

FoU-oppgave

**Hvordan kan Steinerskolens kunstneriske
undervisning bidra til livsmestring?**

PEL 1, Emne 5

Lu3

Høst 2020

Geir Budde Erichsen

02.12.2020

Antall ord: 9754

Innholdsfortegnelse

Innledning	3
1 Livsmestring	4
2 Danning	5
Tre områder innen danning	5
Subjektivering	7
Kan dannelsingsbegrepet gi liv til livsmestringsbegrepet?	10
Refleksive dannelsingsbegrep	11
Bildung	11
3. Livsmestring og kunst	14
Møtet med stor kunst	14
Kunstens vei til livsløgn	16
4. En kunstnerisk undervisning	17
Å skape	18
Undervisningsstoff av en eksistensiell karakter	19
5. En avsluttende oppsummering	21
Kilder	24

Innledning

Nylig har livsmestring kommet som et tverrfaglig emne i den norske skolen. I læreplanverket har man under prinsipper for læring, utvikling og danning et tema kalt folkehelse og livsmestring. Som tema skal dette hjelpe elevene til å ha god fysisk og psykisk helse og med å ta ansvarlige livsvalg, og kan bety alt fra å ta opp eksistensielle spørsmål til løse hverdagslige problemer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

At man skal forberede elevene på livet, både i store og små sammenhenger er ikke nytt i skolesammenheng. Individets utvikling gjennom utdanning har vært viktig for mennesket i lang tid. Grekerne i antikkens Hellas hadde et begrep for sammenhengen mellom kunnskap og etisk dugelighet. De kalte det *Paideia*. Begrepet har blitt tatt opp i moderne tid i spørsmål om hvordan man skal oppdra mennesket. *Danning* kaller vi det i dag, et begrep som ble videreutviklet gjennom det tyske *Bildung*, som i sin tur ble formet i nyhumanismen og tysk romantikk på 1700-tallet (Straume, 2013).

I Steinerskolen kan man se tydelige forbindelser til den tyske romantikken, hvor man på mange måter søkte en estetisk livsanskuelse. Et hovedanliggende for denne måten å tilnærme seg verden på er å både ta i bruk den estetiske dømmekraften og følelsene i møte med fenomenene. Denne estetiske sansen kan øves i møte med kunst, men også i kunstnerisk virke. Steinerskolen undervisning skal i seg selv være av en kunstnerisk art.

I denne oppgaven ønsker jeg å behandle livsmestring som et tema med dypere eksistensiell betydning og det vil bli hentet frem elementer fra pedagogisk idehistorie. Danning innebærer at barna skal utvikles til reflekterte, myndige individer med god dømmekraft. En viktig forutsetning for en sunn dømmekraft er fantasi og evnen til selvstendig tenkning, og det er her kunst blir viktig for danning. Ved å belyse kunstbegrepet vil man kunne forstå de dannende kvalitetene kunst har. Dette vil kunne fortelle oss på hvilken måte kunst kan bidra til danning, og dermed kunstens betydning for livsmestring. I Steinerskolen spiller kunsten en sentral rolle i pedagogikken og ved å belyse hva kunstnerisk undervisningen er, kan man muligens se hvorvidt livsmestring kan bli understøttet av denne type undervisning.

Problemstillingen i denne oppgaven lyder: Hvordan kan Steinerskolens kunstneriske undervisning bidra til livsmestring blant elevene?

Hovedkildene som er benyttet for å belyse danning er Ingerid S. Straumes *Danningens filosofihistorie* (Straume, 2013) og *Teori om menneskets danning. Et bruddstykke* (Humboldt,

2016). For forståelse av kunstens betydning har Martin Heideggers *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000) blitt brukt og for å se på kunstnerisk undervisning i Steinerskolen er Hanne Weissers *Kunst og kunstnerisk undervisning i Steinerskolen* (Weisser, 2020) og *Steinerskolens læreplaner* (Steinerskoleforbundet, 2020) benyttet.

1 Livsmestring

I møte med et ord som *livsmestring* vekkes kanskje ulike forventninger til hva begrepet egentlig inneholder. Man aner at det har med enkeltmenneskets liv å gjøre og hvordan man skal greie seg gjennom det. Et tverrgående tema i skolen vil påvirke pedagogers oppgaver og en bør vel da ha en felles forståelse av begrepet og en formening om hvorfor det er viktig. I formålsparagrafen i opplæringsloven heter det seg at “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette gir oss et bilde av intensjonen rundt temaet, men ikke egentlig noe om innhold. Utdanningsdirektoratet har gitt en mer offisiell beskrivelse av temaet. Denne uttalelsen viser at livsmestring og folkehelse som tema skal virke forebyggende for psykisk helse, og at man spesielt i ungdomsårene behøver et positivt selvbilde og en trygg identitet. Livsmestring dreier seg her om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet livsmestring skal bidra til at elevene kan håndtere både medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på en god måte. Videre ramses det opp aktuelle områder innenfor temaet livsmestring: helse, levevaner, seksualitet, kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi, verdivalg, meningen med livet, relasjoner mennesker imellom, grensesetting, respekt, håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Livsmestring i denne forståelsen rommer et spenn mellom eksistensielle spørsmål til praktiske gjøremål. Begrepet kan oppleves som favnende over så mye, at det er vanskelig å ta det i bruk. Om man koker begrepet ned til “å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”, slik som det lyder i læreplanverket, er dette i det hele tatt noe nytt i skolen? Å bli en kompetent person, en ansvarlig og fornuftig voksen, har ikke det alltid vært et hovedanliggende for det oppvoksende mennesket og de som omgir dem? Om man retter seg mot dannelsesbegrepet, som på mange måter beskriver formingen av mennesket i møte med samfunnet, verden og livet, kan dette være med på å belyse livsmestringsbegrepet og hvordan man kan tilnærme seg temaet i en pedagogisk sammenheng. Ved forståelsen livsmestring, et

begrep som skal virke i pedagogikk og barns liv, vil dermed kunne få en tydeligere forankring. Danning er et begrep som har vært en del av menneskelig historie og kultur. En historisk kontekst vil kunne fylle begrepet livsmestring med liv og kunnskap.

2 Danning

Danning er et begrep som rommer mye, men det har en kjerne som ulike teorier og tolkninger dreier rundt. Ingerid S. Straume har i *Danningens filosofihistorie* (Straume, 2013) sett på ulike danningsteorier i mange ulike kontekster og forsøkt å trekke ut denne kjernen. Hun forklarer at mennesket former seg selv og sitt liv etter idealer, og at det er menneskelig å ville være mer enn sin natur ved å streve for å bli et bedre menneske. Samtidig skaper mennesket kultur og kulturelle idealer rundt seg, og gjennom å etterstrebe disse skjer *danning*. Denne logikken går i sirkler, ettersom idealene brukes for å vurdere samfunnet, mens de som lever i samfunnet er skapt av samfunnet. Denne bevegelsen gjør det vanskelig å feste en fast forståelse av begrepet, ettersom det er uendelig mange måter å leve et liv på og like mange ulike samfunn. Mennesket vil analysere samfunnet og tolke seg selv inn i det og på denne måten bli et subjekt i en kultur. Det kan likevel være vanskelig å kjenne igjen idealene i et samfunn og av den grunn er det vanskelig å se hva som gjør oss dannet. Ofte implementeres disse fra tidlig barndom og blir sjelden uttalt. Lettere er det å se hva som bryter med skikk og bruk. Det å ikke være dannet vil være en negativ side av danning, og betyr å bryte med normene eller ikke beherske dem. Samfunnets syn på danning, og dermed også subjektets syn på danning, er betydningsfullt for den danningen som finner sted. Synet på subjektet, eller menneskesynet, vil også ha stor betydning. Ser man på barn som noe ufullstendige voksne, vil kultivering være nødvendig. Kulturen har dermed en viktig humaniserende betydning. Dette synet vil fort kunne gå over i en undertrykkende og ukritisk retning, ettersom kulturen ses på som noe høyere enn menneskets natur. Motsetningen til dette vil være en forståelse av at menneske fra naturens side er godt og at det er kulturen som kan bli det korrupperende og nedbrytende. Danning blir ikke da bare en positiv mulighet, men et hovedanliggende for å unngå forfall. Dette medfører en ny forståelse at mennesket blir den den er, men på en unik måte (Straume, 2013).

