

Waldorfpedagogiken och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder

Synsätt – bemötande – arbetssätt

Ingrid Liljeroth
Monica Naeser
Bo Dahlin

Projektet Waldorfskolor i Sverige
Delrapport 6

Karlstads universitet
Estetiskt-filosofiska fakulteten
Avdelningen för organisation, utbildning och samhälle
Arbetsrapport September 2006

FÖRORD

Detta är den sjätte delrapporten i ett utvärderingsprojekt som handlar om Waldorfskolor i Sverige. Projektet finansieras av stiftelsen Kempe-Carlrenska fonden.

I projektgruppen ingår förutom författarna Agnes Nobel, docent i pedagogik vid Uppsala universitet, Elisabet Langmann, forskningsassistent, och Cathrine Andersson, forskningsassistent. Projektet har även haft en referensgrupp bestående av professor Solveig Hägglund, Karlstads universitet, och professor Sven Hartman, Lärarhögskolan i Stockholm.

Rapporten syftar till att ge en bild av hur elever med inlärningsproblem möts i Waldorfskolor. Det är dock inte främst en redovisning av hur det faktiskt är utan vilka möjligheter för insatser som ligger i Waldorfpedagogikens grundtankar och kunskapssystem.

Vi har ändrat en del data i beskrivningen av elever för att försvåra identifiering. Dessa ändringar är inte relaterade till slutsatserna.

Vi hoppas att rapporten ska bli en inspiration för Waldorfskolor och ge möjligheter till reflektion kring undervisningen på den egna skolan. Men vi hoppas också att kommunala skolor ska kunna använda sig av den som en spegel och ett stöd i att få svar på frågor som ”Hur är det hos oss?” och ”Vad ser vi?” men också ge idéer till att utveckla den egna pedagogiken. Vi har gett utförliga citat och referat av vad som framkommit för att ge ett bra underlag i diskussioner på skolorna.

I slutrapporten kommer en fördjupning av de slutsatser vi dragit.

Vi vill tacka elever, föräldrar och lärare på den skola som gett oss möjlighet att delta i undervisningen och de skolor och personer som ställt upp för samtal.

Ingrid Liljeroth
Docent

Monica Naeser
Forskningsassistent

Bo Dahlin
Professor

Innehållsförteckning

1. Inledning och syfte	7
Syfte	9
2. Metodik	11
Inriktning och genomförande	11
Utforskande som metod	11
Steg 1. Inledande orientering	11
Steg 2. Observationer och samtal på en skola	11
Steg 3. Samtal med elever och föräldrar	12
Steg 4. Uppföljande samtal med stödlärare	13
Steg 5. Fortsatta analyser	14
Steg 6. Slutlig analys	15
Uppläggnig av resultatredovisningen	15
3. Elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder	17
Elevernas uppfattningar och erfarenheter	17
Trivsel	17
Det som känns lätt	17
Vad eleverna behöver hjälp med	18
Medvetenhet	19
Undervisningen	20
Föräldrarnas uppfattningar och erfarenheter	22
Varför Waldorfskola?	22
Barnens svårigheter	24
Vad gör skolan?	25
Samarbete med skolan	27
Lärarnas uppfattningar och erfarenheter	28
Antal elever med inlärningssvårigheter	28
Stor variation av inlärningssvårigheter	28
4. Waldorfskolan som verksamhet	33
Inledning	33
Utmaningar	33
Genomföranderesurser	35
Upptäckt	35
Utredningar	36
Stödresurser inom skolan	37
Fortbildning/egen utveckling	38
Fysisk miljö	39
Idé och uppdrag	39
Förhållningssätt	42
Arbetsätt	44
Grundsyn och förebyggande struktur	44
Bemötande	45
Livskunskaper	47
Särskilda stödinsatser	49
Andra perspektiv på insatser	49
Funktioner – ämnen	50
Tekniska hjälpmedel	51

Åtgärdsprogram	52
Elevinflytande	52
Samarbete med föräldrarna	53
Hemuppgifter	53
Resultat och lärande.....	54
5. Hantverk och inlärningssvårigheter	57
Inledning	57
Egna erfarenheter	57
Utmaningen	58
Vad verkar?	59
Hantverkets möjligheter.....	59
Lärarens möte med eleven	59
Upplevelser på ett djupare plan.....	60
Arbetsätt	60
Resultat och lärande.....	61
Framtiden	61
6. Slutsatser	63
Sammanfattning av resultat.....	63
Slutsatsernas giltighet	64
Reflektioner	65
En medveten människobild	65
En medveten kunskapsgrund	65
Kvaliteter avgörs av individer.....	66
Waldorfskolorna som del i samhället	66
Några avslutande frågor.....	67
Litteratur	69
Bilaga: Områden vid samtal på tre Waldorfskolor.....	71

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 allmänmännsliga 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. 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?
6. Vad gör Waldorfskolorna för elever som har inlärningssvårigheter eller andra funktionshinder?

I fem tidigare rapporter besvarades frågorna 1–5 ovan. I rapport 1 *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 rapport 2 *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 tenderar 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 skilja på den negativa värdering som termen segregation innehåller och dess faktiska, empiriska innebörd.

I rapport 3 *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens* (Dahlin, Langmann & Andersson, 2004) jämfördes waldorfelevs och kommunala elevs 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 civillkurage, jämfört med eleverna i kommunala skolan. Waldorfelevernas svar uttryckte också större förtroende för människors inneboende godhet och mindre tillit till att mer poliser eller skärpt lagstiftning kan lösa moraliska problem på en samhälls 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 gymnasiet 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 gymnasiet 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 rapport 4 *Kunskaper i svenska, engelska och matematik samt attityder till undervisningen i skolår 9* (Dahlin, Andersson & Langmann 2005) jämfördes waldorfelevs och kommunala elevs 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 typen 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 bortfallskillnaderna 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. Sammantaget pekar resultaten på att det inte finns någon större anledning till oro för att waldorfelever har sämre kunskaper i kärnämnen svenska, engelska och matematik, jämfört med elever i den kommunala skolan.

I rapport 5 *I mötet mellan två pedagogiska kulturer: Waldorfläroarbetsutbildares, utbildningssamordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen Lärarexamen med Waldorffprofil* (Langmann, Andersson & Dahlin, 2005) var syftet att undersöka i vilken mån den statliga lärarutbildningen kan få en sådan utformning att den tillgodoser de specifika krav som Waldorfskolorna ställer på sina lärare. Undersökningen fokuserade den nya statliga lärarutbildning på Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) som fått benämningen *Lärarexamen med Waldorffprofil*. Den omfattar fyra år (160p) och ger behörighet att undervisa även i

kommunala skolor. Utbildningen bedrivs i samarbete mellan LHS och Rudolf Steinerhögskolan i Järna (RSH). Undersökningen omfattade gruppintervjuer med företrädare för RSH och för LHS. I undersökningen ingick även en gruppintervju med waldorflärlarstuderande som befann sig alldeles i slutet på denna utbildning, samt intervjuer med verksamma waldorflärlare från nio av de skolor som medverkat i vårt utvärderingsprojekt. De sistnämnda intervjuerna fokuserade frågan om vad som kännetecknar en waldorflärlares yrkeskompetens.

Svaret på frågan huruvida Waldorflärlarutbildningen kan rymmas inom ramarna för den (nuvarande) statliga lärlarutbildningen kan mot bakgrund av vad som framkom i intervjuerna formuleras på följande sätt: Genom att ge ganska stora frihetsmarginaler för en lärlarutbildning med Waldorprofil *kan* den nuvarande statliga lärlarutbildningen få en utformning som tillgodoser krav som både den kommunala grundskolan och Waldorfskolan ställer på sina lärlare.

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 lärlarutbildningen av mycket stor betydelse. I längden är detta dock knappast ett tillfredsställande sakernas tillstånd för Waldorfskolorna och deras lärlarutbildning, eftersom dess förutsättningar till stora delar blir beroende av vilka personer som för tillfället har ledande positioner i den statliga lärlarutbildningen. Waldorflärlarutbildningens förutsättningar, ramar och villkor borde fastställas i mer bindande juridiska former.

Syfte

Detta sjätte delprojekt syftar till att studera vad Waldorfskolorna gör för elever som har inlärlningssvårigheter eller funktionshinder. De frågor vi ställt är följande:

- Vilka elever uppfattas ha inlärlningssvårigheter?
- Hur bemöter man dessa elever?
- Vad brukar i allmänhet hända?
- Vilka svårigheter finns?

2. Metodik

Inriktning och genomförande

Utforskande som metod

Denna studie skiljer sig till sin karaktär från övriga. Där fanns material som underlag för jämförelser med offentliga insatser. När det gäller elever med inlärningssvårigheter fanns inte samma möjligheter. Vi bedömde att vi måste arbeta utforskande och frågande för att få en bild av hur Waldorfskolorna förhåller sig till och organiserar undervisningen för denna grupp elever. Vi bestämde oss därför för att använda metoder som kunde ge information och data som grund för analyser och slutsatser om grundtankar, förhållningssätt och arbetssätt inom Waldorfpedagogiken. Vi valde att arbeta i steg där resultaten på de olika stegen ledde till frågor inför nästa steg.

Steg 1. Inledande orientering

För att få en bild av Waldorfpedagogikens synsätt på elever med inlärningssvårigheter inleddes arbetet med litteraturstudier och några personer kontaktades för samtal. Det ledde till att vi frågade oss hur den antroposofiska människobilden och Waldorfpedagogiken överfördes på elever med inlärningssvårigheter. Vi valde då att ta kontakt med en skola för att där delta i undervisningen och samtala med lärare för att få ytterligare material.

Steg 2. Observationer och samtal på en skola

Av de 11 Waldorfskolor som tackat ja till att delta i projektet valdes, utifrån praktiska skäl, en skola ut. Skolan kontaktades och så småningom kom vi i kontakt med en stödlärare. Hon blev sedan vår sammanhållande kontakt på skolan. Vid det första telefonsamtalet med stödläraren informerade vi om projektet, som hon kände till, och det aktuella delprojektet. Vi framförde vår önskan att få delta i arbetet på skolan genom observationer, samtal med lärare och deltagande i personalmöten. Stödläraren skulle föra fram vårt önskemål till sina kollegor på ett kommande torsdagsmöte. Hon informerades om att lärarna skulle få ta del av allt material om skolan innan det publiceras och att allt material skulle behandlas konfidentiellt.

Det tog lång tid att förankra beslutet hos alla lärare och krävde nya kontakter för att vi skulle få svar men till slut fick vi veta att vi var välkomna. Tillsammans med lärarna på skolan hade stödläraren också gjort ett utförligt schema för vårt besök. Vi var också välkomna att delta i två torsdagsmöten för kollegiet.

Syftet med besöken blev följande:

1. Observationer av lärarnas arbete med elever med inlärningssvårigheter i olika klasser.
2. Samtal med lärare (klasslärare, ämneslärare och stödlärare) för att få en bild av hur de tänker och arbetar med elever med inlärningssvårigheter.
3. Deltagande i torsdagsmöten för att höra hur olika områden diskuteras och bearbetas.

Vi planerade att hålla fokus på några områden och vara öppna och lyhörda för det som hände. Vi formulerade några frågor som grund för observationer och samtal:

- Vilka elever uppfattas ha inlärningsvårigheter?
- Vilken terminologi används?
- Hur diskuteras sådana frågor i kollegiet?
- Hur ser man tidigt om en elev har problem?
- Hur tas nya elever emot? Hur förebyggs problem?
- Hur gör man när problem blir synliga?
- Hur hanteras en diagnos?
- Vad görs när man inte klarar en elevs problem?
- Var söker man hjälp? Läkarkontakter? Samarbetspersoner?
- Tas elever med funktionshinder, inlärningsvårigheter in? Rekrytering?
- Vad är svåra barn?
- Vilka svårigheter påverkar inläring?
- Vilket samarbete finns med läkepedagogiken?
- Händer det att skolan inte klarar en elev? Varför?

Under fem dagar mellan mitten av mars och mitten av april 2003 insamlades material. Under april och maj månad sammanställes anteckningarna från observationer och samtal.

Vi sände den första bearbetningen till skolan så att lärarna kunde reagera på sammanställningen. Egna erfarenheter och iakttagelser från kommunal grundskola ställdes samman för att belysa materialet ytterligare. Också forskargruppen tog del av materialet.

Steg 3. Samtal med elever och föräldrar

Under denna period var vi i forskargruppen inställda på att utifrån resultaten på denna skola sända ut ett formulär med frågor till andra skolor som var med i vårt projekt. Sedan gruppen diskuterat resultaten från observationer och samtal med lärare kom vi emellertid fram till att materialet var så intressant att det skulle vara värdefullt att fortsätta arbetet genom att fördjupa undersökningen på samma skola.

Vi förde frågan vidare till skolan. Vi föreslog att vi skulle få kontakt med 10 elever med inlärningsvårigheter och deras föräldrar för intervjuer. Frågan skulle då kunna belysas utifrån tre olika perspektiv, lärarnas, elevernas och föräldrarnas. Våra kriterier var:

- Eleverna skulle ha gått i Waldorfskola minst 2 år och tagit del av skolans stödåtgärder.
- Eleverna skulle ha stora svårigheterna enligt lärarnas bedömningar.
- Eleverna skulle komma från olika årskurser, förslagsvis 2 elever från vardera år 3, 4, 5, 6 och 2 elever från år 7-9.

Lärarna på skolan skulle stå för urvalet.

En lång period av brevväxling, telefonsamtal och väntan inleddes. Alla beslut ska först förankras hos alla lärare på torsdagsmötet. Under tiden utarbetas en intervjuguide anpassad till elever och föräldrar, och brev till föräldrar och elever utformades. Brevförslagen översändes till skolan. Kontaktläraren gjorde ett omfattande arbete innan alla formuleringar och ramar hade förankrats hos lärarna. Detta innebar att skolan ännu en gång visade prov på en

demokratiprocess i praktiken. När beslutet var taget visste alla lärare vad som skulle ske och inga oklarheter uppstod.

Parallellt undersöktes om denna nya inriktning av vår studie innebar behov av ansökan till den etiska nämnden. Det visade sig dock att materialet inte var av den art som kräver godkännande.

I slutet av februari 2004 fick vi en bekräftelse från skolan på att vi var välkomna att intervjua elever på skolan. Vi fick också sammanställningen tillbaka med kommentarer från lärarna.

Lärarna valde ut 15 barn som fick extra stöd och sände brev med information till deras föräldrar. Föräldrar och elever skulle fylla i ett skriftligt godkännande och sända direkt till forskargruppen i ett bifogat frankerat svarskuvert.

Vi fick fem svar från elever och föräldrar som önskade delta i undersökningen. Det var endast 33 % som svarade på brevet men 50% av det antal vi eftersträvade. Vi ville därför att skolan skulle sända en påminnelse till föräldrarna. Lärarna tog avstånd till vårt önskemål med motiveringen att föräldrarna hade gjort ett val som skulle respekteras. Forskargruppen meddelade kontaktläraren vem som svarat och hon samordnade i sin tur elevernas tider, förberedde elever och klasslärare på vilken tid eleverna skulle intervjuas.

Under april månad 2004 genomfördes intervjuerna. Med eleverna gjordes de enskilt som samtal i den lokal som eleverna fått stödundervisning i. De bandades och varade i cirka en timme. Föräldrarna intervjuades per telefon och samtalen bandades efter ett muntligt inledande godkännande.

I maj månad sammanställdes materialet. Elevmaterialet kategoriseras efter följande kategorier:

- Trivsel
- Vad är lätt i skolan
- Vad behöver du hjälp med
- Medvetenhet
- Bemötande/Arbetsätt.

Sammanställningen av föräldrasamtalen gjordes utifrån följande kategorier:

- Trivsel
- Kommunikation/Information/Bemötande
- Vad barnet behöver hjälp med
- Medvetenhet

Steg 4. Uppföljande samtal med stödlärare

Resultatet av analyserna väckte frågor som vi inte tidigare haft uppe. Vi framförde då i brev ett önskemål om att få samtal med stödlärare som kände eleverna. I första hand ville vi tala med de stödlärare som kände till och hade arbetat med de elever som vi hade intervjuat.

Samtalet blev av först i november då vi var välkomna att intervjua två stödlärare. Samtalen bandades och varade cirka tre timmar. En av stödlärarna intervjuades själv en timme och båda

stödlärarna tillsammans i två timmar. Samtalen utgick från frågor som lärarna hade fått sig tillsänt några dagar före mötet. De innehöll dels frågor om enskilda elever utifrån vad elever och föräldrar förmedlat, dels allmänna frågor om elever med inlärningssvårigheter på skolan. Det gällde t.ex.:

- Hur många elever finns på skolan?
- Hur många elever får stödundervisning?
- Hur många elever har åtgärdsprogram?
- Hur många elever från vardera åren 1-9 får stödundervisning?

Vi hade under denna period uppe om vi eventuellt skulle vända oss till ytterligare en skola för observationer och samtal. Vi sände brev till en äldre Waldorfskola för att undersöka möjligheterna att komma dit. Av flera skäl måste dock skolan säga nej till vår önskan. Efter diskussioner lade vi ner den idén.

Steg 5. Fortsatta analyser

De fortsatta analyserna ledde till sammanställningar som togs upp i olika sammanhang:

- I en mindre arbetsgrupp under en längre period
- I hela forskningsgruppen vid möte i februari 2005.

Vi kom fram till att det fanns behov av att utvidga materialet. Vi bestämde att vi skulle ta kontakt med tre skolor som hade lång erfarenhet och kunde visa vad Waldorfpedagogiken kunde erbjuda elever med inlärningssvårigheter och var hinder fanns. De skolor vi tillfrågade var större och äldre skolor för att få ett material som visade den tradition som utvecklats.

Under maj månad 2005 gjordes intervjuer av representanter för tre skolor av vilka en hade en särskild läkepedagogisk enhet¹. Deltagare var på en skola en stödlärare och på två skolor fyra lärare. Vi hade utarbetat ett formulär (se bilaga) som byggde på resultaten av vad som dittills framkommit. De områden (se också bilaga) som vi fokuserade var följande:

- Förhållningssätt
- Arbetssätt
- Undervisningens utformning
- Elevernas personliga utveckling
- Bemötande
- Gruppens betydelse
- Inflytande – delaktighet
- Inställning till inspiration utifrån
- Utbildning och samverkan med andra antroposofiskt inspirerade verksamheter
- Misslyckanden

Det hade också kommit fram att det finns delar i Waldorfpedagogiken som är främmande för de kommunala skolorna och som skulle kunna vara inspirerande i diskussionerna om elever med inlärningssvårigheter. Ett exempel är användning av hantverk. Vi kompletterade därför också med en intervju med en lärare som i många år arbetat med dessa elever med hantverk.

¹ Läkepedagogik är den äldre beteckningen på det som vi nu talar om som specialpedagogik. Den användes för undervisning av elever med funktionshinder. Begreppet specialpedagogik började användas inom grundskolan i mitten av 1950-talet och spreds sedan även till undervisningen av elever med funktionshinder. Inom antroposofin har man valt att fortsätta att använda läkepedagogik eftersom det är tydligare.

Steg 6. Slutlig analys

En mindre arbetsgrupp gjorde därefter en slutlig analys som presenterades i forskningsgruppen. En ytterligare bearbetning gjordes därefter.

Uppläggning av resultatredovisningen

Följande två kapitel innehåller redovisning av vad som framkommit i intervjuer och observationer. Det första beskriver fenomenfältet elever med inlärningsvårigheter ur tre perspektiv:

- Elevernas uppfattningar och erfarenheter
- Föräldrarnas uppfattningar och erfarenheter
- Lärarnas uppfattningar och erfarenheter

Vi börjar med att sammanfatta vad fem elever som har stora inlärningsvårigheter upplever i förhållande till sin skolsituation på en Waldorfskola. Det är eleverna arbetet riktar sig till och det är de som skall använda sig av det som Waldorfskolorna kan bidra med. Hur uppfattar de sin situation och vilka erfarenheter har de? Det andra perspektivet utgörs av föräldrarnas syn på barnens svårigheter och skolans bidrag. Elever och föräldrar ger tillsammans en ”utvärdering” av vad Waldorfpedagogiken ger eleverna. Det är subjektiva upplevelser som handlar om enskilda individer men också grundfenomenet i undervisningen av elever med inlärningsvårigheter. De områden som intervjuerna med elever berör är följande:

- Trivsel
- Det som känns lätt
- Det eleverna behöver hjälp med
- Medvetenhet
- Undervisningen

Föräldrarnas uppfattningar om och erfarenheter besvarar följande frågor:

- Varför Waldorfskola?
- Barnens svårigheter?
- Vad gör skolan?
- Samarbete med skolan?

Lärarnas perspektiv bygger främst på Waldorfpedagogikens kunskapssystem med den antroposofiska människobilden som grund men handlar också om den enskilda lärarens erfarenheter och medvetenhet. Den har alltså en mer saklig, objektiv prägel och omfattar generella uppfattningar och erfarenheter av många olika inlärningsvårigheter.

Tillsammans speglar de tre grupperna vad Waldorfskolorna möter och bidrar med.

I kapitel 4 fördjupas hur Waldorfskolorna arbetar med elever med inlärningsvårigheter. Analysen av observationer och intervjuer har genomförts utifrån den teori om hur verksamheter blir verksamma som utvecklats av en forskargrupp för vägledande förhållningssätt i verksamhetsutveckling (se Liljeroth, Engen, Klippe, Larsson, Skoglund, Öfverholm). En aspekt i teorin omfattar sex grundfrågor som behöver bearbetas för att en

verksamhet skall bli verksam. De visade sig användbara i vår analys av vad Waldorfpedagogiken kan bidra med till elever med inlärningssvårigheter.

I kapitel 5 redovisar vi en intervju med en hantverkslärare som intresserat sig för och i många år arbetat med hantverk som medel att få elever som är skoltrötta att ta tag i sin situation.

