

I mötet mellan två pedagogiska kulturer

Waldorfläroarutbildares, utbildningssamordnares
och studerandes uppfattningar om utbildningen
Lärarexamen med waldorfprofil

Elisabet Langmann
Cathrine Andersson
Bo Dahlin

Projektet Waldorfskolor i Sverige
Delrapport 5

Karlstads universitet
Institutionen för utbildningsvetenskap
Arbetsrapport 2005:2

FÖRORD

Detta är den femte delrapporten i ett utvärderingsprojekt som handlar om waldorfskolorna och waldorfpedagogiken i Sverige. Projektet har finansierats av stiftelsen Kempe-Carlgrenska fonden.

Elisabet Langmann och Cathrine Andersson har i egenskap av projektassistenter stått för huvuddelen av arbetet med denna rapport. De har genomfört intervjuerna, analyserat dem och sammanställt rapporten. Undertecknad har mest fungerat som handledare och vetenskaplig ledare för projektet.

Förutom författarna till denna rapport har i projektgruppen också medverkat Agnes Nobel, docent i pedagogik vid Uppsala universitet, och Ingrid Liljeroth, docent i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Projektet har även haft en referensgrupp bestående av professor Solveig Hägglund, Karlstads universitet, och professor Sven Hartman, Lärarhögskolan i Stockholm. Alla dessa personer har på olika sätt bidragit med synpunkter och varit behjälpliga i arbetet. Ansvar för eventuella felaktigheter vilar dock på undertecknad.

Karlstad i november, 2005

Bo Dahlin

Innehåll

1. INLEDNING OCH SYFTE	7
2. BAKGRUND	11
WALDORFLÄRARUTBILDNINGENS FRAMVÄXT I SVERIGE.....	11
UTBILDNINGEN LÄRAREXAMEN MED WALDORFPROFIL	14
3. UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE	15
TILLFÖRLITLIGHET	15
4. RESULTAT	17
RUDOLF STEINERHÖGSKOLANS INTRYCK AV DEN NYA STATLIGA WALDORFLÄRARUTBILDNINGEN	17
<i>Urval och genomförande</i>	17
<i>Tematisk analys av gruppintervjuerna</i>	17
<i>Hur är inställningen till waldorflärarytildningen?</i>	18
<i>Vilka krav ställer RSH på utbildningen?</i>	19
<i>Vilka krav upplevs Lärarhögskolan ställa på utbildningen?</i>	21
<i>Vilka utbildningar bör samarbetet med LHS omfatta?</i>	24
<i>Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?</i>	25
<i>Vad utmärker en waldorflärares kompetens?</i>	30
<i>Behövs det en specifik waldorflärarytildning?</i>	36
LÄRARHÖGSKOLANS I STOCKHOLM INTRYCK AV DEN NYA STATLIGA WALDORFLÄRARUTBILDNINGEN.....	39
<i>Tematisk analys av gruppintervjuerna</i>	39
<i>Hur är inställningen till waldorflärarytildningen?</i>	39
<i>Hur ser man på waldorflärarytildningens utformning?</i>	41
<i>Vilka krav ställer Lärarhögskolan på waldorflärarytildningen?</i>	43
<i>Vad kan waldorflärarytildningen bidra med till den "vanliga" lärarytildningen?</i>	46
<i>Hur upplevs mötet mellan Rudolf Steinerhögskolan och LHS?</i>	48
<i>Vad karaktäriserar en grundskollärares kompetens?</i>	51
<i>Behövs det en specifik waldorflärarytildning?</i>	53
LÄRARSTUDERANDES INTRYCK AV DEN NYA STATLIGA WALDORFLÄRARUTBILDNINGEN	54
<i>Urval och datainsamling</i>	54
<i>Tematisk analys av gruppintervjun</i>	54
<i>Vilka är de allmänna intrycken av waldorflärarytildningen?</i>	55
<i>Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?</i>	56
<i>Vad utmärker en waldorflärares kompetens?</i>	60
<i>Behövs det en specifik waldorflärarytildning?</i>	61
WALDORFLÄRARARES SYN PÅ VAD SOM UTMÄRKER EN WALDORFLÄRARARES KOMPETENS	61
<i>Urval och genomförande</i>	61
<i>Tematisk analys av telefonintervjuerna</i>	62
<i>Den antroposofiska/waldorfpedagogiska synen på människans utveckling</i>	62
<i>Ett tvärvetenskapligt förhållningssätt</i>	63
<i>Det konstnärliga/kreativa inslaget</i>	64
<i>Ett personligt ansvar för undervisningens innehåll</i>	64
<i>Ett närmare samarbete med arbetskollegorna</i>	65
SAMMANFATTNING	66
5. DISKUSSION	68
MOTSÄTTNINGAR, DILEMMAN OCH MÖJLIGHETER	68
BEHÖVS DET EN SPECIFIK WALDORFLÄRARUTBILDNING?	69
REFERENSER	70
BILAGA 1: UNDERLAGSFRÅGOR TILL GRUPPINTERVJU MED FÖRETRÄDARNA FRÅN RSH	71

BILAGA 2: BREV TILL DELTAGARNA FRÅN GRUPPINTERVJUN MED FÖRETRÄDARNA FRÅN RSH 2003	72
BILAGA 3: UNDERLAGSFRÅGOR TILL GRUPPINTERVJU MED FÖRETRÄDARNA FRÅN LHS.....	73
BILAGA 4: UNDERLAGSFRÅGOR TILL GRUPPINTERVJU MED LÄRARSTUDERANDE PÅ DEN NYA WALDORFLÄRARUTBILDNINGEN	74

1. Inledning och syfte

Detta är en delrapport i ett utvärderingsprojekt som berör waldorfpedagogik och Svenska waldorfskolor. Projektet som helhet syftar till att belysa flera frågor som har att göra med waldorfskolor och waldorfpedagogik:

1. Hur stor andel av waldorfeleverna går vidare till universitet eller annan högre utbildning och hur lyckas de med dessa studier?
2. I sin egenskap av friskolor får waldorfskolorna många elever från speciella grupper av människor. I vilken mån bidrar detta till ökad segregation eller ökad förståelse mellan olika befolkningsgrupper?
3. I vilken mån får waldorfelever hjälp att utveckla de sociala och andra allmänmänskliga förmågor som behövs för att vara aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle?
4. Vilka kunskapsmål uppnås av waldorfelever och av jämförbara elever i kommunala grundskolor och gymnasier?
5. Vad gör waldorfskolorna för elever som har inlärningssvårigheter eller andra funktionshinder?
6. Kan den statliga lärarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt ”skräddarsydd” lärarutbildning?

I fyra tidigare rapporter besvarades frågorna 1 – 4 ovan. I *Waldorfelever i högre utbildning* (Dahlin, Andersson & Langmann, 2003) gjordes en uppföljningsstudie av före detta waldorfelever med huvudsyftet att kartlägga övergångsfrekvensen till högre studier och hur man upplevde att man klarade dessa. Resultaten visade att en ganska stor del av före detta waldorfelever, ca 55%, *förr eller senare* gick vidare till högre studier. I jämförelse med elever från det kommunala gymnasiets studieförberedande program var waldorfelevernas övergångsfrekvens dock något lägre. Resultaten tydde också på att waldorfeleverna överlag trivdes med sina högskole- eller universitetsstudier. De upplevde generellt att de gott klarade de krav som ställdes på dem i högre studier.

I *Waldorfskolorna och segregationsfrågan* (Dahlin, Andersson & Langmann, 2004) undersöktes waldorfelevernas föräldrars föreställningar och attityder i vissa sociala, politiska och livsåskådningsmässiga frågor. Undersökningen syftade till att få en bild av i vilken grad ”waldorfföräldrar” – dvs föräldrar till barn i waldorfskolor – utgör en specifik social subkultur med avvikande föreställningar och värderingar. Resultaten tydde på att waldorfföräldrarna som grupp generellt kännetecknas av mer ”humana” attityder och värderingar än svenskar i allmänhet. De tenderade också att i något större utsträckning ha en andlig livs- eller världsåskådning. Om man med segregation på skolområdet menar att barn från familjer med olika ”subkulturell bakgrund” (dvs. med olika föreställningar, värderingar och attityder) förhindras att mötas och lära känna varandra kan man således hävda att waldorfskolorna bidrar till en viss kulturell segregation. En annan fråga är hur man ska värdera detta förhållande. Man måste enligt vår mening tydligt skilja på den negativa värdering som termen segregation innehåller och dess faktiska, empiriska innebörd.

I *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens* (Dahlin, Langmann & Andersson, 2004) jämfördes waldorfelevs och kommunala elevers svar i två av Skolverkets nationella utvärderingar som handlade om attityder till sociala/moraliska frågor samt förmågan att resonera och ta ställning till sådana frågor. Resultaten visade att waldorfeleverna i något större utsträckning kände ansvar för sociala och moraliska frågor och att de i sina resonemang var mer benägna att referera till moraliska kvaliteter som kärlek, medkänsla, solidaritet och civilkurage, jämfört med eleverna i kommunala skolan. Waldorfelevernas svar uttryckte också större förtroende för människors inneboende godhet och mindre tillit till att fler poliser eller skärpt lagstiftning kan lösa moraliska problem på en samhällelig nivå. Vidare konstaterades att waldorfeleverna i skolår 9 i större omfattning uppfattade att deras lärare lade vikt vid skolans demokratiska värdegrund och att de själva omfattade mer öppna och toleranta attityder mot ”avvikande” samhällsgrupper – förutom kriminella, nazister och rasister, som de tvärtom tog mer aktivt avstånd ifrån, jämfört med den kommunala skolans elever. Ett annat intressant resultat av denna tredje delstudie gällde skillnaden mellan skolår 9 och gymnasiets år 3. Bland waldorfeleverna blev inställningen till SO-ämnena betydligt mer positiv med ökande ålder, medan den snarare blev mer negativ bland den kommunala skolans elever. Även engagemanget i moraliska frågor ökade med åldern hos waldorfeleverna, medan det var tämligen konstant bland den kommunala skolans elever.

Dessa resultat kan bilda underlag för slutsatsen att waldorfeleverna, om man följer dem upp till gymnasiets sista år, faktiskt i något större utsträckning når upp till läroplanens mål om demokratisk fostran. Detta är rimligtvis en följd både av waldorfskolornas speciella pedagogik och av waldorfelevernas specifika sociala och kulturella bakgrund, framförallt föräldrarnas värderingar och sociala engagemang (jfr resultaten av den andra delstudien ovan).

I *Kunskaper i Svenska, Engelska och Matematik samt attityder till undervisningen i skolår 9* (Dahlin, Andersson & Langmann 2005) jämfördes waldorfelevs och kommunala elevers resultat på de nationella ämnesproven 2003 för årskurs 9. För att få ett vidare perspektiv på provresultaten jämfördes också elevernas upplevelse av skolan och undervisningen i de tre ämnena, samt waldorflärares uppfattningar om hur de nationella proven passar in i waldorfskolornas sätt att arbeta med dessa ämnen. Resultaten visade att waldorfeleverna i större omfattning upplevde sin skolgång och skolans undervisning i de tre kärnämnen som positiv. Vid jämförelsen av resultaten på de nationella ämnesproven fanns något fler waldorfelever som inte uppnådde betyget godkänt. Flertalet av de intervjuade waldorflärarna upplevde också att eleverna var ovana vid den typ av kunskapskontroll som de nationella proven utgör. Även waldorfeleverna själva tenderade att ha ett lägre självförtroende för vad de klarade av i ämnena, jämfört med de kommunala eleverna. I ämnet Svenska tycks waldorfpedagogiken dock bidra till att utjämna skillnaderna mellan flickor och pojkar. Med reservation för den osäkerhet som bortfallen skapar, tyder resultaten också på att waldorfskolornas pedagogik kan bidra till en viss utjämning av skillnader i social bakgrund, dvs. att föräldrarnas utbildningsnivå inte får samma genomslag på elevernas betyg som i den kommunala skolan.

Syftet med denna rapport är att besvara den sjätte frågan ovan, dvs. i vilken mån den statliga lärarutbildningen kan få en sådan utformning som tillgodoser de specifika krav som waldorfskolorna ställer på sina lärare. Om en sådan utformning inte är möjlig är tanken att lärare i waldorfskolan även i fortsättningen behöver en icke-statlig, för waldorfskolan, anpassad lärarutbildning.

	RSH			LHS	Lärarstudenter	Waldorflärare
<u>Tidpunkt för intervjun</u>	Mars 2003	April 2004	Feb 2005	Feb 2005	Feb 2005	Våren 2004
<u>Intervju-personer</u>	En utbildningsansvarig och tre waldorfläro-utbildare	Två av waldorfläro-utbildarna		Examinatorn samt utbildningsledaren	Fyra studerande från den nya waldorfläro-utbildningen	22 lärare i skolår 9 från 9 av de i projektet medverkande waldorfskolorna
<u>Typ av intervju</u>	Gruppintervju					Telefonintervju
<u>Övergripande fråga</u>	Kan den statliga läro-utbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt "skräddarsydd" läro-utbildning?					Vad utmärker en waldorfläro-ares kompetens?
<u>Analys</u>	Tematiska analyser					

2. Bakgrund

Waldorfläroarutbildningens framväxt i Sverige

Waldorfpedagogiken och waldorfskolorna expanderade kraftigt i Sverige från slutet av 60-talet fram till 1985. En av anledningarna var att utbildningsväsendet under denna tid var mitt uppe i en av sina mest reformintensiva perioder: 1969 kom en läroplan för grundskolan, 1970 en gymnasierreform och 1975 skulle högskolan reformeras. Året därpå fattades beslut om översyn av skolans inre arbete, den s. k. SIA-utredningen. Denna omorganisation av skolväsendet skapade en stor oro och osäkerhet bland föräldrar och lärare, vilket gjorde att ”alternativ pedagogik” blev allt mer intressant. Många uppfattade att den kommunala skolan befann sig i en kris vilket medförde att föräldrar började leta alternativ till grundskolan. Det ökade intresse för ”alternativ pedagogik” medförde att waldorfskolan och andra friskolor fick ett uppsving under denna tidsperiod (Lejon, 1997).

Tillväxten av waldorfskolor mellan 1960- och 80-talet medförde även en ökad efterfråga på utbildade waldorflärare. Tidigare hade svenska waldorfpedagoger varit tvungna att skaffa sig sin utbildning i Tyskland eller England. Samma förhållanden gällde i de övriga nordiska länderna. Under sommaren 1961 hölls ett första nordiskt sommarseminarium för ungdomar i Järna med Antroposofiska Sällskapets ordförande Arne Klingborg som ledande gestalt. Fem år senare, sommaren 1966 startades det första waldorfläroarseminariet. Seminariet ägde rum i Bruno Liljefors målarateljé i Ytterjärna som sedan 1994 utgjorde Rudolf Steinerseminariets fasta lokal. I läroarseminariet, som omfattade ett år, ingick kurser i antroposofi och waldorfpedagogik. Eftersom studierna mer hade en karaktär av fördjupad personlig bildning än utbildning till yrkesverksamhet och karriär, utökades läroarseminariet 1968 med ett pedagogiskt studieår. Därmed kom waldorfläroarutbildningen, som nu fick namnet den pedagogiska linjen, att bli tvåårig. Ämnesindelningen gjordes i sex studieblock som omfattade ämnena pedagogik, psykologi, filosofi, historia, samhällslära, fysiologi och metodkurser för biologi, geografi, fysik, kemi, formteckning och grammatik. Utöver de teoretiska kurserna övades också konstnärliga ämnen regelbundet (Lejon, 1997).

Under de kommande åren utvecklades seminarieverksamheten i Järna till att även omfatta en läkepedagogisk linje, en eurytmilinje och en konstnärlig linje. Eftersom Ytterjärna hade dåliga kommunikationer ordnades kurserna som internatkurser. I och med seminarieverksamhetens expansion började ett högskolecampus sakta växa fram i Ytterjärna. Elever som kom från hela Norden för att utbilda sig i de olika linjerna, uppgick under 1980-talet till över 150 studerande under ett läsår (Lejon, 1997). Under denna tid startade även flera deltidsläroarseminarier runt om i landet, bl.a. Kristofferseminariet i Stockholm och Waldorfseminariet i Göteborg.

Under mitten av 80-talet utökades den pedagogiska linjen vid Rudolf Steinerseminariet i Järna med ytterligare ett studieår (fr o m 1995 till fyra år). Ett viktigt skäl till utökningen var dels att ge de studerande en bättre förberedelse för yrkesrollen som klasslärare eller ämneslärare i en waldorfskola, dels att tillmötesgå waldorfskolornas, föräldrarnas och samhällets ökade krav på läroarutbildningen. Under åren 1975-1977 infördes högskolereformen som innebar att den statliga

lärarutbildningen överflyttades från Skolöverstyrelsen till Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ). Detta innebar att den statliga lärarutbildningen ställdes på en vetenskaplig grund. Följden av denna överflyttning innebar att waldorflärarutbildningen inte längre vilade på samma formella grund som den statliga lärarutbildningen. Waldorflärarutbildningen hade genom Rudolf Steinerseminariet i Järna utformats med kännetecken som vanligtvis utmärker folkhögskolorna: eleverna bor på internat, åldersgränsen är 18 år till de längre utbildningarna, skolan har rätt till ideologisk profilering (antroposofi) och stor frihet vad gäller ämnesuppsättning och metodik. Det vetenskapliga arbetets metodkrav, registrering och publicering av studie- och forskningsresultat lyste för det mesta med sin frånvaro. Utbildningarna kom därmed att tillhöra två skilda bildningstraditioner: den formellt vetenskapliga och folkhögskolans humanistiska bildningstradition (Lejon, 1997).

Tiden mellan 1960- och 80-talet präglades även av en kamp för waldorfskoleanhängarna med skolmyndigheter, kommuner och stat om statligt bidrag till waldorfskolorna.¹ 1983 fattade regeringen ett beslut om att waldorfskolorna i Sverige skulle få stadsbidrag (Lejon, 1997). Sju år senare, 1990, blev waldorfskolorna helt statligt finansierade. Ett naturligt led i denna utveckling blev att även ansöka om statlig finansiering för waldorflärarutbildningen. 1992 skickade Waldorfskolefederationen² in en första ansökan till regeringen om stadsbidrag för en rad olika utbildningar, däribland waldorflärarutbildningen, vid samtliga antroposofiska seminarieverksamheter runt om i landet. Dåvarande utbildningsminister Per Unkel (m) avtog denna ansökan eftersom han ansåg att utbildningarna var för korta. Istället fick man förslaget om att ansöka om egen examensrätt för att den vägen söka stadsbidrag.

I april 1994 lämnade RSH³ in en ansökan till utbildningsdepartementet om examensrätt och stadsbidrag för en rad olika utbildningar bl.a. waldorflärarutbildningen. Efter ett omfattande prövningsarbete av de i ansökan ingående utbildningarna avgav universitetskanslersämbetet en utförlig rapport. Som förtjänster i RSH's lärarutbildning angavs den starka betoningen av konstnärligt-kreativa verksamheter, en genomtänkt pedagogisk helhetssyn och waldorfpedagogiskt yrkeskunnande. Men i rapporten framhölls också allvarliga brister ifråga om (akademisk) lärarkompetens, kraven på ämneskunskaper och allsidighet i synsättet. De studerande hade dessutom inte tillräcklig tillgång till datorer, facklitteratur och andra hjälpmedel och biblioteket var inte högskolemässigt. Det betonades dock att en högskola under ett uppbyggnadsskede måste tillåtas ha en del brister som efter viss tid måste vara åtgärdade. Eftersom de nödvändiga förbättringarna betraktades som möjliga att genomföra föreslog universitetskanslersämbetet att examensrätt ska utfärdas för bild-, eurytmi- och förskollärarutbildningen samt den praktiskt-pedagogiska delen av gymnasielärarutbildningen. Dessutom föreslogs att frågor om waldorflärarexamen med inriktning mot undervisning i årskurs 1-7 skulle prövas av den planerade yrkeshögskolan.

Trots universitetskanslersämbetets rekommendation avtog regeringen 1996 RSH's examensrättsansökan. Istället beslöt att lärarutbildningarna vid RSH skulle stå under statlig

¹ Redogörelsen i resten av detta avsnitt bygger på ett samtal med Örjan Retsler, företrädare för den svenska Waldorfskolefederationen. Samtalet ägde rum den 9 februari 2005.

² Waldorfskolefederationen är ett samarbetsorgan för waldorfskolorna i Sverige, som ska främja skolorna i deras utveckling som fria, självstyrande kulturinstitutioner med undervisning enligt Rudolf Steiners intentioner.

³ Stiftelsen RSH grundades våren 1994 och ansvarar för samtliga seminarieverksamheter vid Rudolf Steinerseminariet i Järna, Kristofferseminariet i Stockholm och Skillebyholm i Järna.

tillsyn och vara studiemedelsberättigande. RSH skulle också erhålla statligt bidrag för en påbyggnadsutbildning i waldorfpedagogik, 40 poäng, för personer som redan hade en grundskole- eller gymnasieläraryxamen enligt högskoleförordningen. Fördelen med denna lösning var att den gav möjlighet att undervisa i såväl waldorfskolor som vanliga skolor. Nackdelen var enligt RSH att det innebär en extra lång utbildning, som blev kostnadskrävande både för den enskilde och samhället. Dessutom ansåg man att en ettårig påbyggnadsutbildning inte gav en tillräckligt grundlig waldorfpedagogisk utbildning. Med anledning av detta kvarhöll RSH kravet på statlig finansiering av en fullständig utbildning som fyller waldorfskolornas krav på lärarkompetens.

År 1997 fick Bengt Börjesson, professor och förutvarande rektor för LHS i uppdrag att ta fram ett underlag för regeringens ställningstagande i frågan om ekonomiskt stöd till RSH. Istället för påbyggnadsutbildningen föreslog han en lärarexamen med inriktning mot waldorfpedagogik med ett uppdrag som delas mellan RSH och andra lärarutbildningar. Fördelen med en sådan utbildning ansåg han dels vara möjligheten att ställa olika pedagogiska modeller mot varandra i ett kritiskt granskande perspektiv, dels att lärarna efter avslutad utbildning både skulle vara behöriga att undervisa i waldorfskola och i kommunal grundskola.

