

Postmodernitet og kunnskapssamfunn – hva med steinerskolen?

av Arve Mathisen

Tidsskriftet Steinerskolen nr. 3, 2008

Postmoderne tenkning og teoriene omkring fremveksten av kunnskapssamfunnet representerer begge aktuelle trender som har fått stor betydning for skole og pedagogikk. På mange måter utgjør disse hver sin motpol når det gjelder å forstå de utfordringer skolen står overfor i dag. Ideen om et kunnskapssamfunn blir ofte satt i sammenheng med at skolen i større grad må fokusere på læring og kunnskapsutvikling. Kunnskap forstås her primært som grunnlag for økonomisk konkurransefortrinn. Skolens sosiale og holdningsskapende oppgaver blir tilsvarende oppfattet som mindre viktige.

Postmoderne refleksjon, på den andre siden, har fremført en dyptgripende kritikk av både rådende kunnskap og det vitenskapelige grunnlaget som frembringer ny viten. I stedet har postmoderne tenkere rettet oppmerksomheten mot de maktstrukturer og de urettmessige 'sannheter' som preger skolen og samfunnet ellers. Interessant nok må skolen forholde seg til begge disse utfordringene. Kunnskapens produktive muligheter er naturligvis et kjerneanliggende for pedagogikken. Men likeledes krever økologiske og globale forhold at vestens tradisjonelle tenkemønstre overskrides og at kunnskapen konfronteres med nødvendige etiske spørsmål.

Steinerskolen befinner seg, i likhet med all annen pedagogikk, i det paradoksale skjæringspunktet mellom kunnskapssamfunnets krav til læring og postmoderne etisk nyorientering. Spørsmålet er hvor godt steinerskolen, med sin hundre år gamle pedagogiske forankring i antroposofien, står rustet til dette?

Pedagogisk museum?

For 101 år siden ga Rudolf Steiner ut en første helhetlig fremstilling av sine tanker om pedagogikk i boken *Barnets oppdragelse*¹. Mellom 1907 og oppstarten av den første steinerskolen høsten 1919 var Steiner i mindre grad orientert mot skole og pedagogikk, mens fra da av fulgte fem intense år hvor han holdt ca. 200 pedagogiske foredrag og hvor skole spørsmål var kontinuerlig på agendaen. Steiner engasjerte seg i den nye skolens konkrete virksomhet; han ledet lærerkollegiet, deltok på lærermøter, observerte undervisningen, holdt innlegg til elever og foreldre og skapte skolens læreplan.

Steinerskolen bygger altså sin virksomhet på over hundre år gamle pedagogiske ideer og på

¹ Steiner, Rudolf (1994): *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos.

en læreplan som snart fyller nitti. Selv om lærerplanen for de norske steinerskolene nå blant annet har et kapittel om digitale ferdigheter og kunnskaper og inneholder kompetansemål à la *Kunnskapsløftet* i offentlig skole, er kjernen i læreplanen og den pedagogiske grunntenkningen lite endret. Et raskt blick på steinerskolenes eller steinerskoleforbundets hjemmesider vil vise at det er ideene fra 1907 og 1920-årene som fortsatt står i forgrunnen når steinerpedagogikken skal presenteres. Da blir det relevant å spørre: Hvordan forholder steinerpedagogikken seg til den pedagogiske idéutviklingen som har skjedd etter dette? Er steinerskolene pedagogiske museer basert på utdatert kunnskap og fortidig ideologi? Eller mer nyansert spurt: hvordan fanger steinerpedagogikken opp aktuelle ideer som for eksempel postmodernitet og kunnskapssamfunn?

Lærer elevene nok?