Tre områder innen danning

Straume skriver om tre dimensjoner av danning som belyser sentrale deler av en allmenn forståelse av begrepet: *Det sosiale*, *Bevegelsen* og *Subjektet*. Danning er et relasjonelt

fenomen hvor kilden til danning ofte er å finne i kulturen, samfunnet og verden, og individet står i sammenheng med dette. *Det sosiale* kan ses på som å ha en rettleidende tyngde, som kulturen og tradisjonen. Man kan gi kulturen, litteraturen, kunsten, kulturarven, tradisjonen en egen eksistens og verdi og nye generasjoner vil ikke kunne revidere en slik tungtveiende tradisjon for å tilpasse dannelsesidealene. Det sosiale kan likevel bli påvirket av moter, politikk og maktinteresser og dermed kunne til en viss grad formes. Med begrepet *Bevegelsen* forsøker Straume å beskrive et fenomen innen en pågående sosialiseringssprosess, hvor individet tar til seg samfunnets normer, ideer og verdensbilde, men forstyrres gjennom et møte med noe nytt, noe ukjent, noe som mangler fortolkningsramme. Bevegelsen fører til undring og problematisering av det bestående, det nåværende og ureflekterte. Bevegelsen kan for eksempel være en hendelse, eller en pedagogisk inngripen som fører til undring, dissonans eller uro. Nye tanker og vekst vil kunne springe ut av dette og bevege individet til et nytt bevissthetsnivå. Et bilde på forståelse av bevegelsesfenomenet er transformeringen av subjektet i forhold til tradisjonen. Subjektet kan være født inn i en tradisjon som oppleves livløs, men ved å investere følelser og forme egne idealer ut av tradisjonen, for seg selv, kan den bli noe erkjent. På den måten får subjektet eierskap til tradisjonen og den blir vitalisert. I en postmoderne, nærhetsetisk eller eksistensialistisk kategori av danningsteori gjør bevegelsen sentral. Bevegelsen er i denne tenkningen et eksistensielt brudd. I denne kategorien hører også pedagogiske handlinger til, som tilrettelegging, inngrep, veiledning og innvielse. I denne sammenhengen kan man se på læreren som en bevegelse i seg selv, gjennom sin person og sine handlinger. Et annet eksempel på bevegelsen er tapet eller oppbruddet. Dette møter man ofte i eventyr og andre litterære sjangre hvor en karakter må forlate sitt hjem, opplever et tap av trygghet, bryter med alt det kjære for skape seg selv på nytt. En tredje dimensjon innen danningsteorier er *Subjektet*. Det er *noen* som reflekterer, problematiserer og idealiserer. Det er et refleksivt subjekt som dannes i sammenføyningen av det sosiale, bevegelsen og subjektet. Det dannes et refleksivt subjekt i en kultur. Kulturen utgjør et utgangspunkt for danning av subjektet, samtidig som subjektet problematiserer og vurderer kulturen. Subjektet vil også kunne forstås ulikt innen forskjellige danningsteorier og kulturer. En konservativ teori vil danne subjekter som tilegner seg de høyeste idealene i samfunnet, slik de oppleves gjennom gode forbilder i historien, litteraturen, kunsten og evt religionen. Anerkjente idealer som har vist seg verdifulle over tid blir utgangspunkt for å foredle subjektets karakter. I følge Straume vektlegger mer kritiske og “radikale” danningsteorier evnen til selvstendig å kunne reflektere og problematisere, og handle etter egen moralsk overbevisning, uavhengig av tradisjonen (Straume, 2013).

Man kan problematisere motsetningen Straume beskriver som konservativ mot kritisk. Kritisk tenkning og kritiske holdninger er kanskje i dag en konservativ måte å forholde seg til verden og samfunnet på. Om motsetningen til kritisk er *naiv* vil ikke en slik holdning være bedre. Men kanskje vil en stadig kritisk holdning til hendelser og forhold i verden ikke være ensbetydende med hjelpsomhet på livets vei. Å stille seg kritisk til noe kan fort forstås som å tvile. Å være kritisk, eller å tvile, bærer riktignok uro i seg. Uro kan føre til den dannende bevegelsen og således lede individet i et refleksivt forhold til sine omgivelser og samfunn. Uro opptrer også i undring, men undring og nysgjerrighet er ladet på en helt annen måte enn tvil.

Man kan således spørre seg om hvilke innstilling man mener et barn på sin dannelsesreise burde drives av. Tvil eller undring? Om man ser på barns undrende nysgjerrige fremferd som naiv, heller muligens ens menneskesyn over mot “barn som uferdige voksne”, noe som vil ha betydelig innvirkning i synet på danning. Danning vil da innebære, som Straume påpeker, at kulturen vil være viktigere enn individet i sitt humaniserende oppdrag, og veien derfra blir kort til undertrykkelse og ukritiskhet, paradoksalt nok. “Kritisk tenkning” står skrevet på mange faner i utdanningssammenheng, men kanskje ikke kritisk behøver å bety tvilende. Det å være kritisk bærer likevel mye pekefingerrettethet i seg. Samfunnsmessige og politiske omveltninger på 1900-tallet, skjedde antagelig ikke fordi undertrykte mennesker stilte seg undrende og nysgjerrig til samfunnet rundt seg. Har vår historie ført oss dit hen at vi er nødt til å tvile på verden og samfunnet for å kunne leve et godt liv? Vil ikke en kritisk holdning av en slik art kunne danne et lengre brudd istedenfor en bevegelse?

Om man skal forstå livsmestring i lys av danning, er det kanskje viktig å gjøre seg tanker om slike små nyanser i begrepene. Straume påpeker at det er vanskelig å sette fingeren på våre faktiske idealer. Kanskje kan små nyanser i begreper kan si oss noe om hvordan vi forholder oss til verden.

Subjektivering

I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014) går Gert Biesta inn på det han kaller subjektivering i utdanningen. Begrepet individualisering styrer han unna, ettersom individ i sin betydning isolerer menneskene. Han bruker heller begrepet subjektivering. I skolen vil pedagogiske prosesser bidra til fremveksten av det menneskelige subjekt. Det er også et moderne fenomen at det i økende grad er blitt fokus på subjektiviteten til dem som utdannes, i tråd med idealer som frihet og uavhengighet. Således er det blitt viktigere å skille mellom

sosialisering, altså hvordan individet gjennom utdanning innlemmes i eksisterende systemer og tradisjoner, og subjektivering, en væremåte som nettopp ikke er fastlagt av systemer og tradisjoner (Biesta, 2014). Det Biesta kaller subjektivering viser tydelige fellestrekk til deler av dannelsbegrepet. Straume poengterer i *Danningens filosofihistorie* (Straume, 2013) at danning ikke kan ses på som adskilt fra sosialisering, likevel er danning noe mer. Man sosialiseres ofte uten å være klar over det selv, mens danning har mer med bevisst arbeid med seg selv å gjøre. Ifølge Straume vil det være meningsløst å ha et ønske om å ikke bli dannet, dermed kan man forstå danning som utelukkende positivt. Det er altså i danning en vilje til endres, en forbedring som krever anstrengelse. Danning bygger likevel på oppdragelse og sosialisering, det vil si den typen oppdragelse og sosialisering som fremmer danning. Dette styrker danning som et utelukkende positivt begrep. Om man lærer, oppdras eller sosialiseres til noe som er bryter med samfunnsnormene, har ikke dette bidratt til danning i samfunnets øyne. Man kan si at oppdragelse er de voksnes eksplisitte sosialisering av barn, noe som tilføres utenfra, mens danning er en personlig tilegnelse av verden. Danning er en personlig, viljestyrt innlemmelse av oppdragelse og sosialisering. Sosialisering har som mål å lage sosialiserte individer, mens danning lager subjekter i en kultur (Straume, 2013). Biestas benyttelse av begrepet subjektivering er ikke brukt ut fra en teori om subjektet og dets fremvekst, men for å unngå begrepene *identitet*, som dreier seg mer om identifisering med systemer og tradisjoner, og *individualitet*, der hvor det menneskelige subjektet ofte fremstår som isolert fra andre mennesker (Biesta, 2014).

