

# Levende begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring

Jenny Steinnes\*

*Høgskolen i Innlandet/Steinerhøgskolen*

## Sammendrag

Forståelsen av hva begreper er, og kan være, vil variere ut fra ulike vitenskapsfilosofiske posisjoner. Denne variasjonen vil ha betydning for valg av pedagogisk tilnærming til begrepslæring. Man kan imidlertid spørre om utdanningspolitiske satsingsområder og aktuelle programmer for tidlig begrepslæring tar høyde for slike innsikter. Likeens kan det ut fra barnets perspektiv spørres om tidlig strukturert og systematisert begrepslæring er et entydig gode, uten kostnad for barnet. Disse spørsmålene blir i denne artikkelen presentert og drøftet med utgangspunkt i Rudolf Steiners tilnærming til begrepslæring samt ut fra et utvalg av vitenskapsfilosofiske perspektiver på begreper.

**Nøkkelord:** *Begrepsforståelse; begrepsdanning; steinerpedagogikk; strukturert begrepslæring*

## Abstract

The understanding of what concepts are, and can be, will vary in different philosophical approaches. These variations will affect educational approaches to conceptual learning. However, one might ask whether education policy areas and current programs for concept learning address such insights. Likewise, from the child perspective, one may ask whether early structural and systematic conceptualization is unambiguously for the benefit of the child. This article addresses and discusses these questions by means of Rudolf Steiner's perspectives on concept learning as well as by a selection of philosophical perspectives on concepts.

**Keywords:** *Structured concept learning; concept formation; Waldorf education; conceptual understanding*

Motatt: November, 2018; Antatt: Mars 2019; Publisert: September, 2019

## Innledning

Når barnehagen og skolens satsingsområder skal konkretiseres, er begrepslæring et av de områdene som i dag får mye oppmerksomhet både i faglige og politiske fora.

---

\*Korrespondanse: Jenny Steinnes, epost: [jenny.steinnes@inn.no](mailto:jenny.steinnes@inn.no)

© 2019 Jenny Steinnes. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Jenny Steinnes. «Levende Begreper – Et Steinerpedagogisk Og Vitenskapsfilosofisk Blikk På Begrepslæring» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: «Steinerpedagogikk» Vol. 5, 2019, pp. 243–256. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v5.1476>*

Tidlig begrepslæring er et grunnelement i satsingen på tidlig innsats, en strategi som ble konkretisert i Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.<sup>1</sup> Dette er en satsing som skal sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagene ut fra råd og anbefalinger fra forskjellige fagmiljøer. Det kan imidlertid være på sin plass å sette denne satsingen inn i et større perspektiv ut fra mer inngående spørsmål om hva begreper og begrepslæring er, og kan eller bør være.

Det vitenskapsfilosofiske landskapet rundt spørsmål knyttet til språk, begrepsforståelse og tenking er svært omfangsrikt og mangefasettert, og har røtter tilbake til antikken. Spørsmålene har opptatt spesielt mange det siste hundreåret, fra logiske positivistiske til poststrukturalister. Noen opplever spørsmålene som akutte. Jacques Derrida (1997) skriver at språket synes å være truet på livet, og at en epoke nå, omsider, må ta inn over seg totaliteten av språkets vanskelige horisont. Fra en helt annen filosofisk tradisjon i forlengelsen av Rudolf Steiners språkperspektiver spør Heinz Zimmerman (1995) om språket er i ferd med å dø. Steinerpedagogikken har en 100 år lang historie. I Norge kom steinerskolene tidlig i gang med egne tidsskrifter. Det som i dag heter tidsskriftet *Steinerbladet*<sup>2</sup> har røtter i det pedagogiske tidsskriftet *Mennesket*, utgitt av det antroposofiske miljøet i Bergen fra 1938, samt i et tidsskrift utgitt ved steinerskolen i Oslo fra 1952, kalt *Ny skole*.<sup>3</sup> Til tross for slike lange og gode tradisjoner i å presentere steinerpedagogikk har det vært forholdsvis lite utveksling med en akademisk forskningstradisjon. Det blir dermed interessant at så ulike utgangspunkt som poststrukturalisme og steinerpedagogikk nå setter sammenlignbare diagnoser på språkets situasjon i vår tid.

Denne artikkelen er et forsøk på å forstå språkets situasjon ut fra et utvalg nyere vitenskapsfilosofiske posisjoner. Med dette som utgangspunkt drøftes hva som kan stå på spill i utdanningspolitikken satsing på tidlig begrepslæring, og hvordan steinerpedagogikken kan gi et helt konkret bidrag for å redde livet i språket. Artikkelen tar utgangspunkt i begrepsforståelsen som blir presentert i en veileder utviklet ved Statlig Pedagogisk Tjeneste, Statped, til bruk for tidlig begrepslæring. Poenget er ikke å gå i dybden eller bredden i nyere forskning på tidlig begrepslæring eller på aktuell utdanningspolitikk. Veilederen blir anvendt som eksempel for å få frem noen prinsipper i begrepsforståelsen som veilederen synes å legge til grunn. Meld. St. 18 og denne veilederen er innrettet mot barn og unge med særlige behov, men begrepsforståelsen kan sies å være allmenn. Denne begrepsforståelsen blir i artikkelen utfordret av steinerpedagogikk samt av et utvalg vitenskaps- og språkfilosofiske posisjoner hentet fra Niels Bohr, Gilles Deleuze og Felix Guattari, og Jacques Derrida.<sup>4</sup> Et hovedpoeng i utvelgelsen av disse posisjonene er at de kan antyde en lignende problemforståelse av