Mot bakgrund av Börjessons förslag gav regeringen Högskoleverket i uppdrag att i samarbete med företrädare för LHS och RSH utarbeta en utbildningsplan för en grundskollärarytutbildning med waldorfinriktning vars examen skulle uppfylla villkoren för anställning både i den svenska grundskolan och fristående skolor med waldorfinriktning. Utbildningsplanen skulle innehålla moment från den kommunala grundskollärarytutbildningen och från waldorflärarytutbildningen vid RSH. Examensrätten skulle tillkomma LHS medan ansvaret för alternativ pedagogik skulle tillkomma RSH. Den sexpartimotion som fick ta ställning till det uppdrag som Högskoleverket tilldelades framhöll att det kursplansarbete som skulle bedrivas fick visa om det var möjligt att nå en kvalitativt bra utbildning med denna upplägning. Detta eftersom de fristående waldorfskolorna har specifika krav på lärarnas kompetens som måste beaktas i en sådan kursplan. I motionen föreslogs därför att RSH, som hade den nödvändiga kompetensen för uppgiften, efter viss kvalitetsprövning fick stå för examinationen i den waldorfpedagogiska delen av utbildningen. Detta skulle innebära att RSH skulle ansvara för prov och betygsättning i dessa moment, medan LHS stod för den övergripande examinationsrätten och därmed bar ansvaret för att samtliga förordningar som ställs för lärarexamen är uppfyllda innan utbildningsbevis kan utfärdas.

Sexpartimotionen om RSH fick även starkt stöd hos majoriteten i utbildningsutskottet. De ansåg också att det var viktigt att finna en lösning för alla lärarkategorier som finns i en waldorfskola, som gymnasielärare och andra typer av ämneslärare. 1998 gav utbildningsdepartementet Högskoleverket i uppdrag att utarbeta underlag för utbildningsplaner även för övriga lärarkategorier som kan finnas i en waldorfskola, t.ex. gymnasielärare och lärare i praktiskt-estetiska ämnen. Detta uppdrag rann dock ut i sanden.

I januari 1999 fick Lärarutbildningskommittén (LUK) av regeringen i uppdrag att behandla Rudolf Steinerhögskoleärendet. Tillsammans med RSH och LHS utarbetade man ett förslag till en utbildningsplan för en statlig waldorflärarytutbildning. När Carl Tham samma år efterträddes av Thomas Östros, uppskötts behandlingen av ärendet tills den nya statliga lärarutbildningen hade färdigställts 2001. Den möjlighet som då gavs för waldorflärarytutbildningen bygger på den

möjlighet till pedagogisk profilering som idag finns inom den nya statliga lärarutbildningen och på möjligheten till samarbete mellan RSH och LHS. Resultatet blev utbildningen *Lärarexamen med waldorffprofil* som startade hösten 2002. I utbildningen ansvarar RSH för genomförandet av merparten av kurserna, medan LHS har det övergripande examinationsansvaret för kurserna samt utbildningen i sin helhet.

Utbildningen Lärarexamen med waldorffprofil

Det mest karaktäristiska för den reformerade statliga lärarutbildning som startade 2001 är att lärarprogrammet består av flera delar som delvis är valbara. De studerandes val av kurser – inriktningar och specialiseringar - avgör vilken examen de får. Det allmänna utbildningsområdet på 60 poäng, som ska ge kunskap i områden som är centrala för läraryrket, är lika för alla studerande oavsett profilering. De studerande väljer sedan inriktning mot ämnesområde och pedagogisk verksamhet. En inriktning omfattar 40 poäng och de studerande väljer en eller flera inriktningar beroende på vilken examensprofil de vill ha. Slutligen väljer de studerande en eller flera specialisering på 20 poäng som ska ge djup eller bredd åt tidigare studier. Längden på studietiden varierar mellan 3,5 och 5,5 år (140 till 220 poäng) beroende på vilken examensprofil studenten väljer. De studerande kan utbilda sig till lärare inom förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola, särskola, specialskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning.

Ett år senare, hösten 2002, startade alltså waldorflärarutbildningen *Lärarexamen med waldorffprofil*⁴ på 160p och med inriktning mot yngre barn i ett unikt samarbete mellan RSH och LHS. Det mest karaktäristiska för waldorffprofileringen är den bundna studiegången, vilket innebär att de studerande läser två inriktningar; en humanistisk inriktning på 40 poäng där svenska, historia, bild och musik ingår samt en naturvetenskaplig inriktning, också på 40 poäng, där matematik, hantverk och teknik, fysik, kemi, biologi, geografi och mineralogi ingår. Dessa två inriktningar kombineras med en specialisering i waldorffskolans organisation och elevvård samt examensarbete. Av de obligatoriska kurserna på 60 poäng inom det allmänna utbildningsområdet läser de waldorflärostudenter 30 poäng på RSH och 30 poäng på Lärarhögskolan. Resterande 100 poäng läser de på RSH. RSH ansvarar för genomförandet av inriktnings- och specialiseringskurserna samt de tvärvetenskapliga ämnesstudiekurserna medan Lärarhögskolan har examinationsansvaret för dessa kurser.

⁴ I fortsättningen kommer vi använda benämningen ”den nya waldorfläroutbildningen”.

3. Undersökningens genomförande

Undersökningen bygger som tidigare nämnts på gruppintervjuer med företrädare från RSH, LHS samt med lärarstuderande på den nya statliga waldorfläroarutbildningen. Den ursprungliga frågan för intervjuerna var: *Kan den statliga läroarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt "skraddarsydd" läroarutbildning?* Efter den första gruppintervjun med RSH bröts denna fråga ned i följande fyra frågeställningar:

- 1) Vilka är intrycken av den nya statliga waldorfläroarutbildningen?
- 2) Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?
- 3) Vad utmärker en waldorfläroares/grundskolläroares kompetens
- 4) Behövs det en specifik waldorfläroarutbildning?

Den metod vi har använt kan beskrivas som en halvstrukturerad gruppintervju. Samtliga intervjuer har haft i förväg definierade frågeområden som har bockats av under samtalets gång. Vi har i intervjuerna försökt samla in så förutsättningslösa beskrivningar som möjligt av aktuella teman som rör de olika frågeområdena. Detta innebär att vi försökt vara öppna för nya och oväntade beskrivningar och intryck.

För att komplettera bilden av vad som karaktäriserar waldorfläroarens kompetens har vi även intervjuat yrkesaktiva lärare i waldorfskolan. Intervjuerna har ägt rum via telefon och gjorts med enskilda lärare utifrån specifika intervjufrågor. Även dessa intervjuer spelades in på band.

En mer utförlig beskrivning av urval, genomförande och analys av intervjuerna presenteras i samband med de olika resultatavsnitten.

Tillförlitlighet

Tillförlitligheten i denna typ av studier handlar dels om i vilken mån de intervjuades svar är relevanta för undersökningens frågeställningar, dels om de tolkningar som gjorts av intervju svaren kan anses vara rimliga.

För att få så relevanta svar som möjligt på våra frågeställningar har vi valt att använda oss av en halvstrukturerad intervjuform där i förväg definierade frågeområden har styrt samtalets gång. På detta sätt har vi velat försäkra oss om att få svar på de frågor vi ställt.

För att öka tillförlitligheten i tolkningarna av intervjuerna har vi låtit samtliga intervjudeltagare ta del av resultaten och ge återkoppling. Dessutom har tolkningarnas rimlighet diskuterats inom projektgruppen. För att även öka läsarens möjlighet att bedöma tolkningarnas trovärdighet har vi underbyggt den egna kommenterande texten i resultatpresentationen med belysande citat från intervjuerna.

I undersökningen har vi valt att i första hand använda oss av gruppintervjuer. Fördelen med denna intervjuform är att den kan ge upphov till fler funderingar tack vare att intervjudeltagarna inspirerar varandra och därmed ges möjlighet att vidareutvecklar sina egna och andras tankar. En nackdel med gruppintervjun är att intervjudeltagarna kanske håller inne med åsikter och upplevelser eftersom de befinner sig i en grupsituation. Man kan säga att vid en enskild intervju befinner man sig mer ”off stage” medan man vid en gruppintervju befinner sig ”on stage”, dvs. i en offentlig situation. Det är därför möjligt att andra åsikter och upplevelser skulle ha kommit fram om intervjuerna gjorts enskilt.

Anonymiteten spelar också en viktig roll för vilka uttalanden man väljer att göra i en intervjusituation. Förutom att befinna sig ”on stage” vid själva gruppintervjun, ingår våra intervjudeltagare i en begränsad grupp som ansvarar för den nya waldorfläro utbildningen, vilket kan göra det möjligt att identifiera vissa individer. Att även befinna sig ”on stage” i denna vidare betydelse kan också ha inverkat på intervjudeltagarnas utsagor.

Som i alla intervjuundersökningar får man beakta att de uttalanden som gjorts endast speglar den enskilda individens upplevelser eller tolkningar av en situation och därför inte behöver stämma med faktiska förhållanden.

4. Resultat

Rudolf Steinerhögskolans intryck av den nya statliga waldorfläroarutbildningen

Urval och genomförande

Företrädarna från RSH intervjuades vid tre olika tillfällen, våren 2003, våren 2004 och våren 2005. Samtliga intervjuer ägde rum i en lokal på Kristofferseminariet i Bromma. Från projektgruppen deltog fyra personer våren 2003, tre personer våren 2004 och två personer våren 2005. Intervjuerna, som varade ungefär i två timmar vardera, spelades in på band. De mer specifika frågor som fokuserades i intervjuerna redovisas i bilaga 1.

I den första gruppintervjun ingick, förutom de fyra deltagarna från forskningsgruppen, en utbildningsansvarig från RSH, två waldorfläroarutbildare från den nya waldorfläroarutbildningen samt en läroarutbildare från den "gamla" waldorfläroarutbildningen vid Järnaseminarier. Utifrån bandinspelningen av intervjun gjordes en utskrift i form av en sammanfattande text med övergripande rubriker. I texten framgick tydligt vilka deltagare som sagt vad. Sammanfattningen skickades därefter ut till intervjudeltagarna tillsammans med ett brev i vilket de uppmanades att komma med kommentarer och förtydliganden av sina utsagor (se bilaga 2). Ingen av deltagarna valde att återkomma med respons.

I april 2004 och februari 2005 genomfördes två uppföljningsintervjuer med de två kursansvariga waldorfläroarutbildarna från den nya waldorfläroarutbildningen. Syftet med dessa intervjuer var dels att ge waldorfläroarutbildarna möjlighet att muntligen ge respons på bearbetningen av den föregående intervjun, dels att få en inblick i hur utbildningen samt samarbetet med Läroarhögskolan såg ut ett respektive två år senare. Dessutom kunde frågor som uppkommit vid analysen av de tidigare intervjuerna redas ut. Även av dessa intervjuer gjordes utskrifter. Den första uppföljningsintervjun skrevs ut i form av en sammanfattande text med övergripande rubriker, som waldorfläroarutbildarna fick möjlighet att kommentera muntligt vid den sista uppföljningsintervjun. Den sista uppföljningsintervjun skrevs ut ordagrant i sin helhet. För att öka tillförlitligheten i tolkningarna av gruppintervjuerna lät vi även de två kursansvariga waldorfläroarutbildarna ta del av den slutliga resultatpresentationen och ge återkoppling innan den inkluderades i rapporten.

Tematisk analys av gruppintervjuerna

Resultaten i detta avsnitt bygger på en tematisk analys av utskrifterna av de tre gruppintervjuerna. I analysen har vi sökt olika teman i de intervjuades utsagor som belyser följande sju frågeställningar:

- 1) Hur är inställningen till den nya waldorfläroarutbildningen?
- 2) Vilka krav ställer RSH på waldorfläroarutbildningen?
- 3) Vilka krav upplevs Läroarhögskolan ställa på waldorfläroarutbildningen?
- 4) Vilka utbildningar bör samarbetet med Läroarhögskolan omfatta?
- 5) Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?

- 6) Vad utmärker en waldorflärares kompetens?
- 7) Behövs det en specifik waldorflärarytbildning?

I redovisningen av resultatanalysen har våra tolkningar vävts in i den beskrivande texten av de olika temana tillsammans med belysande citat. Citaten är hämtade från utskriften av det sista uppföljningssamtalet. Då några teman delvis överlappar varandra, kan det som beskrivs under ett tema också passa in under ett annat.

För att underlätta läsningen har vi i texten valt att behandla de medverkande intervjudeltagarna som en helhet. Enskilda personers upplevelser kommer således inte att redovisas i resultatet. Eftersom två av de fyra företrädarna från RSH endast medverkade vid den första gruppintervjun, har vi dock valt att i texten laborera med två olika beteckningar. De intryck som kom fram under den första gruppintervjun våren 2003 adresseras i texten till "Waldorfföreträdarna", medan de intryck som framkommit under de två uppföljningsintervjuerna våren 2004 och 2005 adresseras till "Waldorflärarytbildarna".

Hur är inställningen till waldorflärarytbildningen?

Analysen av gruppintervjuerna resulterade i en indelning i två övergripande teman vad gäller den allmänna inställningen till den nya waldorflärarytbildningen:

- 1) Inställningen på RSH
- 2) Inställningen på LHS

Inställningen på RSH

Överlag var Waldorfföreträdarna mycket positivt inställda till den nya waldorflärarytbildningen. På frågan om den statliga lärarytbildningen kan få en sådan utformning som tillgodoser de krav som waldorfskolorna ställer på sina lärare, svarade man ja. Genom det utrymme för pedagogisk profilering som idag finns inom den nya lärarytbildningen, samt möjligheten till samarbete mellan RSH och LHS, ansåg man att en waldorflärarytbildning som tycks passa alla parter har realiserats.

Waldorfföreträdarna var eniga om att samarbetet med Lärarhögskolan hade blivit en bättre lösning för waldorflärarytbildningen än förslaget om den egna examinationsrätten. Nu kan de studerande bli waldorflärare och samtidigt vara behöriga att undervisa i den kommunala grundskolan, något man inte hade varit tidigare. Eftersom antalet waldorfskolor i Sverige är begränsat, såg man en stor fördel i att de studerande också kan söka sig till kommunala grundskolor efter utbildningen. Dessutom rymmer den dubbla lärarbehörigheten enligt dem en större möjlighet för waldorfpedagogiken att nå ut i den kommunala skolan.

Eftersom vi har en sammanhållen utbildning och lägger så stor vikt vid det, är det viktigt att det faktiskt är en grupp som arbetar tillsammans under en ganska lång tid, och som kan få upplevelsen av att så arbetar vi i ett kollegium i hög grad /.../ Den kvalitén, den går ju inte att få upplevelse av om man splittrar sina grupper, så att man efter några veckor går in i en helt annan konstellation /.../ Att man får öva det här med att faktiskt står ut med varandra genom att bli tvungen att inte bara välja dem som man kommer allra best överens med hela tiden, utan att man får en mångfald i upplevelsen. Det är viktigt tror jag, att vissa människor de måste man bära i perioder, andra måste man stå ut med, andra har man jätteroligt tillsammans med. Allt det där finns med i det sociala. (Waldorfläroarutbildare)

Fler schemalagda timmar och 80% närvaro

Ett av de krav som Waldorfföreträdarna upplevde att Rudolf Steinerhögskolan fick kämpa för att få igenom var den större mängden schemalagd undervisningstid. Waldorfläroarutbildningen utgörs - förutom de rent teoretiska studierna i form av litteraturläsning - även av praktiska övningar i målning, musik, hantverk och andra konstnärliga uttryck som övas under lektionstid. Denna betoning av den praktiska sidan av kunskapandet kräver enligt Waldorfföreträdarna att utbildningen på Rudolf Steinerhögskolan måste få möjlighet att omfattar fler schemalagda undervisningstimmar än motsvarande utbildningar på Läroarhögskolan:

Nu när det kommer studenter från alla möjliga håll och kanter, och som aldrig har sett en pensel nästan, och aldrig ett papper eller färger, då tar det en tid innan de får öva upp den förståelsen, en känsla av att det här kan de hantera. Och det kan man inte göra på en kort period, att: nu har vi en kurs i det här. Utan det är något som mognar väldigt, väldigt långsamt för vissa, där de utvecklas mer och mer. Likaså flöjtspel och sång, som också tar tid. (Waldorfläroarutbildare)

Ett annat krav som Waldorfföreträdarna upplevde att Rudolf Steinerhögskolan fick kämpa för var kravet på 80% närvaro på all undervisning på Rudolf Steinerhögskolan, ett krav som man velat behålla från den "gamla" waldorfläroarutbildningen. Enligt Waldorfföreträdarna bygger närvarokravet på tanken att det är i det praktiska arbetet och tillsammans med andra som den läroarstudierande bäst formar sina kunskaper och utvecklar sin person. Att närvara vid de schemalagda lektionerna blir därför en viktig del i waldorfläroarens utbildning.

Vilka krav upplevs Läroarhögskolan ställa på utbildningen?

Waldorfläroarutbildarna upplevde att samarbetet med Läroarhögskolan har inneburit en allmän "uppstramning" av waldorfläroarutbildningen på en rad olika områden. Denna uppstramning såg de i det stora hela som positivt för utbildningen. T.ex. har man på ett nytt sätt blivit tvungna att reflektera över den egna verksamheten. Frågan är bara enligt dem hur mycket *mer* uppstramning som inverkar positivt.

De krav som LHS enligt Waldorfläroarutbildarna ställer på waldorfläroarutbildningen kan delas in i fyra kategorier:

- 1) Administrativa krav

- 2) Graderade betyg på enskilda moment
- 3) Praktik i grundskolan
- 4) Ökade krav på kurslitteraturen

Administrativa krav

Enligt Waldorfläroarutbildarna har samarbetet med Lärarhögskolan medfört att waldorfläroarutbildningen har blivit mer styrd - man är inte längre lika fri att utforma den som man själv vill ha den. Denna ofrihet kommer enligt dem tydligast i uttryck i att utbildningen nu måste anpassas efter den administrativa struktur som präglar Lärarhögskolans egna utbildningar, med fristående kurser, krav på sidantal i kurslitteraturen och en fastlagd studiegång.

Enligt Waldorfläroarutbildarna har det administrativa arbetet med waldorfläroarutbildningen även blivit betydligt mer omfattande och tidskrävande. Även om administrationsarbetet delvis har inverkat positivt på utbildningen – bl.a. genom större ordning i dokumentationen av avklarade kurser och poäng - upplevde man att systemet tenderar att bli så tids- och arbetskrävande att det utarmar krafterna för det pedagogiska arbetet i utbildningen:

Hela det administrativa arbetet har ju blivit oändligt mycket större, så jättemycket större. Och så ändras förutsättningarna, så måste man arbeta om. Lärarhögskolan själva har ju också den problemställningen, att det är ett system som äter upp krafterna. (Waldorfläroarutbildare)

Det administrativa systemet kräver även enligt Waldorfläroarutbildarna att utbildningen splittras upp i 5 och 10 poängskurser som ska läsas under en termin. Denna struktur är något som de upplevde att waldorfläroarutbildningen har blivit tvungen att "tränga sig in i". Tidigare har de kunnat sprida ut de olika utbildningsmomenten under hela utbildningen och på så sätt göra dem i den ordning som de ansåg var "organiskt riktig". I och med det nya systemet kan de inte heller lägga olika kurser parallellt med varandra eller låta olika årskurser läsa samma kurs, något som tidigare var möjligt i utbildningen.

Ytterligare en negativ följd med det administrativa systemet som Waldorfläroarutbildarna lyfte fram var att tidspressen i utbildningen har blivit betydligt mer påträngande. Till skillnad från den gamla waldorfläroarutbildningen har man i den nya utbildningen en tydligt avgränsad tid till sitt förfogande för de olika utbildningsmomenten. Särskilt påtaglig blir tidsbristen i det konstnärligt-praktiska inslaget i utbildningen, som övande i målning, flöjtspel och sång:

Hur det konstnärliga och det teoretiska kan befrukta varandra, det tycker jag har blivit mer jäktigt och svårt att få plats och utrymme till. För när man övar upp färdigheter då tar det en tid för att mogna, så där behöver man en utsträckt tid. Men om man ska läsa in och tentera av och reflektera något intellektuellt-teoretiskt, då är det snabbare processer. Och just den där fördjupningen som har med mognad att göra, den tycker jag faktiskt har blivit svårare att genomföra med det här nya systemet. (Waldorfläroarutbildare)

Graderade betyg på enskilda moment

Ett annat krav som samarbetet med Lärarhögskolan enligt Waldorfläroarutbildarna har medfört, är att enskilda kurser och delmoment nu måste bedömas och betygsättas med graderade betyg. Detta betygssystem skiljer sig från den gamla waldorfläroarutbildningen där endast ett slutbetyg i form av Godkänd eller Underkänd delades ut i samband med den studerandes examen. Tanken bakom det gamla betygssystemet var enligt Waldorfläroarutbildarna att det först är i slutet av en persons kunskapsutveckling som resultaten kan synas och bedömas. Att göra kunskapsbedömningar på kortare sikt och av enskilda delmoment blir därför enligt dem lätt bli missvisande för studentens egentliga utveckling.

Waldorfläroarutbildarna ansåg att ett graderat betygssystem överlag är svårt att applicera på waldorfläroarutbildningen, eftersom den även omfattar moment som personlig mognad och utvecklandet av ett konstnärligt förhållningssätt, som är svåra att mäta och betygsätta. Kravet på att införa Lärarhögskolans betygssystem har därför varit något som de endast motvilligt har infogat sig i. Eftersom betygsfrågan även är en omdiskuterad fråga på Lärarhögskolan såg de dock hoppfullt på möjligheten att i framtiden kunna utforma det på ett sätt som ligger i linje med RSH's kunskapsyn.

Praktik i grundskolan

Ytterligare ett krav som har följt av samarbetet med Lärarhögskolan är att waldorfläroarutbildningen nu måste rymma 30 poäng verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Att den verksamhetsförlagda utbildningen både har utökas till omfång och omfattar praktik i den kommunala grundskolan (10 poäng) såg Waldorfläroarutbildarna endast som positivt för waldorfläroarutbildningen. De svårigheter som uppstått har enligt dem istället rört den praktiska sidan av utbildningsmomentet. Det har t.ex. visat sig vara mycket svårt att få tag på waldorfläroare som vill och har tid att ta emot och handleda lärarkandidater. Att vara handledare innebär dessutom att man bör ha gått en handledarutbildning, vilket få waldorfläroare hittills har gjort.

Ett annat problem ligger enligt Waldorfläroarutbildarna i att den verksamhetsförlagda utbildningen nu måste vara inbakad i de olika ämneskurserna. I waldorfskolan uppstår då ett problem eftersom skolämnen läses i block under sammanhållna morgonperioder. Detta leder till att det inte alltid finns praktikmöjligheter i det ämne som de studerande just då läser på utbildningen.

