Estetisk-filosofiska fakulteten
Pedagogik

Bo Dahlin, Ingrid Liljeroth och Agnes Nobel

Waldorfskolan - en skola för människobildning?

Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige

FORSKNINGSRAPPORT
Karlstad University Studies
2006:46

Bo Dahlin, Ingrid Liljeroth och Agnes Nobel

Waldorfskolan - en skola för människobildning?

Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige

Karlstad University Studies
2006:46

Bo Dahlin, Ingrid Liljeroth och Agnes Nobel. *Waldorfskolan - en skola för människobildning? Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige.*

Forskningsrapport

Karlstad University Studies 2006:46
ISSN 1403-8099
ISBN 91-7063-077-1

© Författarna

Distribution:
Karlstads universitet
Estetisk-filosofiska fakulteten
Pedagogik
651 88 KARLSTAD
SVERIGE
054-700 10 00

www.kau.se

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2006

FÖRORD

Detta är en uppsummerande slutrapport från ett utvärderingsprojekt som behandlar Waldorfskolorna och Waldorfpedagogiken i Sverige. Projektet har finansierats av stiftelsen Kempe-Carlgrenska fonden och genomförts vid Karlstads universitet.

I projektgruppen har förutom undertecknad ingått Agnes Nobel, docent i pedagogik vid Uppsala universitet, Ingrid Liljeroth, docent i specialpedagogik vid Göteborgs universitet samt tre forskningsassistenter: Cathrine Andersson, Elisabet Langmann och Monica Naeser.

Projektet har även haft en referensgrupp bestående av professor Solveig Hägglund, Karlstads universitet, och professor Sven Hartman, Lärarhögskolan i Stockholm. I arbetet med denna slutrapport har dessutom Mats Ekholm, prof emeritus vid Karlstads universitet, bidragit med värdefulla synpunkter på kapitel 1, 2 och 3.

Karlstad i september, 2006

Bo Dahlin

INNEHÅLL

1. Inledning 7
Syfte och frågeställningar 7
Medverkande Waldorfskolor 8
Undersökningsmetoder 9
2. Sammanfattning av de empiriska studierna 12
Rapport 1: Waldorfelever i högre utbildning 12
Rapport 2: Waldorfskolorna och segregationsfrågan 17
Rapport 3: Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens 22
Rapport 4: Kunskaper i Svenska, Engelska och Matematik samt attityder till undervisningen 31
Rapport 6: Waldorfskolors sätt att möta barn i svårigheter 47
Fanns det inget negativt? 49
3. Waldorfskolan: ett projekt för samhällsutveckling eller för kulturellt motstånd? (Bo Dahlin) 52
Med människan i centrum 53
Blir man antroposof? 58
Fostran till demokrati och aktivt medborgarskap 61
Waldorfskolan som kulturell maktfaktor 67
Segregationsfrågan: om assimilation kontra mångkulturalism 81
Waldorfpedagogiken och den klassiska pedagogikens grundfrågor 94
4. Waldorfskolan: en skola för alla? (Ingrid Liljeroth) 101
Forskning om ett kunskapssystem och dess verkningar 101
Vad studien gav 103
Förhållandet fenomen – kunskapssystem 104
Människobild och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder 106
Waldorfpedagogiken och läkepedagogiken 111
Waldorfpedagogiken som idé-, tanke- och kunskapssystem 113
Waldorfskolorna som verksamhet 121
Till sist 138
5. Pedagogik i gränsområdet mellan konst och vetenskap (Agnes Nobel) 139

Att forska kring Waldorfpedagogik – ett kapitel för sig 139
Människan och den mekanistiska världsbilden 143
Om det andliga i konsten och kunskapandet 146
Frihet grundbult då som nu 149
Skapande mångfald och hållbar utveckling 154
Lärar(ut)bildning på vetenskaplig och konstnärlig grund 156
Referenser 159

1. Inledning

Syfte och frågeställningar

Den här boken utgör en uppsummering och vidareutveckling av ett utvärderingsprojekt som handlar om Waldorfpedagogik och svenska Waldorfskolor. Utvärderingen genomfördes vid Karlstads universitet på uppdrag av Stiftelsen Kempe-Carlgrenska fonden under 2002 – 2005. Den ville belysa frågeställningar som kan anses av intresse både för allmänheten, för skolmyndigheterna och för Waldorfskolorna själva. Utvärderingens huvudsyfte var att ge jämförande bilder av förhållandet mellan Waldorfskolan och den kommunala skolan med avseende på tre områden: 1) vilka kunskaper som uppnås av eleverna; 2) relationerna till det omgivande samhället, och 3) lärarutbildningen. Detta syfte preciserades i följande sex frågor, vilka legat till grund för undersökningen:

> 1) Hur stor andel av Waldorfeleverna går vidare till högre studier och hur klarar de dessa?
> *2)* I sin egenskap av fristående skolor får Waldorfskolorna många elever från speciella grupper av människor. I vilken mån bidrar detta till ökad segregation eller ökad förståelse mellan olika befolkningsgrupper?
> 3) Får Waldorfelever hjälp att utveckla sociala och andra allmänmänskliga förmågor som behövs för att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle?
> 4) Vilka resultat uppnår Waldorfeleverna på de nationella proven, jämfört med elever från den kommunala skolan?
> 5) Behöver Waldorfskolorna en särskild ”skräddarsydd” lärarutbildning eller kan den vara en del av den statliga lärarutbildningen?
> 6) Vad gör Waldorfskolorna för barn med inlärningssvårigheter?

De sex frågorna har undersökts empiriskt och resultaten har tidigare rapporterats i sex arbetsrapporter (Dahlin, Andersson & Langmann, 2003; Dahlin, Andersson & Langmann, 2004a; Dahlin, Langmann & Andersson, 2004b; Dahlin, Langmann &

Andersson, 2005; Langmann, Andersson & Dahlin, 2005; samt Liljeroth, Naeser & Dahlin, 2006). Rapporterna innehåller tämligen omfattande redovisningar av empiriska data baserade på enkäter och intervjuer med både Waldorflärare, -elever och elevernas föräldrar.

Eftersom de sex delrapporterna varit tämligen omfattande finns det ett behov av att göra en sammanfattning av alla resultat samt sätta in dem i ett vidare pedagogiskt och samhälleligt sammanhang. Det är syftet med denna bok. Nedan följer först en beskrivning av urvalet av Waldorfskolor som medverkat i projektet, de undersökningsmetoder som använts samt en kort diskussion av resultatens tillförlitlighet. I kapitel 2 redovisas centrala resultat från de empiriska undersökningarna. I därpå följande kapitel belyses dessa resultat genom att relateras till ett vidare pedagogiskt och samhällsfilosofiskt sammanhang.

Medverkande Waldorfskolor

När undersökningen genomfördes hade Sverige totalt 41 Waldorfskolor, av vilka tretton hade klasser upp till år 12. Av dessa tretton gjordes ett urval på elva skolor fördelade över hela landet, från Umeå i norr till Lund i söder. Vid valet av skolor beaktades det geografiska läget (storstad/landsbygd samt landsdel) samt möjligheten att få ett tillräckligt stort urval av elever som gått ut år 12. De utvalda skolorna kontaktades först med brev och därefter per telefon. Lärarkollegiet på skolorna tog gemensamt ställning till sin medverkan och meddelade sitt beslut. En av skolorna ville inte delta i undersökningen, med hänvisning till ”sin situation”. Denna skola ersattes då av en annan.

Nedan listas de 11 Waldorfskolor som medverkat i utvärderingsprojektet. Fyra av skolorna låg som synes i Stockholm/Järna-området. Anledningen till detta var att dessa skolor hade ett relativt stort elevunderlag och därmed bidrog till att undersökningsgruppen blev tillräckligt omfattande.

1. Björkö Friskola (Linköping/Ljungsbro; skolår 9)
2. Fredkullaskolan (Kungälv; skolår 9)
3. Johannaskolan (Örebro; skolår 9 och 12)
4. Kristofferskolan (Stockholm/Bromma; skolår 9 och 12)

5. Martinskolan (Stockholm/Farsta; skolår 9 och 12)
6. Rudolf Steinerskolan i Göteborg (skolår 12)
7. Rudolf Steinerskolan i Lund (skolår 9 och 12)
8. Solvikskolan (Järna; skolår 9)
9. Sophiasklan (Simrishamn; skolår 9)
10. Umeå Waldorfskola (skolår 9 och 12)
11. Örjanskolan (Järna; skolår 9 och 12)

Det framgår av listan ovan att elevurvalet till största delen kom från skolår 9 och 12 (gymnasiets år III). Undantag är rapport 1 (Dahlin, Andersson & Langmann, 2003), som handlar om före detta Waldorfelever; samt rapport 6 (Liljeroth, Naeser & Dahlin, 2006) som bygger på intervjuer med en liten grupp elever från olika skolår. Rapport 2 (Dahlin, Andersson & Langmann, 2004a) baserar sig på enkäter till föräldrarna till elever i skolår 9 och 12. Svarandegrupperna ser således olika ut för varje delundersökning. Rapport 3 (Dahlin, Langmann & Andersson, 2004b) och rapport 4 (Dahlin, Langmann & Andersson, 2005) bygger också på jämförelser med elever från kommunala skolan. För en närmare beskrivning av de olika svarandegrupperna hänvisas till respektive arbetsrapport

Undersökningsmetoder

Undersökningsmetoderna har till stor del bestämts av syftet med utvärderingen, vilket var att ge en generell och övergripande bild av Waldorfskolan i förhållande till den kommunala skolan. Detta gjorde enkäter till relativt stora elev- och föräldragrupper till det mest lämpliga sättet att samla in data. Enkäterna har dock i vissa fall kompletterats med intervjuer för att få en mer levande bild av de tankar, föreställningar och värderingar som ligger bakom enkätsvaren. Vad gäller frågan om hur Waldorfskolan bemöter barn med inlärningssvårigheter har även deltagande observationsstudier förekommit.

Enkäter har fördelen att de kan ge en generell, övergripande bild av ett område. Nackdelen är att bilden också blir abstrakt. Skillnaderna mellan Waldorfskolor och kommunala skolor skulle kanske ha framstått på ett mera levande och konkret sätt om vi hade gjort fältstudier och observationer. Sådana datainsamlingsmetoder är dock mycket tidskrävande och resultaten är på grund av sin konkreta och kontextbundna karaktär svåra

att generalisera. På grundval av projektets syfte och undersökningsfrågornas omfattning har vi därför ansett enkäter vara den mest lämpliga metoden, kompletterade med intervjuer och i ett fall med observationer. Om det är så att det finns väsentliga skillnader mellan Waldorfskolans och den kommunala skolans ”pedagogiska processer” så torde dessa skillnader även visa sig i dessa processers resultat.

Våra jämförelser mellan kommunala elever och Waldorfelever baserar sig därför till stor del på enkätundersökningar som tidigare gjorts, eller gjordes parallellt, i den kommunala skolan av Skolverket.

Tillförlitlighet

Specifika frågor om tillförlitligheten i resultaten från de sex delstudierna diskuteras i var och en av de sex arbetsrapporter som publicerats i projektet och som sammanfattas nedan i kapitel 2. Förutom de generella svagheter som alltid kännetecknar enkäter och intervjuer (missuppfattning av frågor, påverkan från intervjuaren etc) finns det i denna undersökning en mer övergripande risk att de svarande framhåller allt som ger en positiv bild av Waldorfskolan och/eller tonar ned sådant som skapar en negativ bild. Detta eftersom de är mer eller mindre medvetna om att Waldorfskolan i olika avseenden här kommer att jämföras med den kommunala skolan. Det gäller förmodligen i första hand lärarna och föräldrarna samt de *före detta* Waldorfeleverna. De elever som fortfarande går i skolan är kanske inte lika angelägna om att vara ”solidariska” med sin skola men tendensen kan naturligtvis finnas även hos dem. Å andra sidan *finns* det också kritiska synpunkter i datamaterialet, särskilt bland föräldrar och före detta elever, och dessa har också lyfts fram i rapporterna. Dessutom brukar åtminstone barn och ungdomar idag knappast sticka under stol med om de tycker att något är dåligt och det gäller nog i lika hög grad Waldorfelever som kommunala elever.[1] Det är således en öppen fråga om en sådan önskan att framstå i positiv dager verkligen har påverkat våra resultat från Waldorfskolan. Att de negativa och kritiska synpunkterna inte är så många och att de inte dominerar

[1] I de enkätsvar som låg till grund för den tredje delrapporten (Dahlin, Langmann & Andersson, 2004b) förekom en jämförelsevis större andel svar från Waldorfeleverna som uttryckte både förakt och frustration över enkätens utformning. Dessa elever har alltså inte alls ansträngt sig att ge en positiv bild av sig själva.

bilden är också ganska naturligt eftersom de som har (haft) en överlag negativ upplevelse av Waldorfskolan knappast stannar kvar i den skolformen.

Det förtjänar också att tilläggas att varje Waldorfskola, liksom varje kommunal skola, egentligen är unik och att den bild som framträder av våra resultat därför har en generell och något abstrakt karaktär. Den enskilda skolan avviker alltid mer eller mindre från sådana generella, ”statistiska” bilder.

2. Sammanfattning av de empiriska studierna

Rapport 1: Waldorfelever i högre utbildning

Huvudsyftet med denna delstudie var att undersöka hur stor andel av dessa som går vidare till högre studier; vilken typ av utbildning de väljer samt hur de upplever och klarar av sina studier. Data insamlades genom en enkät, som skickades ut till 871 elever som gått ut Waldorfskolans skolår 12 mellan 1995 och 2001. Svarsfrekvensen blev relativt hög, 68%. För att få en mer nyanserad bild av elevernas svar gjordes även djupintervjuer med tio personer.

Waldorfelever väntade längre med att gå vidare till högre studier

Undersökningen visade att en relativt stor andel, 58%, av före detta Waldorfelever *förr eller senare* går vidare till universitets- eller högskolestudier. Hur stor denna andel är jämfört med det kommunala gymnasiets elever beror på vilka gymnasieprogram man jämför med. Ett problem är att det inte finns något kommunalt gymnasieprogram som helt överensstämmer med Waldorfskolans skolår 10 – 12. (Waldorfpedagogiken bygger på 12-årig skolgång med sammanhållna klasser.) Om man jämför med den kommunala gymnasieskolans *samtliga* program, är övergångsfrekvensen från Waldorfskolan i genomsnitt 11% högre, om jämförelsen görs tre år efter gymnasieskolan. (Med övergångsfrekvens avses andelen av en viss årskull gymnasiestudenter som har påbörjat högskole- eller universitetsstudier). Om man istället jämför med de mest *studieförberedande* kommunala gymnasieprogrammen, ligger Waldorfskolans övergångsfrekvens i genomsnitt 15% lägre, inom tre år efter gymnasieskolan.

Ett generellt mönster tycks emellertid vara att Waldorfelever i större utsträckning väntar med att gå vidare till högre studier. De ägnar sig istället åt andra saker direkt efter gymnasieskolan, som arbete, resor eller studier på folkhögskola. Detta visade sig också i att flertalet av de 42% som inte studerade vid undersökningstillfället, uppgav att de avsåg att gå vidare till högre studier i framtiden.[2]

[2] En nyligen rapporterad undersökning av Waldorfelever i USA och Kanada (Baldwin, Gerwin & Mitchell, 2005) visar att över 20% av de nordamerikanska eleverna gör ett liknande studieuppehåll innan de börjar på college. Andelen var särskilt hög bland de kanadensiska eleverna: 48%.

Betydelsen av föräldrarnas utbildning

En ständigt aktuell fråga i utbildningssociologiska studier är vilken betydelse föräldrarnas utbildningsnivå har för övergången till högre studier. Undersökningar visar att personer med högutbildade föräldrar är överrepresenterade bland studerande på universitet och högskolor. Dessutom visar studier att fristående skolor generellt har en större andel högutbildade föräldrar. Det senare gäller även för Waldorfskolan.

Ett problem vid jämförelsen med den kommunala gymnasieskolan är att den senare består av ett flertal program (eller linjer), av vilka en del är studieförberedande och andra yrkesförberedande. Waldorfskolans högre årskurser har både teoretiska och praktiskt-estetiska inslag, vilket gör den till en slags ”blandform” med både studieförberedande och yrkesförberedande inslag.

I jämförelse med det kommunala gymnasiet som helhet framkom inga stora procentuella skillnader i övergångsfrekvenserna för elever med *högutbildade* föräldrar. Skillnaderna mellan olika årskullar tycktes dock vara större i Waldorfskolan, se Tabell 1 – 3. Om man istället jämför med de studieförberedande programmen/linjerna blir skillnaderna större, särskilt för de yngre. För individer födda 1976 är det bara 9% fler som gått vidare från den kommunala skolan, men för dem födda 1980/81 är det nästan 30% fler.

I gruppen elever med *ej högutbildade* föräldrar är skillnaderna i Tabell 1 och 2 större än i föregående fall om man jämför Waldorf med hela det kommunala gymnasiet. I denna grupp är det fler Waldorfelever som går vidare till högre studier. I Tabell 3, som beskriver de yngre eleverna, finns däremot nästan ingen skillnad. Jämför man med de studieförberedande programmen ökar skillnaden gradvis från den äldre till den yngre svarandegruppen. I den senare gruppen är det över 30% fler från den kommunala skolan som gått vidare till högre studier. Möjligen spelar arbetsmarknadens villkor in på dessa skillnader mellan åldersgrupper.

Om man slutligen jämför skillnaderna *inom resp skolform* mellan elever med högutbildade och ej högutbildade föräldrar samt håller sig till gymnasieskolan som helhet[3] kan man se att denna skillnad är mindre i Waldorfskolan. I det kommunala gymnasiet ligger den konstant på ca 30%. I Waldorfskolan ökar den visserligen markant med tiden, från 5 till 20%, men är ändock 10% mindre bland de yngre i undersökningsgruppen (Tabell 3).

Tabell 1. Individer födda 1976 som vid 21 års ålder hade påbörjat en högskoleutbildning, utifrån hemmets utbildningsnivå och valt gymnasieprogram. Procent av resp utbildningsnivå hos föräldrarna.

	Waldorfskolan	**Alla linjer/program**	**NV/SP – program/motsv**	**Övriga linjer/program**
Minst en förälder med högskoleutbildning	60	53	69	19
Ingen förälder med högskoleutbildning	55	23	52	9
Procentskillnad	*5*	*31*	*17*	*10*

Tabell 2. Individer födda 1977 som vid 21 års ålder har påbörjat en högskoleutbildning, utifrån hemmets utbildningsnivå och valt gymnasieprogram. Procent av resp utbildningsnivå hos föräldrarna.

	Waldorfskolan	**Alla linjer/program**	**NV/SP – program/motsv**	**Övriga linjer/program**
Minst en förälder med högskoleutbildning	52	51	70	20
Ingen förälder med högskoleutbildning	45	22	53	9
Procentskillnad	*7*	*30*	*17*	*11*

Tabell 3. Individer födda 1980/81 som vid 21 års ålder har påbörjat en högskoleutbildning, utifrån hemmets utbildningsnivå och valt gymnasieprogram. Procent av resp utbildningsnivå hos föräldrarna.

	Waldorfskolan	**Alla program**	**NV/SP- program**	**Övriga program**
Minst en förälder med högskoleutbildning	44	52	73	31
Ingen förälder med högskoleutbildning	24	22	57	13
Procentskillnad	*20*	*30*	*16*	*18*

[3] Kanske är denna jämförelse både den enklaste och mest adekvata, eftersom Waldorfskolan syftar till att vara både studie- och yrkesförberedande och sannolikt har elever med båda framtidsinriktningarna.

Waldorfeleverna sökte sig till olika typer av utbildningar och hade en något mer djupinriktad studiestil

Studerande med Waldorfbakgrund återfanns i alla möjliga typer av högskoleutbildningar. De studerade t ex till läkare, ingenjör, ekonom, jurist, lärare eller konstnär. En försvinnande liten andel sökte sig till antroposofiska yrkesutbildningar.

I undersökningen ingick en svensk version av Biggs' test för studiestil (Watkins & Dahlin, 1997). Testet urskiljer tre studiestilar: den djupinriktade, den ytinriktade och den prestationsinriktade. Före detta Waldorfelever tycktes generellt sett ha en något annorlunda studiestil jämfört med andra studerande. Tabell 4 nedan jämför före detta Waldorfelevers resultat på de tre testskalorna med mätningar från den undersökning som låg till grund för Watkins & Dahlins (1997) utprovning av en svensk version av testet. De före detta Waldorfeleverna var något mindre instrumentella och något mer "djupinriktade" i sina studier, dvs de studerade mer utifrån ett personligt intresse för ämnet än utifrån förbättrade möjligheter på arbetsmarknaden. De var också något mindre oroliga för tentamina och använde sig inte i samma utsträckning av mekaniskt reproducerande inlärningsmetoder ("utantillinlärning"). Skillnaderna i medelvärden är inte så stora i absoluta tal men de visar ett konsistent mönster och var statistiskt signifikanta (*t*-test gav $p < 0.01$ för djup- och ytinriktningarna)

Tabell 4. Medelvärden och standardavvikelser på de tre studiestilarna för före detta Waldorfelever och en jämförelsegrupp med högskolestuderande inom olika ämnen och program.

Studiestil	**F d Waldorf (N=271)**	**F d kommunala (N=477)**
Djupinriktning	3.4/0.6	3.1/0.6
Ytinriktning	2.4/0.6	2.7/0.6
Prestationsinriktning	2.7/0.6	2.6/0.5

Waldorfeleverna trivdes och klarade sig bra i universitets- och högskolemiljö

Överlag trivdes de studerande med Waldorfbakgrund bra i universitets- och högskolemiljön. De upplevde sina studier som stimulerande och intressanta. Studerande inom det naturvetenskapliga området uppfattade studierna som något mer intressanta och trivdes något bättre än studerande inom humaniora och samhällsvetenskap.

Nästan alla studerande upplevde studiekraven som lagom tunga och menade att de klarade av dem bra. Cirka en tredjedel ansåg till och med att de klarade dem bättre än sina studiekamrater.

Flertalet studerande ansåg att Waldorfskolan hade gett ett positivt bidrag till deras förmåga att klara högre studier. Waldorfpedagogiken upplevdes ha bidragit till gott självförtroende och god förmåga att självständigt inhämta, bearbeta och kritiskt granska information. Framför allt tycktes de ständigt återkommande, självständiga arbetena (så kallade periodhäften) ha gett en färdighet och ett självförtroende som är en tillgång när det gäller självständigt tänkande och skriftlig produktion i högre studier. Detta utesluter dock inte att en del svarande upplevde brister i vissa ämneskunskaper när man jämförde sig med sina studiekamrater. Det väsentliga var emellertid att man tyckte sig ha utvecklat ett fruktbart förhållningssätt till lärande och kunskap.

Endast en mycket liten andel, 6%, menade att deras bakgrund i Waldorfskolan varit till nackdel för dem i deras högre studier. Samtidigt menade ingen av dessa att de hade problem att klara av studiekraven. Kritiska synpunkter som en del studerande lyfte fram var att Waldorflärarna ibland hade bristande ämneskunskaper; att det fanns ett motstånd mot att använda datorer; att man inte fick samma färdighet i att använda läroböcker som i den kommunala skolan och att man som elev var ”utlämnad” åt samma lärare och samma klasskamrater de första åtta skolåren.

Sammantaget pekar resultaten av denna studie således på att nästan 60% av elever som gått hela eller största delen av sin skolgång i Waldorfskola förr eller senare övergår till högre studier och där väljer vitt skilda studieinriktningar. Möjligen inverkar föräldrarnas utbildningsnivå inte på övergången till högre studier i samma utsträckning som i den kommunala skolan. Waldorfeleverna väntar också längre med sin högskoledebut, för att istället ägna sig åt andra saker direkt efter gymnasieskolan. Under studietiden upplevs studierna som både intressanta och stimulerande, och flertalet anser att de klarar studiekraven bra eller till och med bättre än sina studiekamrater. Waldorfskolan uppfattas ha bidragit till ett gott självförtroende, förmåga att hantera självständiga studier och ett fruktbart förhållningssätt till lärande och kunskap.

Rapport 2: Waldorfskolorna och segregationsfrågan

Syften med denna delstudie var att undersöka i vilken mån Waldorfskolorna bidrar till ökad segregation eller ökad förståelse mellan olika befolkningsgrupper, med tanke på att föräldrarna möjligen har en specifik social och kulturell bakgrund. Om föräldrar till barn i Waldorfskolor visar sig utgöra en subkultur i samhället, med specifika föreställningar, värderingar och levnadssätt, så undermineras möjligheterna för barn med olika typer av social och kulturell bakgrund att mötas i en gemensam ”skola för alla”.

För att undersöka ”Waldorfföräldrarnas” sociala och kulturella homogenitet skickades en enkät ut till de föräldrar i de medverkande skolorna, vars barn gick antingen i skolår 9 eller 12. De utgjorde sammanlagt 851 föräldrar. Båda föräldrarna ombads att fylla i var sin enkät, oberoende av varandra. Förutom generella bakgrundsfrågor om inkomst, utbildning och familjeförhållanden, innehöll enkäten frågor om föräldrarnas föreställningar och attityder i vissa sociala, politiska och livsåskådningsmässiga frågor. I enkäten inkluderades ett urval av frågor från en omfattande undersökning av svenskarnas sociala, politiska och ideologiska åsikter, vilken genomfördes vid Uppsala universitet i slutet av 1990-talet (se Bråkenhielm, 2001). Därigenom var det möjligt att jämföra Waldorfföräldrars ställningstaganden i vissa frågor, med hur ”svenskar i allmänhet” svarar på samma frågor. I jämförelserna har hänsyn tagits till de svarandes utbildningsnivå, eftersom denna faktor visade sig spela en viktig roll för hur man svarade. Svarsfrekvensen på vår undersökning blev 60%. När man tar del av resultaten från denna undersökning får man också beakta att Waldorfföräldrarna kan ha känt sig utpekade som grupp när de besvarade enkäten. Detta kan vara en orsak till det relativt stora bortfallet. Det kan också ha påverkat sättet att svara.

Waldorfföräldrarna var välutbildade och hörde ofta till medel- eller höginkomsttagarna

Resultaten tydde på att Waldorfföräldrarna var välutbildade. Hela 80% av de svarande hade någon form av högre utbildning. Ungefär hälften hade någon form av eftergymnasial utbildning och ca en tredjedel hade en akademisk examen.

För att få en bild av vilken samhällsgrupp Waldorfföräldrarna tillhörde i ekonomiskt avseende ställdes en fråga om familjens månadsinkomst. Det visade sig att för nästan 40% av de svarande hade *familjen* en månadsinkomst på mindre än 30 000 kr (före skatt). 18% hade en gemensam inkomst på 50 000 kr eller mer.

Waldorfföräldrarna hade övervägande röd-gröna politiska sympatier

Waldorfföräldrarnas politiska sympatier låg främst hos Miljöpartiet (ca 40%) och Vänsterpartiet (ca 30%). Sympatier med Vänsterparitet var vanligast i den lägre inkomstgruppen och bland de högutbildade föräldrarna, medan sympatier med Miljöpartiet var vanligast bland medelinkomsttagarna och föräldrar utan högskoleutbildning. Det interna bortfallet på denna fråga var dock relativt stort (13%).

Waldorfföräldrarna hade svenska som modersmål

Nästan 90% av de svarande uppgav att de hade svenska som modersmål. Bland de föräldrar som svarade att de hade ett främmande språk som modersmål, dominerade inomeuropeiska språk, som tyska, finska, danska och norska.

Waldorfföräldrarna sade sig ha valt skolan utifrån kännedom om Waldorfpedagogiken

Den vanligaste anledningen till att man som förälder placerade sina barn i Waldorfskola var Waldorfpedagogiken. Över 70% av Waldorfföräldrarna angav detta alternativ. Av föräldrarna hade dock endast en mycket liten andel, 7%, själva gått i Waldorfskola.

Waldorfföräldrarna omfattade ofta en andlig eller religiös livsåskådning

Majoriteten av Waldorfföräldrarna anslöt sig till någon form av andlig eller religiös livsåskådning och tog avstånd från ateism och materialism. Ca 40% svarade att de omfattade en kristen livsåskådning och 40% att de omfattade en antroposofisk livsåskådning. Andelarna varierade dock ganska stort mellan olika skolor. Waldorfföräldrarna ansåg även i större utsträckning än svenskar i allmänhet (med liknande utbildningsnivå), att människan inte bara består av kropp och materia och att människans natur i grunden är god och osjälvisk. Bland Waldorfföräldrarna tycktes

utbildningsnivån spela mindre roll för sättet att svara på dessa frågor, jämfört med svenskar i allmänhet.