Som nåværende eller kommende foreldre på Steinerskolen er det kanskje naturlig å spørre etter mer basale ting enn kunnskapssamfunn og postmodernitet: Lærer elevene nok på Steinerskolen? Vil de være kunnskapsmessig godt nok rustet til å ta fatt på krevende høyere utdanning etter endt skolegang? På dette spørsmålet er svaret relativt enkelt. Både i Norge og internasjonalt har forskning vist at steinerskoleelevene læringsmessig er på høyde med sine medelever i offentlig skole². Helt fra steinerskolens første begynnelse var slike faglige ambisjoner lagt som premiss. Kunnskapsmessig og faglig læring skulle ikke stå i bakgrunnen for pedagogiske intensjoner om for eksempel interesse, kreativitet eller etisk orientering. Snarere skulle skolens faglige innhold være både en kilde og et middel til å fremme nettopp slike egenskaper hos elevene. Det er med andre ord ikke primært faglæringens innhold som gir steinerpedagogikken dens karakter, men først og fremst de rammer skolen skaper rundt læring og kunnskap. I denne artikkelen skal det fokuseres på to beslektede temaer, som begge er intimt knyttet til kunnskaper og læring. Det ene gjelder kunnskapens etiske side, sett i forhold til kunnskapssamfunnets krav om mer kunnskap i skolen. Det andre gjelder hvordan skolen forholder seg til de utviklingsmuligheter, den frihet og det ansvar som tilfaller enkeltmennesket i en kompleks og globalisert verden. Her vil steinerpedagogikken belyses i relasjon til postmoderne ideer.

Kunnskapssamfunnet og nye krav til skolen

Ideen om et kunnskapssamfunn stammer i første rekke fra økonomisk orientert sosiologi der tenkere som Daniel Bell³ allerede tidlig på 70-tallet fremhevet at kunnskap i fremtiden ville bli den aller viktigste produksjonsfaktoren. Senere har forfattere som Peter Drucker og Nico

² Se blant annet: Bugjerde, Alf (1995): Spørreundersøkelse blant tidligere steinerskolelever: Steinerskolen, 1995, nr 1 og Dahlin, Bo m. fl. (2005): Kunnskaper i svenska, engelska och matematik samt attityder till undervisningen i skolår 9: en jämförelse mellan waldorfelever och elever i den kommunala skolan: projektet Waldorfskolor i Sverige: delrapport 4, Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

³ Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

Stehr⁴ utdypet tankene om at vi nå opplever en overgang fra et samfunn som baserer økonomien på industriproduksjon til et kunnskapssamfunn der kunnskapen utgjør den primære verdiskapingen. Samfunnet som helhet blir mer og mer preget av et bevisst 'knowledge mangament' der kunnskap forvaltes og utvikles mer og mer effektivt for å oppnå systematisk innovasjon.

Slik har det såkalte kunnskapssamfunnet oppstått som et økonomisk orientert begrep knyttet til verdiskaping, konkurransedyktighet og innovasjon. Kunnskapssamfunnets pedagogiske betydning og konsekvenser har lenge vært et tema for de fleste vestlige lands utdanningspolitikk. For ti år siden formulerte Gudmund Hernes dette slik: 'Vi lever av vettet vårt'. Ideene om betydningen av grunnleggende ferdigheter eller kompetanser som utgangspunkt for livslang læring kan tydelig relateres til de nye økonomiske betingelsene under kunnskapssamfunnet. For en helhetlig orientert pedagogisk tenkning er naturligvis økonomi, arbeidslivets forhold og den generelle samfunnsmessige utviklingen av stor betydning. Men det er nødvendig å stille et spørsmål om hvor utslagsgivende økonomiske forhold alene bør være for skolen.

Kunnskapens etiske anliggende

Kunnskap har til alle tider vært som et dobbeltegget sverd. Kunnskapen vil i like stor grad kunne anvendes med et ensidig fokus på konkurranse og økonomisk vekst som til en alternativ vektlegging av økologiske og etiske hensyn. I årene som kommer blir det naturligvis ikke et pedagogisk spørsmål om kunnskap eller ikke, men et spørsmål om hvordan denne kunnskapen utformes og hvilke etiske holdninger skolen lar ledsage kunnskapen i elevene læring. Når selve begrepet kunnskapssamfunn innebærer at kunnskapen endrer verden, betyr dette samtidig at kunnskapen blir et etisk anliggende. Det vil ikke kun handle om mer eller mindre kunnskap; like lite som det dreier seg om mer eller mindre endring. Spørsmålet gjelder hva slags endringer, hva slags kunnskap verden trenger.

Steinerpedagogikken har, i strid med en utbredt misforståelse, alltid vært kunnskapsorientert og fremhevet betydningen av en allsidig og kreativ tilnærming til kunnskapsspørsmålet. Kunnskapens etiske betydning er gitt en bred plass i steinerskolenes læreplan, og det er lagt vekt på at læringen gjennom alle skoleårene bygger opp under holdninger og respekt overfor et økologisk og kulturelt mangfold.