Ökade krav på kurslitteraturen

Enligt Waldorfläroarutbildarna har samarbetet med Lärarhögskolan även inneburit att kravet på kurslitteraturen har ökat i waldorfläroarutbildningen, både vad gäller omfång och innehåll. Även detta krav såg man dock som övervägande positivt för utbildningen. Waldorfläroarutbildarna måste nu i högre grad orientera sig i den pedagogiska litteratur som finns, vilket i sin tur har möjliggjort ett bättre urval av kurslitteratur.

Kravet på kurslitteraturen har även fått RSH att konfronteras med bristen på svenska läromedel i waldorfpedagogik som länge har utgjort ett problem i den gamla waldorfläroarutbildningen. Tidigare hämtade waldorfläroarutbildarna merparten av information från den omfattande tyska

litteratur som finns i ämnet, för att sedan sammanställa och presentera materialet muntligt för de studerande på föreläsningar och seminarier. När man nu även måste förse de studerande med ett visst antal böcker till varje kurs, blir bristen på svenska läromedel enligt Waldorfläroarutbildarna ännu tydligare.

Enligt Waldorfläroarutbildarna har samarbetet med Läroarhögskolan även medfört ett högre krav på att andra pedagogiska riktningar än den waldorfpedagogiska måste behandlas i kurslitteraturen. Även detta krav såg man som positivt för både waldorfläroarutbildningen och waldorfpedagogiken.

Vilka utbildningar bör samarbetet med LHS omfatta?

Analysen av svaret på frågan om vilka utbildningar samarbetet med LHS bör omfatta resulterade i en indelning i två olika teman:

- 1) Bild-, hantverks-, eurytmi- och gymnasieläroarutbildningen
- 2) Deltidsläroarutbildningen

Bild-, hantverks-, eurytmi- och gymnasieläroarutbildningen

Att samarbetet med Läroarhögskolan för närvarande endast omfattar förskolläroar- och klassläroarutbildningen såg Waldorfföreträdarna inte som något större problem. De svårigheter man har att få samarbetet att även omfatta bild-, hantverks-, eurytmi- och gymnasieläroarutbildningen kan nog med tiden överbryggas genom vidare diskussioner och samtal, åtminstone såg man förhoppningsfullt på denna möjlighet.

Ett problem som Waldorfföreträdarna lyfte fram var den kommunala skolans erfarenhet av att det kan vara svårt att vara läroar i endast ett ämne, något som t.ex. eurytmiläroarna i waldorfskolan är. Om man anpassar eurytmiläroarutbildningen till den kommunala skolans krav på två ämnen, innebär det dock i praktiken att man kortar ned på den tid som de studerande får öva eurytmi. Frågan är enligt Waldorfföreträdarna om det är möjligt att bli eurytmiläroar på halva tiden.

Vad gäller gymnasieläroarutbildningen uppstår ett annat problem enligt Waldorfföreträdarna. Tidigare har personer som endast har ämneskunskaperna från universitetet (fil.kand. eller fil.mag.) kunnat komplettera sin utbildning med ett års heltidsstudier, dvs. 40 poäng i waldorfpedagogik på RSH. Men eftersom kravet på 60 poäng i det allmänna utbildningsområdet även gäller för gymnasieläroarna, kommer kompletteringsutbildningen att bli orimligt lång (100 poäng).

I dessa fall uppstår dilemman som enligt Waldorfföreträdarna är svåra, men inte omöjliga att lösa. Samtidigt som man från RSH's sida måste anpassa sig till de krav som finns på Läroarhögskolan, uttryckte man en förhoppning om att i sin tur kunna påverka den ”fyrkantighet” som finns på Läroarhögskolan i dessa frågor.

Deltidslärarytbildningen

En annan fråga gäller den, enligt Waldorfföreträdarna, växande skaran deltidstuderande. Ska även dessa lärarytbildningar komma under Lärarytshögskolans vingar, eller ska man fortsätta att ha ytbildningarna på RSH? Waldorfföreträdarna såg här en fördel med att även i fortsättningen behålla ansvaret för distanslärarytbildningen. Därmed kan de erbjuda personer som inte uppfyller de formella krav som finns för högre studier på statliga högskolor, en möjlighet att ytbildas till waldorfläraryt. Dessutom upplevde Waldorflärarytbildarna att det finns en osäkerhet i vad samarbetet med Lärarytshögskolan i framtiden kommer att innebära för waldorflärarytbildningen, vilket gör den fristående deltidswaldorflärarytbildningen om än viktigare:

Men däremot har vi ju kvar vår rena ytbildning, vi har ju en deltidstutbildning på fem år, som vi också har funderat på, ska den under Lärarytshögskolan. Men den har aldrig passat in i deras strukturer. Där ser vi just nu att den vill vi ha som den är, utanför det systemet, så att vi åtminstone har den friheten ifall det skulle bli helt andra människor som plötsligt säger att: nej det där med waldorflärarytbildningen och Lärarytshögskolan, den kan inte vara så, den måste vi nagga i kanten mer och mer. Då känns det viktigt att ha ett annat ben att stå på också. (Waldorflärarytbildare)

Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?

Analysen av Waldorflärarytbildarnas intryck av vad mötet mellan RSH och Lärarytshögskolan har inneburit för waldorflärarytbildningen, resulterade i en indelning i fem olika teman:

- 1) Samarbetet bygger på goda personliga relationer
- 2) Större reflektion och utvecklande av ett gemensamt språk
- 3) Olika sätt att se på kunskap och vetenskap
- 4) En dubbel ytbildning
- 5) Förändrad inställning bland de studerande
- 6)

Samarbetet bygger på goda personliga relationer

Waldorfföreträdarna var eniga om att samarbetet med Lärarytshögskolan hade blivit över förväntan bra. Själva samarbetet bygger enligt dem till en stor del på god kommunikation med de tillsatta företrädarna från Lärarytshögskolan. I slutändan handlar det inte så mycket om att kompromissa utan att förklara, menade man. Ju mer man ger sig tid att förklara sig, desto lättare är det att nå samförstånd utan att behöva ge avkall på det man tror på.

Enligt Waldorflärarytbildarna har de rent innehållsmässiga frågorna i waldorflärarytbildningen dessvärre kommit lite i skymundan i diskussionen. Istället har den mesta tiden gått åt att tillsammans med Lärarytshögskolan utforma godkända kursplaner. Waldorflärarytbildarna kände dock att en stor del av ansvaret för att lyfta fram de innehållsrelaterade frågorna i slutändan låg på dem själva.

En följd av att samarbetet i så stor utsträckning bygger på kommunikation blir enligt Waldorfföreträdarna vikten av goda personliga relationer med ansvariga på Lärarhögskolan, något som man ansåg sig ha nu. Detta skapar dock en osäkerhet i samarbetet: vad händer när de ”goda kontakterna” ersätts av nya personer eller strömningar inom den akademiska världen? Här uttryckte Waldorfföreträdarna en oro: Om waldorfläroarutbildningen går in med hull och hår i samarbetet, är det då möjligt att i framtiden – då kanske nya idéer och krav som inte längre går ihop med waldorfpedagogikens tankar och mål präglar atmosfären på Lärarhögskolan - träda ur samarbetet och på nytt gestalta en utbildning på egen hand? Eller kommer en sådan utbildning i ännu högre grad än tidigare att betraktas som en piratkopia av den ”riktiga” läroarutbildningen? Waldorfföreträdarna var dock eniga om att det var en risk som var värd att ta.

Större reflektion och utvecklande av ett gemensamt språk

En positiv följd av samarbetet med Lärarhögskolan är enligt Waldorfföreträdarna den möjlighet till reflektion och jämförelse som mötet med den statliga läroarutbildningen har bidragit med. Även de studerande upplevde enligt dem att det var en tillgång att de fick ta del av två ”pedagogiska kulturer” – den statliga och den waldorfpedagogiska. Först i detta möte har de verkligen kunnat reflektera över vad det är att vara waldorfläroare. Även den verksamhetsförlagda utbildningen, som både görs på waldorfskolor och kommunala skolor, ansåg de studerande enligt Waldorfläroarutbildarna skapade en sådan reflektionsgrund.

En annan positiv följd med samarbetet som Waldorfläroarutbildarna lyfte fram var att det har öppnat för möjligheten att utveckla ett gemensamt pedagogiskt språk. Genom att få inblick i andra pedagogiska riktningar samt den pågående pedagogiska debatt som förs på Lärarhögskolan, har både waldorfläroarutbildarna och de studerande enligt dem fått bättre redskap för att förklara vad waldorfpedagogiken står för, både inom och utanför waldorfvärlden:

Det som är fördelen i den nya waldorfläroarutbildningen är att de studerande har gått på Lärarhögskolan, de har fått ta del av pågående pedagogisk debatt, utav olika riktningar, och fått möjligheter att lära sig formulera sig i de termerna. Och då blir det också lättare att förklara vad waldorfpedagogiken är. Man har något att spegla det emot, jämfört med om man bara har sysslat med det här waldorfpedagogiska perspektivet och inte sett de övriga. Och det tycker faktiskt jag har förbättrats genom det här nära samarbetet som vi har med Lärarhögskolan. Jag tycker att de också får vissa influenser på det som vi kallar för våra ”rena” waldorfbildningar, att vi är tvungna att ta upp sådant i högre grad där också. (Waldorfläroarutbildare)

Enligt Waldorfläroarutbildarna är ett gemensamt pedagogiskt språk viktigt för waldorfpedagogiken, eftersom waldorfskolan aldrig har varit tänkt att utgöra en verksamhet som är skild från det övriga samhället eller utbildningsväsendet. Tyvärr har många waldorfläroare enligt dem ganska dålig inblick i andra pedagogiska riktningar eller litteratur än den som är skriven av Rudolf Steiner. Här såg man att samarbetet med Lärarhögskolan kan komma att spela en viktig roll i framtiden:

Jag tror att det är ett framtidsfält som behöver göras, dels av den anledningen att waldorfläroare ute i skolorna ofta är okunniga om annat än Steiner /.../. Men det kan ju inte vara så att antroposofin är en sak och så är det en gräns, så är det en barriär, och så finns det andra på andra sidan. Utan det som människor forskar och tänker på, är det

något som är sant i det så kommer det ju till vissa resultat. De benämner de bara olika. Så det där tror jag är jätte viktigt. (Waldorfläroarutbildare)

Olika sätt att se på kunskap och vetenskap

Något som Waldorfläroarutbildarna upplevde skiljde RSH från Läroarhögskolan var synen på kunskap och vetenskap. En viktig tanke inom waldorfpedagogiken är enligt dem att kunskap och personlig utveckling hör ihop - kunskap är något som "jaget" aktivt tar till sig och utvecklas genom, inte ett passivt införlivande av något som finns färdigt "därute" eller som det är möjligt att tillägna sig genom enbart teoretiska studier:

Kunskap är också någonting som har att göra med den personliga utvecklingen. Hur förbinder jag de erfarenheter som jag får genom kunskapandet med mina själsliga upplevelser /.../ Då är det inte fråga om att lära sig läsa, utan det är fråga om att lära sig att bearbeta en kunskap. Och det är någonting annat än att klara av en prestation vid ett tillfälle. Och den hänger ihop med den där grundnivån, att man ser på mer än kunskapandet, man ser på personlighetsutvecklingen och hur man klarar av livssituationer genom kunskap. (Waldorfläroarutbildare)

Enligt Waldorfläroarutbildarna betonar den sociokulturella strömningen inom pedagogiken att kunskap är buren av människor i den intersubjektiva interaktionen. Men om man, som inom waldorfpedagogiken, även betraktar kunskap som en del av den personliga utvecklingen går man ett steg vidare. Då kommer man enligt dem in på att människan utvecklas genom det kunskapande mötet med andra människor och med världen. Om RSH kunde formulera en pedagogisk teori i sådana termer, trodde man att kravet på vetenskaplighet kanske kunde tillgodoses. Waldorfläroarutbildarna upplevde dock att det fanns en svårighet i detta. Enligt waldorfpedagogiken är det "jaget" som är den lärande. Då uppstår genast frågan: vad är ett jag? Om man inte erkänner något andligt, blir det enligt dem svårt att förklara vad jaget står för inom waldorfpedagogiken.

En annan fråga som enligt Waldorfläroarutbildarna har aktualiserats allt mer under utbildningens gång rör vetenskapligheten. På senare tid har Rudolf Steinerhögskolan fått upprepade uppmaningar om att ordet "vetenskaplighet" måste komma in i kursplanerna och i den litteratur som de arbetar med. Här var man dock osäker på vad Läroarhögskolan egentligen avser med begreppet vetenskaplighet. Idag finns det enligt Waldorfläroarutbildarna flera olika riktningar inom den vetenskapliga världen som i större eller mindre utsträckning överensstämmer med waldorfpedagogikens syn på forskning och vetenskap:

Vetenskaplighet är ju idag väldigt många olika riktningar, där man behöver vara klar över de riktningarna. /.../ Det skulle man då behöva titta på, var de olika riktningarna hör hemma, vilka begränsningar de har, vilka fördelar de har, och inte tala om vetenskaplighet i allmänhet. (Waldorfläroarutbildare)

Ett annat problem som Waldorfläroarutbildarna lyfte fram rör den antroposofiska forskningsmetoden. Om en text ska betraktas som vetenskaplig i den akademiska världen idag, måste författaren enligt dem kunna referera till vad andra forskare tidigare har teoretiserat, iakttagit och skrivit om saken. Inom antroposofin använder man enligt Waldorfläroarutbildarna

även en annan väg till forskning och kunskapande, där den egna omedelbara upplevelsen och sinneserfarenheten intar en central plats:

Waldorfläroarutbildare 1: Det är ju framför allt att lära sig att kunskapa själv med hjälp av sina sinnen, snarare än att läsa det som någon annan redan har tänkt. Det är ju gammalt stoff, hur man än bär sig åt. Det är ju redan tänkt, det är ju redan iakttaget, det är ju redan gjort. Men jag, om jag nu ska vara här och nu, och så småningom leva in i framtiden, så bör jag ju kunna lita på mina egen kunskapande förmåga, inte bara på min inläsningsförmåga. /.../

Waldorfläroarutbildare 2: Detsamma gäller ju hantverken och naturvetenskapen, där man kan se, att den moderna naturvetenskapens framväxt ligger i att man förenade teori och ”hantverk” [dvs praktik]. Och hantverkarna [praktikerna] har ju aldrig tvivlat på realiteten i sitt möte med naturen, medan teoretikerna undrar om de över huvud taget står i kontakt med någon verklighet. Och där är ju också hela existensen. Tryggheten i att vara på jorden hör ju ihop med att vi är i en realitet, och där spelar då också [den praktiska erfarenheten] en viktig roll för hur jag tänker om världen omkring mig. (Waldorfläroarutbildare)

Men om man skriver något utifrån egen praktisk erfarenhet eller sinnesupplevelse - en metod som är vanlig inom waldorpedagogiken - betraktas det enligt Waldorfläroarutbildarna idag inte som vetenskapligt. En fråga för framtiden är därför enligt dem hur man kan få en sådan metod accepterad som vetenskapligt hållbar - som en accepterad forskningsmetod – även inom den akademiska världen.

En annan fråga som Waldorfläroarutbildarna lyfte fram var hur man i den nya waldorfläroarutbildningen kan utveckla och stimulera denna ”forskande/kunskapande” sida hos de studerande redan på ett tidigt stadium, istället för att vänta till de högre nivåerna. Detta är enligt dem viktigt eftersom den kunskapande förmågan utgör grunden för berättarkulturen i waldorfskolan:

Det tar tid idag att få människor som har gått igenom den skolan som vi har haft, grundskola och gymnasium, att börja lita på sina sinnesiakttagelser och kunna beskriva dem. Och det som egentligen är hela berättarkulturen i waldorfskolan, att man kommer till skolan och så har man sett hur månen såg ut just nu, och lagt märke till den, och kunna berätta det så att intresset hos eleverna vaknar ur det så att de börjar iaktta själva. Istället går vi med våra böcker och med våra teorier, och där vet vi precis hur månen snurrar runt jorden, men vi har aldrig sett månen. Och det övandet tar också lång tid att få som en självklarhet. Och ur det växer den här berättande förmågan. (Waldorfläroarutbildare)

Enligt Waldorfläroarutbildarna har kravet på vetenskaplighet kommit att ställas på sin spets i och med att examensarbetet närmar sig. När det gäller examensarbetet var man dock överens om att vetenskapskravet är något som Rudolf Steinerhögskolan borde ta till sig, så att också deras uppsatser kan bli hållbara och stå sig kvalitativt i den akademiska världen. Waldorfläroarutbildarna upplevde också att skillnaden i synen på kunskap och vetenskap som finns mellan RSH och LHS i det stora hela är en utmaning för framtiden, snarare än ett oöverkomligt problem.

En dubbel utbildning

Enligt Waldorfläroarutbildarna har RSH's betoning av den praktiskt-estetiska inslaget i waldorfläroarutbildningen resulterat i att den del av utbildningen som läses på RSH har blivit betydligt mer omfattande och tidskrävande. Förutom att RSH's utbildning omfattar samma mängd litteraturläsning och teoretisk reflektion som på motsvarande moment på LHS, består den av betydligt mer schemalagd undervisningstid. Detta dubbla inslag i utbildningen har enligt Waldorfläroarutbildarna medfört att de studerande ofta har upplevt studierna på RSH som tuffa att hinna med. Enligt Waldorfläroarutbildarna blir detta särskilt tydligt när de studerande gå över till att läsa CK-kurserna på Läraohögskolan, som de säger är betydligt mindre tidskrävande.

Även Waldorfläroarutbildarna själva upplevde att deras arbetsbörda hade blivit tyngre i och med samarbetet med Läraohögskolan. En orsak är enligt dem att de har haft svårigheter att formulera tydliga kriterier och mål i kursplanerna som omfattar de "waldorfläroarförmågor" som har med personlig utveckling och övandet av ett konstnärligt förhållningssätt att göra. En fråga för framtiden är enligt Waldorfläroarutbildarna hur man på RSH kan integrera dessa delar av de studerandes kunskapsutveckling, som inte är betyggrundande, i den nya waldorfläroarutbildningen så att de inte hela tiden måste ligga vid sidan om:

För de kräver ju precis detta av oss som de kräver, eller systemet kräver, om alla de här inlästa sidorna och tydligt formulerade kriterier som vi ibland har svårt att formulera, för vi har någonting som är icke-formulerbart i det också. /.../ Hur ska vi göra det, så att det inte hela tiden ligger extra så att man bara blir helt knäckt av det. Det är en pedagogisk fråga som vi inte har lyckats att lösa. (Waldorfläroarutbildare)

Waldorfläroarutbildarna lyfte här fram att risken med den "utmattning" som både waldorfskolorna och den nya waldorfläroarutbildningen enligt dem lider av, är att utvecklandet av de praktiskt-estetiska förmågorna allt mer får stå tillbaka för den rent teoretiska kunskapsförmedlingen i undervisningen. En risk med detta är enligt Waldorfläroarutbildarna att waldorfpedagogiken så småningom "utarmas":

Jag tror att waldorfskolorna lider under utmattningen av att ha målinriktade beskrivningar och att där kunna formulera vad man verkligen vill göra. Och när just allt det där som är den sociala, den personliga utvecklingen inte får finnas med i betygskriterierna, utan bara prestationen som sådan, som kunskap. /.../ så motverkas också möjligheten att driva en waldorfskola. Och finns det då inte tillräckligt med fördjupning och engagemang hos lärarna, så tappar man bort delar efter hand, och så blir det utarmat. /.../ Och den risken finns också i läroarutbildningen, att det mer och mer blir kunskapsinriktat också i våra 10 poängskurser. Kraven på det finns där uttalat hela tiden. /.../. Men att utveckla läroarförmågor, att en människa som ska bli lärare måste utveckla sig själv, det är ju inte betyggrundande. Och det är jätteviktigt, så där är väl den största risken. (Waldorfläroarutbildare)

Förändrad inställning bland de studerande

Enligt Waldorfläroarutbildarna har samarbetet med Läraohögskolan även inneburit att de studerande har blivit mer krävande. Medan det i den "gamla" waldorfläroarutbildningen, när de

studerande själva bekostade sin utbildning, fanns en större känsla av delaktighet och ansvar, präglas stämningen i utbildningen idag av ett mer passivt och kravfyllt förhållningssätt:

När det förut var en känsla av att, ja men vi hjälps åt allihop för att få ihop det här, vi offrar utav våra egna pengar och ni gör vad ni kan, då var det en mycket större samhörighet. Men i och med det här förstatligandet av det hela på sätt och vis, så kommer jätteskarpa, hårda formella krav också från de studerande, mycket mer. Och det ska vara tydlighet och det ska vara i förväg presenterat och det ska vara skriftligt och det ska vara det ena med det andra. Så levde vi inte förut. (Waldorflärarytbildare)

Denna nya inställning infann sig även enligt Waldorflärarytbildarna hos de waldorflärarytstudenter som började sin utbildning i det gamla systemet, för att sedan gå över till det nya. En av orsakerna till den förändrade inställningen trodde Waldorflärarytbildarna delvis låg i att waldorflärarytutbildningen nu befinner sig i ett statligt utbildningssystem:

Det man hade tidigare var ett slags, att var och en tog ansvar själv, dvs. det låg på en jagnivå, och man litade då till den här jagnivån. Men nu är det mer en slags stämning av det här som är kvalitetssäkring och sånt där, att det är någon annan som sätter kraven och så ska man uppfylla de. Men det blir då inte ur ett eget ansvarstagande utan ur ett system som då inte riktigt räknar med ett självständigt jag, utan ett jag som skapas av samhället, att det är strukturen som bär det. (Waldorflärarytbildare)

Även om Waldorflärarytbildarna upplevde att det statliga systemet tillför waldorflärarytutbildningen något positivt genom högre krav på tydlighet och dokumentation i utbildningen, såg de att den känsla av ansvar och delaktighet som fanns i den gamla utbildningen riskerar att gå förlorad. Detta vore enligt Waldorflärarytbildarna olyckligt för waldorflärarytutbildningen eftersom ansvarstagande - så väl för den mänskliga som den fysiska miljön - enligt dem är en viktig del av utbildningen till lärare i en waldorfskola:

Men sen är det också något som går förlorat och det är samarbetet, att det inte är viktigt längre att hålla klassrummet i ordning till exempel, allt sånt där. Då tycker de [de studerande] att vi ställer orättmätiga krav, det har de aldrig tyckt förut när det har gällt sådana där saker. /.../ Så det är något på den mänskliga, sociala nivån som hotas lite grann, det är en sorts ansvar för allt vad jag gör. /.../ Om vi tar ett sådant trivialt exempel som städning /.../ Vi tycker ju att det är något som hör till utbildningen, att man faktiskt vårdar det som är den miljön som man har. Och att varje lärare måste kunna göra det och inspirera och leda det i sina klasser och så vidare. Men om man inte själv har upplevt att det är något, utan något som någon annan ska göra, då kan man ju i alla fall misstänka att det inte kommer att kunna bli så sen. Jag tror att just de där allra enklaste sakerna, att ta ansvar för det som faktiskt är att sopa ett golv, det är viktigt. (Waldorflärarytbildare)

Waldorflärarytbildarna lyfte dock fram vikten av att vara självkritisk här. Det nya samarbetet kräver kanske att de själva måste bli bättre på att lyfta fram denna del av utbildningen på ett tydligare sätt för de studerande.