Waldorfföräldrarna grundade sina sociala ställningstaganden i medmänsklighet och solidaritet med de svaga

Waldorfföräldrarna tenderade i större utsträckning än svenskar i allmänhet att ha en samhällssyn som präglas av medmänsklighet, humanism och solidaritet med de svaga. De ansåg t ex i mindre utsträckning att hårdare tag mot brottslingar eller dödsstraff är något som behövs i samhället idag och att ett liv i nöd beror på individens lathet eller viljelöshet. Waldorfföräldrana tog vidare i större utsträckning avstånd från konkurrens och egoistisk individualism. De ansåg i mindre utsträckning än svenskar i allmänhet att fri konkurrens, eller att begåvade och flitiga människor får det bättre än andra, är lämpliga vägar till ett bättre samhälle. Tabell 5 nedan redovisar några av resultaten från denna undersökning (siffrorna för ”svenskar i allmänhet” kommer från Bråkenhielms undersökning). Tabellen visar också vilken roll utbildningsnivån spelar för dessa ställningstaganden. I tre av de åtta frågorna tycks utbildningsnivån spela en avgörande roll för svenskar i allmänhet ($p < .01$) men inte för Waldorfföräldrarna. I endast en fråga var skillnaden mellan Waldorfföräldrar och svenskar i allmänhet inte statistiskt signifikant och det var frågan om svartjobb och skattefusk.

I befolkningen som helhet spelade utbildningsnivån en viktig roll i fyra av de åtta frågorna, bland Waldorfföräldrarna var det bara i en fråga, den om ”hårdare tag mot brottslingar”. Tendenserna var dock desamma i båda grupperna. Personer med högskoleutbildning tenderade genomgående att i större utsträckning uttrycka ”humana” värderingar, dvs man tog oftare ställning *mot* hårdare tag mot brottslingar, dödsstraff, konkurrens och social ojämlikhet.

Tabell 5. Ställningstaganden i olika sociala frågor och utbildningsnivåns betydelse. Procent och p-värde för chi2-analys. HU = högskoleutbildade.

Påstående	**Waldorfföräldrar**			**Svenskar i allmänhet**		
	Ej HU	**HU**	**p**	**Ej HU**	**HU**	**p**
Det behövs hårdare tag mot brottslingar.						
Stämmer helt/delvis	38	22	< .01**	83	70	< .01**
Stämmer varken bra eller dåligt	27	31		11	15	
Stämmer dåligt/inte alls	35	47		6	14	
Jag har inget emot videokameror på offentliga miljöer om brottsligheten minskar.						
Stämmer helt/delvis	57	46	> .05	84	78	> .05
Stämmer varken bra eller dåligt	16	26		8	9	
Stämmer dåligt/inte alls	27	28		7	12	
Det finns människor som begått sådana brott att de förtjänar dödsstraff.						
Stämmer helt/delvis	5	3	> .05	44	27	< .01**
Stämmer varken bra eller dåligt	7	5		15	11	
Stämmer dåligt/inte alls	88	92		40	60	
Det bästa sättet att uppnå ett bättre samhälle är att uppmuntra fri konkurrens. *Stämmer helt/delvis*						
Stämmer varken bra eller dåligt	20	13	> .05	44	38	< .01**
Stämmer dåligt/inte alls	33	26		39	31	
	47	61		16	30	
Ett gott samhälle utmärks av att ingen blir utslagen.						
Stämmer helt/delvis	89	88	> .05	71	72	> .05
Stämmer varken bra eller dåligt	5	10		17	17	
Stämmer dåligt/inte alls	6	2		11	11	
Jag föredrar ett samhälle där alla har det ungefär lika bra även om detta innebär höga skatter.						
Stämmer helt/delvis	65	74	> .05	38	43	> .05
Stämmer varken bra eller dåligt	25	14		26	20	
Stämmer dåligt/inte alls	10	12		35	36	
Jag föredrar ett samhälle där en begåvad och flitig människa har möjlighet att få det betydligt bättre än de flesta.						
Stämmer helt/delvis	18	19	> .05	43	45	> .05
Stämmer varken bra eller dåligt	36	29		31	23	
Stämmer dåligt/inte alls	46	52		25	32	
Jag uppfattar inte svartjobb och skattefusk som något brottsligt						
Stämmer helt/delvis	9	5	> .05	16	10	< .01**
Stämmer varken bra eller dåligt	30	25		26	14	
Stämmer dåligt/inte alls	61	70		57	76	

Waldorfföräldrarna en relativt homogen grupp

Sammantaget pekar resultaten på att Waldorfföräldrarna i Sverige generellt är en relativt homogen grupp, även om det i vissa avseenden finns skillnader när man jämför föräldragrupperna på olika Waldorfskolor. I socialt avseende är Waldorfföräldrarna välutbildade, tillhör medelinkomsttagarna, har svenska som modersmål och har arbeten av

social eller människovårdande karaktär. Deras politiska sympatier ligger till största delen i det röd-gröna fältet. Flertalet ansluter sig till någon form av andlig eller religiös livsåskådning och tar avstånd från ateism och materialism. De tycks ha en samhällssyn som präglas av medmänsklighet och solidaritet med de svaga och de tar avstånd från konkurrens och egoistisk individualism. Dessutom tycks deras åsikter i livsåskådningsfrågor och sociala frågor vara mindre beroende av utbildningsnivå, än vad som gäller för svenskar i allmänhet. Detta kan tolkas som att de i större utsträckning vägleds av en inre värdekompass, som inte påverkas så mycket av den yttre miljön. Slutligen kan vi notera att de flesta föräldrar har valt skola till sina barn utifrån sin kännedom om Waldorfpedagogiken och att endast en mycket liten andel (7%) själva har gått i Waldorfskola.

Segregationsfrågan

Syftet med undersökningen var att ta reda på i vilken mån Waldorfskolorna bidrar till ökad segregation eller ökad förståelse mellan olika befolkningsgrupper, genom föräldrarnas sociala och kulturella bakgrund. Tanken var att om föräldrar till barn i Waldorfskolor visar sig tillhöra en subkultur i samhället med säregna föreställningar och värderingar, finns det en viss risk att de bildar en enklav som isolerar sig från samhället i övrigt. Om man med segregation i det svenska skolväsendet menar att barn från familjer med olika social och kulturell bakgrund förhindras att mötas och lära känna varandra i skolan, kan man således hävda att Waldorfskolorna bidrar till en viss social och kulturell segregation.

Här måste man dock skilja på den sakliga, empiriska innebörden av segregation och den etiska värderingen av denna innebörd. Det är nämligen inte bara så att Waldorfpedagogiken har som målsättning allmänmänsklig solidaritet och öppenhet för främmande kulturer, den *lyckas* även i stor utsträckning förverkliga dessa mål. Detta framkommer av resultaten från rapport 3 nedan. Det verkar alltså som om svaret på frågan huruvida Waldorfskolan bidrar till segregation eller ökad förståelse är att den gör bådadera: den bidrar till segregation *och* till ökad förståelse mellan sociala och kulturella grupper. Detta visar på nödvändigheten att skilja på den negativa värdering som själva termen segregation innehåller och dess faktiska, empiriska innebörd. Det är inte självklart

att Waldorfföräldrarnas ”kulturella homogenitet” ska värderas negativt. Termen segregation kan i detta sammanhang vara missvisande (se vidare nedan, s 81). Idag används den ofta för att framställa fristående skolor i dålig dager.

Rapport 3: Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens

Den tredje delstudien syftade till att undersöka i vilken mån Waldorfelever utvecklar de värderingar och de sociala förmågor som krävs för att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle. Eftersom denna fråga är av mycket omfattande och komplex natur, har endast vissa aspekter av problematiken fokuserats inom ramen för projektet. De valda aspekterna har till stor del bestämts av vilket jämförelsematerial och vilka mätinstrument som funnits tillgängliga från tidigare empiriska studier med liknande frågeställningar.

Den första jämförande studien – elevernas medborgerligt-moraliska kompetens

För att jämföra Waldorfelevernas förmåga att ta ställning i komplexa sociala och moraliska frågor med elever från den kommunala skolan användes en enkät från ett delprojekt i Skolverkets nationella utvärdering 1998. Delprojektet handlade om ”den medborgerligt-moraliska aspekten” av undervisningen i samhällsorienterande ämnen (SO-ämnen), och syftade till att undersöka elevernas förmåga att:

1) *identifiera* och *förklara* aktuella sociala och moraliska problem,
2) *föreslå lösningar* på dessa problem och
3) *motivera* sina lösningsförslag.

För att undersöka dessa förmågor, som i undersökningen definierades som ”medborgerligt-moralisk kompetens”, användes en responsbaserad utvärderingsmodell som fokuserade elevernas egna mer eller mindre kreativa lösningar på presenterade problem. Utvärderingsinstrumentet var utformat som en enkät och bestod av två uppgifter som behandlade aktuella sociala och moraliska problem. Till varje uppgift fanns en bild som anknöt till det behandlade problemet. Bilden var med avsikt inte entydig, för

att ge eleverna utrymme att göra egna tolkningar av vad som utgjorde de egentliga problemen, samt för att ställa sig egna frågor runt dem.

Den första uppgiften, kallad ”uppgift Växjö”, anknöt till problemet invandrarfientlighet. Bilden publicerades av en svensk kvällstidning, och visar en demonstration av nynazistiska ungdomar i Växjö, vid vilken en äldre kvinna fysiskt angrep en demonstrerande ”skinnskalle” genom att slå honom i huvudet med sitt paraply. Bildtexten säger ”Hon jagade ut nynazisterna”. Uppgiften var även tänkt att aktualisera två generella moraliska problem: a) demokratins dilemma och b) finns det något ”berättigat” våld? De explicita frågor eleverna fick i enkäten i anslutning till denna uppgift handlade huvudsakligen om:

Att beskriva vad som hände på bilden
Att förklara orsakerna till att det hände
Att säga om bilden väckte några frågor om rätt eller orätt och i så fall vilka frågor
Att föreslå lösningar på problemet, i de fall de ansåg något vara orätt
Att motivera de lösningsförslag de angivit

Den andra uppgiften, ”uppgift Foster”, anknöt till en problematik som blivit allt mer aktuell som följd av bioteknikens utveckling. Bilden visade ett foster i livmodern. Den kunde upplevas som ”ett oskyldigt foster i mammans mage”, dvs den var inte värdemässigt neutral. Bildtexten löd:

> *En grupp forskare vid Huddinge sjukhus utanför Stockholm ansökte våren 1997 om tillstånd att få göra medicinska experiment på levande foster som befinner sig i sina mödrars livmoder. Detta skulle dock göras bara på foster som senare skulle aborteras.*

Även denna uppgift var tänkt att aktualisera två moraliska problem: a) var gränsen går för experiment och forskning ”till mänsklighetens fromma” och b) bioteknikens fördelar och risker. De öppna enkätfrågorna var samma som i föregående uppgift med undantag för den första frågan, där eleverna uppmanades att beskriva vad forskarna ville få tillstånd att göra.

Förutom dessa två problemlösande uppgifter innehöll enkäten ett antal kompletterande frågor med bundna svarsalternativ. Syftet med dessa var bl a att få data om hur eleverna

reagerade inför utvärderingsuppgifterna, hur stor ansträngning de lagt ned på att besvara uppgifterna och i vilken utsträckning skolundervisningen hade berört de problem som uppgifterna handlade om. Dessutom fanns ett antal frågor om elevernas tankar kring etik och moral samt ett test för grad av självuppskattning (Rosenberg, 1968).

Enkäten skickades ut under våren 2003 till samhällskunskapslärarna i skolår 9 och 12 på de 11 medverkande Waldorfskolorna. Lärarna ombads att själva administrera enkätinsamlingen. Svarsfrekvensen blev 77%, vilket motsvarade 325 elever. Jämförelsegruppen från Skolverkets utvärdering 1998 bestod av 407 elever i skolår 9 och gymnasiets år III från sammanlagt 19 kommunala skolor. Vad gäller könsfördelningen fanns inga större skillnader mellan de två svarandegrupperna. Däremot skiljde sig grupperna åt vad gäller elevernas sociala bakgrund, vilket har beaktats vid jämförelserna.

Fler Waldorfelever upplevde SO-undervisningen som intressant och bra. Jämförelsen visade att Waldorfeleverna i skolår 12 i större utsträckning upplevde att skolans SO-undervisning var intressant och bra, jämfört med den kommunala skolans elever i samma skolår. Dessutom ansåg en större andel Waldorfelever i detta skolår att de var duktiga i SO-ämnena, jämfört med den kommunala skolans elever.

Waldorfeleverna kände ett större ansvar för sociala och moraliska frågor. Waldorfeleverna i båda skolåren kände även i större utsträckning ansvar för sociala och moraliska frågor, jämfört med den kommunala skolans elever. Fler Waldorfelever upplevde att de hade ett ansvar för samhällets moraliska utveckling i framtiden och kände ansvar för att som vuxna göra något åt de förhållanden som utvärderingsuppgifterna berörde.

Waldorfeleverna upplevde i högre grad att utvärderingsuppgifterna var viktiga, intressanta och lätta att förstå. Flertalet av eleverna i båda skolformerna ansåg att uppgifterna överlag var ganska svåra att *svara* på. Detta hänger troligtvis ihop med komplexiteten i de frågor som uppgifterna berörde. Samtidigt upplevde Waldorfeleverna i större utsträckning att uppgifterna var viktiga, intressanta och lätta att förstå, jämfört med de kommunala eleverna.

Waldorfelevernas engagemang i sociala och moraliska frågor ökade med åldern. Vid en jämförelse mellan de två skolåren visade sig att andelen Waldorfelever som tyckte att uppgifterna var viktiga, intressanta och lätta att förstå ökade markant mellan skolår 9 och 12. Bland eleverna i den kommunala skolan var skillnaderna mellan skolåren däremot mycket marginella (se Tabell 6 nedan). Inställningen till SO-ämnena blev även betydligt mer positiv bland Waldorfeleverna, medan den snarare blev mer negativ bland den kommunala skolans elever. Dessutom tycktes engagemanget i moraliska frågor öka med åldern hos Waldorfeleverna, medan det var tämligen konstant bland den kommunala skolans elever. I alla dessa avseenden tenderade andelen ”positiva” Waldorfelever dessutom att vara större redan i skolår 9.

Tabell 6. Jämförelse av andelen ”positiva” svar på ett antal enkätfrågor från Skolverkets NU98. Procent inom resp skolår och skolform. (W9 = Waldorfskolans skolår 9 etc; K9 = kommunala skolans skolår 9 etc; Δ% = procentskillnad).

Enkätfråga	**W9**	**W12**	**Δ %**	**K9**	**K12**	**Δ %**
Tycker uppgifterna är lätta att förstå	15	26	*+11*	13	13	*0*
Tycker uppgifterna är viktiga	34	58	*+24*	25	22	*-3*
Tycker uppgifterna är intressanta	23	41	*+18*	12	16	*+4*
Anser sig duktig i SO-ämnena	31	39	*+8*	35	19	*-16*
Tycker SO är intressant	45	66	*+21*	44	36	*-8*
Tycker skolans SO-undervisning är bra	27	50	*+23*	46	22	*-24*
Känner ansvar som vuxen för det uppgifterna berör	22	33	*+11*	15	16	*+1*
Känner ansvar för samhällets moraliska utveckling	24	35	*+11*	17	17	*0*
Diskuterar frågor om moral i hemmet	14	20	*+6*	15	10	*-5*

Nu var inte detta en longitudinell studie, så det kan inte med säkerhet sägas att Waldorfelever generellt utvecklas på detta sätt mellan skolår 9 och 12. Resultaten kan dock tolkas i den riktningen. Det skulle betyda att Waldorfeleverna i större utsträckning genomgår en positiv utveckling beträffande intresset för sociala och moraliska frågor.

Waldorfeleverna var mer benägna att referera till kärlek, medmänsklighet och civilkurage. Vid jämförelsen mellan elevernas svar på de två problemlösande uppgifterna visade sig Waldorfeleverna i något större utsträckning än de kommunala eleverna vara benägna att referera till moraliska kvaliteter som kärlek, medkänsla, solidaritet och civilkurage. De tycks också präglas av större eftertänksamhet, större förtroende för människans inneboende godhet och mindre tillit till att mer poliser eller skärpt lagstiftning kan lösa

moraliska problem på en samhällelig nivå. Istället betonar Waldorfeleverna det individuella ansvaret.

Waldorfeleverna föreslog i större utsträckning lösningar som gick ut på att stoppa eller begränsa nazistiska och rasistiska ideologier. Eftersom nazism och rasism är ett aktuellt samhällsfenomen undersöktes i vilken utsträckning eleverna tog avstånd från dessa ideologier. Det visade sig att flertalet elever i båda skolformerna tog avstånd från nazism och rasism. Andelen elever som föreslog antinazistiska och antirasistiska lösningar, dvs lösningar som gick ut på att motverka eller stoppa nazism och rasism, var dock betydligt större bland Waldorfeleverna.

Waldorfeleverna hade en mer positiv självbild. Forskning om moralutveckling har visat att ett ihärdigt och engagerat moraliskt handlande ofta är förknippat med en positiv självbild. För att undersöka om det fanns ett liknande samband mellan positiv självbild och medborgerligt-moralisk kompetens, som denna definierats i undersökningen, inkluderades Rosenbergs självvärderingstest i enkäten. Självvärderingstestet visade att Waldorfeleverna generellt låg högre i sin självvärdering, dvs hade en mer positiv självbild, jämfört med den kommunala skolans elever. Några starka och entydiga samband mellan självvärdering och medborgerligt-moralisk kompetens kunde dock inte observeras i denna undersökning.

Fler blanka, ironiserande och "destruerande" svar bland Waldorfeleverna. Förekomsten av blanka, ironiserande eller "destruerande" svar var betydligt större bland Waldorfeleverna. Med destruerande svar menas svar som avsiktligt undviker att svara på frågorna och därmed gör sig oanvändbara för undersökningens syfte. Dessutom förekom fler kritiska kommentarer om enkätfrågorna och undersökningen som helhet i Waldorfelevernas svar. Bakom dessa svar ligger måhända en viss misstro mot, eller rebellisk inställning till, etablerade samhälleliga eller politiska institutioner.

Den andra jämförande studien: attityder till och uppfattningar om skolan, lärarna och föräldrarna

För att få ytterligare en bild av i vilken mån Waldorfelever utvecklar de värderingar och sociala förmågor som krävs för att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt och

mångkulturellt samhälle användes delar av Skolverkets utvärdering från 2003. Denna riktade sig endast till skolår 9. Utvärderingen, i form av en enkät med bundna svarsalternativ, hade i första hand elevernas *attityder* i fokus. Den kan därför inte sägas mäta elevernas *förmåga* att ta ställning i sociala och moraliska frågor, i samma utsträckning som enkäten från 1998. Jämförelsen ska därför ses som ett komplement till den tidigare undersökningen. Från Skolverkets enkät gjordes ett urval av frågor som berörde elevernas sociala och moraliska erfarenheter och attityder. Dessutom inkluderades frågor om elevernas attityder till och uppfattningar om skolan, lärarna och föräldrarna.

Enkäten skickades ut till nio av de elva medverkande Waldorfskolorna under våren 2003. Antalet svarande på detta utskick blev 196 elever. Totalt skickade Skolverket ut 6788 enkäter till de kommunala skolorna. Antalet svarande var 5941 elever. Det fanns inga större skillnader mellan de två svarandegrupperna beträffande könsfördelningen eller fördelningen mellan storstad/landsbygd. Däremot skilde sig grupperna åt vad gällde elevernas sociala bakgrund, vilket har korrigerats för vid jämförelsen.

Waldorflärarna upplevdes lägga större vikt vid människovärde, jämställdhet och miljö i undervisningen. Jämförelsen visade att Waldorfeleverna i större utsträckning än den kommunala skolans elever upplevde att deras lärare lade vikt vid allas lika människovärde, jämställdhet mellan könen, miljövård och avståndstagande från mobbing i undervisningen. De upplevde också i större omfattning att lärarna lade vikt vid samarbete och att de som har det svårast får mest hjälp, se Tabell 7 och 8.

Waldorfeleverna upplevde även i mindre utsträckning att de var mobbade eller orättvist behandlade, jämfört med de kommunala eleverna. De upplevde också i större utsträckning att lärare eller annan vuxen snabbt ingrep om någon elev blev mobbad.

Tabell 7. ”Skolan har många viktiga uppgifter. Några av dem räknar vi upp i den här frågan. Hur många av dina lärare lägger vikt vid följande i undervisningen?” W = Waldorfelever; K = kommunala skolans elever. Procent av resp skolform.

	Alla lärare		De flesta lärare		Några lärare		Ingen lärare		p
Uppgift	**W**	**K**	**W**	**K**	**W**	**K**	**W**	**K**	
Att respektera allas lika människovärde	50	28	41	56	8	14	1	2	<.01**
Att reagera mot mobbing och annat som gör att någon lider	44	28	42	48	12	21	2	3	<.01**
Att flickor och pojkar är jämställda.	51	28	32	44	14	23	3	5	<.01**
Att vara rädd om och skydda den miljö vi lever i.	45	18	42	47	13	31	0	4	<.01**
Att vi får lära oss ta ställning i frågor om rätt och orätt.	27	23	47	50	24	24	2	3	>.05

Tabell 8. ”Skolan har många viktiga uppgifter. Några av dem räknar vi upp i den här frågan. Hur många av dina lärare lägger vikt vid följande i undervisningen?” W = Waldorfelever; K = kommunala skolans elever. Procent av resp skolform.

	Alla lärare		De flesta lärare		Några lärare		Ingen lärare		p
Uppgift	**W**	**K**	**W**	**K**	**W**	**K**	**W**	**K**	
Att vi samarbetar och hjälper varandra	37	26	48	51	14	20	1	3	<.05*
Att de som har svårast att lära sig får mest hjälp	29	20	44	47	26	28	1	5	<.01**
Att vi lever och trivs med oss själva och har ett bra självförtroende	37	23	38	42	22	27	3	8	<.01**

Waldorfeleverna hade mer toleranta attityder till avvikande samhällsgrupper. Waldorfeleverna hade överlag mer öppna och toleranta attityder till homosexuella elever och elever med inlärningssvårigheter, jämfört med den kommunala skolans elever. De hade också mer öppna och toleranta attityder till såväl invandrare som religiösa och politiska extremistgrupper. Endast när det gäller inställningen till kriminella och till nazister/rasister/skinheads var förhållandet mellan de båda svarandegrupperna det omvända, dvs. Waldorfeleverna uppvisade en mindre tolerant attityd, jämfört med den kommunala skolans elever. Skillnaderna redovisas i Tabell 9 och 10. Vid dessa jämförelser har hänsyn tagits till bakgrundsvariabeln ”antal böcker i hemmet”, som är en indikator på familjens kulturella kapital (jfr Bourdieu, 2001) och vanligen korrelerar starkt med utbildningsnivå och socioekonomisk standard. Förutom attityderna till Jehovas vittnen och till rasister/nazister/skinheads var alla skillnader statistiskt signifikanta ($p < .05$).

Tabell 9. En jämförelse mellan Waldorfelevernas och de kommunala elevernas svar på frågan ”Vad skulle du tycka om att ha dessa grupper som grannar” med hänsyn till antalet böcker i hemmet. Procent.

Vad skulle du tycka om att bo granne med…		**Antal böcker i hemmet**			
		50-500 böcker		**Fler än 500 böcker**	
		W	**K**	**W**	**K**
Invandrare	*Skulle jag inte vilja*	5	25	0	19
Homosexuella	*Skulle jag inte vilja*	6	28	2	21
Vänsterextremister	*Skulle jag inte vilja*	20	42	13	41
Muslimska fundamentalister	*Skulle jag inte vilja*	30	48	21	50
Högerextremister	*Skulle jag inte vilja*	50	80	49	81
Jehovas vittnen	*Skulle jag inte vilja*	47	54	42	53

Tabell 10. En jämförelse mellan Waldorfelevernas och de kommunala elevernas svar på frågan ”Vad skulle du tycka om att ha dessa grupper som grannar” med hänsyn till antalet böcker i hemmet. Procent.

Vad skulle du tycka om att bo granne med…		**Antal böcker i hemmet**			
		50-500 böcker		**Fler än 500 böcker**	
		W	**K**	**W**	**K**
Människor med AIDS	*Skulle jag inte vilja*	17	29	3	25
Psykiskt sjuka	*Skulle jag inte vilja*	48	70	45	65
Drogmissbrukare	*Skulle jag inte vilja*	56	76	57	75
Kriminellt belastade	*Skulle jag inte vilja*	57	47	62	41
Rasister/nazister/ skinheads	*Skulle jag inte vilja*	89	77	89	78

Tabell 11. En jämförelse mellan flickornas och pojkarnas svar på frågan ”Vad skulle du tycka om att ha dessa grupper som grannar i Waldorfskolor resp kommunala skolor. Procent och p-värde från chi2-test.

Vad skulle du tycka om att ha dessa grupper som grannar?		**Waldorfelever**			**Kommunala elever**		
		Flickor	**Pojkar**	**p**	**Flickor**	**Pojkar**	**p**
Invandrare	*Skulle jag inte vilja*	1	6	>.05	14	33	<.01**
Homosexuella	*Skulle jag inte vilja*	1	9	<.05*	10	44	<.01**
Vänsterextremister	*Skulle jag inte vilja*	14	21	>.05	26	58	<.01**
Muslimska fundamentalister	*Skulle jag inte vilja*	26	29	>.05	36	61	<.01**
Högerextremister	*Skulle jag inte vilja*	38	64	<.01**	83	78	<.01**
Jehovas vittnen	*Skulle jag inte vilja*	41	51	>.05	43	66	<.01**
Människor med AIDS	*Skulle jag inte vilja*	9	17	>.05	16	42	<.01**
Psykiskt sjuka	*Skulle jag inte vilja*	42	54	>.05	64	75	<.01**
Drogmissbrukare	*Skulle jag inte vilja*	56	58	>.05	73	79	<.01**
Kriminellt belastade	*Skulle jag inte vilja*	58	60	>.05	40	52	<.01**
Rasister/nazister/ skinheads	*Skulle jag inte vilja*	87	91	>.05	80	74	<.01**

Mindre skillnad mellan flickors och pojkars attityder i Waldorfskolan. Även om flickorna generellt hade mer öppna och toleranta attityder än pojkarna i båda svarandegrupperna, så var skillnaderna mellan könen i dessa avseenden betydligt mindre bland Waldorfeleverna, se

Tabell 11 ovan. Bland de kommunala eleverna var alla skillnader statistiskt signifikanta, bland Waldorfeleverna var flertalet skillnader inte signifikanta.

Slutsatser

Syftet med de två enkätstudierna var att undersöka i vilken mån Waldorfelever utvecklar de värderingar och sociala förmågor som krävs för att vara aktiv medborgare i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle. Resultaten av den första jämförande studien pekar på att Waldorfeleverna, om man följer dem upp till gymnasiets sista år, i något större utsträckning når upp till den svenska läroplanens mål om demokratisk fostran, jämfört med de kommunala eleverna. Denna slutsats finner ytterligare stöd i resultaten från den andra jämförande studien, som visade att Waldorfeleverna i skolår 9 i större omfattning uppfattade att deras lärare lade vikt vid skolans demokratiska värdegrund. Dessutom omfattade Waldorfeleverna själva i denna studie mer öppna och toleranta attityder mot ”avvikande” samhällsgrupper – förutom kriminella, nazister och rasister, som de tvärtom tog mer aktivt avstånd från.

En av den svenska skolans huvuduppgifter är enligt läroplanen att främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar samhällslivet. Våra resultat tyder på att Waldorfskolorna i stor utsträckning tycks fostra både aktiva, ansvarskännande och demokratiska medborgare. Detta är rimligtvis en följd både av Waldorfskolornas speciella pedagogik och Waldorfelevernas specifika sociala och kulturella bakgrund i form av föräldrarnas värderingar och sociala engagemang. Vilken av dessa två faktorer som spelar störst roll är svårt att säga, men pedagogiken är förvisso inte oväsentlig.