3. Elever med inlärningsvärigheter och funktionshinder

Elevernas uppfattningar och erfarenheter

Trivsel

Samtliga elever trivs i skolan och upplever att de får det stöd de behöver².

Exempel på uttalanden:

Jag trivs bra och är nöjd. När jag har det lite svårt hjälper skolan mig jättebra med att få extra hjälp.

Det känns bra att vara elev på skolan och jag har fått mycket hjälp och stöd. Jag vill ha mer hantverk som jag tycker är kul.

En elev har erfarenhet av den kommunala skolan från de tre första åren. Eleven berättar att hennes föräldrar hade varit och sett på Waldorfskola innan hon började klass ett men de tyckte inte att det var något för henne. Hon började då i kommunal skola men fick inte den hjälp hon behövde. I klass fyra började hon i Waldorfskola. Hon anser att det har gått ”jättebra” för henne i fyra år på Waldorfskolan och ”fort har det gått”.

En annan elev har enbart erfarenhet av Waldorfskola men menar att det är en ”jättebra skola” och inte ”nån sån där kommunal skola”. Hon tror att hon får mer hjälp än hon skulle ha fått i den kommunala skolan.

Det som känns lätt

En fråga handlade om vad eleverna känner är lätt i skolan. Svaren varierar och kan därför bäst illustreras med exempel på vad eleverna tar upp.

Exempel:

Musik och bild är lätt för det är ingenting man behöver hinna och det går inte att stressa för att måla, för då blir det fult.

Träslöjd, bild och hemkunskap, tycker en elev är bra, för det är de enda ämnen eleven inte behöver eller får hjälp i. Det som gör de ämnena lätta är att eleven får hjälp att komma igång och uppgiften tar hela lektionen och man får hålla på med samma sak hela tiden.

Hembygdskunskap och att rita kartor, att skriva och gympa, handarbete och att rita. Skriva gammaldags stil är enklare att skriva än vanlig stil för då har man en bok som man övar från och då vet man vilka bokstäverna är och kan skriva på sidan under bokstäverna.

Matte och hantverk är lätt. Hantverk är lätt för eleven är bra på det och matte för att eleven tänker mycket.

² Både direktcitrat och referat har använts. Direktcitrat markeras. Vid referat har formuleringar och sätt att uttrycka erfarenheter bibehållits. Att citat då inte använts beror på att de skulle ha blivit otydliga och lätta att missförstå.

En elev anser inte att något är lätt i skolan, inte svårt heller utan lagom. "Inget är direkt lätt faktiskt". Eleven har svårt att skriva men är en av de bästa i klassen på att läsa. Hon tycker det är konstigt. "För min läs- och skrivförmåga är så olika varandra som man överhuvudtaget kan tänka sig." Eleven läser Harry Potter på engelska nu och "det är kul". Hon har läst dem på svenska och känner till historien.

Vad eleverna behöver hjälp med

Eleverna kan i samtalen uttrycka sig om sina svårigheter och verkar också ha en accepterande och avslappnad inställning till dem. Det kommer också fram att de har en tro på att situationen kan ändra sig. Några utdrag i samtalen illustrerar de tankar som uttrycks.

Exempel:

En elev tycker det är svårt med talen, gånger och med hundra. När hon ska lägga ihop tal brukar hon räcka upp handen och får hjälp och "precis när hon gått så räcker jag upp handen igen, det är jättesvårt tycker jag". Eleven har ett schema hemma på vad hon ska ta med. När eleven ska skriva plus och minus brukar hon blanda ihop dem. Hon stavar rätt men när hon skriver brukar hon skriva om en rad för hon blandar ihop raderna.

En annan elev tycker att det är svårt att komma ihåg alla länder och var dom ligger. I svenska är det mycket stavning och de har diktamen i klassen. Han upplever att han måste stressa då för att hinna med och då kommer slarvfelen. Ordklasserna med substantiv är väldigt svårt. När han tycker det är svårt brukar han räcka upp handen och får då hjälp.

Stavning och läsning tycker en elev är svårt. När de andra har tyska har hon svenska som lärarna tycker hon "ska lära sig ordentligt istället". I matte är nästan allt svårt. Det är gånger och delat med och procent som hon håller på med och som är svårt. Hon har svårt med att komma igång och behöver då hjälp med att få ro. En assistent sitter med henne ibland när hon jobbar med matte eller läser engelska. I engelska läser hon, översätter, skriver meningar, hittar på dikter, målar fin engelsk bild och förklarar vad bilden är.

En elev har svårt för matematik vilket är en stor anledning till varför han går på extra lektion. Han tycker att han har svårt med nästan allting. Svårt att memorera sådana saker som hur man ska göra och har svårt att räkna ut ett tal. Under morgonperioden skriver eleverna i sina böcker genom att läsa på tavlan vad lärarna skrivit och det går rätt bra för eleven. Han kan inte skriva fort så därför har han fått tillåtelse att förkorta texterna, så han får med det viktigaste. Han vet vad som är viktigt i historia för "då skriver man ju själva historierna så alla små bihang som händer behöver man inte skriva om".

En elev talar om att hon har svårt med nya saker. Hon brukar glömma bort saker och då räcker hon upp handen och ber ibland läraren om hjälp, ibland någon kompis eller så kommer hon på det själv. Engelska är svårt att förstå och uttala och komma ihåg hur orden stavas. När hon ska börja t.ex. med en uppsats eller någon text brukar hon behöva hjälp. Det går mycket bättre nu, säger hon. Hon behöver tid och utrymme. Det är viktigt att hon får jobba i mindre grupp för där är det inte många som ställer frågor samtidigt". Jag har hört, min mamma har berättat, att när jag gick i första klasserna så

hade jag alltid en lärare, precis alltid. Och så har jag fått hjälp av henne, eftersom jag inte pratar så mycket. Så var jag jämt osäker på om jag har gjort rätt”.

Medvetenhet

Beskrivningarna av vad eleverna uppfattar att de har svårt med visar en medvetenhet som kommer fram också när de berättar friare om hur de arbetar i skolan. Flera elever kan redogöra för vad det särskilda stöd de får innebär. De gör det också på ett sätt som visar att särskilt stöd är naturligt och accepterat.

Exempel:

En elev kommer inte ihåg om hon fick hjälp i ettan, tvåan och trean. Hon tror inte det utan tror att hon hängde med bättre då. ”Då tror jag inte dom andra visste så mycket heller. Sen liksom med åren har jag kommit på efterkälken mer och mer. Jag brukar jämföra mig med medelmängden”, säger eleven. Hon tycker hon är efter i engelska och inte bra i svenska, och matte är svårt. Hon känner sig långt efter de andra. ”Det är det, jag känner dom kan väldigt mycket. Jag kan inte lika mycket. Jag måste tänka till jätte-, jätte-, jättemycket”.

En elev tycker det går bra för honom i skolan. ”Jag är inget underbarn precis, men jag förstår det mesta”, säger han. Han får extra hjälp med svenska och matte ibland och det är lite olika beroende på vad han behöver just då. Han kommer inte riktigt ihåg men tror att det var i trean han började få hjälp av en stödlärare. Han har haft tre olika stödlärare. Han minns det som att det var en gång i veckan han fick hjälp i början och sen blev det två gånger i veckan. Han tycker att det är pinsamt och läskigt att prata inför grupper av människor men ställer ändå upp på det ibland. Han förstår inte riktigt varför. Han tycker inte att han är så bra som de andra i klassen att skriva för det tar jättelång tid för honom och han kör fast ibland. Då brukar någon lärare eller förälder hjälpa honom skriva i periodhäftet. Klasskamraterna tycker inte att det är orättvist utan dom har accepterat det. Han brukar berätta som det är, om de frågar, och säga: ”Att jag liksom, jag är så seg på att skriva så att jag kan inte riktigt, jag hinner inte med annars, om jag inte får göra så här”. Han var lite orolig i början att de skulle tycka att det var orättvist.

Ett ofta återkommande tema är att en svårighet går att arbeta med. Det finns en tillit hos eleverna att de kan utvecklas. De beskriver också ofta sig själva på ett positivt sätt.

Exempel:

Idrotten går rätt så bra men han har lite svårt med något i balanssinnet. ”Det har flera läkare sagt att det är på nåt sätt nåt fel med det, men att det går att träna upp och börjar man tillräckligt tidigt och det gjorde jag, jag var kanske nio år, och så träna på att få balans och sånt, så kommer det att vara helt normalt när jag är vuxen”. Det är fruktansvärt lätt att träna säger eleven: ”Man ska inte hoppa över det man inte kan för att man har det där konstiga balanssinnet utan göra så gott man kan. Om jag säger ’nej, jag kan inte’ och går ur å liksom gör det inte, då kommer det att fortsätta att skita sig resten av livet liksom”. Det är logiskt säger han och man behöver inte hålla på med någon konstig gymnastik morgon och kväll.

Ett annat tema är att en del elever har behov av lugn och att de då ibland också själva kan gå ifrån och finna en plats med ro.

Exempel:

En elev berättar att hon inte tycker om när folk pratar mycket utan vill helst ha lugn och ro och därför går hon själv ut ur klassrummet, till ett närliggande rum, ibland. Hon säger också att hon brukar sitta på första raden i klassrummet för att se bättre.

En elev säger att det räcker med lite ljud för att han ska ha svårt att koncentrera sig. Ljud gör att han kan tappa koncentrationen helt och då måste han börja om och det är jättejobbigt. ”Därför går jag precis hit där vi sitter nu, och där tillsammans med läraren får jag ju dels hjälp utan att behöva vänta på att dom andra ska få hjälp och dels så kan jag koncentrera mig därför att det är inga ljud här. Så att det går faktiskt mycket bättre här”. Det är det ständiga surret som hänger över honom, ”som liksom bryter ner mina nerver på nolltid” och han kan inte koncentrera sig.

Det vanliga är att eleverna inte känner att kamrater tycker att det är orättvist att en del får mer hjälp än andra. Men en elev tror att det är så och funderar också över att han själv vill ha mer om en kamrat får hjälp när han inte får det.

En elev anser själv att han behöver hjälp att komma igång och behöver mycket hjälp i skolan över huvudtaget. Han blir också avundsjuk om någon i gruppen får mer hjälp av läraren. Då blir han dum mot den läraren. ”Jag är jätteduktig å få uppmärksamhet tycker jag,” säger han. Han tycker inte att de andra i klassen och han går så bra ihop. De blir sura på varandra. Eleven önskar att han fick mer hjälp i alla ämnena och han skulle vilja få mera tid att sitta ensam med läraren och läsa en bok och att få hjälp att hitta på en berättelse med stavning. Stavning och läsning tycker han är svårt. Han upplever att klasskamraterna inte förstår att han och några till behöver extra hjälp. Dom tycker det är orättvist att han får ta rast tidigare ibland. ”Ja, dom förstår nog inte att vi behöver så mycket hjälp. Dom ska vara glada att dom inte behöver ha så mycket hjälp, att dom klarar sig själva i klassen”. Eleven tycker emellertid att skolan är jättekul. ”Det är jättekul att kunna gå i skolan nu efter lovet. Så jag har längtat efter skolan för då är allt som vanligt igen å man får lära sig mer. Det gäller å plugga på som bara den, för vi får ju omdömen nu när vi slutar”.

Ibland kan det finnas osäkerhet på syftet med övningar och insatser.

En elev demonstrerar olika rörelseövningar men han vet inte på vilket sätt övningarna hjälpt honom.

Undervisningen

Eleverna ger exempel på hur undervisningen är upplagd och hur lärarna bemöter dem.

En elev berättar att han jobbar med stödfröken enskilt och läser där och har lärt sig väldigt bra. Han håller på med övningar och rör lite på kroppen som klappa händerna i takt (han visar en koordinationsövning). Han gjorde också balansövningar och hoppade hopprep tidigare där hans rekord är hundra. Han berättar med förtjusning att en i klassen hoppar till tvåhundra. Han beskriver andra övningar som en säck med fingrar för att ta bort och se hur många som är kvar eller räkna med kastanjer. Lärarna hjälper alltid och dom har inte bråttom utan tar en i taget.

Han jobbar med tabellerna genom att stampa med fötterna och markera t.ex. var tredje när det är treans tabell (han visar).

Stödfröken har lärt honom att skriva. Nu skriver han och i tvåan skrev han lite och läste lätta böcker.

I ettan och tvåan gömde han också snäckor som han skulle komma ihåg var han lagt.

Han har också fått ett kassettband för att träna "sina öron" för han hörde alldeles för bra. Nu har det fixat sig och snart är hans syn bra också, säger han. "Den har hoppat".

Alla eleverna talar om stödlärare som en självklar del i skolan. Men alla elever hör också till en klass och också klassläraren deltar i stödet. Det förekommer också små grupper i enskilda ämnen som matematik, svenska, engelska och hemkunskap.

Exempel:

En elev berättar att i den lilla gruppen förklarar dom på ett bättre sätt än vad engelskläraren gör och så går det inte så fort. Stödläraren förklarar på ett bra sätt. Det passar eleven att det går långsamt. Dom har jobbat i samma engelskgrupp under flera år. De brukar läsa högt för varandra oftast ur böcker med stor text. Ibland skriver de svåra ord på svenska.

"Jag uppfattar det nästan ungefär så här att man går å visar typ för alla, liksom kolla här vad jag kan och så, i den lilla gruppen. Liksom man läser högt för varann och kolla här vad jag kan och vad jag har lärt mig".

I engelska har de jobbat med glosor och de har spelat en pjäs av Shakespeare för hela skolan på engelska.

Flera elever berättar att de har rörelseövningar, främst de första åren.

Eleverna uttrycker också hur de tänker kring sina svårigheter och att de kan klara av att finna strategier att lösa dem.

Exempel:

En elev berättar att de har satt upp en teaterföreställning och då fått läsa in roller. Hon säger att hon läste in dem på bussen hem men nu åker hon inte buss längre för tiderna är ändrade. När hon sa det kom hon att tänka på att hon hade hund och kunde gå och läsa när hon gick med honom på promenad. Hon ville "utnyttja tiden. Jag känner ju mig själv", sa hon. "Jag behöver den tiden på mig så jag försöker utnyttja den tid som jag behöver."

Det verkar som om kontakten mellan eleverna är bra och att mobbning inte är så vanlig. Tvärtom nämner några att om någon i klassen är utanför försöker man få med denne i gruppen. Den elev som började Waldorfskola först år 4 tar dock exempel på att andra i klassen retas.

I geografi brukar han få hjälp med att skriva av det stödläraren har skrivit före. Skriva av från tavlan går lätt men inte att hitta på egna texter då behöver han hjälp och att måla en bild på tavlan för han tycker inte att han är duktig på att måla.

"Jag är inte speciellt mogen att måla har läraren själv sagt. För jag har ju missat tre år. Dom andra i klassen har redan målat dom tre åren. Så dom är lite längre fram i det än jag är". Han brukar få hjälp genom att läraren skissar och han får fylla i strecken.

Läsa tycker han inte går så bra när han ska läsa inför klassen för killarna skrattar när han läser fel. Då brukar lärarna säga till pojkarna och eleven får gå ut och läsa själv.

”Dom säger till dom och sen brukar jag alltid få gå ut och läsa själv eller med någon lärare. Tjejerna är jättesnälla när man gör såna där grejer som att läsa högt. Dom kan hjälpa en å hitta orden i boken om jag inte ser riktigt vad det står”.

Ett par elever tar upp åtgärdsprogram. En av dem beskriver hur det används och att man jämför med hur det varit: *Vi lägger upp det förra åtgärdsprogrammet bredvid då och ser vad som har förändrats.* Han säger också att han är med och bedömer hur mycket han ska hinna med. Exempelvis kan läraren föreslå att han ska läsa tre böcker hemma. Men han menar att det är för mycket. Men två går bra. Då bestämmer man två böcker.

Föräldrarnas uppfattningar och erfarenheter

Varför Waldorfskola?

Alla utom en av de deltagande föräldrarna valde tidigt Waldorfskola för sina barn. Alla utom ett av barnen har deltagit i Waldorfpedagogikens förskoleverksamhet. Ett barns föräldrar blev avrådda av psykolog att låta barnet börja i Waldorfskola bland annat för att barnet hade sociala svårigheter. En av föräldrarna valde först mellan Waldorfskola och kommunal skola. Valet föll på kommunal skola eftersom de inte fick svar på sina frågor från lärarna på Waldorfskolan och för att det var långt att skjutsa barnet. Barnet gick några år i kommunal förskola och de tre första skolåren i kommunal grundskola innan föräldrar och barn kände att det var ohållbart eftersom barnet inte fick den hjälp det var i behov av.

Alla föräldrar är i grunden nöjda med skolan men har olika erfarenheter och också i vissa avseenden kritik.

Exempel:

En förälder är jättenöjd med skolan som hon anser har många lärare som tar god hand om varje elev. Det egna barnet är mycket uppmärksam och passar bra in på skolan.

En förälder tycker att lärarna har varit helt suveräna och att det är en jätteskillnad från kommunala skolan. Den kommunala skolan upplevdes stressig och tävlingsinriktad. Barnet var trött av stress. Nu när han kommer hem är han trött på ett positivt sätt för han har fått arbeta med huvudet.

En förälder tycker att det har gått bra men har varit orolig ibland. De har behövt pusha på barnet för att han ska vara med kompisar. Han har inte tagit för sig själv. Som förälder har hon fått hjälpa till extra mycket. Hon har pushat på honom att träffa kamrater och inte sitta hemma.

Föräldrarna till ett barn blev varnade av psykologerna att Waldorfskola inte var någon bra skolform för deras barn. Psykologerna har med åren ändrat uppfattning. Föräldern tror att psykologerna tänkte att det var för mycket muntligt berättande och berättelser som ska återges vilket de inte trodde barnet skulle klara av. Barnet har klarat av det.

En förälder berättar att hennes barn nu i nian vet att han vill arbeta med hantverk. Föräldern tror att barnet kommer att klarar sig bra i livet och säger: ”Med sitt goda hjärta och sitt handlag så klarar han sig bra. Även om han inte är smartast i huvudet så går det bra ändå”.

Några föräldrar drar fram kvaliteter i Waldorfpedagogiken som de fastnat för – från början eller så småningom.

Exempel:

En förälder har haft ett annat barn i Waldorfskola tidigare. Hon tycker det är positivt med krav på föräldrarnas delaktighet. Hon tycker också att det är bra med en tydlig ansvarsfördelning när det gäller vad som är pedagogens roll och ansvar och vad som är föräldrarnas engagemang och förståelse av sitt barn. Det finns en tydlig pedagogroll med en ganska stabil pedagogisk grund som inte är förhandlingsbar. Allt sker inom ramen för ett tydligt perspektiv och synsätt gällande arbetssätt.

En förälder tog fasta på att hennes barn är "duktigt med händerna". Hon visste att lärarna på Waldorfskolan backade upp det konstnärliga. Föräldern hade också en bild av att lärarna tänker på alla eleverna och ser till deras bästa.

En förälder beskriver sitt barn: "Han är en sån person som inte skulle märkas för han gjorde ingenting. Han skulle försvinna i stöket i klassen. Han tar ingen uppmärksamhet." Tack vare hjälpen som barnet har fått tycker han att skolan är rolig.

På fråga om skillnaden mellan Waldorfskolor och kommunala skolor kommer det fram varierande tankar.

En förälder anser Waldorfpedagogerna har kunskap att observera barn och är bra på barnobservationer vilket är annorlunda både i kommunal grundskola och barnomsorg.

En annan förälder betonar följande: "Stödet som Waldorfpedagogerna ger till sina elever är individuellt". Hennes erfarenhet är vidare att det ofta är många svåra barn som börjar på Waldorfskolan, även barn som har misslyckats i grundskolan. De elever som kommer från kommunal grundskola till Waldorf brukar utvecklas snabbt: "De blommar upp dom flesta. Det är roligt." På Waldorfskolan utvecklar barnen sin egen person.

En förälder jämför sitt barns skolgång inom Waldorfskolan med en bekants dotters skolgång i en kommunal skola. Föräldrarna anser inte att den bekanta fjortonåringen har fått något stöd i den kommunala skolan. Fjortonåringen hävdar sig istället på andra sätt, enligt föräldern, medan barnet på Waldorfskolan har fått fint stöd och är därför mer lugn och harmonisk. Barnet har blivit accepterat för dess egen betydelse säger föräldern.

En förälder formulerar sig på följande sätt: "Det var inte samma stress och hon får vara mer sig själv på något sätt. Svårt att säga vad det är för stöd utöver ämnen. Hon har fått ett självförtroende på ett annat sätt än hon fick på andra skolan", säger en förälder.

En förälder tar upp förhållandet till andra föräldrar. Hon menar att det har varit lätt att lära känna andra föräldrar genom arbetsdagar och städning på skolan som föräldrarna sköter. Det finns en beredskap hos föräldrarna på skolan och i klassen i form av telefonkedjor om något händer. Vid avslutningar och vid skolresor träffas föräldrarna i klassen på ett helt annat sätt än i den kommunala skolan säger en

förälder. Kännedom om och kontakt med andra föräldrar på skolan är betydligt bättre på Waldorfskolan än inom den kommunala menar några föräldrar.

Reflektioner över att Waldorfpedagogiken betonar kollektivet tas upp av några föräldrar. Den bygger, enligt en förälder, på klassbaserad undervisning vilket bland annat beror på att Waldorfpedagogiken lägger stor vikt vid den sociala fostran. *”Man ser att det är väldigt mycket som händer i det sociala samspelet i klassen och klassens arbete”*, säger en förälder. Några av föräldrarna anser att enskild undervisning praktiskt taget inte förekommer på det sättet som den gör i den kommunala grundskolan. En förälder menar att när det gäller barn med särskilda behov kan det *”bli svårt att hitta dom individuella särlösningarna som kan behövas inom ramen för det kollektiva klassbaserade undervisandet”*.