Vad utmärker en waldorfläraryes kompetens?

Enligt Waldorflärarytbildarna är det mycket som waldorfskolorna förväntar sig av sina lärare, både på det kunskapsmässiga, det konstnärliga och sociala planet. Som lärare ska man förutom att vara duktig i sina ämnen även ha förmåga att välja ut det viktigaste till undervisningen, ha en

insikt i waldorfpedagogiken och den antroposofiska människosynen, kunna gestalta något konstnärligt, klara av barnen och föräldrarna och kunna samarbeta med andra lärare. Dessutom ska man veta en del om organisation, ekonomi och juridik.

Analysen av gruppintervjuerna resulterade i en indelning i sex olika teman, vad gäller Waldorfläroarutbildarnas beskrivning av vad som är specifikt utmärkande för en waldorfläroares kompetens:

- 1) Den antroposofiska människosynen
- 2) Ekologiskt tänkande
- 3) Ett konstnärligt förhållningssätt
- 4) Egenupplevd kunskap
- 5) Metamorfostanken
- 6) Kunskaper om den självförvaltande skolan

Den antroposofiska människosynen

Som grund för både waldorfpedagogiken och waldorfläroares kompetens ligger enligt Waldorfläroarutbildarna den antroposofiska synen på människan. Som waldorfläroare är det enligt dem viktigt att man hela tiden ställer sig frågan: Vad är en människa och hur kan en människa bli en människa? Skolämnena betraktas här i första hand som redskap som läraren har till sitt förfogande för att ge eleverna möjlighet att utveckla sig som unika individer. I waldorfskolan lär man sig således inte ämnena för kunskapens egen skull – att kunskapa är en del av elevernas personliga utveckling.

Enligt Waldorfläroarutbildarna är den antroposofiska människosynen även ett viktigt inslag i waldorfläroarutbildningen. Om man ska ha med andra människor att göra måste man även få möjlighet att utveckla sig själv. Varje waldorfläroare bör därför enligt dem ha en god insikt i den egna personliga utvecklingen, något som de får möjlighet att arbeta med under utbildningen på RSH.

Ekologiskt tänkande

Att i undervisningen inta ett tvärvetenskapligt förhållningssätt såg Waldorfläroarna som ett annat utmärkande inslag i waldorfläroarkompetensen. Ett sådant förhållningssätt innebär enligt dem en medvetenhet om att alla ämnen bidrar till kunskaper i det enskilda ämnet. Praktiska ämnen som målning, gymnastik eller eurytmi har alla något att bidra med till teoretiska ämnen som geometri och matematik, och tvärt om. Enligt Waldorfläroarutbildarna är det därför inte tillräckligt för en waldorfläroare att endast vara bra på sina egna ämnen. Läraren måste även intressera sig för alla andra ämnen och vad andra lärare på skolan gör. Det är bland annat därför som de studerande på den nya waldorfläroarutbildningen läser både en naturvetenskapig- och humanistisk- och konstnärlig inriktning. Tanken med detta upplägg är att de studerande ska få en känsla för de faktorer som samverkar i de olika ämnena, så att de kan knyta ihop dem i elevernas utbildning.

Ett närliggande inslag i waldorflärarkompetensen som Waldorflärarytbildarna lyfte fram var den antroposofiska synen på människans utveckling. Denna syn innebär att varje ålder kräver sin egen pedagogik. Som waldorflärare måste man därför kunna anpassa sin undervisning och sitt förhållningssätt till olika åldersgrupper. För att detta ska vara möjligt måste läraren enligt Waldorflärarytbildarna även ha insikt i elevens alla utvecklingsstadier, inte bara de som man själv undervisar i. T.ex. behöver en grundskollärare, förutom kunskap om vad som händer med eleven på grundskolenivå, även kunskap om såväl det lilla barnets som tonåringens utveckling.

En waldorflärares kompetens ska således både innehålla en kunskapsbredd i ämnet - det tvärvetenskapliga inslaget - och en kunskapsbredd i elevens olika åldersstadier. Denna lärarkunskap kallade Waldorflärarytbildarna för ett "ekologiskt tänkande".

Ett konstnärligt förhållningssätt

Genom denna kunskapsbredd löper enligt Waldorflärarytbildarna en förmåga att i undervisningen gestalta något konstnärligt. Den konstnärliga förmågan övas enligt dem kontinuerligt under waldorflärarytbildningen genom bl.a. målning, hantverk, flöjtspel och sång. Därigenom ska man som waldorflärare kunna ge varje ämne konstnärliga och estetiska inslag.

Förutom denna förmåga bör waldorfläraren enligt Waldorflärarytbildarna vara medveten om att det konstnärliga inslaget i waldorpedagogiken har ett vidare syfte än det estetiskt vackra:

Det konstnärliga övar man ju genom konsten naturligtvis i viss utsträckning. Men det är ju ett större och vidare begrepp som har med kreativitet i alla fält att göra, också kreativitet i det rent teoretiskt tankemässiga så småningom, i det sociala, som något mer än något som resulterar i konsten eller produkten. (Waldorflärarytbildare)

Ett sådant vidare syfte är enligt Waldorflärarytbildarna att hjälpa eleverna att öva upp ett "konstnärligt förhållningssätt". Ett konstnärligt förhållningssätt karakteriseras enligt dem av kvaliteter som kreativitet, rörlighet och öppenhet inför det nya, oväntade och framtida:

Det konstnärliga förhållningssättet tror jag också är att man ger upp sin ståndpunkt. Att man faktiskt kan förvandla den, att man låter den försvinna. Lite grann som när man har haft en förutfattad mening eller så, att lyssna in sig: ja men det finns ju alltid kvaliteter som jag själv aldrig har uppfattat. Och det där är kreativt, det där är en konstnärlig hållning. Att man är öppen. /.../ Det måste ha med framtiden att göra på något sätt, men då också att man ibland gör av med sitt förgångna som har stelnat. En rörlighet. (Waldorflärarytbildare)

Enligt Waldorflärarytbildarna är det centrala i de konstnärliga inslagen i waldorpedagogiken således inte *vad* man som konstnärlig utövare åstadkommer, utan *hur* och *varför* man övar och utövar konst. Att vara waldorflärare innebär inte att man måste vara en duktig konstnär i betydelsen att måla, sjunga eller skulptera estetiskt vackert. Det viktiga är att läraren, genom att konfronteras med handledda övningar i olika material under sin utbildning, själv har fått pröva på att ta steget ut i det "ingenmansland" där den egna kreativiteten ställs på sin spets:

Om vi nu tar de här med ”vätt-i-vätt”,⁵ så har vi ju väldigt ofta en föreställning om vad det ska bli, så blir det inte så och då blir vi besvikna. Jag måste då göra mig av med min föreställning och titta och leva mig in i: vad det är som visar sig här? Då vet vi att det är jättesvårt, jag kanske inte ens griper det, det är för mycket vatten, det är för torrt, och ingenting blir som jag hade tänkt mig, och så ger jag upp. Så går jag ändå vidare, ser att jag kan rätta till vissa saker som är hinder för mig, och föreställningen om att det ska bli vackert eller att det ska bli på ett speciellt sätt har jag kastat av mig också. Och då är jag ute i ingenmansland ett tag, det är en viktig sak, det är en skräck i det. Och att ta sig igenom det genom olika övningar. Det har man ju också när man ska stå inför en grupp och ska presentera. De [de studerande] är ju jättenervösa i början, och så kommer de inte ihåg någonting, de har gått igenom en fullkomlig nollpunkt och vet inte alls vad de ska säga. Och så får man hjälpa dem och ställa några frågor, och så kommer det. Men det kommer på ett annat sätt än vad de hade föreställt sig. Och alla de där sakerna har att göra med kreativitet tror jag. Och att öva det, att öva att inte vara rädd för de där ögonblicken då jag faktiskt inte vet alls hur det här går eller hur det här blir. /.../ Jag tror att de konstnärliga ämnena är en hjälp att utveckla den här förmågan. (Waldorfläroarutbildare)

Ett centralt inslag i waldorfläroarens kompetens är således enligt Waldorfläroarutbildarna att kunna stimulera elevernas utvecklande av ett konstnärligt förhållningssätt genom att integrera konstnärliga och estetiska övningar i undervisningen. För att detta ska vara möjligt måste läraren dock själv ha övat upp sin kreativa förmåga. Denna förmåga ska sedan utgöra grunden för waldorfläroarens förhållningssätt i klassrummet:

Det är också något som har en social kvalitet, när jag målar så gör jag, jag handlar, jag sätter dit någonting. Och så ser jag effekten av mitt handlande, det är ett slags reflekterande och iakttagande i eget handlande /.../ Det tror jag är en väsentlig hållning när det gäller lärarens situation i klassrummet, att man kan lära sig att upptäcka följderna av sig själv. Och det hör till det konstnärliga fältet, det förhållningssättet. (Waldorfläroarutbildare)

Egenupplevd kunskap

Waldorfläroarutbildarna trodde att det som de studerande upplever som mest positivt med undervisningen på RSH var själva upplevelsen i kunskapandet, dvs. upplevelsen att plötsligt få en insikt, att få perspektiv, att se samband. Waldorfläroarutbildarna kallar detta för de ”kreativa ögonblicken” i undervisningen. Kunskapandet kommer då enligt dem inte an på hur läroarutbildaren har formulerat sig eller på vilken information som har presenterats, utan på att de studerande själv får en insikt just i det ögonblicket i lektionen. Enligt Waldorfläroarutbildarna händer det då något i rummet - något växer som tidigare inte funnits. För de andra som befinner sig i samma rum blir denna upplevelse en inspiration till den egna förmågan att få ”aha” upplevelser. På så sätt kommer man enligt Waldorfläroarutbildarna in i det som är den ”kreativa processen” i kunskapandet - kunskap ska inte gå från mun till mun, utan från hjärta till hjärta. Detta är den pedagogiska insikt som waldorfläroaren ska bära med sig i sin egen undervisning och som de medvetet försöker öva upp hos de studerande under utbildningen:

Att kunna uppfatta när något kommer, när eleven säger något, att då ta fasta på det och lyfta upp det, det är något som man som lärare bör göra i en lektion. Det har ju med de

⁵ ”Vätt-i-vätt” är en särskild teknik för målning med vattenfärg som används ofta i de tidiga skolåren.

där ögonblicken att göra, som egentligen är oväntade. Och det måste man på något sätt öva upp, den förmågan, och inte vara rädd för att, nu stör det min uppläggnings, de frågorna jag skulle ha haft, och dit skulle jag ha kommit nu. (Waldorfläroarutbildare)

Enligt Waldorfläroarutbildarna är en medvetenhet om den egenupplevda kunskapen hos eleverna A och O för undervisningen i waldorfskolan. Om man som waldorfläroare undervisar i ämnet geometri ska man därför inte bara presentera de geometriska lagbundenheter och satser som råder. Knepet är istället att ge delar av beviset i förväg, så att eleverna får möjlighet att upptäcka lagbundenheterna själva. Detta leder enligt Waldorfläroarutbildarna till en "egenupplevd kunskap" istället för en "förmedlad kunskap".

Metamorfostanken

Ett annat viktigt inslag i waldorfpedagogiken är metamorfostanken. Denna tanke bygger enligt Waldorfläroarutbildarna på att eleverna ska få möjlighet att växa successivt genom att gränserna flyttas efterhand som eleverna mognar. Waldorfläroarutbildarna lyfte här fram att ord som utvecklingsstadier och utvecklingsfaser lätt kan bli missvisande. Det viktiga i metamorfostanken är inte att det först är möjligt att lära sig saker när man har uppnått en viss mental mognad. Det centrala är istället *när* dessa saker är gynnsamma att som lärare ta upp för att underlätta och stödja elevernas personliga utveckling:

Man kan ju lära en treåring att läsa, man kan ju lära sig alla möjliga saker vid väldigt olika tidpunkter. Men frågan är, när är det optimalt och när är det kanske en hjälp i elevens utveckling? /.../ Vad vi försöker göra är ju att ge varje barn en hjälp att komma igenom vissa utvecklingsfaster, men när man pratar om utvecklingsfaser kanske det blir konstigt. Om man tar detta som väl är relativt vedertaget, att puberteten har sina speciella utvecklingar /.../ då försöker vi ju se hur det är gynnsamt att mötas i de här pubertetsåren, med vad? Är det väldigt mycket känslostormar som man möter eleven med? Eller är det kanske att få eleven att intressera sig för yttre världen, och skönheten i naturen, och lära sig iaktta den, och på så sätt komma bort från allt strulet på insidan? Det är sådana frågeställningar, hur man kan hjälpa till och balansera upp /.../ Man kan ju se på litteraturen där och waldorfskolans kursplan t.ex., den går ju inte från logisk ordning från 8:an, 9:an och uppåt, det gör den inte alls. Utan där tar man upp motiv som är speciella just för det som man tycker är en hjälp för eleverna i de olika årskurserna. (Waldorfläroarutbildare)

För att exemplifiera metamorfostanken tog Waldorfläroarutbildarna upp waldorfskolans fostran till frihet och demokrati. Enligt Waldorfläroarutbildarna har waldorfpedagogiken som målsättning att fostra människor till frihet, jämlikhet och broderskap. Men denna fostran börjar inte i frihet. Det lilla barnet får inte välja fritt vad det vill göra. Inte heller börjar fostran till demokrati med demokrati. Läraren frågar inte barnen: hur många tycker si, och hur många tycker så? I de lägre klasserna är undervisningen i waldorfskolan istället ganska sammanhållen av läraren, eftersom det under denna tid, enligt dem, är viktigt för barnet att ha någon som den kan se upp till. Därför ska klassläraren i de lägre klasserna i waldorfskolan vara en auktoritet – han eller hon är den som bestämmer och den som leder undervisningen. Enligt Waldorfläroarutbildarna möjliggör detta för barnet att forma en första föreställning om vad som är rättvisa och vad som är jämlikhet. Om man inte har fått känna trygghet eller att man kan lita på andra människor, är det enligt Waldorfläroarutbildarna svårt att vara demokratisk eller tro att "rättvisan är rättvis".

Waldorfläroarutbildarna inflikade här att man i dagens fria fostran tror att frihet är att låta barn få göra vad de vill. Men på den vägen kommer man enligt dem inte till frihet utan snarare till bundenhet – man låter barnen drivas av sina begär eller vanor, av det som Freud kallade ”detet”. Enligt Waldorfläroarutbildarna är det därför viktigt att barn ska få möjlighet att växa successivt och att gränserna flyttas efterhand som barnet mognar. Men lika lite som den totalt ”fria” uppfostran kan leda till genuin frihet kan den absoluta auktoriteten göra det. Det man i waldorfskolorna försöker göra är därför att fostra till frihet genom att låta den växa fram hos barnet under ledning av vuxenvärlden under hela skolgången.

Enligt Waldorfläroarutbildarna börjar man således fostran i waldorfskolan med siktet inställt på ett framtida mål – den fria och demokratiska vuxna individen. Det går dock inte enligt dem att nå målet genom att behandla barn som ”miniatyrvuxna” – det bor inte en ”minifjäril inuti puppan”. Först när puppstadiet har lidit mot sitt slut är det möjligt för fjärilen att slå ut sina vingar och flyga fritt. Enligt Waldorfläroarutbildarna kan man endast förstå detta synsätt om man som lärare har lärt sig att tänka på barnets utveckling i termer av metamorfoser, något som man arbetar med på waldorfläroarutbildningen.

En central aspekt i metamorfostanken i waldorfskolan är enligt Waldorfläroarutbildarna att läraren måste vara öppen för de ”krängningar” som sker hos eleverna. Dessa krängningar sker alltid till något som ser helt annorlunda ut än vad det gjorde från början, och som man som lärare därför aldrig helt kan förutse eller förutbestämma. Att i undervisningen inta ett öppet och lyhört förhållningssätt till eleverna blir därför ett centralt inslag i metamorfostanken.

Kunskaper om den självförvaltande skolan

En punkt som skiljer waldorfskolan från den statiga skolan är enligt Waldorfläroarutbildarna det självförvaltande inslaget i verksamheten. Waldorfskolan karaktäriseras av en platt struktur vilket innebär att läraren även är involverad i skolans ledningsfunktioner. Grundläggande kunskaper om organisation, ekonomi och juridik, skollagar och förhållanden till myndigheter och samhället i stort är därför enligt dem ett viktigt inslag i en waldorfläroares kompetens.

Ett annat centralt inslag i den självförvaltande skolan är enligt Waldorfläroarutbildarna att rektorstjänsten är ersatt av ett lärarkollegium. Det sociala övandet i waldorfläroarutbildningen är här tänkt att lägga en grund för lärarens framtida deltagande i det kollegiala arbetet:

Men vi har ju också det som är så viktigt, att eftersom vi har en sammanhållen utbildning och lägger så stor vikt vid det, så får vi en grupp som arbetar tillsammans under en ganska lång tid. Och då kan de få upplevelsen av att så arbetar vi i ett kollegium i hög grad /.../ Det bildar sedan grunden för den här självförvaltande skolan. Men man måste ha upplevt det, att det där gemensamma, där man lite grann inte bara måste hävda sitt eget hela tiden, utan tåga med det, och att det faktiskt uppstår någonting fantastiskt i en grupsituation som aldrig annars skulle ha uppstått. (Waldorfläroarutbildare)

Enligt Waldorfläroarutbildarna går det inte att tänka waldorfskola utan att samtidigt tänka självförvaltning, eftersom det följer av den antroposofiska samhällssynen. Kunskaper om den

sociala tregreningen⁶ i den självförvaltande skolan utgör därför ett viktigt inslag i waldorflärarens kompetens.

Behövs det en specifik waldorfläroarutbildning?

Waldorfföreträdarna var eniga om att en gedigen, specifik waldorfläroarutbildning är en förutsättning för waldorfskolornas fortsatta existens. Analysen av gruppintervjuerna resulterade här i en indelning i tre olika teman:

- 1) Högre krav på välutbildade waldorfläroare
- 2) Risken att waldorfskolorna utarmas
- 3) Waldorfpedagogiken måste få möjlighet att utvecklas

Högre krav på en välutbildade waldorfläroare

När man på RSH i mitten av 1990-talet började se över waldorfläroarutbildningen i Sverige, var den allmänna uppfattningen bland kollegor och lärare enligt Waldorfföreträdarna att läroarutbildningen inte var så viktig. Den verkliga kunskapen får man när man börjar arbeta som lärare i en waldorfskola, dvs. genom det praktiska arbetet med eleverna.

Ett problem med denna inställning är enligt Waldorfföreträdarna att waldorfskolan inte endast utgörs av lärarna själva. Den utgörs också av elever, föräldrar och det omgivande samhället. I en självförvaltande skola som waldorfskolan, är inte bara lärarna utan också föräldrarna delaktiga i den administrativa verksamheten. Till skillnad från tidigare finn det idag enligt dem en större medvetenhet bland både föräldrar och elever om vilka lagar och förordningar som finns och vilka rättigheter och skyldigheter waldorfskolan har. Denna medvetenhet har enligt Waldorfföreträdarna ytterligare förstärkts av att Skolverket på ett annat sätt följer upp waldorfskolorna idag, bl.a. på grund av det ökade statliga bidraget.

I takt med denna utveckling har den gamla tilltron till kunskap genom praktisk yrkeserfarenhet kommit att förändras enligt Waldorfföreträdarna. Idag finns det ett betydligt högre krav på att lärarna i waldorfskolan ska vara välutbildade, både från myndigheter och från föräldrar och elever. Waldorfföreträdarna var därför övertygade om att det i framtiden kommer att bli allt viktigare för lärarna att kunna stödja sin kompetens med olika intyg, t.ex. genom en "riktig" waldorfläroarexamen.

Risken att waldorfskolorna utarmas

Enligt Waldorfläroarutbildarna finns det idag en brist på utbildade waldorfläroare på många av landets waldorfskolor. En av orsakerna är att det har blivit vanligt att det är föräldrar och inte

⁶ Steiners tankar om den sociala tregreningen bygger på att stat, näringsliv och kultur bör vara tre relativt självständiga sociala sfärer (Steiner, 1985). Se Normann Waage (2002) för en reaktualiserande uttolkning av Steiners sociala tänkande.

waldorfpedagoger som driver fram en ny skola. Eftersom dessa skolor ofta saknar utbildade waldorfpedagoger på ledande positioner i verksamheten bör de enligt Waldorflärarytbildarna istället betraktas som waldorfinspirerade skolor.

Waldorflärarytbildarna lyfte dock fram att bristen på utbildade waldorflärare inte bara är ett problem som berör Sverige. Även de norska waldorfskolorna har på senare tid blivit kritiserade för att den antroposofiska människosynen och samhällssynen inte längre är levande bland lärarna på många skolor. Detta yttrar sig bl.a. i hur läroplanen organiserar sig i skolorna och i lärarnas bristande kunskap om vad waldorfpedagogiken egentligen står för. Denna trend är något som Waldorflärarytbildarna har märkt även bland svenska waldorfskolor och som de upplever som ett problem för den genuina waldorfskolan:

Jag tror att man kan använda sig av metoderna och annat, och till exempel som våra studerande gör, att de ibland målar vått-i-vått även i vanlig grundskola. Och naturligtvis är det intressant, så visst kan man ta olika delar. Men det är ju speciellt för waldorfskolan att den bygger på utvecklingsfaser som man fortsätter med ända upp i årskurs tolv. Och att det finns waldorfskolor som fortfarande försöker göra det, det tror jag är rätt så viktigt, för annars vet jag inte vad det blir. Då finns det någon liten metod här och där som lever vidare. Men just det där att riktigt, med kunskap penetrera hela människan under uppväxten, både det som är tanke och det som är den känslomässiga och sociala mognaden, och det som går ända ut i händer och fötter, det får man ju inte till på det sättet. (Waldorflärarytbildare)

Om även waldorflärarytbildningen allt mer börjar utarmas, kommer den genuina waldorfskolans existens i Sverige att i framtiden hotas enligt Waldorflärarytbildarna. Tyvärr finns det enligt dem redan idag lärare som helt saknar waldorflärarytbildning men som har ledande positioner i waldorfskolor och som därmed inte anser att en gedigen waldorflärarytbildning är nödvändig.