Rapport 4: Kunskaper i Svenska, Engelska och Matematik samt attityder till undervisningen

I fokus för den fjärde delstudien står en jämförelse mellan Waldorfelevers och kommunala elevers resultat på de nationella kunskapsproven i Svenska, Engelska och Matematik för skolår 9. För att få ett vidare perspektiv på dessa resultat undersöktes även 1) elevernas generella upplevelse av skolan, 2) elevernas upplevelser av undervisningen i de tre ämnena och 3) Waldorflärares uppfattningar om hur de nationella proven passar in i Waldorfskolornas sätt att arbeta med dessa ämnen.

De två frågorna om elevernas generella upplevelser undersöktes genom att låta eleverna i nio av de elva medverkande Waldorfskolorna besvara delar av de enkäter som ingick i Skolverkets nationella utvärdering 2003 (NU03; inte att förväxla med de nationella ämnesproven). Urvalet av frågor, i form av en enkät, skickades ut under våren 2003 till klasslärarna, som själva ombads att administrera enkätinsamlingen. Antalet svarande Waldorfelever var 196. Jämförelsegruppen från Skolverkets utvärdering bestod av 5 941 elever från den kommunala skolans skolår 9. Vad gäller könsfördelningen och andelen skolor i glesbygd/storstad fanns inga större skillnader mellan de två svarandegrupperna. Däremot skiljde sig grupperna åt beträffande elevernas sociala bakgrund, vilket har korrigerats för vid jämförelsen.

Frågan om Waldorflärarnas uppfattning om de nationella ämnesproven undersöktes genom bandinspelade intervjuer med sammanlagt 22 Waldorflärare (7 - 8 i respektive ämne) på de nio Waldorfskolor som medverkade i undersökningen.

Jämförelsen mellan resultaten på de nationella ämnesproven i skolår 9 baserar sig på data från Statistiska Centralbyrån (SCB). Från och med vårterminen 2003 blev nämligen de nationella ämnesproven för detta skolår obligatoriska för alla, även fristående skolor, och resultaten registreras av SCB. Totalt samlades provresultat in från över 1000 kommunala skolor i 276 kommuner, vilket motsvarade 93 248 elever. Bland Sveriges 27 Waldorfskolor som lärsåret 2003/04 omfattade skolår 9, lämnade 26 skolor från 22 kommuner in provresultat, vilket motsvarade 509 elever. Efter att ha uteslutit de kommunala elever som läste svenska som andra språk, de som gick i skolor som inte låg i

någon av de 22 kommuner där provuppgifter rapporterades från en Waldorfskola, samt de elever – både i Waldorfskolan och i den kommunala skolan – där uppgifter om föräldrarnas högsta utbildningsnivå saknades, kom jämförelsegrupperna att bestå av 21 208 kommunala elever och 493 Waldorfelever. Vad gäller elevernas kön, etniska bakgrund och andelen skolor i glesbygd/storstad fanns inga större skillnader mellan de två svarandegrupperna. Däremot skiljde sig grupperna åt beträffande elevernas sociala bakgrund. Detta föranledde oss att dela upp eleverna inom varje population i två undergrupper, där Grupp 1 bestod av elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning och Grupp 2 av elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Nedan redovisas först resultaten från jämförelsen mellan Waldorfskolorna och de kommunala skolorna beträffande Skolverkets nationella utvärdering (NU03). Därefter redovisas jämförelsen av resultaten på de nationella ämnesproven. Till sist behandlas Waldorflärarnas syn på dessa prov.

Waldorfeleverna var mer aktiva i olika föreningar

Generellt sett var varken Waldorfeleverna eller de kommunala eleverna särskilt aktiva i föreningar av olika slag (Tabell 12 nedan). Det fanns dock en del statistiskt signifikanta skillnader: Waldorfeleverna var i något större utsträckning aktiva inom politiskt eller elevfackligt arbete samt inom intresseföreningar. De var också mer aktiva när det gäller kultur, 31% av dem deltog i sådana möten/aktiviteter minst en gång i veckan jämfört med 17% av de kommunala eleverna. När det gäller idrottsföreningar var dock båda grupperna ungefär lika aktiva, 37-45 % ägnade sig åt det minst en gång i veckan.

Tabell 12. Elevernas deltagande i föreningsaktiviteter; W = Waldorfelever, K = kommunala elever. Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Förening	Varje dag		Varje vecka		Varje månad		Varje år		Aldrig		p
	W	K	W	K	W	K	W	K	W	K	
Partipolitiskt eller elevfacklig	1	1	6	3	7	4	6	4	80	88	<.01**
Intresseförening för en viss sak	2	1	5	4	8	4	10	6	75	85	<.01**
Idrottsförening	8	15	29	30	6	4	8	8	49	43	>.05
Kulturförening	2	2	29	15	6	3	10	6	53	74	<.01**

Waldorfeleverna trivdes generellt bättre i skolan

Jämförelsen visade att Waldorfeleverna i större utsträckning än den kommunala skolans elever trivdes bra med sina lärare och med skolarbetet. De tyckte också bättre om sin skolas fysiska miljö. Waldorfeleverna var mer noga med vad de äter och hoppade mer sällan över frukosten hemma. De åt i mindre utsträckning godis och hamburgare om de hoppade över skollunchen.

Waldorfeleverna hade en mer positiv bild av skolarbetet

Waldorfeleverna instämde i större omfattning än den kommunala skolans elever i att det de lärt sig i skolan var nyttigt för framtiden. De kände i högre grad att studietakten och skolans krav stämde med vad de klarade av. De menade också i större omfattning än kommunala elever att svaga elever fick det stöd de behövde och att lärarna engagerade sig i att de tillägnade sig basfärdigheterna läsa, skriva och räkna. Dessa resultat redovisas i Tabell 13 – 16 nedan.

Tabell 13. Jag kommer senare i livet att ha stor nytta av det jag lär mig i skolan. Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Jag kommer…	Waldorfelever	Kommunala elever	p
Stämmer mycket bra	51	40	<.05*
Stämmer ganska bra	41	50	
Stämmer ganska dåligt	6	8	
Stämmer mycket dåligt	2	2	

Tabell 14. Hur tycker du att man på din skola tagit hänsyn till din egen förmåga? Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Man har krävt…	Waldorfelever	Kommunala elever	p
mycket mer än jag klarat av	2	6	<.01**
något mer än jag klarat av	11	23	
ungefär så mycket som jag klarat av	69	59	
något för lite av mig	15	9	
alldeles för lite av mig	3	3	

Tabell 15. Om man har svårt att hänga med i undervisningen – hur är det då på din skola? Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Om man har svårt att hänga med i undervisningen…	Waldorfelever	Kommunala elever	p
Man får klara sig mest på egen hand. Det verkar som om skolan inte bryr sig så mycket om dem som har det besvärligt	2	9	
Några enstaka elever kan få hjälp på skolan	12	32	<.01**
Många av de elever som har svårigheter får hjälp på skolan	43	42	
Skolan stödjer och hjälper alla elever som har det besvärligt	43	17	

Tabell 16. Hur noga är lärarna på din skola med att alla elever kan läsa, skriva och räkna så bra att de klarar sig i livet? Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Hur noga är lärarna…	Waldorfelever	Kommunala elever	p
Nästan inga lärare bryr sig	0.5	3	
Några enstaka lärare bryr sig	4.5	16	
Rätt många lärare bryr sig	23	34	
De flesta lärare bryr sig	72	47	<.01**

Waldorfeleverna kände däremot i mindre utsträckning än den kommunala skolans elever att det de fått lära sig stämde med deras egna intressen. Detta tycks dock inte ha inverkat nämnvärt på deras upplevelser av själva undervisningen. En större andel av Waldorfeleverna upplevde att de i undervisningen fått tänka och arbeta på sitt eget sätt och att de har fått dela med sig av vad de vet och varit med om.

Waldorfeleverna arbetade i mindre utsträckning med skolämnena enbart för att klara proven

Generellt tyckte både Waldorfeleverna och de kommunala eleverna att det var intressant och viktigt att arbeta med ämnena Svenska, Engelska och Matematik. De kommunala eleverna menade sig dock i större utsträckning arbeta med ämnena enbart för att klara proven. I Svenska och Engelska hängde deras motivation också i större utsträckning på nyttan för framtida studier, jämfört med Waldorfeleverna, se Tabell 17.

Tabell 17. Elevernas svar på gemensamma attitydfrågor om Svenska, Engelska och Matematik. W = Waldorfelever, K = kommunala elever. Procent av respektive elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Här kommer några frågor om Engelska, Matematik och Svenska.	**Stämmer mycket eller ganska bra**		**Stämmer mycket eller ganska dåligt**		
	W	**K**	**W**	**K**	**p**
Engelska intresserar mig	91	89	9	11	>.05
Matematik intresserar mig	64	60	36	40	>.05
Svenskämnet intresserar mig	84	77	16	23	>.05
Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i **Engelska**	99	98	1	2	>.05
Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i **Matematik**	94	93	6	7	>.05
Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i **Svenska**	97	94	3	5	>.05
Jag arbetar med **Engelska** bara för att klara proven	12	24	88	76	<.01**
Jag arbetar med **Matematik** bara för att klara proven	31	44	69	56	<.01**
Jag arbetar med **svenskämnet** bara för att klara proven	15	33	85	67	<.01**
Kunskap i **Engelska** kommer jag att behöva för att klara mina fortsatta studier	91	92	9	8	<.01**
Kunskap i **Matematik** kommer jag att behöva för att klara mina fortsatta studier	84	87	16	13	>.05
Kunskap i **Svenska** kommer jag att behöva för att klara mina fortsatta studier	88	92	12	8	<.05*
Kunskap i **Engelska** är bra för det jag tänker arbeta med i framtiden	83	82	17	18	>.05
Kunskap i **Matematik** är bra för det jag tänker arbeta med i framtiden	54	67	46	33	<.01**
Kunskap i **Svenska** är bra för det jag tänker arbeta med i framtiden	70	77	30	23	<.05*
Engelska är ett svårt ämne	33	38	67	62	>.05
Matematik är ett svårt ämne	48	67	52	33	<.01**
Svenska är ett svårt ämne	22	35	78	65	<.01**

Arbetsmiljön på lektionerna upplevdes generellt som lugnare och trevligare i Waldorfskolorna

Generellt verkade det vara en lugnare och mer koncentrerad arbetsmiljö på lektionerna i Waldorfskolan, speciellt på matematiklektionerna. Waldorfeleverna upplevde också i något större utsträckning en trevlig och positiv stämning på lektionerna i Svenska och Matematik, jämfört med den kommunala skolans elever.

Waldorfeleverna upplevde svenskämnet som mindre svårt

Waldorfeleverna tenderade även i mindre omfattning att uppleva svenskämnet som svårt och kände inte i lika hög grad motstånd mot att skriva, som den kommunala skolans elever (jfr Tabell 17 ovan). Waldorfeleverna upplevde dock i mindre utsträckning än den kommunala skolans elever att svenskämnet var integrerat med andra ämnen i skolan. De upplevde även i mindre utsträckning att de läste skönlitteratur i skolan.

Waldorfeleverna hade en mer positiv attityd till Matematik

Waldorfeleverna tyckte inte i lika stor utsträckning som de kommunala eleverna att matematik är svårt (ovan, Tabell 17). De menade också i större utsträckning att de inte gav upp när de fick en svår matematikuppgift (nedan, Tabell 18). Vidare tycktes Waldorfeleverna i större omfattning ha diskuterat tillsammans och arbetat med projekt i matematikämnet. I engelska var detta däremot vanliga i den kommunala skolan. Detta framkommer i Tabell 18 och 19 nedan, den senare omfattar även ämnet Svenska. I Tabell 19 har svarsalternativen ”Ibland” och ”Sällan” tagits bort, för överskådlighetens skull (därför blir inte procentsummorna 100).

Tabell 18. Specifika attitydfrågor om Matematik. W = Waldorfelever, K = kommunala elever. Procent av resp elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Här kommer några frågor om Matematik.	Stämmer mycket eller ganska bra		Stämmer mycket eller ganska dåligt		
	W	K	W	K	p
För det mesta ger jag upp när jag får en svår Matematikuppgift	21	34	79	66	<.01**
Jag skulle ha kunnat vara bättre i Matematik om jag ansträngt mig mer	57	65	43	35	<.01**
Jag har fått lära mig mycket i Matematik som jag tycker är onödigt	33	51	67	49	<.01**

Tabell 19. Elevernas uppfattning om undervisningssättet i Engelska, Svenska och Matematik. EN = Engelska, SV = Svenska, MA = Matematik. W = Waldorfelever, K = kommunala elever. Procent av resp elevgrupp samt p-värde från chi2-test.

Tänk tillbaka på den undervisning som du haft de senaste 3 åren. Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här?	**Varje/de flesta lektioner**		**Aldrig/mycket sällan**		
	W	**K**	**W**	**K**	**p**
EN: Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	22	32	2	3	<.05*
SV: Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	25	25	1	3	>.05
MA: Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	24	22	5	9	>.05
EN: Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	16	22	5	6	>.05
SV: Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	24	26	2	3	>.05
MA: Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	20	12	6	16	<.01**
EN: Eleverna arbetar i grupper	16	11	3	7	<.01**
SV: Eleverna arbetar i grupper	5	10	4	7	>.05
MA: Eleverna arbetar i grupper	12	6	13	36	<.01**
EN: Eleverna arbetar var för sig	40	46	2	1	>.05
SV: Eleverna arbetar var för sig	30	42	1	1	<.05*
MA: Eleverna arbetar var för sig	73	83	0	1	<.01**
EN: Eleverna genomför större arbeten eller projekt	1	7	25	20	<.01**
SV: Eleverna genomför större arbeten eller projekt	5	10	5	9	<.05*
MA: Eleverna genomför större arbeten eller projekt	1	4	38	64	<.01**

Waldorfeleverna uttryckte en större osäkerhet att klara av konkreta uppgifter

Trots Waldorfelevernas övervägande positiva upplevelse av undervisningen i ämnena kände de sig i mindre omfattning säkra på att klara av olika konkreta uppgifter eller problemsituationer som har anknytning till ämnena, såsom att skriva en insändare, tyda en tidtabell eller boka ett hotellrum på engelska.

En något större andel Waldorfelever uppnådde inte målen för de nationella ämnesproven i skolår 9

Jämförelserna av provresultaten för de tre ämnena Svenska, Engelska och Matematik samt deras olika delprov redovisas i Tabell 20 – 26 nedan. I det nationella ämnesprovet i

Svenska fanns inga skillnader i andelen elever som inte uppnådde godkänt. De elever i Waldorfskolan som inte hade någon förälder med högskoleutbildning, i tabellerna benämnda Grupp 2[4], uppnådde däremot oftare högre betygsgrader än motsvarande grupp i den kommunala skolan. I Waldorfskolorna tycks även föräldrarnas utbildningsnivå betyda mindre för barnens provbetyg i Svenska än den gör i de kommunala skolorna. Här skapade dock det jämförelsevis större bortfallet bland Waldorfelever i Grupp 2 en osäkerhet i resultaten. Detta större bortfall härrörde både här och i övriga prov från de elever som av olika anledningar inte deltog i provet. Det betyder att det finns provuppgifter från deras klasskamrater, till skillnad från gruppen ”Provuppgift saknas”, där provuppgifter saknas från hela klassen eller skolan. Gruppen ”Ej deltagit på provet” kan alltså till viss del bestå av elever som av olika skäl inte ville delta i provet.

Jämförelsen visade även att könsskillnaderna i provresultaten i Svenska inte var lika stora i Waldorfskolorna som i de kommunala skolorna, se Tabell 27 – 29. Här var skillnaden i bortfall bara marginellt större i Waldorfskolorna, vilket gör resultatet relativt pålitligt.

I de delprov i Engelska som behandlade *muntlig* respektive *skriftlig* förmåga, fanns det ingen skillnad i andelen elever som inte nådde upp till målen i ämnet. I det delprov som handlade om *receptiv* förmåga fanns dock en något större andel Waldorfelever som inte nådde upp till målen. Även i proven i Engelska tycks föräldrarnas utbildningsnivå dock betyda mindre för barnens betyg i Waldorfskolan än den gör i de kommunala skolorna. Men här skapar åter ett jämförelsevis större bortfall bland Waldorfelever i Grupp 2 en viss osäkerhet i resultaten.

Även i matematikprovet var andelen Waldorfelever som inte uppnådde målen något större jämfört med den kommunala skolans elever. Det fanns å andra sidan en något större andel Waldorfelever i Grupp 2 som uppnått den högsta betygsgraden, jämfört med samma elevgrupp i den kommunala skolan. Inom de olika betygsgraderna var också denna gång skillnaderna mellan Grupp 1 (dvs. elever som hade minst en förälder med högskoleutbildning) och Grupp 2, (elever utan någon förälder med högskoleutbildning)

[4] Grupp 1 bestod av elever som hade minst en förälder med högskole- eller universitetsutbildning.

mindre bland Waldorfeleverna. I detta fall skapade dock bortfallet en större osäkerhet i resultaten, eftersom det inte gick att urskilja hur många elever som inte deltagit i proven.

Tabell 20. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov A (läsförståelse). Jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent av varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd (G)	32	36	40	54
Väl godkänd (VG)	46	46	40	30
Mycket väl godkänd (MVG)	17	15	9	4
Ej uppnått målen	5	3	11	12
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	5	2	10	4
Provuppgift saknas (% av N)	9	10	11	11

* Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 21. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov B (muntlig förståelse). En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	33	31	43	54
Väl godkänd (VG)	51	48	44	35
Mycket väl godkänd (MVG)	16	20	10	7
Ej uppnått målen	0	1	3	4
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	8	4	17	7
Provuppgift saknas (% av N)	9	10	11	11

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 22. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov C (skrivuppgift). En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	31	38	45	60
VG	46	45	41	29
MVG	20	15	10	5
Ej uppnått målen	3	2	4	6
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	6	2	12	5
Provuppgift saknas (% av N)	9	10	11	11

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 23. Uppnått provbetyg i Engelska, delprov A (muntlig förmåga). En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	33	27	53	49
VG	46	47	30	37
MVG	19	25	14	10
Ej uppnått målen	2	1	3	4
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	5	4	17	7
Provuppgift saknas (% av N)	8	9	12	14

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 24. Uppnått provbetyg i Engelska, delprov B (receptiv förmåga). En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje föräldragrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	23	15	33	33
VG	46	43	39	43
MVG	26	40	15	17
Ej uppnått målen	5	2	13	7
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	4	3	11	6
Provuppgift saknas (% av N)	8	9	12	14

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 25. Uppnått provbetyg i Engelska, delprov C (skriftlig förmåga). En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	41	32	50	52
VG	38	44	32	34
MVG	18	23	12	8
Ej uppnått målen	2	2	6	6
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet (% av N)	8	3	17	6
Provuppgift saknas (% av N)	8	9	12	14

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 26. Uppnått provbetyg i Matematik, samtliga delprov. En jämförelse mellan Waldorfelever och kommunala elever. Procent inom varje elevgrupp och skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Grupp 1*		Grupp 2*	
Provbetyg	**Waldorf**	**Kommunal**	**Waldorf**	**Kommunal**
Godkänd	40	40	53	61
Väl godkänd (VG)	37	39	24	24
Mycket väl godkänd (MVG)	18	18	10	6
Ej uppnått målen	5	3	13	9
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit på provet/ provuppgift saknas (% av N)	33	43	39	44

*Grupp 1=elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning; Grupp 2=elever utan någon förälder med eftergymnasial utbildning.

Tabell 27. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov A (läsförståelse). Jämförelse mellan flickor och pojkar. Procent inom varje skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Waldorfelever		Kommunala elever	
Provbetyg	**Flickor**	**Pojkar**	**Flickor**	**Pojkar**
Godkänd	31	38	36	52
Väl godkänd	45	43	44	33
Mycket väl godkänd	20	10	15	6
Ej uppnått målen	4	9	5	9
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit i provet (% av N)	5	7	3	3

Tabell 28. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov B (muntlig del). En jämförelse mellan flickor och pojkar. Procent inom varje skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Waldorfelever		Kommunala elever	
Provbetyg	**Flickor**	**Pojkar**	**Flickor**	**Pojkar**
Godkänd	33	38	32	50
Väl godkänd	50	49	47	37
Mycket väl godkänd	17	11	19	10
Ej uppnått målen	0	2	2	3
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit i provet (% av N)	9	10	5	6

Tabell 29. Uppnått provbetyg i Svenska, delprov C (skrivuppgift). En jämförelse mellan flickor och pojkar. Procent inom varje skolform. 100% = den andel av N för vilka provuppgifter finns.

	Waldorfelever		Kommunala elever	
Provbetyg	**Flickor**	**Pojkar**	**Flickor**	**Pojkar**
Godkänd	32	37	39	57
Väl godkänd	45	44	45	31
Mycket väl godkänd	21	14	14	6
Ej uppnått målen	2	5	2	6
Summa	**100**	**100**	**100**	**100**
Ej deltagit i provet (% av N)	6	10	3	4

Waldorflärarna hade både positiva och negativa uppfattningar om de nationella ämnesproven

Intervjuerna med Waldorflärana gav konkreta inblickar i deras syn på undervisning och elevernas utveckling. Det går inte att säga att de generellt tyckte att proven är ”bra” eller ”dåliga”. En del framhöll att den kunskaps- och ämnessyn som ligger bakom proven inte överensstämmer med Waldorfpedagogikens grundsyn. Man menade också att de kan störa den Waldorfpedagogiska processen eller att Waldorfpedagogiken anpassas till dem och därmed undermineras. Andra menade att det är positivt att även Waldorfeleverna får ett jämförbart mått på sina kunskaper och/eller att proven mäter sådant som alla ska kunna oavsett skolform. Ett ofta återkommande tema var dock att många elever kände sig nervösa eller stressade inför proven till stor del beroende på att de inte är vana vid den typen av kunskapskontroll.

Slutsatser

Våra resultat pekar överlag på att Waldorfeleverna i större omfattning upplever sin skolgång och skolans undervisning i de tre kärnämnena som positiv, jämfört med den kommunala skolans elever. Om vi bortser från bortfallen och håller oss till de skillnader som faktiskt observerats beträffande de andelar elever som *inte uppnått målen* tycks dessa vara mycket marginella. De största skillnaderna (på 4 – 6%) framträder då i Grupp 2 i Matematik och i Engelskans delprov 2, där fler Waldorfelever inte uppnådde målen. Å andra sidan fanns det vissa tendenser att andelarna Waldorfelever i Grupp 2 (utan någon förälder med högskoleutbildning) var större i de högre betygsgraderna än motsvarande andelar elever i den kommunala skolan. Detta var särskilt tydligt i Svenska.

Om vi å andra sidan spekulerar i bortfallets inverkan (dvs den andel elever som inte deltagit i proven), är det kanske rimligt att anta att andelen elever som inte uppnår godkänt på de nationella proven skulle ha varit större i Waldorfskolorna, om även dessa elever hade deltagit. Skillnaderna hade dock ändå varit marginella. Slutsatsen av våra jämförelser är alltså att Waldorfelevernas kunskapsnivåer i de tre kärnämnena i skolår 9 inte avviker på något dramatiskt sätt från de kommunala elevernas.

Det kan vidare vara intressant att notera att i Svenskprovens betygsgrader G och VG är skillnaden mellan andelarna flickor och pojkar mindre i Waldorfskolan. Pojkarna i Waldorfskolan får i genomsnitt bättre provresultat än i den kommunala skolan. Det tycks alltså ske en starkare ”polarisering” mellan könen i detta avseende i den kommunala skolan. Man kan också se att eleverna i Grupp 2 i Waldorfskolan klarar sig bättre på Svenskproven (Tabell 20 – 22). Andelarna elever med VG eller MVG är högre i Waldorfskolan och skillnaderna mellan Grupp 1 och Grupp 2 är mindre. Här kan man tänka sig att eleverna i Grupp 1, den dominerande gruppen i Waldorfskolan, så att säga lyfter sina kamrater. Något liknande tycks dock inte ske i Engelska och Matematik.

Vid jämförelserna bör man också ta hänsyn till karaktären på åtminstone delar av de prov som ingår i de nationella ämnesproven. Det kan vara så att de inte fungerar så bra som mätinstrument för de kunskaper och färdigheter som Waldorfelever utvecklar. Det är värt att citera en Waldorflärare som i intervjuerna pekade på detta:

> Tidspressen – och sen tyckte de att de var väl så dumma, frågorna. När de tittade på en fråga så tyckte de att ”ja, men de är ju för lätta”. Och då letar de – att det måste vara svårare, och så missar de. ”Man kan ju inte fråga en så jäkla dum fråga, det står ju i texten, varför ska man fråga efter något sådant dumt”. På ett sätt så kanske de har varit för noggranna och ställt för höga krav och tror inte att man kan fråga något som är enkelt och rakt. […] Vi jobbar inte med saker på tid, du ska leta det här och vara så snabb utan de är mer reflekterande. Jag tror att de aldrig har sett den typen av prov så de var ganska ställda.

Lärarintervjuerna gav också en bild av den ämnesintegrering som kännetecknar Waldorfpedagogiken och hur undervisning både till form och till innehåll ofta skiljer sig gentemot den kommunala skolan. Man kan undra hur mycket Waldorfskolan kan anpassa sig till de kunskapsmätningar som utgår från kursplaner som formulerats för den kommunala skolan utan att en sådan anpassning underminerar Waldorfpedagogikens grundprinciper. Och vad händer i så fall med den pedagogiska friheten och möjligheten att skapa verkliga alternativ? Detta antyder också svårigheterna att jämföra kunskapsresultat från kvalitativt olika pedagogiska processer.

Slutligen bör man vid alla jämförande kunskapsmätningar beakta Waldorfskolans tolvåriga läroplan, vilket även Skolverket påpekat i en tidigare utvärdering (Skolverket, 1995). Vissa

ämnesmoment sparas i Waldorfskolan till skolår 10 – 12. Det innebär att kunskapsmätningar i tidigare skolår kan bli grovt missvisande för Waldorfskolorna. Även om de nationella proven inte är tänkta att vara avgörande för elevernas betyg får de i realiteten en stor inverkan på dessa. Ju mer vanliga sådana kunskapsmätningar blir i skolan, desto mer kommer de att styra både undervisning och betygssättning. Det innebär i sin tur en likriktning av alla skolor och hotar en genuin pedagogisk mångfald.[5]

Rapport 5: Waldorflärarutbildares, utbildningssamordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen *Lärarexamen med Waldorfprofil*

Syftet med den femte delstudien var 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 Waldorfprofil*. 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 tre gruppintervjuer med företrädare för RSH (2 – 4 personer) och en gruppintervju med företrädare för LHS (2 personer). I undersökningen ingick även en gruppintervju med Waldorflärarstuderande (4 personer) som befann sig alldeles i slutet på denna utbildning, samt intervjuer med verksamma Waldorflärare (22 personer) från nio av de skolor som medverkat i utvärderingsprojektet. De sistnämnda intervjuerna fokuserade frågan om vad som kännetecknar en Waldorflärares yrkeskompetens.

Ett genomgående inslag i gruppintervjuerna med företrädarna för såväl RSH som LHS och de lärarstuderande var beskrivningen av hur den nya Waldorflärarutbildningen befinner sig i mötet mellan två ”pedagogiska kulturer”, den Waldorfpedagogiska å ena sidan och den ”lärarhögskolemässiga” å den andra. Den Waldorfpedagogiska kulturen karaktäriserades i intervjuerna av lugn, eftertanke, tid för personlig mognad, praktiskt-estetiskt övande och ett gemensamt pedagogiskt synsätt, men även av risk för dogmatism,

[5] Jämför Forsberg och Wallina (2005) kritik av de nationella kunskapsproven, som de menar hotar också den kommunala skolan. I förlängningen finns, menar de, ”en risk att lärarna och skolpersonalen ser som sin uppgift att administrera (kontroll-)systemet istället för att ha en värdegrundad relation till eleverna; skolpersonalens professionella handlande går därmed över till ett teknokratiskt förhållningssätt” (s 305).

ensidigt tänkande, stagnation och administrativ oreda. LHS's pedagogiska kultur kännetecknades enligt intervjuerna av ordning, struktur, objektivitet (opartiskhet) och pedagogisk mångfald, men även av tidspress, ett distanserat förhållningssätt som kan upplevas som oengagerat (opartiskhetens baksida) samt få eller inga praktiskt-estetiska inslag.