En förälder har lång erfarenhet av att ha barn i Waldorfskola. Hon säger: *”1987 fanns tendenser till ett rigid och stelbent försvar för Waldorfpedagogiken. Det är idag borta”*. Idag är Waldorfpedagogiken mer flexibel att möta olika influenser i samhället, t.ex. barns och ungdomars bruk av mobiltelefon- och internetanvändning på fritiden. Föräldern tycker att *”Waldorflärarna lever väl i tiden med sin Waldorfpedagogik”* som finns som en ledstjärna utan att bli dogmatisk.

Barnens svårigheter

Svårigheterna hos några av de barn som gått Waldorfförskola, upptäcktes redan under förskoletiden. Hos några barn visade sig svårigheterna under första skolåret. I de fall då barnens svårigheter upptäcktes i förskolan hade föräldrarna redan förstått att deras barn hade svårigheter. Hos ett barn upptäcktes svårigheterna av lärarna medan föräldrarna var mer osäkra. De hade dock misstankar att deras barn var i behov av extra stöd i skolan. En förälder beskriver hur de från första klass insåg att deras barn hade inlärningssvårigheter medan däremot lärarna var av en annan uppfattning. Hon upplever att de fått kämpa för att lärarna skulle se barnets svårigheter och att det tagit lång tid.

Föräldrar berättar om sina barns olika svårigheter.

En förälder tar upp att läraren förstår att vissa sociala förhållanden ger hennes barn ett hinder för inläringen. Barnet har mycket annat att tänka på. Mamma tycker det är skönt att lärarna ser och fattar sånt. Läraren har också förklarat att barnet inte förstår första anvisningen. Hon behöver vända sig direkt till barnet för att han ska uppfatta. Det verkar som om han sitter och sover, sänker koncentrationen och tänker på allt möjligt annat. Angående läsningen vet föräldern inte om han fått upp farten i läsning och om han fortfarande behöver hjälp i matte.

Föräldern berättar vidare att barnet hörde för bra och påverkades lätt av alla ljud som andra inte uppfattade, t.ex. ljuden från trafiken på gatan eller när någon sitter och pillar med en penna. Han undersöktes på ett sensomotoriskt center där de berättade att han hörde för bra och att han också hade omogna ögon och mamma förstod ingenting. Barnet fick glasögon under en period men dem behöver han inte längre. Han fick lyssna på ett band i hörlurar varje dag under ett halvår och det har blivit bättre.

En förälder berättar att barnet inte läste och inte ville lära sig läsa. Eftersom Waldorfskolor jobbar med bokstäver genom sagor och ser en annan utveckling ställde inte mamman frågor om hennes läsning. Kan barnen inte läsa i trean då går dom in och kollar, hade läraren sagt. Mamma kände att det var något annat också. Något med

inlärningsproblem. Eleven kunde komma hem och visste inte vad hon hade i läxa för hon hade inte förstått lärarnas instruktioner. Det var föräldern som talade om för klassföreståndaren att det inte funkade.

En förälder berättar att hennes barn vid fem-sexårsålder uppträdde annorlunda än ett normalt utvecklat barn. Han observerades och en läkepedagog kallades in. Läkepedagogen samarbetade med neurolog och psykolog och eleven testades med alla klassiska tester. Det visade sig då att han hade olika typer av motoriska svårigheter och remitterades till skolläkare och en barnneurolog, längre fram till skolpsykologen.

En förälder upptäckte redan på lekis att hennes barn behövde extra stöd. Hon är adopterad och har missat många år. Föräldrarna önskade att hon skulle få gå ett extra år på lekis därför att föräldrarna ansåg att hon inte var mogen att börja skolan. Hon kunde inte rita som andra barn och kunde inte hålla i en penna. Mamman kan inte riktigt sätta fingret på vilka svårigheter dottern har. Hon vet inte om det är koncentrationssvårigheter. Hon håller nu på att testas för att se hur hon lär. Engelskan är jättesvår liksom matten. Tyskan har hon tagit bort i samråd mellan elev, lärare och föräldrar. Den tiden är lagd på svenskan. ”Det är bättre att hon gör något bra istället för att ha för mycket”.

En förälder berättar att det tidigt gjordes utredning på hennes barn. Det visade sig då att han behövde hjälp. När barnet var fyra år gjordes en bedömning att han borde vara med andra barn för att bli mera social. Han var väldigt osocial. Han visste inte hur man skulle bete sig. Senare, i skolan, fanns stödet med hela dagarna. Han hade svårt att komma igång och jobba och behövde extra instruktioner vad han skulle göra. Han behövde lugn och ro. När det var stökigt i klassen fick han gå ut och arbeta. Han fick stöd på rasterna för att ingen skulle bråka med honom. Sen har stödet blivit mindre och mindre och i nian behöver han inte något stöd. När det är något nytt behöver han stöd för att komma igång och begripa uppgiften. Sen klarar han sig själv.

Föräldrarna beskriver sina barn men ingen använder diagnoser. Om de använder något begrepp är det motoriska svårigheter, koncentrationssvårigheter eller inlärningssvårigheter.

En förälder säger att barnen på Waldorfskolan inte är stigmatiserade och att det beror på det arbete som lärarna lägger ner på det sociala och kollektiva samspelet och många övningar under dom första åren. Viktigt är också att det görs gemensamt. Ingen blir utpekad. Hennes barn har aldrig blivit mobbad. Att gå till stödläraren är inte stigmatiserande. Snarare är de andra barnen avundsjuka.

Vad gör skolan?

Föräldrarna är överens om att lärarna ger mycket extra stöd till deras barn i skolan, dels genom stödlärare, dels genom extra insatser av barnens klasslärare. Lärarna på skolan sträcker sig enligt föräldrarna så långt de kan för att hjälpa och stödja barnen. Barnen får stöd även om inte något extra ekonomiskt stöd har givits från kommunen. Extra stöd sätts in direkt när barnet behöver det, säger några föräldrar. *Det blir gjort på en gång*, säger en av dem. Utredningar görs men det behöver inte gå igenom olika instanser innan stöd ges till eleverna. Då barnet är tillsammans med klassen är det klassläraren som står för det extra stödet i form av olika arrangemang inom klassens ram. Ibland går barnen till stödlärare och får då också enskilt stöd.

Alla föräldrar vittnar om ett stort antal timmars stöd som deras barn fick de första åren. Stödet har minskat när barnen kommit upp i högre klasser. Anledningen till minskningen är att barnen klarar sig bättre och bättre på egen hand utan extra stöd.

En förälder säger att de sista åren har hennes barn inte behövt särskilt stöd. Han har då själv sagt till på sitt sätt, ibland genom att utebli från möten med stödlärare. *Han har själv den sista tiden kunnat säga hur mycket hjälp han behöver, t.ex. Jag vill inte eller Det behöver jag hjälp med.* Föräldern berättar att barnet behöver hjälp när det är nya saker för det brukar vara krångligt och idag vet barnet vid vilka situationer det behöver den hjälpen och ”det är starkt att veta”, säger föräldern.

Viss kritik kommer från några föräldrar. En av dem menar att lärarna inte alltid följer upp det som föräldrar och lärare har kommit överens om på kontakträffarna. Det beror på att kommunikationen mellan stödlärare och klasslärare ibland brister och att lärarna har för mycket att göra och inte hinner med. En annan förälder tar upp att lärarna inte följer upp de råd de får vid samtal med psykolog i samband med utredningar, t.ex. användning av tekniska hjälpmedel som bandspelare och dator. En tredje förälder tycker att lärarna gör för lite när det gäller att låta barnet få genomgå tester och utredningar. En fjärde förälder uttrycker att stödet till hennes barn ”känts luddigt” och efterlyser mer konkret stöd. En femte förälder upplever sig ha saknat konkret undervisningsmaterial i form av litteratur för att lättare kunna hjälpa sitt barn hemma.

Alla föräldrar ger något exempel på övningar som de uppfattat att deras barn har arbetat med hos stödläraren. Några föräldrar beskriver olika typer av rörelseövningar som kan stärka t.ex. inläring i matematik och någon förälder tar upp hur läraren bemöter barnen, exempelvis att läraren vid en instruktion vänder sig direkt till barnet.

En förälder uppfattar att hennes barn inte hinner med att till exempel skriva av det läraren skriver på tavlan och samtidigt lyssna till det läraren berättar. Klassläraren har då formulerat ett skriftligt underlag, ”en tillrättalagd text” till den muntligt berättande texten som barnet haft stöd av utöver lyssnandet och egna anteckningar. Barnet har då getts möjlighet att själv förkorta sin version.

De exemplifierar också hur studiegrupper används. Dessa syftar till att stödja barnets inläring när det inte ”hänger med” de övriga barnen i klassen. Ett barn deltar i konversationsengelska tillsammans med några fler barn och ett annat barn ingår i en annan grupp som tränar svenska. Andra övningar som deras barn arbetar med tillsammans med stödläraren är rytmövningar, läsning och koordinationsövningar.

Några föräldrar säger att övningarna som barnen arbetar med hos stödläraren bygger på Waldorfpedagogikens speciella metodik med inriktning på balans, rytm, koordination, samspel mellan kropp och intellekt etc. En förälder beskriver hur barnen i de små klasserna arbetar med koordination och balansövningar av olika slag. Hennes barn arbetade mycket med sådana övningar i småskolan. Barnet hade huvudlektion på morgonen med rytmiska mönster och bollar och ”gick räknetabellerna med fötterna” för att få in dem i hela kroppen. Eftersom stödlärare och barn arbetar strukturerat och medvetet med dessa övningar när barnen är små får de in dem i kroppen och behöver inte träna på dem när de kommer i de högre klasserna, säger några föräldrar.

En förälder känner sig osäker på vad deras barn arbetar med och hur det ser ut när barnen sitter i klassrummet eller i biblioteket. Föräldern tycker att det känns som att lärarna bygger vidare på det som påbörjats. *Jag känner mig trygg och lärarna är suveräna*, säger en förälder.

En annan förälder anser att lärarna ser till både grupp och individ. Några föräldrar uttrycker att lärarna arbetar mycket med att lära barnen att ta hänsyn till gruppen och att lyssna på andra som pratar. *Ändå ser de varje unge för sig på något sätt*, säger en förälder vilket flera föräldrar instämmer i. En annan säger: *Dom lyssnar och tänker, verkar det för varje unge. Man tittar inte på barn i stor klump utan mer på vad varje unge behöver och så gör man så gott man kan utav det*. Det finns dåligt med pengar på skolan till extra stöd, anser en förälder och tycker att lärarna är duktiga på att ändå ge barnen bra stöd.

En förälder framhåller att lärarna är bra på att berätta om hur det är och ”hymlar” inte om hur barnen har det i skolan och hur skolarbetet fungerar.

Läxor och läxläsning verkar vara ett område där det finns olika uppfattningar i föräldragruppen och mellan föräldrar och skola. Några föräldrar anser att det är för få läxor och några att det är tillräckligt med hemuppgifter. Skolan har tagit en kritik mot för få läxor på allvar och startat med läxläsning efter skolans slut, berättar en förälder. En förälder framhåller att hon ser andra sidor hos sitt barn än vad lärarna gör: *Det är en process att få rätt stöd och att få lärarna att förstå att det hon visar hemma är något annat än det klassläraren beskriver*, säger en förälder.

En förälder berättar hur de följer barnets arbete hemma genom att läsa barnets periodhäften och skriftliga övningar som de signerar när de är slutförda. Ibland har det inneburit att också konkret få gå in och hjälpa barnet med att skriva texter t.ex. på dator som sedan barnet klippt ut och limmat in i sitt periodhäfte. Barnet föredrar att skriva texten själv för det blir snyggast enligt föräldern.

Samarbete med skolan

Alla föräldrar har haft regelbundna kontakter med skolan genom utvecklingssamtal då klasslärare, föräldrar och elev träffas. Alla föräldrar berättar att de mött klasslärare och/eller stödlärare regelbundet i perioder. Några föräldrar berättar att varannan gång möts de vuxna och varannan gång är barnet med. Då barnet är med är det mer detaljfrågor som är i fokus.

Föräldrarna tar del av barnets arbete genom information under utvecklingssamtal med klasslärare och i perioder via en kontaktbok mellan stödläraren och föräldern. I kontaktboken informerar stödläraren varje dag om vilka olika övningar barnet genomfört. Ibland har förälder och klasslärare eller stödlärare telefonkontakt. En förälder säger att hon inte har något att önska utöver det bemötande hon och hennes barn har fått.

Då föräldrarna inte har förstått övningarna som har beskrivits har de fått förklarat för sig via telefonen eller på nästa träff med lärarna enligt en förälder som tillägger *Jag förstår inte riktigt vad övningarna går ut på, t.ex. att armar och ben ska vara i samklang och lika utvecklade och därför är koordinationsövningar bra*.

Alla föräldrarna har regelbundet tillsammans med klasslärare/stödlärare utformat åtgärdsprogram för varje barn. En förälder anser inte att vissa delar i åtgärdsprogrammet, till

exempel läxläsning, har fungerat enligt överenskommelse på grund av kommunikationsbrist mellan klasslärare och stödläraren.

Sammanfattningsvis kan sägas att de flesta föräldrarna menar att skola och hem drar åt samma håll. Samtidigt säger en förälder att det tagit upp till år sju innan lärarna såg att deras barn hade inlärningsproblem och lärarna låtit göra en psykologutredning på barnet. En förälder upplevde vid ett tillfälle kommunikationsbrist mellan klasslärare, stödlärare och förälder. Föräldern önskade då konkret information från läraren varje vecka i ett brev vad barnet har för uppgifter och fick igenom sin önskan.

Föräldrarna känner en trygghet i att klassläraren alltid hör av sig och berättar hur det är. Föräldrarna är också alltid välkomna att ringa till läraren och föräldrarna upplever då att de får raka och ärliga besked. Alla föräldrar anser att föräldramöte och kontakter med lärare är tillfredsställande. *Kontakterna har också innehållit en del innehållsrika samtal om hur man kan utveckla samspelet mellan föräldrar och lärare*, säger en förälder.

Lärarnas uppfattningar och erfarenheter

Antal elever med inlärningssvårigheter

De skolor som vi haft kontakt med ger uppgifter som visar att omfattningen av elever med inlärningssvårigheter varierar mellan 10 och 30%. Skillnaderna har olika orsaker. Antalet elever varierar mellan olika perioder. Ibland är de fler och ibland färre. Det kan också på olika skolor finnas olika sätt att använda begreppet inlärningssvårigheter.

Några exempel kan visa på skillnader:

På en skola fick 30 elever stödundervisning. 10 av dem var utredda, 7 elever hade fått en formell diagnos och 15 elever hade utarbetade åtgärdsprogram.

På en annan skola bedömde man att det fanns cirka 6 elever (av 30) med svårigheter av olika slag eller diagnostiserade funktionshinder som Aspergers syndrom, autism och utvecklingsstörning.

På en skola hade för några år sedan mer än 30% av eleverna diagnoser.

På en skola vi besökt finns en särskild satsning på elever med större behov av stöd. De finns i en särskild läkepedagogisk avdelning³. Där tar man emot elever som tillhör särskolan men också elever med andra diagnoser som inte tillhör särskolan. De undervisas i särskilda klasser, s.k. småklasser. Där finns något mer än 10% av elevantalet i hela skolan. Också i vanliga klasser finns elever med inlärningssvårigheter. Det finns också ett samarbete mellan småklasser och andra klasser.

Stor variation av inlärningssvårigheter

När lärarna beskriver exempel på elever med inlärningssvårigheter använder de i liten utsträckning termer och diagnoser. I stället beskrivs individen konkret. Att individer är olika betonas i skolorna, en uppfattning som också har konsekvenser i hur man talar om elever. En

annan aspekt som påverkar sättet att beskriva är insikten att inlärningssvårigheter och elevers aktuella reaktioner handlar om en här-och-nusituation. Den kan förändras och elever kan utvecklas. Också det påverkar sättet att tala om elever. Vi ger här några exempel.

Elev A först med problem inom ämnen och sedan alltmer social problematik.

Hans problematik uppfattas som otydlig. Samtidigt som han har mycket att brottas med inlärningsmässigt så har han kommit tillrätta med mycket. Vid ett tillfälle verkar han förstå men nästa gång man tar upp samma sak är förståelsen borta. Han kunde inte läsa i slutet av tvåan men lärde sig i trean och han var väldigt lycklig för det. Han har varit på sensomotorisk utredning där man konstaterade att han hade ganska många småbarnsreflexer kvar och att han hade en svårighet vad gällde hörseln. Han hörde inte vissa frekvenser och vissa frekvenser hörde han alldeles för bra. Det har korrigerats med lyssningsband. Han har också fått glasögon eftersom synen inte var tydlig och klar. Efter dessa korrigeringar började han att läsa och klarade det bra. Också matematik har visat sig vara en stor svårighet för honom. En annan del i elevens problematik är svårigheter med kamrater och med sociala koder, att tolka kroppsspråk och mimik, att förstå undertoner, att förstå det som sägs mellan raderna, sådant som ingår i det vanliga mänskliga livet. Han står utanför vid många tillfällen och förstår inte poängerna i många samtal, förstår inte kärnan i en instruktion. I samband med det händer det ju saker på rasterna där han lätt råkar illa ut och inte förstår varför det blir bråk. De svårigheterna har accelererat i och med att åren har gått. Den var inte särskilt tydlig i ettan och tvåan. Det händer andra saker i umgänget med kamrater i klass fem än det gör i tvåan. Han är "barnslig" och tror på vad han ser konkret och har svårt att tolka det. Sedan vet han inte hur han ska bete sig. Han är noga med att fråga om det blev rätt eller bra. Han är osäker som person men också glad och positiv till sitt arbete.

Elev B En svag elev med sociala behov och nöjd med sig själv.

Hon uppfattades tidigt som svag men inte som en särskoleelev. Hon hade också svårt att ta kontakt med vissa barn på grund av att hon var "barnslig". Hon vet inte hur man gör, blir besviken när någon är upptagen. Hon vill gärna ha en kompis att hålla i och när denne försvinner av någon anledning så är det väldigt sorgligt. I ämnen är hon också svag. Hon behöver konstant hjälp. Hon har lärt sig att läsa men har svårt för matematik på alla plan. Man tror att hon kan ha uppfattat en sak men det finns inte kvar i hennes minne. Man måste ha mycket material på ett "lågt plan". Man vill göra en ny utredning nu för att det inte har hänt så mycket som man skulle kunna förvänta sig. Men det är också en tjej som lever på att hon är så energisk och nöjd med det hon gör. Hon uppfattar inte sig själv som dålig på det sättet så att hon ger upp. Hon är otroligt ambitiös och det är ju hennes räddning. Och en glad tjej. Nu har hon kamrater och det verkar fungera mycket, mycket bättre i det sociala också. Men hon står flera årskurser under sina kompisar i klassen i vissa ämnen. Hon har intresse för musik och teater och har t.ex. spelat i en pjäs på engelska och hon sjunger i kör.

Elev C: Svag, nu med diagnos utvecklingsstörning och intresse för men svårt med kamrater, ambitiös.

Denna elev uppmärksammades av en klasslärare för att hon inte hängde med. Hon "hade inte språket". Hon kämpade på och jobbade väldigt mycket själv. Hon ansträngde sig verkligen. Hon hade också svårt i sina kamratrelationer. Hon visste inte riktigt hur man skulle bete sig för att ta kontakt med kompisar och det var ganska tydligt från början. Det sociala är inte något som flyter enkelt för henne. Hon är kontaktsökande på ett pockande sätt så att hennes jämnåriga kamrater blev trötta på henne för det var så

jobbigt. Sen har hon inte lätt för varken matematik eller svenska. I en utredning har det konstaterats att hon har en svag begåvning och bedömning utvecklingsstörning. Hon är mycket ambitiös och sliter verkligen. Hon har hela tiden mål framför sig att det här ska hon klara av.

Elev D: Hon hade det svårt, var långsam, men har gått igenom en utvecklingsprocess som man inte kunde vänta sig.

En flicka som har gjort otroligt stora framsteg på många olika områden och många av svårigheterna har hon inte längre. När hon började skolan hade hon mycket svårt både med grovmotorik och finmotorik. Hon var dessutom väldigt långsam i allting som hon gjorde. När klassen kom upp i mellanstadiet fick hon svårt att hänga med, hinna skriva det som klassen skrev och hinna räkna talen. Sen har hon också haft lite udda beteende i klassen och i gruppen, inte haft lätt bland kamrater alla gånger. *Vi hade många samtal kring matematik, vilken nivå vi skulle lägga oss på och vilka mål vi skulle sätta, om hon över huvudtaget skulle klara av grundskolans matematik eller om vi skulle nöja oss med väldigt grundläggande vardagsmatte.* Utredningar har betonat svårigheter med perception, koncentration och uppmärksamhet.

Idag tar hon en helt annan positiv plats i sin klass, i gruppgemenskapen. Hon umgås med andra på raster och fritid, hon har i stor utsträckning övervunnit det långsamma, krampaktiga skrivandet och textar i racerfart. Hon har en helt annan tydlig resning i sin kropp och sin utstrålning och kommer med allra största sannolikhet att klara sig mycket väl med matematik hela vägen upp.

Andra elever som lärare har talat om har varierande problematik. En elev som har diagnosen autism/Aspergers syndrom klarar sig bra med arbetssättet i klassen eftersom man anpassat det till hans behov. En annan elev är impulsstyrd och agerar ut i stora grupper. Han har svårt att ta in kunskap i en större grupp och också att läsa av gruppen. Han kommer lätt i konflikt på skolgården.

Ett ord som ibland används är skoltrötthet. De elever som är skoltrötta behöver en skolgång som är anpassad efter deras situation. Det förekommer också att man talar om livsleda.