Waldorfpedagogiken måste få möjlighet att utvecklas

Waldorfföreträdarna lyfte även fram en annan sida av problemet. Parallellt med bristen på utbildade waldorflärare finns tendensen att waldorfskolan blir *för* "waldorf". Den kontaktyta som den nya waldorflärarytbildningen skapar såg Waldorflärarytbildarna ur detta perspektiv som mycket positiv för waldorfskolorna. Genom samarbetet med LHS kan både studerande och lärarytbildare på RSH komma i kontakt med begrepp och tankar som inte bara har med antroposofin och waldorfpedagogiken att göra.

Waldorflärarytbildarna påpekade här att waldorfskolorna enligt Rudolf Steiner aldrig var tänkt att bli isolerade öar i samhället. Men om waldorfskolan ska kunna verka och arbeta i det omgivande samhället krävs att den integreras med det övriga utbildningsväsendet. På den punkten finns det idag enligt Waldorflärarytbildarna fog för att kritisera waldorfskolan eftersom verksamheten ibland har blivit för sluten. Denna slutenhet trodde man dock tillhörde uppstartningsfasen av waldorfskolan - när man introducera något nytt måste man vårda och skydda det för att det inte ska riskera att bli urvattnat. Enligt Waldorflärarytbildarna borde tiden vara mogen för en mer öppen inställning till det övriga samhället och skolvärlden, utan att waldorfpedagogiken för den skull behöver urvattnas.

- 1) Positivt överraskade av utbildningen
- 2) Det ”halvreligiösa” inslaget
- 3) Klasslärarutbildningen och förskollärarutbildningen – två bilder av waldorfpedagogiken?

Positivt överraskade av waldorflärarutbildningen

När samarbetet mellan LHS och RSH inleddes hade examinatorn och utbildningsledaren från början varit ganska skeptiska till waldorflärarutbildningen. Båda framhöll dock att de med tiden har blivit positivt överraskade, både av det goda samarbetet med RSH och av det gedigna arbete som de upplever ligger bakom waldorflärarutbildningen:

Examinatorn: Vi har varit där tillsammans, både på förskollärarutbildningen och lärarutbildningen, och vi har fått gott intryck. Det är mycket man också kan lära från Steinerpedagogiken och dess sätt att lägga upp sin utbildning på. Framför allt när det gäller de praktiskt-estetiska inslagen i undervisningen, men också att de går mer på djupet. Det är verkligen gedigna arbeten som vi har sett, framförallt när det gäller klasslärarutbildningen. /- - -/

Utbildningsledaren: Vi är positivt överraskade får man väl ändå säga.

Det ”halvreligiösa” inslaget i utbildningen

Den allmänna inställningen till waldorflärarutbildningen på Lärarhögskolan uppfattade både examinatorn och utbildningsledaren som ganska kluven. Samtidigt som många är fascinerade av det praktiska arbetet i utbildningen, finns det en allmän oro över de ”halvreligiösa” inslag som utbildningen innehåller. Dessa inslag kommer bland annat till uttryck i de ordval och den litteratur som RSH väljer att arbeta med. Även om examinatorn och utbildningsledaren delade denna uppfattning, upplevde de inte inslaget som något större problem för samarbetet:

Utbildningsledaren: En del [på LHS] är fascinerade av vad de gör, fast lite oroliga om antroposofin slår igenom.

Intervjuaren: Hur tror du att de tänker då?

Utbildningsledaren: Ja, att det är något halvreligiöst, något åt det hållet, lite ifrågasättande. Men i vårt samarbete tycker inte jag... det är klart att man ser det ibland, de har en del ordval, de har väldigt mycket egen litteratur, men de har mycket annan litteratur också. Det är ett gediget arbete upplever jag, så jag brukar vara den som försvarar utbildningen, för mig är det inga problem.

Klasslärarutbildningen och förskollärarutbildningen – två bilder av waldorfpedagogiken?

Både examinatorn och utbildningsledaren var något mer skeptiskt inställda till de intryck de fått från waldorfförskollärarutbildningen. Till skillnad från klasslärarutbildningen tenderar förskollärarutbildningen enligt dem att allt för mycket domineras av den antroposofiska livsåskådningen. Medan fokus i klasslärarutbildningen ligger på själva ämnena, innehåller

förskollärarytbildningen betydligt fler utvecklingspsykologiska kurser. Risken med att i dessa kurser inta en alltför ensidig och på trosuppfattningar baserad utgångspunkt, är enligt dem att andra alternativa utvecklingspsykologiska teorier och tänkare kommer i skymundan. Den styrka som både examinatoren och utbildningsledaren såg i det praktiskt-estetiska inslaget i waldorffpedagogiken, tenderar därför att ibland överskuggas i waldorfförskollärarytbildningen av den ensidighet som lätt kan uppstå när man utgår från en specifik livsåskådning:

Examinatören: När det gäller förskollärarytbildningen hade jag lite mer tveksamheter inför att waldorffinslagen var lite för dominanta. Jag skulle vilja se en bredare teoretisk förankring där, med moderna utvecklingspsykologiska teorier. /- - /

Utbildningsledaren: Jag tänker på en sak som också skiljer en förskollärarytbildning från en klasslärarytbildning. När man förlängde förskollärarytbildningen kom det att bli mycket mer kunskap om barn, det skulle ju akademiseras och teoretiseras. Så det var ju väldigt mycket sociologi och om barns utveckling. Och man kan se den tendensen hos waldorfförskollärarytbildningen, det är väldigt mycket det, medan tyngdpunkten inom klasslärarytbildningen istället är på själva ämnena. Så det kanske är lite av förklaringen till att vi upplever detta, att det finns ett större djup. /.../ Det är kanske det som gör att det blir mer deras livsåskådning som kommer till uttryck i förskollärarytbildningen. /- - /

Examinatören: Nu är det kanske svårt att generalisera klasslärarytbildningen kontra förskollärarytbildningen. Men det finns liksom olika bilder av Steiner, och den ena är mer positiv, och den andra är mer problematisk.

Hur ser man på waldorflärarytbildningens utformning?

När det stod klart att riksdagen beslutat att waldorflärarytbildningen skulle vara en valbar inriktning inom det ”vanliga” lärarytprogrammet, tilldelades LHS ansvaret för att samordna ytbildningarna. När det gäller examinatorns och ytbildningsledarens intryck av hur ytformningen av den nya waldorflärarytbildningen har gestaltat sig, resulterade analysen av gruppintervjun i en indelning i tre olika teman:

- 1) Lärarytbildningen befinner sig i stöpsleven
- 2) En anpassning av den ”gamla” waldorflärarytbildningen
- 3) Olika åsikter om lärarytbildningens ytformning även inom högskolorna

Lärarytbildningen befinner sig i stöpsleven

Den nya waldorflärarytbildningen är en inriktning inom det ”vanliga” lärarytprogrammet. Detta innebär att ytbildningen, i likhet med den ”vanliga” lärarytbildningen, ska omfatta det allmänna ytbildningsområdet om 60 poäng, inriktningar om 40 poäng samt 60 poäng specialiseringar med ett examensarbete på C-nivå.

Att majoriteten av ytbildningen, 130 poäng, idag läses på RSH såg examinatoren och ytbildningsledaren inte som något direkt problem, så länge Läraryt högskolan får vara delaktiga och ha insyn i RSH's ytformning av kurserna. Hur ytformningen och fördelningen av kurserna i det allmänna ytbildningsområdet kommer att se ut i framtiden var man dock osäker på. Detta

eftersom waldorfläroarutbildningen, precis som Lärarhögskolans egna utbildningar, fortfarande befinner sig i stöpsleven:

För där har vi ju själva ändrat oss, och det var väl kanske därför de fick det här utrymmet från början med att ta 30 poäng i en Tvärvetenskaplig kurs, för då hade vi inte hunnit formera oss. Vi visste inte riktigt hur det skulle se ut, utan då var det en väldig valfrihet för de studerande. Men nu har ju också vi minskat på valfriheten, så det kommer inte bli så stor valfrihet i de här 60 poäng allmänt utbildningsområde. Lite men inte så mycket. Och sen finns det mycket tryck utifrån på att den blivande läraren måste ha vissa saker, läs- och skrivutveckling och matematikutveckling t.ex. (Utbildningsledaren)

En anpassning av den "gamla" waldorfläroarutbildningen

Enligt utbildningsledaren har samordningsansvaret mellan utbildningarna till stor del inneburit att hjälpa RSH att anpassa den "gamla" waldorfläroarutbildningens kursplaner till de krav och den mall som gäller för Lärarhögskolans egna utbildningar:

Jag har då hjälpt de på RSH att ta fram kursplaner så att de uppfyller de krav som vi ställer. Så alla kursplaner har bollats mellan waldorf och mig /.../ Och då fick jag även diskutera och vara med och skriva in vad som skulle kunna vara lämpligt i RSH's kursplaner. Och då skulle waldorfläroarutbildningen anpassas till läroprogrammet. (Utbildningsledaren)

Utbildningsledaren såg att det gemensamma arbetet med kursplanerna har hjälpt RSH att komma in i det tänkande och administrativa system som präglar utbildningsklimatet på Lärarhögskolan. Samtidigt trodde hon att detta arbete har inneburit en anpassning av waldorfläroarutbildningen som kanske inte alltid har upplevts som helt problemfritt för de kursansvariga waldorfläroarutbildarna. Ett sådant anpassningsområde har med krocken mellan RSH's vilja att läsa tematiskt, och Lärarhögskolans administrativa krav att göra:

Till en början ville de läsa oerhört tematiskt, de tycker att det var så knöligt eftersom de har en idé i huvudet, och nu skulle detta tryckas in i våra inriktningar och specialiseringar och tvärvetenskapliga kurser. Och vad var vad? Och de höll på, och de rådbåkade varandra och sig själva och fick fram något /.../ de ville helst läsa allting på en gång /.../ Så från början var det väl fyra kurser som alltid var öppna samtidigt och som inte avslutades. Men sen såg de själva någonstans att detta höll inte /.../ För det skapar ju ett väldigt problem här nere rent administrativt, det har varit jättejobbigt, men vi har fixat det för att det är så pass få studenter. Men vem har läst vad och vad ska den läsa nästa gång? Hur ska man öppna de här kurserna i LÄRDOK? Och de måste ju få sina poäng. Men där tror jag att de börjar acceptera och tänka om, så nu ska de revidera alla kursplanerna. (Utbildningsledaren)

Ett annat anpassningsområde som utbildningsledaren upplevde att de kursansvariga på RSH har brottats med, berör krocken mellan den valfrihet som idag ska genomsyra Sveriges läroarutbildningar, och RSH's vilja att alla waldorfläroare ska följa samma utbildning:

Det är ju så att i det nya läroprogrammet är valfrihet ett honnörsord. Och det finns inte inom waldorf, utan valfriheten består i att du väljer waldorf, där kan du ju göra ett val. Sen kan du välja om du vill bli förskolläroare eller klassläroare. Sen har man inom klassläroarutbildningen gjort en inriktning där vissa kurser kan ersätta en annan, man kan

ha mer hantverk och en del mer humaniora. /.../ Så där finns en viss öppenhet. Men annars är de väldigt bestämda att alla måste läsa allting. (Utbildningsledaren)

Ett av de krav som examinatorn och utbildningsledaren upplevde att man på RSH ställde sig mest avig till, var införandet av graderade betyg i utbildningen. Den anpassning som waldorfläroarbilden har fått göra på detta område har därför skett mycket motvilligt enligt dem:

Där känner jag att det finns ett väldigt motstånd, de vill inte ha graderade betyg. /.../ Det finns några som undrar om de måste sätta betyg, och det finns tendenser att sätta alldeles för få VG eller alldeles för många. Jag skriver in deras betyg i LÄRDOK, så jag har en ganska god inblick i det där. Men då säger de att alla studerande i det här gänget är så duktiga. Men de sätter graderade betyg, men motvilligt, de vill inte sätta det. Men då säger jag att nu har vår styrelse fattat beslut om det så det måste ni acceptera. Och då gör de det. (Utbildningsledaren)

Olika åsikter om läroarbilden utformning även inom högskolorna

Både examinatorn och utbildningsledaren var noga med att lyfta fram att det inte bara råder en motsättning mellan Läroarbilden och RSH i frågor som berör läroarbilden. Frågan om graderade betyg är t.ex. ett hett debattämne även inom Läroarbilden. På samma sätt antog de att olika uppfattningar om waldorfläroarbilden finns rådande inom RSH. Det är därför viktigt att vara medveten om att varken LHS eller RSH är enade i debatten om (waldorf)läroarbilden utformning:

Om man tittar här i huset, så ska man inte tro att det är svart eller vitt, att det är någon slags motsättning mellan dem och Läroarbilden. För inom Läroarbilden finns det otroligt olika uppfattningar, om t.ex. graderade betyg. /.../ Och jag tror också att det finns en skillnad inom waldorf, att en del kan tänka sig att det är väl ok, medan andra är mer aviga./.../ Så det är viktigt att nyansera att det inte bara är svart och vitt här. (Utbildningsledaren)

Vilka krav ställer Läroarbilden på waldorfläroarbilden?

Analysen av svaret på frågan om vilka krav som examinatorn och utbildningsledaren ställer på waldorfläroarbilden har delats in i fem olika teman:

- 1) Läroarbilden måste få vara delaktig i kurser och examination
- 2) Kritisk distans och självreflektion
- 3) Ödmjukhet inför empirisk forskning
- 4) Möte med den "vanliga" grundskolan
- 5) Utvärdering av kurser via nätet

Lärarhögskolan måste få vara delaktig i kurser och examination

För att waldorfläroarutbildningen ska kunna vara en inriktning inom den ”vanliga” läroarutbildningen och ge behörighet att undervisa i ”vanlig” grundskola, är det enligt examinatorn och utbildningsledaren viktigt att delar av utbildningen även i fortsättningen läses på Lärarhögskolan. Huruvida det räcker med de 30 poäng inom det allmänna utbildningsområdet samt de 10 poäng som examensarbetet omfattar, får framtiden avgöra enligt dem. Dessutom såg man det som väsentligt att Lärarhögskolan även i fortsättningen får vara involverad i examinationen samt bära huvudansvaret för examensarbetet i utbildningen.

Kritisk distans och självreflektion

Ett annat krav som examinatorn lyfte fram var det inslag av kritisk distans och självreflektion som enligt honom bör genomsyra Lärarhögskolans egna utbildningar. Detta inslag blir särskilt viktigt i en utbildning som har en så tydlig pedagogisk profilering som waldorfläroarutbildningen:

Vi var ju kritiska mot en annan pedagogisk inriktning, där det var svårt att komma fram till just det där med självständiga studier. Det blev gärna påbyggnadskurser i hur man kan gör och olika handgrepp, och också filosofin bakom, men det fanns för lite av den där kritiska distansen tyckte vi. Det kravet måste man också ställa på Steinerpedagogiken. /.../ Men det måste ju också på något vis förberedas tidigare i utbildningen, så att man har en ifrågasättande attityd till allt som man gör. (Examinatorn)

Att Lärarhögskolan får ansvara för examensarbetet såg examinatorn i detta sammanhang som särskilt viktigt. Detta eftersom den kritiska och reflekterande förmåga som utgör grunden för det vetenskapliga tänkandet annars kan riskera att komma i skymundan i waldorfläroarutbildningen:

Jag tror nog att när det gäller examensarbetet och den typen av arbeten är det viktigt att de integreras i den allmänna utbildningen, eftersom det handlar om universalistiska kriterier om vad som är vetenskap och vad som är intellektuell hederlighet. Där är jag rädd att om man går sin egen väg där, så beskärs den där möjligheten till självreflektion, då finns en risk att man börjar uppfatta en slags gruppkod eller gruppuppfattning. Så där tycker jag att det är väldigt väsentligt. (Examinatorn)

Samtidigt lyfte examinatorn fram vikten av att det i waldorfläroarutbildningen, vid sidan om den kritiska distansen, även måste finnas utrymme och möjlighet till en fördjupning i vad waldorfpedagogiken står för:

Jag tror att det är viktigt att man i vissa kurser får profil på Steinerpedagogiken, så att man vet vad som kännetecknar den pedagogiken, så att utbildningen [dvs RSH's kurser] inte står för allting [dvs alla pedagogiska teorier och perspektiv], det tror jag också är viktigt. Det är alltid två sidor. (Examinatorn)

Ödmjukhet inför empirisk forskning

Ett annat men näraliggande krav som examinatorn och utbildningsledaren ställer på waldorfläroarutbildningen är att den måste rymma en ödmjukhet inför empirisk forskning och en öppenhet för argument som talar emot den egna övertygelsen. En sådan ödmjuk inställning är enligt dem viktig oberoende av vilken pedagogisk riktning man företräder, för att man inte ska riskera att bli hemmablind:

Men jag tror att man måste vara ödmjuk inför empirisk forskning. Och det är väl också en tanke när vi tittar på kursplaner och när vi tittar på examensarbeten och sånt [i waldorfläroarutbildningen], att vi vill ha en sådan attityd. Att man också kan göra en undersökning på ett sådant sätt att man kan säga att vi har fel, inte bara att det måste vara rätt. Utan hur kan man argumentera mot det vi har kommit fram till, vad finns det för tänkbara felkällor, vad finns det som behöver undersökas vidare, sådana frågeställningar. De frågorna är viktiga att man ställer vilken pedagogisk riktning man än företräder. (Examinatorn)

Möte med den "vanliga" grundskolan

Ytterligare ett krav som examinatorn och utbildningsledaren lyfte fram var att de studerande på waldorfläroarutbildningen ska få möjlighet att göra praktik på en reguljär grundskola samt möta studerandefrån den "vanliga" läroarutbildningen. Detta såg man som viktigt inte minst för att ge de blivande waldorfläroarna en inblick i undervisningen och arbetet i den "vanliga" grundskolan. Enligt examinatorn borde ett möte med den "vanliga" läroarutbildningen även ge de waldorfläroarstuderande en större möjlighet att reflektera över waldorfpedagogiken och utbildningen på RSH:

De kanske också skulle vara en fördel om man kunde få redovisa lite mer för varandra, så de inte bara får ta del av sina egna kollegers arbeten, utan också av studerande på Läroarhögskolan. Och omvänt, att vi får ta del av deras /.../ Vi gjorde det med examensarbetena på utbildningen en gång i tiden, att vi lät vanliga pedagoger redovisa för idrottspedagoger och musikpedagoger osv. Och det tyckte vi var en väldigt bra modell, för det gjorde att det här innesnacket blev mer genomlyst och man blev tvungen att argumentera på en mer generell basis. För det är klart, att om man kommer ut på skolorna och inte är på en waldorfskola /.../ så måste man också kunna argumentera med kollegor som har en annan grundsyn. (Examinatorn)

Utvärdering av kurser via nätet

Ett sista krav som utbildningsledaren lyfte fram var att waldorfläroarutbildningen börjar utvärdera sina kurser via nätet, ett system som man har infört på Läroarhögskolans utbildningar. Tanken med detta system är att det ska ge en bättre inblick i hur de studerande ställer sig till utbildningen i allmänhet. Här upplevde hon dock att man från RSH's sida hade en ganska kylig inställning:

Jag har varit med och utvärderat dessa läroarstudenter, men jag måste säga att de är väldigt dåliga på att utvärdera via nätet. Jag tror att de har återkommande utvärderingssamtal, men där vet vi inte vilka frågor de ställer. Där har de, jag ska inte säga kylig, men en väldigt njugg inställning, rätt ointresserade av att utvärdera på det

Lugn och eftertanke

Överlag upplevde både examinatorn och utbildningsledaren att det fanns lugn och eftertanke i waldorfläroarutbildningen, vilket saknas i LHS's egna utbildningar. Här utgjorde åter tiden en viktig dimension. I ett samhälle och i en skola där allting tycks gå snabbare och snabbare, kan waldorfskolans lugn enligt examinatorn utgöra en viktig ”motkultur”:

De ger saker och ting tid. Ibland ska vi, i den utbildning vi har, hinna med så mycket att vi tappar bort så att säga kärnan och möjligheten till fördjupning. Jag tycker att det finns ett slags lugn och en slags eftertanke på det sättet i Steinerskolan, som jag tror att det finns behov av i dagens samhälle, där allting ska konsumeras väldigt snabbt. Det är en slags motkultur som även den vanliga skolan skulle kunna ha glädje av. (Examinatorn)

Det praktiskt-estetiska inslaget

Ett annat positivt inslag i waldorfläroarutbildningen är enligt examinatorn och utbildningsledaren den vikt som läggs vid de praktiskt-estetiska inslagen i undervisningen. Detta inslag är något som de upplevde att Läroarhögskolans egna utbildningar har börjat tappa mer och mer:

Hantverken, de praktiskt-estetiska inslagen i deras undervisning, det tror jag också är väldigt viktigt, att vi får en tydligare sån profil här på Läroarhögskolan /.../ Det är något som jag måste säga, att i det nya läroarprogrammet så har de praktiskt-estetiska ämnena tagit stryk. Det är ju förskräckligt, om man ser till förskolläroarutbildningen, hur lite de har av det i jämförelse med tidigare. (Utbildningsledaren)

Tvåämnesinriktningen

Att man i waldorfläroarutbildningen, utöver det praktiskt-estetiska inslaget, även har velat behålla sin tvåämnesinriktning – en naturvetenskaplig och en humanistisk – upplevde utbildningsledaren också som positivt. I en tid då Läroarhögskolan allt mer börjar utbilda ettämnesläroare, finns det något som berör barns läroande som riskerar att går förlorat enligt henne:

Över huvud taget blir det fler ettämnesläroare, medan de [på Läroarhögskolan] hade en väldig bredd tidigare. /.../ Och barn, särskilt små barn, lär ju med alla sina sinnen. Så man behöver kanske inte ha 60 poäng i bild för att bli förskolläroare. Det kanske är en fördel om man har rörelse/musik, drama/bild, svenska/matte, och försöka se att barn lär med alla sinnen och vara öppen för det. Där tycker jag att waldorfläroarutbildningen är bra. (Utbildningsledaren)

Berättartraditionen

Ett annat positivt inslag i waldorfläroarutbildningen som examinatorn lyfte fram är betoningen av sagans och berättandets plats i läroar kompetensen. Den vikt som dagens forskning börjar lägga vid den ”narrativa kunskapen” – att vi tänker i berättelser – tycks man i waldorpedagogiken sedan länge insett vikten av enligt honom:

Även sådant som sagor och berättelser, det kommer in mer och mer nu i skolan. Men där tror jag att Steiner låg före faktiskt. Och det är en väldigt viktig del i den narrativa kunskapen, den är inte reducerbar till vetenskap utan är en annan kunskapstradition, som också finns i Steinerskolan. Där ägnar man mycket mer tid åt det, där man idag inom forskningen talar om det narrativa, men det har kommit ganska sent. För vi tänker ofta i berättelser, mer än i orsak och verkan. (Examinatorn)

Hur upplevs mötet mellan Rudolf Steinerhögskolan och LHS?