Ett av mange mulige eksempler på hvordan et etisk perspektiv inkluderes i undervisningen er steinerskolenes daglige bruk av fortellerkunst. En fortelling vil ha en rød tråd som taler til elevenes egenerfaring og individuelle opplevelser samtidig som kunnskap om nye og ukjente forhold formidles. Når elevene de første skoleårene møter eventyr, legender og mytiske fortellinger fra ulike kulturer, er dette blant annet med på å danne en kunnskapsmessig

⁴ Drucker, Peter F. (1993): Post-capitalist Society. New York: Harper Business.
Stehr, Nico (1994): Knowledge societies. London: Sage.

klangbunn for å møte de utfordringer et globalt orientert og multi-religiøst samfunn står overfor.

På Steinerskolen vil kunnskapen alltid søke å opptre i en meningsfull sammenheng som gjør at eleven kan forbinde kunnskapen med egne erfaringer, rotfeste kunnskapen i sine holdninger og i sin handlingskompetanse. Kunnskaper som er tilegnet på denne måten, vil erindres lettere, de vil være forbundet med evner og egenskaper som elevene har utviklet i sitt arbeid med kunnskapene, og de vil kunne være kilder til en videre livslang læring og utvikling.

Ved overgangen til kunnskapssamfunnet vil evnen til kritisk refleksjon måtte inkluderes i en etisk kunnskapsforståelse. Det vil være en viktig pedagogisk oppgave for skolen å gi elevene et grunnlag for tilegnelse, tolkning og forståelse av tilgjengelig informasjon, samt vekke deres interesse og lyst til å skape ny viten. På steinerskolen legges et slikt grunnlag gjennom undervisningens helhetlige orientering, blant annet gjennom å knytte teoretisk læring til tverrfaglig kunstnerisk og håndverksmessig virksomhet.

Sett i et globalt perspektiv er verden avhengig av en kunnskap som fokuserer på helheten i samfunnet og i naturen. Det er behov for en kunnskap om konsekvensene av å påvirke eller endre kretsløp og prosesser. Likeledes behøves det en dypere og mer inkluderende forståelse for enkeltmenneskets ukrenkelighet og for verdens ulike kulturer og samfunnsformer. I steinerpedagogikken fremstår kunnskap som formidleren og brobyggeren mellom de verdier og muligheter som er knyttet til individet på den ene siden og til kultur og samfunn på den andre.

Postmodernitet og steinerpedagogikk

På mange måter kom postmoderne ideer som en både naturlig og nesten uunngåelig konsekvens av den overdrevne tro på rasjonaliteten og på vitenskapens sannhetsmuligheter som hadde utviklet seg i kjølevannet av europeisk opplysningstid. Etter at positivismen med sin tro på absolutt sikker viten langsomt ble tilbakevist, har kritikken av vitenskap og rasjonalitet utviklet seg videre til etter hvert å utgjøre et omfattende og komplekst mangfold av synspunkter og retninger som forholder seg til spørsmålet: Hva nå, når rasjonalitetens suverenitet ikke lenger kan hevdes?

En av postmodernismens første og mest kjente proklamasjoner var Jean-Francois Lyotards formulering i boken *The Postmodern Condition* fra 1979⁵ der han hevder at de store fortellingenes tid er over. De filosofiske systemenes tid og de ideologiske eller religiøse monopolfestillingene om sannhet og virkelighet tilhørte fortiden. Umiddelbart melder seg i denne sammenhengen da spørsmålet om hva med antroposofien som grunnlag for steinerpedagogikken. Er ikke den nettopp en slik 'stor fortelling'?

⁵ Lyotard, Jean-François (2001): *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

I det følgende skal det argumenteres for at Steiners verk nettopp ikke er en slik rasjonelt sammenhengende 'fortelling' som Lyotard, og svært mange andre etter ham, med rette har kritisert. Bush's doktrine om 'ondskapens akse' viser i karikert form hvordan en lukket forståelsesform er lite egnet til å skape utvikling eller løse konflikter i en globalisert verden. Postmoderne tenkning setter åpenhet, de uforutsette utviklingsmulighetene, paradoksene og forskjellene fremfor et ekskluderende og logisk eller religiøst sammenhengende verdensbilde. Sentralt i den postmoderne kritikken har vært avsløringen av den undertrykkelse som på til dels skjult og raffinerte måter implisitt har vært til stede i de 'store fortellingenes' monopolrettigheter på sannhet og rettferdighet.