Företrädarna för RSH var nöjda med den relativt stora frihet de fått att själva utforma 130 av de 160 poängen, motsvarande drygt 80% av hela utbildningen. De var också nöjda med att ha fått igenom kravet på 80% närvaro och att utbildningen ska omfatta fyra år. De upplevde kommunikationen med företrädarna för LHS som mycket positiv. Till det negativa med samarbetet hörde tvånget att modulisera utbildningen i avgränsade kurser som dessutom måste betygsättas samt andra administrativa rutiner som tog tid ifrån undervisningsarbetet.

Även företrädarna för LHS var generellt nöjda med samarbetet och positivt överraskade över den kvalitet och den ambition de funnit i Waldorflärarutbildningen. Men de var också något bekymrade över den förmodade bristen på objektivitet och vetenskaplighet i Waldorfpedagogiken samt lite skeptiska till vad man kallade det "halvreligiösa" inslaget. De menade att alla helhetssyner riskerar att bli dogmatiska och stänga ute andra perspektiv. Å andra sidan kunde de se det positiva i det engagemang och den entusiasm som den Waldorfpedagogiska helhetssynen inspirerade till. De såg också positivt på de estetiska och berättande inslagen i Waldorfskolans undervisningsmetoder.

De Waldorflärarstuderande upplevde sin utbildning som överlag positiv och givande. Mötet mellan de två lärarutbildningstraditionerna gjorde att Waldorfpedagogikens kärna framträdde tydligare för dem än om den hade fått utgöra den enda, för-givet-tagna referensramen. De menade också att det var viktigt för dem att känna till de pedagogiska teorier som den vanliga lärarutbildningen bygger på. De menade att det gör det möjligt för dem att förstå och föra samtal med lärare i den kommunala skolan vilket är viktigt om Waldorfskolorna inte ska bli isolerade öar i samhället.

Vad gäller Waldorflärares specifika yrkeskompetens lyfte både Waldorflärarutbildarna, Waldorflärarstuderande och verksamma Waldorflärare fram den antroposofiska förståelsen av människan och hennes utveckling som grundstenen i Waldorfpedagogiken. Utan insikt i detta är det svårt att bedriva undervisning i en Waldorfskola. En följd av att man inom Waldorfpedagogiken sätter människan i centrum är att skolämnena i första hand betraktas som redskap att stödja varje elevs utveckling mot autonomi och integritet. Waldorflärarutbildarna lyfte i detta sammanhang fram vikten av att använda metamorfosen som tankebild, något som man får lära sig under Waldorflärarutbildningen (se vidare nedan, s 62). När man talar om barns utveckling är det lätt att associera till fasta utvecklingsstadier eller nivåer i den mentala mognaden. I Waldorfskolan börjar man visserligen fostran med siktet inställt på ett framtida mål: den vuxna människan som fri individualitet. Detta innebär dock inte att utvecklingsvägen är i förväg given. Som Waldorflärare är det därför viktigt att vara öppen för de ”krängningar” som sker hos varje elev mellan helt olika personlighetsuttryck och som aldrig helt kan förutses eller förutbestämmas. Denna öppna och lyhörda hållning – som ingår i det ”konstnärliga förhållningssättet” – får de studerande möjlighet att öva under utbildningen, bl a genom praktiskt-estetiska övningar. Att människan står i centrum i Waldorfskolan innebär således även att lärarens personliga utveckling blir ett viktigt inslag både i utbildningen och i yrkesverksamheten, vilket flera av de verksamma Waldorflärarna också vittnade om.

Svaret på frågan huruvida Waldorflärarutbildningen kan rymmas inom ramarna för den (nuvarande) statliga lärarutbildningen kan mot bakgrund av vad som framkom i intervjuerna formuleras på följande sätt: Genom att ge ganska stora frihetsgrader för en lärarutbildning med Waldorfprofil *kan* den nuvarande statliga lärarutbildningen få en utformning som tillgodoser krav som både den kommunala grundskolan och Waldorfskolan ställer på sina lärare. De relativt stora frihetsgraderna är dock väsentliga i sammanhanget.

Eftersom det inte finns någon förordning som reglerar dessa är öppenheten och välviljan hos företrädarna för den statliga lärarutbildningen av mycket stor betydelse. I längden är detta dock knappast ett tillfredställande sakernas tillstånd för Waldorfskolorna och deras lärarutbildning, eftersom dess förutsättningar till stora delar blir beroende av vilka

personer som för tillfället har ledande positioner i den statliga lärarutbildningen. Waldoflärarutbildningens förutsättningar, ramar och villkor borde fastställas i mer bindande juridiska former.

Rapport 6: Waldorfskolors sätt att möta barn i svårigheter

Den sjätte delstudien syftade till att undersöka hur Waldorfskolorna bemöter elever som har inlärningssvårigheter eller funktionshinder. De frågor vi sökte svar på var vilka elever som uppfattas ha inlärningssvårigheter, hur man bemöter dessa samt vilka svårigheter man har på detta område.

Waldorfskolorna skiljde sig inte generellt från den kommunala skolan vad gällde vilken slags elever som uppfattades vara i behov av särskilt stöd. Andelen elever som uppfattades ha inlärningssvårigheter varierade mellan 10 och 30%, vilket överensstämmer med andelen i den kommunala grundskolan. Även variationen mellan lättare svårigheter, som läs- och skrivsvårigheter och allmän oro, till allvarliga funktionshinder som utvecklingsstörning och autism överensstämmer med den kommunala skolan.

Traditionella begrepp och diagnoser tycktes dock inte användas i särskilt stor utsträckning i Waldorfskolan. Vissa termer som ”skolleda” och ”skolmognad” användes ibland, vilket numera är sällsynt i den kommunala skolan. Lärarna använde framförallt individuella beskrivningar av behoven, som relaterades till den antroposofiska människobilden. Det fanns en tydlig föreställning att inlärningssvårigheter inte är statiska. Waldoflärarna förväntade sig att elever kan utvecklas och att svårigheter förändras. Det fanns också ett långsiktigt perspektiv på elevernas utveckling.

De elever vi intervjuade hade en god medvetenhet om sina individuella svårigheter men också om sina möjligheter att lära sig hantera dem. Ibland var de också medvetna om möjligheten att arbeta bort dem. Eleverna använde inte diagnoser eller begrepp om sina egna svårigheter. De talade istället om dem på ett konkret sätt.

I alla de skolor vi hade kontakt med fanns en organisation från förskolan respektive skolstarten som fokuserade elever med behov av särskilt stöd. Utredningssystemet var lite olika upplagt i olika skolor. I alla skolor fanns dock en skolläkare med utbildning i antroposofisk medicin (plus vanlig läkarutbildning), en skolsköterska och en eller flera stödlärare. De bildade ett beslutsfattande team. Skolläkaren hade tillsammans med klasslärare en viktig roll i planeringen av åtgärder. Viktigt i sammanhanget är också att under det första skolåret betonades att alla elever är i samma klass, så att en social gemenskap kunde uppstå.

Det fanns olika sätt att ta hand om elever i svårigheter. En elev kunde få gå kvar i förskolan ett år om han/hon ansågs vara ”omogen” och ha nytta av ytterligare ett år i förskola. Därefter kunde olika stödåtgärder sättas in som assistent, mindre grupper med stödlärare, mindre krav vid redovisningar och i svåra moment individuella lösningar.

Waldorflärarna lade stor vikt vid samarbete med föräldrarna. Eleverna deltog dock inte i planeringen förrän i 11-12-årsåldern. Erfarenheten var att om eleverna kom till en Waldorfskola efter skolår 5 eller 6 är det svårare att möta dem. De hade då ofta sämre självförtroende, skapade mer konflikter och hade ett annat förhållningssätt till skolan än övriga elever.

Det fanns bland lärarna en tydlig, gemensam plattform som byggde på den antroposofiska människobilden och det kunskapssystem som utvecklats ur den. Denna karakteriserades av helhetstänkande (hela människan ska gå i skolan); tillit till *alla* människors utvecklingsmöjligheter samt medvetenhet om att alla elever har något att bidra med till kollektivet. Eleverna ansågs vidare inte börja hos en enskild lärare utan i *skolan*. Alla elever var därför hela skolans ansvar. Allt detta bidrog till en atmosfär av trygghet, stabilitet och kontinuitet.

Det verkade finnas en förebyggande struktur i Waldorfpedagogiken, som också gav grundvalen för bemötandet av elever med inlärningssvårigheter. Det fanns en stor variation av insatser. De var traditionella och inriktade på ämnen, som t ex stödgrupp i ett ämne, eller mer specifika som läkeeurytmi, terapeutisk målning, användning av hantverk

och massage. Skolorna hade ett långsiktigt perspektiv och betonade att eleven ska lära sig fungera som människa, vara nöjd med sig själv och få livskunskaper och beredskap att hantera situationer i livet. Detta breddade och fördjupade mål och undervisningsinnehåll för elever med svårigheter. Det tycktes vidare råda en avspänd och accepterande inställning hos både elever och lärare till behov av särskilt stöd.

Waldorfskolornas svårigheter på detta område var av samma slag som inom den kommunala skolan. Grunden i hanterandet av dessa låg dock alltid hos lärarkollegiet och inte hos den enskilde läraren. Det förekom att elever flyttade t ex till läkepedagogiska institut eller gick tillbaka till den kommunala skolan. Det var dock ganska sällsynt.

Fanns det inget negativt?

De resultat som sammanfattats ovan är nästan enbart positiva för Waldorfskolan. Det enda negativa var den något lägre andelen godkända på de nationella proven, men betydelsen av detta inverkar knappast på den överlag positiva bilden. Fanns det då inget mer övergripande negativt i Waldorfskolan? Givetvis är ingen social verksamhet perfekt i alla avseenden, men vi tycks inte med *våra* frågor och mätinstrument kunnat fånga särskilt problematiska förhållanden. En sak kan dock noteras, även om den ligger utanför själva undersökningsfrågorna: en viss brist på administrativ ”ordning och reda”. Det var t ex ofta svårt att nå fram till ansvariga personer som skulle bistå oss i undersökningen, trots att skolan sagt ja till att medverka. Det hände också att stora mängder enkäter ”kom bort” och fick tryckas upp på nytt. Detta sammanhänger sannolikt med vissa brister i ledningsoch ansvarsstrukturen. En Waldorfskola har av princip inte någon rektor. Istället har man ett kollegialt ledarskap som omfattar alla som arbetar på skolan. Rudolf Steiner själv uppmanade också till sökandet efter ”republikanska ledningsformer”. Ledningsformerna på Waldorfskolor har dock nyligen starkt kritiserats inifrån Waldorfrörelsen själv, i en artikel av Kaj Skagen (2004) (se även Bergom-Larsson, 2005; Carlbaum, 2005). Skagen menar att Waldorflärarna inte tagit Steiners tankar om ledarskapet på tillräckligt allvar. Frånvaron av en formellt ansvarig ledare (rektor) öppnar istället för informellt ledarskap, intriger, ”svågerpolitik” och interna konflikter. Detta kan i sin tur leda till svårigheter i kommunikationen med de föräldrar som säger sig vara missnöjda med något i skolans

arbetssätt. Man ser då hellre att ”besvärliga” föräldrar tar sina barn ur skolan än man tar sig an deras kritiska synpunkter på ett konstruktivt sätt.

Frågan om föräldrainflytande utgör också ett dilemma för Waldorfskolorna. Eftersom de pedagogiska principerna är så ”allomfattande” och starkt förankrade i människosyn och utvecklingspsykologi måste varje förslag till pedagogisk förändring noga övervägas. Föräldrar som väljer att sätta sina barn i Waldorfskola får därför vara beredda att ge avkall på mycket av inflytandet över hur barnen blir undervisade. Men detta är ju å andra sidan ofrånkomligt om skolan ska kunna stå för att vara just Waldorfpedagogisk. Föräldrarna måste emellertid från första stund informeras om sitt begränsade inflytande i pedagogiska frågor, för att inga missförstånd ska uppstå på denna punkt senare, när det kan vara svårt att ta sitt barn ur skolan och söka en annan. I det avseendet kanske det syndas en del från Waldorfskolornas sida, eftersom man sannolikt – i likhet med alla skolor – vill ha ett så optimalt elevantal som möjligt.

Det kollegiala och demokratiska styrelseskicket kan också innebära att oproportionerligt mycket tid och kraft läggs ner på frågor som i en mer hierarkisk beslutsordning skulle gå fortare och enklare att lösa. Något av detta märktes på de deltagande skolornas hantering av sin medverkan i projektet: för en del skolor tog det mycket lång tid att svara på våra frågor och önskemål.

Waldorfpedagogiken lägger stor vikt vid det enskilda barnets unika karaktär och behov. Individualiseringstanken är central, även om man samtidigt, väl att märka, arbetar mycket med undervisning i helklass. Vi har också noterat den jämförelsevis höga självuppskattningen hos Waldorfeleverna. Möjligen kan denna starka betoning på det individuella och på självkänslan ibland gå för långt. I undersökningen av den medborgerligt-moraliska kompetensen noterade vi exempelvis en större andel ”destruerande” och andra oanvändbara enkätsvar från Waldorfskolorna (se ovan, s 26). Dessa svar kan tyda på en slags *egensinnighet*, som bli följden av Waldorfpedagogikens starka värdering av det individuella. Egensinnighet leder i sin tur till kompromisslöshet och oförmåga att anpassa sig. Det är den negativa sidan av en alltför stark individualisering.

Ett mer övergripande problem är det som representanterna för Lärarhögskolan i Stockholm pekade på i vår intervju med dem (Langmann, Andersson & Dahlin, 2005), nämligen den slutenhet och dogmatism som lätt blir följden av alla välutvecklade och färdiga ”helhetssyner”, när de omfattar svar på nästan alla tänkbara frågor. Fördelen med en helhetssyn är den inspiration och arbetslust som den skapar hos dem som anammar den, något som dagens lärare sannolikt har stort behov av. Men nackdelen är risken för sekterism och dogmatisk slutenhet. Rudolf Steiner var också väl medveten om denna risk (se nedan, s 59) och det är även många av de ledande personerna i den antroposofiska rörelsen idag (se t ex Barkved, 2005). I vår undersökning har vi dock inte hittat några specifika uttryck för denna latent negativa sida hos Waldorfskolorna. Sammantaget visar våra undersökningar att Waldorfskolan står sig bra i jämförelse med den kommunala skolan och att den när det gäller ”demokratisk fostran” till och med uppvisar bättre resultat.

3. Waldorfskolan: ett projekt för samhällsutveckling eller för kulturellt motstånd?

av Bo Dahlin

I föregående kapitel sammanfattades resultaten från en ganska omfattande utvärdering av svenska Waldorfskolor, där dessa i olika avseenden jämfördes med de kommunala skolorna. Undersökningen tydde på att Waldorfeleverna inte skiljer sig markant från de kommunala eleverna vad gäller uppnående av centrala kunskapsmål. Däremot tycks Waldorfeleverna genomgå en mer positiv social utveckling, dvs Waldorfskolorna verkar i något större utsträckning förverkliga de mål som finns uttalade i den svenska skolans ”värdegrund”.

Detta kapitel börjar med att relatera våra utvärderingsresultat till de delar av Waldorfpedagogikens grundtankar som handlar om människobildningen, dvs människans natur och utveckling. Därefter lämnar jag de empiriska resultaten och jämförelserna mellan Waldorfskolan och den kommunala skolan. Jag vidgar istället perspektivet till att omfatta de *samhällsfilosofiska* tankar som hänger samman med Waldorfpedagogiken. Syftet med detta är bl a att göra innehållet relevant för lärarutbildningar. I en sammanställning av Rudolf Steiners utsagor kring lärarutbildning finner Kiersch (2006) att dessa behandlar fyra olika områden: 1) nödvändigheten av breda och djupa kunskaper inom kultur och historia; 2) medvetenhet om och engagemang i nutidens sociala och politiska situation; 3) djupa insikter i människans natur och utvecklingen från barn till vuxen och vidare; samt 4) konstnärliga färdigheter relaterade till undervisning som konst. Kiersch noterar vidare att Walforflärarutbildningarna generellt tenderar att lägga störst vikt vid punkt 3, människokunskapen, medan punkt 2, de sociala och politiska perspektiven, ofta negligeras helt. Jag kommer därför att lägga stor vikt vid just punkt 2, genom att relatera Steiners tankar till aktuella socialfilosofiska och politiskt filosofiska frågor.

Det finns nämligen paralleller mellan Steiners tankar och idéer och perspektiv som idag lever inom den akademiska samhällsforskningen. De är relevanta inte bara för Waldorfskolan utan för den generella frågan om *hur förhållandet mellan stat och skolväsende ska*

gestaltas politiskt. Genom att tydliggöra problematiken och peka på befintliga och relevanta teoretiska resurser hoppas jag kunna medverka till ett slags brobygge mellan Waldorfskolerörelsen å ena sidan och den mer akademiska pedagogiken å den andra. Den kritiska udden i dessa resonemang är alltså *inte* riktad mot den kommunala skolan i sig, utan emot de *villkor* under vilka både fristående och kommunala skolor existerar i Sverige idag.

Med människan i centrum

Waldorfpedagogiken har sin grund i antroposofi, som bokstavligen betyder människans visdom eller visdom om människan. Rudolf Steiner (1861 – 1925) grundade både den antroposofiska rörelsen och Waldorfpedagogiken. Det skulle leda för långt att i detta sammanhang utförligt redogöra för antroposofins grundtankar. Det finns en mängd litteratur om detta, se t ex Nobel (1991) för en ingående redogörelse av förhållandet mellan antroposofi och Waldorfpedagogik. Själva termen antroposofi (från grekiskan *antropos* = människa och *sofia* = visdom) pekar dock på den centrala roll som *förståelsen av människan* spelar både i det antroposofiska tänkandet och i dess olika praktiska verksamheter. Det gäller inte minst för Waldorfpedagogiken, vilket också tydligt framkommit i våra intervjuer med Waldorflärare och Waldorflärarutbildare.[6] Waldorfpedagogiken kan i viss mån ses som en utveckling av Johann G Herders (1989) idé om *människobildning*. Herder talade om ”Bildung der Menschheit” eller ”Beförderung der Humanität” och menade att människan till sitt väsen är ett dynamiskt *blivande* snarare än ett statiskt *vara* (jfr Dahlin, 2004, s 40ff).[7] Till förutsättningarna för detta blivande hör den ”öppenhet” och ”oavslutadhet” som kännetecknar människan som biologisk varelse,

[6] I ett föredrag för de första blivande Waldorfföräldrarna i Stuttgart 1919 säger Steiner:

> Our new teachers also must carry another conviction in their hearts, namely, that from the time children enter school we may teach them only what the essence of humanity dictates. In this sense we want to found a unified school in the truest sense of the word. All we want to know in the growing child is the developing human. We want to learn from the nature of the developing child how children want to develop themselves as human beings, that is, how their nature, their essence should develop to become truly human. (Steiner, 1919a)

Principen att undervisa om det som ”mänsklighetens väsen dikterar” betyder att människokunskapen är central för pedagogiken. Därför är också Steiners föredragsserie om ”allmän människokunskap som grundval för pedagogiken” (Steiner, 1981) den centrala texten i alla Waldorflärarutbildningar.

[7] Bildningsidén har idag åter aktualiserats av vissa utbildningsfilosofer, se t ex Lövlie, Mortensen & Nordenbo (2003).

till skillnad från djuren. Medan djuren föds i stort sett ”färdiga” för sin arts specifika ekologiska nisch, tillbringar människan hela sin barn- och ungdom med att utveckla de kunskaper och färdigheter som krävs för att leva i den natur och kultur i vilken hon blivit född. Människan är en varelse som så att säga ”skapar sig själv”. Denna tanke har spelat en viktig roll för en del biologer (t ex Portmann, 1998; jfr även Ehrlich, 2000, s 62 – 65) och filosofer, särskilt så kallade existensfilosofer som Heidegger och Sartre. Tanken är också central för Waldorfpedagogiken. Inom utvecklingspsykologin generellt tillhör det dock undantagen att man ser *hela människolivet* som en utvecklingsprocess, mestadels fokuserar man utvecklingen från födelsen till myndighetsåldern. Ett av undantagen härvidlag är Erik Homburger Erikson (2004). Rudolf Steiners ”antropologi” har samma utgångspunkt: människan är stadd i ständig förändring och utveckling, både som individ och som art. Det hävdas ibland att människan är densamma idag som för 10 eller 20 tusen år sedan men detta är inte sant ens i biologisk mening, menar Steiner. Än mindre sant är det i andligt eller själsligt avseende. Människan har genomgått många viktiga vändpunkter i sin evolution, både biologiskt och själsligt-andligt. För Steiner spelar t ex övergången från Renässansen till den Nya eller Moderna tiden under 15-1600-talet en mycket viktig roll för den västerländska människans själsligt-andliga konstitution. Den kulturhistoriska betydelsen av detta epokskifte är också erkänd inom humaniora och samhällsvetenskap.

Självfallet står barns och ungdomars utveckling i centrum för allt skolpedagogiskt tänkande, men det är sällan betydelsen av *lärarnas* utveckling framhålls lika starkt som i Waldorfpedagogiken (jfr Schmidt, 1991). En av de intervjuade Waldorflärarna lyfte fram detta särskilt tydligt (se Langmann, Andersson & Dahlin, 2005, s 64):

> Jag hade inte heller fått jobba så mycket med mig själv [i en kommunal skola] som jag har fått göra här [i Waldorfskolan]. Det har varit otroligt tuffa år faktiskt, samtidigt som jag känner att man nu kan börja skörda lite, börja kunna, vissa saker går bättre, fast då kommer förstås andra saker jag behöver öva på. Men just detta att som Waldorflärare är man så i fokus, man kan inte trolla bort sig själv bakom övningsböcker, bakom bilder, bakom filmer. Så därför tvingas man stå där rak i ryggen och möta dom [eleverna] […] För mig har det blivit jättemycket att jag kan inte förändra barnen, jag kan försöka hjälpa dom att förändras, men jag kan inte förändra dom. *Det enda jag kan förändra är mig själv.* (kursiverat här)

Waldorfpedagogiken ställer således stora krav på läraren. Förutom det som framkommer i detta citat krävs exempelvis entusiasm och engagemang för ämnet, så att man kan

förmedla kunskaper med känsla och värme. Den rena faktaförmedlingen har enligt Steiner ingen mening och ingen verkan på barnen, om den inte kombineras med entusiasm och känslomässig värme från lärarens sida.

I detta sammanhang är Mollenhauers (1996) kulturpedagogiska analyser intressanta. Enligt Mollenhauer är detta att läraren själv är inne i en egen utvecklingsprocess själva grunden för lärarens legitimitet. Mollenhauer menar att de vuxna måste vara positiva förebilder för barnen eftersom "[d]et kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkårlig" (s 22). Med en utvidgning av Mollenhauers resonemang skulle man kunna säga att läraren/den vuxne för de unga representerar människans hela existentiella situation *genom sitt eget sätt att vara*. Då är det också viktigt att den vuxne "ikke la sig kue av 'tvangen' fra saker og omstendigheter og forfalle til et liv i rutine" (ibid, s 152). Läraren bör inte låta en krass "realism" krossa sina drömmar och visioner. Mollenhauer menar att det är bara lärarens sätt att vara på väg med sig själv och inte avstanna i sin egen utveckling, som ger henne legitimitet att ingripa i *barnens* utveckling på det sätt som fostran och undervisning alltid innebär.

I människobildningen, i människans utveckling till människa eller *till sig själv*, blir kunskaper inte ett självändamål, utan ett medel. Denna tanke fanns också i det tidig-romantiska bildningsbegreppet hos t ex Wilhelm von Humboldt. För Humboldt var syftet med studierna i historia, grekiska och matematik inte att de studerande skulle bli "lärda" i dessa ämnen utan att de skulle utveckla sina andliga förmögenheter och förverkliga sin potential som människa. Humboldt skriver t ex:

> It is the ultimate task of our very existence to achieve as much substance as possible for the concept of humanity in our person, both during the span of our life and beyond it, through the traces we leave by means of our vital activity. This can be fulfilled only by the linking of self to the world to achieve the most general, most animated, and most unrestrained interplay. *This alone is the yardstick by which each branch of human knowledge can be judged.* (2000, s 58-59; kursiverat här)

Humboldt utvecklade dessa tankar huvudsakligen i relation till universitetsstudier. I Waldorfpedagogiken får dock idén om människobildning genomslag redan i de tidiga skolåren. Den tyska bildningsdidaktikens begrepp *Bildungsgehalt* återspeglar även en Waldorfpedagogisk grundprincip: varje ämne har ett specifikt *bildningsinnehåll*.

Bildningsinnehållet är den kunskap som kan tjäna som medel för människans utveckling av sina inneboende (andliga, själsliga och kroppsliga) möjligheter.

I Waldorfpedagogiken är det dock inte bara kunskaper i akademisk mening som tjänar människobildningen utan även olika typer av estetiska och praktiska verksamheter. Dessa är *särskilt* viktiga i de lägre skolåren, men finns kvar som väsentliga inslag under hela skoltiden. Eftersom barns förmågor till logiskt och abstrakt tänkande inte börjar utvecklas förrän i puberteten (jfr Piaget, 1978) präglas undervisningen före denna ålder mer av praktiskt-estetiska inslag. Den kognitivt mer krävande undervisningen sparas till skolår 10, 11 och 12.

Kan vi se spår av denna fokusering på människobildning i våra empiriska data? Gör det någon konkret skillnad i jämförelse med den kommunala skolan? Det finns några saker som tyder på det:

- Waldorfeleverna upplevde i större omfattning att deras lärare lade vikt vid människovärde och jämställdhet i undervisningen
- Waldorfeleverna upplevde i större omfattning att svaga elever fick det stöd de behövde från lärarna
- Elever med behov av särskilt stöd hade en konstruktiv inställning till sina egna utvecklingsmöjligheter
- Waldorfelevernas engagemang i sociala och moraliska frågor tycktes öka med åldern
- I sina resonemang om sociala och moraliska problem var Waldorfeleverna något mer benägna att referera till kärlek, medmänsklighet och civilkurage samt hade mindre tilltro till att lagstiftning eller polisiära åtgärder kunde lösa sådana problem
- Waldorfeleverna hade mer toleranta attityder till avvikande samhällsgrupper
- Waldorfeleverna föreslog i större utsträckning lösningar som gick ut på att stoppa eller begränsa nazistiska och rasistiska ideologier

Ett genomgående tema i nästan alla dessa punkter kan sägas vara den *respekt* för och *tilltro* till *individens människovärde* som tycks prägla både lärarna och eleverna. Sammantaget med att elevernas engagemang i sociala och moraliska frågor verkar öka med åldern (istället för

att vara konstant eller minska som hos de kommunala eleverna) framträder en bild av en undervisning där det *allmänmänskliga* är centralt.[8]

I våra resultat framkom också följande:

- Waldorfeleverna arbetade i mindre utsträckning med skolämnena enbart för att klara proven
- Före detta Waldorfelever hade en något mer djupinriktad studiestil i högre utbildning
- Waldorfeleverna väntade längre med att gå vidare till högre utbildning

I dessa skillnader kan man se en tendens hos Waldorfeleverna att vara mer inifrånstyrda, vilket väl också måste sägas stämma med människobildningens idé. Den sista punkten, att Waldorfeleverna väntar längre med att gå vidare till högre utbildning, är intressant att anknyta till den modell för människans livslånga utveckling som Lievegoed (1980) presenterar och som till stora delar baserar sig på antroposofin. Enligt Lievegoed bör åren mellan 20 och 30 ägnas åt att lära känna samhället och världen ur så många synvinklar som möjligt. Att pröva på olika yrken och göra långa resor, men också ägna sig åt kortare och mer planlösa studier, är därför lämpliga sätt att tillbringa dessa år. (En social konsekvens av denna tanke skulle vara att ställa praktikplatser i olika typer av yrken till förfogande för unga människor.) Detta leder till ökad självkännedom. Med en sådan erfarenhetsbakgrund är det sedan lättare att göra ett medvetet val av vad man vill ägna sitt liv åt.