När det gäller intrycken av mötet mellan RSH och LHS, resulterade analysen av gruppintervjun i en indelning i tre olika teman:

- 1) Ett ömsesidigt givande samarbete
- 2) Nya studerandegrupper ställer nya krav
- 3) Synen på tro och vetande

Ett ömsesidigt givande samarbete

Både examinatorn och utbildningsledaren var positivt överraskade av hur samarbetet med RSH hade gestaltat sig. I samarbetet, som enligt dem till stor del bygger på ömsesidigt givande samtal, har lärarutbildarna från RSH både visat sig öppna för nya idéer och tankegångar och varit självkritiska till den egna utbildningen. Dessutom upplevde de att waldorflärlarutbildarna har visat sig öppna för att sätta sig in i LHS's sätt att se på olika frågor. Ett sådant område rör bedömning i de estetiska ämnena:

De har velat sätta sig in i vårt sätt att se det och det är väldigt positivt. Vi har sysslat ganska mycket på Lärarhögskolan med utvärderingsfrågor inom de estetiska ämnena, hur man kan bedöma och utvärdera framsteg hos eleverna när det gäller bildskapande och hantverk. Och det är något som de själva har efterlyst, att de vill veta hur de ska examinera och sätta betyg. Det är inte något som ligger i Steiners filosofi, men det är något som man är tvungen att göra när man tillhör en statlig lärarutbildning. Där har vi faktiskt haft en mötesplats och jag tror att det har varit ömsesidigt givande när det gäller sådana frågor. De tar till sig de idéer som de tycker verkar stämma med deras filosofi, oavsett vilket ursprung de har. (Examinatorn)

Eftersom det goda samarbetet enligt examinatorn och utbildningsledaren till stor del bygger på en öppen dialog mellan de ansvariga på högskolorna, blir goda personliga relationer ett viktigt inslag i samarbetet. Enligt dem är det svårt att säga hur samarbetet skulle fungera om dessa personer byttes ut mot mer ”dogmatiska” och mindre samarbetsvilliga waldorfförespråkare. Att nuvarande företrädare skulle släppa fram helt oliktankande efterträdare, såg de dock inte som troligt i dagsläget. På den punkten kan samarbetet med Lärarhögskolan enligt examinatorn vara bra för RSH, eftersom kravet på öppenhet och dialog kan hänföras till Lärarhögskolan:

Där tror jag att det är bra för de själva också, att hålla kontakten med Lärarhögskolan, för det gör ju också att de kan hänvisa till att den större öppenheten är ett krav, att man inte får sluta sig från världen. /.../ Jag tror att det kan kännas som ett stöd och inte bara som ett krav från statsmakten och skattebetalarna, utan motsvarar även deras egna intressen. (Examinatorn)

Synen på tro och vetande

Något som examinatorn upplevde som karaktäristiskt för waldorfpedagogiken är en strävan mot att sammanföra filosofi och religion med empirisk vetenskap. Denna vilja att förena tro med vetande är något som enligt honom skiljer waldorfpedagogiken från det tänkande som genomsyrar den rådande västerländska vetenskapen, och som den ”vanliga” lärarutbildningen ytterst vilar på:

Man kan se det filosofiskt och gå tillbaka till Comenius och Descartes på 1600-talet. /.../ Descartes ville hålla isär religion och filosofi, och empirisk vetenskap. /.../ Men Comenius var ju pedagog, och han menade att man måste kunna föra samman filosofi och livsuppfattning med kunskaper man tillägnat sig, t.ex. i skolan. Det är så att säga två olika traditioner, där kanske Steiner står närmare det synsätt som Comenius hade. Att man ska försöka pussla ihop allting och se hur det hänger samman. Men den vetenskapliga traditionen som är förhärskande i västvärlden försöker hålla isär trosföreställningar som hör till privatlivet, och forskningen som ska vara mer offentlig till sin karaktär. (Examinatorn)

Enligt examinatorn ligger det något oförenligt i det tvivel som utgör grunden i den västerländska vetenskapen, som LHS vilar på, och den trosvisshet som karaktäriserar antroposofin och waldorfpedagogiken. Han lyfte här fram vikten av att erkänna den ”inbyggda konflikt” som uppstår i mötet mellan dessa två världar, och se att det är två olika sätt att betrakta kunskap:

Vetenskaplighet i västerländsk mening går tillbaka till Descartes, hans: ”Jag tänker, därför finns jag”. Man tvivlar på allting utöver ens egen existens så att säga, och det är tvivlet som ligger till grund för den vetenskapliga. Och den tanken är inte riktigt förenlig med den här trosvissheten, som kanske också kan vara en styrka ibland när man tillämpar ett visst system i praktiken. Så det finns en inbyggd konflikt där. Jag tror inte att man ska försöka släta över den, utan istället lyfta fram den och peka på att här finns det olika perspektiv. (Examinatorn)

Enligt examinatorn är den filosofiska helhetssyn som genomsyrar waldorfpedagogiken på många sätt önskvärd. Han upplevde t.ex. att waldorflärarutbildningen på många sätt genomsyrades av entusiasm, pionjärande och ett brinnande intresse för det man tror och arbetar för. Samtidigt innebär en sådan helhetssyn alltid en risk för ensidigt tänkande och dogmatism, något som enligt honom är oförenligt med idén om ett pluralistiskt samhälle. Risken att man endast grundar sina argument på tro och övertygelse, och inte på empiriska fakta, försvårar även det ”förnuftiga samtal” som enligt honom bör präglade den svenska skolans kultur:

Med en totalitär syn finns samtidigt risken att saker och ting hänger ihop på ett visst sätt och att det blir svårt att kritisera det därför att man baserar det på filosofi och livsåskådning, snarare än på empiriska studier. Då kan det bli förkvävande också. Helhetssyn är både någonting önskvärdt och samtidigt någonting väldigt farligt. Att alla ska ha samma filosofi är i praktiken omöjligt i ett pluralistiskt samhälle. /---/ Jag är emot den där stämplingen på förhand, för den försvårar en rationell diskussion, ett förnuftigt samtal som är viktigt inte minst för lärarutbildningen, eftersom samtal är en del av den svenska skolans kultur, inte de färdiga svaren utan själva samtalet, förmågan att undersöka, ha respekt för fakta och vara ödmjuk. (Examinatorn)

Examinatorn uppmärksammade dock att risken för dogmatism och ideologisk färgning inte bara är något som drabbar waldorfpedagogiken och waldorfläroarbilden, utan även är något som genomsyrar Läroarbidskolans egen verksamhet:

Läroarbidskolan är också väldigt ideologiskt färgad skulle jag vilja säga. Just nu är det den sociokulturella teoribilden som är väldigt dominant, och de som är kognitionsforskare och är intresserade av sådana aspekter kan känna sig ganska överkörda. Om man säger Piaget så åker man direkt ut. (Examinatorn)

Vikten av att ha respekt för empiriska fakta och att vara ”kritisk även mot sina husgudar” blir därför central för all pedagogisk verksamhet, oberoende av vilken riktning man företräder. Priset för en sådan kritisk och distanserad hållning kan dock vara att man tappar entusiasmen och glöden i det man gör:

Man kan aldrig avgöra på förhand om en metod är bättre eller sämre, utan det måste man undersöka. Man måste vara öppen för olika tolkningar och ha respekt för fakta och vad man har kommit fram till i seriösa undersökningar. Men då finns naturligtvis en risk att man förlorar den här glöden, då förlorar man den här pionjärandan och entusiasmen, om man är för självkritisk. Så det är både och. (Examinatorn)

Vad karaktäriserar en grundskollärares kompetens?

Studande på den nya waldorfläroarbilden kommer efter sin examen att vara behöriga att undervisa i såväl waldorfskola som kommunal grundskola. Det är därför viktigt att waldorfläroarbilden även omfattar de grundläggande kunskaper och färdigheter som den statliga skolan ställer på sina lärare. I den nya läroarbilden är tanken att det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng ska rymma de grundläggande pedagogiska kunskaper som alla lärare i Sverige måste ha, oberoende av inriktning och pedagogisk profilering. Vad är då dessa kunskaper? Analysen av svaret på denna fråga resulterade i en indelning i tre olika teman:

- 1) Ämnesdidaktiska kunskaper
- 2) Ett professionellt förhållningssätt
- 3) Förståelse för det komplexa i läroarbidsdraget

Ämnesdidaktiska kunskaper

Enligt examinatorn och utbildningsledaren bör en blivande grundskolläroare idag, förutom goda ämneskunskaper, även ha kunskaper om *hur* man undervisar i ämnet, dvs. ämnesdidaktiska kunskaper. En viktig del i den nya läroarbilden är därför att de studande lär sig tänka självständigt och reflekterande även kring sina egna ämneskunskaper:

Det är också en viktig del i utbildningen att förstå hur en historiker tänker, hur en biolog tänker, hur man kommer fram till slutsatser och inte bara vilka slutsatserna är, vilket den gamla skolan var rätt inriktad på. Idag vill vi att eleverna ska tänka mer själva och kunna värdera fakta och tolka utsagor på ett annat sätt än tidigare. (Examinatorn)

Ett professionellt förhållningssätt

Ett annat viktigt inslag i lärarkompetensen som examinatorn och utbildningsledaren lyfte fram är en reflekterande hållning till *varför* man undervisar som man gör. Detta innebär att läraren även måste vara öppen för att byta och variera olika arbetssätt. En sådan hållning ingår enligt dem i det som kan kallas för ett ”professionellt förhållningssätt”:

Ett professionellt förhållningssätt innebär att man kan reflektera över sin egen vardag, så att man någonstans kan sätta upp mål, eller i alla fall veta varför man tar upp det man tar upp. Det är liksom didaktikens kärna på något sätt. Men många lärare går ju in och följer en bok, eller vet inte riktigt varför de gör som de gör, och ifrågasätter inte heller: Varför gick inte det här bra? Har de lärt sig det jag tänkte mig? Vet jag vad de har lärt sig och vad de behöver lära mer av? /.../ Det skulle man ju önska att de vågade vara mer självkritiska till det och öppna för att man kan byta och ändra, att våga ha ett varierat arbetssätt. (Examinatorn)

Hur mycket av denna reflekterande och öppna hållning som finns med i RSH's undervisning ställde sig examinatorn och utbildningsledaren lite frågande till. Å ena sidan tycks waldorfpedagogiken enligt dem använda mycket varierande arbetssätt, som inte sällan involverar flera olika sinnen. Å andra sidan tycks denna variation ske mellan en uppsättning specifika metoder som man alltid arbetar med.

Förståelse för det komplexa i läraruppdraget

Ett professionellt förhållningssätt innebär även enligt examinatorn och utbildningsledaren att läraren har en förståelse för det komplexa i läraruppdraget. Det är idag inte tillräckligt att läraren brinner för eller är duktig i sitt ämne. Läraren måste även ha kunskaper och förståelse för vad det är som gör att eleverna lär i olika situationer, att olika elever lär på olika sätt, att undervisningssituationen är komplex och dynamisk och att olika skolor ser olika ut:

Idag är fokus på elevens lärande, och då måste man ha helt andra kriterier för att kunna bedöma vad eleverna kan. Det är en omsvängning som vi befinner oss i idag. Många lärare tror att om jag håller de här lysande lektionerna och gör de här fina lektionsförberedelserna så måste ju eleverna bli kloka. Men det är inte alltid de blir det trots att man har alla sina fina knep och så. /.../ Samhället är så pass dynamiskt och så pass mångskiftande att det fodras en helt annan reflektionsnivå än i det gamla samhället där man antingen var i brukssamhället eller i en högborgerlig miljö i Stockholms innerstad. Det är därför det allmänna utbildningsområdet har blivit så mycket viktigare nu på senare år. Det hjälper inte att man bara har en bra ämneskunskap, man måste kunna möta eleverna som människor också. (Examinatorn)

Enligt examinatorn bör lärarens kunskaper således idag omfatta flera olika nivåer, både den praktiska, den teoretiska och det ”goda omdömet” nivå. Huruvida utbildningen till grundskollärare, på LHS och på RSH, i praktiken omfattar alla dessa nivåer, lät han vara en öppen fråga:

Aristoteles har tagit upp det här kunskapsbegreppet på ett ganska intressant sätt. Han skiljer på *techne*, det är praktiska kunskaper och färdigheter, och där ligger Steiner bra till, medan vi håller på att tappa det hela. Sen har vi *episteme*, den teoretiska kunskapen,

den har en väldigt stark medvind idag. Men sen har vi fronesis, som handlar om gott omdöme och klokskap, att kunna veta när något passar in och lämpar sig. Och det bygger mycket på att man har kännedom om många fall, komplexa fall som är tagna ur skolans verklighet. Vilka av mina redskap är tillämpliga i det här fallet? Det beror på den kontext som problemet ingår i. Den typen av tänkande tror jag är ofantligt viktigt att få in som en röd tråd genom hela utbildningen. (Examinatorn)

Behövs det en specifik waldorfläroarutbildning?

Både examinatorn och utbildningsledaren var eniga om att det är väsentligt att den nya statliga waldorfläroarutbildningen, om den ska ha möjlighet att leva vidare och befrukta den ”vanliga” läroarutbildningen, får fortsätta att finnas i den omfattning som den gör idag, dvs. som en sammanhållen utbildning på fyra år. Om utbildningen kortas ned är risken att det lugn, den eftertanke och det praktiskt-estetiska övandet som är karaktäristiskt för waldorfläroarutbildningen, till stor del går förlorat:

Jag kan säga spontant nu - med lite tveksamhet inför det här med att vi ska ha lite fler poäng, alltså en Tvärvetenskaplig kurs, bara det - så kan jag säga, att om man vill att det ska befrukta oss också, så tror jag att det är bra att den finns i den omfattningen faktiskt. Det är ju genomtänkt, de omfattas ju av ett sätt att se på tillvaron som jag tror är ... det kan hända att det sprider ett lugn, det kan hända att vår värld behöver den här typen av inslag. Om man bara gör det till en liten inriktning på 40 poäng, då blir det inte samma sak. Man märker ju på de här människorna som vi träffar, jag tror att det är viktigt, alltså om man inte vill att det ska utraderas /.../ Risken är att om man minskar det så har man kvar det teoretiska och så tar man bort det praktiska, och det vill ju inte jag i alla fall. Och det tar ju tid. De ger ju väldigt mycket mer undervisning än vad våra läroarstuderande får. (Utbildningsledaren)

Examinatorn framhöll även vikten av att den största delen av utbildningen också i fortsättningen förläggs till RSH. Anledningen till det är att waldorfläroarutbildningen omfattar ett relativt litet antal studenter. Om utbildningen skulle integreras helt och hållet i Läroarhögskolans verksamhet, riskerar den enligt dem att förlora sin specifika identitet:

Det är också viktigt att de har en bas att falla tillbaka på, att de har tillgång till den miljö som finns där, med de speciella husen, där waldorfilosofin så att säga sitter i väggarna, där den är konkretiserad på olika sätt. /.../ De är så få, så skulle de integreras helt och hållet här så skulle de försvinna i mängden. De behöver kunna stärka varandra, tror jag, för att utveckla sin identitet och inte ge upp den. (Examinatorn)

Ett annat argument för en gedigen waldorfläroarutbildning som både examinatorn och utbildningsledaren lyfte fram, var den röst som waldorpedagogiken genom sin specifika profilering kan bidra med till den pedagogiska mångfalden i Sverige:

Så spontant så tror jag att det ska vara en gedigen utbildning. Det finns en kvalitet i det. Sen kan man ju fråga sig om man står upp för det [waldorpedagogiken], om alla människor gör det. Men då har de i alla fall fått chansen att säga att: det här står vi för, så här tänker vi. (Utbildningsledaren)

Den möjlighet till pedagogisk befruktning, vidareutveckling och samtal som mötet mellan waldorpedagogiken och andra pedagogiska riktningar kan medföra – både för pedagogiken i

allmänhet och för waldorfpedagogiken i synnerhet – såg de därför som viktig för den framtida pedagogiska utvecklingen:

Det finns mycket som är bra, en slags uttolkning i Steinerpedagogiken som bygger på en teosofisk grund, men som även kanske kan underbyggas med andra filosofier som inte är så specifikt härledda till personen Steiner. I det tvåtusende århundradet kan man inte vara trogen en viss profet, den kan istället bli en röst i ett samtal som också går vidare. Det kanske är en viktig röst för många, men samtidigt får det inte vara slut där. Och det tror jag inte att det är. (Examinatören)

Lärarstuderandes intryck av den nya statliga waldorfläroarutbildningen

Urval och datainsamling

Fyra waldorfläroarstuderande intervjuades i grupp i februari 2005. Vid tillfället då intervjun ägde rum läste de studerande sista terminen på waldorfläroarutbildningen.

Urvalet av studerandeskedde genom en första personlig kontakt med en av de studerande som läste sista terminen på waldorfläroarutbildningen. På vårt uppdrag åtog sig den studerande sig att kontakta tre av sina studiekamrater i samma klass som kunde tänka sig att ställa upp i en gruppintervju. Urvalskriteriet från vår sida var att gruppen skulle bestå av studerande som representerade klassen i sin helhet. Valet av studerande som läste sista terminen på waldorfläroarutbildningen gjordes utifrån att den studerandegruppen hade längst erfarenhet av utbildningen. Under intervjun visade det sig emellertid att de studerande hade påbörjat sin utbildning året innan samarbetet mellan RSH och LHS startade, vilket kan medföra att de intervjuade tillhör en ”speciell” grupp som inte är helt representativ för de som började senare.

Gruppintervjun ägde rum i en lokal på LHS. Från projektgruppen deltog två personer. Intervjun, som varade i ungefär två timmar, spelades in på band. De mer specifika frågor som fokuserades i intervjun redovisas i bilaga 4.

Utifrån bandinspelningen av intervjun gjordes en utskrift där det i texten framgick tydligt vilken deltagare som hade sagt vad. Utskriften skickades därefter ut med e-post till samtliga deltagare där de uppmanades att komma med kommentarer och förtydliganden av sina utsagor. Två av de fyra intervjuade skickade kommentarer tillbaka i form av några förtydliganden som dock inte ändrade sakinnehållet.

Tematisk analys av gruppintervjun

Resultaten i detta avsnitt bygger på en tematisk analys av den bearbetade utskriften av gruppintervjun. I analysen har vi sökt olika teman i de intervjuades utsagor som belyser följande fyra frågeställningar:

- 1) Vilka är de allmänna intrycken av waldorfläroarutbildningen?

- 2) Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?
- 3) Vad karaktäriserar en waldorflärares kompetens?
- 4) Behövs det en specifik waldorfläraryt utbildning?

I redovisningen av resultaten har våra tolkningar bakats in i den beskrivande texten av de olika temana tillsammans med belysande citat. I texten har vi även valt att behandla de medverkande intervjudeltagarna som en helhet. Enskilda personers upplevelser kommer således inte att redovisas i rapporten. Då några teman delvis överlappar varandra, kan det som beskrivs under ett tema också passa in under ett annat.

Vilka är de allmänna intrycken av waldorfläraryt utbildningen?

För att fånga de studerandes allmänna inställning till waldorfläraryt utbildningen bad vi dem att med ett ord var beskriva sina upplevelser av waldorfläraryt utbildningen. Orden som de studerande valde att lyfta fram var följande: mångsidig, grundlig, luddig och rörig.

Mångsidig och grundlig

Orden mångsidig och grundlig står enligt de intervjuade för att waldorfläraryt utbildningen fokuserar lika mycket på teoretiska som på praktiska inslag i utbildningen. Detta har resulterat i att de har fått provat på och utövat många olika verksamheter under sin utbildning, något som de upplevde som mycket positivt. De framförde speciellt fördelen med praktikperioder både i waldorfskolor och i kommunala skolor, vilket medför en möjlighet att uppleva och tillgodogöra sig många olika delar av lärarrollen. De intervjuade menade också att utbildningen ger utrymme för en personlig utveckling tack vare att waldorfläraryt utbildningen till mångt och mycket berör vad det innebär att vara människa.

Luddig och rörig

Upplevelsen av luddig och rörig trodde de studerande till viss del berodde på att de började sin utbildning året innan samarbetet med Lärarhögskolan inleddes. Under det första året läste de en mer friare kursplan på RSH och när samarbetet med Lärarhögskolan startade året efter delades kurserna in i 5- och 10 poängs kurser. Det kunde då visa sig att de studerande redan hade läst det som togs upp i de nya kurserna och det uppstod situationer som: ”oj, har ni redan haft det här, då får vi hitta på något annat”. De poängterade dock att det inte enbart var negativt med det som de uppfattade som luddigt och rörigt. De kunde se att denna otydlighet har bidragit till att RSH har ”tvingats” att bli tydligare då samarbetet med LHS ställer andra formalitets- och examinationskrav.