At Biesta ikke vil ta for seg identifikasjon med systemer og tradisjoner viser at hans subjektivering er ganske forskjellig fra danning slik som Straume beskriver det. Hun beskriver tradisjon og samfunn som en del av kjernen i danning. Biestas subjektivering er likevel ikke ment som en bevegelse som er isolert hos et individ, slik hans valg av begreper viser at han vil unngå. Han mener subjektivering i bunn og grunn ikke handler om subjektets *væren*, om dets rett til å være. At man skal ikke nærme seg subjektivering som en teori, men som etikk. Altså, at subjektivering skjer ved å påta seg sitt ansvar og bli ansvarliggjort. Dermed er ikke spørsmålet hva subjektivering er, men hvordan subjektiviteten eksisterer. Biesta henter disse tankene fra den franske filosofen Emmanuel Levinas, som poengterer at man ikke kan bli klar over ens subjektivitet ved å lete i en selv, men i møte med andre mennesker. I møte med et annet menneske oppstår det et ansvarsforhold som er øyeblikkelig og som man ikke kan velge å påta seg. Om subjektivitet er etikk betyr det at vi ikke må tenke

subjektivering som menneskets enestående subjektivitet, men som menneskets enestående ansvar (Biesta, 2014).

Vi må altså skille på danning og subjektivering slik Biesta beskriver det. Likevel er subjektivering interessant å ha med seg i forhold til livsmestring. At det er i møtet med andre man opplever subjektivitet vil kunne være en viktig tanke når man ser på Straumes poeng om at danning kun skjer ved en bevisst deltakelse. Om at man i større grad er sin subjektivitet bevisst i møtet med andre, betyr således at man i større grad åpner for at danning kan skje. Det kan tyde på at om man skal dannes, og således bidra til ens livsmestring, er det å søke mot andre kanskje viktigere enn søke i seg selv.

Biestas poeng om å tilnærme seg subjektivitet som noe som *skjer*, er noe helt annet enn å se på som noe som *er*. Det betyr at vår anskuelse og møte med verden og andre mennesker ikke er bundet, men stadig skapes. Dette vil også bety at vi skaper oss selv og verden rundt oss, at vi selv betyr noe for fremtiden. Som sagt ønsker jeg å forankre livsmestring ved å belyse danning, som har tydelige røtter i fortiden. Biestas forståelse av subjektivering hjelper oss å rette blikket fremover, mot livet og fremtiden til de tilblivende menneskene.

Biesta beskriver ikke subjektiveringen som noe som utgår fra en persons essens, men heller noe som oppstår i samspill med andre. Nærmere bestemt når vi tar ansvar for vårt eget ansvar. Således kan ikke vår subjektivering påtvinges av andre, men heller ikke har vi det med oss "fra begynnelsen" (Biesta, 2014). Straume mente at et slikt anlegg var i mennesket, i form av den menneskelig trangen til å bedre seg og sin kultur. Muligens kan man tolke denne menneskelige kvaliteten som tilstede i mennesker, men på ulike måter og i ulik grad?

Biesta påpeker at vår unikhet ikke er kvaliteter som opptrer på lik måte hos ulike personer. Dette blir synlig ved vårt fravær, hvor andre ikke kan ta over våre kvaliteter, andre kan ikke stille seg inn i vårt ansvar. Vår unikhet oppstår blant annet når andre opplever oss som uerstattelig. Vår individualitet, eller subjektivering, forstås dermed ikke som det som gjør oss annerledes fra de andre (Biesta, 2014).

Biestas blikk for at det som gjør oss til subjekter *skjer* i større grad enn noe vi *har*, vil kunne ha betydning for hvordan man ser på verden. Vårt subjekt isoleres mindre gjennom hans ordbruk og det gir vei for nye spørsmål. Hvis vår oppfattelse av andre og andres oppfattelse av oss i større grad er knyttet til en pågående væren, er dette da en holdning vi også kan bruke i møte med verden og livet? Som Heidegger beskriver væren i lys av striden mellom verden og jorden i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000) "Som noe selv-åpnende tåler ikke

verden det som er tillukket. Jorden på sin side, tenderer i kraft av å være noe tildekkende mot å innlemme verden og holde den tilbake.” (Heidegger, 2000, s.53). Heidegger har en forståelse om at verden skjer og at væren kommer til syne når jordens tildekking belyses. Vi vender tilbake til dette senere i oppgaven, men her kan det forbindes med Biestas beskrivelse av vårt subjekt. Den enkeltes opplevelse av seg selv er kanskje ikke alltid tilstede, men belyses når ens værende oppleves. Om man opplever et fravær av en person som det avgjørende for å forstå unikhhet, kan det kanskje sies å være en *tildekking*. Man er ikke belyst, men noen har et slags etterbilde av væren.

Kan danningsbegrepet gi liv til livsmestringsbegrepet?

Vi har nå sett litt på grunnstrukturene i danningsbegrepet. På hvilken måte kan danningsbegrepet gi liv og dybde til livsmestringsbegrepet? Som nevnt er det sentrale i det nye tverrfaglige temaet kanskje ikke egentlig noe nytt. Det er kanskje ikke en åpenbar sammenheng mellom det utdanningsdirektoratet formulerer, og danningsbegrepet. Likevel kan man vel ikke si noe annet enn at menneskelig utvikling vil være viktig for hvordan man fører sitt liv.

Man kan jo spørre seg om det vil være en sammenheng mellom hvor langt du har gått i en danningsprosess og hvor god psykisk og fysisk helse du har, eller hvor gode livsvalg du tar. Å utvikle sitt eget potensiale er en ting, men å utvikle det i sammenheng med sin kultur gir den enkelte også en kontekst. Å være på menneskevei sammen med sitt samfunn betyr at det ikke handler om å nå lengst som enkeltperson, men at man også står i forhold til de rundt seg. Vi blir kanskje på denne måten mer ansvarlige i møte med disse rammene. Å ta ansvarlige livsvalg betyr ikke bare å ta ansvar for seg selv og sitt, men ta ansvar i møte med sine omgivelser. Som Biesta forklarer det vil også dette ansvarlige møte bidra i vår subjektivering.

Å ha et refleksivt danningsbegrep i en kultur betyr vel at store deler av menneskene i samfunnet har et forhold til danning? Man behøver kanskje ikke snakke om *danning*, men reflektere over hvordan en selv og de som kommer etter en kan leve sitt liv på en god og ansvarlig måte. Å bli dannet inn i en refleksiv danningskultur gjør vel at man tar mer ansvar for seg selv og andre, i og med at man bidrar til å opprettholde og utvikle samfunnet. At flere reflekterer rundt dette betyr at flere reflekterer rundt livsmestring. Ikke i den forstand at livsmestring bare handler om å kunne betale sine regninger eller ta oppvasken, men at livsmestring i større grad handler om å være seg bevisst sitt ansvar for eget liv og samfunnet man lever i.

Om man i skolesammenheng skal ta for seg livsmestring er kanskje ikke et nødvendig spørsmål, ettersom vi gjør det og har gjort det i lang tid. Spørsmålet er da heller hvordan vi gjør det. Ser man på livsmestring som noe nytt i skolen, blir spørsmålet: Hvilken virkning vil det egentlig ha? Som pedagog er det vanskelig å svare på dette, både med tanke på det menneskelige arbeidet og tidshorisonten man har. Som nytt område er livsmestring kanskje vanskeligere å anskueliggjøre og forholde seg til. Om man ser på livsmestring som en del av danning, eller en følge av danning, vil horisonten være en annen. Hvordan mennesket skal forholde seg til sin egen rolle i verden og samfunnet og seg selv, er et spørsmål mennesker har stilt seg lenge. En historisk kontekst for hvordan vi kan forme oss selv og samfunnet, og hvordan vi skal oppdra våre barn, bør kunne kaste lys over vårt forhold til fremtiden.

