

Pedagogiken och det andliga

Bo Dahlin

Inledning: det andligas olika aspekter

Låt mig börja med en liten kommentar: antroposofin benämns ofta som ”andevetenskap” men den bör enligt min mening egentligen kallas för en *andlig vetenskap*. På engelska säger man ju ”spiritual science”, inte ”spirit science”. Det senare låter mera som en vetenskap om ”andar”, vilket leder tankarna till spöken och andra mystiska väsen. En andlig vetenskap är däremot en vetenskap om det andliga – i människan, i samhället, i naturen, i universum (eller en vetenskap som åtminstone tar hänsyn till tillvarons andliga dimensioner). Den vanliga vetenskapen har otaliga discipliner för dessa olika men delvis överlappande områden. Den andliga vetenskapen däremot täcker alla fyra, därför att det andliga finns överallt. Den andliga vetenskapen blir därför en slags enhets- eller allvetenskap.

Steiner påpekar (1998, s 61ff) att den urgamla mysterievisdomen var en sådan allvetenskap. Den byggde på ”himmelskunskap”, dvs astrologi, astro-logos, stjärnvärldens Logos. Idag behöver vi hitta en ny form för en sådan allvetenskap. Kanske är det aningar om denna möjlighet som har kommit till uttryck i strävanden efter ”tvärvetenskap”. Sådana strävanden omfattar dock bara ett begränsat antal vetenskaper; olika beroende på vad forskningsprojektet handlar om. De syftar sällan till att integrera dem i en ny syntes, utan till att belysa ett problemområde från flera olika perspektiv (det kallas då ofta mångvetenskap).

I ett antal offentliga föreläsningar i Berlin 1908 - 1909 behandlade Steiner frågan om var och hur man egentligen finner det andliga i världen (Steiner 1984). Det är ju en viktig aspekt av frågan om vetenskapens förhållande till det andliga. Steiner beskriver i dessa föredrag en rad olika aspekter av det andliga, av vilka jag här kortfattat beskriver de mest framträdande.

Det andliga är källan till alla kreativa processer både i människan och i naturen. Det andliga är inte en ”produkt” av materiella processer. Det är produktivt, skapande, aktivt, dynamiskt och verksamt. Därför är alla

kulturvetenskaper i grunden andliga vetenskaper och därför kallas kulturvetenskaperna för *Geisteswissenschaften* på tyska: kulturlivet uppstår ur människans skapande verksamheter. Det gäller självfallet vetenskap och konst, men även t ex hälso- och sjukvård, som baseras på läkar-*konsten*. Vidare är undervisning en konst, något som framhålls särskilt starkt i waldorfpedagogiken. J.A. Comenius (1592 –1670), en av västvärldens pionjärer på didaktikens område, såg i naturen många förebilder för sitt tänkande om undervisning. Men med ”natur” menade han något aktivt och skapande; närmare bestämt ”inflödet av den gudomliga godheten, som utan återvändo *verkar* allt i alla, nämligen i varje varelse det, som är dess bestämmelse” (Comenius, 1989, s 69; min kursiv.)¹ Detta naturbegrepp är snarlikt Spinozas *natura naturans*, som är den verksamma och skapande naturen, till skillnad mot *natura naturata*, den skapade och så att säga ”färdiga” naturen. Distinktion var viktig för Romantikens naturfilosofi, t ex för Friedrich v. Schelling, till vilken Steiner ibland refererar med viss uppskattning.²

Det andliga finns både inom oss och utanför oss. Det är i västvärldens kulturkrets vanligt att se det andliga som något ”inre” och därför i grunden ”subjektivt”. Med den utgångspunkten blir det också följdriktigt att betrakta en ”andlig vetenskap” som något i grund och botten omöjligt, eftersom vetenskap anses handla om yttre och objektiva fenomen. Men precis som människan hänger samman med världen genom alla möjliga materiella (fysiologiska, biokemiska) processer, så gör hon det också genom andliga skeenden.

Det andliga är skilt från det själsliga. Distinktionen mellan ande och själ är viktig för att komma till rätta med vad en andlig vetenskap kan vara. Enligt Steiner gick denna distinktion förlorad för västvärlden på ett kyrkomöte år 869, på vilket man i princip avskaffade Paulus’ tredelning av människan i kropp, själ och ande (Steiner 1982; Schöffler 1986). Istället nöjde man sig med de två första. Men till skillnad från anden finns själen bara inom oss och den är inte *källan* till vår kreativitet, även om det vi skapar ”färgas” av våra själsliga kvaliteter. Steiner varnade för övrigt för att om den vetenskapliga materialismen ohämmat fortsätter att underkasta sig nya områden kommer vi snart att avskaffa även själen och t o m kroppen (Steiner 1982). Tendenserna är redan synliga i det

1 Människans bestämmelse är enligt Comenius ”insikt i tingens väsen, sedlig harmoni och kärlek till Gud över alla ting” (ibid., s.s.).

2 Steiner gör en liknande distinktion när han skiljer mellan skapelsen/världen som andliga väsens *verksamhet* resp som deras *verk* (GA26).

att psykologin idag sällan talar om "själen" som en realitet (jfr Barrett 1987). Vad gäller kroppens avskaffande kan man läsa de transhumanistiska fantasierna hos t ex Kurzweil (2005), som föreställer sig att vi snart kommer att kunna ersätta kroppens metaboliska funktioner med digitalt reglerade biokemiska processer.