De intervjuade upplevde också vissa kurser som ”ogenomtänkta”. De fick en känsla av att det hade skapats mycket under vägens gång. Detta trodde de berodde på att högskolorna har försökt att tillfredsställa många olika typer av krav. De intervjuade uttryckte en medvetenhet om att RSH, i och med samarbetet med Lärarhögskolan, håller på att söka sig fram till nya former och att det

arbetet kan ge intryck av rörlighet och luddighet. Samtidigt sade de studerande att de kunde få dåligt samvete om de framförde kritik till RSH, eftersom de upplevde att det var några få människor på RSH som drar hela lasset. De betonade att waldorfläroarbeter på RSH säkert hade tänkt på de problem och situationer som uppstått men att det inte har funnits tid och resurser för dem att bearbeta det.

Hur upplevs mötet mellan RSH och LHS?

Vad gäller uppfattningen om vad mötet mellan RSH och Lärarhögskolan har inneburit för de studerandes utbildning, resulterade analysen av gruppintervjun i en indelning i sex olika teman.

- 1) Kulturmöten på lärarhögskolan
- 2) Vikten av äkta möten
- 3) Att studera litteratur eller att läsa litteratur
- 4) Anställda kontra volontärer
- 5) ”Genom samarbete har något gått förlorat, men vi har också fått något annat”
- 6) Nya studentgrupper förändrar utbildningen

Basen för alla statliga läroarbeter oavsett inriktning är 60 poäng inom det allmänna utbildningsområdet (AUO). Dessa kurser är obligatoriska för alla läroarbeter. De waldorfläroarbeter läser 30 poäng av dessa kurser på RSH och de läser 30 poäng på Lärarhögskolan tillsammans med studerandepå den ”vanliga” läroarbeter, dvs. studerandesom *inte* läser waldorfinriktningen.

Kulturmöten på Lärarhögskolan

De studerande ansåg att kurserna inom det allmänna utbildningsområdet som Lärarhögskolan ger generellt är mycket bra och viktiga. De menade att kursinnehållet och de diskussioner som uppkommer i mötet med andra studerande ger dem möjlighet att se andra perspektiv på t.ex. lärande, kommunikation och specialpedagogik än bara det antroposofiska. Detta ger de studerande inspiration att tänka på nya sätt samtidigt som det också öppnar upp för fördjupade insikter i waldorpedagogiken. De reflektioner och diskussioner som de studerande ges möjlighet till på Lärarhögskolans kurser kan många gånger hjälpa dem till en tydligare bild av waldorpedagogikens kärna. Tack vare att de tvingas jämföra waldorpedagogiken med andra synsätt framträder de waldorpedagogiska grundtankarna tydligare.

Ett ytterligare perspektiv som de studerande gav uttryck för var att det sker ett kulturmöte eller i bästa fall ett kulturutbyte när läroarbeter från de två utbildningstraditionerna möts. De studerande menade också att kulturutbytet *i sig* med LHS's studerande är värdefullt. Ett utbyte som gör det möjligt för läroarbeter från de två olika läroarbeterstraditionerna att mötas på ett mer jämbördigt plan och att det också är viktigt för waldorfskolans roll i samhället:

Men absolut mest värdefulla är väl kanske just liksom, det är ju trots allt en annan kultur, en annan skolkultur /.../ kulturutbytet, det är ju egentligen för oss ett kulturutbyte, för de de studerande som går här så är det inte så mycket utbyte, tror jag, att vi kommer. Det är

vi som kommer hit som gäster. Men det utbytet för oss, eller åtminstone för mig, det gör ju att vi har ju precis, som du säger, vi har ju helt plötsligt en möjlighet att faktiskt kommunicera på ett jämbördigt plan, som vi inte riktigt kanske haft förut. Och jag tror att det är extremt viktigt om man ser vad waldorfskolan ska vara i sin grund, att liksom arbeta ut i samhället, så tror jag att det är extremt viktigt att få lite verktyg att kommunicera på samma sätt som alla andra gör. På det sättet tror jag att det är bland det bästa som hänt här på waldorfläroarutbildningen.

Enligt de studerande är detta kulturutbyte inte alltid så lätt. ”Vi har två olika redskap med oss när vi samarbetar i grupper”, sade en av de intervjuade. De menade att de från RSH är skolade i att föra ett filosofiskt resonemang kring de frågor de ställs inför – att försöka se det bakomliggande och tränga djupare in i frågans innebörd - medan de upplevde att de studerande på LHS mer för ett instrumentellt teoretiskt resonemang för att snabbt komma fram till en slutsats. De studerande poängterade dock att det är lika viktigt att ha de teoretiska redskapen som att ha den filosofiska strävan. Enligt de studerande skulle idealet vara en kombination av de två redskapen och som de menade att kurserna på LHS faktiskt möjliggör. Kurserna på LHS medför enligt dem att de får tillgång till en större begreppsvärld och inte enbart den begreppsvärld som är exklusiv för waldorfskolan. De intervjuade poängterade också det värdefulla med att de som waldorfläroarstuderande bidrar med *sin* kunskapssyn till seminarierna på LHS och inte bara omvänt.

Vikten av äkta möten

På frågan vad de studerande ansåg vara den största krocken mellan RSH's och Läroarhögskolans synsätt svarade de att det var den grundläggande synen på människan. De förklarade att RSH utgår från den antroposofiska människosynen som bygger på en andlig realitet. På Läroarhögskolan däremot är det en filosofisk möjlighet – inte något som diskuteras som en realitet. En av de intervjuade beskrev en upplevelse av en sådan krock:

På Kristofferseminariet så går ju nästan alla diskussioner som vi har kring hur vi väljer att undervisa, baserar sig på ett eller annat sätt i människans hela väsen – dvs. fysiskt och andligt väsen, var vi kommer ifrån och vart vi ska osv. Det är ju det man är ute efter i waldorfskolan. Men eftersom det inte finns här [på LHS] så blir det ju bara den fysiska materiella biten av världen som man reflekterar mot, dvs. eleven eller människan ska kunna hantera det konkreta samhället - och där är det slut. Så är det ju inte riktigt bara inom waldorfskolan utan då finns ju ett lite bredare fält.

De intervjuade efterlyste ”äkta möten” mellan de två världarna. Det skulle enligt dem vara berikande, dels för dem själva och dels för de studerande på Läroarhögskolan om de kunde mötas i en äkta diskussion med en öppen attityd från båda håll. En svårighet som de studerande upplevde med det mötet, var att de som waldorfläroarstuderande mer eller mindre kommer som gäststuderande till Läroarhögskolan, vilket oftast innebär att de tar emot mer än vad de ger. En annan svårighet med mötet enligt de studerande är waldorfpedagogikens andliga sida. De menade att det i dagens sekulariserade samhälle är mer eller mindre tabubelagt att utgå från en andlig realitet. Därför måste man vara lite taktisk när man tar upp vissa andliga begrepp så att man inte istället för att öppna dörrar stänger en massa dörrar. Återigen poängterade de studerande vikten

av att få tillgång till en vidare begreppsvärld för att kunna bemöta diskussioner utanför ”waldorfvärlden”. ”Det är t.o.m viktigt för waldorfskolans överlevnad”:

Min upplevelse har varit lite grann att waldorfskolan har varit ett alternativ på ett sådant sätt att man haft alternativt inom egna väggar och inte varit så pass bekant med det andra alternativet att man inte kan kritisera det på rätt sätt och vice versa såklart. Men eftersom vi är alternativet så är det viktigare för oss att vi faktiskt kan bemöta det vi är alternativ till. Så jag tror att waldorfskolans överlevnad, faktiskt, om man drar det riktigt hårt, hänger på att vi verkligen går in i de här olika begreppsvärldarna och kan liksom bemöta andra ur de.

De intervjuade gav uttryck för att risken finns, om det inte uppstår ett äkta möte mellan dem och de studerande på Lärarhögskolan, att förståelsen för waldorfpedagogik stannar vid vått-i-vått målning och färgen på väggarna i waldorfskolan. Eller det kritiska utifrångranskandet grundat på okunskap. Därför är det enligt dem av stort värde att lärarna på deras gemensamma seminarier på LHS är öppna och lämnar plats för waldorflärostudering. Samtidigt påpekade de att de själva också måste vara öppna för andra synsätt.

Att studera litteratur eller att läsa litteratur

De studerande beskrev också hur de upplevde en skillnad mellan högskolorna på vilket sätt kurserna är upplagda och hur de uppmuntras till att läsa eller studera litteratur. När de läser kurser på RSH ”går de in” i litteraturen på ett annat sätt än vad de upplever att de uppmannas att göra på Lärarhögskolan. På RSH har de blivit uppmuntrade att försöka sätta sig in i de teoretiska perspektiv de studerar och försöka förstå innebörden genom ett reflekterande förhållningssätt, till skillnad från Lärarhögskolan där de upplever att det mer blir ett ”vetenskapligt distanserat utanförskapsperspektiv”. De studerande beskrev en sådan upplevelse på LHS:

Om man pratar om Piaget så pratar man inte om: ”Åh, Piaget han sa så här, och det här är jättebra, gör så här - det här kan leda till det här”, utan istället ställer man sig utanför och kritiskt betraktar, så att jag upplever att inte någon får en sådan här: ”Gud va bra woow!”.

De intervjuade uttryckte en avsaknad av en personlig upplevelse av kunskapen, något som de menade att undervisningen på LHS inte möjliggör i lika hög grad som undervisningsformerna på RSH.

Anställda kontra volontärer

Trots att de studerande inte har tillräcklig insyn i de formella kontakterna mellan RSH och Lärarhögskolan upplevde de att RSH ibland underordnar sig Lärarhögskolan. Enligt de studerandes uppfattning har det rent formellt uppstått nya ramar på RSH i och med samarbetet med LHS, men att det är precis samma mentalitet innanför. En av de intervjuade beskrev en upplevelse av en sådan krock:

Och det är en jättejobbig krock. Jag tycker att den är så påtaglig. De ska sätta betyg, men de vill inte sätta betyg, och när de inte vill sätta betyg så kan de inte heller sätta betyg. De gör det, men det blir inte rättvisst för att de inte vill.

De studerande uttryckte dock en lojalitet gentemot RSH. De uppfattar seminarielidningen på RSH som ”helfartsarbetande volontärer” till skillnad mot lärarna på Lärarhögskolan, vilka arbetar som ”professionellt anställda”. De studerande tyckte då inte att det var konstigt att RSH anpassar sig i viss mån om det var så att de kände sig ”mindre värda”. Idealet enligt de studerande vore en kombination av RSH’s kunskapssyn samt människosyn och Lärarhögskolans professionalism inom organisation samt tydlig kommunikation.

”Genom samarbetet har något gått förlorat, men vi har också fått något annat”

De studerande uttryckte att RSH’s samarbete med LHS innebär både en ”förlust” och en ”vinst”. Några studerande tyckte att den nya akademiska formen som uppstått genom samarbetet med Lärarhögskolan till viss del trängt undan det konstnärliga och därmed möjligheten till personlig utveckling. Men samtidigt menade andra studerande att det är positivt att de tvingats till mer akademiska former. T.ex. måste de studerande numera skriva examensarbeten på C-nivå, och detta menade de är positivt, dels får de tillgång till redskap som gör det möjligt att föra ut waldorfpedagogiken på en större arena, dels ansåg de att den personliga utvecklingen mycket väl kan komma ur ett intellektuellt perspektiv – det behöver nödvändigtvis inte komma ur ett konstnärligt utövande.

De studerande talade också om en annan förlust som har att göra med de ökade formella kraven på utbildningen, en förlust som handlade om känslan att vara närvarande som lärare:

Jag tror att man förlorar någonting när allting ska utvärderas hela tiden. Någon kvalitet, kanske känslan medan man gör det man gör – förmågan att leva sig in i det man gör. Det tycker jag man kan se på barn som jobbar mot mål också, att vara där – det försvinner.

En erfarenhet som en student hade upplevt under en praktikperiod på en kommunal skola, var just ett ständig utvärderande mot mål. Detta skapade enligt de studerande ett kritiskt utanförperspektiv som gör att eleverna står vid sidan av sitt eget liv – sitt eget ”jag”, något som de studerande menade inte alls går ihop med waldorfpedagogiken.

Nya studentgrupper förändrar utbildningen

Samarbetet mellan RSH och LHS startade året efter det att de studerande hade påbörjat sin waldorfläro utbildning, vilket innebar att de första året läste enligt den ”gamla” waldorfläro utbildningen. Enligt de studerande har den nya statliga waldorfläro utbildningen medfört att en annan typ av studerande börjar på utbildningen. I kurskatalogen kan sökande idag välja mellan t.ex. Waldorf- eller Montessoririiktning. Detta innebär att de nya studerande har en annan utgångspunkt. De nya sökanden är, som de uttryckte: ”sökande som till vilken (lärar-) utbildning som helst”. De studerande menade att när de själva sökte utbildningen hade de på eget initiativ sökt upp information om waldorfläro utbildningen bl.a. på hemsidor på Internet, genom broschyrer, genom personliga erfarenheter etc. Av den anledningen trodde de att det är en viss

skillnad mellan dem själva och de nya studerande som får ”allt serverat i kurskatalogen”, något som kan göra att det finns olika föreställningar och olika krav på utbildningen. De studerande refererade till att de flesta i deras klass går utbildningen för att specifikt utbilda sig till waldorflärare, medan de uppfattar att de nya studerande mer utbildar sig till lärare med en dubbelkompetens. Detta påverkar utbildningen, menar de studerande, dels i riktning mot mer formella krav som kan göra att delar av waldorpedagogiken trängs undan, men dels också i riktning mot att stärka och förtydliga waldorpedagogiken, tack vare att RSH tvingas formulera vad som är kärnan i waldorpedagogiken i konkurrens med andra synsätt. De studerande sade dock att det är viktigt att det finns alla slags människor i en waldorfskola och välkomnar de nya studentgrupperna - för det vore en katastrof om bara en sorts människa skulle blir waldorflärare, menade man.

Vad utmärker en waldorflärares kompetens?

Analysen av gruppintervjun resulterade i en indelning i tre olika teman vad gäller de intervjuades beskrivning av vad som utmärker en waldorflärares kompetens

- 1) Den antroposofiska människosynen
- 2) Ett holistiskt synsätt i undervisningen
- 3) Ett personligt ansvar för undervisningen

Den antroposofiska människosynen

Grunden för hela waldorpedagogiken bygger på människans andliga utveckling – den antroposofiska människosynen. Utan den kunskapen är det, enligt de studerande, svårt att bedriva waldorpedagogisk undervisning. De menade att kunskap i Rudolf Steiners lära om människan är en förutsättning och en grundläggande kompetens för waldorflärare.

Ett holistiskt synsätt i undervisningen

Enligt de studerande är ett annat viktigt inslag i waldorflärares kompetens kunskap om att veta *när* man ska undervisa *vad*. De uppgav som exempel att ha kunskap om när på året vissa ämnen passar att undervisa om, t.ex. att undervisning om förbränning passar på våren när värmen kommer tillbaka i naturen. Det hjälper eleverna att få en helhetskänsla för ämnet. Ytterligare ett viktigt inslag i waldorflärares kompetens är kunskapen om rytters betydelse i undervisningen, vilket innebär att veta hur lektioner byggs upp både med tanke på dags-, månads-, och årsrytmer.

Ett personligt ansvar för undervisningen

Enligt de studerande arbetar en waldorflärare utifrån grundtanken att det en lärare förmedlar till eleverna måste läraren hämta ur sig själv, ”det går inte att gå till en bok eller någon annan lärares planering och genomföra lektionen”, sade de studerande. För att kunna utforma sin egen

undervisning krävs förutom ämneskunskap en viss kreativitet hos waldorfläraren. De studerande menade att en viktig förmåga hos en waldorflärare är att kunna möta barnen där de är i nuet och basera varje lektion på det mötet.

Behövs det en specifik waldorfläraryt utbildning?

De studerande poängterade att det är jätteviktigt med en skräddarsydd waldorfläraryt utbildning inom ramen för den statliga lärarutbildningen, som dessutom är fyraårig. En anledning som de framförde är att komma bort från en kliché som waldorfskolan lätt kan hamna i, nämligen att waldorfskolan handlar mycket om konstnärlighet och känslor. De studerande framhöll att Rudolf Steiner menade att ”det rena tänkandet” är en andlig aktivitet och att antroposofin egentligen är extremt tankeinriktad – men att fokus idag lätt kan hamna på det konstnärliga och färgen på väggen i en waldorfskola. Därför, sade de studerande, är det viktigt med en waldorfläraryt utbildning, dels för att få tillgång till verktyg för att kunna förtydliga waldorfpedagogiken så att den inte riskerar att fastna i en kliché och dels för att kunna möta upp samhällets krav på utbildning. Vidare menade de studerande att om utbildningen skulle vara betydligt kortare än fyra år kan det finnas en risk att man bara fortsätter en tradition, vilket skulle kunna innebära att man lär sig en samling metoder *hur* man gör och inte *varför* man gör det. Tack vare utbildningens längd tyckte de studerande att de har fått tid och möjlighet att tillsammans diskutera och undersöka den waldorfpedagogiska traditionen. En av de intervjuade summerade deras tid på waldorfläraryt utbildningen som ett slutord för dem alla:

Första året så gick vi bredvid de som läste en ettårig gymnasieutbildning och då kändes det: ”herregud de gör det här på ett år – varför ska jag gå fyra år!” Men nu på fjärde året så känner jag: ”gud vad skönt att ha fått all den här tiden”. Det har varit enormt lärorikt.

Waldorflärares syn på vad som utmärker en waldorflärares kompetens

För att belysa ytterligare en aspekt av frågan om det behövs en särskild waldorfläraryt utbildning undersökte vi hur verksamma waldorflärare ser på vad som är det utmärkande för waldorflärares yrkeskompetens. Följande fråga ställdes till ett urval av yrkesaktiva lärare i de waldorfskolor som medverkade i utvärderingsprojektet: *Vad anser du utmärker en waldorflärares kompetens jämfört med en kommunal lärares?*

Urval och genomförande

Frågan ställdes i samband med en intervju av lärare i Svenska, Engelska och Matematik i skolår 9. Intervjun handlade också om deras syn på de nationella ämnesproven (resultatet av dessa intervjuer finns redovisade i Dahlin, Langmann & Andersson, 2005). De sammanlagt 35 lärarna kontaktades först via brev under hösten 2003. I brevet ombads de att skriftligen eller telefonledes besvara tre frågor om hur de som waldorflärare såg på det nationella ämnesprovet. Det första brevutskicket omfattade enbart svensklärarna. Eftersom endast en lärare svarade på brevet valde vi att istället göra bandinspelade telefonintervjuer med de återstående 34 lärarna under våren

2004. Även denna gång kontaktades lärarna först brevlades för att informeras om de kommande intervjuerna. Lärarna gavs även tillfälle att själva kontakta projektgruppen för att bestämma en tid för intervjun som passade dem. Fyra lärare föll bort i detta skede: en lärare avböjde ”av personliga skäl” att delta i undersökningen; två uppgav att de aldrig hade varit med om nationella ämnesprov; en lärare hade slutat hösten 2003 och en hade blivit mammaledig. Dessutom undervisade en av lärarna både i Svenska och i Engelska. Urvalet kom därför att bestå av sammanlagt av 30 intervjuer om de tre ämnena, fördelade på 29 lärare.

Av de 30 möjliga intervjuerna (eller 29, om man räknar läraren med två ämnen som *en* intervju) genomfördes 22 stycken, jämnt fördelade på de tre ämnena: 8 svensklärare (inklusive den lärare som besvarade det första brevutskicket), 7 engelsklärare och 7 matematiklärare. Bortfallet av åtta lärare berodde på att dessa inte kunde nås. Deadline för intervjuerna sattes till början av juni 2004. Vissa lärare hade då fått åtskilliga personliga meddelanden, både på skolan och på hemtelefonen, utan resultat.

De 15 intervjuade svensk- och engelsklärarna var alla kvinnor. Bland de sju intervjuade matematiklärarna var fem män och två kvinnor. Det gav sammanlagt 17 kvinnor och 5 män. Andelen kvinnliga lärare dominerade alltså stort.

Av de 22 intervjuade lärarna hade 8 personer (36 % en waldorfläroarutbildning (antingen grundskoleläroarutbildning eller gymnasieleäroarutbildning), 5 personer att de hade gått enstaka kvällskurser, kortkurser eller sommarkurser i waldorfpedagogik och 1 person att hon var före detta waldorfelev. Återstående 8 personer saknade helt waldorfpedagogisk utbildning eller skolbakgrund.

Tematisk analys av telefonintervjuerna

Analysen av telefonintervjuerna resulterade i en indelning i fem olika huvudteman vad gäller waldorfläroarnas uppfattning om vad som utmärker en waldorfläroares kompetens:

- 1) Den antroposofiska/waldorfpedagogiska synen på människans utveckling
- 2) Ett tvärvetenskapligt förhållningssätt
- 3) Det konstnärliga/kreativa inslaget
- 4) Ett personligt ansvar för undervisningens innehåll
- 5) Ett närmare samarbete med kollegorna

Den antroposofiska/waldorfpedagogiska synen på människans utveckling

Flera lärare uttryckte att en waldorfläroares kompetens inte bara handlar om gedigna kunskaper i ämnet eller om kursplanens mål i en viss årskurs. Till grund för undervisningen ligger även den antroposofiska kunskapen om unga människors utveckling:

Men vad gäller en waldorfläroare tror jag att man framförallt behöver en förtrogenhet med den antroposofiska synen på människans utveckling. Varför man gör saker i vissa åldrar

och vad i språket som fungerar och vad eleverna behöver i vissa åldrar. Och det är alltifrån olika ord, vilka författare, när man verkligen går in med de formella sakerna som grammatik och fonetik. Det tror inte jag att man tänker särskilt mycket på i den kommunala skolan, eftersom man inte har en grund i den antroposofiska människosynen.

En lärare påtalade att till skillnad mot den kommunala skolan söker waldorflärare material som inte bara höjer kunskapsnivån hos eleverna, utan som också är till stöd för den unga människans utveckling. Därför är det enligt läraren viktigt att ha kunskap om Rudolf Steiners teorier om barns och ungdomars utveckling för att kunna forma sin undervisning. För att förstå sammanhangen och se hur olika ämnen väver in i varandra är det också viktigt att inte bara kunna kursplanen för det egna ämnet utan hela läroplanen från ettan till tolvan.