Ved nærmere ettersyn viser det seg at steinerpedagogisk teori på ingen måte utgjør en helhetlig idébygning hvor alt så å si går opp. Riktignok betegnet Steiner iblant sitt eget verk som 'antroposofiske sannheter', og dette bør han, etter mitt skjønn, i et nåtidig perspektiv kritiseres for. Likevel er det antroposofiens og steinerpedagogikkens åpne og etisk handlingsorienterte karakter som er deres viktigste kjennetegn. Rudolf Steiners verk kan på mange måter forstås som en bredt anlagt skisse som først får sin mening gjennom at det arbeides videre på den. Skissene, fragmentene, de ufullendte verk er fascinerende. De inviterer til videre bearbeidelse.

Når Steiner mot slutten av sitt liv la frem ideer til praktiske virksomheter som steinerskolen, det biologisk-dynamiske jordbruket, antroposofisk medisin osv., var det først og fremst inspirasjon, impulser, arbeidsmåter og idéskisser han formidlet til sine tilhørere. I et foredrag holdt under første verdenskrig uttalte Steiner: 'Man kan i et slikt foredrag kun gi enkelte tilskyndelser eller impulser, og jeg ber dere legge merke til at jeg nettopp ønsker å gi slike impulser'⁶. Slik forstått kan steinerskolens læreplan fra 1920-tallet og de 100 år gamle pedagogiske grunnideene i stor grad betraktes som metodiske og utviklingsorienterte inspirasjonskilder.

Steinerpedagogikken legger den konkrete utformingen av undervisning og lærestoff i hendene på den aktuelle tid, den kultur og den konkrete skole hvor læringen skjer. Ikke minst har den enkelte lærer et pedagogisk ansvar når det gjelder å tilpasse undervisningen til den elevgruppen han eller hun arbeider med. På denne måten vil steinerskoler i Norge, India, Kina, Kenya eller USA arte seg svært forskjellig samtidig som de hver på sin måte er orientert mot elevenes etiske og frihetlige utvikling. Dagens norske steinerskoler er således ingen inkarnasjon av noen 'stor steinerpedagogisk fortelling', men fremstiller heller ett av mange mulige uttrykk for steinerpedagogikkens ideer.

Kompleksitet og individets nye ansvar

Det åpne og utviklingsorienterte i steinerskolenes idégrunnlag viser seg eksempelvis gjennom

⁶ Steiner, Rudolf (1987): Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie (GA 73). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, s. 148.

den spenning og det paradoks som kommer til syne i steinerpedagogikkens samtidige orientering mot tanke, følelse og vilje og mot det konstitusjonelle grunnlaget for utvikling og læring⁷. Disse ideene kan ikke sammenføres til én forklaringsmodell, men står ved siden av hverandre i et uavklart spenningsforhold. Tilsvarende vil en finne motsigelser innenfor andre deler av steinerpedagogisk teori. Pedagogikk, oppvekst eller læring er fenomener som ikke kan settes i bås eller struktureres til lineære og enkle utviklingsforløp. Ved å fremheve det motsetningsfylte og komplekse ved skolen legges et større ansvar på lærerne, foreldrene og på den enkelte skolens ledelse. Også i den generelle delen av læreplanen for offentlig skole pekes det på en rekke paradokser som skolen må forholde seg til.

Både steinerskolens og den offentlige skoles læreplaner angir overordnede mål for læringen og fastsetter retning og rammer for fagenes innhold. Men svært mye vil i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring måtte avgjøres av den enkelte læreren i samforstand med skolen og foreldrene. Skolen er på denne måten kanskje det området som sterkest viser trekk av postmodernitet, av kompleksitet og mangel på direkte regjerbarhet. Og nettopp derfor vil skolen være et sted hvor alle impliserte parter, fra skolepolitikere til elever, på hver sine ulike måter vil måtte handle både med en viss frihet og i respekt for sin omverden. Slik kan skolen oppfattes som et lærested for alle som kommer i kontakt med den. Målet vil være elevenes etiske oppdragelse til frihet, men dette vil henge sammen med at også lærere og foreldre tar et etisk ansvar for egen læring og utvikling. Ved at systemet eller 'den store fortellingen' ikke lenger kan stå som øverste autoritet, vil større ansvar måtte legges på de enkeltmennesker og de lokale fellesskap som utfører skolens handlinger.