Det finns elever med dyslexi och också elever som haft den diagnosen men nu klarar sig bra. Många elever har vissa svårigheter under en tid och behöver då stöd och stärkande övningar. Det kan vara rörelseövningar eller sociala övningar. Ofta försvinner sedan behovet av stöd. Det finns elever som är oroliga och behöver få ro innan de börjar skoldagen. En elev får dricka te och äta smörgås med en vuxen och då också få tillfälle till samtal. Denna elev blir då lugnare och klarar skoldagen. En annan elev har jäktiga morgnar hemma och får också te när han kommer. Förr var han stökig under dagen men när han får börja med lugn klara han sig. En lärare säger: *Om en elev får omsorg blir det en insats för alla elever. Det gynnar alla att en stökig och orolig elev får varva ner.*

På den skola som har en läkepedagogisk avdelning arbetar man med grupper med elever med olika slag av svårigheter. Det kan vara särskolelever tillsammans med elever med tvångssyndrom, ADHD, inlärningssvårigheter i ämnen etc. Det är alltså inte rena särskoleklasser. Lärarna är noggranna med att se till att eleverna passar in i gruppen. Ibland förändras constellationerna utifrån hur eleverna utvecklas och hur de fungerar. Det finns också mer homogena klasser som en klass med elever med Downs syndrom och en med elever med Aspergers syndrom.

Svårigheter kan också finnas på det sociala planet till följd av trauman och svårigheter i livet som svåra skilsmässor, svåra förhållanden, adoption och stor omogenhet. Lärarna talar om att de möter många omogna barn som är upptagna av sig själva, är rädda och har mycket som hindrar dem.

På en skola talar man om att situationen i en klass ibland kan bli ohållbar och en elev kan då få vara i en mindre grupp under vissa delar av dagen. Vad för slags arbete som gruppen arbetar med är beroende av vilka problem eleverna har. Det kan vara allt från att öva det rytmiska med klapp- och stampövningar till att spela flöjt eller att handarbete eller att skriva bokstäver och arbeta med formteckning.

På fråga vad det innebär att situationen är ohållbar blir svaret:

Det kan vara en elev som har svårt med gränssättning och som inte har fått lära sig gränser i hemmet. Eleven kan komma från en trasig hemmiljö. Om eleven har gått i förskoleverksamhet så har skolan kunnat göra vissa förberedelser för att ta emot eleven men ibland finns inte sådana signaler från förskollärare eller föräldrar. Det brukar visa sig efter 5-6 veckor om barnet inte tar in information och genom att knuffa och slå sina kamrater. Det kan tyda på en viss problematik som ADHD eller Aspergers syndrom men det behöver inte gör det. I de flesta fallen brukar det lugna ner sig och eleven lär sig att när man är så många måste man vänta på sin tur och respektera varandra. I några enstaka fall går det inte och då behöver eleven tydligare form och striktare ramar än vad man kan göra i klassrummet. Eleven kan vara med i klassen på t.ex. handarbete. De brukar sticka ett flöjtfodral i klass 1 och är sysselsatta med händerna. En ritstund brukar också gå bra. Men det kanske inte går bra när eleverna ska sitta och lyssna på läraren de korta stunder som det är.

På fråga om man misslyckas med elever svarar alla att så är fallet. Det är dock inte så ofta man inte finner lösningar.

Några erfarenheter:

Ofta beror det enligt en skola på att föräldrar inte samarbetar eller inte ser problemet. Läkepedagogiska institut eller skola med särskild inriktning kan då rekommenderas.

På en annan skola säger man att det kan vara så att eleverna inte kan få godkända betyg för att de inte klarar basfärdigheterna. Om det gäller elever med utvecklingsstörning kan det innebära att föräldrar söker för att eleven ska bli mottagen i särskolan och då kunna gå vidare i skolan utan att behöva ha godkända betyg. Då får eleven ett tionde år och sedan fyra gymnasieår.

På en tredje skola säger man att det inte är speciellt för Waldorfskolan utan de barnen har det svårt i grundskolan också. Det är framförallt de barn som inte har fått lära sig gränser. De har fått äta när de vill, gå upp när de vill, gå och lägga sig när de vill, klä sig hur de vill och gå barfota i snön. De har haft sådana barn. Problemen kan ha varit kopplade till diagnoser som Aspergers syndrom eller ADHD. De har kommit till olika former av specialskolor, för att föräldrarna har insett att eleverna inte är på rätt plats. De behöver då gå i en grupp med 2-3 elever i. Då har det varit stora problem även hemma. Föräldrarna har tagit ett svårt och stort steg och lämnat sitt barn till en internatskola.

En annan fråga vi ställt är om det kommer elever från den kommunala skolan när föräldrar är missnöjda med det stöd deras barn får. Det bejakar alla skolor.

Exempel på erfarenhet:

På en skola säger man att man får ta emot många barn, flera i varje klass, som har misslyckats i grundskolan. Eleverna har ställts under alltför stora teoretiska krav där de ska prestera. Kommunala skolan är så resultatorienterad med prov, och många barn klarar inte av den stressande situationen. De behöver arbeta mer konstnärligt, behöver arbeta mer med händerna och mer med musik. De behöver få fler ämnen för att bli berörda och för att kunna göra goda resultat i räkning, svenska och engelska.

4. Waldorfskolan som verksamhet

Inledning

Grunden för Waldorfskolornas insatser för elever med eller utan inlärningssvårigheter är Waldorfpedagogiken som kunskapssystem. Den är utvecklad ur den antroposofiska människobilden. Kunskapsgrunden, Waldorfpedagogiken, är inspirationskälla till allt som sker i en Waldorfskola men den måste överföras till en verksamhet, en skola, som blir en arena där pedagogiken kan omsättas. Det innebär att man måste skilja kunskapsgrund och verksamhet.

Vi använder oss i denna rapport, som tidigare redovisats, av en teori om verksamhetsutveckling som formats av en forskargrupp för vägledande förhållningssätt i verksamhetsutveckling (se Liljeroth, Engen, Klippe, Larsson, Skoglund, Öfverholm). Enligt denna är en verksamhet *ett redskap för att nå fram till en individ med intentioner, ambitioner och mål*. Skolan är då den arena där skolans medarbetare för ut de pedagogiska grundtankarna. På det sättet når de fram till eleverna. I teorien definieras sex grundfrågor som stöd i utvecklingen av en verksamhet, nämligen

- Vilka är utmaningarna?
- Vilka genomföranderesurser finns/behövs?
- Vilken idé och vilket uppdrag finns?
- Vilket är förhållningssättet?
- Vilket är arbetssättet?
- Vilka är resultaten och lärandet?

Vi bygger på dessa grundfrågor i analysen av det material som vi samlat in. Det elever och föräldrar upplever, är vad som förmedlas och uttrycks i verksamheten. Våra observationer och intervjuer har fokuserat hur lärare och andra medarbetare i skolan använder sig av skolan som verksamhet. Om medarbetare är uppmärksamma på, bearbetar, gör sig medvetna om och håller levande dessa grundelement finns förutsättningar för att en verksamhet blir verksam för dem den riktas till, i detta fall elever med inlärningssvårigheter.

I slutrapporten fördjupas analysen av Waldorfpedagogiken, skolans kunskapsgrund.

Utmaningar

Utmaningar för en skola ligger på flera nivåer, från individen över skolan som ett system till samhällssystemet. På alla områden finns utmaningar för Waldorfskolan. Begreppet utmaning handlar också om de svårigheter och problem som finns och måste mötas. Ordet utmaning gör det lättare att tro på att det går att ändra något, sträva efter något. Problem är ett ord som lätt leder till att man inte kommer vidare.

Utmaningen på *individnivån* när det gäller elever med inlärningssvårigheter är på Waldorfskolorna desamma som för andra elever. Lärarna talar om alla elever på samma sätt och särskiljer inte elever med inlärningssvårigheter i sitt sätt att uttrycka sig. Elever beskrivs t.ex. inte i termer av diagnoser. Inte heller talar man om integrerade elever. Inom Waldorfskolan strävar man efter att gestalta undervisningen så konstnärligt och levande som möjligt för att hela barnet ska beröras. Det är inte bara huvudet som ska gå i skolan utan även

känslomänniskan och viljemänniskan. De första åren är Jaget det centrala. Eleverna behöver då upplevelser som gör att de möter sitt eget Jag. Först därefter orienterar man mot omvärlden/yttervärlden. När det gäller elever med inlärningssvårigheter framkommer genom de konkreta erfarenheterna att det kan vara svårare att nå fram till individen om det finns svårigheter. Utmaningen handlar om att undervisningen faktiskt leder till att eleverna utvecklar självkänsla, blir nöjda med sig själva och får en tro på att de kan komma vidare.

Det finns också en utmaning till följd av betoningen av dessa övergripande mål som är relaterad till *uppfattningar i samhället*. I den kommunala skolan betonas ämneskunskaper starkt. Waldorflärare talar ibland om en treämnesskola (svenska, matematik och engelska). Det kan skapa en press och kräva mycket kraft och ansträngning att inte påverkas utan gå sin väg.

Utmaningar kommer också från *föräldrarna*. De erfarenheter som framkommit visar att föräldrar väljer Waldorfskolor eftersom medarbetarna möter barnen på annat sätt än i den kommunala skolan. Men det leder också till höga förväntningar som ibland infrias men ibland skapar motsättningar. Waldorflärarna uttrycker förståelse för föräldrars situation och att de kämpar för att deras barn skall få ett bra stöd. Ett stöd för lärarna i problematiska situationer är att varje elev är skolans, inte den enskilda lärarens, uppgift.

Inom skolan kan också finnas utmaningar som skapas av olika uppfattningar inom skolan och om elever med inlärningssvårigheter. Det kan handla om:

- Kamraters syn på elever med svårigheter
- Elevens syn på att lämna klassen för att få stöd.
- Kollegers inställning till stöd och intresse att samarbeta

Det är få utsagor som talar för att kamrater reagerar på dem som har svårigheter. Tvärtom förefaller det vara vanligt att eleverna backar upp varandra. Men ibland kan kamrater reagera. Det som kommit fram är att det ofta handlar om elever som kommit sent till en Waldorfskola och därför fått en annan grund än övriga elever. De måste då få stöd att ändra förhållningssätt. Lärarna tar tag i sådana situationer enligt både elever och föräldrar.

Det är inte heller vanligt att elever tycker att det tar emot att lämna klassrummet för att få stöd. Snarare verkar det finnas en uppfattning att det är bra. Den allmänna inställningen är accepterande. Det som sagts är att elever kan känna att de förlorar något som de gärna skulle vilja vara med om.

Det finns i Waldorfskolor liksom överallt annars en press till följd av att lärare har mycket att göra. Det kan skapa reaktioner som uppfattas som bristande intresse för de elever som behöver stöd. Också det verkar ske i liten utsträckning.

Från *samhället* kommer också utmaningar. De bygger på att det finns olika pedagogiska grundtankar i det offentliga systemet och inom Waldorfpedagogiken. Ett exempel är inställningen till nationella prov i klass fem. Det leder lätt till en press att satsa mycket på svenska, engelska och matematik. Waldorfskolor vill inte ha de proven.

Genomföranderesurser

Genomföranderesurser beskriver förutsättningar för att skolan skall kunna ge det stöd som behövs. Olika områden belyses i intervjuer och observationer:

- Upptäckt inom skolan
- Utredningar internt och externt
- Stödresurser inom skolan
- Fortbildning och utveckling

Hur dessa områden täcks varierar mellan skolorna men det finns en viss enhetlighet. På detaljnivå finns dock skillnader.

Upptäckt

Ofta upptäcks inlärningssvårigheter redan i förskolan. Det finns på skolorna strategier för att tidigt se varje barn och deras behov av stöd.

Exempel:

På en skola har man i många år arbetat med intagningen och fått in en rutin med överlämnande från lekskolorna med föräldrarnas tillåtelse. I ett samtal med lekskolelärarna får ett stödteam reda på hur lärarna uppfattar barnet, t.ex. om barnet är skolomoget eller har andra svårigheter. De har sedan ett intagningsmöte i maj månad. Stödteamet går igenom barnens fin- och grovmotorik och koncentrationsförmåga. Är det något barn som skiljer ut sig görs en ny genomgång senare. Visar det sig då att det är ett barn som har så stora svårigheter att de ifrågasätter hur barnet ska klara av att börja skolan ordnas ett möte med föräldrarna, ibland tillsammans med skolläkare för att fånga in hur de ska kunna hjälpa barnet, vilka resurser som finns på skolan och om barnet ska gå på skolan eller om det är bättre på ett läkepedagogiskt hem, i en mindre klass eller särskola.

Oftast är det ett stödteam eller ett stödkollegium som träffar alla barnen innan de börjar skolan. Klasslärarna möter barnet först vid skolstarten. Anledning är att de vill göra en objektiv bedömning av eleven och en objektiv skolstart. På det sättet är det fler som känner barnet och kunskapen ligger inte hos enbart en enskild individ. Om en klasslärare slutar är det bra att kunskapen finns kvar på skolan. *Waldorfskolorna betonar att barnet inte börjar hos en lärare utan barnet börjar i en skola.*

Under det första året kartlägger klassläraren elevernas utveckling. Då kan det visa sig att elever har svårigheter.

Exempel:

En lärare berättar: Ibland vet man att barnet har stort stödbehov när det börjar i klass 1 och då kan man välja att ha en *assistent* till det barnet i klassrummet. Ibland kan också en assistent komma med från 6-årsverksamheten. Andra gånger vet man inte om att ett barn har så stora stödbehov utan det visar sig under höstterminen om eleven inte finner sig tillrätta. Då kanske det är en *liten grupp* som eleven behöver vara i under kortare perioder under dagen.

Stödlärare finns med och kartlägger problem i förskolan och första året. Men det är enligt några skolor oftast klassläraren som kommer fram till vilket stöd eleven har behov av.

Den enda gång skolan får säga nej till en elev med stort funktionshinder t.ex. en elev som är rullstolsburen är om inte kommunen vill bekosta en hiss eller liknande. Om kommunen säger ja till det måste de ta emot eleven. I övrigt är det föräldrar som beslutar om deras barn skall gå i en Waldorfskola.

En erfarenhet som kommit fram är att besparingar i skolan har lett till att föräldrar till barn med funktionshinder får jobba hårdare för att få en bra skolgång till sitt barn. De får heller inte information om alla möjligheter. T.ex. brukar läkepedagogiska avdelningar inte ges som alternativ när särskolor presenteras av t.ex. syokonsulenter eller stadsdelskontor. Skolan har många förfrågningar från äldre barn men till första eller andra klass hittar inte föräldrarna till skolan. Det finns ett samarbete om marknadsföring av särskilda insatser inom läkepedagogiken.

Utredningar

I vissa fall, t.ex. om det krävs ekonomiska resurser för stöd från kommunen, görs en traditionell utredning. De instanser som finns är desamma som för andra skolor:

- Kommunens psykologer som gör psykologiska utredningar
- Centra eller enheter som t.ex. gör utredningar vid förmodad dyslexi
- BUP
- Sensomotoriska centra, om de finns i närheten av skolan, som gör utredningar av motorik, reflexer och hörsel

Ett problem som aktualiserats vid sådana utredningar är väntetiden. Det kan vara ett års väntetid.

Det är flera skolor som har kontakt med sensomotoriska centra. I intervjuerna har särskilt framkommit arbete med hörseln. Lärarna får program för att stärka barnen. Det kan handla om ljud, som saknas eller inte uppfattas. Eleverna får då öva upp sin hörsel så att de kan uppfatta alla ljud genom att lyssna på kassetband som är utformade efter resultat enligt hörselkurvan. Också program för utveckling av motorik och rörelser kan bli resultat av utredningar.

Inom Waldorfskolorna finns ett ifrågasättande av företeelsen att diagnostisera och utreda eleverna och ge dem bokstavsdiagnoser för att skolan ska få resurser för att hjälpa dem. En diagnos är idag den enda vägen för att skolan ska få resurser. Lärarna är kritiska till att pengar och diagnos har ett samband. De anser att resurser ska ges utifrån lärarnas uttalande om behov av extra resurser.

Tilldelningen av ekonomiska resurser varierar mellan kommuner. Det finns kommuner som inte delar ut pengar för särskilt stöd utan skolan får en summa för varje elev som skolan själv får fördela på egen hand. Assistent betalar skolan då själva. Under vissa omständigheter till exempel för fosterhemsplacerade barn är det möjligt att söka medel till assistent.

I den skola som har en läkepedagogisk avdelning tas beslut om inskrivning av ett mottagarteam i kommunen.

Internt finns på skolorna skolhälsovård som är organiserad på litet olika sätt. Men allmänt finns en skolläkare utbildad i antroposofisk medicin. Denne kan med föräldrarna ibland ta upp frågor om medicin men oftast handlar åtgärderna om helande, stärkande, harmoniserande, konstitutionsfrämjande insatser. Inom skolhälsovården kan också finnas psykolog, kurator och sjuksköterska. Vissa är deltidsanställda.

Stödresurser inom skolan

Alla skolor vi besökt har stödresurser som benämns olika (stödteam, stödkollegium etc.) och också organiseras olika beroende på skolans storlek, resurser och elevernas behov.

Exempel:

1985 startade en skola det de kallar stödkollegium. Målet är att samla den kompetens och kunskap som finns på skolan. Gruppen skapades på skolläkarens initiativ. Nu finns dessutom sex stödlärare inklusive läkepedagoger, en läkeeurymist och en sjuksköterska. Idag träffas stödlärarna och skolsköterskan en gång i veckan cirka 3,5 timmar. De tar då upp frågor runt elever med särskilda behov. De har genom åren haft många föräldrasamtal där föräldrar och respektive lärare bjudits in och samlats runt barnet och de problem och frågor som finns. De formulerar en åtgärdsplan. Oftast är alla stödlärarna med även om inte alla direkt arbetar med eleven. Stödläraren tillsammans med skolsköterskan stödjer varandra. De ser det som en väg att få en mer professionell hållning.

På en annan skola finns två stödlärare som arbetar med grundskoledelen upp till klass nio. De har några få elever på gymnasiet. Andra stödlärare arbetar just nu bl.a. med en liten grupp på fyra pojkar, en så kallad skolmognadsgrupp. Några av de pojkarna har diagnoser som ADHD eller Damp. I den gruppen finns tre stödlärare involverade under dagen. De kommer och går efter ett visst schema. Två av dem är utbildade klasslärare och en är träslöjdlärare.

På en skola är stödläraren till för elever upp till år 5. Från år 6 finns stödlärare efter behov och ofta är det den lärargrupp som detta år tillhör resurspersonerna. En klasslärare som följt en klass i åtta år får tre månader egen tid och kommer tillbaka i november som resursperson. Stödlärare kan jobba enskilt med elever men också med grupper.

På alla skolor framkommer betydelsen av att stödresurser relateras till klassarbetet. Det finns mycket samarbete mellan lärare inom olika ämnen vilket också påverkar hur stödresurser kan användas. En lärare berättar att hon har en klass och till den är knuten facklärare, t.ex. en tysklärare, en eurytmilärare och en gymnastiklärare. Hon samarbetar mycket med dem och de satte i vintras upp ett Kalevalaspel med eurytmi, sång och recitation. De åkte på klassresa och då var gymnastikläraren med. Det är ett arbete som lärarna planerar tillsammans. Nu håller tyskläraren på med ett spel och då hjälper klassläraren till med att öva med barnen i t.ex. recitation, flöjtspel, sång eller liknande. I klass fyra satte de upp två spel. Man träffas i klasskonferenser varje termin och går igenom alla elever.

Det finns också särskilda insatser för elever med inlärningssvårigheter. De varierar genom att eleverna har olika behov utifrån sin problematik men också utifrån vilken fas i utvecklingen de befinner sig i.

Exempel:

- Stödgrupper under längre eller kortare tid med t.ex. fyra elever kan arbeta i svenska med svåra ord och dess betydelse eller i fysik.
- Det förekommer små klasser, ibland betecknade lillklasser eller småklasser, för att ge stöd åt de elever som har stora funktionshinder. De är dock inte så många. Men det finns skolor som skulle vilja ha tillgång till en sådan stödresurs.
- Det förekommer individuella program som kan ha olika omfattning. I sällsynta fall kan en elev ha ett sådant program i alla ämnen.
- Skolsköterskor har ibland samtal med elever som har behov av att få samtala om sin situation och sina tankar.
- Det finns också insatser av annat slag än i den kommunala skolan som insmörjningar, fotbad, massage och mineraltillsatser.
- Ämnen används också med andra syften än de som har att göra med kursplanerna. Exempelvis ses hantverk som ett ämne som kan hjälpa elever att ta tag i sin situation (se också kapitel 5).
- Assistenterna förekommer. Det kom fram att det är på både gott och ont med unga assistenter med låg lön och utan utbildning som tillfälligt anställda med den osäkerhet det innebär men med mycket glädje och kraft. I flera skolor har man löst assistenternas oerfarenhet genom att en stödlärare eller någon i elevvårdsgruppen har fortbildning och handledning med dem. Assistenterna är också välkomna att delta i studiedelen på kollegiet en gång/vecka. Det kan dock vara svårt att satsa på en person som arbetar tillfälligt.

Fortbildning/egen utveckling

Waldorfskolor har inte en rektor som skolledare. I stället finns en ledningsgrupp med en begränsad mandattid. Alla beslut och frågor förankras först hos alla lärare på skolan. Det innebär att alla lärare har ett ansvar för hela skolan. I intervjuerna om fortbildning blev det också tydligt att insatser för elever med inlärningssvårigheter är relaterat till arbetet med alla elever.

Exempel:

Det finns olika slag av kollegier. På en skola träffas läkepedagoger, klasslärare och gymnasielärare varannan vecka. På den skolan finns också arbetsgrupper för år 1-3, 4-6, 7-9 och gymnasiet där syftet är att ge en inblick i hur andra lärare arbetar.

En lärare inom en läkepedagogisk avdelning har målningsterapi med elever från övriga skolan och fungerar då som en resurs för den övriga skolan för barn med särskilda behov.

Andra exempel på utvecklingsinsatser kom från en skola. Där samlade stödkollegiet ibland hela kollegiet och diskuterade barn med t.ex. dyslexi. De fokuserar då på vad som fungerar och har samtal runt det. Alla ämneslärare och alla som har en klass ska kunna hjälpa varandra att möta ett sånt barn. Det är för att öka både kunskapen om det enskilda barnet och den generella kunskapen hos lärarna på skolan.