Fremtiden er jo det livsmestring vender seg mot. Barna skal leve og virke i fremtiden og ved å ha fokus på livsmestring ønsker man å hjelpe dem i møte med tiden som kommer. Om man ikke vet hvordan et nytt grep i pedagogikken vil virke i fremtiden, kan det være nyttig å se til fortiden og vår menneskelige historie for hjelp. Måten Biesta trakk i Levinas arbeid for å belyse subjektivering, kan også hjelpe oss i spørsmålet om hva livsmestring er. Det vil si at spørsmålet *ikke* er hva det er. Kanskje handler det ikke om hva den enkeltes egenart er, men hvordan den skjer. For å mestre livet er det kanskje til større hjelp å rette blikket mot det tilblivende enn det som allerede er. Nok en gang retter jeg blikket mot fremtiden, selv om jeg også mener at fortiden hjelper vår forståelse.

Refleksive dannelsesbegrep

Straume påpeker at det noen få ganger i historien har forekommet et mer refleksivt begrep om danning. Om man i et samfunn, hvor danningen skjer, stiller spørsmål om hva danning er og burde være, vil begrepet kunne virke selvfornyende og balanserende. Dette former i tur et samfunn hvor man reflekterer over egne idealer og dermed seg selv. Begrepet kan brukes til å destabilisere gjeldende normer i et samfunn, og stille grunnleggende spørsmål på nytt. Ifølge Straume oppsto det et slikt refleksivt forhold til danning i antikkens Hellas, med begrepet *Paideia*, og i det moderne Europa med det tyske begrepet *Bildung*, og det skandinaviske *Folke danning* (Straume, 2013). For å belyse sentrale ideer bak Steinerskolens pedagogikk vil jeg herfra rette blikket mot begrepet *bildung*, som vokste ut av en tradisjon som også påvirket Rudolf Steiners pedagogiske virke.

Bildung

Wilhelm von Humboldt var sentral i utvikling av begrepet *bildung*. Han arbeidet ikke bare innenfor teori, men er kjent for sitt bidrag til å utvikle institusjoner for høyere utdanning i sin

samtid. Humboldts dannelsbegrep ble formet i sammenheng med den tyske nyhumanismen, på midten av 1700-tallet. Denne bevegelsen var del av romantikken og et svar på opplysningstidens overdrevne rasjonalisme. De tyske nyhumanistene så til antikken, blant annet for å kritisere sin samtids maktstrukturer. Statens og kirkens store påvirkning på utdanningsinstitusjonene på Humboldts tid var etter hans mening til hinder for individets utvikling. Det betydde ikke at individet var det viktigste i danningen. Ifølge Humboldt er det nasjoner og kulturer, eller et folk, som kan oppnå den høyeste grad av danning, ettersom graden av mangfoldighet og variasjon er større på dette nivået enn på individnivå. For Humboldt var den greske kulturen den aller mest kultiverte og dannede. Humboldt fikk mulighet til å reformere utdanningsvesenet i Preussen i 1809 og skapte noe som i ettertiden kalles den humboldtske utdanningsfilosofi, som ikke lenger kun vektla utdanning som lære eller nytte, men noe som ivaretar mulighetene for individet å dannes som menneske. Ettersom mennesket i danning er på vei til å utvikle seg til noe unikt, burde det få utfolde seg på allsidige måter og ikke begrenses, ifølge Humboldt. Datidens tradisjonelle utdanning besto i stor grad å memorere sin lærers notater. Humboldts modell brøt radikalt med dette. Professorene skulle både forske og undervise og staten kunne ikke legge føringer for hva som skulle undervises, ikke bestemme over universitetets faglige virksomhet, og universitetene skulle være autonome i sin styring. Dannelsbegrepet på institusjonene skulle være allment. Med et blikk til antikkens Hellas hvor grekerne "hadde blitt det de kunne bli" og nådd sitt potensiale gjennom allmenndanning. Slik var grekerne et ideal for allmenn menneskelig erfaring. Likevel brakte bildung-begrepet med seg noe nytt som ikke grekerne var like opptatt av, nemlig subjektets eget potensiale som sentralt. Hans forslag var for radikale og omfattende for å bli innført i sin foreslåtte form, for den prøyssiske statsmakten. Ideene hans har blitt stående i som en regulerende ide, en slags standard man kan måle reformer opp mot. Hans ideer var forbilder som ikke var oppnåelige, men de gir likevel retning og inspirasjon til handlinger. Humboldt var opptatt av teori, men var også virksom. På samme måte var hans universitetsfilosofi sentrert rundt at man gjennom allsidig virksomhet danner en harmonisk personlighet (Straume, 2013). Humboldt skrev et utkast til danningsteori i årene 1793-1794 om "Theorie der Bildung des Menschen", hvor man blant annet kan lese: "Den endelige oppgaven for vår tilværelse er å gi begrepet om menneskehet i vår person et størst mulig innhold, både innenfor vårt eget livs tidsrom og hinsides dette, gjennom å etterlate oss spor av levende virksomhet." (Humboldt, 2016, s. 180). Et gjennomgående tema i hans tenkning var forholdet mellom det ytre og det indre, handling og tenkning. Kun ved å være skapende i verden kunne mennesket virkeliggjøre. I skapelsesvirksomheten møter man seg selv, samtidig

som man beriker verden (Straume, 2013). Humboldt beskrev at alle mennesker har en iboende kraft som gjør at de vil realisere seg, men mennesket trenger et materiale hvor det kunne uttrykke seg, nemlig verden (Humboldt, 2016). Som en former av materialet vil man ikke bare etterligne et fenomen, men også uttrykke sin forestillingsevne i dette. På samme måte som kunsten trenger materialer å arbeide ut fra, trenger handling og tanker noe ikkemennskelig å uttrykke seg i (Straume, 2013). Ved å bli kjent med mangfoldigheten i verden, i kunsten og i livet kunne man bli kjent med mangfoldigheten i seg selv. Mennesket behøver en forbindelse mellom seg selv og verden, og den forbindelses synliggjøres ved menneskets stadige ønske om å sette sitt preg på omgivelsene, og for å skape noe varig. Verden er det mennesket trenger i all sin fullkommenhet og mangfoldighet. Kun i møte med noe storslagent og sannferdig vil man kunne bygge bro mellom jeget og verden. Man trenger et møte med verden, med materialet, som muliggjør en vekselvirkning mellom mottakelighet og virksomhet. Således engasjeres hele menneskets vesen (Humboldt, 2016). Spesialisering og ensidighet var ikke forenelig med danning, ifølge Humboldt. Gjennom å møte ulike situasjoner i verden bruker man ulike psykiske evner, selv om disse oppleves som samlet på et indre plan. Mangfoldet vil utvikle ens karakter. Gjennom egne, frie valg i sin dannelsingsprosess vil handlingene bli genuine, fylt med mening og verdi, i motsetning til rene hendelser. For at danning skulle skje i Humboldts øyne, var ikke rasjonaliteten og fornuften tilstrekkelig. For at dannelsingsprosessene skulle settes i gang måtte det utfolde *Sinnlichkeit*, sanselighet, eller det som har med sansene å gjøre. Ikke bare instinktive sanser, slik som drifter, men sanser for skjønnhet og fremfor alt kreative krefter. Humboldt mente at for at kulturen kunne nå sine høyeste potensialer kunne man ikke undertrykke sanseligheten, men måtte bringe sanselighet og fornuft i en kreativ spenning (Straume, 2013). Humboldt mente at i menneskets møte med verden benytter vi begrepene for fornuften, bildene for forestillingen, og sansene. Disse tre ulike måtene å betrakte verden på, hjelper mennesket ikke bare til å lære verden fra ulike sider, men styrker det observertes egenverdi. Gjenstanden for observasjon oppleves som gjenstanden i seg selv og bærer av hele verden. Det medfører en helhetlig forståelse, og motvirker oppfattelsen av gjenstandens som et ledd i en kjede av hendelser, uten forankring i en oppfattelse av opprinnelighet. Humboldt mente at man ved hjelp av sin egen livsanskuelse kunne skape helhet. "Hvis denne gjenstanden skal være såpass tilstrekkelig at den kan beskjeftige hele menneskets vesen med full styrke og enhet, så må den være gjenstanden i seg selv, være verden, eller bli betraktet som sådan."(Humboldt, 2016, s.181). Av dette kan man forstå at en gjenstands væren oppleves ut fra hvordan vi betrakter den. Verden betraktes av oss, vår subjektivitet farger vår oppfattelse av det som er i den. Om