Etisk individualisme og en postmoderne subjektforståelse

Allerede tidlig i sitt forfatterskap formulerte Steiner en sammensatt og delvis paradoksal forståelse av individet som kom til å prege steinerpedagogikkens idégrunnlag⁸. Primært for Steiner var at individet ikke kan forstås som en absolutt eller gitt størrelse. Individet vil alltid være på vei til å realisere mer og mer av seg selv. Slik vil nettopp det å gå utover seg selv, bety å være et individ. I følge Steiner skjer denne individualiseringen på to måter. På den ene siden utvikles individet ved at det forbinder seg med verdens fenomener, på den andre siden ved at individet samtidig utfører det man kan kalle 'et arbeid på seg selv'. Det er ikke primært gjennom å skille seg ut fra fellesskapet med verden og menneskene at individualiseringen finner sted, men omvendt, gjennom en reflektert sameksistens. Steiner karakteriserte dette som en etisk individualisme. Denne etiske individualismen har blitt stående som et av de viktigste argumentene for å begrunne steinerpedagogikkens ansvarlige og frihetsorienterte lærerrolle.

Postmoderne tenkning kom til å se på individet, eller 'jeget' som en illusjon og som en

⁷ For en innføring i steinerpedagogikkens grunnideer se: En læreplan for steinerskolene 2007: Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis. Oslo: Forbundet Steinerskolene i Norge, www.steinerskolen.no.

⁸ Steiner, Rudolf (1992): Frihetens filosofi. Oslo: Antropos.

bevegelig og mangefasettert konfigurasjon mer enn som et enhetlig og autonomt sentrum i mennesket. En av foregangsskikkelsene for den postmoderne 'jeg'-kritikken, Friedrich Nietzsche, hevdet blant annet at subjektet var en grammatikalsk oppfinnelse og at det ikke var noen egentlig aktør bak menneskets handlinger.

En slik tungtveiende kritikk av 'jeget' har i lengre tid vært ganske dominerende også innenfor pedagogisk tenkning. For eksempel har reformpedagogikken eller den progressive pedagogikken, som på mange måter også omfatter steinerskolene, blitt beskyldt for å bedrive skjult manipulasjon av elevene ved å fastholde enkeltindividets betydning og ansvarlighet. Dansken John Krejsler har i boken *Pædagogikken og kampen om individet*⁹ fremhevet at individrettet pedagogikk oppdrar elevene til forbrukermentalitet ved at de lærer å sette sine individuelle behov i sentrum. Likeledes hevder han at ideen om ansvaret for egen utvikling vil kunne misbrukes av den type økonomiske interesser som er avhengig av en omstillingsdyktig arbeidskraft. Selv om denne kritikken kan være både nyttig og lærerik for steinerskolene, står en slik fundamental kritikk av 'jeget' overfor en etisk utfordring. Hvem tar da ansvar i en skole der paradokser og forskjeller råder grunnen?

Parallelt med postmodernitetens nesten fullstendige konsensus i kritikken av 'jeget' ble det utviklet et nytt og annerledes subjektbegrep, ironisk nok, nettopp hos en av postmodernismens mest sentrale tenkere. Den franske filosofen Michel Foucault hadde i sine tidligere bøker utviklet en svært kritisk holdning til det tradisjonelle vestlige 'jeget'. Mot slutten av sitt liv arbeidet Foucault med seksualitetens historie. Beskjeftigelsen med dette temaet fikk ham til å reflektere over all den kraft og oppfinnsomhet mennesker har oppvist for å fremme sin egen 'sak' på et område der normer og adferd var maksimalt strengt regulert. Slik ble Foucault oppmerksom på en rekke 'teknikker' som mennesker har brukt helt siden antikken for å styrke og ivareta seg selv og derved kunne mestre sine livsoppgaver. Seksualiteten utgjorde med andre ord ett spesialområde for et meget utbredt fenomen.