På fråga i en skola om klasslärarna är nyfikna på inläringen hos elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder visade det sig att det förekommer varierande

intresse. De kan vara intresserade men det kanske inte visar sig i deras arbete i vardagslivet i klassen. Det är lätt att glömma bort det enskilda barnet när det är många fler som vill ha uppmärksamhet i klassen. När man är två i en klass och det är klassläraren som är mest aktiv och styr undervisningen då ser klasslärare och stödlärare inte alltid samma saker. De får olika erfarenheter och lägger märke till olika saker – från båda håll. Det kan skapa svårigheter och man behöver lära sig att arbeta med det genom att till exempel forma team.

På en skola hade lärarna kommit överens om att ha Öppet hus där man går in på varandras lektioner och ser hur det är och lär av varandra. De har inte utnyttjat det särskilt mycket men önskar att de skulle komma vidare i arbetet att lära av varandra.

Fysisk miljö

Waldorfskolorna satsar mycket på den fysiska miljön eftersom man uppfattar att om man lägger sig vinn om miljön upplever eleverna omtanke. Arkitekturen är viktig som förmedlare av detta budskap. Detta gäller alla elever. På alla skolor framgick också att det är sällsynt med skadegörelse.

På en skola betonas vikten av att skapa mötesplatser för alla elever. På denna skola finns smårum i anslutning till ett klassrum för de yngre eleverna vilket skapar olika slag av möjligheter för undervisningen. Utanför klassrummen finns dessutom ett cirkelformat rum med öppen spis och bänkar runt väggarna där elever kan samlas. Detta underlättar varierande uppläggnings av undervisningen och anpassning till vars och ens behov.

En annan faktor av betydelse också för elever med inlärningssvårigheter är de samlings-salar som finns på alla skolor. Där framförs spel och musik, där alla elever kan finna sina möjligheter att delta. Vid dessa gemensamma framträdanden stärks självkänslan.

Idé och uppdrag

En idé gör en verksamhet levande. Den visar vägen framåt. Framtiden vet man inget om. Mål är kortsiktiga och ofta utan större sammanhang och ger därför ingen riktning framåt. De är mer relaterade till nuet.

Uppdraget handlar om vad skolan skall göra enligt de styrdokument som finns. I dem är det generellt formulerat men det måste tolkas konkret i varje skola.

Det framgår tydligt i intervjuer och observationer att Waldorfskolorna har en gemensam grund i den antroposofiska människobilden och den därifrån utvecklade pedagogiska kunskapsgrunden. Flera lärare betonar att det är en väldigt hjälp i arbetet att ha den gemensamma plattformen. Man behöver inte gå igenom en massa hinder för att hitta en plattform. Men det finns också variationer i hur man formulerar sig om vad som är viktigt och hur man uppfattar idé och uppdrag.

Idén uttrycks i förhållande till dels den enskilda eleven och dels undervisningen. Uppdraget som skolan har blir en naturlig följd av idén. En lärare sammanfattar hur synsätt på människan får konsekvenser i undervisningen:

Eleverna ska känna sig nöjda med sådana som de är - att varje människa har ett värde och att man är nöjd med sin situation, att man inte går omkring och tror att man inte duger. Det är väldigt sorgligt om en elev tycker att den är jättedålig och jättedum, korkad och inte fattar. För det själsliga planet är jätteviktigt. Sen om man inte kan räkna det ena och det andra har ingen betydelse. Bara man kan klara sig så pass att man inte blir lurad när man går till affären. Så då har jag sagt många gånger till elever som har sagt "Jag kan aldrig lära mig". "Du, alla behöver inte vara jätteduktiga i att räkna bara man klarar sig så pass att man inte själv känner att man blir lurad." Och det kan dom greppa har jag upplevt.

Det är likadant med läsandet. I dag finns det ju så mycket andra hjälpmedel när man blir vuxen som man kan använda. Dom kan ofta någonting annat som ingen annan kan.

Jag tänker att en elev ska bli stöttad i sig själv, att hon ska kunna vara nöjd med den hon är och kunna känna sig trygg och kunna fungera bättre och bättre i sociala sammanhang. Det känner jag nånstans är grunden, sen kommer ju matematiken, engelskan och dom andra sakerna. Det är bra om man har en vardagsnivå på det hela så man tar sig fram i livet.

När det gäller undervisningen säger en lärare:

Vi försöker gestalta undervisningen så konstnärligt och levande som möjligt för att hela barnet ska beröras. Det är inte bara huvudet som ska gå i skolan utan även känslomänniskan och viljemänniskan.

Det finns också ett långsiktigt perspektiv på undervisningen. En lärare säger:

Det finns en gemensam strävan att möta varje elev med stor ödmjukhet. Jag måste vara ödmjuk inför vad den människan kommer hit med, den elevens väg. Jag säger inte att den ödmjukheten inte finns i grundskolan men jag tror att det är nånting som vi kan prata om. Vad är det för livsväg, som den människan ska gå?

En annan lärare formulerar sig på följande sätt:

Hur jag undervisar nu kan visa sig som konsekvenser hos barnet i fyrtioårsåldern, t.ex. att de får magsår eller levercancer. Det kanske i grunden hade förhindrats om jag hade undervisat på ett annat sätt. Jag ska undervisa på ett så hälsobringande sätt som möjligt. Jag ska ha elevernas friskhet i förgrunden. I svåra stunder brukar jag tänka på barnet som blomstrandet tjugooåring med hela världen framför sig vilket känns bra med en elev man brottas med i tvåan eller en skoltrött elev i åttan. Jag är friskt hos alla människor. Det är det friska som man som lärare måste tilltala hela tiden.

Skolan kan formas på olika sätt och det finns olika sätt att låta eleverna gå i skolan. Förutom klassundervisning förekommer att eleverna har praktik eller praktik blandad med enskild undervisning för att hålla igång ämnena. Skolorna har som mål att aldrig "slänga ut" någon elev, inte heller i elvan eller tolvän. De har lyckats bra med praktiken och att få elever att anknyta igen senare. Praktiken kan bestå av arbete hos tidigare elever på skolan som har haft svårigheter. Möjligheter som ett Naturbruksgymnasium som ligger nära en skolan används ibland.

På frågor om hur reaktioner utifrån, från kommuner och Skolverket och från opinion, påverkar kommer det fram både att Waldorfskolorna ligger bra till och att det finns kritiska tankar och undran inför vissa uppfattningar. När det gäller inkludering fyller Waldorfskolorna många förväntningar. Waldorfelever har t.ex. en tillhörighet till klass men kan också få stöd utanför klassen. Ofta handlar det om korta pass eller perioder som inte blir statiska lösningar.

Några lärare för dock fram en undran om det också gäller t.ex. elever med autism. En del av dessa elever märker, säger de, inte att andra barn är på ett visst sätt. Lärarna frågar sig då om de ska var inkluderande i en klass om de inte har kontakt med andra barn. De tar inte emot förebilder och styrs av sig själva. Kanske är det bättre att de då är i en grupp för sig själva. Elever med Aspergers syndrom kräver ett särskilt bemötande från sina lärare och behöver då en mindre grupp för att få det mötet.

En lärare anser att ”samhället är lite för mycket inne i diagnoser” och ger eleverna en massa ord som kanske inte stämmer och då kan allt som sker ses som att det beror på svårigheterna eller funktionshindret. *De fyller ryggsäcken med problem och eleven kan inte ställa den ifrån sig.*

Genomgående betonas att människan har ett friskt *Jag*. Människan är utvecklingsbar och kan förändras. Men det kommer också fram att det är viktigt att ha en sjukdomsinsikt. Det behövs emellertid en balans för att hantera sjukdomsinsikt och det friska inom sig.

En lärare berättade om en bild som han använder för att stärka elevens tro på sina möjligheter att utvecklas:

Det är mörkt. Dagen börjar gry och solen stiger upp. Då ser man mer omkring sig. Man ser allt skräp runt omkring sig. Man blir förtvivlad. Solen är Jag som börjar se det. Det är solen som börjar gå upp och man börjar se sina svårigheter.

När eleven identifierat sig med den bilden är det möjligt att förändra sig. Man kan jämföra med att bryta benet, ett funktionshinder, och man måste kanske börja använda benet på ett nytt sätt.

På en skola diskuterades frågan om olikheter och konsekvenser av det. Lärarna menade att det finns behov av att *öka medvetenheten om att vi är olika.*

Det är stora krav på t.ex. ett oroligt barn att det ska klara av att koncentrerar sig i en stor grupp. Det är önskvärt att en sådan elev ska vara både i stor och liten grupp under en dag. Det borde också läggas mera vikt vid att lära barnen, från första klass, att vi är olika. Mycket av problemet kring barn som har svårigheter beror på att vi har en uppfattning om att de ska vara lika, att alla ska lära sig lika mycket på lika lång tid vilket är en illusion och det vet alla som arbetar i skolor. Elever i högre klasser ser ibland på sig själva som att de är dumma och inte lär sig lika fort som andra t.ex. i matematik där eleverna har väldigt olika utvecklingstakt. Det finns en illusion om att de ska lära sig allting i årskurs tre eller fyra. Om eleverna blir trygga i att vi är olika så gör det ingenting att någon behöver öva fem gånger mer på vissa saker. Blockeringar hos elever skulle bli mindre med den inställningen att vi är olika och behöver olika lång tid att öva och att vi behöver olika material.

Det finns enligt en lärare *två kategorier av barn som inte klarar matematik*. En grupp som inte kan tänka så avancerat matematiskt. För dem är det viktigt att lära grunderna och enkla tal och

kunna handskas med det. Den andra gruppen utgörs av de barn som har blockeringar och upplever att de är dumma i matematik och det sitter i vägen för att de ska kunna öppna sig.

Paradoxen är att vi idag pratar om att alla är olika och samtidigt ska alla uppnå samma mål och klara av samma saker i skolan. ”Alla barn har rätt till det stöd de behöver”, säger det politiska budskapet som egentligen innebär att de ska nå den nivån som nationella proven förespråkar.

Förhållningssätt

Förhållningssätt innefattar de tankemönster som styr individer (se Danielsson, Liljeroth 1996). Det finns på olika nivåer, individuellt, i ett kollegium och i en hel rörelse. Det överförs alltid av individer och kommer till uttryck i bemötande och samspel. Att forma ett gemensamt förhållningssätt i ett arbetslag, ett kollegium eller inom en rörelse gör att förhållningssättet får större kraft.

Förhållningssättet är en utveckling av idén, d.v.s. i Waldorfskolor av den antroposofiska människobilden. En lärare formulerar sig på följande sätt:

En Waldorfskola ser på människan genom den antroposofiska människobilden och att det inte bara är huvudet, tankemänniskan, som går i skolan utan även känslomänniskan genom språk, eurytmi, musik som ämnen och viljelivet genom hantverk och gymnastik. Man behöver inte vara antroposof för att vara lärare eller förälder på skolan. Skolan undervisar inte i antroposofi men kollegiet har antroposofiskt studium varje vecka och det ingår i lärarutbildningen. Antroposofi är en slags livsväg som man helt frivilligt väljer att gå med den viktigaste biten att arbeta med sig själv för att komma till insikt om sig själv, hur man handlar och hanterar situationer och bemöter en annan människa. Det är livsvägen hur man arbetar med sig själv i förhållande till andra.

Det är flera aspekter som kommer fram: synsätt på människan, skolans ämnen i förhållande till denna och lärarens relation till antroposofin.

Det finns också en djupare dimension som präglar lärarens sätt att se på både sig själv och sina elever:

En lärare tar upp att när man kommer in på djupare frågor kan det låta flummigt om man inte har några kunskaper i antroposofi. Man kan tänka på sitt mänskliga öde och varför man har kommit just till den här platsen, vid den här tiden, just tillsammans med de här barnen. Finns det någon djupare mening med det eller finns det bara slumpen? Det finns femtio procent chans att det skulle vara slumpen och femtio att det skulle vara något ödesmässigt. Jag har valt att tro att det är ödet som avgör att jag är där nu, att det inte är oviktigt att jag är där och att jag har något djupare samröre med dessa barn. Man behöver tro på något mer än det som visar sig framför ögonen.

På fråga om det gäller barnen också säger denna lärare: *De söker sig till skolan omedvetet på något sätt, eller medvetet. Det är inte slumpmässigt hur en klass sätts samman.*

I mötet med eleverna betonas den vuxnes roll. Föräldrars och lärares samarbete och samsyn ses som grund. Det finns en medvetenhet om att en samsyn innebär en kraft. Lärarna talar också om vikten av värme runt barnet. Alla runt omkring hjälper barnet genom att tänka och tala gott om och till barnet. I samtal inom kollegiet framhålls det positiva. Det som är mindre positivt uttrycker vad eleven behöver extra. Läraren måste med sitt förhållningssätt vara öppen för den elev som hon möter och vad den eleven har att ge andra. Uppfattningen är att *alla har något att ge till andra*.

Waldorfskolorna arbetar också med att utveckla elevernas förhållningssätt, inte minst i mötet med kamraterna. Individens betydelse för helheten och kollektivet betonas ofta på olika sätt.

En lärare sa: Nya elever som kommer till skolan från andra skolor brukar säga "vad eleverna är snälla här". Det annorlunda och avvikande har en stor tolerans och acceptans på skolan hos eleverna.

Några lärare berättar om en klass där många barn kommit från andra skolor och att det kom många gliringar till eleverna i småklasserna. Läkepedagogen hade lagt märke till detta och pratade då med dessa elever om situationen och talade med dem om att vara annorlunda. Eleverna var sedan välkomna in till den lilla klassen och hälsa på. Det blev ett helt annat mottagande och bemötande efter det. Lärarna betonar betydelsen av att lärarna ser vad som sker mellan eleverna och vidtar åtgärder.

Andra erfarenheter från en skola är följande:

Vid olika fester uppträder alla eleverna på skolan, också eleverna i småklasserna. De visar vad de kan och får uppskattning och respekt. De reciterar dikter, framställer olika spel. Lärarna har erfarenhet av att elever som kommer utifrån inte är lika vana att uppträda som elever som gått länge på skolan.

Det ses som viktigt att alla får visa vad de kan. I en lillklass funderade eleverna på vad de skulle uppträda med. En kunde cykla på enhjuling, en kunde dansa osv. och ur detta kom de tillsammans på en story och musiklektionen satte musik till. Men det fanns en tveksamhet hos eleverna att uppträda. En särskoleelev sa då: *Vi lever på nittioåret och ni är tveksamma till att visa vad ni kan.*

På fråga om hur lärarna talar med elever om deras svårigheter säger en lärare:

Första åren gör vi det inte alls för att vi tycker att eleven ska få vara som andra barn, få vara sig själv. Läsårsbrevet, där det kommer fram, vänder sig till föräldrarna de första fem åren. Det är först i klass sex som barnen själva får läsa sina egna omdömen. När det är ett barn som utagerar och slår kamrater i klass ett, då får man ju inte gå in på att det är förmildrande omständigheter utan tala om för barnet att det inte får göra så. En flicka med Asperger kom i trean. Läraren talade om för klassen att den här flickan kan säga saker två gånger och upprepa sig och kan ibland bara prata om en sak hela tiden och det är på det sättet hon är. Låt flickan få bli mottagen för den hon är utan att få Asbergerstämpel i pannan. Roller och mönster formas de första två åren. Det är viktigt att få barnen att inse att flickan får vara så som hon är och det är ingen som kan komma in och försöka ändra de andra barnen i klassen. Hon måste vara som hon är bara det inte går ut över någon annan. Man behöver respektera varandra är grunden de första två åren.

Som framgått tidigare i avsnittet om elever med inlärningssvårigheter används diagnoser inte i vardagen. Däremot kan man fördjupa sig i studiet på kollegiet. Någon kan komma och hålla föredrag för lärare och ibland föräldrar. Det kan vara en hjälp för föräldrarna att barnet ibland fått en diagnos.

Det betonas också att det är viktigt att informera föräldrarna på föräldramötet om att det finns barn som går på skolan som är annorlunda. Erfarenheten är att det händer att vissa föräldrar inte är särskilt förstående till att det finns t.ex. särskoleelever i klassen men man ser det som en informationsbrist.

Arbetsätt

Grundsyn och förebyggande struktur

De insatser som görs för elever med inlärningssvårigheter bygger på vad som görs för alla elever. Det finns, vad vi skulle vilja kalla, *en förebyggande struktur* som i sin tur är en följd av Waldorfpedagogikens grundsyn. Den gäller alla elever och gör dessutom att stödåtgärder kommer in i ett sammanhang.

Det som betonas är att skolstarten har stor betydelse för hur de sociala relationerna utvecklas. Gruppen formas i klass 1 till en social gemenskap oavsett om elever har inlärningssvårigheter eller ej. Alla elever ska kunna delta i klass 1. Undervisningen utgår då från bilden i sagan som sedan så småningom blir till begreppet bokstav. Man rör sig och leker mycket i klass 1 och man ritar och arbetar konstnärligt. Det kan också barn som senare visar att de har t.ex. dyslexi vara med på. Skolorna är försiktiga med att lyfta ut barn ur klassen i klass ett för att det är viktigt att barnen får en grund tillsammans. Den gemenskap som bildas under första året, klasslärarens band till barnen och arbetet med hela gruppen ses som avgörande för framtiden.

I klass 2 förekommer ett mer riktat stöd mot slutet av höstterminen eller i början av vårterminen. En stödlärare går igenom hela klassen och barn för barn. Barnen får läsa ett litet stycke, skriva sitt namn, sin adress osv. för att visa om det har knäckt läskoden. Av de barn som är osäkra och kanske inte har knäckt läskoden gör man en uppföljning i slutet av tvåan eller i början av trean. Man har då talat med föräldrarna och haft utvecklingssamtal som kan leda till att de ska öva under sommaren genom att t.ex. skriva vykort tillsammans. Det brukar finnas ett till ett par barn med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter i varje klass.

En annan del i denna struktur som gäller alla klasser är hur dagen är uppbyggd. Morgonperioden är inriktad på *tanken* och lektionen efter morgonperioden på *känslolivet* med ämnen som eurytmi, musik och språk. Sista timmarna på dagen stärks *viljelivet* genom hantverk och gymnastik. Genom ett sådant tredelat schema tilltalas hela människan.

Varje lektion kan också delas in i olika moment där man talar om inandning och utandning. Inandning är att skriva ner och ta emot information. För mycket inandning blir korvstopning. Det svämmar över. Har man andats in en lång stund behöver man slappna av och vila i någonting. Först finns en rytmisk del i morgonperioden som ibland byts ut mot t.ex. en vers eller en sång som följer årets lopp. Där finns hälsningsceremonier och årsverser och vissa rörelser som illustrerar versen och det finns klapp- och stamprytmer. Den rytmiska delen kan vara olika lång. Det beror på årstiden. Om det t.ex. är blåsigt och snöyra behövs mer tid åt klapp och stamp. Ibland kan det behövas lite längre tid åt den rytmiska delen t.ex. på

måndagar då alla kommer från olika håll. På torsdag och fredag kan den rytmiska delen bli ganska kort. Den behöver vara flexibel i tid.

När ritualen har genomförts kan man komma in i ett arbete och läraren kan berätta någonting. Har man räkning kan läraren berätta hur man kan räkna plustal och ge olika exempel. Barnen gör t.ex. olika exempel inför varandra. När arbetet varit muntligt och rörligt i rummet kan man behöva komma ner i ett koncentrerat arbete vid bänken och sitta och rita, räkna eller skriva någonting. I slutet av lektionen har man en berättarstund när läraren berättar eller läser en saga.

Man bygger en morgonlektion som ska bestå av vissa delar de första åren. Ju äldre barnen blir desto mer information kan de ta emot. I ettan kan de bara ta en sak i taget, t.ex. ”först går ni med vattenglasat dit” och sedan nästa information. I klass fem kan de ta mycket information. De kan också anteckna när läraren berättar något och de kan bilda egna meningar från stolpar som de har antecknat för att skriva en egen text.

För att stärka elevernas självkänsla får varje elev en utvald vers varje läsår. Den handlar om något som klassläraren uppfattar att barnet behöver för att gå vidare i sin utveckling. Versen är ett bildspråk eller en symbol som berör barnet på djupet.

Det riktas ibland kritik mot Waldorfskolorna att den inte är så ”individualiserad” som den kommunala grundskolan. En lärare förklarar:

Det är väldigt lärarstyrt i Waldorfskolan. Det hänger på vår syn av det växande barnet. Vi utgår ifrån att barnet är ett härmande väsen och efterhärmar läraren. Härmarfasen klingar av så småningom, och då måste det stå en stark personlighet, med ett starkt Jag framför barnet. Man får inte tveka. Läraren måste med sitt Jag kunna möta det som poppar upp i puberteten. Alla gör samtidigt samma sak i ettan till fyran femman. Där någonstans i femman sexan börjar vi individualisera. Man kan tycka att det är tråkigt att alla ska behöva göra allting. Då kan man titta i klassrummet där det t.ex. hänger 28 bilder av Tutanchamon - 28 olika Tutanchamon. Alla har ritat av samma mask från sarkofagen. Men bilderna är mycket personliga. Någon ser ut som Picasso. Kanske har den eleven svårt med motoriken. Det är 28 helt unika bilder av Tutanchamon. Hade det inte varit bättre att de skulle få rita vad de vill undrar kanske någon? Då har man tagit ett steg ifrån sin lärargärning och lärargärningen är att lära barnen någonting. Läraren har ett mål med sin undervisning. Ett mål var att alla skulle göra en bild av Tutanchamon. Alla gör det på sitt sätt för något annat sätt är inte möjligt.

Bemötande

Det som framgår av intervjuerna är att lärarna visar ett intresse för eleverna som enskilda personer. Det finns många exempel på hur det kan ta sig uttryck.