Den starka betoningen av praktiska och estetiska arbetssätt kan också innebära att faktorer som kön och social bakgrund får mindre betydelse för hur eleverna utvecklas som individer. Det är troligt att både begåvningar och svagheter på det estetiska området är mer jämnt fördelade på kön och socialgrupp, jämfört med rent ”akademiska” begåvningar. I praktiskt-estetiska arbetsformer tenderar därför sådana bakgrundsvariabler

[8] I dagens flora av postmoderna och konstruktivistiska perspektiv kan uttrycket ”allmänmänskligt” väcka associationer till en förgången tids ”essentialism”; som om det ”mänskliga” vore givet av naturen och inte en social eller kulturell ”konstruktion” vars innebörd växlar beroende på tid och rum. Att gå till botten med denna fråga skulle ta för stort utrymme här. Vi får nöja oss med att framhålla att ”det mänskliga” ur antroposofisk synvinkel inte är ett statiskt väsen givet en gång för alla. Det hindrar likväl inte att det finns vissa generella begrepp för hur ”människans natur” har utvecklats historiskt och vad som kännetecknar den idag. Jfr Kemp (2005, s 106), som diskuterar svårigheterna med att definiera det ciceroianska begreppet *humanitas*, dvs ”det mänskliga” eller ”mänsklighet”.

att få mindre betydelse. I och med att Waldorfpedagogiken betonar dessa verksamheter lyfter den måhända också fram det allmänmänskliga hos eleverna, dvs det som är oberoende av kön och social bakgrund.

I undersökningen av Waldorfskolornas föräldragrupp fanns också en dominans av ”humanistiska” eller ”humanitära” föreställningar och värderingar, dvs sådana där människan sätts i centrum:[9]

- Flertalet Waldorfföräldrar omfattade en andlig eller religiös livsåskådning (andelarna varierade dock ganska stort mellan skolorna)
- Waldorfföräldrarna grundade i stor utsträckning sina sociala ställningstaganden på medmänsklighet och solidaritet med de svaga

Waldorfföräldrarnas åsikter i livsåskådningsfrågor och sociala frågor var också mindre beroende av utbildningsnivå, än vad som gällde för svenskar i allmänhet. I det avseendet finns det en slags isomorfi mellan föräldragruppen och barngruppen: i båda grupperna tycks externa sociala variabler ha mindre betydelse för föreställningar, attityder och värderingar.

Det isomorfa förhållandet mellan föräldragruppen och elevgruppen reser den ständigt återkommande frågan i vilken grad våra resultat är orsakade av Waldorfskolornas *pedagogik* och inte av elevernas familjebakgrund eller hemförhållanden. Det rimligaste svaret är kanske att skolornas pedagogik förstärker effekterna av barnens hemmiljö, åtminstone med avseende på de resultat som här lyfts fram. Undervisningens former och innehåll är kanske inte avgörande, men de kan knappast heller vara betydelselösa.

Blir man antroposof?

Waldorfskolan kritiseras ibland för att vara indoktrinerande. Man pekar då på att pedagogiken bygger på antroposofin, som i sin tur uppfattas som en slags religion. Det

[9] Termen humanism är problematisk i sammanhanget eftersom den i våra dagar ibland används som beteckning på en ateistisk etik, medan flertalet Waldorfföräldar som vi sett tog avstånd från ateismen (ovan s 18). I ett idéhistoriskt perspektiv står det dock klart att den ursprungliga humanismen hade en metafysisk eller religiös grundval. Kemp härleder en form av humanism till Ciceros ideal om *humanitas* och ”människosläktets gemenskap” (2005, s 106) och renässanshumanismen i Italien vilade på kristendomen (jfr Dahlin, 1989).

anses därför ofrånkomligt att antroposofins ”religiösa” föreställningar präglar både former och innehåll i undervisningen och att barnen därför mer eller mindre omedvetet kommer att anamma den antroposofiska världsåskådningen (jfr Prange, 2000). Denna problematik är alltför omfattande för att kunna redas ut inom ramarna för den här rapporten. Den reser t ex frågan hur religion egentligen ska definieras, ett problem som länge sysselsatt både humanister och samhällsforskare. På senare tid har flera tänkare dock poängterat skillnaden mellan ett *religiöst* och ett *andligt* perspektiv på livet (t ex Bainbridge; 2000; Grosch, 2000; Purpel, 1989). Religion kännetecknas då av dogmatism, ritualism och relativ slutenhet, medan andligheten är odogmatisk och öppen. Med dessa begrepp är antroposofin huvudsakligen en andlig, inte en religiös, världsåskådning.

Här förtjänar tre saker att framhållas. För det första tycks Waldorfskolorna inte bidra till någon ”kulturell reproduktion” i den meningen att eleverna utvecklas till ”troende” antroposofer. Visserligen har de före detta Waldorfelevernas livsåskådning inte undersökts, men vi noterade att bara en försvinnande liten andel, 1-2%, gick vidare till antroposofiska (yrkes)utbildningar. Möjligen har något fler fått arbete i antroposofiska verksamheter, men enligt vad som framkom i vår första delrapport (Dahlin, Andersson & Langmann, 2003) har flertalet sökt sig till alla tänkbara typer av utbildningar. Om syftet med Waldorfskolan är att reproducera trogna antroposofer, som Prange (2000) tycks satt sig före att belägga, kan den nog anses misslyckas ganska rejält. Vi såg vidare att endast 7% av Waldorfföräldrarna själva hade gått i Waldorfskola. Detta tal kan i och för sig komma att stiga vartefter antalet Waldorfskolor ökar i landet, men det tyder på en i nuläget mycket låg grad av kulturell reproduktion.

För det andra bör det beaktas att Steiner själv på sin tid var väl medveten om risken att den antroposofiska rörelsen förvandlades till en sekt. Det betyder att många inom den antroposofiska rörelsen är medvetna om problematiken. Det har att göra med indoktrineringsfrågan såtillvida att ett framträdande kännetecken på sekter är indoktrineringen av nya medlemmar. Steiner såg själv tendenserna till sekterism och varnade ofta för det. I ett föredrag från 1923 påpekade Steiner att det i den antroposofiska rörelsen ”finns stora ansatser till att riktigt segla in i det sekteristiska, till att bli en riktig sekt” och framhåller att det är av yttersta vikt att ”på alla sätt bemöda sig om att komma

bort från allt sekteristiskt" (2003, s 68 – 69). Det tycks vara en mänsklig svaghet att det i alla samlingar runt en karismatisk talare med ett existentiellt budskap lätt uppstår en sekteristisk slutenhet gentemot den omvärld som inte erkänner talarens eller budskapets betydelse. Om sådana tendenser fanns i antroposofin på Steiners tid så finns de också idag. Men de är troligen mindre vanliga i Waldorfskolerörelsen, eftersom denna omfattar både lärare och föräldrar som inte är antroposofer.

För det tredje bör noteras att Waldorfskolans läroplan för religionsundervisningen överensstämmer med grundskolans i det att den vill förmedla en saklig och allsidig bild av alla världsreligioner och andra livsåskådningar. Våra utvärderingsresultat överensstämmer med denna intention och tyder på att Waldorfskolan i det avseendet till och med lyckas bättre än den kommunala skolan.

Det kan dock inte helt uteslutas att det i Waldorfskolan *kan* finnas vissa tendenser till att "utbilda antroposofer". Men kan man då inte lika gärna hävda att det i den kommunala skolan finns tendenser till att "utbilda materialister"? Den sekulariserade, "vetenskapliga" synen på världen är uppenbarligen så att säga "grundvärdet" för den *bakgrundskultur* som dominerar i den kommunala skolan. Och dagens vetenskapliga världsbild är lika uppenbart materialistisk, dvs den räknar inte med att det går att forska om det andliga annat än i metaforisk bemärkelse, som "kultur" eller "ideologi". I den mån den kommunala skolans barn oreflekterat skolas in i denna världsåskådning utsätts väl också de för en slags indoktrinering?[10] Detta ska nu inte ses som en kritik av den kommunala skolan. Det är snarare ett argument emot dem som menar att skolan kan förmedla någon slags neutral eller objektiv bild av livet eller världen. Det finns ingen "view from nowhere" utifrån vilken alla livs- eller världsåskådningar kan betraktas. Det finns bara en grundläggande skillnad mellan sådana åskådningar som sluter sig i tron att de själva besitter den absoluta sanningen och sådana som är beredda att lyssna på och föra dialog med andra åskådningar än den egna. Antroposofin och Waldorfpedagogiken tillhör otvivelaktigt den senare kategorin.

[10] Det är en aspekt av det jag i ett annat sammanhang har kallat för skolans "kognitionssocialisation" (Dahlin, 1996).

Fostran till demokrati och aktivt medborgarskap

En av den svenska skolans huvuduppgifter är att främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor/medborgare, som aktivt deltar i och utvecklar samhällslivet. Utvärderingens resultat tyder på att Waldorfskolorna i stor utsträckning tycks fostra både aktiva och ansvarskännande medborgare med demokratiska värderingar. Detta är rimligtvis en följd både av Waldorfskolornas speciella pedagogik och Waldorfelevernas specifika sociala och kulturella bakgrund i form av föräldrarnas värderingar och sociala engagemang. Vilken av dessa två faktorer som spelar störst roll är som redan påpekats omöjligt att säga, men pedagogiken torde inte vara oväsentlig.

Detta resultat kan ställas i kontrast till en vanlig uppfattning bland dem som observerat något av undervisningen i Waldorfskolor, nämligen att läraren (eller själva pedagogiken) är ”auktoritär”. Som illustrationer till detta anförs att barnen i de tidiga skolåren inte får måla med svart, eller man ger exempel på hur de i olika fall måste göra precis så som läraren förevisar. Till denna uppfattning kan flera kommentarer göras. För det första finns det alltid ett pedagogiskt skäl till varför barnen uppmanas att göra på ett visst sätt. Detta skäl har inget att göra med läraren utan hänger enbart samman med vad som anses vara bra för barnens utveckling.

För det andra anses det i Waldorfpedagogiken vara viktigt att läraren för de yngre barnen blir en *auktoritet*. Att vara en auktoritet är något annat än att vara auktoritär. En genuin auktoritet väcker en *önskan* att följa, medan en auktoritär person *kräver* lydnad. Den auktoritäre är inte öppen för förhandlingar. En auktoritet däremot är öppen för resonemang och argument. Att en lärare förevisar det ”rätta” sättet att utföra en viss aktivitet behöver alltså inte i sig vara auktoritärt. Om barnen spontant följer lärarens exempel visar det bara att läraren är en auktoritet för dem. Den kritiska punkten ligger i hur läraren agerar om eleverna inte ”lyder”. Om hon bara kräver lydnad och inte bemöter barnens protester på ett inkännande, ”dialogiskt” sätt, *då* blir hon auktoritär. Att förevisa hur något bör göras kan dock inte i sig betecknas som auktoritärt.

För det tredje måste man beakta att principen om läraren som auktoritet inte gäller för hela skoltiden, utan bara för de yngre barnen. I det avseendet stämmer Waldorfpedagogiken överens med Piagets uppfattning, att *receptivitet* är lika naturligt för de yngre barnen som spontan aktivitet (Ginsburg, 1982). Den bygger undervisningen på barnens mottaglighet och lust att härma.[11] För tonåringarna ska läraren däremot byta roll och bli mer av jämlike och vän. Det är ett rollbyte som i och för sig inte alltid är helt lätt att genomföra eftersom det kräver både självreflektion och flexibilitet i lärarens handlingsrepertoar. Detta rollbyte hänger samman med *metamorfostanken*, som av Waldorflärarutbildarna framhölls som central för Waldorfpedagogiken (se nedan samt Langmann, Anderson & Dahlin, 2005, s 34f).

Metamorfostanken kontra den linjära synen på barns utveckling

Under 1970-talet bidrog Carl Rogers till ett starkt avståndstagande från alla auktoritära inslag i fostran och undervisning (Rogers, 1969). I Sverige fick hans tankar ett specifikt uttryck i den så kallade dialogpedagogiken (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind, 1976). Senare bidrog Alice Millers idé om ”den svarta pedagogiken” till liknande tankegångar inom pedagogiken (Miller, 1982). I sådana resonemang kan man ana föreställningen att allt som *begränsar* barns uttrycks- och handlingsmöjligheter också är *hämmande* för deras utveckling. Denna uppfattning bidrar till att ”auktoritet” lätt förväxlas med ”auktoritär”. Eftersom både ”auktoriteten” och ”den auktoritäre” sätter gränser för handlandet ses deras effekter som likartade och båda uppfattas som ”hämmande”. Föreställningarna om ”auktoriteten” och ”den auktoritäre” flyter lätt samman.

En annan implicit föreställning i sådana resonemang tycks vara en *linjär* syn på utvecklingen från barn till vuxen. Den innebär att alla spontana handlingsimpulser *oavsett i vilken ålder de uppträder* ses som potentiella utvecklingsmöjligheter som bör tas tillvara och uppmuntras. Givetvis finns det saker man måste hindra barn från att göra så att de inte skadar sig, men i princip bör så mycket som möjligt av deras egna initiativ tas tillvara och

[11] Kanske kan man säga att Waldorfpedagogiken i detta avseende bygger på det antika begreppet *mimesis*, eller skapande efterlikning. Enligt Kemp (2005) har detta begrepp förträngts eller misstänkliggjorts av det moderna pedagogiska tänkandet, på grund av rädsla för indoktrinering, manipulation och likriktning. Men ”mimesis, uppfattad som produktiv efterlikning, ingår i all bildning och utbildning” menar Kemp (s 187).

ledas framåt. Det är bara när dessa impulser kan leda till kroppsliga eller medicinska skador som barnen måste hållas tillbaka. Att det kan finnas aktiviteter som kan leda till *själsliga* skador eller ha andra negativa inverkningar på utvecklingen har dagens pedagogiska tänkande ofta svårt att föreställa sig. Själsliga skador tänks nästan bara uppkomma genom traumatiska upplevelser, vilka i sin tur orsakas bland annat av en auktoritär fostran.

I ett sådant linjärt utvecklingstänkande ryms inte metamorfosbegreppet: att utvecklingen från barn till vuxen (och även därefter) genomgår *förvandlingsstadier*. Utvecklingssekvensen larv – puppa – fjäril är ett biologiskt exempel på en sådan metamorfos, där puppstadiet är en typisk *förvandlingsfas*. Det finns ingen ”minifjäril” inuti larven eller puppan, fjärilen växer fram som något i förhållande till larven helt nytt. På samma sätt finns det inte någon latent fullbordad personlighetskärna i barnets inre, som plötsligt träder fram när den ”mognat”. Att barnets själsliga utveckling kännetecknas av metamorfoser (som sammanhänger mer eller mindre starkt med den kroppsliga utvecklingen) tycks vara en främmande tanke för mycket av det praktiskt-pedagogiska utvecklingstänkandet, även om den finns mer eller mindre tydligt uttalad inom vissa utvecklingspsykologiska teorier, t ex i Piagets utvecklingsstadier.[12] I Waldorfpedagogiken är metamorfosbegreppet dock av central betydelse, både i teori och praktik. I metamorfosen transformeras impulser och drivkrafter från att vara verksamma inom ett område till att bli verksamma inom ett annat. Utifrån detta synsätt kan det vara olämpligt att stödja vissa impulser i ett visst stadium, medan det kan vara helt riktigt att stödja samma impulser i ett senare stadium. Enligt Waldorfpedagogiken är det t ex olämpligt att uppmuntra yngre barn att se sig som vuxnas jämlikar i den meningen att de skulle ha samma kunskaper, erfarenheter och psykologiska mognad som de vuxna. Men det är helt rätt att börja med detta i tonåren (jfr även Coleman, 1980).

I det linjära utvecklingstänkandet finns en stark tendens till att föreställa sig, att om vi hos vuxna människor vill se egenskaperna eller färdigheterna A, B och C så gör vi gott i att

[12] För en jämförelse mellan Piagets och Steiners syn på barns utvecklingsstadier, se Ginsburg (1982).

börja utveckla dessa hos barnen så tidigt som möjligt.[13] Vi vill forma barnen i enlighet med våra egna idealbilder, ju förr desto bättre (”det ska böjas i tid som krokigt ska bli”). Enligt Waldorfpedagogikens utvecklingspsykologi står detta dock i strid med hur människan utvecklas. I samband med samhällets demokratiska utveckling, som så att säga ”löser banden” mellan individerna och ställer var och en på egna ben, vände sig Steiner emot dem som bland barnen i skolan ville åstadkomma detsamma som den sociala utvecklingen gjort till en nödvändighet för de vuxna:

> A good psychologist – someone who understands the soul – would never think that just because we loosen the bonds between adults, we should do that for children as well. […] If, however, we raise children in a school where democracy and socialism define the organization, *later in life they will most likely be unfit for democracy and socialism*. (1997, s 193; kursiverat här)

Rune Romhed (1999) gör en i detta sammanhang intressant kommentar när han påpekar att under 1950-talet, när vikten av att skolan skulle ”fostra till demokrati” var betydligt mindre diskuterad än idag, hade de politiska ungdomsförbunden inga problem att rekrytera medlemmar. I våra dagar, när skolan har klassråd, skolval och andra arrangemang som syftar till att stimulera barnens demokratiska fostran, avtar istället ungdomars intresse för politik, åtminstone för partipolitik. Kan det vara ett exempel på hur skolan börjar för tidigt med aktiviteter som egentligen tillhör vuxenvärlden? Romhed citerar också en skolledare som menade att skolan lägger för stor vikt vid övningar i *formell* demokrati, samtidigt som den inte lägger tillräcklig vikt vid ”demokratiska arbetsformer och elevers rätt till eget språk, en egen arbetsmetod och ett slags eget kunskapssökande” (s 94), saker som enligt skolledaren har att göra med lärarnas människosyn och som inte lika lätt kan regleras genom förordningar och regler. Just det egna språket och det egna kunskapssökandet blir däremot mer och mer framträdande i Waldorfskolan ju mer skolåren framskrider; det visar sig framför allt i arbetet med så kallade periodhäften (vilka å andra sidan ibland kanske används alltför rutinmässigt och urskiljningslöst).

Metamorfostanken ligger till grund för flera olika inslag i Waldorfskolans läroplan. Den sammanhänger bland annat med den starka betoningen på fantasi och estetik. Steiner

[13] Den senaste hjärnforskningen tycks faktiskt ifrågasätta denna tanke. Blakemore & Frith (2005) skriver att ”research also suggests that there is no biological necessity to rush and start formal teaching earlier and earlier. Rather, late starts might be reconsidered as perfectly in time with natural brain and cognitive development” (s 9).

hävdade att en skolgång som präglas av många och starka estetiska upplevelser har en hälsosam inverkan på människans hela levnadslopp. Han kritiserade sin tids pedagogik för att lägga alltför stor vikt på kognitiva funktioner och ren kunskapsinlärning (den kritiken är knappast mindre aktuell idag). Om de kognitiva krafterna överstimuleras under barnaåren leder det till en själslig utarmning i vuxenåldern. Det har att göra med huvudets förhållande till resten av kroppen. Följande citat kommer från ett föredrag Steiner höll 1918. Det han där säger är kanske än mer relevant för dagens situation:

> Idag får läraren sin behörighet på grund av sina kunskaper. Vad ger detta för signaler? Egentligen bara ett, att man kommer ihåg det man har läst och kan redogöra för det. Men det man egentligen borde lägga vikt vid är vilken förmåga läraren har att skapa ett riktigt förhållande till barnen. Egentligen borde man i första hand lägga vikt vid rent mänskliga faktorer. Jag vet att man inte anses vara riktigt klok eller leva i verkligheten när man ställer sådana krav.
>
> Jag har nämnt detta dels för att belysa livet från en viss sida, men också för att rikta uppmärksamheten på något som människan alltid känner i djupet av sin själ och som speciellt i vår tid är så svårt att lyfta upp i medvetandet. Det är en kraft som själen längtar efter, en längtan som kommer att bli allt starkare i framtiden. Vi behöver komma i kontakt med denna kraft för att ständigt förnyas och föryngras, annars sjunker vi in i den fysiska kroppens avtagande livsprocesser och blir trötta och orkeslösa. Kommer vi åt dessa krafter blir vi fulla av hopp och kan uppleva varje ny dag som vore det den första. – Då behöver vi inte åldras i förtid. Idag kan man se förhållandevis unga människor som själsligt redan är så gamla att de inte upplever varje dag som en gåva av livet, så som ett friskt barn tar emot dagen. Detta visar på tydliga behov som en andlig kultur kan fylla i vår tid. (Steiner, 2005, s 16 – 17)

Visserligen lär äldre människor idag vara både friskare och mer aktiva än någonsin tidigare, men Steiner talar här i första hand om livets själsliga kvaliteter. Kan det möjligen vara så att de ökande symptomen på depression, håglöshet och ”utbrändhet” bland dagens vuxna åtminstone delvis sammanhänger med en alltför fantasilös och ”anestetisk” skolgång?

Vad har då detta med fostran till aktiva och demokratiska medborgare att göra? Ett av de mest intressanta resultaten från undersökningen om medborgerligt-moralisk kompetens var den antydda skillnaden i hur intresset och engagemanget i sociala frågor ”utvecklas”[14] från skolår 9 till gymnasiets sista år (se ovan, Tabell 6). Bland Waldorfeleverna ökade det, bland den kommunala skolans elever minskade det eller var konstant. Kan det vara så att Waldorfpedagogikens ”sparande” på kognitiva krafter under grundskoleåren leder till ett

[14] ”Utvecklas” inom citationstecken eftersom jämförelsen bygger på kohorter, inte på longitudinella data.

starkare uppvaknande av dessa krafter under de senare tonåren och därmed också till ett större intresse och engagemang i frågor som rör samhället och världen? Kan det vidare vara så att betoningen på estetiska verksamheter under barndomsåren lägger grunden till vissa ”överskottskrafter” under vuxenåldern? Sådana krafter behövs uppenbarligen idag, för att människor ska engagera sig i sociala och politiska frågor. Håglöshet och depression skapar knappast aktiva samhällsmedborgare.

Den positiva självbildens betydelse

Det finns forskning om barns utveckling som tyder på att engagemang i sociala och politiska frågor ofta är förknippat med en positiv självbild. Rosenberg (1989) redovisar sådana studier. Hans undersökningar tydde på att:

> People with low self-esteem are less likely to express interest in public affairs, to follow such affairs in the mass media, to possess concrete knowledge of such matters, to discuss them actively and frequently in peer groups, or to be public affairs opinion leaders. (s 221)

På basis av sina empiriska data drog Rosenberg slutsatsen att:

> [T]hose social conditions and family experiences […] which operate to destroy the child's sense of his own worth are at the same time undermining the personality prerequisites of a democratic society. (s 223)

Som vi sett visade utvärderingen att Waldorfeleverna i större omfattning hade både positiva självbilder och var engagerade i sociala frågor. Däremot uttryckte de mindre självförtroende inför konkreta ämnesuppgifter, vilket kan tyckas paradoxalt. Man får dock skilja på självförtroendet inför specifika uppgifter och den mer generella självbilden eller självkänslan. Dessa två behöver givetvis inte alltid korrelera med varandra.

Waldorfeleverna får säkert sin positiva självbild både från hemmiljön och från skolan. Waldorfkulturens ”pedagogiska miljö” tycks således bidra till en jämförelsevis hög grad av självuppskattning, vilket i sin tur enligt Rosenberg skapar förutsättningar för engagemang i sociala och politiska frågor. Våra resultat i Rapport 4 visade att redan i skolår 9 tenderade Waldorfeleverna att vara mer aktiva i intresseföreningar samt politiska och kulturella föreningar.

I undersökningen av den medborgerligt-moraliska kompetensen noterade vi en jämförelsevis större andel ”destruerande” och andra oanvändbara enkätsvar från Waldorfskolorna. Dessa svar kan tolkas som uttryck för misstro mot, eller rebellisk inställning till, etablerade samhälleliga och politiska kontrollinstitutioner. Sådana handlingar kan värderas både positivt och negativt. Man kan mena att de tyder på bristande insikt i att även ett demokratiskt samhälle kräver vissa uppföljningar av hur dess institutioner egentligen fungerar. De kan också, som redan påpekats, tyda på en slags *egensinnighet*, som kan vara följden av Waldorfpedagogikens starka värdering av det individuella. Men svaren kan även ses som uttryck för ungdomlig upprorsanda. Kanske är de t o m en sund (mer eller mindre medveten) reaktion på de olika, mer eller mindre subtila kontrollerings- och övervakningsteknologier som en del samhällsforskare menar kännetecknar det moderna samhället (jfr McKinlay & Starkey, 1998) och som vår utvärdering i så fall blir en del av.

Waldorfskolan som kulturell maktfaktor

Waldorfpedagogikens betoning av människobildning före kunskapsbildning hänger samman med dess perspektiv på förhållandet mellan individ och samhälle. Enligt detta synsätt kännetecknas ett demokratiskt samhälle av att det gör det möjligt för varje individ att utveckla sina positiva inneboende möjligheter *och sedan låter samhället utvecklas utifrån de förmågor och den kreativitet som därmed frigörs*. Det betyder att samhällets framtida utveckling egentligen blir *oförutsägbar*. Om man följer denna tankegång fullt ut innebär det att skolan är till för att utveckla alla barnens positiva anlag, utan baktankar på vad staten och/eller näringslivet för tillfället menar att nationen har behov av.

Om skolan ska kunna arbeta på det sättet måste den naturligtvis ges stora frihetsmarginaler. Det var Steiner också klar över. Hans pedagogiska tänkande ingår därför i ett bredare, socialfilosofiskt perspektiv på särskilt den europeiska samhällsutvecklingen. Enligt Lejon (1997) kan man kalla Steiners pedagogik för en *socialfilosofisk bildningshumanism*. Steiner hävdade att samhällets historiska utveckling har (eller hade efter första världskriget) lett fram till ett tillstånd som gör (gjorde) det nödvändigt att upprätta tre *relativt autonoma* sociala sfärer: stat/rättsväsende, näringsliv och

kultur (Steiner, 1985). Grundprincipen för kulturlivet bör vara *frihet*; för staten och rättsväsendet *jämlikhet* och för näringslivet broderskap eller *solidaritet*. Eftersom skola och utbildning tillhör kultursfären skapar en tregrenad social struktur baserad på dessa värden förutsättningarna för bildningsfrihet i utbildningsväsendet. Dessa Steiners social- och politiskt filosofiska tankar kan, som Lejon (ibid, s 96) också påpekar, i vissa avseenden jämföras med idéer hos Wilhelm von Humboldt. Humboldt menade att näringslivet och det statliga rättsväsendet skulle *stödja* respektive *skydda* men inte styra eller kontrollera kulturlivet, inklusive skola och utbildning. Då kan individens bildningsmöjligheter i optimal utsträckning förverkligas i frihet och självbestämmande (se Humboldt, 1993).[15]

Under senare år har Steiners idé om den sociala tregreningen tagits upp av aktivister inom det så kallade globala civilsamhället.[16] Enligt Perlas (1999) och Ben-Aharon (2004) har den ekonomiska globaliseringen idag lett fram till ett tillstånd av *de facto* tregrening på den globala nivån. Det har att göra med framväxten av ett globalt civilsamhälle som fungerar som en tredje maktfaktor i förhållande till stater och transnationella företag.

Begreppet civilsamhälle har också fått förnyad aktualitet i samhällsvetenskapen under senare decennier. Litteraturen kring begreppet är mångfaldig och det har tolkats på en mängd olika sätt. Med en grov generalisering av de olika definitioner som förts fram kan man säga att neokonservativa och neoliberala perspektiv vill låta civilsamhället omfatta allt som inte tillhör staten. Särskilt neoliberalismen tenderar att assimilera civilsamhället till

[15] Som Burrow (1993) påpekar är Humboldt kanske den första politiska tänkare som framhåller risken med medborgarnas passivisering ju mer staten tar sig an deras behov. Han föregriper därmed den kritik av välfärdstaten, som menar att den förvandlar medborgare till klienter. Humboldts idéer om att begränsa statens inflytande och åtaganden kan vid första påseende likna den liberala föreställningen om en ”nattväktarstat”. Det är dock svårt att generellt likställa Humboldts politiska tänkande med denna extrema liberalism. Burrow gör följande kommentar:

> [I]t is essential to insist on the difference of Humboldt's political theory […] from the kind of liberalism whose ideal is (or was) the smoothly running, strictly segregated traffic of a sophisticated motorways system. His ideal of society has in fact more in common with some aspects of socialism. It is an ideal of fellowship in which each individual is both separate yet involved… (1993, s xlix-l)

Det bör dock också tilläggas att Humboldt inte alltid höll fast vid principen om ett icke-statligt, helt fristående skolsystem. Han var ambivalent i frågan; ett uttryck för att utbildningens styrning eller frihet alltid varit ett centralt liberalt dilemma: hur ska människor bli medvetna om och förstå sina rättigheter, skyldigheter och möjligheter om inte alla först får samma utbildning i dessa frågor?