Begrepp är objektiva andliga realiteter, föreställningar tillhör det subjektiva själslivet. Att uppfatta begrepp och idéer som objektiva entiteter – eller snarare *krafter* i Steiners fall – benämns filosofiskt som begreppsrealism eller objektiv idealism. Det vi kallar "föreställningar" anser Steiner vara "individualiserade begrepp". Det är vad begreppet blir när det införlivas i ett individuellt själsliv. Föreställningar kallas också mentala bilder eller (mentala) representationer. Steiners uppfattning av begrepp som andliga *krafter* pekar på deras levande och dynamiska karaktär, något som inte är lika uttalat inom den objektiva idealismen generellt (utom möjligen hos Hegel).

Den empiriska världens olika fenomen bör ses som det andligas "fysionomi". Hittills har det handlat om var man finner det andliga; här gäller det *hur* man finner det. Det är en mycket intressant idé hos Steiner, för den pekar på sinneserfarenhetens roll i forskningen om det andliga. Steiner använder ganska ofta uttrycket "*sinnlich-übersinnlich*", vilket pekar på hur det sinnliga kan bära det översinnliga inom sig. Det är alltså möjligt att se det andliga *i* det sinnliga. Att det sinnligt varseblivna är det andligas uttryck kan vidare anknytas till den *fenomenologiska* traditionen inom vetenskapsfilosofin. Mycket förenklat kan fenomenologin sägas handla om att utan fördomar, nogsamt och med vakna sinnen iakttä variationen i det undersökta fenomenets framträdelseformer, för att därigenom sluta sig till dess "väsen" eller "essens". Detta sistnämnda skulle också kunna kallas fenomenets andliga kärna. Inom fenomenologin har den franske filosofen Merleau-Ponty (1992) använt *gesten* som grundläggande begrepp när det gäller sinneserfarenhetens "stumma språk". Tingens och fenomenens "gester" är analoga med deras "fysionomi". I analogi med dessa tankegångar säger Steiner att "*tänkandet är uttolkaren som tyder erfarenhetens åtbörder*" (1986, s 66; kursiv i orig., min fetstil). Men för att fånga fenomenets åtbörder måste *viljan* gripa in i tänkandet och härmande imitera den rörelse eller dynamik som "framställer" *gesten*. Steiner kallar detta ett konstruerande tänkande (1986, s 189). Det är en "skapande imitation av det blivna" (Leber 2002, s 387) och den högsta formen av begreppsligt tänkande.

Att relatera alla dessa aspekter av det andliga till pedagogiken som vetenskap låter sig inte göras inom ramen för detta kapitel. Jag begränsar mig till det område där det andliga i människan enligt min uppfattning kommer starkast till uttryck, nämligen i hennes lärande och utveckling. Det är kanske inom detta fält som vår inneboende, naturgivna kreativitet framträder som tydligast. Människans lärande och utveckling är i grunden *objektiva* andliga skeenden som griper tag i både det själsliga och det kroppsliga, det inre och det yttre.

Kunskaper om barns utveckling och lärande som lärararbetets grundval

Mot slutet av 1800-talet rådde i stort sett konsensus inom den då framväxande Kindergartnrörelsen att dess pedagoger behövde en bred kunskap om människans utveckling från barn till vuxen (Lee & Johnson 2007). Under större delen av 1900-talet har sådan kunskap också ansetts viktig inom lärarutbildningen och i pedagogiken som vetenskap, särskilt för den barncentrerade, så-kallade "progressivistiska" idéströmningen (Stott & Bowman 1996). I början av 1990-talet gjordes en enkätundersökning bland brittiska lärare och rektorer som visade, att dessa rankade kunskapen om barns utveckling som den i särklass viktigaste faktorn i lärares professionella utveckling (Katz 1996). Betydelsen av denna kunskap och motsvarande forskningsområde har dock minskat under senare tid. Det beror delvis på en stark akademisk (post-strukturalistisk) kritik av den traditionella utvecklingspsykologin (Morss 1996; Burman 2008). Denna kritik ifrågasatte den universella giltigheten i de modeller för barnets eller människans utveckling, som utvecklingspsykologer arbetat fram på basis av ett ofta begränsat urval av "vita medelklassbarn" (Piaget baserade sin teori om intelligensens utveckling till stor del på observationer och samtal med sina egna barn). Ser inte barndomen väldigt olika ut i olika kulturer världen över, frågade man sig. Är det inte mer rimligt att se utvecklingspsykologins olika stadieteorier som uttryck för de sociala och kulturella förhållanden inom vilka de har formulerats?