Exempel:

En elev har stora svårigheter i matematik. Läraren berättar: *Han hade svårt med höger och vänster, fram och bak och att kunna ta sig tydligt fram genom tillvaron och stoppa upp. Vi har jobbat med rumsuppfattning och att gå ut i skogen och på gator. I matematiken var det jättestora frågetecken när jag träffade honom. Det var så att jag undrade om han skulle klara matematikkursen överhuvudtaget. Jag lyssnade väldigt mycket på honom hela första terminen tror jag, på hur han tänker för allting blev fel*

med alla uppställningar och positionssystemet. Han sa att man kan ju lika gärna sätta entalen där. Han hade såna idéer och när jag lyssnade på honom så blev jag uppmärksam på att han hade, vad ska jag säga, friska tankar, som nästan ingen hade förstått tror jag. Och så kom vi överens om: "Kan vi inte ha positionerna på samma ställe som alla andra i Sverige? Vi sätter entalen här som alla andra gör, vi gör dom här uppställningarna." Då lossnade väldigt, väldigt mycket för honom. Sen har det funnits en extra lärare på alla matteperioder för att stötta honom och hjälpa honom när han inte hunnit med och så. Plus att han fått enskilt stöd också.

Det är förhållandevis litet bråk i klasserna men det förekommer.

Exempel:

En lärare berättar om en elev som råkade illa ut vid bråk bland pojkarna i hans klass: Han blev rejält slagen då, och då har vi haft mycket samtal, han och jag, omkring det här och jag har sagt till honom väldigt tydligt: "När nån kommer farande från nån annan klass och ska slå dig, håll dig borta från det. Gå bort då. Gör någonting annat." Och han har haft väldigt svårt att ta till sig det. Man ska ju slå igen. Och så kom han till mig för ett par veckor sen och då hade det varit bråk igen och han lyste och var så glad: "Jag gjorde som du sa, det gick jättebra" - väldigt mekaniskt på nåt sätt. Sådant är tecken för mig på djupare liggande problematik.

På frågor om hur man talar med eleverna om deras funktionshinder och eventuella diagnoser finns en enighet om att man inte uppmärksammar det de första åren. I klass fem och däröver kan det komma upp.

Exempel:

Om eleverna tar upp det själva berättar läraren men det finns ingen anledning att påpeka det för elever som är under 9-10 år. Det viktiga är att de har gott självförtroende i skolarbetet. Om det till exempel är ett barn som säger "Det här kan jag inte" då brukar läraren gå tillbaka till ett ställe där det kan. "Titta här att du kan."

Med de äldre barnen tar man ibland upp med klassen och berättar om en diagnos som ett barn har. Det har visat sig att det har blivit socialt lättare för det barnet efter det.

I vissa åldrar är det svårare att motivera barn att göra något extra. I mellanåldern femman, sexan, sjuan kan det ibland vara knepigt att t.ex. ta emot extra hjälp. De äldre barnen vill gärna ta emot stöd. Särskilt matematik är populärt. En stödlärare arbetar mest med flickor i matematikstödundervisning och har som mål att alla flickor någon gång ska uppleva att matematik är roligt. Det går inte att tvinga någon att lära. Eleverna måste se det som erbjudande. I matematikstöd kan det vara att halva tiden ägnas åt matematik medan den andra delen ägnas åt att göra ett spel.

En erfarenhet som kommit upp är förhållandet mellan vad man talar om och vad man gör. Bra idéer ska också genomföras i vardagens verksamhet. Eleven behöver bemötas alla timmar i skolan och inte bara de timmar som barnet får stödundervisning. Vid ett tillfälle uppmärksammades på en skola ett glapp mellan det stödgruppen presenterade för föräldrarna och den vardagliga verksamheten. Det förändrades genom att klasslärarna deltog i utvecklingssamtal och planering av vad eleven behöver.

Livskunskaper

I den skola där det finns en läkepedagogisk avdelning med elever med mer omfattande funktionshinder som utvecklingsstörning, autism och ADHD betonas att undervisningen ska leda till att kunskaper blir livskunskaper.

Eleverna följer i dessa klasser Waldorfskolans kursplan i modifierad form, t.ex. teman för året. De hinner inte allt och lärarna prioriterar kärnämnen. Att klarar kärnämnen i grundskolan och gymnasiet är ett mål men inte många av de eleverna klarar kärnämnen i gymnasiet.

Väsentligt för dessa elever de sista skolåren är att finna praktikplatser för att ta reda på vad som är elevens förmåga och vilka praktiska möjligheter som krävs för att eleverna inte i framtiden blir sittande i en lägenhet och tar mediciner för att orka. För närvarande är det många skraddarsydda lösningar för eleverna. Det ses som viktigt att eleverna får ett självförtroende även om de inte kan läsa och skriva så bra och lärarna vill få eleverna att se det de kan. Att de ska mogna som människor och lära sig leva med sitt handikapp är en annan strävan. De talar om betydelsen att eleven ska känna sitt människovärde.

Genom utvecklingssamtalen läggs inriktningen upp tillsammans med eleven och oftast med föräldrarna. Det är också en mognadsfråga när lärarna kan gå in och tala med eleverna om deras svårigheter. En elev kan t.ex. en dag komma och frågar ”vad är DAMP egentligen?”. Beroende på vilken medvetenhet eleven har och vilken mognad får de lära sig att hantera sitt funktionshinder för att kunna leva med det på ett tillfredställande sätt.

Religionsämnet är ett ämne som lärarna använder till att arbeta med elevernas förståelse av det som är annorlunda. De ser då på olika människoöden som har varit kämpiga och människor som varit modiga eller haft funktionshinder. Ett exempel är Parsifal. Hans mor försökte medvetet undanhålla all kunskap om riddaryrket för honom men Parsifal ville ändå bli riddare. Han skulle bli det med de förutsättningar som han hade och lyckades. Eleverna ser det som välgörande att uppfatta olika sagoöden som verkliga öden. Ett annat exempel är George Stevenson, som uppfann lokomotivet. När han var 18 år kunde han inte läsa eller skriva och kände sig dum.

Undervisningen är hela skoltiden inriktade på elevernas självständighet. Ett exempel är skolvägen. Eleverna ska klara att på egen hand ta sig till och från skolan. Lärarna följer dem först och tränar resan. Det är också viktigt för elevens självkänsla att själv hämta ut sitt åkkort på expeditionen. Andra exempel på vardagsfärdigheter är att kunna använda telefon, gå till posten och lära sig fylla i blanketter, läsa tidningen, hitta på en karta – sådana kunskaper som eleverna kan använda senare i livet. Undervisningen är konkret och följs upp hela tiden. Denna träning är inlagd på schemat. Den benämns ADL-träning, Hus och Hem eller samhällsorientering.

På gymnasienivå görs olika slag av anpassningar utifrån elevernas behov. Praktiktillfällen i social praktik och yrkespraktik finns inlagt på schemat och ökar i omfattning på gymnasiet. Klasserna är ute och ser hur det går till på arbetsplatser och hemma hos andra (social praktik) för att bli förtrogna med arbetslivet och hur andra människor har det. Lärarna kortar ner vissa periodämnen till förmån för hantverk. I geografi försöker de ge hela ämnet utan nedkortning så att eleverna får en känsla för hela jordens befolkning och får lära sig om hela jordgloben. Det ska också leda till en bild av det geografiska utseendet på jorden. Den historiska förståelsen fram till nutid betonas också. I kemi och fysik ges grunderna.

Upplevelsen av de fenomen som nya kunskaper handlar om ses som central. Eleverna kan t.ex. uppleva regnbågen i en vattenstråle och i relation till egen position och eget seende. Lagbundenheten, hur saker och ting förhåller sig till varandra, är en viktig del vid undervisningen i t.ex. snickeri och fysik. Vad behövs t.ex. för att två trästycken ska hänga ihop? Man ser långsiktigt på undervisningen. Eleverna ska ha användning av det de lär sig utanför skolan – få livskunskaper.

Det finns en läroplan men lärarna uppfattar att det är eleverna som själva inspirerar till vad som ska göras.

Ett dilemma som lärarna upplever är att finna sätt att möta elever som inte gått Waldorfskola från första klass utan kanske kommer först i sjunde klass. Waldorfskolans läroplan bygger på att människan känner sig hemma på jorden och är historiskt förankrad från det primitiva till det mera utvecklade. Det vi ser omkring oss är en slutprodukt av en utveckling. Om vi inte kan följa processen tillbaka lever man i en ”icke-värld”, säger en lärare. Vi köper produkter idag utan att ha en aning om processen bakom och är då inte med själva - viktigt för oss alla men särskilt viktigt för människor som har svårt att bli förankrade i världen. I detta ingår också att kunna och att våga ställa frågor.

Lärarna beskriver en stor flexibilitet i arbetet med eleverna. De ger eleverna utrymme och möjlighet att prova sig fram i en större klass i ett ämne där eleven verkar mogen. De har haft några elever som varit starkt motiverade i sitt arbete för att komma till en större klass. Det är då ofta elever som t.ex. har ADHD. Svårigheterna ligger då inte på det intellektuella planet utan handlar om oro och koncentrationssvårigheter.

På fråga om det hänt någon gång att de misslyckats svarar de: ”Ja, oj ja.” För fyra år sedan tog de in utagerande trettonåringar från kommunala grundskolan som det inte gick att ”hålla kvar”. De stack från skolan. De första lyckades de inte med. Det var ett nytt område för lärarna och de hade inte den kompetens som de anser att de har på ett bättre sätt idag. Eleverna gick tillbaka till sin gamla skola. Senare grupper har de lyckats bra med. Idag har de dock inte verksamheten med de riktigt utagerande barnen.

De anser det viktigt att också vara medvetna om och se när de inte kan hjälpa en elev vidare utan då kunna släppa den eleven när det är annat eleven behöver.

Autism ser en lärare som ett särskilt ”ämne”. De barnen har inte samma förankring i verkligheten som andra. Det är därför svårt att i en integrerad skola förklara för de andra barnen vad som pågår i ett barn med autism, varför det gör eller inte gör saker som är helt vanliga, t.ex. att gå in i matsalen och äta istället för att stå i dörren dag efter dag utan att gå in. Läraren ser en balansgång och funderar på vad som är försvarbart för den personen själv att utsättas för i en integrerad skola. Eller när har man anpassats så långt att man kan ha nytta av en anpassad yrkesutbildning? När ska man integrera eller inte integrera?

Erfarenheten på skolan är att den läkepedagogiska verksamheten, alltså antal elever med svåra funktionshinder, inte bör vara för stor på en skola. Det behöver vara en balans. Det beror dock också på vilka slags svårigheter barnen har.

Särskilda stödinsatser

Stödinsatser är ofta periodiska och det finns en uppfattning att behoven ändras. Det innebär också att det finns en förväntan att eleverna skall utvecklas genom det stöd de får.

Exempel:

En stödlärare berättar om en elev som hon haft i många år: *Vi har haft många olika förslag och tankar omkring hur han ska kunna jobba på sitt sätt med samma material som de övriga i klassen. Nu har han inget extra stöd förutom att han inte är med på tysklektionerna och så träffar han mig en timme i veckan. Mycket handlar nu om att hinna göra färdigt och stämma av hur det är i klassen nu. Hur går det på rasterna och hur det är med de tuffa killarna där så att han ska kunna ha någon att prata med om situationen i skolan, men annars så är han ju med på allting.*

Att ha inlärningsvårigheter betyder att eleven har behov av mer tid vilket kommer fram i intervjuerna.

Exempel:

En stödlärare: *När eleverna har kommit upp till trean, fyran, och klasserna däröver, då kan de som behöver den extra tiden få förkortade texter att skriva. Man ställer inte lika höga krav på dem utan de måste få utvecklas i sin takt. I en del fall går eleverna ifrån under morgonperioden för att arbeta ifatt. Tillsammans med den läraren som de arbetar med kommer de fram till hur lång text de ska skriva. Återigen är kopplingen till hemmet viktig och det behöver göras upp med föräldrarna att barnet kanske behöver arbeta lite extra hemma på helgen för att det inte ska bli för stor skillnad till de andra i klassen. Det kan bli skillnader i förpuberteten då några springer iväg i utvecklingen medan en del elever t.ex. med vissa former av autism, stannar kvar mer i barnstadiet. Det gäller att då göra det så lite smärtsamt som möjligt för barn och föräldrar. Det kan bli att barnet kommer till insikt att andra drar iväg och att han inte följer med.*

Skolan omfattar, betonar en lärare, bara en begränsad del av dagen men skolan försöker göra så gott man kan genom att ge specialundervisning, läkeerytmi eller hantverk. Ibland ökar avståndet till klassen ytterligare så mycket att man kan komma in i en ohållbar situation då det faktiskt är för stor skillnad mellan eleven och klassen och då kan ett läkepedagogiskt institut, en specialskola eller en lillklass vara ett alternativ. Då måste föräldrarna vara med på det. Vill de inte det utan föredrar att ha sitt barn kvar på skolan måste lärarna göra det så bra som möjligt för barnet på skolan.

Andra perspektiv på insatser

Koordinationsövningar används de första åren för att stärka elevernas förmåga att lära sig läsa och räkna. Lärarna talar om ”att komma in i sin kropp”.

Exempel:

En elev har stora inlärningsvårigheter när det gäller matematik. *Han klarar inte att se mönster, att se strukturer, att jobba kognitivt, att förstå hur det ena hör ihop med det andra. Och då behöver han på den allra, allra mest grundläggande nivån, som i förskolan, helt konkret jobba med material.* Denne eleven berättade själv om koordinationsövningar som han gjorde. Han sa också att när han var yngre fick han gömma saker ena dagen för att komma ihåg dem några dagar senare. Han hade svårt att minnas och fick som en lek öva sig att komma ihåg.

Waldorfpedagogiken innehåller andra ämnen än i den kommunala grundskolan och också andra sätt att använda ämnen. Omfattningen varierar mellan skolorna. Det förekommer också att vissa ämnen inte finns på en skola på grund av t.ex. att det saknas en utbildad lärare. Ett ämne är eurytmi, en rörelsekonst, som stärker språket och innefattar rörelser, musik och dikter. Klasserna har eurytmi i grupp från ettan till tolvan. Det finns också *läkeurytmi* som leds av en läkeurytmist. Detta arbete grundläggs i klass 1 då alla i smågrupper får gå till läkeurytmisten för att hälsa på och se. Det finns olika övningar för varje problem, t.ex. koncentrationssvårigheter och motoriska svårigheter. Receptet på läkeurytmi skrivs ut av skolläkaren. Klassläraren kan prata med skolläkaren och, efter att ha pratat med föräldrarna, föreslå att en elev får läkeurytmi.

En elev som t.ex. är skoltrött kan få *hantverk* i de högre klasserna. Alla har hantverk genom åren och i tolvan har alla provat på alla hantverk. En elev som har koncentrationssvårigheter kan må bra av att väva, följa den röda tråden och få raka kanter. En hantverksperiod omfattar fem-sex veckor. En elev som har sociala svårigheter eller depressioner kan må bättre av att ha *modellering*. En elev som går för mycket in i sina problem kan behöva avlastning ett tag. Hur arbetet formas är individuellt. Om eleven är äldre är det självklart att rådgöra med denne.

Talgestaltning kan användas för elever som har problem med stamning, pratar tyst eller har svårt att tala. Det förekommer vidare *målningsterapi*. Barn som har fastnat i form och kanske inte målar utan tecknar med penseln kan må bra av att arbeta med målningsterapi.

Erfarenheterna av att använda dessa ämnen på ett läkande sätt för elever i svårigheter är goda.

På fråga hur de andra barnen i gruppen brukar reagera när en elev går ifrån till dessa lektioner är svaret att de blir avundsjuka och vill också gå med när t.ex. läkeurytmisten kommer och knackar på dörren. Det är lyx att få disponera en egen vuxen, när allting är så stressigt. Eleverna känner nog att det är något utvalt bara för dem.

Som stöd finns också bad, insmörjningar och massage som skolhälsovården ansvarar för. Skolläkarna har också hand om användning av mineraler och antroposofiska mediciner om de används. Det sker i samarbete med föräldrarna. I en del skolor kan läkare och terapeuter delta i föräldramöten. De demonstrerar de olika terapierna och berättar om dem för att föräldrarna ska se och lära om behandlingsmetoder inom den antroposofiska medicinen.

Funktioner – ämnen

Undervisningen är indelad efter ämnen på samma sätt som i grundskolan men det finns också en insikt att det kan behövas särskilda insatser för att komma in i ett ämne. Det kan vara grundfunktioner som övas eller vidare sammanhang som behöver förstås. I de lägre klasserna kan man ha en period med folksaga och formteckning som leder in till skrivstilen.

Rytmen med rörelse och förmåga att sitta stilla ses som grundläggande funktioner som eleverna måste gå in i för att kunna ta emot.

Ur en intervju:

Det finns barn som inte klarar av att vara med på den rytmiska delen av morgonlektionen. De klarar inte av att stå i ring utan ska spela pajas eller förstöra. Det märker man ganska snart och då kan barnet få vara utanför klassrummet med en

assistent eller i en liten grupp, just under den rytmiska delen. Då kommer barnet in sedan när läraren ska berätta eller när det ska sitta och arbeta i sin bok. Eller så kan det vara tvärtom och ha lätt med den rytmiska delen och svårt att själv sitta och arbeta i boken. Det där växer fram. Fram emot jul i klass ett har läraren rätt bra kläm på vad klassen klarar. Det är viktigt att läraren då är lyhörd för vad barnen orkar och klarar för varje stund. Man får inte gå in i den tjatiga gnälliga frökenrollen. I en metodisk didaktisk kurs av Rudolf Steiner står att en lärare aldrig får bli sur. Man får bli arg och heligt förbannad när någon gjort något dumt men man får aldrig bli sur. Man får bli pedagogiskt arg ibland.

På fråga hur barnen som får gå ut under en period reagerar blir svaret:

Det är viktigt att det finns förankrat hos föräldrarna. Är de med på noterna är alltid också barnet med. Det är något som växer fram och förhoppningsvis känner barnet en glädje och tacksamhet i sitt inre att den får göra något som är värdefullt och som de andra inte får.

På två av de skolor vi besökt har man fått inspiration för arbete med kvarstående reflexer från sensomotoriska center. De erfarenheter lärarna har av arbetet med reflexer är att det hjälper inlärning t.ex. vid dyslexi. Arbetet är ett sätt för att förhoppningsvis slippa medicinering. Framgången av arbetet beror också på elevens motivation och vad föräldrarna kan göra hemma. Övningarna behöver göras mer än en gång per vecka för att det ska ge effekt. För en del barn har reflexarbetet tydligt visat på en lugnande inverkan och vissa barn har blivit mer koncentrerade. Föräldrarna har berättat att de sett förändringar hos barnen och att de inte är lika rädda utan har hittat sitt centrum. Stödläraren samarbetar emellertid ofta med läkeerytmisten varför det inte alltid är så lätt att veta vilken insats eller vad som har haft en inverkan på barnet.

Lärarna talar om att reflexövningarna är ett sätt att låta eleverna bli mera bekanta och trygga med sina kroppar, något som de kanske inte på ett naturligt sätt utvecklade när det var små, t.ex. genom att krypa och åla runt på golvet. Lärarna funderar över om det är så att föräldrar idag inte låter sina barn få krypa runt på golvet som tidigare utan att de bär barnet för mycket eller barnet sitter för mycket i babysitter.

En lärare berättar om sin egen son som var tjock som liten. Han ålade och kröp inte. Han rullade runt och reste sig och gick. Vid tretton års ålder läste han på en sjuårings nivå. Han tränade spädbarnsreflexer hemma två minuter per dag genom att åla och krypa under två månader. Resultatet var att han efter det läste som ett barn i sin egen ålder.

Lärarna skiljer på allmän inlärning och social inlärning. Det sociala behöver ske i gruppen. Färdighetsträning är emellertid också viktig. En lärare tycker att denna har varit försummad i Waldorfskolan. Alla barn behöver en viss träning i baskunskaper. Hon tar upp att om en elev får hantverk är det inte i stället för att lära sig läsa och skriva. Om en elev har hantverk så kan han eller hon inte läsa bättre enbart genom det utan behöver också färdighetsträningen.

Tekniska hjälpmedel

Det finns ett visst motstånd mot tekniska hjälpmedel som dator och bandspelare. Samtidigt säger lärare att det hela tiden är ett arbete som behöver utvecklas. Riktig datorundervisning får eleverna först i klass 9 och i gymnasiet. Det finns numera ofta datasalar på skolorna. Om en elev har t.ex. dyslexi kan han eller hon på de skolor där vi varit få skriva på dator redan i klass

fem eller sex och använda ordbehandlingsprogram. I första hand anser dock lärarna att barnen så långt möjligt ska lära sig att skriva för hand för det är ett hantverk. De vill att eleverna först ska lära sig att forma alla bokstäverna innan de använder datorn.

En reflektion om detta område från en lärare:

Med jämna mellanrum kommer frågan om datorstöd upp via psykologutredningar. Jag känner mig inte främmande för att ta in det där jag ser att det skulle kunna behövas. Däremot så har jag i flera fall upplevt att på både gott och ont, Waldorfpedagogikens betoning av en sammanhållen klass gör att när man gör samma saker så vill de flesta inte bli särskilda, som dom då blir om dom då skulle plocka upp sin dator. Så vid de tillfällen det har kommit upp så har det varit eleven som inte har, ja så att säga, passat in. Och ibland tror jag att vi väljer alldeles rätt när vi säger att vi väntar ett tag till med det här skrivandet och låter det få utvecklas ett tag till innan vi tar fram datorn.

Åtgärdsprogram

För elever med inlärningssvårigheter görs alltid ett åtgärdsprogram upp. Klasslärare och stödläraren utformar ett åtgärdsprogram tillsammans med föräldrarna. Där framgår vad barnet är bra på, vad barnet behöver ha hjälp med, vad skolan ska göra för insatser och vad föräldrarna ska hjälpa till med. Alla lärare informeras vid lärarkonferensen. Åtgärdsprogram görs för varje termin.