mange nok i et samfunn har en viss oppfatning blir kanskje dette, i kraft av danning, et ideal som påvirker individene. Som Straume påpekte, er det ikke alltid lett å klargjøre alle idealene som virker i samfunnet. Humboldts bekymring var at moderniteten førte til en favorisering av fornuften og undertrykte det sanselige som var nødvendige for danning (Straume, 2013). “Man søker helhet for å flykte fra den utspreidte og forvirrende flerheten. For ikke å fortape seg på tomt og ufruktbart vis i uendeligheten, danner man en sirkel som lett kan ses fra ethvert ståsted.”(Humboldt, 2016, s.181). Sirkelen, eller helhetlig forståelse, er det som for Humboldt behøves i møte med den nye tiden. Han skrev dette på 1700-tallet, men flere som kom etter Humboldt har hatt den samme oppfattelsen. Hvordan virker så denne helhetlige tenkningen? Humboldt forteller oss at det er i skapervirksomheten vi kan virkeliggjøre oss selv, gjennom å bli allsidig og bruke både fornuft, forestilling og sansene for å lære verden å kjenne. Dette skal ikke bare hjelpe oss i vår egen utvikling, men også gi verden verdi. En sentral skikkelse i 1900-tallets filosofi er Martin Heidegger. Hans tanker kan hjelpe oss i å belyse menneskets møte med omgivelsene og livet.

3. Livsmestring og kunst

Møtet med stor kunst

Martin Heidegger forteller oss at vår omgang med kunstverket kan, og vil, lære oss noe om hva væren er. I *kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000) skildrer han at stor kunst er noe som overskrider vår fatningsevne, er dypt menneskelig og omfattende åndelige sannheter bevisstgjøres og uttales i møtet med kunst. Stor kunst er noe annet enn verk med et hyggelig vesen som tiltaler ytre og indre opplevelser. Kunstens rolle er ikke å fordrive tiden, eller bare være et interessant kulturelt fenomen. Kunsten er, ifølge Heidegger, i stand til formidle sannheten til oss. Den er på sitt beste en iverksettelse av sannheten. Heidegger understreker viktigheten ved å forstå sannhet som noe annet enn riktighet. Sannheten er en hendelse, ved at noe går opp for oss lyses jorden opp og vi får en ny opplevelse av væren. Sannheten er noe som kommer til mennesket, og derfor burde mennesket være åpent. Ved sannhetsopplevelsene kommer væren til syne og sannheten er således noe som leder mennesket til væren. Heidegger illustrerer en strid mellom *verden* og *jorden*. Dette er en strid i forstand av motsetninger som i vekselvirkning avdekker og tildekker væren. Jorden er tildekket og der hviler alt i seg selv. Verden skjer når sannheten, eller opplevelsen av væren, belyser jorden. Jorden trekker seg tilbake og lar væren skje, når det væren belyses i lys av seg

selv. Ifølge Heidegger er kunsten forankret i jorden, samtidig som den åpner verden. Heidegger belyser det ved å fortolke et maleri hvor Van Goghs fremstiller et par bondesko. Bondeskoene som er en bruksgjenstand, har mer ved seg enn bare å være en ting. Brukstingen er formet med tanke på en hensikt og denne hensikten gjør den til noe annet enn en "blott og bar ting". En slik blott og bar ting kan forstås som det som blir igjen om man fjerner brukstingens bruk. Brukstingens sannhet kommer ikke frem ved at Heidegger beskriver gjenstanden og forklarer hvordan den ser ut, heller ikke ved å redegjøre for hvordan skoene lages eller ved å se dem i bruk, men ved å stille seg overfor et maleri av et par sko. Van Goghs kunstverk er en ting, det er formet som noe mer enn en ting, men også noe mer enn en bruksting. Møte med maleriet fører de som ser det et annet sted og forteller dem noe. Ved å være et maleri som viser et par godt brukte bondesko, forsterkes opplevelsen av skoenes tjenlighet, og dermed forsterkes essensen ved brukstingen. Når de er i bruk blir de ekte, og jo mindre den som bruker merker at de brukes, desto mer ekte er de, for da tjener de til sitt bruk. Brukstingen er dermed pålitelig. "Denne brukstingen tilhører *jorden*, og den bevares i bondekones *verden*. Ut fra denne bevarte hjemhørighet fremstår brukstingen som i-seg-selv-hvilende." (Heidegger, 2000, s.32). Bondeskoenes væren kommer altså frem i maleriet. Gjennom kunsten har Van Goghs belyst en gjenstand som tilhører jorden, men som belyses i en gjengivelse av bondekones verden.

I møte med maleriet får Heidegger en sannhetsopplevelse, og en opplevelse av væren. Kanskje er det en lignende Humboldt beskriver som menneskets innlemmelse av sanselighet i forholdet til fenomenene, for å oppnå en helhetlig forståelse som er ankeret i noe opprinnelig og ikke kun et ledd i en rekke av hendelser. Humboldt forteller oss at vi må bli allsidige og bruke flere sider av oss selv, og Heidegger beskriver på mange måter at vi kan øve vår sans for sannhet i møte med kunsten. For å ta gode valg i livet behøver vi en sunn dømmekraft.

Tankerekkene som fremstilles i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000) er i sin utforming interessante, ikke bare de setninger og ord som benyttes. Heidegger søker kunstverkets opprinnelse, men han går ikke i en linje bakover, men slår sløyfer fra begrepet han belyser og i bevegelsen møter fenomenene og begrepene motsetninger og sammenligninger. Disse beviser kanskje ikke det ene eller andre, men er med på å skape forståelse. På sett og vis slekter sirkelbevegelsen den logikken som vi møter ved begrepet danning. Det er vanskelig å si hva som er opphavet til hva, men vi kan likevel forstå det og hvordan det berører oss. Humboldt beskriver også sirkelen som motiv i en helhetlig forståelse.

Ens omgang med kunstverk må ifølge Heidegger være ekte, ved at verket hviler i seg selv og taler i kraft av seg selv. Dette skiller et verk fra en gjenstand, ettersom en gjenstand er satt av subjektet og er i kraft av subjekt-objekt-delningen, som kjennetegnes ved subjektets trang til herredømme. Ut fra dette kan man si at tenkningen må utformes slik at den ikke reduserer fenomenene til ting. På denne måten kan kunsten si oss noe om hvordan vi kan anskue livet, eller i det minste våre omgivelser. For å unngå et slikt subjektherredømme, må man forstå en skapende handling som iverksettelse. Ser vi på sannhetsopplevelsen som det værende må forstås ut fra, blir skillet mellom natur og kultur mindre. I rasjonalismen er den sanne væren noe som er identisk med seg, og dermed statisk. At rasjonaliteten skaper et brudd mellom subjektet og verden, er en bekymring både Humboldt og Heidegger delte. Et slikt brudd skjer når en knytter væren til livløse og abstrakte lovmessigheter, som fremstilles som sannhet. Heidegger gir oss kunsten, som er knyttet til det skapende og livet, og dermed noe som kun tiltaler menneskets opplevelse og som gjør tenkningen subjektiv. I dette forståelsen omfavner kunsten subjekt-objekt spaltingen. Humboldt ber oss om noe lignende, for først og fremst å være skapende mennesker, for dette setter oss i sammenheng med verden. Heidegger ber oss også stille oss åpne i møte med fenomenene og de sannheter som ville kunne skje. Kunsten som Heidegger stiller seg ovenfor er riktignok stor kunst, og betyr ikke kunst og kreative arbeid av alle slag. Estetiske opplevelser kan forføre oss, og Søren Kierkegaard påpeker at man ikke bare burde bade i estetikk.