En annan kritik riktade sig mer mot den praktiska tillämpningen av utvecklingspsykologiska stadiebeskrivningar. Föreställningen om olika stadier tenderar att reifieras och generaliseras så att alla barn i samma ålder uppfattas vara lika i väsentliga avseenden. Man blir då blind för det faktum att varje barn

är relativt unikt. Exempelvis kommer visserligen alla barn in i vad Piaget kallar det konkret operationella stadiet, men ett barn gör det i femårsåldern, ett annat vid sex, ett tredje vid sju (Elkind 1997). Detta måste lärare självfallet vara uppmärksamma på.³

Den utvecklingspsykologiska forskningen har också – troligen som en följd av denna kritik – ändrat karaktär och framstår nu som en tämligen fragmenterad empirisk disciplin, som gett upp alla tidigare ambitioner att ge en helhetsbild av utvecklingen från barn- till ålderdom. En del utvecklingspsykologer menar att det bidrar till att utvecklingspsykologin upplevs som mindre relevant för den pedagogiska praktiken (Zimiles 2000). Det är nog till stor del sant men det behöver inte *nödvändigtvis* vara så. En nyligen publicerad studie av Suggate & Martzog (2020) visar t ex att barns förmåga att skapa inre mentala bilder hämmas av användningen av digitala bildmedia. Det borde leda till att man starkt begränsar eller helt utesluter sådana medier i förskolan och de tidiga skolåren. Utbildningspolitiker verkar dock inte lyssna på vad forskare har att säga i denna fråga. Det verkar inte som man anser att den inre, bildskapande förmågan är viktig för människan, trots att den uppenbarligen är en fundamental förmåga i allt lärande.

I Sverige idag utgör pedagogiken i lärarutbildningen – den så-kallade ”utbildningsvetenskapliga kärnan” – endast två terminer, eller ca 1/5 del av hela lärarutbildningen. Bara en bråkdel av den tiden används till utvecklingspsykologi. En hastig överblick över olika lärosätens kursplaner för lärarutbildningen visar på följande innehåll, förutom ”lärande och utveckling”:

- Utbildningssystemets organisation och villkor
- Läroplansteori och didaktik
- Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik
- Specialpedagogik
- Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
- Betygssättning
- Skolutveckling och utvärdering

³ Denna risk finns också vid tillämpningen av Steiners beskrivningar av barns utveckling. Idealisering, reifikation och generalisering kan leda till föreställningen om ett ”äkta waldorfbarn”. Barn som inte passar in i denna norm kan då upplevas som avvikande och ”svåra”.

Det är som synes en hel del som ska bearbetas under motsvarande ett läsår. De studerande kan knappast bilda sig breda och djupa kunskaper om barns utveckling under dessa villkor. Dessutom borde man inte bara behandla barndomen, utan hela människans liv, eftersom det man genomgår i barndomen kan ha konsekvenser långt senare i livet. Detta är numera statistiskt belagt i en brittisk longitudinell studie publicerad av Kern & Friedman (2009). Det är också något som Steiner ofta pekade på i sina pedagogiska föredrag.

En annan anledning till att kunskaper om barns utveckling har nedprioriterats ligger i den neoliberal utbildningspolicy som präglar dagens utbildningssystem. Denna har medfört en tillbakagång till den mer praktiskt inriktade lärarutbildning som kännetecknar tiden före 2a världskriget (Beach & Bagley 2013; Nilsson Lindström & Beach 2015). Att veta "vad och hur" har blivit viktigare än att veta *varför* (Levinsson, Norlund & Beach 2020). Varför tar man upp ett visst ämnesinnehåll i just denna årskurs? Varför undervisar man på just detta sätt? Det är svaren på sådana frågor som utvecklingspsykologin är ägnad att besvara och de utförliga svaren på dem är ett av waldorfpedagogikens framträdande kännetecken.⁴ Idag verkar dock det mest närliggande svaret i den vanliga skolan vara "därför att det står i läroplanen" – dessvärre börjar det kanske gälla också för waldorfskolan (som har en egen läroplan i tillägg till den statliga). Den neoliberala policyn reducerar både lärare och lärarutbildare till nickedockor som bara förväntas lyda order från skol- och utbildningsledare, kvalitetssäkrare och andra "managers".⁵ I Levinssons m fl studie (2020) framkommer också hur den högre utbildningen fått sin egen version av den "förpappring" som Bornemark (2018) beskriver som en konsekvens av det neoliberal paradigmet.

4 Waldorfpedagogiken baserar sig till stor del på de föreläsningar om barns utveckling som Steiner höll vid starten av den första waldorfskolan (GA293). Det är tveksamt om dessa kan sägas handla om utvecklingspsykologi i vanlig mening, men det är också svårt att hitta en term som passar bättre. "Utvecklingsteori" vore ett alternativ, förutom att Steiners beskrivningar inte är teorier i vanlig mening. "Utvecklingslära" är en annan möjlighet, förutom att "lära" låter gammaldags och stelt och missar den dynamiska kvaliteten i Steiners resonemang.

5 Den anförda studien av Levinsson, Norlund & Beach (2020) ger en målade beskrivning av dagens arbetsvillkor för lärarutbildare och lärare. Se också C. Egges intervju med den norske waldorfläraren Knut Dannevig: <https://www.uv.uio.no/livet-rundt-studiene/pedagogisk-profil/assets/full-interview-with-knut-dannevig-v2.pdf>.

Det finns också en tendens att låta forskning om *hjärnans* utveckling ersätta utvecklingspsykologi. De senaste årtiondena har sett utkomsten av böcker som *Hjärnsmart pedagogik* (Prehn 2018), *Hjärnan och pedagogiken* (Maltén 2002), *Hjärnan och lärandet* (Thomas 2020) m fl. Hur mycket av denna litteratur som används i lärarutbildningen är svårt att säga. Den är dock bedräglig med sin aura av vetenskaplighet, då den ofta bara låter hjärnan ersätta det lärande subjektet – jaget eller medvetandet – men i övrigt talar om saker som varit kända inom pedagogiken sedan långt tillbaka: vikten av uppmärksamhet, engagemang, egenaktivitet eller aktivt tänkande etc. Enda skillnaden är att det nu är *hjärnan* som ska stå för dessa saker. I vissa avseenden kanske det kan vara till hjälp, men ofta är det bara en omformulering av vad pedagogiken länge känt till.