Individets arbeid på seg selv

I flere forelesningsrekker fra de siste årene før sin død reflekterer Foucault over hvordan individet kan øve seg på et ytre, men også på et indre mer meditativt plan, nettopp for å bli i stand til å gjøre noe godt for fellesskapet¹⁰. En slik selv-praksis eller ansvarstagen for det egne selvet ble i antikk filosofi regnet som en forpliktelse, og en rekke teknikker var til disposisjon for den øvende. Foucault setter med dette subjektet igjen på dagsordenen, men nå ikke som verdens midtpunkt eller som menneskets naturgitte og ansvarlige kjerne. Foucaults subjekt kjennetegnes mer av at det er i drift, at det orientert mot endring og utvikling enn av at det oppfattes som en kilde. Dette selvet som engasjerer seg i hva Foucault kaller selv-praksiser eller selv-teknologier forbedrer sine evner til gode handlinger samtidig som det utvikler sin

⁹ Krejsler, John (red) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet - Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

¹⁰ Foucault, Michel (1997): *Ethics: Subjectivity and Truth*, Vol. 1. New York: The New Press.

frihet. På denne måten knytter Foucault sammen selvets arbeid på seg selv med ideene om frihet og etikk. Her fremkommer en forbløffende likhet med Steiners tanker om en etisk orientert oppdragelse til frihet. Begge forfatterne fremhever selvets konkrete praksis og utviklingsmuligheter som grunnlaget for både frihetlig og etisk adferd. I en slik sammenheng vil det ikke være urimelig å se på steinerpedagogikken som en introduksjon og en forøvelse til en livslang selv-skolerende praksis orientert mot nettopp frihet og etisk engasjement.

Steinerpedagogikkens jeg-begrep er følgelig ikke identisk med det selvcentrerte 'jeget' postmoderne tenkning har angrepet. I steinerpedagogikken, som i antroposofien, er 'jeget' primært knyttet til utvikling og til aktivitet. Steinerpedagogikkens 'jeg' er mer et verb enn et substantiv. Et menneskes egenart viser seg gjennom dets utviklingsvei, gjennom dets evne til endring og kan avleses i ettertid gjennom sporene av de handlinger som er gjort. 'Jeget' forstås således ikke som en kilde eller primært som et holdepunkt, men oppfattes snarere som et aktivitetssenter i utvikling.

Steinerpedagogikkens målsetning har ofte blitt sammenfattet til idealet om en oppdragelse til frihet. Dersom frihet er individets fellesskapshengivne selvrealisering, vil frihetsidealet for pedagogikken handle om å legge grunnlaget for en videre personlig utvikling i samforstand med både naturen og menneskefellesskapet.

Postmodernismens rasjonalitetskritikk har på den ene siden medført at totalitære eller dogmatiske tanke-systemer vanskelig kan tilkjennes noen gyldighet. For en steinerpedagog betyr dette at de forekomstene av hundre år gamle drømmer om sikker kunnskap som finnes i Steiners antroposofi må utsettes for en aktualisert kritikk¹¹. I stedet kan antroposofiens komplekse idébrytninger og dens og praksisorienterte etikk settes i forgrunnen. På den andre siden innebærer postmoderne tenkning en ansvarsforskyvning bort fra de overordnede samfunnsmekanismene og delvis over på individet. Slik skjerpes betydningen av at subjektet kjenner til de selv-praksiser som kan sette det på sporet av sin egen etiske frihet.

For steinerskolen medfører ideene om et kunnskapssamfunn og postmoderne refleksjon både en utfordring og en anerkjennelse. Det er liten tvil om at oppgaven å drive skole stadig blir mer kompleks og mer krevende i tråd med innspillene fra begge disse retningene. Her står steinerskolen skulder til skulder med all pedagogisk virksomhet. På den andre siden viser steinerskolens etiske kunnskapsorientering, dens dynamiske og sosiale forståelse av individet og dens åpenhjertige sans for paradokser at den selv med sin hundre år gamle pedagogikk er orientert mot fremtiden.

¹¹ For en utdyping av dette argumentet se: Mathisen, Arve (2006): Erkjennelsens usikkerhet: En kritisk vurdering av Rudolf Steiners Sannhet og vitenskap, og et bidrag til debatten om antroposofiens vitenskapelighet. http://www.arvema.com/tekster/Steiner_sannhet-vitenskap.pdf.