På en skola säger man att ansökan om pengar till kommundelsnämnderna alltid måste åtföljas av ett av föräldrarna underskrivet åtgärdsprogram. Skolan brukar inte få den summa pengar de söker. Det vanliga är att de får en tredjedel av det sökta beloppet. Dessa pengar ska då fördelas på de barn som har stödbehov.

En stödlärare berättar att hon beroende på ålder och nivå pratar med eleverna om vad de ska jobba med nu, vad det är de ska klara eller försöka nå fram till t.ex. höstlovet eller jul. Det är en pusselbiten. Samtal med föräldrar och klasslärare ger andra pusselbitar och andra tankar som förhoppningsvis kompletterar bilden. Det är stödläraren som gör en sammanfattning och skickar ett utkast till föräldrar och klasslärare för kommentarer.

Det verkar finnas olika uppfattningar inom skolorna om åtgärdsprogram. En del av lärarna tycker att det är jobbigt och komplicerat med åtgärdsprogram och det går bra utan dem. Det kan också finnas lärare som tycker att åtgärdsprogram blir för fyrkantiga och för målinriktade. Andra menar att det ger mycket. Framför allt betonas samtalen med eleven genom att samtalen är strukturerade. Det ses också som värdefullt speciellt i de högre klasserna att man tillsammans bestämmer tydliga mål som går att utvärdera så att man ser vad man har gjort och inte gjort.

Elevinflytande

En grundtanke är att ju äldre eleven är desto mer jobbar lärare och elev tillsammans med t.ex. åtgärdsprogram och mål. Är eleverna under nio år låter man dem slippa fatta beslut. Man menar att yngre barn mår bra av att komma till ett ställe där det är färdigt och bestämt vad man ska göra. Någon annan har tänkt och haft idéer om hur man ska göra. På skolorna verkar det vara vanligt att elever i klass fyra, fem eller sex är med i samtal kring stödundervisning med klasslärare, stödlärare och föräldrar.

Vid intervjuer med eleverna har det kommit fram att de är medvetna om och har en tydlig bild av vad dom behöver.

Elevråd förekommer i klass 9 och uppåt, i en del skolor från klass 7. Det kommer också fram att det finns olika uppfattningar om hur tidigt man ska jobba med demokratiseringsfrågor. Det finns diskussioner i kollegierna om också andra mindre formella sätt att påverka. Man säger också att det kan vara av värde att bli sedd i en mindre krets och att ha närmare och tätare kontakt med sina lärare.

Samarbete med föräldrarna

Det finns olika erfarenheter av samarbete med föräldrar. Grundläggande är att det finns en kommunikation med hemmen för att det ska vara möjligt att ta hand om barnet på ett bra sätt.

På fråga hur föräldrarna reagerar på förslag om stödinsatser kommer det fram att det varierar. De flesta föräldrar ser sina barns problem och stödjer lärarna till hundra procent. En del föräldrar har blivit så hemmablinda att de inte ser det egna barnets behov. Ofta är det tragiska förhållanden bakom. Skolan har enligt den lärare vi intervjuat en stor uppgift att på ett pedagogiskt och bra sätt sakligt förklara för föräldrarna hur de uppfattar barnets beteende. Ibland har föräldrar känt sig kränkta utan att ha något att vara kränkta för. En del föräldrar har anmält till Skolverket utan att skolorna har fått någon anmärkning. Om t.ex. föräldrar önskar att barnet ska få assistent istället för att vara i en liten grupp försöker skolan ordna det. Allt måste göras i samarbete med föräldrarna. När de inte är överens behöver det jämkas.

Hur ofta lärare och föräldrar träffas varierar. Det finns ett exempel på träffar så ofta som var fjortonde dag. I det fallet har föräldrarna varit oroliga och dessutom har eleven och föräldrarna gett olika budskap.

Det kommer också fram att samarbete flyter lättare när barnen fått en diagnos tidigt. Då är föräldrarna inställda på att barnet har behov av stöd. Ibland har assistenten följt med från förskolan.

På en skola finns en person från den pedagogiska ledningen med som handledare på bl.a. föräldramöten om klassläraren är nyutbildad.

Det finns skillnader mellan föräldrar på olika skolor beroende på var skolorna ligger. I en skola i Järna är föräldrarna till 80% engagerade i antroposofiskt inspirerade verksamheter men med mer eller mindre kunskap om Waldorfpedagogiken. Lärarna där upplever att föräldrarna då egentligen inte tar ställning till pedagogiken utan ser det som självklart med en Waldorfskola. Där finns också många kulturella aktiviteter vilket präglar hela samhället. I andra skolor är föräldrarna mindre insatta och gör också ett mer aktivt val. Skolan blir också där en plats för kulturella upplevelser.

Hemuppgifter

I föräldrasamtalen framkom olika åsikter om läxor. Någon tyckte att det var för litet men någon annan att det var för mycket. Eleverna själva speglar också olikheterna. Det verkar variera mellan lärarna hur man ser på hemuppgifter.

Att lärare är klivna i förhållande till läxor kommer också fram i intervjuerna. En lärare tar upp att barn till välfungerande föräldrar alltid gör sina läxor och får beröm i skolan. Barn med dysfunktionella hem eller hemmiljöer med missbruksproblem, föräldrar som sällan är hemma osv. får kanske inte hjälp att göra sina läxor. De glömmer läxorna och får skuldkänslor. Det blir inte bra. Det kommer också fram att när man ger läxor till yngre elever borde man erbjuda dem som man vet har svårt i sina familjer en läxtimme i veckan. Det förekommer ibland i skolorna.

En lärare säger att man inte ska ge för mycket läxor. Eleverna måste kunna greppa dem själva. En annan säger att när barnen kommer hem ska de ha tid att leka och man ska inte belasta dem med läxor före klass sex.

Hemuppgifter kan vara av olika karaktär. De yngre barnen kan få uppgifter som stimulerar perception och motorik som att barnet, innan det somnar, lyssnar på alla ljud det hör i lägenheten och lägger märke till ljuden omkring sig för att väcka hörandet eller hitta vägar in i det fonologiska medvetandet. Andra är att öva att stå på ett ben och ha en ärtpåse på huvudet i tjugo sekunder för att stärka motoriken.

Resultat och lärande

Om en skola ska fungera bra för eleverna krävs ett nyfiskt förhållningssätt och en strävan till ständigt lärande inom kollegiet. I intervjuerna kommer det fram en medvetenhet om vikten av att vara uppmärksam på den process skolan är i.

Waldorfpedagogiken betonar, som framgått tidigare, att lärare måste arbeta på sin egen utveckling för att kunna stödja elever i deras utveckling. På skolorna hålls varje vecka kollegier där en del av tiden används för gemensam utveckling. Innehållet varierar. Lärare går också kurser utanför den egna skolan.

På fråga varifrån inspiration kommer säger några lärare att det är från barnen själva, antroposofiskt arbete och från det egna arbetet. I den skolan förekommer antroposofiska studier regelbundet vilket också finns på andra skolor. De är inriktade på att göra teorierna förståeliga och göra så att begreppen tränger in så att de inte blir tomma. Det ger lärarna egna erfarenheter och bidrar till att göra undervisningen levande.

Det finns också exempel på arbetsgrupper med särskilda uppgifter.

Exempel:

På en skola finns en arbetsgrupp som håller på att arbeta fram ett system för att kartlägga hela skolans stödbehov, försöka få insyn och hålla en dialog med de olika klasslärarna. Syftet är att få en så rättvis och bra prioritering som möjligt. Anledning är att lärare som har kunnat tala för sig mer än andra har fått mer stöd. Stödet har varit ojämnt fördelat i klasserna. De vill se om det verkligen speglar barnens behov.

På fråga hur lärarna ser på Waldorfskolan nu och i framtiden kommer olika aspekter fram. Det finns de som menar att Waldorfskolan har en tendens att vara konservativ. Waldorfskolan är livsviktig, säger en lärare och fortsätter: *Det är stort tryck utifrån i familjeliv, media, teve, dator, filmer. Just det att kunna lindra, hålla borta och skapa lite andrum och utrymme och lindra allt barn är med om i hela civilisationen är livsviktigt.* Lärarna upplever att det finns ett

stort sug hos eleverna av att lärarna berättar. Det känns rätt det man gör i olika åldrar, tycker en lärare. ”Det är viktigt att behålla sin kreativitet som lärare och anpassa till barnen och gruppen och dagens barn och förenkla och öva och samtidigt göra det levande och inte ha för bråttom och vara för avancerad.”

”Är barnen till för skolan eller är skolan till för barnen?” frågar en lärare och menar att alla skolor behöver ställa sig den frågan hela tiden. *Waldorf har ett fantastiskt koncept men det handlar hela tiden om vad man gör av det. Somnar man in i gamla ideal så blir det inte bra. Det är viktigt att vara vaken för vilken tid vi lever i, vad som är möjligt och hur vi kan nå våra ideal idag. Om vi inte kan nå dem på samma sätt som man tidigare gjorde i Waldorfskolan så måste man hitta nya infallsvinklar. Det är krävande men möjligt att förändra.*

En lärare tror att risken med att ha en tydlig plattform som antroposofin att vila i kan innebära att man inte söker influenser utanför på samma sätt, eftersom man är nöjd med det man har. Men när skolan tar in något nytt är det viktigt att veta varför. Det krävs extra medvetenhet och motiv varför man ska ta in något nytt som kullkastar ett arbetssätt eller moment som har en tydlig förankring inom Waldorfpedagogiken.

En Waldorfskola har enligt lärarna där haft en jämn tillströmning av elever och föräldrarna vet vad de väljer för skola vilket innebär att de inte har blivit ifrågasatta på samma sätt som andra Waldorfskolor kan ha blivit. Skolan har då kunnat leva lite Törnrosasömn. I många andra Waldorfskolor finns fler föräldrar som är mer ifrågasättande till skolan.

En person i vår forskningsgrupp deltog i två personalkonferenser på en skola. Konferenserna var inriktade på utveckling av hela skolan och av enskilda medarbetare. Det sker både genom teoretiska och praktiska studier.

En förälder, som inbjudits av ledningsgruppen, presenterade t.ex. en forskningsrapport, ”Manligt och kvinnligt i skolningsvägen” som sedan diskuterades. Frågor var: Hur ska vi komma tillrätta med kvinnligt-manligt? Var upphör det manliga och kvinnliga? Hur förhåller jag mig till manligt och kvinnligt? Hur arbetar vi bort våra egna föreställningar?

En av lärarna som gått en Waldorfbildning redovisade delar av det specialarbete hon hade gjort i hantverk. Senare på konferensen arbetade lärarna själva med hantverk. En grupp hade valt metall och en grupp textil. De funderade under arbetets gång över olika tekniker och arbeten och hur de var lämpade för olika elever och vilka elever som behövde vad. Textila hantverket utvecklar känslolivet och metall/trä viljelivet vilket kan tas tillvara. De relaterade detta till vilken inverkan det har på de elever som har t.ex. koncentrationssvårigheter. Ett exempel var en flicka som behövde stärka sitt viljeliv. Hon hade svårt med mässingen som är hård. Hon fick jobba med koppar som är lättare och mjukare. Metallerna finns också i olika tjocklekar. En tunnare mässing kan vara en bättre start.

Vid en konferens hade man gemensamt samtal om varje elev i klass 1. Alla eleverna presenterades av klassläraren. Andra lärare kompletterade bilden av eleven utifrån vad de erfarit eller ställde frågor för att utreda mer.

5. Hantverk och inlärningsvårigheter

Inledning

Frågan om hur skolan ska möta elever med inlärningsvårigheter kan utredas utifrån ett traditionellt tänkande. Men inom Waldorfskolorna finns också erfarenheter och kunskaper som visar att nya perspektiv kan leda till nya idéer om hur lärare kan arbeta. Exempelvis används ibland hantverk för att stärka elever med inlärningsvårigheter, framförallt deras självkänsla och vilja att gå vidare. Hantverk är av olika slag och använder trä och metall, innehåller sömnad, vävning och modellering.

Vi har ställt frågor om komplement i undervisningen till alla skolor vi varit på. Svaren kommer fram i förra kapitlet. Vi ville emellertid fördjupa frågan om hantverk. Det ledde till att vi tog kontakt med en hantverkslärare som arbetat i många år på en Waldorfskola med elever som varit skoltrötta och tappat taget. Han har funderat mycket över vad de eleverna behöver och hur man kan arbeta med dem. Detta avsnitt är en sammanfattning av en intervju med honom.

Egna erfarenheter

Läraren har arbetat på en Waldorfskola sedan slutet av 1960-talet, först som vaktmästare och sedan som lärare. Redan från början blev han intresserad av de elever som uppfattades som skoltrötta och bedömdes inte klara undervisningen. När han började arbeta direkt med dem utgick han från sina egna erfarenheter.

Han minns från sin egen skoltid att när det var sång så bars hans bänk ut och han fick sitta utanför med ett papper och lite färg. Det skedde flera gånger i veckan redan andra skoldagen i första klass.

Han gick i skolan i sex år och har sedan skapat sin egen utbildning. Efter skolan började han arbeta inom det mekaniska området. Han arbetade sedan på olika företag i Stockholm. Senare utbildade han sig till flygare och var i många år flyglärare. Han har också en hantverksutbildning som silversmed.

Han menar utifrån sina egna erfarenheter att det är viktigt att någon tror på en ung människa. Om inte är man utanför och ensam. Det är en svår känsla som alla upplever ibland, särskilt svår om man ständigt har den. Man är kanske med i gänget men i undervisningen är man ensam. Han menar att vi inte bryr oss så mycket på grund av att vi inte riktigt vet vad det är frågan om. ”Är man ensam kommer man ingenstans”, säger han. ”Man vill ha någonting och man vill ge något”.

De egna upplevelserna har betydelse för hur man möter andra människor. Antingen kan man bli besviken på människor eller så kan man lära sig tycka om människor. ”Jag tror jag tycker om alla människor”, säger han. ”Kraften omvandlas till positiv kraft genom tron på människan”.

Utmaningen

Redan som vaktmästare på 1960-talet såg läraren att det fanns barn som enligt andra lärare på den tiden ”aldrig kommer att bli något”. Det gjorde ont i honom att höra. Han menar att det alltid går att göra något med barn och ungdomar. Han frågade om han inte kunde arbeta med dessa ungdomar i fjorton dagar eller tre veckor. Han fick lov till det eftersom de ändå inte skulle bli något. Han försökte få dem att känna sig hemma i skolan och få dem att se att de kunde prestera någonting.

Från början ville han ha tre eller fyra elever i en grupp men sedan blev det sex och till slut åtta. Fler än åtta ville han inte ha. Han ville ha tid för var och en och se varje barn. Eleverna var övervägande flickor. Det var ofta flickorna som kände sig efter, inte vågade och inte trodde på sig själv.

En del av eleverna var ibland för mycket i det intellektuella. De var låsta och fixerade. Hantverket löser upp och man ser saker på ett annat sätt.

En del gjorde ingenting och då lät han dem vara. Ibland satt de kanske tre, fyra veckor och han undrade ”Händer det ingenting?” Men plötsligt en dag satte de igång och så var de ikapp de andra på nolltid. Det kändes osäkert i början innan han visste hur det skulle fungera men han trodde att de skulle bli intresserade men att de var för rädda, det var för nära på något sätt. De hade givit upp. Det var någonting som tog emot. I skolan såg lärarna inte vad det var utan alla bedömde dem som hopplösa. ”Det finns inga hopplösa”, säger han.

Han vet inte vad som orsakade elevernas reaktioner men tror att det ligger långt tillbaka i barndomen vilket lett till att man inte vågar visa sig själv utan håller sig undan och gömmer sig. De kommer då att betraktas som personer som inte kan. De blir då rädda att försöka och börjar också tro att det inte är någon idé att försöka. Upplevelsen blir ”Jag kan inte. Jag är dum”.

Läraren upplever att de flesta barn som har svårigheter är rädda för att inte hänga med, de förstår inte. Det har gått för fort och något har gått dem förbi som de inte får tag i. Det är inte lätt när man får veta i siffror och bokstäver vad saker och ting är. Det är inte tydligt. Det går för snabbt och de behöver ha tid på sig. Också lärarna är rädda för att de inte ska hinna lära barnen tillräckligt och istället är det tid de skulle behöva ge barnen. Han citerar Steiner: ”Undervisning ska inte gå från mun till mun utan från själ till själ”.

Läraren har använt sina erfarenheter av hur han själv skulle ha önskat att bli undervisad. Man ser i vanliga fall inte vad eleverna uttrycker om skolan. Vi ser inte att saker och ting handlar om ett budskap på ett annat plan och att vi behöver göra något annat för att eleven ska känna ”Här vill jag vara”. Skolan behöver omvandlas.

Elever som kom till hantverket var av olika skäl bortsorterade från klassen för att de inte kunde och inte hängde med. Många av dem har sedan blivit lärare. Ibland gick de där i några månader och när de såg ett resultat kunde de gå tillbaka till klassen med ett nytt intresse.

Vad verkar?

Hantverkets möjligheter

Enligt denne lärare är det två faktorer som tillsammans skapar förutsättningar för utveckling: Lärarens möte med eleven och hantverkets möjligheter.

Han menar att hantverket är så bra för man ser korrekturen direkt. Man ser när man har gjort fel och vad man kan göra bättre vilket leder till att man börjar tänka på ett annat sätt. Man är inte längre rädd att fråga ”Hur gör jag det här”. Och helt plötsligt gör man fantastiska saker.

Han tror att det handlar om att man gör någonting tillsammans. Det behöver inte vara hantverk men hantverket har en tydlig gräns där man kan bedöma själv var man är någonstans. ”Jag ser vad jag har gjort och jag vill ha ett bra resultat och då behöver jag anstränga mig”. Vid en skrivning är det svårare att se för då är det något man ska göra för att läraren ska vara nöjd och eleven själv få godkänt. Många gör det bara för att man ska göra det.

Händerna blir någonting som jag kan göra någonting med. Han menar att när man har en säkerhet med händerna och i hantverket så kan man ta sig för vad som helst. Det viktiga är att ge en säkerhet och då vill man ha kunskap.

Det har, fortsätter läraren, en stor betydelse att lärarna har en god fackkunskap. Det kommer alltid många frågor om hur man ska göra saker och ting. Det är en fördel att ha en yrkesutbildning bakom sig vilket inte ska göra människor rädda för att försöka. Ungdomarna känner vad läraren kan. Klarar en lärare inte av en sak kan det vara eleven som kommer och talar om för läraren vilket han upplevt många gånger.

Han tycker att det är tråkigt att hantverket inte värdesätts idag. Många ser det som bortkastad tid. De lärare som använder hantverk menar att de vinner på att använda hantverk med eleverna.

Lärarens möte med eleven

Läraren betonar betydelsen av att läraren tror på eleven vilket är A och O. Han ger exempel från sin tid som flyglärare. När han inte trodde på en elev så klarade eleven inte av uppgiften. Det är viktigt att läraren då behöver ändra på sin egen inställning. ”Jag har bara tyckt om dem och trott på dem”, säger han. Läraren behöver ha en säkerhet.

Efter en tid kom ofta eleverna och sa: ”Jag har kommit efter”. De uppmuntrades då att ta tag i det. Det har visat sig att de gjorde det på kort tid. De hade gått i skolan länge och kände att de inte kom någonstans.

Eleven vill bli sedd, vill bli hörd. Elever som inte känner sig tillräckligt iakttagna börjar skrika på uppmärksamhet. I och med att en lärare började bry sig om dem så försvann det. Eleverna i gruppen tog också ansvar för varandra, brydde sig om varandra, sa till varandra och han upplevde att han inte behövde säga till dem – som ett resultat av att de alla blev sedda. Kan man få den upplevelsen av att det är något man gör tillsammans så bryr man sig om varandra och man bryr sig om själva målet.

Om du gör något med dina händer och ser hur det växer fram så är det inte bara händerna utan hela du som är engagerad. Framför allt gläds du eller blir ledsen. Det är inte bara att man gör någonting utan man lever med i hela processen. Det finns så mycket att upptäcka.

Han berättar om en elev som lärarna talade om som att hon bara kunde bli hembiträde. Han blev arg över att man kan säga så om en elev. Han arbetade mycket med flickan och hon växte. När hon gjorde sitt enskilda arbete i tolvan var lärarna förstummade över vilka kunskaper hon presenterade. Idag arbetar hon i skolan och reser för skolans räkning.

Upplevelser på ett djupare plan

Det finns också djupare aspekter på hantverk och material. När han idag berättar om guld, silver eller diamanter och vilka kvaliteter de har sitter eleverna öppna och mottagliga och får då ett helt annat förhållande till det materiella.

Läraren hade vid ett tillfälle en uppgift att göra en kalk och hade beställt en platta i guld. Han gick ut och såg den i solen. Han tänkte då på barnen och skar till en mässingsskiva som var lika stor. När han höll guldskivan i solen blev den alldeles varm och mässingsskivan blev kall. Det blev en stor upplevelse för barnen att upptäcka att två skivor som såg så lika ut kunde ge så olika kvalitet, ”Oj vad varmt” eller ”Oj, vad kallt”. Han önskar att barn fick vara med om sådant hela tiden. Människor blir annorlunda när de inte får uppleva med sina sinnen och det blir för mycket teknik. Man missar förundran.

Särskilt de barn som upplevs som svåra behöver uppleva sådant. Det som sker är att de helt plötsligt vaknar upp.

Det är synd säger han när man t.ex. i kemi och fysik bara går på det teoretiska. För honom har det varit viktigt att utgå från upplevelsen. Han ger ett exempel i kemi när han talade om kol. Han gjorde en stor kolhög som han tände på och som fick glöda och liknade den glödande högen med klassen. Sedan tog han ut en bit kol som strax slocknade. Eleverna kände själva vad bilden stod för. Det blev en blid av hela klassen och att det var de själva som inte fick vara med. Han menar att både i fysik och kemi finns det underbara sådana upplevelser att använda.