Det väcker frågan om *människosynen* bakom de pedagogiska och utvecklingspsykologiska teorierna. Vem eller vad är det som lär eller utvecklas? Är det människan, jaget, eller hjärnan? Vad är människan för slags varelse – en rent biologisk organism eller en ande/själ som inkarnerat i denna organism? Med ett finare ord handlar det om filosofisk antropologi. När jag läste pedagogik på 1970-talet var frågan om människosynen högaktuell, i vart fall i Sverige och våra nordiska grannländer. Då skulle man gilla den humanistiska, existentiellt färgade människobilden hos den amerikanske terapeuten Carl Rogers (1980), och man skulle skarpt ogilla behaviorismen och det positivistiska perspektiv som genomsyrade B.F. Skinners (1965) utbildningsteknologiska innovationer. Idag diskuteras dessa frågor inte alls med samma intensitet och engagemang; jag tror de började tyna bort redan på 80-talet. Frågan om människans natur i allmänhet och om *barnets* natur i synnerhet tycks ha förlorat sin relevans både för forskningen och den pedagogiska praktiken. Eller, om dessa frågor fortfarande diskuteras, så är det med andra förtecken: man anser att det egentligen handlar om olika *sociala konstruktioner* (kollektiva mentala bilder) (Frånberg & Wrethander 2011) eller *diskursiva praktiker* (etablerade sätt att tala om saker) (Palla 2016). Därigenom har pedagogiken tappat sin mest utpräglade andliga dimension.

Lärandets mysterium och konsten att lära

En bekant till mig som undervisade i geografi på akademisk nivå anmärkte en gång att han hade svårt att förstå hur man egentligen kunde forska på ett så

vardagligt fenomen som "lärande". Det är ju rätt enkelt menade han: man studerar något och så lär man sig; vad mer finns det att säga om det? Kanske är det en rätt vanlig inställning, kanske är det bara pedagoger av facket som ser lärande som ett problematiskt fenomen – hart när som ett mysterium.⁶ Men vi är i så fall i gott sällskap, för det gjorde Platon också – åtminstone så långt att han fann frågan värd att behandla i en av sina dialoger: *Meno*. Den så-kallade Menos paradox framställs inte som en motsägelse som Platon/Sokrates själv uttrycker, utan läggs i munnen på Meno, hans dialogpartner. Paradoxen lyder ungefär så här: att vilja lära sig något är att söka efter något som man inte vet eller känner till. Men detta sökande är egentligen omöjligt, eftersom man inte vet vad det är man söker (visste man det behövde man ju inte söka).⁷ Likväl vet vi ju att vi kan lära oss saker som vi inte visste förut. Enligt Platon/Sokrates beror det på att vi skådar alla tings idéer i idévärlden innan vi inkarnerar på jorden. Inkarnationsprocessen gör dock att vi glömmer bort vad vi har sett. Lärandet är därför en slags återerinring (gr. *anamnesis*). Lärarens uppgift blir således att hjälpa eleven att minnas. Sokrates demonstrerar detta genom att få en illitterat slavpojke att bevisa Pytagoras sats enbart genom att ställa frågor till honom (visserligen ganska ledande frågor, men ändå). Den undervisningskonst Sokrates visar prov på kallade han själv för *majeutik*, vilket bokstavligt betyder förlossningskonst. Sokrates betraktade sig som en slags barnmorska som förlöser våra inneboende men omedvetna kunskaper, som vi tagit med oss från den prenatala, andliga världen. Konsten är att ställa de rätta frågorna, så att eleven hittar svaren inom sig själv.

I *Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken* (1981) talar Steiner om något som liknar Platon/Sokrates' idé om återerinring. Enligt Steiner är nämligen *föreställandet* som själslig aktivitet en återspeglning av vårt liv i den andliga världen före födelsen. Om vi vet, säger Steiner,

...att den föreställande aktiviteten är bildartad, gäller det att fråga: vad är föreställandet en bild av? Detta ger naturligtvis ingen yttre vetenskap

⁶ "Lärande" har för övrigt blivit en central term i den neoliberal utbildningsdiskursen, mer så än "undervisning". Biesta (2017) talar om utbildningens "learnification". Allt handlar om lärande, medan undervisning som sådan osynliggörs. Det är den studerande som är den aktiva parten: lärarens huvudsakliga arbete i klassrummet är att assistera och stödja elevens individuella "lärande".

⁷ Se <http://perseus.uchicago.edu/perseus-cgi/citequery3.pl?dbname=GreekFeb2011&getid=1&query=Pl.%20Men.%2080e>.

upplysning om – det kan bara en antroposofiskt orienterad vetenskap upplysa om.

Föreställandet är en bild av alla de upplevelser som vi haft före födelsen, respektive före konceptionen. (s 30; min kursiv.)