Kunstens vei til livsløgn

Kierkegaard utforsker ulike måter å være i verden på, og beskriver ulike erkjennelsesmåter som livsstadier. Disse kan minne om dannelsesstadier i det eksistensielle prosjektet hos mennesket. Ved å kun oppholde seg i estetikken vil man gå i fellen å konstant være opptatt ved sanselig stimulering. Slik holder man alt på avstand og unngår det ubehagelige møte med seg selv. Dette er likevel bedre enn å leve i selvforglemmelse. Råder de ytre omstendigheter og konvensjoner for å danne identitet, blir jeg-et borte. Kierkegaard beskriver at et etisk menneske ikke lever i selvforglemmelse og prøver ikke å unngå å konfronteres med seg selv, men ser på seg selv med et ærlig blikk. De indre prinsipper, fornuften, fører en lengre enn forfengelig og livsløgner. Det høyeste stadium er likevel forbi fornuften, nemlig en inderlighet fordret av lidenskap. Ikke en sanselig lidenskap, men lidenskapen som overstiger alt og er mellom mennesket og Gud (Sløk, 2019). Dette siste stadiet i det eksistensielle prosjektet, viser til forholdet mellom mennesket og noe guddommelig. Kan dette forholdet oppstå i møte med kunst? Ikke i det samme forholdet estetikeren har til kunst, men med

etikerens behov for sannhet har menneskets møte med kunsten endret seg, og kunsten er ikke til for underholdning og selvforglemmelse. For å støtte opp under danning og livsmestring er det dermed viktig at vi er oss bevisst hva vi betrakter som kunst, og hvordan vi skal nærme oss den. Heidegger peker ut kunsten som noe som kan fortelle oss om de høyeste og mest verdifulle forestillingene om verden og om oss selv.

4. En kunstnerisk undervisning

I Steinerskolen inngår estetiske opplevelser og arbeidsmåter i barns dannelsesprosess. Noe av kjernen i steinerpedagogikken befinner seg muligens i dette feltet. Man er i stor grad opptatt av fantasien og av dens formende kraft, spesielt innen tenkningens utvikling. Kunstneriske erfaringer og estetiske uttrykk er en viktig del av livet i en steinerskole, og pedagogikken har som mål at all undervisning skal være kunstnerisk. Med Steinerskolens kunstneriske undervisning menes både at undervisningen er av kunstnerisk art, og at fagstoffet bearbeides gjennom arbeid med kunst. Samtidig møter elevene stor kunst, altså betydningsfulle kunstneriske arbeid. Som elev gjør man seg egne erfaringer gjennom arbeid med kunst, man møter kunstverk gjort av andre, og man er i en undervisningssituasjon hvor læreren underviser med en kunstnerisk metode. Her ser man tre ulike områder som bør belyses innen kunstnerisk undervisning, Heidegger har hjulpet oss med en tilnærming til kunstverket og gjennom dette belyses sannheten og væren. Humboldt kunne fortelle oss at det er i skapervirksomheten vi kan virkeliggjøre oss selv, gjennom å bli allsidig og bruke både fornuft, forestilling og sansene for å lære verden å kjenne. For å nærme oss spørsmålsstillingen på denne oppgaven, må vi se nærmere på hvordan Steinerskolens undervisning er kunstnerisk.

I Steinerskolen heter det seg at all undervisning skal være kunstnerisk. Hvordan kan læreren være en kunstner? Ved å være god musiker, forteller, maler, skuespiller? Tenker vi på kunst som rene estetiske opplevelser kan det tenkes at læreren og undervisningen er av en mer underholdene art, og således fanger og holder elevenes interesse i møte med undervisningsstoffet. En slik forståelse av kunst vil ikke stemme overens med den kunstoppfatningen som er utbrodert i denne oppgaven. Hanne Weisser har skrevet om den kunstneriske undervisningen i Steinerskolen i boken *Kunst og undervisning i Steinerskolen* (Weisser, 2020). Hun beskriver Goethe som en inspirasjonskilde til Rudolf Steiner. Goethe var sentral i den romantiske perioden i Tyskland og den samme tradisjonen som Humboldt

var en del av, var viktig for de refleksjoner som Steiner gjorde seg rundt livsprosessene i mennesket og naturen. Dette forplantet seg ut i hans arbeid med pedagogikk og kunst. Blant de oppfatningene var en oppfatning om at menneskets tenkning kunne opptre både som en analytisk forståelsesform og på en mer helhetlig måte. En analytisk tenkning vil være innstilt på det som er blitt til, mens en helhetsgripende og bevegelig tanke vil bedre kunne forstå det som blir til. Ved å møte fenomenene med innlevelse kunne man fatte det levende ved å se det uforanderlige i det som stadig veksler, blir til og beveger seg. På denne måten deltok Goethe i sin bevissthet i møte med fenomenene. Han skildrer en annerledes forståelsesform som søker etter å gjenskape sammenhenger i tilværelsen som er skjult i naturens ytre. En forståelse som retter seg mot det tilblivende er sentralt for en lærer, ettersom barnet kan forstås som et tilblivende menneske som alltid er underveis. Steiner var, på samme måte som Humboldt og Heidegger, bekymret for rasjonaliteten og at den vitenskapelige tankegangen overser vesentlige sider ved livet. For Steiner var det å studere et fenomen løsrevet fra sin sammenheng ikke godt nok. En slik tenkemåte, som er blitt en allmenn måte å tilnærme seg verden på, vil ikke strekke til på områder hvor helhet og sammenheng er avgjørende. Her vil ikke en naturvitenskapelig rasjonalitet være hensiktsmessig eller adekvat. Ifølge Steiner vil dette kunne føre til at tilknytningen til virkeligheten blir brutt. En slik tilknytning er det barnet har behov for i sitt møte med verden, og det vil være betydningsfullt for barnet at det som det undervises i gir mening for barnet selv. Weisser sammenligner pedagogen med en kunstner. En kunstner i det menneskelige rom, i møte med elevene. Ved hjelp av iakttagelse og lytting nærmer en slik kunstner seg barnet. Ut fra opplevelsen av materialets iboende muligheter og i samspill med dette skaper læreren. Denne øvelsen kan ikke betraktes som håndverk, blant annet fordi man i håndverkssammenheng kan garantere et resultat ut fra sine ferdigheter. Ettersom materialet i denne sammenhengen er menneskelig, vil en slik forståelse bli for mekanisk og ikke stemme overens med det lærerne gir seg i kast med. Det er en risiko for at det man former ikke blir som man ønsker, eller at det verdsettes og gir mening for andre (Weisser, 2020). Gert Biesta tar for seg et slikt motiv i *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014).