<sup>1</sup><https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

<sup>2</sup><https://steinerbladet.no/>

<sup>3</sup>[https://no.wikipedia.org/wiki/Steinerskolen\\_\(tidsskrift\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Steinerskolen_(tidsskrift))

<sup>4</sup>Arkady Plotnitsky viser i boka *Complementarity, Anti-epistemology after Bohr and Derrida* (1994) at en sammenstilling av Derrida og Bohr med hensyn til forholdet mellom språk og tenking kan ha mye for seg, men det vil føre for langt å gå inn i dette i denne artikkelen.

språkets muligheter og begrensninger, samt antyde en type felles bekymring for språkets situasjon på tvers av forskningstradisjoner og fagfelt. Et aktuelt utdanningspolitisk område – tidlig, strukturert begrepslæring – er artikkelens utgangspunkt. Gjennom en filosofisk drøftende tilnærming er intensjonen å bidra til å få frem hva som kan stå på spill, hvorfor det står på spill, og hvordan en konstruktiv og minst mulig reduksjonistisk tilnærming til begrepslæring kan spilles inn. Avslutningsvis presenteres et konkret steinerpedagogisk opplegg som eksempel på andre mulige pedagogiske tilnærminger til begrepsforståelse og begrepslæring enn den som kommer frem i Statpeds veileder.

### **En veileder til begrepslæring**

Statpeds veileder er en strukturert undervisningsmodell ment for arbeid med barn og unge med språkvansker.<sup>5</sup> Veilederen tar utgangspunkt i et prosjekt kalt Språkverkstedet (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). Modellen legger opp til en strukturert og fast undervisningsform. Veilederen er del av en bred faglig satsing på tidlig begrepslæring. Ifølge Hagtvet bør slike systematiske tiltak rettet mot begrepslæring settes inn tidligst mulig.

Skal man styrke ordforrådet til barn med forsinket utvikling gjennom intensiverte/spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skole, må tiltakene settes i gang tidligst mulig og dessuten være systematiske, omfattende og langvarige. (Hagtvet, 2010, s. 46)

Et avsnitt i veilederen redegjør for hvilken forståelse av begreper som legges til grunn for det opplegget som blir anbefalt. Begreper blir her forstått som en enhet «man kan tenke noe om» (s. 6). Læring av begreper blir presentert som en kumulativ prosess, tilsynelatende uten at noe må ofres, uten kostnad for barnet. Det går frem av veilederen at det skal brukes bildekort. Barnet skal sammen med en voksen lære ord fra bilder, der bildet av et tre skal representere treet.

Veilederen er et eksempel på strukturert og systematisk begrepslæring. Slike opplegg kan ha noen problematiske sider som bør få oppmerksomhet. Barnets forhold til den fysiske verden ser ut til å være nedprioritert når bilder av epler og pærer, stoler og bord blir presentert i form av bilder. Å gjøre sanseerfaringer synes dermed å være underordnet, ut over syn og hørsel. Videre kan det stilles spørsmål ved en generell satsing på intensivt systematikk i tidlig begrepslæring. Er dette den beste fremgangsmåten når barn skal knytte språk til sine erfaringer med verdens fenomener?

I drøftingsdelen av veilederen slås det fast at effekten av den anbefalte strategien ikke kan påvises i noen klar form.

Oppsummerende vil vi si at det kanskje er urealistisk å tro at en kan bedre testresultatene for et barn på standardiserte prøver etter noen ukers begrepsundervisning. Det er imidlertid ikke urealistisk å tro at barnets språklige engasjement bedres etter kort tid. (s. 48)

<sup>5</sup><http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/veiledere/begrepslaring-2016-web.pdf>

Denne konklusjonen får ikke fagfolkene bak veilederen til å stille spørsmål ved fruktbarheten av tilnærmingen. Flere steder i veilederen blir det uttrykt at kartlegging kan påvise et «utnyttet læringspotensial», men det kan ikke vises til at den tilnærmingen som er valgt, vil gi særlig grad av økt «utnyttelse». Veilederen trøster seg selv og oss med at det kan synes som om barnets språklige engasjement i alle fall blir bedret. Spørsmålet er om dette engasjement kan økes vel så godt med andre midler.

Et systematisert begrepslæringsprosjekt kan problematiseres fra to forskjellige utgangspunkt: for det første ut fra hva som er gunstig begrepslæring for barnet. For det andre ut i fra et overordnet vitenskapsfilosofisk perspektiv på forholdet mellom sanseopplevelse, fenomen, begrep og ord. Kort sagt åpner dette for spørsmål av epistemologisk så vel som ontologisk karakter. I løpet av det siste hundreåret har slike spørsmål opptatt både filosofer og kunstnere, som for eksempel René Magrittes «*ceci n'est pas une pipe*» – dette er ikke en pipe. Verken bildet som skal vise en pipe, eller ordet pipe, er en pipe. Selv sier Magritte det slik:

The famous pipe. How people reproached me for it! And yet, could you stuff my pipe? No, it's just a representation, is it not? So if I had written on my picture «This is a pipe», I'd have been lying!<sup>6</sup>

På samme måte er ikke treet, eller ordet *tre* på ord- og bildekortet, et tre. Med tradisjoner tilbake i antikken har forholdet mellom begreper og det begrepene skal representere, i stor grad blitt forstått som et relativt greit én-til-én-forhold. Det er dette forholdet som blir problematisert av kunstnere som Magritte, samt fra ulike språk- og vitenskapsfilosofiske posisjoner, en problematisering som også kan ha helt konkrete praktiske pedagogiske implikasjoner.