Det är vid första påseende inte helt lätt att förstå vad Steiner egentligen menar (Platons resonemang är enklare rent logiskt sett). Är inte föreställningen bara en bild av något vi tidigare erfarit i *detta* livet? Det är ju faktiskt vad Steiner säger i *Frihetens filosofi*: att föreställningar uppstår genom att vi först med våra sinnen iakttar ett fenomen och sedan i minnet bildligt återkallar vad våra sinnen förmedlade. Det är en förklaring som den vanliga varseblivningspsykologin också instämmer i (en del psykologer har dock ifrågasatt existensen av mentala bilder). Hur spelar då vår prenatala tillvaro in i denna process?

Frågan klarnar när man ser att Steiner i denna föreläsning talar om *föreställandet som sådant*, som inre *aktivitet*; inte om *föreställningar*. Det senare syftar på själva innehållet, den mentala *bilden*, som är en *produkt* av den föreställande aktiviteten (Leber, 2002, s 167ff). Föreställningen pekar tillbaka på den tidigare varseblivningen och dess objekt, medan föreställnings-*akten* pekar tillbaka på själens upplevelser i den prenatala tillvaron.

För att klargöra detta fortfarande något dunkla påstående anför Leber (ibid) vad Steiner säger i andra föreläsningar om tillvaron före födelsen. Så talar han t ex om hur tanke- eller föreställningskraften är liksom en efterklang (*Nachklang*) från tiden före födelsen (han använder också verben *herüberstrahlen* resp *nachschwingen*) (1989, s 154f). Närmare bestämt är den en efterklang av den antipatiska kraft som får själen att "dra sig samman" och distansera sig från den andliga omvärlden. Denna antipati har sin grund i en längtan bort ifrån den övermäktiga "allkänslan" (*Allgefühl*) av att helt uppgå i de levande världstankarna. Jag förstår det som att vi i livet mellan död och ny födelse lever i vad James Joyce kallade ett *kaosmos*; en värld som visserligen har en ordning (kosmos), men vars ordning är så levande och höggradigt komplex att den från individuell synpunkt ändå framstår som ett kaos.⁸ Det föreställande tänkandet har en liknande antipatisk prägel i det att också det distanserar sig från

⁸ För mer om kaosmos som filosofiskt begrepp, se Smith, Daniel and John Protevi, "Gilles Deleuze", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/deleuze/>>.

omvärlden, drar sig tillbaka till en åskådarposition och strävar efter överskådlighet, ordning och begriplighet.

Vad har då dessa djuplodande resonemang för betydelse för den pedagogiska praktiken? Pedagogik är en praktisk vetenskap och ur praktikens synvinkel bör man alltid fråga sig: vilken skillnad gör denna kunskap för mitt handlande? Vid första påseende är det svårt att se några tydliga konsekvenser för undervisningen. Men om man som lärare meditativt tillägnar sig och fördjupar dessa tankar torde man få en annorlunda blick på sina elever, när man ser dem sträva efter att skapa sig egna föreställningar om de ämnen som behandlas i undervisningen. Och kanske är det just i detta som den pedagogiska poängen ligger: undervisningen måste ge tid och rum åt elevernas *egna föreställningsskapande*. Det gör man t ex genom att låta dem skriva och teckna sina egna läroböcker, vilket är ett fundamentalt inslag i waldorfpedagogiken. Konventionell pedagogik lägger inte stor vikt vid det individuella föreställningsskapandet som sådant; för den är det viktiga istället att eleverna tillägnar sig *korrekta föreställningsinnehållet*. Det är i och för sig inte oviktigt, men waldorfpedagogikens poäng är, att den egna föreställningsskapande aktiviteten som sådan är minst lika viktigt.

Denna aktivitet är av skapande, dvs andlig karaktär. Det är genom den som det inre *kunskapslivet* stegvis berikas och fördjupas. Om vi försummar att öva den är det sannolikt hämmande för den andliga utvecklingen. Den ovannämnda studien av digitala bildmediers hämmande effekt på det mentala bildskapandet bör ses i detta sammanhang. Bruk av bildmedier underminerar förmågan att engagera sig i det inre föreställningsskapandet. Det torde leda till ett mer passivt själsliv, som är mer benäget att "uppgå" eller "flyta ut" i omvärldens skeenden, med reducerat självmedvetande som följd. Kanske är detta en aspekt av det framtidshot som Steiner formulerar som själens vegetabilisering och andens mekanisering (resp kroppens animalisering) (1991a, s 15-16)?

Ett annat tema som utvecklats inom pedagogiken sedan 3 - 4 decennier tillbaka är *metakognition*. Det handlar om att bli medveten om sina egna, individuella strategier för studier och inläring. I det avseendet är det ett tema typiskt för vår tid, då vi befinner oss i vad Steiner kallar medvetenhetssjälens kulturepok.

Denna kännetecknas generellt av ett mer intensifierat *självmedvetande*.⁹ Det

⁹ Sambandet mellan självmedvetande och metakognition belyses kortfattat av Smith, Joel, "Self-Consciousness", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition),

handlar m a o om att ”lära sig att lära” (Novak & Gowin 1984), eller – varför inte – *konsten* att lära. Detta har blivit alltmer aktuellt genom utvecklingen av internet och digitala media. Att information och data har blivit så lätt tillgängliga i rent teknisk mening leder till större krav på den lärandes förmåga att sovra och bearbeta så att informationen förvandlas till kunskap och förståelse.¹⁰

Liksom alla kreativa processer är lärandet oförutsägbart, det går inte i en rak linje från A till B, det omfattar både förvirring och klarhet, ordning och kaos. Det djupare lärandet är inte en mekanisk, linjär eller endimensionell process, såsom det uppfattades och beskrevs i Skinners behaviorism; som enkla kopplingar mellan stimulus och respons. Man måste dock notera att behaviorismen inte är en helt igenom falsk teori, på en viss nivå är vårt beteende faktiskt ”betingat” precis så som Skinner beskriver det. Behaviorismen är därför ett utmärkt instrument för att styra människors beteenden och har också använts till det, inte minst inom reklambranschen (jfr Ewen 1976).