Å skape

Biestad skildrer utdanning som en kreativ og skapende handling, hvor man bringer noe nytt inn i verden som ikke var der før. Han skiller mellom en sterk metafysisk skaping, og en svak metafysisk skaping. En sterk skapelse vil være å skape noe ut av ingenting, mens en svak forståelse vil bety at man skaper gjennom en igangsettelse av noe som allerede er der. I den

sterke forståelsen av å skape har man suveren makt over sitt skaperverk, men dette er, ifølge Biesta, en idealiserende fantasi som ikke begrenses av virkeligheten og kan kun eksistere med perfekt kontroll og uten motstand. Ved en igangsettelse av skaping står man uten kausal makt, man vekker til livet noe og anerkjenner det som allerede eksisterer (Biesta, 2014). Heidegger var også inne på dette ens omgang med kunstverket, for at omgangen med kunstverket kunne være ekte måtte verket hvile i seg selv og tale i kraft av dette. En slik væremåte hjelper et verk, i denne sammenhengen et menneskelig eller sosialt forhold, til ikke å bli tingliggjort og dermed forene kultur og natur. For å fortsette tråden til Biesta, vil det etter en skapelse være to veier videre. I møte med livet med all dets usikkerhet, frustrasjon og forutsigbarhet, føler man gjerne ansvar for det man har satt i gang. Man kan ha tillit til det man har satt i gang, eller måtte ha kontroll og søke visshet for fremtiden. En jakt på visshet vil kunne stille oss overfor motstridende sannheter og en slik jakt vil kunne hindre en i å se det som er like foran øynene våre, ta ens oppmerksomhet og hindre en i å engasjere seg i selve livet. Oppdrageren, ut fra et skapende virke, må avstå fra å føle seg totalt ansvarlig for sitt skaperverk. Her menes ikke pedagogikkens virke som et noe pedagogen skaper ut av ingenting, men en som igangsetting. Den som i stor grad føler tyngden av sin skapende handling, og dermed ansvarsfølelse for den risikoen som går skaperverket i møtet, vil istedenfor å la subjektiviseringen kunne skje, sette hindringer for dette ved sin innvirkning (Biesta, 2014). Materialet man skaper ut fra kan være en enkelt elev, men oftest i undervisningssammenheng har læreren med hele klasser å gjøre, dermed bli pedagogens oppgave også en sosial kunst. Valgene som læreren må gjøre i form av innhold, metoder, fokusområder og lignende vil gripe inn i elevens liv. Deres muligheter vil kunne styrkes, forløses, overses, begrenses eller lokkes frem. Lærerens oppgave er, ifølge Weisser, å iakttas den enkelte elev og den enkelte klasses egenart og undervise i tråd med dette. Læreren blir en aktiv medhjelper i barnas eget liv og arbeider i et langtidsperspektiv. Det kunstneriske arbeidet kommer kanskje ikke til syne i øyeblikket, men kan likevel ha konsekvenser for det barnas livsvei (Weisser, 2020).

Undervisningsstoff av en eksistensiell karakter

Læreplaner for Steinerskolen (Steinerskoleforbundet, 2020) beskriver at mye av undervisningsstoffet i Steinerskolen er av en eksistensiell karakter. Man vektlegger muntlig fortelling med motiver fra kulturhistorien, fra eventyr, legender, myter, historier, alt med et innhold av menneskelig utvikling. Dette skal kunne danne et grunnlag for dannelse hos det oppvoksende barnet. Stoffet er valgt ut med tanke på elevenes livsutvikling og ikke først og

fremst på kunnskapstilegnelse. I fortellingen blir eksistensielle spørsmål tatt opp i en billedlig form for å kunne være opplevbart for elevene. Slik skal læreplanen kunne bidra til glede, kraft og mot i møte med de utfordringene som livets utvikling innebærer (Steinerskoleforbundet, 2020). Man kan tolke dette type undervisning som bygger opp under livsmestring, ikke som en terapeutisk innfallsvinkel etter samfunnets behov eller meninger, men som en bevegelse fra barnets egen forståelseshorison. Et fokus på dannelse fremfor kunnskapstilegnelse vil kanskje virke problematisk i tider hvor kompetanse og kunnskaps blir lagt mye vekt på, ikke minst med henblikk på videre utdanning og studier. Likevel virker livet selv som en stor utfordring for mange i dag, og kanskje er det tidsriktig å vektlegge individets menneskelige utvikling i skolen. En slik innfallsvinkel behøver ikke å stå i motsetning til kunnskapstilegnelse (Weisser, 2020). I en tidligere læreplan for Steinerskolen *Ide og innhold* (Kvalvaag, 2005) beskrives Steinerskolens kunnskapssyn. Det påpekes at som drivkraft i utviklingen av menneskenes kultur har ny kunnskap og teori vært sentralt. Naturvitenskapen og humanistiske kunnskaper har bidratt til å skape kulturen som preger den vestlige verden. På begynnelsen av 1900-tallet var det en stor optimisme knyttet til at den videre vitenskapelig og teknologiske utvikling ville føre til løsningen på verdens problemer innen overskuelig fremtid. Det 20-århundre viste seg at et vidt spekter av problemer dukket opp i kjølvannet av den kunnskapskulturen man hadde, og at etiske og økologiske aspektet av kunnskapen ikke var nådd like langt som de teknologiske. Verden trenger en annen type kunnskap som fokuserer på helhet, både i samfunnet og i naturen. I nyere tid har kunnskapskritikk pekt på at den vestlige naturforståelse i hovedsak fokuserer på å ha herredømme over naturens krefter. Et slikt kunnskapssyn gir handlekraft, men ved manglende helhetlig forståelsesramme rommer den ikke tilstrekkelig kunnskap om konsekvenser. En helhetlig forståelsesramme relaterer kunnskapen til en større omkrets av fenomener. Steinerpedagogikken står for et verdivalg ved å formidle pedagogiske fruktbare kunnskaper. En viktig del av dette er å gi elevene et grunnlag for tolkning og forståelse av den informasjonen man har for hånden. Om man går bort fra et kunnskapssyn som har objektive og historieløse kunnskaper blir utfordringen å lese sammenhenger, tyde overordnede perspektiver og fylle inn i tomrommene. For å klare dette kreves en stor grunnleggende viten. Virkelig kunnskap krever både saksinnsikt og selvinnsikt. Kunnskapens rolle i Steinerskolen vil være en del av en større innsats for å hjelpe barna til å finne seg til rette i verden, men også gi dem mot og forståelse til å endre den (Kvalvaag, 2005).

Man kan se at måten Steinerskolens undervisning er kunstnerisk på ikke nødvendigvis bare beror på å møte kunst eller at elevene har en kreativ virksomhet. Ut fra det som beskrives i dette kapittelet kan vi se at lærerne skal være kunstneriske i sin tilnærming til elevene og undervisningsstoffet. Undervisningsstoffet skal også virke som kunst, ved at de har noe å fortelle elevene om det å være, om eksistens. Lærerne blir kunstnere i kraft av at de skaper, slik som Weisser fremstiller det, men i betydningen å igangsette, eller bevege det som allerede er igangsatt slik som Biesta belyser. Ved å rette seg mot det tilblivende, det som dannes, retter man seg mot fremtiden og det livet som skjer og som skal mestres.

5. En avsluttende oppsummering

Denne oppgaven spør om hvordan Steinerskolens kunstneriske undervisning bidrar til livsmestring. Livsmestring slik Utdanningsdirektoratet beskriver det virker som et slags samlebegrep som kan belyse ulike deler av livet. Spørsmål rundt livet og menneskets eksistens er gammelt og er noe mennesket har hatt som et viktig anliggende i lang tid. For å forstå livsmestring i et annet lys ønsker jeg å knytte begrepet til en historisk kontekst. Dette kan kanskje gi oss en bredere horisont for hvordan vi kan forholde oss til verden og livet i arbeid med livsmestring.

Danningsbegrepet viser at menneskets bevisste forhold til sin egen utvikling og samfunnet har en lang historie. Selv om danning kan arte seg på like mange måter som det er ulike samfunn og individer i verden, er det likevel kjerneelementer som kan ses på tvers av disse. Samfunnet, den sosiale arenaen og tungtveiende tradisjonen, har en egenverdi og er mindre flyktig enn individene og kan virke med rettleidende tyngde. I den pågående dannelsesprosessen som skjer i møte mellom samfunnet og subjektet virker en bevegelse, en forstyrrende faktor som bidrar til undring og problematisering av det bestående. Her kan man spørre seg om det bestående kan bli for kritisk, og hvordan uroen i bevegelsen kanskje kan virke både som tvil og undring. Om man verdsetter den kritiske tenkningen for mye, som kan forstås som mer tvilende enn en undrende holdning, hva slags konsekvens vil dette ha for vårt menneskesyn?