## Barnet og begrepene

En påpekning av mulige problematiske sider ved tidlig systematisk begrepslæring er ikke det samme som å argumentere for å vente og se, og håpe på at naturen gjør jobben. Spørsmål som stilles, er knyttet til hva som kan mistes, eller hva som står i fare for å forbli uutviklet om begrepsforståelsen blir for snever.

Slike spørsmål, og forsøksvise svar på disse, finnes uttalt i grunnlaget til den praktiske utformingen av pedagogikken i steinerskolene. Jeg tar utgangspunkt i to sentrale sitat hentet fra steinerpedagogikkens grunnlegger Rudolf Steiner. Et hovedpoeng er å forsøke å vise at språk og begreper ikke er en enkel affære, og at valgt tilnærming til begrepslæring kan ha stor og prinsipiell betydning for menneskelig tenking. Det som læres i ung alder, kan ha effekt i et livsperspektiv. Det følgende sitatet er hentet fra Rudolf Steiners *Kunsten å undervise* (1978).

La oss si at jeg legger særlig vekt på å bibringe barna gode definisjoner, skarpt konturerte begreper om alt mulig, slik at barna riktig vet hva en katt er og hvori en

<sup>6</sup>Harry Torczyner, *Magritte: Ideas and Images*, 1977 s. 71, University of Michigan: H. N. Adams.

løve består. Og så skal barna til sine dagers ende gå omkring med disse utmerkede definisjonene! – Man skulle tro at folk i vår tid ikke har anelse om at også det sjelelige må få vokse. Går jeg løs på barna med et fikst ferdig begrep som naturligvis er «riktig», hva er ikke i og for seg riktig? – ja, så skal det altså sitte for resten av livet dette begrepet! Det er omtrent som om jeg ville gi en treåring et par sko, og så skulle mennesket fortsette med så små sko resten av livet. Barnet vokser jo! (...) Vi gir barnet begreper som ikke kan vokse med barnet. Vi gir det begreper som skal oppbevares, vi plager det med definisjoner som skal bli sittende. Vi skulle gi barnet noe helt annet: *begreper som kan vokse*. I stedet presser vi ustanselig sjelen inn i stivnede begreper. (Steiner, 1978, s. 11)

Tittelen på boka som sitatet er hentet fra, beskriver undervisning som en kunstnerisk aktivitet. Undervisning vil ut fra en slik beskrivelse prinsipielt motsette seg å bli tilpasset på forhånd utarbeidede testskjemaer og fast strukturerte opplæringsprogrammer. Steiner ser begrepslæring som en levende prosess i et livsløpsperspektiv. Det er ikke bare i førskolealder man skal være forsiktig og vite hva man gjør. Også det videre skoleløpet fordrer bevissthet.

Pedagogen har en dobbel oppgave: Han/hun skal overlevere kunnskap, men også lære/inspirere elevene til å danne egne meninger ut fra overlevert kunnskap og egne erfaringer. Hos Steiner kan ikke dette være et jo før, jo heller.

Tenkingen som sådan, som indre liv i forstandsmessige begreper, må i denne alder fra tannfelling til puberteten, ennu tre i bakgrunnen. Den må likesom upåvirket utvikles av seg selv, i det sjelen mottar bilder og lignelser fra livet og får naturens hemmeligheter formidlet gjennom oppdrageren. Således må i denne tid tenkingen vokse frem sammen med de andre sjelsopplevelser; dømmekraften må modnes, så at mennesket senere, etter puberteten, blir istand til å danne seg sine fullt selvstendige meninger om livet og det det lærer. Jo mindre man før denne tid har innvirket direkte på dømmekraftens utvikling, men derimot har søkt å innvirke på den ad omveier gjennom de andre sjelskrefter, desto bedre er det for menneskets hele senere liv. (Steiner, 1980, s. 34)

Målsettingen hos Steiner er klar. Barnet skal kunne utvikle en moden, selvstendig tenkeevne og dømmekraft. For å oppnå dette må pedagogen forme sin undervisning slik at det blir lagt best mulig til rette for dette. Barnet må få begreper som kan vokse, og må få nærme seg fenomener i verden på en måte som ikke stenger det inne i unødvendig snevre rammer. Faren for snevre rammer er ikke begrenset til en opplæringsfase. Heinz Zimmerman (1995) poengterer at Steiner gjennom egen skrivestil forsøkte å belive både språket og tankeprosessen.

Når vi bruker et bestemt ord i et vitenskapelig verk, forventer vi vanligvis i samme bok ti sider senere at det samme ordet blir brukt i samme betydning. Det skjer ikke hos Rudolf Steiner; han utviklet med fullt overlegg en stil hvor han bevisst rev fra hverandre overensstemmelsen mellom ord og begrep. Det ytrer han seg også ofte om. Han betegnet altså samme begrep med forskjellige ord og med det samme ordet forskjellige begreper, slik at man som leser først forstår klart når man selv aktivt følger med i tankeprosessen. Slik blir språket karakteriserende, ikke vitenskapelig

definerende. Denne stilen (...) kan man først oppleve som en hindring for å forstå, fordi man ikke kan holde seg fast i en definisjon. Man kommer bare videre når man går inn i tankebevegelsen, og det er nettopp meningen med denne stilen. (Zimmerman, 1995, s. 67, 68)

Her vises forholdet mellom ord, begreper og tankeprosess. Målsettingen er å få til en belivet tankebevegelse. Spørsmålet er om barnehagen og skolen i dag søker slik belivelse, eller om den formen som tidlig innsats har fått, med vekt på tidlig strukturert begrepslæring, står i opposisjon til innsikter, ikke bare hentet fra steinerpedagogikken, men også fra nyere vitenskapsteori og filosofi. De perspektivene og tenkerne jeg presenterer i det følgende, beveger seg på et overordnet og filosofisk plan i sin språkkritikk. Jeg skal senere forsøke å vise at dette har med den helt praktiske pedagogikken å gjøre.