En del lärare menade också att waldorfpedagogik ytterst inte handlar om att utbilda barn och ungdomar för samhälls- och arbetslivet utan om deras personliga utveckling till unika människor. Detta fokus är enligt en lärare något som skiljer waldorfskolan från den kommunala skolan:

Jag upplever ju att i vanliga skolan så finns det fantastiska lärare, självupppoffrande, duktiga och kunniga lärare som kanske har mycket av det här naturligt. Men ändå, den vanliga skolans främsta uppgift upplever jag är att mata näringslivet med rätt sorts bränsle. Man har ett helt annat fokus, man fokuserar på vad samhället behöver och hur man ska kunna få fram unga människor som kan vara detta bränsle för samhället. Medan i waldorfskolan har man hela tiden fokus på människan, vad människan behöver. Egentligen är waldorfpedagogiken oförenlig med någon fastlagd läroplan eller kursplan över huvud taget. Grunden i waldorfpedagogiken är tänkt att vara att man ska läsa läroplanen ur eleven. Genom att möta eleven, lyssna på eleven, vara lyhörd för vad den behöver, var den befinner sig någonstans, efter det gör man läroplanen, efter det vet man vad man behöver göra. /.../ Det är det här jag menar med fokus – var är fokus någonstans? Hos oss ska den vara hos eleverna i mötet med världen, alltid.

Ett tvärvetenskapligt förhållningssätt

All undervisning i en waldorfskolan är tänkt att genomsyras av ett tvärvetenskapligt tänkesätt. Många lärare ansåg att detta tänkande är ett viktigt inslag i en waldorflärares kompetens och något som skiljer sig från den kommunala lärarens sätt att arbeta. En utbildad NO-lärare, dock inte utbildad waldorflärare, beskrev hur de under den vanliga lärarutbildningen försökte tänka och arbeta tvärvetenskapligt utan att lyckas vare sig från de studerandes eller från lärarutbildarnas sida. I waldorfskolan däremot har läraren fått möjlighet att utveckla en undervisning som går över ämnesgränserna. Läraren beskrev hur både bild, drama och svenska ingår på ett naturligt sätt i kemiundervisningen, och gav som exempel att när eleverna skulle börja läsa om lungorna så startade de i noveller skrivna av både ungdomar och författare som handlade om rökning:

Sedan läser jag noveller som handlar om rökning, det är ungdomar som har skrivit noveller och författare. Och sen använder jag det svenskmässigt – att vad handlar den här texten om? Vem? Vad? och Hur? – samma typ av frågor. Och så följer en diskussion på det. Och sen där över till lungorna, hur är de uppbyggda, hur fungerar de. Istället för att bara säga ”nu ska vi ta lungorna och se hur det här fungerar”.

Läraren visade på hur de utifrån den diskussion som uppstod om texten och rökning övergick till lungornas uppbyggnad och funktion. Svenskämnet användes för att belysa och förstärka NO-

ämnet. Många lärare beskrev liknade situationer där de bedrev undervisning utifrån ett helhetsperspektiv.

Det konstnärliga/kreativa inslaget

Flera lärare uttryckte att kunskap i waldorfpedagogikens estetiska lärprocesser är en betydelsefull kompetens för att underlätta elevernas kunskapande i waldorfskolan och därmed ett viktigt inslag i en waldorflärares kompetens, en lärare gav som exempel:

Det finns vissa matematiska lagar och regler som faktiskt är ganska vackra. Som häromdagen gjorde jag en övning som var jättefin där man med flit ska rita en så ful fyrkant så möjligt, ja ful i den bemärkelsen att den inte får ha några parallella linjer eller räta vinklar. Men sen när man börjar gå in och koppla samman vissa punkter, tar delar av vissa vinklar osv. så dyker det först upp ett parallelogram som har parallella sidor, och när man börjar behandla den så dyker det plötsligt upp en rektangel och mitt i det här så uppstår en perfekt kvadrat. Och det är ganska häftigt med naturen, att mitt i kaos så finns fullkomligheten. Och den typen av grejer kan jag tänka mig får en större plats i en waldorfskola där man som sagt lyfter fram det här och försöker få eleverna att se den sidan av matematiken. Så att det inte bara blir en massa formler och torra fakta, utan det blir även en estetisk aspekt. /.../ Och det är det man försöker få hela undervisningen att genomsyras av, just det här att hitta det vackra och det andliga.

Ett personligt ansvar för undervisningens innehåll

I waldorfskolan är det vanligt att varje lärare själv formar och väljer sitt undervisningsmaterial. Ett utmärkande inslag i en waldorflärares kompetens är därför, enligt flera lärare, förmågan att vara kreativ. Dessutom måste läraren ha omfattande kunskaper i sitt ämne för att hitta bra stoff till undervisningen.

En lärare berättade att de arbetade mycket med autentiska texter, med noveller och dikter, istället för de traditionella läroböckerna som oftast används i grundskolan. Läraren menade att det blir ett bredare utbud och waldorflärarkompetensen är att våga använda det istället för att ”gömma sig” i en lärarhandledning eller i en lärobok. Ytterligare en lärare talade om sin egen roll som lärare:

Jag hade inte heller fått jobba så mycket med mig själv [i en kommunal skola] som jag har fått göra här. Det har varit otroligt tuffa år faktiskt, samtidigt som jag känner att man nu kan börja skörda lite, vissa saker går bättre, fast då kommer förstås andra saker jag behöver öva på. Men just detta att som waldorflärare är man så i fokus, man kan inte trola bort sig själv bakom övningsböcker, bakom bilder, bakom filmer. Så därför tvingas man stå där rak i ryggen och möta dem [eleverna].

Läraren ansåg att varje waldorflärare därmed får ett större personligt ansvar för och engagemang i sin undervisning. Det är inte bara eleverna utan också läraren som utvecklas genom undervisningen, hon fortsatte:

För mig har det blivit jättemycket att jag kan inte förändra barnen, jag kan försöka hjälpa dem att förändras, men jag kan inte förändra dem. Det enda jag kan förändra är mig själv.

Läraren berättade att hon har fått arbeta mycket med sig själv i waldorfskolan, något som hon inte behövt göra i grundskolan på samma sätt. Hon upplevde det som mycket positivt men också slitsamt att ha ett så stort personligt ansvar för undervisningen. Ytterligare en lärare talade om vinsten men också om det svåra med det personliga engagemanget:

Man måste också stå för det som man väljer att presentera. Och att man också måste stå ut med den kritik som man kanske kan få när man prickar fel. Klasser är ju väldigt olika, man blir ju naken på ett sätt. Men det är ju precis det som en tonåring behöver, de behöver ju att de där vuxna människorna står för det de säger och även för sina missar, att säga att ”det här kanske var en för svår text”, att man kan resonera om det.

Läraren uttryckte att det personliga ansvaret för undervisningens innehåll kan leda till en positiv utveckling inte bara för eleverna utan också för läraren.

Ett närmare samarbete med arbetskollegorna

Flera lärare ansåg att en stor skillnad mellan waldorfskolan och den kommunala skolan är kollegiemötena som till sitt innehåll ser annorlunda ut i waldorfskolan. Lärarna i waldorfskolan kommer närmare varandra eftersom man diskuterar om och samarbetar kring varje elev i ett större perspektiv. En lärare menade att till skillnad mot grundskolan, som inte har eleverna i fokus på samma sätt i sina kollegiemöten, möts waldorflärarna på ”ett annat plan”. Fokus på eleverna och de gemensamma diskussionerna ger också efterverkningar på dem själva:

Man kommer varandra närmare, man möter varandra i andra typer av diskussioner. Så man kan inte avfärda någon som den där ”idioten”, det går inte, för den har så många sidor. /.../ Så just den där mänskliga biten tycker jag är vitsen. Det har varit jobbigt att jobba sig fram till den, men på något vis så tror jag eleverna känner det också.

förväg given. Som waldorflärare är det därför viktigt att vara öppen för de ”krängningar” som sker hos varje elev mellan helt olika personlighetsuttryck och som aldrig helt kan förutses eller förutbestämmas. Denna öppna och lyhörda hållning – som ingår i det ”konstnärliga förhållningssättet” – får de studerande möjlighet att öva under utbildningen, bl.a. genom handledda praktiskt-estetiska övningar. Att människan står i centrum i waldorfskolan innebär således även att lärarens personliga utveckling blir ett viktigt inslag både i utbildningen och i yrkesverksamheten, vilket flera av de verksamma waldorflärarna också vittnade om.

5. Diskussion

Motsättningar, dilemman och möjligheter

Medan både waldorfläroarutbildarna, waldorfläroarna och de studerande var eniga om att det är den antroposofiska människosynen som utgör grunden i waldorfpedagogiken var det just den som företrädarna för LHS upplevde som waldorfskolans kanske svagaste punkt. Både waldorfläroarutbildarna och företrädarna för LHS lyfte fram att den kritik som riktas mot waldorfläroarutbildningen till stor del bygger på det man uppfattar som "halvreligiösa" inslag i waldorfpedagogiken. Dessa framkommer särskilt tydligt i beskrivningen av människan som en själslig och andlig varelse. Det man från LHS's sida däremot lyfte fram som positivt var de väl utarbetade undervisningsmetoderna, t.ex. de praktiskt-estetiska inslagen och (sago)berättandet. Enligt examinatoren borde man kunna inspireras av dessa metoder, utan att för den skull härleda dem till antroposofin och Rudolf Steiner. Waldorfläroarutbildarna, de studerande och waldorfläroarna poängterade å sin sida att det *inte* är i själva metoderna som det specifikt waldorfpedagogiska ligger, utan i den förståelse som ligger bakom och motiverar dem. Här representerar således LHS och RSH olika uppfattningar om vad som är det väsentliga i waldorfpedagogiken. Samtidigt som LHS (eller den statliga läroarutbildningen generellt) genom sin under flera decennier gradvis ökande akademisering nu tenderar att lägga mindre vikt vid undervisningsmetodik och istället poängtera det vetenskapliga tänkandets betydelse vill man alltså gärna se det undervisningsmetodiska som det framträdande draget i waldorfläroarutbildningen. RSH å sin sida vill egentligen detsamma som LHS, nämligen att den teoretiska förståelsen ska vara grundvalen för valet och utvecklingen av undervisningsmetoder. Ett viktigt problem i sammanhanget är att det som RSH ser som teoretisk förståelse inkluderar begrepp som har med det själsligt-andliga att göra, vilket för LHS (eller den statliga läroarutbildningen i allmänhet) inte är vetenskap utan en slags "halvreligion".

Synen på kunskap och vetenskaplighet var också något som både företrädarna för LHS och för RSH upplevde skiljde högskolorna från varandra. Examinatören på LHS lyfte i detta sammanhang fram vikten av att inte blunda för dessa olikheter, utan istället mötas i samtal. Om waldorfläroarutbildningen ska fortsätta att finnas inom ramarna för den statliga läroarutbildningen torde sådana samtal bli mycket viktiga för möjligheten att samverka och samarbeta på ett fruktbart sätt. Inte för att komma till en gemensam ståndpunkt utan för att upptäcka vad man har gemensamt och i vad man skiljer sig.⁷

För de waldorfläroarstuderaandes del handlar det om att man måste läsa tillräckligt mycket Steiner för att kunna föra waldorfpedagogikens grundtankar vidare samtidigt som man också måste se andra perspektiv för att undvika trångsynthet och dogmatism. Här var alla överens om att samarbetet kan utvecklas till något mycket positivt – det svåraste är nog att hålla vågskålen jämn

⁷ Risker för waldorfläroarutbildningens del är här naturligtvis att i praktiken få den formella stämpeln som "icke-vetenskaplig". Eftersom den statliga läroarutbildningen har den politiska makten bakom sig har den vissa möjligheter att driva igenom en sådan stämpling (på samma sätt som waldorfskolor mot sin vilja kan komma att kategoriseras som konfessionella skolor om regler och förordningar skrivs om och tolkas i en viss riktning).

så att inte något tippas över, för då förlorar utbildningen sin helhet. Det finns också en risk att waldorfpedagogiken utarmas av alla de administrativa kraven. LHS betonar faktiskt också att det är viktigt att fördjupa waldorfpedagogiken (se citat s 48 om "lugn och eftertanke") och att de inte får bli "tankepolis" (citat s 50). Både företrädarna från LHS, för RSH och de studerande var eniga om att samarbetet mellan högskolorna har öppnat upp för vidareutveckling, befruktning och samtal i pedagogiska frågor, inte minst för waldorfpedagogiken. Det förtjänar att framhållas att tid för samtal, där lärare och studerande från LHS och RSH får tid och möjlighet att förklara sina begrepp och perspektiv för varandra kan skapa möjligheter att mötas i samförstånd och upplösa många förutfattade meningar om den andra parten (jfr ovan, s 26).

Behövs det en specifik waldorfläroarutbildning?

Syftet med denna studie var att undersöka i vilken mån den statliga läroarutbildningen kan få en sådan utformning att den tillgodoser de specifika krav som waldorfskolorna ställer på sina läroare. Svaret på den frågan kan mot bakgrund av vad som framkommit i undersökningen formuleras på följande sätt: Genom att ge ganska stora frihetsmarginaler för en läroarutbildning med waldorprofil *kan* den nuvarande statliga läroarutbildningen få en utformning som tillgodoser krav som både den kommunala grundskolan och waldorfskolan ställer på sina läroare. De relativt stora frihetsmarginalerna är dock väsentliga i sammanhanget. Eftersom det inte finns någon förordning som reglerar dessa är öppenheten och välviljan hos företrädarna för den statliga läroarutbildningen av mycket stor betydelse. I längden är detta dock knappast ett tillfredställande sakernas tillstånd för waldorfläroarutbildningen, eftersom dess förutsättningar till stora delar blir beroende av vilka personer som för tillfället har ledande positioner i den statliga läroarutbildningen. Waldorfläroarutbildningens förutsättningar, ramar och villkor borde fastställas i mer bindande juridiska former.

Referenser

- Dahlin, B., Andersson, C., & Langmann, E. (2003). *Waldorfelever i högre utbildning. En uppföljningsstudie*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Dahlin, B., Andersson, C., & Langmann, E. (2004). *Waldorfskolorna och segregationsfrågan. En undersökning av "waldorfföräldrars" sociala och kulturella homogenitet*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Dahlin, B., Langmann, E. & Andersson, C. (2004). I *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Dahlin, B., Andersson, C., & Langmann, E. (2005). *Kunskaper i Svenska, engelska och Matematik samt attityder till undervisningen i skolår 9*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Normann Waage, P. (2002). *Mennesket, makten og markedet. Rudolf Steiners sosiale ideer i møte med globaliseringen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bilaga 1: Underlagsfrågor till gruppintervju med företrädarna från RSH

Intervjufrågor till gruppintervjun våren 2003

Övergripande fråga: Kan den statliga lärarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt ”skräddarsydd” lärarutbildning?

Mer specifika frågor:

1. Hur ser man på den nya utbildningen ”Lärarexamen med waldorfprofil” som ges i samarbete med LHS? Fördelar/nackdelar? Uppstår det några nya utvecklingsmöjligheter? Vilka är riskerna?
2. Vilka framtidsvisioner har man för waldorflärarutbildningen i Sverige? Hur skulle man helst vilja att den såg ut?
3. Hur tycker man att den ”gamla” waldorflärarutbildningen har fungerat? Brister/fördelar?

Intervjufrågor till uppföljningsintervjun våren 2004

1. Vilka specifika kunskaper och färdigheter förväntar sig Waldorfskolorna att deras lärare ska besitta? Vad karaktäriserar en waldorflärares kompetens (jämfört med en kommunal lärares)?
2. Kan den statliga lärarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt ”skräddarsydd” lärarutbildning? (Är en uppföljning av samtalet den 31 mars 2003)

Intervjufrågor till uppföljningsintervjun våren 2005

1. Hur ser de i dagsläget på vikten av "de goda kontakterna". Är det fortfarande lika viktigt eller har de hittat en form som gör det möjligt att nya människor kan träda in och ur? Arbetar de för det?
2. Hur upplever de intresset för waldorfpedagogiken på Lärarhögskolan? Vad är det man är positiv/negativ till?
3. Upplever de att Lärarhögskolan har olika inställning till förskolelärarutbildningen och grundskollärarutbildningen? Varför i så fall?
4. Hur går diskussionerna om vetenskaplighet idag jämfört med för ett år sedan - har de hittat fram till en fungerande form, eller är de fortfarande osäkra eller upplever att de har olika åsikter?
5. Hur viktigt är det för dem att det försöker hitta en gemensam begreppsvärld – ett gemensamt språk som gör att de kan förstå varandra bättre? Arbetar de för det?
6. Hur går planerna på ett utökat samarbete när det gäller deltidsstudier, bild- och eurytmilärarutbildningarna. Jobbar de på det? Vill de att det ska ligga under Lärarhögskolan eller vill de ha de utbildningarna fristående?
7. Behövs det en waldorflärarutbildning? Varför? Hur skulle man argumentera för dess existens?

Bilaga 2: Brev till deltagarna från gruppintervjun med företrädarna från RSH 2003

Hej (namn)!

Som du säkert minns träffades vi förra våren för att samtala om en av de forskningsfrågor som Kempe-Carlögenska stiftelsen vill att vi ska undersöka. Frågan är: *Kan den statliga lärarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt "skräddarsydd" lärarutbildning?*

Jag har nu gjort en första skriftlig sammanfattning av samtalet utifrån den bandupptagning som gjordes. Jag har försökt hålla mig till vad som faktiskt sägs på bandet i så stor utsträckning som möjligt. Med tanke på att det har gått nästan ett år sedan vårt möte och att missuppfattningar alltid är möjliga i mänskliga samtal, vill jag dock ge dig en möjlighet att läsa igenom och kommentera sammanfattningen innan vi använder den i vårt fortsatta arbete. Har vi missat eller missuppfattat något? Ska vi ta bort något? Behövs några tillägg eller förtydliganden? Har nya tankar eller omständigheter dykt upp sedan sist? osv.

Jag vill än en gång tacka för att du tog dig tid med oss. Dina kloka tankar och kommentarer har varit (och kommer att vara) till stor hjälp i vårt arbete!

Hälsningar

Elisabet Langmann

Projektassistent

Tel. 08/665 00 44

e-post: elisabet.langmann@swipnet.se

Postadress: Nybrogatan 18, 114 39 Stockholm

Bilaga 3: Underlagsfrågor till gruppintervju med företrädarna från LHS

Övergripande fråga: Kan den statliga lärarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt ”skräddarsydd” lärarutbildning?

Intryck av den nya statliga waldorfläroarutbildningen *Läroexamen med waldorprofil*:

1. Vad är er allmänna uppfattning om utbildningen ”Läroexamen med waldorprofil”? Positiv? Negativ? Hur upplever ni att man ställer sig till utbildningen på LHS i allmänhet?
2. Vad anser ni om utbildningens utformning? Att endast 30 poäng läses vid LHS? Att de studerande både läser naturvetenskap och humaniora? Att den är 4 år och bunden? Att det är mycket schemalagd undervisning och 80% närvaro?
3. Vilka är era ”krav” på waldorfläroarutbildningen? Ett krav som RSH uppfattar från LHS är kravet på vetenskaplighet – hur ser ni på det?
4. Vad är er uppfattning om waldorpedagogiken? Hur ställer man sig till den på LHS?

Intryck av samarbetet med RSH:

1. Hur ställer ni er till att samarbeta med RSH? Positivt? Negativt? Hur upplever ni att samarbetet fungerar? Bra? Mindre bra? Hur ser ni på framtiden?
2. Finns det några områden där ni upplever att LHS och RSH skiljer sig åt? Vad gäller synen på vetenskaplighet t.ex.? Möjligheter – vad kan waldorpedagogiken tillföra? Hinder – kulturella/vetenskapliga krockar?
3. Finns det något positivt/negativt som samarbetet kan för med sig till LHS?
4. Hur upplever ni de studerandes inställning till waldorfläroarutbildningen - att den delas av RSH och LHS?

Vad som utmärker en grundskollärares kompetens:

1. Vad anser ni är en viktig lärarkompetens – vad vill ni att era studerande ska få med sig från utbildningen?
2. Som blivande grundskollärare – vilka väsentliga kunskaper och färdigheter anser ni att jag bör ha med mig från utbildningen i min yrkesroll som lärare.

Behovet av en specifik waldorfläroarutbildning:

1. Anser ni att det behövs en speciell waldorfläroarutbildning?

Bilaga 4: Underlagsfrågor till gruppintervju med lärarstuderande på den nya waldorfläroarutbildningen

Övergripande fråga: Kan den statliga läroarutbildningen få en sådan utformning som tillgodoser de krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare, eller behöver dessa skolor en speciellt ”skräddarsydd” läroarutbildning?

Intryck av den nya statliga waldorfläroarutbildningen:

1. Hur kommer det sig att ni sökte er till just waldorfläroarutbildningen?
2. Vad är er allmänna uppfattning om utbildningen ”Läroarexamen med waldorfprofil”? Positiv? Negativ?
3. Ni kommer ju att vara både waldorfläroare och ”vanlig kommunal läroare” – uppfattar ni det så eller väger något över? Vinst/förlust med dubbelkompetens? Saknar ni något i er utbildning?
4. En svår fråga: Tror ni att ni fått andra verktyg med er än de som går ”vanlig” läroarutbildning? Vad i så fall?
5. Ni har haft VFU både på waldorf- och kommunala skolor. Vad har ni ”upptäckt/upplevt” med dessa två olika verksamheter? Hur hanterar ni eventuella olikheter/motsättningar?

Intryck av samarbetet med RSH:

1. Hur upplever ni att man ställer sig till utbildningen på LHS i allmänhet? Hur upplever ni att man ställer sig till waldorfpedagogiken på LHS?
2. Hur uppfattar ni samarbetet mellan RSH och LHS? Hur fungerar det? Vad har samarbetet tillfört och var har det varit eventuella problem? (Kulturella/vetenskapliga krockar?) Hur hanterar ni det?
3. Finns det några områden där ni upplever att LHS och RSH skiljer sig åt? Vad gäller synen på vetenskaplighet t.ex.? Upplever ni att de krav som RSH och LHS ställer på utbildningen skiljer sig åt? Finns det motsägelsefulla budskap från de båda högskolorna? Hur hanterar ni det?

Vad som utmärker en grundskolläroares kompetens:

1. Som blivande waldorfläroare eller grundskolläroare – vilka väsentliga kunskaper och färdigheter anser ni att ni bör ha med er från utbildningen i er yrkesroll som läroare.
2. Vad anser ni utmärker en waldorfläroares kompetens jämfört med en kommunal läroares?
3. Anser ni att utbildningen ger tillräckligt mycket kompetens för undervisa både i waldorfskola och i kommunal grundskola?

Behovet av en specifik waldorfläroarutbildning:

1. Anser ni att det behövs en speciell waldorfläroarutbildning?