Menneskesynet blir påpekt som viktig i danning, ettersom det sier noe om balansen mellom kulturen og mennesket, og hva som kan skje om kulturen blir mer verdsatt. At et individ rammes inn av en kultur og må forholde seg til den, kan man tenke seg at fører til et ansvarsforhold. Mennesket har ikke bare sin selvutvikling å tenke på, men må også ta ansvar

i møte med sine omgivelser. Slik sett kan man se at danning er viktig i menneskets livsmestring, i hjelp til å ta ansvarlige livsvalg. I møtet med sitt ansvar kan kanskje danningen forsterkes, gjennom at man også møter seg selv og sin subjektivering i større grad.

Reflekterer menneskene og samfunnet om danning, skapes det en kultur som i større grad evner å være selvfornyende. Individet tenker refleksivt over samfunnet, men også om seg selv og sitt ansvar. Slike refleksive dannelsesbegrep har oppstått flere ganger i historien, og i denne oppgaven ble det sett på *bildung*. Blant de som påvirket dette begrepet var Wilhelm von Humboldt, som ut over sin rolle som reformator av utdanningsinstitusjonene, hadde tydelige meninger om hvordan man burde leve for å hjelpe individer og samfunnet til en mer helhetlig forståelse av verden. Han så på rasjonalitetens påvirkning på menneskets forhold til verden som en kilde til forvirring og tap av mening. For å motvirke dette måtte man være virksom som menneske og skape, for å kunne forme verden og realisere seg selv. En mangfoldig utdanning ville ifølge Humboldt føre til at mennesket kunne ta i bruk flere sider av seg selv, og således gjøre sine handlinger genuine. Klarte man å forene sin sanselighet og fornuft i sitt virke, ville man ikke bare selv være godt utviklet, men man ville tilegne verden mer egenverdi i møte med den. På denne måten kan mennesket ikke bare realisere seg selv, men også bringe noe godt inn i verden og få verden til å gi mer mening.

En av 1900-tallets sentrale filosofer, Martin Heidegger, beskriver en lignende behov for mennesket. Han mente ikke at man gjennom arbeid kom til bedre forståelse, men at sannhet kan åpenbare seg for mennesket. Sannheten er for Heidegger en slags hendelse, og en måte hvor verden kan tre frem som en helhet. Han beskriver at stor kunst vil kunne ha en slik sannhetsåpenbarende virkning for mennesket. Med stor kunst mente Heidegger noe annet enn pene og skjønne gjenstander. Underholdende, estetiske opplevelser kan bergta deg, og gjøre at man glemmer seg selv og verden.

Søren Kierkegaard påpeker at et menneske som lever som en slik *estetiker* har konfrontert seg selv, men holder alt og alle på avstand. Et mer fornuftsbasert menneske kan se på seg selv med et ærlig blikk, og ser således rett på livet. Likevel kan man tenke seg at fornuften bare tar en så langt, og at lidenskap kan hjelpe logikken å overskride seg selv. Kanskje er det noe slikt Heidegger mener stor kunst kan hjelpe oss å oppnå. Kanskje sannhet kan vekke lidenskap som hjelper logikken til å bli noe mer enn riktighet.

Heidegger mener at kunsten kan virke som en sannhets-iverksettelse for mennesket. For å trekke en linje til pedagogikk og kunstnerisk undervisning, beskriver Gert Biesta utdanning

som en igangsettende, skapende handling. Dette er noe annet enn en sterk metafysisk handling, og kan ikke behandles på en måte hvor subjektet har herredømme over objektet. Igangsettelse av liv, på den måten pedagogen påvirker eleven, medfører en risiko. Man kan behandle sitt materiale som noe naivt som må passes på og kontrolleres, men i lys av det vi har sett på innen danning, vil kanskje en slik holdning ikke hjelpe. Tillit til at uroen som skjer vil føre godt hen, viser tillit til mennesket. Om man kan trekke en parallell mellom danning og kunstnerisk virke, vil en slik holdning muligens ha en selvbalsenerende virkning.

Steinerskolens undervisning skal være kunstnerisk. Dette medfører ikke bare at elevene skal gjøre kunstneriske aktiviteter, men betyr at de møter stor kunst og en undervisning som er kunstnerisk formet. Stor kunst, som Heidegger forklarte, vil ha en sannhetsiverksettende virkning hos mennesket. Som Steinerskolens læreplan viser til, møter elevene innhold av en eksistensiell karakter, blant annet i form av fortellinger. Betyr således Heideggers forståelse at sannhet-opplevelsen, belysning av væren og livet er det som egentlig gjør steinerpedagogikkens undervisning kunstnerisk?

Å leve i estetiske opplevelser vil kanskje ikke, som Kierkegaard beskriver, være nok for at danningen skal nå langt. Estetikerer har riktignok en sterkere realisering av seg selv, men trenger hjelp av logikken for å komme videre. Både Humboldt, Heidegger og Steiner, virker til å stå i en tradisjon som mener mennesket behøver noe mer i sin forståelse enn det fornuften kan gi. Og om det er gjennom kunst, mangfoldig virke eller helhetlig tenkning, så ønsker de å bygge en forbindelse mellom verden og mennesket.

Hvordan kan Steinerskolens kunstneriske undervisning bidra til livsmestring? Å utvikle kunnskap, dugelighet og holdning som hjelper å mestre livet og for delta i arbeid og fellesskap i samfunnet betyr vel i stor grad å dannes som mennesket. Dette er som sagt et område menneskene har vært opptatt av lenge, men like fullt kreves det noe av mennesket og samfunnet for å opprettholde en balansert og fornyende kultur.

Sosialisering og læring skjer om vi vil det eller ikke, men danning krever noe av oss. Man har noe i seg som velger hva vi vil ta inn over oss av det vi møter i verden. Danning kan i kraft av seg selv, ikke tas for gitt, men man må på nytt og på nytt stille spørsmålene som opprettholder en sunn dannelseskultur. Hva kan vi ha som ideal i undervisning som bidrar til livsmestring?

Å begi meg ut på hva som gir *god psykisk og fysisk helse* skal jeg ikke gjøre her, men jeg tror at det som er behandlet i denne oppgaven vil kunne vise til områder av menneskelige tanker

og virke som kan bidra til å ta gode, ansvarlige livsvalg. Steinerskolens kunstneriske undervisning er muligens ment med henblikk på nettopp dette. Kanskje kan kunst vise vei til en forståelse av verden som ikke alene støtter seg på kritisk uro og tvil. Å stille seg åpen og undrende til verden kan kanskje virke naivt og romantisk, men i lys av viktigheten av menneskets syn på subjektets egenverdi, er en undervisning som fremmer disse kvalitetene behjelpelig med å opprettholde en mer helhetlig og balansert danningskultur.

For å ha en kultur for den ønskede danningen og livsmestringen i Steinerskolen bør vi kanskje stadig stille oss spørsmålet: Klarer Steinerskolens undervisning å være av en ekte kunstnerisk art? Er innholdets eksistensielle verdi nok til å skape sannhets-iverksettelse hos elevene? Er pedagogene seg bevisst dette, eller er det en fare for at undervisningen blir et tomt estetisk skall?

Kilder

Biesta, G., J., J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax Forlag.

Humboldt, W. (2016). Teori om menneskets danning. Et bruddstykke. *Norsk filosofisk tidsskrift* 51(3-4), 173-189. Hentet fra https://www.idunn.no/nft/2016/03-04/teori_om_menneskets_danning_-_et_bruddstykke

Kvalvaag, J. (2005). *Ide og innhold*. Oslo: Antropos.

Opplæringslova. (1998). LOV-1998-07-17-61. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Sløk, J. (2019). *Eksistensialisme*. Arneberg Forlag: Oslo

Steinerskoleforbundet. (2020). *Steinerskolens læreplaner 2020*. (RSH). Upublisert.

Straume, I., S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020). 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Weisser, H. (2020). *Kunst og undervisning i Steinerskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.