[16] Jfr Kaldor (2004), som menar att begreppet globalt civilsamhälle växte fram ur dialogen mellan den västeuropeiska fredsrörelsen och östeuropeiska oppositionsrörelser före ”murens fall” 1989.

den ekonomiska sfären. I detta har de föregångare bland sena 1700-tals ekonomer, som använde begreppet civilsamhälle för att motverka statens växande makt över näringslivet (Whitty, 1997). Socialister och socialdemokrater tenderar å andra sidan att assimilera civilsamhället till de institutioner och strukturer som styrs av statsapparaten, vilket i förlängningen egentligen betyder *hela samhället* (jfr Dahlkvist, 1995). Det finns emellertid, som Alexander (2001) påpekar, "a growing recognition of, and interest in, civil society as a sphere that is analytically independent of – and to varying degrees empirically differentiated from – not only the state and the market but from other social spheres as well" (s 19).[17] Ben-Aharon (2004) visar att denna "gryende insikt" dock inte bara spirar bland akademiker utan uttrycks med all önskvärd tydlighet av dem som har ekonomiska intressen på den globala marknaden. Efter "the battle of Seattle" i november 1999, då pågående WTO-förhandlingar stoppades av demonstrerande aktivister från flera olika internationella NGO's (non-government organisations), tycks det framför allt vara

[17] Alexander indelar civilsamhällets idéhistoria i tre faser: 1) som ett paraplybegrepp inkluderande alla institutioner utanför statsapparaten; 2) som ett nedsättande uttryck enbart associerat med marknadskapitalismen; och 3) som ett mer differentierat och realistiskt begrepp i linje med det anförda citatet. Ett civilsamhällesbegrepp av det sistnämnda slaget har förts fram av Cohen & Arato (1993), vilka också förknippar civilsamhället med frihetsvärdet:

> Rätten till bland annat kommunikation, förening och församling utgör […] det civila samhällets offentliga och associationella sfärer i egenskap av *positiva frihetssfärer*, inom vilka agenterna kollektivt kan diskutera frågor av gemensamt intresse, handla samstämt, fastställa nya rättigheter och utöva inflytande på det politiska (och potentiellt ekonomiska) samhället. (ibid, s 38; kursiv i originalet)

Cohen & Aratos politiskt-normativa ställningstagande utgör en "tredje ansats" i förhållande till å ena sidan den konservativa och liberala politikens idé om att låta ekonomiska krafter eller "marknaden" styra så mycket som möjligt och å andra sidan vänsterideologiernas strävan att föra in så mycket som möjligt under statlig kontroll. De vill garantera både statens *och* ekonomins autonomi "samtidigt som det civila samhället skyddas från destruktiv penetration och funktionalisering genom dessa båda sfärers tvingande bud" (ibid, s 40). Denna tanke är nästan identisk med Steiners idé om det tregrenade samhället. Steiner menade att kulturlivet riskerar att eroderas så länge man inte inser dess behov av skydd både från statlig förmyndarpolitik *och* från ekonomisk exploatering. Cohen & Arato sammanfattar sin föreställning om det civila samhället i tre punkter (jfr ibid, s 350):

1. Det civila samhället är klart åtskilt från både staten och ekonomin; det har sin kärna i *samhället*.
2. Det civila samhällets centrala institutioner är samhällelig *kommunikation* och frivillig *association*.
3. Det civila samhällets institutioner stabiliseras på basis av *rättigheter*, vars normer kräver *demokratisering*.

De hävdar vidare att begreppet civilsamhälle behövs för att fånga in och beskriva karaktären hos vissa fenomen i dagens (post)moderna samhällen – fenomen som inte tillhör staten eller statsapparaten, och inte heller näringslivet eller "marknaden", men som är centrala bland annat för förståelsen av "demokratins kris" och hur vi kan arbeta för att förbättra demokratins villkor. Till de tydligaste av dessa fenomen hör de så kallade NGO:s och NPO:s (non-government och non-profit organisations). Fristående skolor *som inte drivs med ekonomiska vinstintressen* torde också höra dit, särskilt om de grundar sig på en långvarig och globalt förgrenad pedagogisk tradition, som Waldorfskolan gör.

ledningarna för transnationella företag som kommit till insikt om att civilsamhällets globala nätverk av organisationer är en tredje, oberoende maktfaktor i världspolitiken.

Denna framväxt av en tredje maktfaktor i förhållande till stat och ekonomi ligger alltså i linje med Steiners idé om en tregrenad samhällsstruktur. Skillnaden är att differentieringsprocessen tycks äga rum mer på den globala än på den nationella nivån. Men om vi bortser från nivåskillnaden handlar det principiellt sett om en möjlig balans mellan *tre typer av makt*: statlig makt, ekonomisk makt och kulturell makt (Normann Waage, 2002). Den statliga maktens medel är lagstiftning, rättsväsende och därtill hörande sanktionssystem. Dess grund är människors behov av skydd och säkerhet, eller som Zygmunt Bauman uttrycker det: ”Human vulnerability and uncertainty is the foundation of all political power” (2004, s 85). Den ekonomiska makten har uppenbarligen sin grund i människors oundgängliga behov av livsförnödenheter. Men i vad har den kulturella makten, civilsamhällets makt[18], sin grund? Denna typ av makt vilar på en annan typ av mänskliga behov. Människan lever som bekant inte av bröd allena; hon behöver också *mening* och *identitet*. Kultur är menings- och identitetsskapande, det gäller för kultur både i antropologisk och i estetisk mening. I såväl ”finkulturen”, dvs de olika konstarterna, som i vardagskulturen, i form av ideologier och livsstilar, skapas och upprätthålls mening och identitet. Det sker på ett individuellt såväl som på ett kollektivt plan.

Manuel Castells om ”identitetens makt”

Historiskt sett har etnisk och religiös tillhörighet varit kulturens starkaste menings- och identitetsbildande krafter. Nationalstaternas uppkomst vilade på dessa krafter, särskilt på etniciteten. Den kulturella sfären har så att säga lånat sin makt till staten för att denna ska kunna konsolidera sig historiskt (jfr Cassirer, 1948; Quispel, 1999). En viktig poäng med Steiners tregreningsidé är dock att staten nu måste vila enbart på *rättslig* grund, vilket i sin tur förutsätter alla människors jämlikhet, oberoende av ras, kön, etnicitet med mera, dvs enbart i kraft av sin mänsklighet. Idén om en etniskt grundad nationalstat är idag

[18] Resonemanget bygger som synes på en väsentlig förbindelse mellan kultur och civilsamhälle. Se Cohen & Arato (1993) för en mer utförlig argumentation för att civilsamhällets institutioner har sina grunder i det som den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas kallar den kulturella livsvärlden. Habermas själv menar att civilsamhällets institutionella kärna består av ”de icke-statliga och icke-ekonomiska förbindelser och frivilliga sammanslutningar som förankrar den offentliga sfärens kommunikationsstrukturer i livsvärlden” (citerad i Kaldor, 2004, s 37).

föråldrad och blir lätt destruktiv (jfr kriget i forna Jugoslavien). Etnicitetens identitetsbildande makt måste återgå till kultursfären och frikopplas från statsbildningen (jfr nedan om Benhabib, s 81).

Enligt Castells (2004) har etniciteten i dagens ”nätverkssamhälle” också förlorat mycket av sin betydelse för identitetsbildningen. Men att Castells ser identiteten i sig som en social maktfaktor antyds redan i titeln på den andra volymen i hans digra verk om ”informationsåldern”. Castells pekar på sambandet mellan kultur, identitet och makt i formuleringar som följande:

> Along with the technological revolution, the transformation of capitalism, and the demise of statism, we have experienced, in the past twenty-five years, the widespread surge of powerful expressions of collective identity that challenge globalization and cosmopolitanism on behalf of cultural singularity and people's control over their own lives and environment. (2004, s 2)

Det framgår av citatet att Castells fokuserar den kollektiva identiteten mer än den individuella. I detta stämmer han förvisso inte med Waldorfpedagogikens fokusering på individuell snarare än kollektiv identitetsbildning (vilket inte betyder att Waldorfpedagogiken bortser ifrån etniska och kulturella sammanhang). Den kollektiva identiteten är en oundviklig del av den individuella. Castells ser den kollektiva identiteten som människors källa till mening och erfarenhet. Identiteten är närmare bestämt ”the process of construction of meaning on the basis of a cultural attribute, or a related set of cultural attributes, that is given priority over other sources of meaning” (ibid, s 6). Identiteten är således både själv en meningskonstruktion och utgångspunkten för andra meningskonstruktioner. Mening definieras i sin tur av Castells som ”the symbolic identification by a social actor of the *purpose* of her/his action” (ibid, s 7; min kursivering). Hur denna definition hänger samman med identiteten som en specifik form av mening är dock något oklart (identitet som avsikt?).

Emellertid äger den sociala identitetskonstruktionen alltid rum i ett maktsammanhang, menar Castells. Det leder honom till att urskilja tre typer av kollektiv identitet (jfr ibid, s 8):

1) *Legitimerande identitet*: denna skapas av socialt dominerande institutioner för att utsträcka och rationellt grunda sin dominans *vis à vis* de sociala aktörerna.
2) *Motståndsidentitet*: denna skapas av de grupper som befinner sig i underordnade och/eller stigmatiserade positioner i förhållande till de dominerande institutionerna och deras logik (rationalitet, ideologi).
3) *Projektidentitet*: denna skapas av sociala aktörer som omdefinierar sin sociala position och därigenom vill åstadkomma en tranformation av hela samhällsordningen.

Dessa identitetsformer är inte statiska utan kan övergå i varandra. En viktig poäng i Castells resonemang är hur det som börjar som motståndsidentitet genom den historiska utvecklingen kan övergå till att bli projektidentitet för att sedermera bli en legitimerande identitet. Var och en av de tre identitetsbildningarna leder dock till olika typer av samhällskonstitution. Den legitimerande identiteten ligger till grund för *civilsamhället* medan motståndsidentiteten ger upphov till socialt exkluderande "*communes* or *communities*" (ibid, s 9) vars huvudsakliga mål är att *bevara* den egna traditionen eller livsformen. Projektidentiteten slutligen leder till sociala rörelser, föreningar eller sammanslutningar som syftar till övergripande samhällelig *förändring* och därför strävar efter vidgad inklusion.

Att Castells endast förbinder den legitimerande identitetsformen med civilsamhället beror på att han använder ett annat civilsamhällesbegrepp än det jag anförde ovan.[19] Castells ansluter sig till Gramsci, enligt vilken det civila samhällets institutioner existerar i fullständig *kontinuitet* med statsapparaten, *samtidigt* som de har djupa folkliga rötter (jfr ibid, s 8-9). I detta avviker han från Cohen & Aratos begrepp, då dessa vill se en kritisk skillnad mellan statliga och civilsamhälleliga institutioner (se Cohen & Arato, s 137ff, för deras kritik av Gramsci). Utifrån Cohen & Aratos perspektiv, liksom utifrån Steiners tregreningsidé, kanske den legitimerande identiteten hellre ska ses som grunden till identiteten som *statsmedborgare* och därigenom förbindas med staten, inte med det civila

[19] Castells tycks mig dock inte helt konsekvent i sin begreppsanvändning eftersom han också säger att WTO-mötet i Seattle 1999 stoppades av aktivister från just civilsamhället (ibid, s 158). Sådana aktivister kännetecknas väl mer av en projektidentitet än av en legitimerande identitet.

samhället.[20] Både projekt- och motståndsidentiteten skulle däremot kunna ses som grunder för – eller grundade i – civilsamhället. Ett resonemang i den senare riktningen förs också av Stoer & Magalhães (2002) när de talar om ett ”emergent citizenship, founded mainly on cultural factors” (s 696). Kännetecknande för denna nya form av medborgarskap är att…

> [t]he sovereignty which individuals and groups ceded to the modern social contract is now being reclaimed to the tune of 'I want my sovereignty back'. In other words, individuals and groups want to decide themselves […] with regard to how they live, how they educate, how they care for themselves, how they reproduce etc. (ibid, s 696)

Samtidigt tycks även Castells mena att åtminstone projektidentiteten *tidigare* i historien, särskilt före ”late modernity”, haft sin grund i civilsamhället (jfr ibid, s 11). Han anför den socialistiska rörelsen som exempel på detta. Men modernitetens utveckling har enligt Castells inneburit civilsamhällets gradvisa disintegration. Det är mot den bakgrunden han för fram en hypotes om att *våra dagars projektidentiteter huvudsakligen växer fram ur motståndsidentiteter*.

Det förefaller mig intressant att undersöka denna hypotes i förhållande till Waldorfskolerörelsen. Först kan man fråga sig om Waldorfskolerörelsen faller in under kategorin sociala rörelser enligt Castells. Castells definierar sociala rörelser som ”purposive collective actions whose outcome, in victory as in defeat, transforms the values and institutions of society” (ibid, s 3). Vad skulle en “seger” för Waldorfskolerörelsen innebära? Svaret beror troligen på i vilken samhällelig kontext som frågan ställs. I Sverige idag kunde en seger vara att få en fristående Waldorflärarutbildning godkänd som likvärdig med den statliga, alltså som en akademisk grundexamen. Den statusen har Waldorflärarutbildningen i både Norge och Finland. En sådan ”seger” för den svenska Waldorfskolerörelsen skulle innebära en viss förvandling av det svenska skol- och utbildningsväsendet; det skulle också ett nederlag göra.

[20] Denna kritiska skillnad mellan stat och civilsamhälle gäller på den sociala nivån. På individnivå finns emellertid, eller bör det finnas, en underliggande kontinuitet i den meningen att staten principiellt sett består av alla myndiga medborgare. Steiners tregreningsidé bygger på att ge varje människa både rätt och möjlighet att *aktivt* medverka i alla tre samhällsfärerna, dvs i det statliga lika mycket som i det kulturella och det ekonomiska. Sådan aktiv medverkan är också en del av människobildningen.

Om Waldorfskolerörelsen alltså är en social rörelse blir nästa fråga vilken eller vilka typer av kollektiva identiteter som präglar den. Här kan det naturligtvis bara bli frågan om projekt- eller motståndsidentitet, eller båda. I den mån som rörelsen präglas av exkluderande sekterism har vi att göra med en motståndsidentitet, med Castells terminologi. Men i den mån rörelsen syftar till en förvandling av skolväsendets organisation har vi också att göra med en slags projektidentitet. Historiskt sett tycks dock rörelsen huvudsakligen ha präglats av en motståndsidentitet: man har nöjt sig med att bevara det pedagogiska arvet från Rudolf Steiner och kämpat för sina rättigheter att driva skolor utanför statens regi. I Sverige har också den ”dominerande logiken” (läs socialdemokratins friskolepolicy) länge varit sådan att det varit svårt att utveckla ”motståndet” till ett ”projekt”. Projektidentiteten har dock hela tiden funnits implicit, som en möjlighet, och kanske är den nu i växande. Men då är det viktigt att förstå att rörelsens yttersta mål inte är – eller inte borde vara – att alla skolor ska bli Waldorfskolor. I enlighet med Steiners tregreningstanke måste slutmålet istället vara att skapa möjligheter för fria självförvaltande (ut)bildningsinstitutioner med helt olika pedagogiska grundsyner; institutioner som blir delar av ett likaledes fritt och självförvaltande kulturliv.[21]

Staten har länge av hävd menat sig representera ”det allmänna”. Bourdieu uttrycker det som att staten har ”*monopol på det universella*” (1995, s 111). Det är en del av legitimeringen av statens makt att den menar sig stå över partikulära intressen och verka för det allmännas bästa, den generella rättvisan. Det legitimerar också dess monopol på fysiskt våld. Men det innebär att staten alltid har svårt att erkänna det Andra och främmande, det som avviker från den ideologiska eller kulturella hegemoni som staten själv är med att upprätthålla. Ett erkännande av det Andras likaberättigande skulle betyda abdikering från anspråket att representera allmänintresset. Särskilt problematiskt blir detta när staten är nationellt, etniskt eller religiöst grundad. Men även i den mån den har andra kulturella

[21] I en föreläsning från 1919 påpekar Steiner att staten förvisso gjorde en ”god gärning” när den befriade skolan från kyrkan och satte den på egna ben. Samtidigt måste vi dock som vuxna medborgare kunna sätta oss in i andra människors trosåskådningar och ge dem samma frihet som vi själva eftersträvar:

> It is important that we do not become afraid when, for example, Catholic parents demand that their children receive instruction in Catholicism. We don't have to fear that when we stand firmly on our own foundation. Similarly, we don't need to fear the worldview of another if we are enthusiastic and strong in our own. Such attitudes can develop in free spiritual competition, but certainly not through laws. (Steiner, 1997, s 213)

eller ideologiska grunder uppstår frågan om dess förhållande till de grupper som avviker eller ”gör motstånd” mot den rådande hegemonin. I ett samhälle som strävar efter en maktbalans mellan stat, kultur och ekonomi måste staten frikopplas från alla kulturella och ideologiska särarter. Den måste representera det allmänmänskliga. Det är bara därigenom som den kan legitimera sitt ”monopol på det universella”.[22] ”Folkhemmet” måste uppfattas som ett hem för folk i *plural*, inte singular.

Den ekonomiska sfärens usurpation av kulturell makt

Menings- och identitetsbildning är i grunden kreativa processer som framspringer ur det andliga i människan. Det andliga i människan är det som är verksamt i det själsliga, dvs i tänkandet, i känslorna, drömmarna och fantasin, samt i viljan, önskningarna och begären. I det sekulariserade samhället, med en dominerande materialistisk världsåskådning, blir den kreativa kraften i människans kulturliv emellertid lätt osynlig.[23] Kultur likställs ofta med ”ideologi” och denna ses i sin tur ses som en slags ”överbyggnad”, som inom marxismen. Den är då egentligen bara en verkningslös skuggbild av den reella världen, som anses bestå av materiella och ekonomiska processer.

I realiteten är dock all social förändring och utveckling en verkan av människors andliga kreativitet. Steiner menade redan på sin tid att denna kreativitet sögs upp av avantgardet inom näringslivet. Idag kan vi inom den ekonomiska sfären se tydliga exempel på hur man medvetet strävar efter att utnyttja den kulturella sfärens makt. Närmare bestämt handlar det om att kanalisera kraften i meningsskapande och identitetsbildning så att den tjänar ekonomiska vinstintressen. Ett tydligt exempel är reklamen och den vikt som idag läggs vid så kallad ”brand making” (jfr Klein, 2000). Ett annat exempel är den så kallade

[22] De som hävdar att ”det allmänmänskliga”, t ex i form av de mänskliga rättigheterna, bara är uttryck för specifikt västerländska eller europeiska värden spelar i händerna på totalitära stater, som vägrar erkänna dessa värden med just detta argument (t ex Kina). En annan sak är att ideologiska eller kulturella element kan spela in i diskussionerna om motiveringen till och/eller uttolkningen av rättigheternas konkreta innebörder. I den mån dessa element är uttryck för särintressen och inte för allmänmänskliga intressen måste de dock underkännas som argument. Eller som Benhabib uttrycker det, ”det offentliga rättfärdigandets logik kräver en opartiskhet genom vilken det som är till allas bästa, *betraktade som jämlika moraliska och politiska varelser*, tillvaratas” (2004, s 188; kursiverat här). I anslutning till Habermas skiljer Benhabib mellan en ”semantisk” och en ”syntaktisk” logik i de offentliga diskussionerna, där den förra är kulturell/ideologisk medan den senare är universell och baserar sig på alla människors gemensamma intresse ”som jämlika moraliska och politiska varelser”.

[23] Jag undviker här att diskutera begreppet sekularisering, som förvisso är ett omstritt begrepp inom både teologin och religionssociologin. Det torde dock stå klart att kyrkan sedan länge inte har samma sociala och politiska makt som t ex på medeltiden. Det behöver emellertid inte betyda att människor inte längre är religiösa, men religionen ses ofta som en ”privatsak”. Även det bidrar till att det andligas realitet görs osynlig.

upplevelseindustrin som tog fart under ”den nya ekonomin” i mitten på 1990-talet, då begrepp som ”imagineering”, ”event manager” och ”framtidsmagiker” myntades (jfr Löfgren, 2005). De enorma summor som företag idag investerar i reklam och ”branding” är bevis nog för att kultur är en maktfaktor.[24] Idag finns det också marknadskonsulenter som menar att företagen bör betrakta sig som en slags religiösa institutioner. Normann Waage citerar Jesper Kunde, författare till boken *Corporate Religion*:

> Det er ikke tilfeldig at jeg bruker et så sterkt ord som religion. [Ordet religion] kommer […] av religare – det å binde noe sammen i et felles uttrykk. En religion er altså en måte å gi en gruppe mennesker et sett holdninger som peker i én bestemt retning. […] Først når medarbeidernes holdninger og verdier går hånd i hånd med ferdigheterna, og det styres effektivt etter en Corporate Religion – er bedriften giret til å gå etter den ultimate brand-posisjonen: Brand Religion. (Kunde, citerad i Normann Waage, 2002, s 97)

Skola och utbildning har hittills reglerats och kontrollerats av mer eller mindre hämmande byråkratiska förordningar, kursplaner, prov och utvärderingar. Nu börjar de också exploateras av ekonomiska vinstintressen (fristående skolor som aktiebolag, sponsrade läromedel med reklaminslag). Det är exempel på hur den sociala makt och kreativa kraft som finns i kulturlivets meningsskapande och identitetsbildande processer i dagens samhällssystem inte kan verka i optimal frihet. Därmed kan kulturen inte heller fungera som en tredje, utjämnande maktfaktor gentemot staten och ekonomin.

Meningsskapande och identitetsbildning måste ses som fundamentala element i människobildningen. Kanske kan man säga att ett av människobildningens yttersta mål är en identitetsupplevelse som grundar sig i det allmänmänskliga, utan att fördenskull förneka hur sociala, etniska och andra lokala förhållanden har format ens karaktär eller personlighet. Människobildning i denna mening har ett *kosmopolitiskt* drag (jfr Kemp, 2005) och Waldorfpedagogiken har ett inneboende kosmopolitiskt bildningsideal. Det är en logisk följd av att ställa det allmänmänskliga i centrum för undervisningen. (Den

[24] Reklamens exploatering av den kulturella makten tycks ha börjat i USA redan på 1920-talet. Ewen (1976) skriver om detta:

> In what was viewed as their instinctual search for traditional ideals, people were offered a vision of civilized man which was transvaluated in terms of the pecuniary exigencies of society. Within a society that defined real life in terms of the monotonous insecurities of mass production, advertising attempted to create an alternative organization of life which would serve to channel man's desires for self, for social success, for leisure away from himself and his works, and toward a commoditized acceptance of “Civilization”. (p 48)

allmänna delen av vår nationella läroplan kan också tolkas i den riktningen.) En sådan allmänmänsklig identitetsbildning blir alltmer nödvändig som motvikt mot de negativa konsekvenserna av dagens globaliseringsprocesser. Benhabib (2004) beskriver dessa konsekvenser i följande ordalag:

> Vi står inför den genuina risken att den världsomspännande rörelsen av folk och varor, nyheter och information kommer att skapa ett permanent flöde av individer utan förpliktelser, ett näringsliv utan skyldigheter, nyhetsmedier utan offentligt samvete och spridning av information utan känsla för gränser och takt. I denna ”global.com-civilisation” kommer människor att krympa ihop till e-postadresser och deras politiska och kulturella liv kommer att spridas ut i den elektroniska världen, medan deras jordiska bindningar blir kortvariga, växlande och ytliga. Ett demokratiskt medborgarskap är, trots alla Internetutopier om global demokrati, oförenligt med dessa tendenser. Demokratiskt medborgarskap kräver förpliktelser; förpliktelser kräver ansvar och fördjupade lojaliteter. (s 232)

I den situation som Benhabib beskriver kan kanske ansvar och lojalitet bara uppstå på grundval av en genuin känsla av att vara människa och därigenom delaktig i en global mänsklighet. Om meningsskapandets kulturella makt sugs upp av ekonomiska och/eller statspolitiska krafter undermineras emellertid grunderna för en sådan allmänmänsklig identitetsbildning, lika mycket som av sekterism och dogmatisk slutenhet (den kulturella maktens avigsidor).

Václav Havel om ”de maktlösas makt” och ”att leva i sanningen”

Fyra år före Berlinmurens fall publicerades en artikel av den tjeckiske dissidenten Václav Havel, med rubriken *The power of the powerless* (Havel, 1985). (Artikeln skrevs dock redan strax efter bildandet av Charta 77.) Det är intressant att läsa denna text i ljuset av förhållandet mellan statlig och kulturell makt, både i de forna socialiststaterna och i vårt eget samhällssystem. Som Keane uttrycker det i förordet till boken, kunde de östeuropeiska socialiststaterna ”only function by extinguishing civil society in its entirety” (1985, s 8). Havel själv menade att hans och hans meningsfränders idéer inte bara gällde Östeuropa utan att de var ett svar på ”den globala teknologiska civilisationen” (jfr Kaldor, 2004, s 15). Uttrycket ”de maktlösas makt” kan förstås som ett sätt att fånga den paradoxala karaktären hos den kulturella makten (civilsamhällets makt), eftersom denna makt saknar alla de instrument som vi vanligen tänker på när vi talar om makt. Att de maktlösas makt för Havel handlar om kultur (i bemärkelsen identitets- och

meningsskapande) framkommer också på flera sätt. Han ställer t ex frågan varför Solzhenitsyn måste fördrivas från Sovjetunionen och menar att det för de politiska makthavarna handlade om att täppa till…

> the dreadful wellspring of truth, a truth which might cause incalculable transformations in social consciousness, which in turn might one day produce political debacles unpredictable in their consequences. (s 42)

Solzhenitsyn måste förvisas därför att han, som Havel uttrycker det, valde ”att leva i sanningen”. Jag förstår Havels uttryck ”att leva i sanningen” som *att vägra göra avkall på friheten att uttrycka och leva sitt individuella identitets- och meningsskapande*. Det behöver inte handla om särskilt högtravande, ”metafysiska” anspråk eller ambitioner, det kan vara något så oskyldigt som att spela den musik man tycker om (t ex underground rock, som ogillades av myndigheterna i det socialistiska Tjeckoslovakien). När människor i konkreta handlingar gör anspråk på denna frihet, i medvetenhet om att den förutsätter andra människors rätt att göra detsamma, utgör de ett hot för alla samhällssystem som förutsätter eller framtvingar kulturell likformighet och anpassning. Sådana handlingar blir givetvis desto hotfullare, ju mer den kulturella likformigheten bygger på en lögn som är uppenbar för alla, men som få vågar tala om. Det är i ett sådant samhällssystem som ”ett liv i sanningen” inte bara har kulturella men också politiska dimensioner:

> [L]iving within the truth has more than a mere existential dimension (returning humanity to its inherent nature), or a noetic dimension (revealing reality as it is), or a moral dimension (setting an example for others). It also has an unambiguous *political* dimension. (ibid, s 40)

Även i detta citat framkommer hur Havel förbinder livet i sanningen med identitet (*existential dimension*) och mening (*noetic dimension*), dvs med det säregna för kulturella processer. Således pekar Havels resonemang på hur kulturens identitets- och meningskonstruktioner har potentiella politiska verkningar och därigenom utgör exempel på en sekundär eller ”inofficiell” offentlighet.[25]

[25] I Habermas efterföljd skiljer Benhabib mellan två typer av offentlighet som kännetecknande för den deliberativa demokratin:

> I den deliberativa demokratin […] är den *officiella* offentligheten av representativa institutioner, som omfattar lagstiftande organ, verkställande och offentliga byråkratier, den dömande makten och politiska partier, inte den enda platsen för politisk strid och opinions- och viljebildning. Den deliberativa demokratiidén intresserar sig också för den *inofficiella* offentlighetens medborgerliga,

I de forna Sovjetstaterna var förtrycket uppenbart, åtminstone för dem som inte delade den av staten påbjudna livs- och världsåskådningen. I vår del av världen har däremot friheten att anamma den ena eller andra trosåskådningen och leva därefter länge ansetts vara given och självklar. Vi har åtminstone en grundlagsskyddad tanke- och yttrandefrihet. Men har vi också frihet att *leva* i enlighet med våra övertygelser, så länge de inte inkräktar på andras frihet? När Berlinmuren föll och ”kapitalismen segrade” öppnades portarna för en motståndslös globalisering av marknadsekonomin och dess neoliberala politiska principer.[26] En markant förstärkning ägde rum av det *ekonomiska tyranni* som Steiner menade börja växa fram för snart hundra år sedan (Steiner, 1997, s 151).[27] Hur fria är vi egentligen, när vi ständigt påminns om vikten att vara ”anställningsbara” på en arbetsmarknad som hotar att utestänga allt fler, särskilt ungdomar? Hur fria är dagens unga människor, som i än högre grad tvingas anpassa sig efter dessa villkor? Friheten tycks huvudsakligen bestå i att välja konsumtionsvaror. I den rika delen av världen kan vi känna oss fria att köpa billiga kläder från andra sidan jorden, men hur fri är sömmerskan i Thailand som producerat dem under omänskliga arbetsvillkor? Exemplen kunde mångfaldigas, men det är onödigt i detta sammanhang. Poängen är: ser vi egentligen det förtryck *vi* lever under? För dem som gör det är Havels ”liv i sanningen” fortfarande en relevant motståndsstrategi, inte minst därför att den rent politiska kampen mot detta ekonomiska förtryck nästan har dött ut.