Tre tankemodeller för utveckling

Det finns olika typer av utvecklingsprocesser och det finns troligen olika sätt att klassificera dem. En möjlig indelning är följande:

- Linjära utvecklingsprocesser
- Icke-linjära utvecklingsprocesser
- Metamorfoser/transformationer/förvandlingar

Linjära processer är de enklaste att förstå: något växer eller avtar med tiden. Vi tenderar att använda den modellen på många saker, även på barns utveckling och lärande. Det är en ”additiv” eller kvantitativ syn på lärande/utveckling. Icke-linjära processer är också kvantitativa men här är det så att något t ex först växer och sedan börjar avta och sedan kanske växer igen. Det handlar om kurvor, inte om raka linjer. *Metamorfosen* är den mest komplexa utvecklingsformen, den kan

Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/self-consciousness/>>.

¹⁰ Ett intressant andligt och psykologiskt perspektiv på konsten att lära ges av Idries Shah (1978), en afghansk sufier som i en rad böcker under 70 - 80-talen introducerade sufismen i västvärlden på ett tidsenligt sätt, anpassat till västerländsk kultur och kontext, bl a med anknytning till psykologisk forskning.

inte beskrivas i någon matematisk kurva. Metamorfosen är en rent *kvalitativ* process. I sina naturstudier beskrev Goethe (1981) många metamorfoser i växt- och djurvärlden, t ex övergången från växtens gröna stjälkblad till dess blomblad, med blomknoppen som mellanled. Vad händer där? En förvandlingsprocess som svårligen kan fattas med sinnena, för den drivs av något helt osynligt. Metamorfoser och andra kreativa processer kan egentligen bara förstås genom *imaginationen*; förmågan att skapa levande bilder av fenomenens gester, som vi berörde ovan.

Det linjära utvecklingstänkandet tenderar att dominera våra föreställningar om utveckling. Inom vetenskapen kallas det extrapolering: på basis av observationer av en överskådbar och tidsbegränsad utvecklingsprocess drar man slutsatser om hur det observerade fenomenet kommer att se ut i en mer avlägsen framtid. Steiner ironiserar över detta utvecklingstänkande och liknar det vid att på basis av observationer av ett kroppsorgans utveckling hos ett barn dra slutsatser om hur detta organ såg ut för hundra år sedan eller hur det kommer att se ut tvåhundra år framåt i tiden. Vi inser förstås att sådana slutsatser är absurda eftersom vi vet att barnet inte fanns eller kommer att finnas vid dessa tidpunkter. Likväl är det just den typen av resonemang som ofta görs, exempelvis av geologer när de försöker förstå jordens utveckling (Steiner 1999, s 164).¹¹

Steiners beskrivningar av barns utveckling omfattar många metamorfoser och förvandlingar. Ett exempel är hans motivering till varför sjuårsåldern är en bra tidpunkt att börja skolan. Det har att göra med tandömsningen. Vid denna ålder har en del av barnets livs- eller växtkrafter (eterkrafter) mer eller mindre fullgjort arbetet med att ”byta ut” mjölk-tänderna till vuxentänder. Dessa krafter förvandlas då till just de föreställningskrafter som vi talat om tidigare. Börjar

11 Den ovannämnde Idries Shah publicerade också böcker om den i den muslimska världen legendariske figuren Mullah Nasruddin, som förekommer i många skämthistorier, vilka dock också har en djupare poäng och därför är ett medel till lärande och självkännedom. Här är en av dessa historier: Nasruddin var på flygresa när en av planets motorer plötsligt hostade till och stannade. Kaptenen i högtalarna: ”Tyvärr har en motor gått sönder och vi blir nu en timme försenade”. Passagerarna börja muttra men Nasruddin ställde sig upp och sa några lugnande ord. En stund senare hackade en andra motor till och stannade. Kaptenen: ”Ledsen, men vi blir nu tre timmar försenade”. Passagerarna blev nu mer oroliga, men Nasruddin ställde sig upp och sa: ”Lugn, lugn, låt oss bara hoppas att de andra två motorerna håller så att vi inte blir kvar här uppe för evigt!”.

man före denna ålder låta barnet skapa minnesbilder av fakta och fenomen riskerar man att överbelasta eterkrafterna, vilket inte är bra ur hälsosynpunkt.¹²

Ett annat exempel: om vi vill att barnen ska utvecklas till *självständiga* individer måste de uppleva sin lärare som en *auktoritet* i de lägre skolåren. Detta verkar ju helt kontraintuitivt om man tänker utveckling enligt den linjära modellen. Enligt den modellen bör man alltid ”börja så tidigt som möjligt”. Följaktligen ska vi ha iPads i förskolan. Enligt den linjära modellen bör barnen också lära sig demokrati redan i skolan, genom att man tillämpar olika demokratiska arbetsmetoder. Men det skulle enligt Steiner göra dem helt oförmögna att bli goda demokrater när de växer upp.