Settes inn som en egen tekstboks parallelt med artikkelens presentasjon av det postmoderne.

Postmoderne kritikk skaper nye pedagogiske muligheter

Det postmoderne utgjør i tråd med sin kritikk av store fortellinger nettopp ikke noen alternativ 'løsning' til forståelsen av store og komplekse temaer som for eksempel pedagogikk. Kanskje er det riktigere å si at postmoderne tenkning byr på et instrumentarium av teknikker for å bearbeide og leve i en tid da vitenskapelig kunnskap både heves opp som noe nesten hellig og samtidig erkjennes som grunnleggende illusjonær. Sentralt blant disse teknikkene er dekonstruksjon, ironi, forståelse av virkeligheten som tekst og vektleggingen av forskjeller fremfor likhet.

Dekonstruksjon innebærer en måte å nærme seg en tekst, en læreplan, eller et hvilket som helst annet fenomen, og utfordre det gjennom ironisering og påvisning av skjulte fordommer og maktstrukturer. Ofte gjelder det å vise hvordan en annen synsvinkel kan skape nye betydninger. Gjennom sin ironi er dekonstruksjonen nesten alltid avslørende eller kritiserende. En slik fremgangsmåte truer tradisjonell vitenskapelighet. Men postmodernismen truer også seg selv ved at dens ironi kan brukes som et speil.

Dekonstruksjoner kan dekonstrueres og ironier kan ironiseres. Derved har postmodernismen beveget seg forbi et slags nullpunkt og oppløst tradisjonelle grenser mellom sant og usant, mellom kunnskap og ignoranse. På den andre siden, så å si, av dekonstruksjonen og ironien fremstår postmoderniteten som frigjørende for en rekke fenomener som tidligere var blitt direkte skjøvet tilside på grunn av manglende rasjonell begrunnelse. En dobbel negasjon gir som kjent positivt resultat. Postmodernitetens dype og filosofisk velbegrunnede kritikk har innebåret mer enn et omsving. Det har skjedd *et møte med veggen* og en form for nybegynnelse *på den andre siden*, for å bruke titlene på filmskaperen Faith Akins siste filmer¹². Slik har postmoderne tekning åpnet for at pedagogikken igjen kan være åpen for spiritualitet, premoderne læringsformer og kulturer, økologi, lokale kulturuttrykk og kreativitet. For eksempel brukes postmoderne argumentasjon for utsagn om at kunstens rolle i pedagogikken bør spille en langt større rolle enn tidligere¹³ og at undervisningens følelsesmessige dannelsesmotiver igjen kan settes på dagsordenen¹⁴. I kjølvannet av postmoderne tenkning har altså undervisningens kunstneriske innhold, og også synet på selve undervisningen som en kunstart fått en fornyet betydning. Den postmoderne kritikken har på mange måter skapt et nytt balanseforhold mellom skolens rasjonelle og intellektuelle innhold og hele spekteret av handlings- og følelsesmessige erfaringer. Dette er jo velkjente toner i steinerpedagogisk sammenheng.

¹² Fait Akin, tysk-tyrkisk regisør, har blant annet laget filmene *Mot veggen* (2004) og *Den andre siden* (2007)

¹³ Mullen, Carol A., Diamond, C.T. Patrick (1999): *The Postmodern Educator: Arts-based Inquiries and Teacher Development*. New York: P. Lang.

¹⁴ Zembylas, Michalinos (2005): *Teaching with Emotion: a Postmodern Enactment*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

Allerde Lyotard var oppmerksom på hvilke dypere konsekvenser postmodernismen kunne medføre. Han skriver i 1979:

Postmoderne kunnskap ... forfiner vår sensitivitet for forskjeller og vår evne til å tolerere det inkommensurable. Dens prinsipp er ikke ekspertens enhetliggjøring, men i stedet en kreativ oppfinnsomhet¹⁵.

Et historistisk syn der nåtiden alltid representerer det beste og eneste egentlig verdifulle vil i tråd med postmoderne tenkning måtte erstattes med en verdsettelse av mangfold og gi rom for anerkjennelse av så vel gamle kosmologier som digitale samværsformer. Noe en postmoderne tilnærming imidlertid vanskeligjør er kravet om enerett på sannhet, verdisyn eller virkelighetsfortolkning.

¹⁵ Lyotard 2001:xxv)