> kulturella, religiösa, konstnärliga och politiska sammanslutningar. Offentligheten består av de anonyma och sammanlänkade samtal och strider som blir ett resultat av dessa olika gruppers aktiviteter. (2004, s 42)

Den inofficiella offentligheten består, som framgår av citatet, huvudsakligen av i vid mening kulturella rörelser. Det fria kulturlivet i Steiners trergreningstanke skulle även det utgöra en slags offentlighet i just denna mening (jfr också om Cohen & Arato i not 17 och 18 ovan).

[26] Bauman kommenterar Sovjetstaternas upplösning:

> As long as the enemy was not just another competitor in the same race, but a genuine ‘other’, a carrier of an alternative mode of life, it could induce capitalism to self-limit and self-correct. This is the kind of adversary that is now conspicuously missing. (2004, s 73)

[27] Redan för drygt 200 år sedan tycks Friedrich Schiller observerat klara uttryck för denna ekonomiska instrumentalism, då han i sina brev om estetisk fostran skriver att

> …nu härskar de materiella behoven och böjer ner en sjunken mänsklighet under sitt tyranniska ok. *Nyttan* är tidens stora idol som alla krafter slavar för och alla talanger tvingas hylla. På denna grovskaliga våg har konstens andliga kvaliteter ingen vikt och berövad all uppmuntran försvinner den från nutidens larmande marknad. (1995, s 21-22)

Ett liv i sanningen kan i dagens Sverige vara att kämpa för en fristående Waldorflärarutbildning med samma rättigheter och ekonomiska möjligheter som den statliga. En fristående lärarutbildning vore ett exempel på en fri kulturinstitution i enlighet med principen om ett fritt kulturliv. Steiner formulerade faktiskt sin idé om det tregrenade samhället som en strategi mot det ekonomiska tyranni han förutsåg skulle komma från den anglosaxiska världen, med USA som drivkraft (Steiner, 1919b). På den globala nivån kan de asiatiska länderna ses som representanter för tendensen att låta både kultur och ekonomi sugas upp av det statliga, medan de anglosaxiska länderna istället tenderar att låta den ekonomiska sfären assimilera både stat och kulturliv. Steiner hävdade att det i Europa, särskilt i Centraleuropa, levde en tredje tendens, nämligen att låta ett frihetligt kulturliv utgöra grunden för både stat och näringsliv. Det var enligt honom särskilt viktigt att stärka denna tendens och ordna det europeiska samhällslivet i enlighet därmed, för att därigenom skapa en motvikt mot de ekonomiska krafter som då liksom idag utgår särskilt från USA och som strävar efter världsherravälde, med erodering av kultur och traditionella livsformer som oundvikliga följder (Ben-Aharon, 2004).[28] Men tregreningstanken förverkligades inte och idag är den USA-dominerade globala

[28] När Bauman kort efter citatet i föregående fotnot frågar sig om Europa kan vara eller bli ett alternativ till USA's marknadsekonomiska världspolitik och svarar att detta åtminstone under några decennier efter andra världskriget tycktes vara en realistisk möjlighet, är han egentligen inne på en liknande idé om Europas roll i det globala maktspelet:

> Europe set out to work hard, for thirty glorious years, on the great social experiment of mitigating the unacceptable extremes of unbridled capitalism with 'socialism with a human face', while averting the unbearable consequences of the raw and uncouth communist version of social equity with 'capitalism with a human face'. Europe was searching, so to speak, for a 'third way' *avant la lettre*. (s 73-74)

Man kan också på basis av Baumans analyser hävda att grunderna för Europas "tredje väg" till största delen ligger i den *kulturella* sfären, inte i den politiska eller ekonomiska. Bauman drar samman flera olika tänkare och pekar på följande kännetecken för Europa:

1. Den sociala välfärdspolitiken ("social policy" istället för "power politics"), som har sina grunder i idén om sociala och medborgerliga rättigheter (Jürgen Habermas). Denna har i sin tur till stor del vuxit fram ur den kristna humanismen (men det refererar Bauman inte till i detta sammanhang).
2. Europas kulturliv kännetecknas av en hermeneutisk "översättningspraktik", där olika språk och traditioner har mötts och smält samman (Étienne Balibar).
3. I Europa har identitetsbildande värden länge spelat en viktig roll. De främsta av dessa värden är rationalitet, rättvisa och demokrati (Tzvetan Todorov). Deras gemensamma nämnare är idén om ett autonomt samhälle (inte stat), dvs ett samhälle vars institutioner är skapade av medborgarna själva, inte av någon utomstående, överordnad eller "högre" makt.

I sin bok om världsmedborgaren argumenterar Peter Kemp också för att Europa har något viktigt att bidra med i strävan efter en global människogemenskap:

> Låt oss inte skämmas för tron att vi européer, trots många förflutna ogärningar, kan lämna vårt bidrag till en sann världsmedborgerlig gemenskap genom att visa att Europa har den kulturella erfarenhet som behövs för att förverkliga pluralismen i enheten och försvara det individuella i det universella. (2005, s 56)

marknadsekonomin ett faktum (jfr Hertz, 2002; Chomsky, 2004).[29] Dessa påståenden ska inte uppfattas som uttryck för en generell USA-fientlighet. I själva verket drabbas USA's egen befolkning i vissa avseenden lika mycket som resten av världen av den egna regeringens politik (jfr Bauman, 2004, s 59f).

Segregationsfrågan: om assimilation kontra mångkulturalism

Waldorfskolerörelsen har en global utbredning, vilket kan ses som ett uttryck för dess kosmopolitiska drag. Det finns Waldorfskolor i snart sagt alla kulturer och världsdelar (Leber, 1997). Men även om rörelsen är internationell kan den, ur ett kultursociologiskt perspektiv inom gränserna för varje nation, också ses som en specifik *subkultur*. I detta sammanhang blir Benhabibs (2004) kulturbegrepp och hennes argumentation kring nödvändigheten av att skapa en balans mellan jämlikhet och (kulturell) frihet intressanta, även om hon inte tycks vara beredd att släppa skola och utbildning fria från statlig reglering i samma utsträckning som Steiner tänkte sig. Enligt Benhabib är ”varje utbildningssystem som förvägrar sina barn den mest utvecklade form av kunskap och forskning som står människan till buds oförsvarligt” (ibid, s 163). Det verkar som hon anser att denna rättighet bara kan förverkligas i ett statligt skolsystem, som sedan kompletteras med privatskolor för att även tillgodose minoritetskulturernas rättighet att föra vidare sina traditioner och livsformer.[30]

I princip skulle dock även Waldorfpedagogiken ställa upp på att alla barn har rätt att ta del av ”den mest utvecklade kunskapen och forskningen”. Benhabibs grundprinciper för hur stat och kultur bör förhålla sig till varandra liknar också på väsentliga punkter Steiners tregreningstanke. Hon talar visserligen inte om kulturell frihet i samma vida bemärkelse

[29] I sin nyligen publicerade bok *Confessions of an Economic Hit Man* (2004) gör John Perkins hårresande avslöjanden om sitt liv som ”hemlig agent” för USA's världsekonomiska intressen. Se även Brzezinski (1997) för en öppen och oförblommerad diskussion om vad som krävs för att USA ska behålla och utöka sin politiska och ekonomiska hegemoni över världen. Zbigniew Brzezinski, säkerhetsrådgivare åt president Carter på 1980-talet, talade redan 1969 om USA som historiens första globala samhälle (se Kemp, 2005, s 31). Det vore nog ett misstag att underskatta det inflytande som Brzezinskis tankar utövar på politiska och ekonomiska kretsar i USA, jfr Escobar, (2005).

[30] Möjligen öppnar sig här en frågeställning som Benhabib undviker att behandla: ligger det nämligen inte en värdering i uttrycket ”den mest utvecklade form av kunskap och forskning som står människan till buds”? Finns det inte olika uppfattningar om vad denna kunskap är? Tar Benhabib för givet att den nuvarande västerländska (natur)vetenskapen och tekniken utgör den mest utvecklade kunskapsformen, som alla kulturer bara måste acceptera? Eller menar hon ”mest utvecklade” i rent deskriptiv, historisk mening?

som Steiner, men hon gör en väsentlig koppling mellan *kulturell identitet* och vissa *frihetsvillkor*. Enligt Benhabib är ”frivillig självtillskrivning” och ”frihet att träda ut och att ansluta sig” fundamentala normativa villkor för ett pluralistiskt samhälle som eftersträvar deliberativ demokrati (jfr ibid, s 40ff). Det innebär att ingen individ får *automatiskt* hänföras till en kulturell, religiös eller språklig grupp samt att varje individ har rätt att avsäga sig sin kulturella identitet och tillskriva sig en ny. Dessa två frihetsvillkor kompletteras av ett tredje, ”egalitär ömsesidighet”, som innebär att ingen kulturell grupp får ha färre rättigheter än andra grupper, alltså ett jämlikhetsvillkor. Det tycks mig som om dessa grundprinciper i Benhabibs resonemang lika gärna kunde leda till en argumentation för ett skolväsende fristående från staten.

Benhabib framhåller också att en kultur inte behöver vara etniskt eller nationellt grundad, utan ”[v]arje kollektiv erfarenhet, som består över tiden, kan utgöra en kultur” (s 89). Med ”kollektiv erfarenhet” torde menas gemensamma eller likartade erfarenheter som görs av en grupp människor på grund av att de delar vissa föreställningar, värderingar och/eller livsformer. Benhabibs resonemang pekar således på möjligheten av ett kulturbegrepp som inte bottnar i etnicitet eller nationalitet. Waldorfskolerörelsen, med sina lärarkollegier och de föräldrar som aktivt stöder eller engagerar sig i skolornas verksamhet, skulle kunna sägas utgöra en över tid bestående kollektiv erfarenhet. Den vilar på en tradition av gemensamma föreställningar, värderingar och pedagogisk praxis samt har under flera decennier upprätthållit en dialog med statliga utbildningsmyndigheter för att klargöra och förbättra villkoren för sin verksamhet. I detta liknar den på sätt och vis andra minoritetskulturers kamp för sina rättigheter och för sin överlevnad som livsform.

Vi har tidigare konstaterat att om man med segregation i det svenska skolväsendet menar att barn från familjer med olika social och kulturell bakgrund förhindras att mötas och lära känna varandra i skolan, kan man hävda att Waldorfskolorna bidrar till en viss social och kulturell segregation. Termen segregation har dock negativa associationer. Det är viktigt att hålla isär dess rent empiriska betydelse och den moraliska värderingen av denna. Tanken att det skulle vara *orätt* att hindra barn från olika subkulturer att möta varandra i en gemensam ”skola för alla” grundar sig i sin tur på huvudsakligen tre empiriska antaganden:

1) att det motverkar en framtida dialog, samverkan och samförståelse över klass- och kulturgränserna (när barnen blivit vuxna);
2) att det försvårar för barnen att utveckla autonomi och kritisk distans till den egna familjens kultur och tradition;
3) att barn från hem med ”högvärdigt” kulturellt kapital kommer att söka sig till samma skolor, som därmed blir högpresterande, medan barn från hem med ”lågvärdigt” kulturellt kapital blir kvar i lågpresterande skolor och får mindre möjligheter att nå höga betyg etc.

I det följande ska jag diskutera dessa tre antaganden mer ingående, bl a mot bakgrund av den empiriska forskning som finns på området.

Argument 1: segregation motverkar interkulturell förståelse. Vad vet vi egentligen om sanningen i detta antagande? Den svenska pedagogiska forskning som fokuserar just denna fråga är än så länge inte särskilt omfattande. Däremot finns det flera undersökningar som beskriver pedagogiska och sociala problem i ”invandrartäta” och flerkulturella bostadsområden (Jonsson Lilja, 1999; Kamali, 1999; Parszyk, 1999). Om dessa studier visar något så är det väl snarast att den svenska integrationsmodellen inte lyckas särskilt bra. I invandrarminoriteternas ögon blir ”skolan för alla” lätt en ”skola för andra”, som Parszyk (1999) uttrycker det. Andra undersökningar fokuserar mer på tvåspråkighet och språksocialisation, t ex Sjögren, Runfors & Ramberg (1996) och Obondo, Olgaç & Robleh (2005). Dessa studier ger goda inblickar i de förhållanden som råder i flerkulturella miljöer. De innehåller också referenser till utvecklings- eller socialpsykologiska teorier, men sådana begrepp är likväl inte centrala för undersökningarnas resultat. De ger därför inga direkta och entydiga svar på frågan huruvida skolsegregation motverkar interkulturell förståelse. Ett visst undantag härvidlag är Parszyks (2002) longitudinella studie av ett litet antal assyriska/syrianska elever från förskolan till skolår 9. Antalet deltagare är dock för få för att dra några långtgående slutsatser. Jag återkommer emellertid till Parszyks resultat nedan.

Obondo et al (2005) studerade språksocialisationen hos somaliska barn i Rinkeby. De för intressanta resonemang kring den s k ganma-metaforen (med referens till Cazden). ”Ganma” är ett ord från den australiska ursprungsbefolkningen och syftar på de förhållanden mellan söt- och saltvatten som uppstår när en flod rinner ut i havet. Blandningen av söt- och saltvatten skapar unika betingelser för mångsidiga livsformer. Betingelserna störs dock lätt av att saltvattnet blir dominerande (saltvattnet står för den vita majoritetskulturen, sötvattnet för ursprungsbefolkningens kultur). Metaforen framhåller det känsliga förhållandet mellan majoritets- och minoritetskultur. Det är något som Obondo et al också noterar i sin undersökning:

> Lokala och nationella myndigheter kan visserligen ha en formell roll när det gäller att blanda dessa vatten, eftersom de stiftar lagar och fattar beslut, *men det är uppenbart att pedagogerna i skolorna inte kan sätta sin tillit till dem*. Myndigheternas beslut och aktioner tillgodoser nämligen alltför ofta de dominerande gruppernas intressen. (s 51; kursiverat här)

Utanför Sverige, särskilt i Nordamerika, finns mer omfattande forskning på området. Den har också ofta en tydlig socialpsykologisk karaktär. Några undersökningar bland studerande på college och universitet i USA visar att en mångfald av studerandegrupper med olika kulturell bakgrund kan bidra till större öppenhet och tolerans, särskilt om utbildningsinstitutionen själv aktivt verkar för interkulturell förståelse (Antonio, 2001; Gurin, Nagda & Lopez, 2004). En svaghet med just dessa studier är dock att de inte kontrollerat vilken inverkan de studerandes tidigare biografi har haft på resultaten. Undersökningarna pekar i alla fall på att det *går* att uppnå större tolerans och öppenhet genom att låta olika kulturella grupper mötas i samma utbildningsinstitution. Man bör dock hålla i minnet att de refererade undersökningarna handlar om äldre ungdomar och myndiga vuxna.

Frågan om segregationens betydelse för interkulturell förståelse hänger samman med det som inom engelskspråkig forskning går under beteckningarna ”assimilation” och ”multiculturalism” (Moghaddam & Solliday, 1991). Assimilationstanken utgår ifrån antagandet att människor med en specifik kulturell tillhörighet är mer positivt inställda till en annan kulturell grupp ju mer denna liknar dem själva (”lika attraherar lika”). Likheten mellan olika grupper antas i sin tur öka genom att grupperna möts och samverkar. Ju mer

de interagerar med varandra, desto fler erfarenheter kommer de att dela. Detta antas lägga grunden till gemensamma attityder och värderingar. Mångkulturalismens grundidé är istället att om människor får utvecklas utifrån sina egna kulturella rötter kommer de att känna sig trygga i sin kulturella identitet. De blir då också mer villiga att tolerera och gå i dialog med andra kulturer. För att skapa denna trygghet och positiva identitetskänsla bör mångfalden av kulturella traditioner stödjas och uppmuntras. Inom skolpolitiken leder assimilationstanken logiskt sett till den svenska grundskoletanken: ”en skola för alla”. Mångkulturalismens logik torde istället leda till stöd för fristående skolor grundade på olika kulturella traditioner.

Vilken väg är då egentligen den bästa, assimilation eller mångkulturalism? Forskningen inom området visar inte några entydiga resultat (Hornsey & Hogg, 2000) – vilket inte är särskilt förvånande med tanke på komplexiteten hos sociala fenomen av denna typ. I Kanada har man sedan 1970-talet anslutit sig till mångkulturalismens idé. (Att idén sedermera har blivit problematisk och att det nu inte finns någon konsensus om dess innebörd bortser jag för enkelhetens skull ifrån i detta sammanhang (för en inblick i problematiken, se Bunar, 2001, s 248ff)). Forskningen i Kanada har också en längre tid varit intresserad av att empiriskt undersöka de antaganden som ligger till bakom idéerna om assimilation respektive om mångkulturalism. Enligt Moghaddam och Solliday (1991) finns det flera studier som verifierar hypotesen att ”lika attraherar lika”, vilket alltså skulle stödja assimilationstanken. Men det finns också studier som pekar i motsatt riktning, att likhet under vissa förhållanden leder till distansering. Den främmande gruppens likhet med den egna kan uppfattas som ett hot mot den egna särarten. Hornsey och Hogg (2000) refererar till en sådan studie, där universitetsstuderande uppvisade mer fördomsfullhet mellan undergrupper när de alla kategoriserades som ”studenter”, jämfört med när de olika undergruppernas särdrag explicitgjordes. Dessutom finns det undersökningar som tyder på att nästan vilket särdrag som helst *kan* läggas till grund för sociala kategoriseringar och diskriminering mellan grupper.[31] Eftersom fullständig likhet i

[31] Detta leder tankarna till några uttalanden i våra intervjuer med före detta Waldorfelever, som berättade om hur de under sin skoltid av sina jämnåriga i de kommunala skolorna kunde bli kallade t ex ”yllebarn”:

> Bredvid Martinskolan låg Hökarängskolan, alltså en vanlig skola, och det var ofta en stridighet mellan våran skola och den skolan, man fick ofta höra ”waldorfbarn”, ”yllebarn”, ”haschrökande fiolspelare” och allt vad det var. Då kunde jag nog tänka ibland att jag hellre skulle gå i en vanlig skola. (Dahlin, Andersson & Langmann, 2003, s 31)

alla avseenden aldrig går att uppnå finns det således alltid en viss potential för intolerans och diskriminering.

Den andra hypotesen i assimilationstanken, att frekventa kontakter mellan olika grupper skapar grund för gemensamma attityder och värderingar, finner också visst stöd i empiriska studier, enligt Moghaddam och Solliday.[32] Men även här finns ett viktigt aber: det gäller bara under förutsättning att de interagerande grupperna har gemensamma mål, samma sociala status, samt om kontakterna är frivilliga och intima (Berry, 1991). I motsatt fall kan kontakterna istället leda till ökad intolerans och fientlighet. I det sammanhanget är det också intressant att notera att det finns studier som tyder på att materialism och statussträvan korrelerar negativt med kulturell medvetenhet (Antonio, 2001). Vidare kan man fråga sig: vad betyder det egentligen att ”ha” samma sociala status? Om status är en social konstruktion, dvs något man i interaktion med andra tillskriver både de andra och sig själv i olika grader, så hänger mycket på huruvida man *upplever sig* ha samma status eller ej. Den upplevelsen kan vara olika hos olika personer, som likväl tillhör samma kulturella grupp.

Mångkulturalismens underliggande antagande, att trygghet i den egna kulturella identiteten leder till öppenhet och tolerans för främmande kulturer, avviker från den mer vanliga föreställningen att en sådan identitet tvärtom leder till etnocentrism och en nedvärdering av andra kulturer. Det finns också en lång rad studier som belägger denna föreställning (Moghaddam & Solliday, 1991). Här framhåller emellertid Berry (1991, s 34) en viktig distinktion mellan å ena sidan ”confidence”, å andra sidan ”own group glorification”. *Trygghet* i den egna kulturella identiteten är naturligtvis inte detsamma som en känsla av *överlägsenhet*. Syftet med den mångkulturella politiken är inte att utveckla kulturella identiteter som förhärligar den egna gruppen, framhåller Berry och fortsätter:

> If we render the notion of confidence as a ’sense of security’ or as ’self-esteem’, then there is some evidence of a positive correlation with ethnic tolerance. In general

[32] Jämför Ehn (1991), som på basis av en mindre intervjustudie i norra Botkyrka finner att i ett sådant multietniskt samhälle utvecklas en “mångkulturell stil” som kännetecknas av “beredvillighet att vara tillsammans på gemensamma villkor, att man anpassar sig till varandra och inte kräver att samvaron ska helt följa den egna gruppens regler” (s 49).

> literature […] *and with children* […] there is clear evidence that those with higher self-esteem tend to be more accepting of other ethnic groups. (1991, s 34; kursiverat här)

Moghaddam och Solliday å sin sida pläderar för en ”balanserad mångkulturalism” som framhåller det positiva inte bara med den egna kulturen utan med just mångfalden av olika kulturer, ”to celebrate diversity” och ”embrace a pride in others” (1991, s 67). Även Hornsey och Hogg (2000) finner, utifrån sina egna undersökningar, något mer stöd för mångkulturalism än för assimilationism. De konkluderar att om man vill åstadkomma social sammanhållning över (sub)kulturella gränser genom att skapa identifikation med en övergripande social kategori, tycks det vara bra att *samtidigt* vidta åtgärder som gör att undergruppernas kulturella särdrag kan upprätthållas. Sett i ljuset av Steiners idé om den sociala tregreningen skulle detta betyda, att människor bör stimuleras till att utveckla en övergripande identifikation med rollen som *medborgare* i en stat. Som sådana är vi alla *jämlika*. Men samtidigt måste alla ha möjligheter att i *frihet* upprätthålla och utveckla sina egna kulturella traditioner och livsformer. Detta resonemang har också vissa likheter med Habermas’ (1992) idé om en ”konstitutionell patriotism”, dvs en aktiv solidaritet med den demokratiska statens konstitutionella grunder, men inte nödvändigtvis med dess etniskt-kulturella.

I den svenska regeringsformens 1:a kapitel, § 2, står det att ”etniska, språkliga och religiösa minoriteters möjligheter att behålla och utveckla ett eget kultur- och samfundsliv bör främjas” (SFS1974:152). Det är ett ställningstagande för mångkulturalism (men kanske ligger det en viss försiktighet och reservation i att man säger ”bör” istället för ”skall”?). I regeringens Prop.1997/98:16 finns möjligen ett ännu tydligare ställningstagande, då man bl a säger att den kulturella mångfalden ”*skall* vara en *självklar* utgångspunkt för den framtida generella politikens utformning på alla nivåer” (s 110-111; kursiverat här). Frågan är emellertid vilken praktisk betydelse regeringsformen och propositionen från 1997 egentligen har haft för svensk (kultur)politik. Kamali (1997) ger en skarp kritik av den svenska socialtjänstens sätt att bemöta främmande kultur- och livsformer. Denna kritik är sannolikt till viss del även tillämplig på skolan. I Parszyks ovannämnda undersökning illustreras t ex förekomsten av ”falsk integration och dold diskriminering” i skolan (2002, s 179). Parzyks longitudinella studie av åtta elever från förskola till skolår 9 är för övrigt en av de få svenska undersökningar som ger en inblick i

vad en i vissa avseenden segregerad skolstart kan ha för effekter på barns utveckling. Barnen i Parszyks undersökning gick på en förskola som oavsiktligt kom att omfatta endast assyriska/syrianska barn. Personalen var tvåspråkig och den egna hemkulturen ingick medvetet i pedagogiken. Barnens modersmål gavs därför lika stor vikt som svenska språket och de hade möjlighet att känna sig delaktiga både i den egna och i den svenska kulturen. Arbetssättet utvecklades på personalens eget initiativ och hade inget särskilt ekonomiskt stöd. Barnen själva upplevde denna segregation positivt. I grundskolan utvecklades de också positivt, med både höga ambitioner och relativt höga betyg. Det verkar alltså som om segregationen under förskoletiden haft vissa positiva effekter och att den ”stått för en trygg, identitetsstärkande tillvaro som motvikt mot skolans mer majoritetsdominerade” (s 205). Parzsyks studie ger alltså ett visst stöd för den mångkulturella tesen. Själv är hon dock noga med att påpeka att man inte kan dra några säkra *generella* slutsatser i den riktningen.

Den svenska läroplanen, både den allmänna delen och den för religionskunskapsämnet, kan på sätt och vis läsas som ett ganska starkt uttryck för mångkulturalism, särskilt för Moghaddam och Sollidays ”balanserade” version. Strävan efter att presentera alla religioner och kulturer på ett allsidigt och sakligt sätt kan ses som ett led i utvecklingen av en positiv attityd till mångfalden av sätt att förstå tillvaron och leva livet. I detta sammanhang är Benhabibs (2004) distinktion mellan *abstrakta* och *reella* konfrontationer mellan kulturer högst relevant. Den abstrakta konfrontationen är på olika sätt förmedlad via medier, t ex böcker, filmer, musik och skolundervisning. Den reella konfrontationen sker så att säga ansikte mot ansikte, när människor med olika kulturell tillhörighet möter varandra och blir mer eller mindre ”tvungna” att kommunicera. Distinktionen är i sak densamma som den som Moghaddam och Solliday (1991) gör mellan direkt (reell) respektive indirekt (abstrakt, förmedlad) kontakt mellan kulturella grupper. Moghaddam och Solliday framhåller vidare, att eftersom de direkta kontakternas följder för öppenhet och tolerans är högst beroende av under vilka villkor de sker, och eftersom dessa villkor är svåra att kontrollera, är det kanske mer lämpligt att fokusera på de indirekta kontakterna, som också är lättare att kontrollera. I utbildningssammanhang finns relativt goda möjligheter att kontrollera de bilder som förmedlas av främmande kulturer och religioner, särskilt naturligtvis i de läromedel som används.

I och med globaliseringen och den ökade invandringen ökar givetvis de reella konfrontationerna mellan kulturer. Men när skolpolitiker och -forskare hävdar att fristående skolor bidrar till segregation menar de i första hand att möjligheterna för reella konfrontationer mellan barn från olika kulturer minskar. De undviker då att ställa två viktiga frågor. För det första, om reella konfrontationer verkligen är bra, eller nödvändiga, för barns sociala utveckling mot tolerans och förståelse. Det är, som vi sett, svårt att dra några säkra slutsatser av forskningen på området. Om den visar något är det snarare till fördel för en viss form av segregation. För det andra kan man hävda, att frånvaron av direkta/reella konfrontationer kan kompenseras med kontrollerade indirekta/abstrakta konfrontationer. Den abstrakta konfrontationen mellan kulturer och religioner har ju egentligen varit grundprincipen för den svenska skolans religionsundervisning sedan den blev konfessionslös och ersattes med sakliga och allsidiga studier av olika religioner och livsåskådningar. Waldorfpedagogiken bygger på samma grundtanke: eleverna ska i undervisningen möta och förstå grunderna för alla världsreligioner och andra livsåskådningar. Om denna undervisning lyckas i sin målsättning torde den skapa lika goda förutsättningar för interkulturell förståelse i vuxen ålder, som frekventa reella konfrontationer från tidiga barnaår skulle göra. Det kan till och med vara så att alltför omfattande reella konfrontationer i tidig ålder under vissa sociala villkor istället skapar intolerans och fördomar (jfr Tabell 9 ovan, där Waldorfeleverna uttryckte mer toleranta attityder än de kommunala eleverna). Det handlar då givetvis till största delen om de villkor som råder utanför skolan: arbetslöshet och social marginalisering (Bunar, 2001).