### Niels Bohr: kvantemekanikkens epistemiske lekse<sup>7</sup>

Niels Bohrs forskningsområde var fysikken, der hans perspektiver innen kvantemekanikk bidro til å revolusjonere hvordan den fysiske verden må forstås. Men i nesten like stor grad var Bohr opptatt av menneskelig tenking og meningsdanning. Studier av den fysiske verden fordrer også studier av hvordan menneskelig utforskning påvirker det som studeres, og dette er for Bohr ingen enkel sak. Ifølge Bohr dannes begreper ut fra en metaforisk meningsdanningsprosess med utgangspunkt i et forskjellighetsprinsipp, et komplementaritetsprinsipp. Et eksempel som Bohr selv brukte på dette, var yin og yang, to sider av samme sak, der ingen av dem kan gjøres om til den andre, og der den ene ikke kan foretrekkes på bekostning av den andre. Den største faren for den menneskelige tenking lå ifølge Bohr i tendensen til ensidighet. Om mennesket ønsker å ta sin egen erkjennelse på alvor, må man «frivillig gi avkald på den styrke, som ensidigheten tilbyder» (Bohr i Brock, 1993, s. 19). Ut fra Bohrs perspektiver blir komplementaritet en ny (av)grunn for den menneskelige tenking. Poenget er å gjennomskue en naiv oppfatning av forholdet mellom den fysiske verden, meningsdanning og språk.

Vi stilles her overfor et erkjennelsesproblem som er helt nytt innenfor naturvitenskapen, hvor all beskrivelse av erfaring hittil har hvilt på den forutsetning som ligger bak alminnelig språkbruk, nemlig at det er mulig å skjelve skarpt mellom objektenes atferd og de midlene de kan iakttas med. (Bohr, 1967, s. 45)

En skarp adskillelse mellom subjekt og objekt er ifølge Bohr ikke mulig, siden det oppfattende subjekt hører til vårt mentale innhold. Som mennesker og som et vitende subjekt er vi del av den verden vi forsøker å utforske. Vi er alle både tilskuere og aktører i det Bohr kaller eksistensens store drama (Bohr i Favrholt, 1999, s. xl). For

<sup>7</sup>Uttrykket er brukt av Bohr i Niels Bohr (1967). *Atomfysikk og menneskelig erkjennelse*. Oslo: Cappelenens realbøker.

Bohr er den menneskelige tenkings grunnvilkår å overskride sin egen betingethet. Denne overskridelsen er ikke lineær, og den innebærer ikke noen enkel form for progresjon. Overskridelsen ender ikke opp i en forsonende syntese eller en opphevende dialektikk.

Hovedpunktet er å gjøre seg klart at all kunnskap opprinnelig uttrykkes i en begrepsmessig ramme som er tilpasset redegjørelsen for tidligere erfaringer, og at enhver slik ramme kan vise seg å være for snever til å gi rom til nye erfaringer. (Bohr, 1967, s. 101)

Ut fra Bohrs begrepsforståelse må det bli et poeng å gjøre de begrepsmessige rammene myke eller bevegelige slik at nye erfaringer skal kunne språkliggjøres. Det vil si at barnet i minst mulig grad skal fanges for fast i de voksnes eller i kulturens etablerte kunnskapsrammer. Pedagogikken må i tillegg ta høyde for Bohrs overskridelsesprinsipp. Barnet skal ikke låses i det allerede tenkte. Spørsmålet blir da om kartleggingsverktøy og tiltakspakker tar tilstrekkelig høyde for dette, og om politikerne, og pedagoger, evner frivillig å gi avkall på den styrken som ensidigheten synes å tilby.

### Deleuze og Guattari om begreper som vibrasjonssentrum – en ontologisk lekse

Det som gjerne blir kalt poststrukturalistisk språkkritikk tar oppgaven med å utfordre begrepsmessige rammer på høyeste alvor. Hos Gilles Deleuze og Felix Guattari vil danningen av begreper ikke handle om noe som *er*, men om tilblivelse, en bliven, som tar høyde for et maksimum av forskjellighet «forstått som forskjell i intensitet, overskridelse av en terskel, oppstigning eller fall, nedsynkning eller ereksjon, en aksent i uttalelsen av et ord» (1994, s. 47, 48). Det handler om å «[f]å sekvenser til å vibrere, åpne ordet mot indre, uhørte intensiteter, kort sagt en asignifikant intens bruk av språket» (1994, s. 48). Denne forståelsen av ord og språk åpner for dyptgående ontologiske spørsmål. «Et begrep er imidlertid ikke gitt, det skapes, det er noe som må skapes» (1994, s. 11). Språket, så vel som verden for øvrig, vil for Deleuze og Guattari ikke være noe som *er* i noen form for fast tilstand: «[e]thvert begrep er et vibrasjonssentrum, i seg selv og i relasjon til andre begreper» (1994, s. 23).