Arbetsätt

En period på två-tre veckor brukar räcka men han har haft barn som behövt längre tid. De yngsta hade han bara någon timme då och då och de fick komma när de ville. De var inte i grupp.

Läraren har inte arbetat ensam utan haft kolleger som delat hans intresse för hantverk och elever som mött svårigheter. De fortsatte att arbeta med hantverk när han lämnade skolan.

Han har alltid väntat ut eleverna och då har det alltid fungerat. Det var svårt i början men om en elev inte kände sig hemma i undervisningsrummet och inte ville göra någonting då fick de sitta där. Han talade med dem, han gav dem en uppgift men bad dem inte att sätta igång. Det fick de själva göra. De flesta satte igång med en gång och en del väntade en eller två veckor.

När en elev hade det svårt behövde han vänta på dem tills de hade fått förtroende för honom och verkstaden. Under tiden gjorde han ingenting. Eleverna var med och tittade på vid gemensamma genomgångar.

Dessa barn behöver en mötesplats dit de kan komma för att de är skrämnda och inte vågar gå in i något och heller inte göra någonting.

Resultat och lärande

Läraren hade ingen direkt kontakt med föräldrarna. Det fanns föräldrar som i början kom till honom och var ledsna över att deras barn skulle ha hantverk för de skulle bli någonting annat. Han har inte haft som mål att barnen skulle bli hantverkare utan ville ge dem ett självförtroende vilket man får när man ser vad man har gjort. Då kan man också bedöma själv att man kunde ha gjort något bättre och sedan göra det annorlunda.

Eleverna fick ett sätt att tänka, ett självförtroende och ett sätt att fundera över sin situation. Det är många elever han har haft som inte har gjort någonting i skolan förrän de kom till hantverket. De kommer så småningom på att de har kommit efter och att de har någonting i skolan att göra.

Lärarna har tagit emot dem och varit förvånade över att det har gått så fort. För många lärare har hantverket setts som något som inte är skola. De teoretiska ämnena ses som de viktigaste. Det har ändrat sig något med tiden men han menar att det går långsamt och frågar sig vad det är att ta bort tid från undervisningen.

Om ett barn eller ungdom får en tid på två tre veckor då det upptäcker att det kan och sedan får lust att arbeta så tar det ikapp på nolltid.

En dag kom en ung man in till honom och sa: ”Hej, det var jag som inte gjorde någonting. Jag skulle bara tacka dig”. Idag hade han en egen verktygsmakarverkstad. Han var en av de killar som bara satt och det tog över en månad innan han gjorde något. Han tycker att det är påfrestande att de inget gör men menar att någon gång så kommer de. Det finns en osäkerhet hos dem som också har visat sig i skolan. De vågar inte ta för sig. När killen kom igång i nionde klass var det helt otroligt, säger han. Han tog tag i sig själv. Mamman tog pojken ur skolan för hon såg att det skulle kunna bli något av honom vilket han kände sig ledsen för. Mamman ville att killen skulle gå i en ”riktig” skola då han nu kunde göra någonting.

Framtiden

”Jag tror det måste bli en förändring annars förstår vi inte varandra”, säger han. ”Det blir kallt. Intellektet är vår pilkastning. Man behöver blanda intellektet med någonting.”

Om Waldorfpedagogiken drivs på rätt sätt tror han att den är viktig och berikar samhället. Han betonar betydelsen av att omgivningen, kollegorna, har en förståelse för det man gör.

Han säger till slut: *Det är svårt att få människor att ändra sig men om man fick en grupp människor som kom samman som sedan kan jobba vidare kan det kanske ske. Vi är så rädda*

idag. Och alla vågar inte säga något om man inte vet att det är accepterat. Kan man inte vara nöjd så kan man heller inte vara glad.

6. Slutsatser

Sammanfattning av resultat

Inledningsvis sammanfattar vi resultaten som svar på de frågor som vi ställde i syftet.

Vilka elever uppfattas ha inlärningssvårigheter?

- Waldorfskolorna skiljer sig inte generellt från den kommunala grundskolan enligt den information vi fått fram.
- Antalet elever som uppfattas ha inlärningssvårigheter varierar mellan cirka 10 och 30% av alla elever vilket överensstämmer med andelen i den kommunala grundskolan.
- Också variationen mellan lättare svårigheter som läs- och skrivsvårigheter och allmän oro till allvarliga funktionshinder som utvecklingsstörning och autism stämmer med det som är allmänt i vårt samhälle.
- Traditionella begrepp och diagnoser används inte i så stor utsträckning. Vissa termer som skolleda och skolmognad används ibland vilket numera är sällsynt i den kommunala skolan. Lärarna använder framförallt individuella beskrivningar relaterade till den antroposofiska människobilden.
- Det finns en tydlig föreställning att inlärningssvårigheter inte är statiska. Lärarna förväntar sig att elever kan utvecklas och svårigheter förändras. Det finns också ett långsiktigt perspektiv på elevernas utveckling.
- De elever vi intervjuat har en god medvetenhet om sina individuella svårigheter men också möjligheter att lära sig hantera dem och ibland också arbeta på att de ska försvinna. Eleverna använder inte diagnoser eller begrepp om sina svårigheter. De talar om dem på ett konkret sätt.

Vad brukar i allmänhet hända när en elev uppfattas ha inlärningssvårigheter?

- Det finns en organisation i alla skolor vi haft kontakt med från förskolan och skolstarten med fokus på elever med behov av särskilt stöd.
- Utredningssystemet är olika upplagt i olika skolor. Det finns dock i alla skolor en skolläkare med utbildning i antroposofisk medicin, skolsköterska och stödlärare. De bildar team som tar beslut. Skolläkare har tillsammans med klasslärare en viktig roll i planeringen.
- Under det första året betonas vikten av att alla elever är i klass så att de får en social gemenskap.
- Det finns olika sätt att möta eleverna. En elev kan få gå kvar i förskola ett år om han/hon är ”omogen” och kan ha nytta av ytterligare ett år i förskola. Därefter kan olika stödåtgärder sättas in som assistent, mindre grupper med stödlärare, mindre krav vid redovisningar och i svåra moment individuella lösningar.
- I alla skolor betonas betydelsen av samarbete med föräldrarna.
- Eleverna deltar i planeringen först efter 11-12-årsåldern.
- Erfarenheten är att om eleverna kommer till en Waldorfskola efter år 5 eller 6 är det svårare att möta dem. De har sämre självförtroende, skapar mer konflikter och har ett annat förhållningssätt till skolan än övriga elever.

Hur bemöter lärarna eleverna?

- Det finns en tydlig och gemensam plattform som bygger på den antroposofiska människobilden och det kunskapssystem som utvecklats ur den. Den karakteriseras av:
 - Helhetstänkande (hela människan ska gå i skolan)
 - Tillit till *alla* människors utvecklingsmöjligheter
 - Medvetenhet om att alla elever har något att bidra med till kollektivet.

Dessa faktorer ger trygghet, stabilitet och kontinuitet.

- Elever börjar inte hos en enskild lärare utan i skolan. Alla elever är hela skolans ansvar.
- Det finns en förebyggande struktur i den allmänna pedagogiken som också är grund för elever med inlärningssvårigheter. I övrigt finns en stor variation av insatser. De är traditionella och inriktade på ämnen som stödgrupp i ett ämne eller mer specifika som läkeurytmi, terapeutisk målning, användning av hantverk och massage.
- Skolorna har ett långsiktigt perspektiv och betonar att eleven ska lära sig fungera som människa, vara nöjd med sig själv och få livskunskaper och beredskap att hantera situationer i livet. Det breddar och fördjupar mål och innehåll för elever med svårigheter.
- Det finns en avspänd och accepterande inställning hos både elever och lärare inför behov av särskilt stöd.

Vilka svårigheter finns?

- Det finns samma slag av svårigheter som inom det offentliga systemet. Grunden i hanterandet ligger dock i kollektivet och inte hos en enskild lärare.
- Det förekommer att elever flyttar t.ex. till läkepedagogiska institut eller går tillbaka till den kommunala skolan. Det är dock ganska sällsynt.

Slutsatsernas giltighet

Det vi fått fram genom intervjuer med elever och föräldrar är genomgående positivt. Eleverna trivs och föräldrarna har förtroende för skolan även om det finns kritiska uppfattningar inom vissa områden. Det är skolan som valt ut elever och föräldrar till undersökningen. Därmed finns en risk att vi inte kommit i kontakt med kritiska föräldrar. Det var endast 33% som svarade på inbjudan att delta. Skolan ville inte att vi skulle påminna. Man kan också anta att verkligt kritiska föräldrar tar sina barn ur skolan varför de som är kvar har en positiv inställning. En annan faktor som kan ha påverkat resultaten är att det enbart är mödrar som representerat familjerna.

Det vi kan yttra oss om är däremot att det finns positiva möjligheter inom Waldorfskolorna att möta elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder men att allt inte är perfekt. Det finns samma svårigheter som överallt annars i samhället med otillräckliga individer, konflikter och olika slag av svårigheter i arbetet. Omfattningen varierar mellan skolorna. Vi har gjort intervjuer och observationer på äldre och större skolor. Det innebär troligen att det finns en mer stabil och inarbetad grund men också att det finns en viss risk för att skolan

stannar upp i sin utveckling och kanske t.o.m. stagnerar vilket några lärare tagit upp. Mindre och nyare skolor har andra problem. De måste arbeta på att få en grund. Under tiden uppstår säkert problem av olika slag. En ny skola kan också ha en större öppenhet och känner av samhällssituationen på ett annat sätt.

Det innebär att det inte är möjligt att tala om Waldorfskolor som en skola med samma kvaliteter och brister. Det vi har kunnat beskriva är grundtankar i verksamhet och kunskapssystem. Varje skola omsätter sedan dessa på sitt eget sätt beroende på medarbetare, föräldrar och elever. Man kan också anta att en skola över tid kan förändras och också komma in i krissituationer till följd av t.ex. att medarbetare inte är tillräckligt kvalificerade, att ledningsgruppen inte fungerar så väl och att pressen av något skäl utifrån är för stor.

Våra analyser och reflektioner kan därför inte besvara frågan om Waldorfskolorna helt står för de kvaliteter som de själva definierar. Det kräver mer omfattande forskningsinsatser. Det är också svårt att dra slutsatser utifrån ett fåtal intervjuade elever och föräldrar. Resultaten kan däremot väcka frågor och tankar som kan vara inspirerande att tänka vidare på oberoende var i skolsystemet man befinner sig. Att möta ett annat kunskapssystem kan avslöja vita fläckar i den egna kunskapen och då ge stöd att börja bearbeta sådant man inte tidigare funderat över. Också inom Waldorfskolorna kan våra resultat bidra till en diskussion och ett utforskande av hur Waldorfpedagogiken generellt och de enskilda skolorna var för sig kan stärka bra kvaliteter och bearbeta svagheter.

Nedan formulerar vi några reflektioner utifrån våra resultat och frågor. De tankarna kommer att fördjupas i slutrapporten

Reflektioner

En medveten människobild

Den viktigaste skillnaden mellan kommunala skolor och Waldorfskolan är att Waldorfskolan bygger på en gemensam människobild, den antroposofiska människobilden. Det handlar om mer än den människosyn som ofta diskuteras i samhället allmänt och som främst betonar etiska aspekter som respekt för individen. Människobilden är en definition på vem människan är existentiellt, hur olika områden hör ihop och vad som karakteriserar olika åldrar.

Människobilden ligger till grund för en av grundtankarna i Waldorfpedagogiken, nämligen att hela människan (intellekt, känsla och vilja) ska gå i skolan. Ett exempel på hur detta helhetstänkande kommer fram i undervisningen är att ämnen inte enbart ses som områden att få kunskaper inom utan också att det finns djupare värden som berör hela människan. Känslan berörs av musik och eurytmi och viljan av hantverk och gymnastik. Denna vidgade syn på individen är av särskilt stort värde för elever med inlärningssvårigheter. De är ofta osäkra, har en uppfattning att de inte duger och känner att de ständigt misslyckas. Om det i pedagogiken är inbyggt ett stärkande av självkänsla ökar också elevernas motivation att ta tag i sina svårigheter. Dessa blir heller inte så förödande.

En medveten kunskapsgrund

Ur den antroposofiska människobilden har sedan utvecklats kunskaper inom olika områden på olika nivåer (se Liljeroth 1994). Waldorfpedagogiken utgår därför från människan som individualitet men med kunskaper som ger djup och kontinuitet mellan idé, förhållningssätt,

strävan, innehåll och arbetssätt. Allt hör samman. Det är dock ingen garanti för att allt som görs är bra och stämmer med grunden.

Kommunala skolor präglas av det motsatta – att det inte finns en människobild som genomsyrar pedagogiken. Det finns inte heller en formulerad gemensam kunskapsgrund. Det som förmedlas i utbildningar har olika perspektiv och det ligger på varje lärare att själv utveckla sin kunskap. Det gemensamma finns i de övergripande målen och i kursplanerna men detta är områden som inte så ofta bearbetas kollegialt och kollektivt.

Kvaliteter avgörs av individer

Att det finns en medveten kunskapsgrund garanterar inte att dess kvaliteter kommer fram i mötet med elever. Den ska bäras fram av enskilda lärare. Därmed blir det lärarnas förmåga att omsätta grundtankar och kunskaper i varje lektion och möten med eleverna som avgör kvaliteterna i undervisningen.

Den positiva sidan är att den antroposofiska grunden utgår från att lärarna var för sig och tillsammans arbetar med den egna utvecklingen. Det har stor betydelse i arbetet med elever med svårigheter. Man överför då lättare tillit till möjligheterna att lära och utvecklas. På den motsatta sidan finns ursprunget till svagheter i en skola. Kritik från föräldrar handlar t.ex. främst om otillräcklighet hos enskilda lärare. De hinner inte eller det blir missförstånd. De tar inte heller alltid till sig råd från psykolog eller använder teknik som utredningar föreslagit. Ett annat skäl är att det som bestämts inte följs upp.

Alla människor är otillräckliga – även om det finns en gemensam grund. En fråga är hur det är möjligt att hantera denna ofullkomlighet. En styrka i Waldorfskolorna är det kollektiva ansvaret som utjämnar svagheter.

Vi har vid intervjuerna ställt frågan om det förekommer att Waldorfskolorna misslyckas med elever. Svaret har alltid varit ett klart ”ja”. Men det har också kommit fram att det inte är så ofta som det sker.

Waldorfskolorna som del i samhället

Waldorfskolorna är en del i samhället och påverkas av vad som sker där. Hur varje skola klarar att hantera det varierar. De äldre och större skolorna har säkert bättre förutsättningar än de mindre och nyare. Men de nyare kan kanske ha en fördel i att vara mer beroende och därmed mer flexibla. Det är också i kollisionen mellan de gällande uppfattningarna och styrande principerna och de inom Waldorfskolorna förhärskande tankemönsterna som konflikter, kritik och svårigheter kan uppstå. Ett exempel som skapar en press på skolorna är frågan om inclusion eller inkluderande undervisning.

Grundtankarna i Waldorfpedagogiken är att alla elever ska ha en klasstillhörighet. Denna kan dock kompletteras med arbete i mindre grupp eller enskilt – då med ett klart mål och ofta under en begränsad period. Den Waldorfskola som har en läkepedagogisk enhet fyller de mesta av kraven på inkluderande undervisning men lärarna använder inte begreppet. Genomgående har, som vi tidigare i flera sammanhang framhållit, Waldorfskolorna ett individuellt perspektiv och sorterar inte elever utifrån diagnoser.

Det finns dock också insatser som inte skulle ses som inkluderande. I Järna och på flera andra ställen i vårt land finns läkepedagogiska institut där elever kan bo om de har svåra funktionshinder. Dit kan också Waldorfskolorna hänvisa elever om de inte kan klara dem. Det är dock inte så ofta förekommande.

Det finns en tendens i den offentliga debatten att utgå från att det är självklart att det som gäller i det offentliga systemet är norm. Det som avviker bedöms då som fel eller brist. Det vore mer utvecklande att stanna upp och fråga sig vad skillnaderna står för och kanske omvärdera eller fördjupa bra tankegångar. Vad kan t.ex. Waldorfpedagogiken ge vårt land i sitt sätt att tänka kring elever med svårigheter?

Waldorfpedagogiken är enligt några föräldrar med längre erfarenheter av att ha barn i Waldorfskolan nu mer flexibel att möta samhället. Vad vi sett är att det finns en medvetenhet om att Waldorfpedagogiken måste se vad som sker i samhället och anpassa sig efter det. Det finns dock en risk att så inte sker eller att inte tillräckligt arbete läggs ner på detta förhållande. Det visade sig i våra intervjuer i olika uppfattningar om hur tekniken ska användas i skolan. Vissa lärare är positiva medan andra är mer avvaktande.

En utmaning från det offentliga samhället är kravet på nationella prov i klass fem. Inom Waldorfskolorna är man kritisk till dem. Det leder, menar man, lätt till en press att satsa mycket på svenska, engelska och matematik vilket försvagar att helhetstänkandet på människan genomsyrar undervisningen.

Inom Waldorfskolorna finns också ett ifrågasättande av företeelsen att diagnostisera och utreda eleverna och ge dem bokstavsdiagnoser för att skolan ska få stödresurser. En diagnos är idag den enda vägen för att skolan ska få resurser. Lärarna är kritiska till att pengar och diagnos har ett samband. De anser att resurser ska ges utifrån lärarnas pedagogiska bedömningar av behov av extra resurser.

Detta är två exempel där svaret är klart. Det är samhällets uppfattningar som är styrande. Det som skulle vara önskvärt är att denna skillnad skulle kunna leda till en diskussion om det finns något berättigat i kritiken från Waldorfskolorna.

Några avslutande frågor

De bidrag Waldorfpedagogiken kan ge det offentliga systemet kan formuleras som frågor. Några exempel är följande:

- Vilken är inställningen till utvecklingsmöjligheterna hos elever med inlärningssvårigheter och till möjligheterna till förändring?
- Hur kan man beskriva elever och deras svårigheter? Vilka referensramar är utvecklande att använda?
- Hur arbetar man med elevers självkänsla och tillit till att de kan utvecklas?
- Kan ämnen som hantverk, gymnastik/rörelse, musik och bild användas på annat sätt än det som nu är vanligt? Hur? Kan dessa ämnen ha andra bidrag? Vilka?
- Hur arbetar den kommunala skolan med individ – kollektiv? Ses kollektivet, gruppen, som en kraft? Hur används den?
- Hur kan elever bli hela skolans ansvar och inte en enskild lärares?

Litteratur

Danielsson, Lennart, Liljeroth, Ingrid (1996): *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber

Liljeroth, Ingrid (1994): *En idé och dess utveckling. Antroposofisk läkepedagogik och socialterapi i historisk jämförelse med allmänna omsorger och särskola*. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet.

Liljeroth, Ingrid, Engen, Tone, Klippe, Anette, Larsson, Jerry, Skoglund, Per & Öfverholm, Charlie (under utgivning): *Vad är det fråga om? Verksamhetsutveckling byggd på ett vägledande förhållningssätt*.

Bilaga: Områden vid samtal på tre Waldorfskolor

Förhållningssätt

Vilka slag av svårigheter/funktionshinder har eleverna?

- skolleda?

Hur ser ni på dem?

- diagnoser
- det generell – det personliga

Vad innebär det för en elev?

- en period i livet – hela livet

Lärares betydelse

- förebild/auktoritet

Skolans ansvar

- betoning av att eleverna är hela skolans ansvar

Arbetsätt

Rutiner

- när svårigheter upptäcks sedan eleven börjat på skolan
- när man vet det i förväg

Utredningar

- utanför skolan
- inom skolan (t.ex. pedagogiska, medicinska)

Planering

- Vem?
- Hur?
- Åtgärdsprogram

Samarbete

- inom skolan, med elev, föräldrar
- utanför skolan (utredningsenheter etc)

Undervisningen

Exempel på insatser:

- klass – grupp – enskilt
- det direkta problemet – andra stärkande insatser
- välja bort ämnen
- minska krav
- särskilt stöd (t.ex. mindre text)
- tempo – ge mer tid
- skillnad mellan olika åldrar
- prioritering av mål
- läxor (övningar: t.ex. hoppa rep, leka)

Andra insatser

- massage – kost – mineraler – antroposofisk medicin
- hur beslutas sådana insatser?

Elevernas personliga utveckling

Relation mellan långsiktiga mål – kortsiktiga inlärningsmål

- tanke/känsla/vilja
- konst/hantverk – rörelse - intellekt

Den antroposofiska människobildens betydelse
Skillnader i åldrar
Att ha en gemensam människobild: styrka/svagheter

Bemötande

Hur talar man med elever om deras svårigheter?
Kvaliteter i atmosfären på skolan: betydelse
Den sociala miljön (t.ex. äter tillsammans): betydelse
Rytmens betydelse

Gruppens betydelse

Svårigheter – gruppens styrka
Stora klasser: problem? Hur hanterar man dem? (t.ex. ljud, oro)
Styrka/svaghet i små grupper

- reaktioner från eleven själv
- reaktioner från föräldrar
- reaktioner från andra elever

Inflytande – delaktighet

Hur tar ni reda på elevens upplevelse av stöd?
Hur kan eleven själv påverka sin undervisning?
Hur kan föräldrar påverka?
Finns det skillnader mellan föräldrar som är antroposofier och de som inte är det?
Vad betyder det att föräldrar förstår Waldorfpedagogikens grund?

Inspiration utifrån

Använder ni vad som framkommer utanför Waldorfpedagogiken?

- Witting – LTG
- Datorer/teknik

Krav från Skolverket?
Hur ser ni på inclusion?
Hur påverkar skeendet i samhället?

Utbildning och samverkan med andra antroposofiskt inspirerade verksamheter

Vad får man inspiration och kunskap?
Finns samarbete med andra verksamheter?

Misslyckanden

Händer det att man inte klarar av en elev?
Vad gör man då?
Hur påverkar skillnader i uppfattningar

- inom skolan
- med eleven
- med föräldrar
- från råd utifrån