Många utvecklingsprocesser är alltså inte linjära, de är metamorfoser. Om ett barn känner tillit och trygghet till sin lärare på lågstadiet, kan denna tillit och trygghet förvandlas i tonåren till självtillit och trygghet i sig själv. Som lärare behöver man en levande kunskap om barns utveckling, en kunskap som också är inspirerande och entusiasmerande. Vi behöver en vision av *hela* utvecklingen från barn till vuxen, och vidare upp i ålderdomen. En utvecklingspsykologi som inte omfattar den andliga dimensionen kan inte tillfredsställa sådana behov.

Utvecklingspsykologin som tids- eller Logosvetenskap

I det filosofiska tänkandets historia kan man urskilja tre ontologiska grundkategorier: tid – rum – medvetande. Allt som finns i vår erfarenhetsvärld måste finnas i rummet, i tiden, och/eller i medvetandet. Man kan säga att dessa tre kategorier är urformer av mänsklig erfarenhet: av *det varande* som finns i rummet, av *det blivande* som sker i tiden, och av *väsensuppenbarelsen* som sker i medvetandet (Schütz, 1980). Steiner relaterade dessa tre kategorier till den kristna tre-enigheten, så att varat/rummet relaterar till Fadern, blivandet/tiden till Sonen och väsensuppenbarelsen/medvetandet till Helig Ande (Schütz, 1980).

I början av Kants *Kritik av det rena förnuftet* finns en viss återspeglning av dessa tre grundformer av erfarenhet. Bortsett från introduktionen börjar den egentliga framställningen med ”Transcendental estetik”, vilken inledningsvis behandlar

¹² I den tidigare nämnda studien av Kern & Friedman (2009) observerades ett statistiskt samband mellan tidig skolstart (före sjuårsåldern) och ökad dödlighetsrisk.

medvetandets olika former och funktioner.¹³ Därefter kommer en sektion om rummet som fundamental åskådningskategori, och en som på samma sätt behandlar tiden.

Alla utvecklingsprocesser sker i tiden, de är tidsfenomen. Det kan tyckas tämligen trivialt att påpeka, men det innebär att t ex utvecklingspsykologin måste vara en "tidsvetenskap". Man kan hävda att utvecklingspsykologin ännu inte förstått vad det innebär. Det har att göra med vetenskapernas historia och att den första och mest uppskattade vetenskapen var fysiken, som är en "rumsvetenskap". Fysiken handlar till stor del om fysiska kroppar, deras egenskaper och hur de rör sig i rummet/rymden. Tiden i sig är för den klassiska fysiken relativt sekundär.¹⁴ Atomismen är naturligtvis det tydligaste uttrycket för fysikens rumstänkande. Föreställningen att alla fenomen kan analyseras i sina minsta "beståndsdelar" blev något av en förebild för alla de vetenskaper som historiskt följde på fysikens utveckling. Man kan kalla det ett Lego-tänkande (Lego betyder bl a "jag sätter samman" på latin). Allt uppfattas i princip vara sammansatt av "små bitar". Det blir med sådana föreställningsformer svårt att greppa levande, kreativa tidsprocesser. Kanske är lego-byggandet, som barn – särskilt pojkar – ägnar sig åt, en slags inskolning i atomism och materialism. Man lär sig att se hur allt består av små odelbara bitar som kan kombineras på olika sätt.

När Lego-tänkandet överförs till människans eller barnets utveckling får vi en bild av människan såsom bestående av en rad olika organ och funktioner eller förmågor som är sammankopplade på olika sätt. Psykologin och medicinen är ganska duktiga på att studera alla dessa "saker" var för sig, men hur de samverkar till en helhet och påverkar varandra över tid är något man fortfarande till stor del är okunnig om.

Utvecklingspsykologin måste därför bli mer av en *tidsvetenskap*, man kan säga en "musikalisk" vetenskap. Musiken är ju en konstform som uttrycker sig i

13 Termen estetik kommer från grekiskans *aisthesis* som betyder sinnesmedvetande eller varseblivning, jämför anestesi, sinnesbedövning. Estetik i betydelsen läran om det sköna är en senare utveckling av termen.

14 I relativitetsteorin blir tiden mer fundamental i och med att *hastighet* är av central betydelse. Ännu mer så i kvantfysiken, där en *partikel* samtidigt är en *vågrörelse* med viss *frekvens*. Detta ledde den engelske filosofen A.N. Whitehead (1957) till att skapa en ny ontologi, enligt vilken allting i grund och botten är *process*, inte substans.

tiden. Varje stadium i barns utveckling har sin speciella klang och klangerna övergår i varandra genom transformationer och förvandlingar. I waldorfpedagogiken är det därför viktigt att beakta *när* man introducerar olika ämnen i undervisningen. Precis som man i en musikkomposition inte när som helst spelar vilken ton som helst.

Om man vill studera det levande och det själsliga kan man inte vara en Lego-vetenskap. Utvecklingspsykologin bör istället vara en Logos-vetenskap; den behöver kan man säga en Kristus-impuls. Här kan man påminna sig vad Steiner säger om Kristusandens betydelse för barnets första tre levnadsår (Steiner 1991b).