Begreper og kunnskap henger tett sammen i og med at kunnskap i stor grad uttrykkes i ord og begreper. I boka *Kafka for en mindre litteratur* (1994) lar Deleuze og Guattari kunnskapens strukturer ligne et revehi med mange utganger. Kunnskap har slik sett ingen fast strukturell begrensning. Et annet bilde er presentert i *Tusind plateauer: kapitalisme og skizofreni* (2005), denne gang hentet fra botanikkens verden. Her blir kunnskapen presentert som en rhizom-struktur, et rotsystem uten hovedrot. Når kunnskap skal søkes, anbefaler Deleuze og Guattari å tegne kart som en pågående prosess mer enn å følge kunnskapssystemer som allerede er avtegnet. Ut fra en rhizomatisk karttegning kan kunnskapen hele tiden settes inn i nye sammenhenger. I denne karttegningen vil begreper forstått som vibrasjonssentrum være sentralt.

Deleuze tar opp dette poenget i essayet «What Children Say» (1997), der han viser til den måten barn stadig snakker på om det de gjør eller prøver å gjøre. Dette kan beskrives som en utforskning av miljøer gjennom dynamisk danning av stier der man siden tegner kart over disse. Deleuze ser barns beskrivelser av hendelser og miljø som en kartlegging fra et tilblivelsesprinsipp ut fra en kraft som ikke er begrenset til det personlige. Gjennom disse aktivitetene blir mening og kunnskap skapt, samtidig som det legger grunnlag for barnets tilblivelsesprosess på en måte som ligner kunsten mer enn vitenskapen. «På sin egen måte sier kunsten det barn sier» (1997, s. 65).<sup>8</sup>

Når vi som voksne sitter fast i en enkel representasjonstenking, det vil si at vi lar begrepet uproblematisk få representere noe gitt i verden, misforstår vi både barns uttrykk og kunstneriske uttrykk. Ifølge Deleuze må både barns uttrykk og kunstneriske uttrykk reddes ut av en reduksjonisme som vil begrense dem til det personlige og fortidige, det allerede tenkte. En meningsdanningsprosess forstått som kartografi-kunst er i stedet bygget på «things of forgetting and places of passage» (1997, s. 66), ikke på hukommelse og i faste byggverk.

Om det tas høyde for Deleuze og Guattaris utgangspunkt, at et begrep ikke er noe som *er*, men noe som skapes, vil dette måtte få prinsipielle konsekvenser for begrepslæring. Pedagogen kan slik sett ha noe å lære både av barns karttegning og av kunsten, kanskje mer enn av gjennomstrukturerte opplegg.

### Jacques Derrida og logosentrismen – en hauntologisk lekse

En annen filosof har fra et lignende utgangspunkt tatt fatt i språkets og begrepenes muligheter og begrensninger. Jacques Derridas bekymring er knyttet til selve språket og språkets betingelser i vår tid. Livet i språket er i dag truet av det han beskriver som en sklerotiserende inflasjon (1997). Et av hans første og mest grunnleggende arbeider, *De la grammatologie* (1967), starter på denne måten, her oversatt av Karin Gundersen:

Uansett hva man mener med *språkets problem*, har det antagelig aldri vært bare et problem blant mange. Men aldri har det i samme grad som *nå som sådant* invadert forskningshorisonten verden over [...]. Inflasjonen i tegnet «språk» er selve tegnets inflasjon, den absolutte inflasjon, inflasjonen selv. Ved en side eller skygge av seg selv blir den likevel et tegn: Denne krisen er også et symptom. Den indikerer nesten mot sin vilje at en historisk-metafysisk epoke til slutt *må* bestemme som språk totaliteten av sin problemhorisont. Dette må den [...] også fordi språket samtidig trues på livet, hjelpeløst drivende omkring i det grenseløse [...]. (Derrida, 2006, s. 49–50)

Hele Derridas enormt omfattende livsverk kan beskrives som en redningsaksjon. Språket er truet på livet, og en epoke, altså vi i vår samtid, må omsider ta affære i så måte. Ifølge Derrida kan hele epoken, fra antikken og frem til i dag, betegnes som en

<sup>8</sup>Oversatt fra engelsk av artikkelforfatteren.



logosentrisk epoke, basert på en platonisk oppfatning av forholdet mellom ideer og språk. I et logosentrisk perspektiv blir begreper oppfattet som å ha et meningsinnhold uten indre spenningsforhold, i det Derrida kaller *metaphysics of presence* (1997), det vil si en oppfatning av begrepenes uproblematisk tilstedeværelse av enhetlig innhold, uten spor av det som kan være fremmed for begrepet. Derrida viser igjen og igjen at begreper ikke kan være ett med seg selv. Språk og begreper er ikke noe som *er* – noe som kan forstås og presenteres i en ontologi. I stedet for ontologi foreslår Derrida begrepet *hauntologi* (Derrida, 2002). I dette begrepet ligger det at begreper prinsipielt og dermed alltid vil være hjemsoekt av sin egen skygge, av et spor av det begrepet ikke er. Slike innsikter har ifølge Derrida en lang historie av å ha blitt avvist av alle ideologier som gjør krav på enhet og renhet. Vitenskapen med sin implisitte søken etter entydig sannhet og fast definerte begreper forsøker å komme unna dype, grunnleggende spørsmål knyttet til språket og logikkens muligheter og begrensninger. I et intervju med Elizabeth Roudinesco presenterer Derrida begrensningene og mulighetene på denne måten:

Det er en type maskin overalt, spesielt i språk [...]. Jeg ville definere maskinen som et kalkulerings- og repetisjonssystem [...] Mellom det maskinaktige og ikke-maskin er det en kompleks relasjon i virksomhet, som ikke er en enkel opposisjon. Vi kan kalle det frihet, men som først begynner i det øyeblikk det er noe som er ukalkulerbart. [...] Hendelsen – som i sin essens ville forbli uforutsebar, og derfor ikke mulig å programmere – ville være det som overskrider maskinen. (Derrida & Roudinesco, 2004, s. 49)<sup>9</sup>

Her beskrives den menneskelige meningsdanningsprosessen som en maskin, som et kalkulerings- og repetisjonssystem. Men systemet har mulige åpninger. Disse åpningene viser seg når noe ikke kan fanges i det kalkulerbare. Disse hendelsene, som også blir presentert som *event*, blir beskrevet som en messiansk åpning i språket, mot *det som kan komme* (Derrida, 1996, s. 83), det som ut fra rådende logikk og fornuft ikke kan forestilles, det/den andre, det som er ureduserbart, ulikt det kjente. Derrida ber oss være oppmerksomme på meningsmaskineriets kalkuleringsregimer.

Det er nødvendig å spore effektene av økonomisk kalkulering over alt, om ikke annet så for å forstå hvor og når vi er påvirket av *det andre*, av det som er uforutsebart, av hendelsen som for sin del er ukalkulerbar: *Det/den andre* responderer, per definisjon, på navnet og formen av det *ukalkulerbare*. (Derrida & Roudinesco, 2004, s. 51)<sup>10</sup>

Dette er perspektiver som blir høyst aktuelle når vi som pedagoger skal vurdere kartleggingssystemer og tiltakspakker og politikkenes økonomiske kalkuleringer i utdanningspolitikken. For Derrida vil kunnskapens og vitenskapens ansvar også måtte innbefatte det som motsetter seg å bli innordnet i fornuften, spesielt når fornuften

<sup>9</sup>Oversatt fra engelsk av artikkelforfatteren.

<sup>10</sup>Oversatt fra engelsk av artikkelforfatteren.

blir begrenset til det man på forhånd kan ha oversikt over. Kunnskapen må ta høyde for det uforutsigbare, det ukalkulerbare. Kategoriseringens reduksjonisme blir på den ene siden en nødvendig handling. Språket har en begrensende, stivnende side, men det er også i språket at mening kan skapes, omdannes og gjenskapes. Mellom og i begrepene ligger muligheten for det ennå utenkte (Derrida, 1996, s. 82). Begrepslæring må ut fra dette ligne en poetisk åpen virksomhet gjennom en radikal gjestfrihet (Derrida, 2000) mot det som kan komme, det som hittil ikke har blitt fanget i strukturerte og strukturerende begrepsmessige rammer.

Derrida opererer på et overordnet filosofisk nivå, men hans perspektiver lar seg aktualisere også i det pedagogisk praksisnære. I begrepsopplæringen må vi som pedagoger ha omsorg både for livet i språket, for det andre, for det ikke-maskinaktige i språket.

### Steinerpedagogikk i praksis

Sitatene hentet fra Rudolf Steiner advarer mot en type begrepsopplæring som med Bohr kan kalles ensidig, med Deleuze & Guattari kan kalles reduksjonistisk, og med Derrida kan kalles maskinaktig. Hvordan kan så begrepslæring i praksis se ut, fra en steinerpedagogisk tilnærming? Det følgende eksempelet er hentet fra artikkelforfatterens egen erfaring i å utøve steinerpedagogikk på mellomtrinnet. Opplegget er inspirert av en tidligere kollega som i denne sammenheng må forbli navnløs rett og slett fordi navnet er forsvunnet fra erindringen. I steinerskolen er det tradisjon for overlevering og inspirasjon kollegaer imellom uten at opphavsrett blir et tema. Eksempelet handler om å bli kjent med fenomener i verden. Men like mye handler det om å kunne øve meningsdanning på en måte som kan la begrepsskoene vokse med barnet, og fortsette å vokse livet ut. I steinerskolens mellomtrinn vil pedagogen nærme seg forskjellige fenomener i dyreverdenen. Eksempelet tar for seg fenomenet og begrepet fugl. Dette er ikke tradisjonell vitenskapelig kategorisering, men i stedet et mulig eksempel på et begrepsdanningsprinsipp ut fra differanse/ forskjellighet/ komplementaritet. Zimmerman kaller dette prinsippet *karakteriserende* i motsetning til en vitenskapelig tradisjon med vekt på kategorisering (1995, s. 68).

### Et eksempel: hvordan få meningsdanningsprosessen til å vibrere<sup>11</sup>

Fenomenet og begrepet fugl inneholder et utall av undergrupper som vitenskapen møysommelig har ordnet i familiegrupper. Denne struktureringen gir mening på mange forskjellige plan, men her på mellomtrinnet er pedagogen ute etter noe annet, noe som kan beskrives som gjestfrihet mot det hittil uerfarte, eller som et mest mulig vitalt møte mellom meningsdanning og fenomener i verden. I dette kan for eksempel de fire elementene hentet fra antikken på fruktbar måte fungere som en

---

<sup>11</sup>Flere eksempler kan finnes, spesielt i eldre utgaver av tidsskriftet *Ny skole*.