Naturvetenskapen fokuserar på den färdiga naturen, på det som *har blivit*, det som vissa medeltida tänkare kallade *Natura naturata*. Med blicken riktad mot detta missar man *blivandet* och det andligt kreativa, den skapande naturen, som på medeltiden kallades *Natura naturans*. *Natura naturans* är den levande, dynamiska och skapande naturen, det är naturens andliga dimension. Distinktionen mellan dessa två former av natur var viktig för Spinoza och togs sedermera upp av de tyska idealisterna och tidiga romantikerna (Fichte, Schelling m fl). Det gav dem möjlighet att identifiera naturens dynamiska och kreativa utvecklingsaspekt, vilken hamnat i skymundan i den rumsbundna newtonska fysiken. Liksom Steiner var dessa filosofer också specifikt fokuserade på medvetande och tänkande som *liv* och *verksamhet*, inte som passiva, skugglika återspeglningar av sina objekt. Medvetandet var för dessa tyska idealister “tankens strävan att greppa sitt eget liv”, som Lindberg uttrycker det (2007, s 265; min översättn.). Exakt samma strävan beskriver Steiner i sin *Frihetens filosofi* (1977).

Att utvecklingspsykologin idag tenderar att ersättas med kunskap om hjärnans utveckling är i linje med naturvetenskapens materialistiska världsbild. Snart talar vi kanske inte längre om att utbilda människor utan om att programmera hjärnor? Det vore väl det sista steget i förvandlingen av människan från levande ande till digitalt spöke (jfr Dahlin 2012).

Avslutning

Bör pedagogiken bry sig om det andliga? Utan tvekan ja. Varför? För att om vi bortser från det andliga kan vi inte förstå människans utveckling och lärande. Men vi kan fortfarande inbilla oss att vi förstår det. Vi kommer då att grunda vår pedagogiska praktik på illusioner och missuppfattningar. Följden av det blir att skolan får mer eller mindre skadliga inverkningar på barns utveckling.

Referenser

- Beach, D., & Bagley, C. (2012). The weakening role of education studies and the retraditionalisation of teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287–303.
- Barrett, W. (1987). *Death of the soul*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge: New York & London.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans*. Stockholm: Volante.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Comenius, J.A. (1989). *Didactica Magna*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlin, B. (2012). Our posthuman future: digital ghosts or Earth angels? I P. Loebell & E. Schubert (Red.), *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung* (ss. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-245.
- Ewen, S. (1976). *Captains of consciousness. Advertising and the social roots of the consumer culture*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Frånberg, G.-M., & Wrethander, M. (2011). *Mobbning: en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Goethe, J. W. (1981). *Schriften zur Naturwissenschaft*. Frankfurt: Insel.
- Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Kern, M. L., & Friedman, H.S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 419-430.
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near. When humans transcend biology*. New York: Viking Penguin.

- Levinsson, M., Norlund, A., & Beach, D. (2020). Teacher educators in neoliberal times: A phenomenological self-study. *Phenomenology & Practice*, 14(1), 7-23.
- Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (Vol.I: Der seelische Gesichtspunkt). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus.
- Lee, K., & Johnson, A. S. (2007). Child development in cultural contexts: Implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 233-243.
- Lindberg, S. (2007). The living consciousness of the German idealists. I S. Heinämaa, V. Lähteenmäki, & P. Remes (Red.), *Consciousness: from perception to reflection in the history of philosophy* (ss. 245-265). Dordrecht: Springer.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken - ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London and New York: Routledge.
- Nilsson Lindström, M. & Beach, D. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*, 6(3), 241–258.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Palla, L. (2016). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- Prehn, A. (2018). *Hjärnsmart pedagogik: stimulera barns lärande, empati, inre lugn och självkontroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Schöffler, H. H. (Red.) (1986). *Der Kampf um das Menschenbild. Das achte ökumenische Konzil von 869 und seine Folgen*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Shah, I. (1978). *Learning how to learn. Psychology and spirituality in the Sufi way*. San Francisco: Harper & Row.
- Skinner, B.F. (1965). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Steiner, R. (1981). *Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken* (GA293). Järna: Telleby Bokförlag.

- Steiner, R. (1982). *Mitteleuropa zwischen Ost und West*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA174a)
- Steiner, R. (1984). *Wo und wie findet man der Geist*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA57)
- Steiner, R. (1986). *Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA108)
- Steiner, R. (1986). *Kunskapsteori*. Stockholm: Antroposofiska Bokförlaget. (GA2)
- Steiner, R. (1989). *Soziales Verständnis aus geisteswissenschaftlicher Erkenntnis*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA191)
- Steiner, R. (1991a). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA296)
- Steiner, R. (1991b). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. Hudson, NY: Anthroposophic Press. (GA15)
- Steiner, R. (1998). *Erdenwissen und Himmelerkenntnis*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA221)
- Steiner, R. (1999). *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt*. Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag. (GA177)
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, (169-183).
- Suggate, S. P., & Martzog, P. (2020). Screen-time influences children's mental imagery performance. *Developmental Science*. doi:2020;00:e12978. <https://doi.org/10.1111/desc.12978>
- Thomas, B. (red.) (2020). *Hjärnan och lärandet: kunskaper för framtidens skola*. Stockholm: Liber.
- Whitehead, A.N. (1957[1929]). *Process and reality: an essay in cosmology*. New York: Humanities Press.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 43, 235-245.