åpnende struktur, et prinsipp om noe ureduserbart ulikt, ut fra forskjellighet, eller komplementaritet. Om pedagogen velger å la elementene jord, luft, vann og ild få være utgangspunkt i søket etter meningsdanningsprosessens vibrasjonssentrum, vil *strutsen* snart merke seg ut som en sterk kandidat til jordelementet, med sin store kropp og sine små vinger, med fjær som ligner pels, og med en mytologisk fortelling om å stikke hodet i sanden. Sammen med elevene leter pedagogen frem stoff om strutsen, fra faktabøker, fra kunst, poesi og fra litteratur. Det fortelles, gjenfortelles, tegnes og skrives. Som komplementaritet til strutsen vil barna og læreren så sammen lete etter noe som kan være strutsens motsats. De enes kanskje om at *svalen* må være aktuell. Den er klønede på jorda, men er en fantastisk flyger. Den har en form som er bygget for fart, og henter føden sin i lufta. Svalen finnes i folketro, kunst og ordtak. Den er liten og snerten og en klar motsats til den kjøttfulle og kraftige strutsen. Barna tegner og skriver. Neste fugl kan være en som kan forbindes med havet/vannet. *Albatrossen* søker bare land når den skal hekke. Den har usedvanlig lange og smale vinger og kan ved gode vindbetingelser seile i timevis over havet uten vingeslag. Hit til den nordlige halvkule kommer albatrossen bare sjelden, og den slår seg da gjerne sammen med havsuler og får navnet sulekonge. Motsatsen til denne havfuglen i rolig glideflukt kan være *kolibrien* som holder til dypt inne i varme skoger. Den livnærer seg på blomsternektar og har så hurtige vingeslag at de nesten ikke kan ses, med 12–90 vingeslag i sekundet. Vi finner den i Sør- og Mellom-Amerika. Hos ohlonene fra det sentrale California finner vi fortellinger om hvordan kolibrien brakte ilden til verden. Igjen presenterer læreren fuglen slik den fremkommer i folkløse og myter, men også slik den blir fremstilt i nyere litteratur og kunst.

Ernst-Michael Kranich har i sin bok *Barnet i utvekling : grunder för Waldorfpedagogiken*<sup>12</sup> (2002) beskrevet hvordan en slik tilnærming kan gi begrepene liv.

I zoologiundervisningen kan man då som lärare leda sine elever fram til en sådan förståelse på ett enkelt sätt. Begreppen får liv. Tänkande förlorar sin abstrakta karaktär. Man kan inte längre säga att man gör sig tankar om korna, om gnagaren och så vidare. Man låter en ko, en gnagare och så vidare uppstå i sitt tänkande. Från att vare en reflekterande verksamhet förvandlas tänkandet till att bli en skapande aktivitet som låter gestalter uppstå. (Kranich, 2002, s. 150)

Kranich finner begrunnelsen for en slik metodikk i Rudolf Steiners kunnskapsteori basert på Goethes fenomenologi.<sup>13</sup>

Ett begrepp får inte fastna i den form det hade när det först bidedes. Skulle det få det, fryser man på sätt och vis fast det. Rudolf Steiner uttryckte det så: Begreppen måste få växa med tiden; de måste bli rikare, utvidgas og ombildas. [...] Om barn och tonåringar får uppleva något av denne inre rörlighet hos de levande begreppen,

<sup>12</sup>Waldorfpedagogikk er den vanligste internasjonale betegnelsen på steinerpedagogikk.

<sup>13</sup>For eksempel presentert i Pehr Sällström (1998). *Goethe og Naturvitenskapen*. Oslo: Antropos Forlag.

vækker det deras interesse. Det flammar upp en önskan att läre känne värden allt bättre och fördjupa sin forståelse av den. Levande begrepp får därigenom kraft att stimulera och öka rörligheten i människans andliga liv. (Kranich, 2002, s. 151–152)

Når levende begreper skal beskrives, bruker Zimmerman (1995) bildet av vannet. «Det faste begrepet kunne tilsvare isen, mens begrepsdannelsen kunne ha to muligheter. Enten den som tilsvare isdannelsen, det vil si kommer til det faste begrepet, eller den som tilsvare formdannelsen i strømmende vann og som der forblir i levende bevegelse.» (1995, s. 73)

### Livet i språket, - levende begreper, levende barn

Dette konkrete opplegget kan være et eksempel på det Rudolf Steiner sier om tenkingen: «Den må likesom upåvirket utvikles av seg selv, i det sjelen mottar bilder og lignelser fra livet og får naturens hemmeligheter formidlet gjennom oppdrageren.» (1980, s. 34) Opplegget kan være et eksempel på begrepslæring der skoene ikke står i fare for å bli for trange. Metodikken og tilnærmingen gir næring både til tanke og følelse. Den gir mening til verden uten å stenge meningen inn i strenge rammer, i faste ubevegelige definisjoner. Fenomener i verden blir observert og strukturert, men ikke fast kategorisert. Metodikken gir erfaring med et meningsdanningsprinsipp ut fra et vibrerende mellomrom, mellom begrepene, mellom fenomenene. Slik kan denne tilnærmingen antyde at verden er et sted for undring og oppdagelse. Klassifisering i mer tradisjonell vitenskapelig forstand kommer senere i utdanningsløpet, men da forhåpentligvis ut fra en utviklet evne til å kunne overskride det allerede tenkte, i Bohrs ånd.

Gjennom denne artikkelen er det tatt noen grep som kan være på grensen av det etterrettelige, i alle fall om artikkelen oppfattes som en argumentasjon der høyst ulike vitenskapsfilosofiske tenkere blir tatt til inntekt for steinerpedagogikk. Samtidig kan det gi mening å ta utgangspunkt i Niels Bohr, Deleuze og Guattari, og Derrida, der alle disse løfter begrepsforståelsen ut av en snever kategoriserings- og definisjonstenking på måter som er sammenlignbare med steinerpedagogikken. Steiner var på sin side eksplisitt på det åndelige som realitet og legger dette som grunnlag for sin kunnskaps- og begrepslærning. Det samme kan ikke sies entydig om noen av de fire andre. Likevel gir det mening å sammenligne. Meningsdanningsprosessen i eksemplet kan forstås som det Derrida beskriver som en meningsdanning *sous rature*, «under utvisking» (1967). En meningsdanning på prøve, en som ikke insisterer på entydighet og faste definisjoner, men som åpner for en meningsmedskapning ut fra et rikt tilfang av menneskelig kulturell viten og erfaring. Begreper blir levende og inspirerer til nye spørsmål. De insisterer ikke. Dette praktiske opplegget, inspirert av steinerpedagogiske metoder, kan også beskrives som et møte med et deleuze-guattarisk begrepsmessig vibrasjonssentrum, og kanskje er det Bohrs komplementaritetsprinsipp som aller lettest lar seg sammenligne. Eksempelet kan slik ta seg den frihet å peke videre fra det dytptøyende vitenskapsfilosofiske oppgjøret med en snever begrepsforståelse, noe alle disse tenkerne på ulikt vis står for, og inn mot praktisk pedagogikk.

Det Derrida kaller logosentrisme (1997) kan sies å ha lagt grunnlag for en fornuft-basert og ensidig kunnskapssøking. Problemet med dette kan være tosidig: Beskrivelsen av fenomenene blir usannferdig reduksjonistiske, og barns meningsdanning kan bli snever og lukkende. I motsetning til dette kan barnesanger og regler ofte uttrykke en herlig absurditet.

Jeg har fanget meg en mygg, smeltet fettet av den. Tønne her er stor og tykk, fylt med fett fra den. Sy meg straks et støvlepar, du kan nå begynne. Hvis jeg ingen penger har, får du fett i tønne.<sup>14</sup>

Fra Astrid Kjærgaard myggvise lærer barnet lite om myggen og om støvler, både i praktisk og i vitenskapelig forstand. Men visa sier noe mye viktigere. Den lærer barnet å utfordre faste forestillinger, å snu ting på hodet i en livsbejaende absurditet som indirekte forteller at voksen snusfornuft ikke sier alt om verden. Verden er større og lar seg ikke fange i fast definerte begreper. Drømmen om *den* fangsten, drømmen om en fet realisering av (lærings)utbytte via gjennomstrukturerte opplegg, er muligens like absurd som myggfangsten, kanskje til og med mer absurd, fordi den blir trodd på og satset på? Bohr, Deleuze og Guattari, og Derrida utfordrer alle på ulik måte et meningsdanningsprinsipp som ifølge Derrida har vært dominerende siden antikken. Spørsmålet er om de kartleggingsverktøyene og tiltakspakkene som nå er i vinden fører denne dominerende tradisjonen videre, og slik bidrar til å redusere barnets oppdagelse av verden til en gnagsårvandring i et språklig kalkuleringslandskap.

## Forfatteromtale

**Jenny Steinnes** var i perioden 1990 til 1998 klasselærer ved Steinerskolen i Ålesund der hun fulgte en klasse fra første til og med åttende klasse. Hun har siden 2002 vært ansatt ved Høgskolen i Lillehammer, nå Høgskolen i Innlandet, først som stipendiat, de siste 8 årene som professor tilknyttet spesialpedagogikkstudiene ved Høgskolen. Hun er fra 2019 i tillegg tilsatt i professor II stilling (20%) ved Rudolf Steinerhøgskolen i Oslo.

## Referanser

- Bohr, N. (1967). *Atomfysikk og menneskelig erkjennelse*. Oslo: J. W. Cappelens Realbøker.
- Brock, S. (1993). Bohrs komplementaritets-synspunkt – fra kulturfilosofi til kvanteteori. *Slagmark, tidsskrift for idehistorie*, Efterår 1993, nr. 21, s. 19.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Kafka for en mindre litteratur*. Oslo: Pax.
- Deleuze, G. (1997). «What Children Say». I G. Deleuze, *Essays, Critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer; kapitalisme skizofreni*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

<sup>14</sup><https://www.festabc.dk/1/jeg-har-fanget-mig-en-myg>, her i opprinnelig dansk utgave.

- Derrida, J. (1996). *Remarks on deconstruction and pragmatism*. I C. Mouffe (Red.), *Deconstruction and Pragmatism*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2000). *Of Hospitality*. Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt*. Oslo: Spartakus Forlag.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon*. Oslo: Spartakus Forlag.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *For what tomorrow*. Stanford: Stanford University Press.
- Favrholt, D. (Red.) (1999). *Complementarity Beyond Physics (1928–1962)*. Niels Bohrs Collected work, volum 10. København: Elsevier.
- Hagtvet, B. E. (2010). *Språkestimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Kranich, E. M. (2002). *Barnet i utvekkling: grunder för Waldorfpedagogiken*. Järna: Telleby bokförlag
- Plotinsky, A. (1994). *Complementarity – Anti-epistemology after Bohr and Derrida*. Durham: Duke University Press Books.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1980). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos Forlag.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou F. (2011). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Zimmermann, H. (1995). *Dør språket? Hvordan ordet kan belives*. Oslo: Antropos Praxis.