Argument 2: segregation försvårar utvecklingen av autonomi och kritisk distans till den egna kulturen. När det gäller det andra argumentet, att segregationen – dvs avsaknaden av reell kulturell konfrontation – skulle försvåra barnens utveckling av autonomi och kritisk reflektion, är situationen egentligen densamma: vi vet mycket lite om de empiriska grunderna för dess hållbarhet. Det kan mycket väl vara så att modet att ifrågasätta eller kritiskt granska sin egen kultur bottnar i en slags existentiell trygghet som bara kan uppstå genom att man som barn fått möjlighet att låta sina egna kulturella rötter växa tillräckligt djupt. Dessutom kan man ifrågasätta med vilken rätt ”upplysta liberala västerlänningar” kan kräva av andra kulturella traditioner att de ska anamma den europeiska upplysningens ideal om

individuell autonomi baserat på kritiskt förnuft, självreflektion och distans. Tomasi (2001) diskuterar denna fråga mer ingående och menar att skolan måste hitta en bättre balans mellan å ena sidan de medborgerliga dygder och värden som kännetecknar en demokratisk rättsstat, å andra sidan de som härstammar från mer specifika, (sub)kulturella traditioner. De senare hotas ofta av erodering i liberala västerländska samhällen.

Vidare kan man bakom tanken att kritisk distans är något gott, som därför måste utvecklas så tidigt som möjligt, återigen skönja den linjära synen på utvecklingen från barn till vuxen: egenskaper som är värdefulla i *vuxenlivet* vill man så snart som möjligt utveckla hos *barnen*. Men om barn tidigt stimuleras till kritisk reflektion över sin egen kultur riskerar man att skapa en kulturell hemlöshet, som knappast är en god grund för självkänsla och autonomi senare i livet (för en utförligare argumentation i denna riktning, se McLaughlin, 1992).[33]

Frågan är om inte denna önskan eller strävan att göra barnen kritiskt distanserade genom att skapa reella konfrontationer i en gemensam ”skola för alla” kan ses som ett exempel på att vi vuxna använder barnen och skolan som medel i vår egen politiska kamp. Romhed (1999) skriver att den svenska gemensamma skolan har ”en intressant om än försummad och […] misskänd potential” och menar därmed:

> En skola där skilda uppfattningar får mötas och brytas mot varandra. En skola där […] barns och ungdomars rätt att få ta del av och kritiskt pröva skilda uppfattningar och synsätt blir viktigare än föräldrarnas rätt att råda över sina barns utveckling. Det handlar med andra ord om en för alla öppen medborgarskola i motsats till de slutna reservat för skilda trosföreställningar som valfriheten alltför lätt kan bana väg för. (s 134)

Det är i sådana resonemang som jag menar att barnens fostran blir ett medel i en politisk strävan som rätteligen tillhör vuxenvärlden. Att ta del av och kritiskt pröva skilda uppfattningar och trosföreställningar tillkommer i första hand det vuxna, myndiga medborgarskapet. Men i hur stor omfattning är dagens myndiga medborgare genuint

[33] I detta sammanhang finner jag det intressant att notera att flertalet av de islamistiska terrorister vars sociala och kulturella bakgrund har kunnat undersökas – t ex de som hållits fångna på Guantanamobasen (en i och för sig rättsvidrig politisk handling från USA’s sida) – visat sig ha fått en västerländsk, sekulariserad utbildning, många också på högskolenivå. Inskolningen i islamsk fundamentalism påbörjade de oftast i vuxenåldern och bristen på grundläggande kunskaper om Islam gjorde det givetvis lättare att indoktrinera dem i *Jihad*-ideologin (se Moussaoui, 2003; Sageman, 2004; Taarnby, 2003).

intresserade av och engagerade i sådana verksamheter? Vilken rätt har vi att kräva det av våra barn om vi inte själva lever så? Lägger inte skolpolitiken ansvaret för ett öppet, tolerant och interkulturellt kommunikativt samhälle på skolan och därmed på *barnen*? Varför förväntar man sig att vi i *framtiden* ska få ett sådant samhälle, istället för att sträva efter att förverkliga det *nu*? Om barnen växte upp i ett samhälle där vuxenvärlden kännetecknades av denna öppenhet, tolerans och kommunikation mellan olika kulturer skulle de själva säkerligen också bli öppna, toleranta och kommunikativa. Men om skolan får i uppdrag att förverkliga en sådan fostran i ett samhälle som i övrigt kännetecknas av i bästa fall likgiltighet, i värsta fall intolerans och slutenhet, hur stor är då sannolikheten att man kommer att lyckas? Enligt Bunar (2001) är misstaget med den svenska integrationspolitiken bland annat att den bara vänder sig till de ”icke-integrerade” eleverna (och deras föräldrar). ”Detta har medfört att både multikulturalism och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit lika med invandrartäthet och undervisning av många invandrarelever” (ibid, s 252). Det är ”dom” som ska integreras med ”oss”, vilket betyder att det är ”dom” som blir föremål för diverse åtgärder. Integrationen ses gärna som en ensidig process, inte som något ömsesidigt som kräver något även av ”oss”, dvs något mer än att vi bara låter våra skattemedel finansiera de integrationspolitiska åtgärderna (vilket förvisso inte alla av ”oss” heller är villiga att göra).

Hannah Arendts kritik av den moderna uppfostran (2004, s 187ff), formulerad för flera decennier sedan (och då främst riktad mot förhållandena i USA), handlar delvis om detta problem, nämligen att vi blandar samman de myndiga medborgarnas politiska offentlighet med barnens behov av trygghet och ledning.[34] Den politiska offentligheten bygger på jämlikhet, därför kan man egentligen inte utbilda/fostra (eng. *educate*) vuxna människor, menar Arendt. Förhållandet mellan lärare och elever bygger istället på lärarens auktoritet. I den politiska offentligheten strävar jämlika medborgare efter förändring och förnyelse. Fostran och undervisning är däremot i grunden konserverande verksamheter: i det asymmetriska auktoritetsförhållandet mellan vuxen och barn förmedlas historien och det som redan uppnåtts till den nya generationen. Det är märkligt, säger Arendt, att den

[34] Med sitt republikanske grundperspektiv trodde Arendt dock sannolikt mer på en gemensam statlig skola än på fristående skolor.

moderna undervisningen, som kritiserar äldre tiders metoder för att inte ta hänsyn till barnets egen natur, ändå fortsätter att behandla barn som små vuxna:

> Hur kunde det bli så att barnet utsattes för det som mer än något annat kännetecknar vuxenvärlden, nämligen dess offentlighet, när man just hade kommit fram till att felet med tidigare uppfostran var att man i ett barn inte hade sett något annat än en liten vuxen? (ibid, s 200)

Den ovannämnda förväntningen på att den gemensamma ”skolan för alla” ska skapa öppenhet och kommunikation mellan olika subkulturer menar jag är ett exempel på det som Arendt syftar på: barn ses som små vuxna som ska klara av att förhålla sig dialogiskt och kritiskt reflekterande på ett sätt som egentligen tillkommer den politiska offentligheten, inte skola och undervisning (den inofficiella offentligheten). Man kan invända att förväntningen handlar om att barn ska *lära* sig detta i skolan, inte att de redan ska kunna det. Men kan man lära sig detta så att säga från scratch? Måste man inte först ha en grund att stå på, en egen identitet?[35]

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att argumentet att segregation försvårar utvecklingen av autonomi och kritisk distans till den egna kulturen kan ifrågasättas både empiriskt och filosofiskt. Det finns inga empiriska studier som vare sig stöder eller undergräver det och kritisk självreflektion över den egna kulturen kan inte påtvingas människor som inte erkänner den som ett universellt värde. Det är i alla fall inte självklart att ”vi” som anammar detta värde har rätt att kräva att andra också gör det, särskilt inte om dessa ”andra” är barn i grundskoleåldern.

Argument 3: barn från hem med ”högvärdigt” kulturellt kapital söker sig till samma skolor, som blir högpresterande, medan barn från hem med ”lågvärdigt” kulturellt kapital blir kvar i lågpresterande skolor. Detta argument har något mer trovärdiga empiriska grunder än de föregående (se t

[35] Förbindelsen mellan kultur och identitetsbildning härrör enligt Benhabib (2004) från brittisk socialantropologi och fransk strukturalism. Denna koppling mellan kulturella och identitetsbildande processer upphävde enligt Benhabib tidigare *normativa* kulturbegrepp, där kultur i genuin mening ställdes emot t ex civilisation (Herder) eller masskultur (Horkheimer). Frågan är dock om identitetsbildning därmed blir något etiskt neutralt. Naturligtvis är identitetsbildningen i sig en rent empirisk process, men kanske är vi idag nödgade att göra normativa distinktioner mellan olika typer av identitetsbildande processer. Vi kan t ex skilja mellan en sluten, exkluderande identitetsbildning och en öppen, inkluderande. Den senare skulle ytterst leda till den allmänmänskliga, kosmopolitiska identitet, som kort berördes ovan. Det är uppenbart att det finns kulturer som stimulerar en sådan identitetsbildning och sådana som motverkar den.

ex Ball, 1993). Men inte heller här ger de empiriska studierna helt entydiga resultat. Det finns de som visar att även familjer med ”lågvärdigt” kulturellt kapital kan utnyttja valfriheten till sina barns fördel (se Francia, 1999, s 60). Det kan vara så att de föräldrar vars barn blir kvar i lågpresterande skolor ännu inte vaknat upp till den nya situation som uppstått sedan valmöjligheterna mellan både fristående och kommunala skolor har ökat. Det har särskilt i Sverige utvecklats en tendens bland medborgarna att förlita sig på att staten (eller kommunen) tar hand om sociala frågor som ”vård, skola och omsorg” (och som politikerna lever på att ställa ut vallöften om). Det anses också ofta att detta är det enda rätta sättet att hantera sådana frågor. Man beaktar då inte den passivisering och klientisering i förhållande till myndigheterna som lätt blir följden. Det tar tid att bryta sådana förväntningar och attityder, men om eller när människor vaknar upp till valfrihetens möjligheter kommer de sannolikt också att ställa större krav på sin skola, eller välja en annan. Det är inte heller otänkbart att den situation som beskrivs i det tredje argumentet till stor del beror på vilken typ av pedagogik som skolorna tillämpar. Kanske de lågpresterande skolorna behöver se över sina pedagogiska arbetsformer?

Vilken slutsats man drar av den diskussion jag fört i detta avsnitt är egentligen en trosfråga. Några entydiga fakta som pekar på skolsegregationens för- eller nackdelar finns inte. Det finns inte heller något nödvändigt samband mellan vare sig brist på kritisk reflektion eller segregation å ena sidan och fristående skolor å den andra (jfr Roth, 2001, s 109ff). Under sådana villkor förefaller det vara både moraliskt och politiskt klokast *att överlåta åt människor själva* att avgöra vilken slags skolgång de vill ge sina barn. Så länge det inte finns någon entydig kunskap om vad som är bäst för barnen (frågan är om det någonsin kommer att finnas eftersom det till viss del är en värderingsfråga) borde utbildningspolitiken uppmuntra alla typer av skolor och överlåta valet av skola till föräldrarna (och barnen själva när de är mogna för det). Förhållandena mellan skolan och staten respektive näringslivet bör präglas av frihet. Förhållandena mellan skolorna själva bör däremot präglas av jämlikhet och solidaritet, vilket förutsätter en viss lagreglering av skolornas verksamhet.

Waldorfpedagogiken och den klassiska pedagogikens grundfrågor

Till sitt idémässiga innehåll är Steiners ”socialfilosofiska bildningshumanism” tämligen unik. Få pedagogiska tankeströmningar torde vara så ”udda” i förhållande till de dominerande dragen i dagens pedagogiska, psykologiska och samhällsteoretiska perspektiv. Steiner menade själv att Waldorfpedagogiken inte kan jämföras med andra pedagogiska teorier därför att den svarar på frågor som den vanliga pedagogiken inte ställer. Vad han syftade på var frågor om mänsklighetens utveckling på jorden sedan tidernas begynnelse, hur denna utveckling avspeglar sig i vår situation idag och vilka frön för framtiden som härrör ur den. Det är frågorna om människans och mänsklighetens djupare, själsliga och andliga utveckling som står i centrum för Steiners pedagogiska texter och föredrag – teman som sällan eller aldrig berörs i konventionell pedagogik.

Till sin *form* ligger dock Steiners pedagogiska tänkande delvis i linje med den *klassiska* pedagogiken, dvs med de tankar kring fostran och undervisning som började utvecklas redan under antiken. Det är då särskilt Aristoteles’ pedagogiska tankegångar som är intressanta att jämföra med Steiners. Hos Aristoteles vilar den praktiska pedagogiken, dvs fostrans och undervisningens konkreta former, på breda och djupa filosofiska grunder. Utgångspunkten är frågan om människans natur (jfr Reeve, 2000), dvs det som kommit att benämnas *filosofisk antropologi*. Svaret på frågan om människans natur ger oss grunden för att förstå människans ”ändamål” eller ”mening”, vilket i sin tur betyder att vi får en grund för att besvara frågan om vad som är ett gott liv för människan. Frågan om ”det goda livet” tillhör av tradition *etiken*. Insikten i ”det goda livet” ger oss sedan grunden för hur ett rättvist samhälle ska organiseras, dvs ett samhälle i vilket alla människor (för Aristoteles var det dock bara ”de fria medborgarna”) får möjlighet leva det goda livet. Denna fråga tillhör traditionellt *socialfilosofin* och den *politiska filosofin*. Det är först när vi fått klarhet i hur ett rättvist samhälle bör konstitueras som vi kan ta ställning till hur fostran, undervisning och utbildning kan utformas, dvs vad som ska undervisas om och i vilka former, de mer *specifika* pedagogiska frågorna.

Jämför vi denna pedagogiska tankebyggnad med Steiners framträder vissa likheter. Waldorfpedagogiken grundar sig som vi redan framhållit i första hand på

människokunskap. Frågan om människans natur och väsen är central för antroposofin. Detta tillsammans med insikter i barns utveckling är grunden för Waldorflärarens yrkeskunskap. Det goda livet är ett liv där alla människans inneboende förmågor och färdigheter får möjlighet att utvecklas. Även om vi som individer är mer eller mindre ensidigt begåvade med talanger bör vi alltid sträva efter en *allsidig* kultivering av våra förmågor. Det är en innebörd i detta att ständigt *bli* människa. Det rättvisa samhället är ett samhälle som gör detta möjligt för alla människor. Enligt Steiner var en tregrenad samhällsorganisation med ett fritt kulturliv den samhällsordning som gav människor de bästa möjligheterna i detta avseende.[36] Endast i en sådan samhällsordning kan skolan och pedagogiken utformas utan inblandning av statliga eller ekonomiska intressen, dvs den kan tillåtas vila enbart på det allmänmänskliga.

När det gäller Waldorfundervisningens konkreta, didaktiska utformning, dvs dess ”vad, hur, när och varför”, grundas de alltid på insikterna i människans natur och barns utveckling. Etiska föreställningar om det goda livet, eller politiska föreställningar om det rättvisa samhället, spelar då bara en formell, aldrig en substantiell roll. Härvidlag skiljer sig Steiner från sina klassiska föregångare. I den ”logiska kedja” som utgör grunden för Aristoteles’ pedagogik – att insikten i människans natur leder till insikten om det goda livet, som leder till insikten om det rättvisa samhället, som leder till den konkreta pedagogikens utformning – kan nämligen den filosofiskt-antropologiska utgångspunkten lätt tappas eller glömmas bort innan man ”kommer fram” till pedagogiken. I etiken eller föreställningarna om det goda livet kan t ex religiösa normer och värderingar komma in, som inte har sin grund i insikter om människan och hennes utveckling, utan ”ges” av andra intressen. I Europa har både den katolska och den protestantiska kyrkan utövat ett sådant inflytande på pedagogiken. Även föreställningarna om det rättvisa samhället uppstår ofta på basis av ideologier eller politiska intressen, snarare än på antropologiska insikter. Här kan nationalstatens strävan efter att konsolidera sig som ”en nation, ett folk”

[36] Den ekonomiska sfären, näringslivet, måste då också omvandlas från en kapitalistisk profitekonomi till en solidaritetsekonomi, för att det allmänmänskliga ska komma till sin rätt också på detta område. Enligt Steiner ligger det här ett stort misstag i att koppla samman *lön* och *arbete*, eftersom detta förvandlar en mänsklig förmåga till en handelsvara. I förlängningen blir då människan själv också en vara. Alla människor har rätt till de ekonomiska medel som krävs för att tillfredsställa de materiella basbehoven, vare sig de ”arbetar” eller inte. Denna tanke har också tagits upp av vissa politiska rörelser, idén om en medborgarlön är ett exempel (i Sverige förespråkad av Miljöpartiet). I en avhandling i statsvetenskap argumenterar Janson (2003) för att denna idé inte är så orealistisk som den ofta framställs. Se även Kildal (2001).

och att legitimera sina maktstrukturer, genom exempelvis förskönad historieskrivning och patriotisk fostran, tjäna som exempel. Steiners pedagogiska tänkande undviker inflytanden från sådana ”yttre” intressen; hela Waldorfpedagogiken härleds egentligen ur människans natur och hennes utveckling i både onto- och fylogenetisk mening. Det är därför mera riktigt att säga att hos Steiner har etiken, socialfilosofin och pedagogiken sina rötter *direkt* i antropologin.

En fristående lärarutbildning?

Det är intressant att notera att tendensen att grunda pedagogiken enbart på kunskaper om människan under lång tid varit stark även inom den statliga lärarutbildningen, både i Sverige och i andra västländer. Inlärnings- och utvecklingspsykologi samt den mera filosofiska ”människosynen” har ofta ansetts vara de teoretiska grunder ur vilka praktiska pedagogiska konsekvenser kan härledas. Utbildningssociologi och ”skolans roll i samhället” har visserligen också studerats men de har spelat en mindre viktig roll för det konkreta, praktiskt-pedagogiska tänkandet. Situationen har ändrats något under senare decennier, särskilt i Sverige genom introduktionen av ämnesdidaktiken som forskningsfält och som inslag i lärarutbildningen. Inom ämnesdidaktiken finns dock en strävan att använda kognitionspsykologiska teorier som medel för att effektivisera lärandet av ”givna” ämneskunskaper (Dahlin, 1996). Med andra ord, utgångspunkten är att vissa *kunskaper* ska läras, därefter söker man efter medel att realisera detta lärande. Utgångspunkten är inte *människan* och hennes behov i utvecklingen från barn till vuxen (och vidare).[37]

I det statliga utbildningsväsendet kan man också se tydliga tendenser att låta undervisningens *innehåll* ges av samhället utanför skolan, medan inlärnings- och utvecklingspsykologin läggs till grund för undervisningens *former*. I Waldorfpedagogiken däremot har inte bara formen utan även innehållet sina grunder i människokunskapen. Vidare ingår det i Waldorflärarutbildningen omfattande inslag av personlig övning i olika estetiska verksamhetsformer (jfr ovan, rapport 5), som en del av den personliga

[37] Ett intressant undantag från denna trend utgör Kieran Egan, vars pedagogiska och didaktiska tänkande utgår från en modell för barns ”educational development”, se t ex Egan (1988, 1990, 1995).

utvecklingen. Det sammanhänger delvis med att undervisandet huvudsakligen betraktas som en *konst*, inte som en teknisk tillämpning av teorier.

I den statliga lärarutbildningens pedagogik förekommer flera olika teorier och perspektiv på barns lärande och utveckling. De psykologiska teorierna är inte homogena, dvs de baserar sig på delvis motstridiga grundantaganden. Människan betraktas nästan aldrig som en helhet av andliga, själsliga och kroppsliga funktioner – eller så är det bara ”i princip” som hon ses på det sättet. Helhetsperspektivet utarbetas inte i explicita begrepp utan fungerar mest som en slags trosbekännelse. Naturligtvis är det inte fel att en lärarutbildning innehåller en mångfald av teoretiska perspektiv. Det är i mötet och brytningen mellan olika synsätt som det egna tänkandet och den egna förståelsen kan utvecklas. Samtidigt finns det en uppenbar risk att det leder till fragmenterade och snuttifierade kunskaper om barns utveckling. Det kan också leda till att teorierna relativiseras och reduceras till olika ”åsikter” som man kan förhålla sig till som man själv tycker. Det innebär i sin tur att den blivande lärarens professionella yrkeskunskap undermineras eller urvattnas.

I den mån som pedagogiken vilar på eller hänger samman med frågorna om människans natur, det goda livet och det rättvisa samhället befinner vi oss idag givetvis i en annan situation än Aristoteles på sin tid. Vår tid och vår kultur kännetecknas av pluralism, relativism och ”postmodernism”. Vi kan inte längre hoppas på att uppnå enighet eller konsensus om svaren på dessa grundläggande frågor. Visserligen stred man om dessa frågor även på Aristoteles’ tid, men den striden var begränsad till en mycket liten filosofisk ”elit”. Idag är nästan varje människa mer eller mindre involverad i den. I den situationen torde den kulturella frihet som Steiner förespråkade bli än mer väsentlig. I enlighet med den sociala tregreningen, med ett fristående skol- och utbildningsväsen, skulle det vara en medborgerlig fri- och rättighet att grunda skolor och lärarutbildningar på olika, konkurrerande svar på pedagogikens tre grundfrågor om människans väsen, det goda livet och det rättvisa samhället (så länge svaren är i enlighet med de mänskliga rättigheterna). Detta vore också helt i linje med den individualiserings- och demokratiseringsprocess som kännetecknat den västerländska samhällsutvecklingen ända sedan Renässansen.

Det finns idag en växande insikt om att all utveckling, både den biologiska och den sociala, är mer betjänt av mångfald än av enhetlighet. En ”alternativ” lärarutbildning kan berika utbildningsväsendet och antyda lösningar på problem som inte löses lika lätt inom de dominerande strukturerna. I en nyligen utkommen rapport om försöket att arbeta utan nationell timplan (Kristiansson, 2005) framkom exempelvis att de medverkande skolledarna önskade att lärarna hade större möjligheter och förmåga att lära känna varje elev och se till ”hela barnet”, inte bara dess kunskaper och färdigheter i specifika ämnen. Man önskade vidare att lärarna kunde arbeta mer självständigt i arbetslag. Man fann det dock ofta svårt att få till ”heltäckande” arbetslag, eftersom lärares ämneskompetens idag är smalare än förr. Waldorlärarutbildningen ger större möjligheter att lösa alla dessa problem. Den ger en helhetssyn på barnen och den ger en bred ämneskompetens, åtminstone till skolår 8. Den bygger också på tanken om självstyrande lärarkollegier.

Bildningsbegreppets återkomst

Jag refererade inledningsvis till bildningsbegreppets återkomst hos vissa utbildningsfilosofiska tänkare. En av dem, Gert Biesta, ställer frågan om det verkligen är möjligt att tala om (allmän)bildning idag, när vi insett att alla mått, värderingar och perspektiv är historiska, kontextbundna och relativa. Enligt Biesta var bildningsidén i första hand ett svar på frågan hur man skulle handskas med den nya politiska situation som uppstått i slutet på 1700-talet. Det antyder, menar han,

> …that any answer to the question of whether there is a future for *Bildung* in a postmodern world, a world in which the idea of a general or universal perspective has itself become a problem […] will have to be an answer to the question of how to respond to, how to deal with, how to understand this very world. (2003, s 74)

I sin reflektion över bildningsbegreppets historia håller sig Biesta uteslutande till den bildningstanke som utgått från Upplysningen, dvs föreställningen om den genom förnuftet autonoma individen. Men även Romantikens tanketradition, med sin idé om människobildning, var ett svar på den historiska situation som den europeiska mänskligheten befann sig i för drygt 200 år sedan (jfr Beiser, 2006). Waldorfpedagogiken, med dess antroposofiska grundvalar, var i sin tur ett svar på frågan hur man skulle

förhålla sig till Europas historiska situation efter första världskriget, ett svar som också delvis byggde vidare på Romantikens filosofi (Mansikka, 2005). Mycket av Steiners filosofiska och pedagogiska tänkande anknyter till Goethe och Schiller (jfr Nobel, 1991). Det är därför intressant att notera att Romantikens filosofiska problemställningar fortfarande har bäring och relevans, inte minst för de frågor som idag behandlas inom den postmoderna filosofin. I inledningen till sin djuplodande studie om den tidiga Romantikens behandling av subjektivitet, estetik och kunskap – centrala teman även i Steiners filosofi – menar Bowie att dagens diskussioner kring dessa teman baserar sig på ett alltför snävt urval av tidigare filosofer:

> The history of subjectivity in modern philosophy still current in these debates involves certain thinkers, usually Kant, Hegel and Nietzsche, to the exclusion of others. The ideas of Schelling, Schleiermacher, and the early Romantics, Friedrich Schlegel and Novalis, who are central figures in the present book, rarely appear in a serious form in these debates. However, philosophers like these, for whom aesthetics is a central concern, often advanced arguments as to why reason cannot ground itself in subjectivity that are closely related to contemporary arguments. At the same time, however, they *also* show why it is a mistake for philosophy to relegate subjectivity to being merely a function of something else, such as language, ideology, history, or the unconscious. (2003, s 8; kursiv i originalet)

Den sista meningen i detta citat är väsentlig. Till skillnad från den postmoderna tendensen att reducera både subjektivitet och förnuft (eller kognition) till en funktion av något mer ”objektivt” (språk, ideologi etc) bevarar även Steiners filosofi subjektivitet, medvetande och förnuft som centrala, men likväl decentrerade, epistemologiska och ontologiska kategorier.

I våra intervjuer med lärarutbildarna på Rudolf Steinerhögskolan respektive Lärarhögskolan i Stockholm (Langmann, Andersson & Dahlin, 2005) framkom att man på Lärarhögskolan ställde sig undrande och kritiska till det man benämnde som ”halvreligiöst” i Waldorfpedagogiken (se ovan, s 45). För Waldorfpedagogerna handlade detta andliga inslag till stor del om ”jaget” som den aktiva i lärandet, vilket, som en av dem påpekade, leder till frågan ”vad är ett jag?” (jfr ibid, s 27). Denna fråga handlar också om den så kallade vetenskapliga grunden, eftersom det andliga perspektivet inte anses vetenskapligt. Men, som Bowie (2003) framhåller,

> …forms of self-understanding that do not and could not have scientific status remain vital to one's ability to make sense of and inhabit one's own world. To this extent, one can also question theories in the philosophy of mind which aim to provide a definitive account of the structure and nature of self-consciousness. (s 314)

Det uppenbara sambandet mellan det estetiska och det subjektiva kan, menar Bowie, utvecklas till ett ifrågasättande av vetenskapliga teorier om jaget, som döljer eller negligerar sådana aspekter av det individuella självmedvetandet som är centrala i estetiska erfarenheter. I Steiners antropologiska och kunskapsteoretiska tänkande behandlas dock sådana erfarenheter inte alls reduktionistiskt. Det finns därför goda grunder för att hävda att Steiners filosofi fortfarande är relevant. Welburn (2004) lyfter fram flera teman i Steiners tänkande som kan relateras till dagens forskning inom både filosofi och andra vetenskaper. Waldorfpedagogiken med sina filosofiska grundvalar och sin idé om människobildning kan således ses som *ett* aktuellt svar på frågan hur man kan förhålla sig till dagens samhälls- och världssituation.

En av postmodernismens förgrundsgestalter, Lyotard (1984), menar att idag har de ”stora berättelserna” förlorat sin bärkraft. Alla anspråk på att förklara världen och historien utifrån ett helhetsperspektiv möts med misstrogenhet och skepsis. Stora delar av mänskligheten tror dock faktiskt fortfarande på sina traditionella berättelser. Antroposofin är på sätt och vis också en ”stor berättelse”. Ett kulturliv baserat på frihet och relativ autonomi innebär att människor som är bärare av flera olika ”stora berättelser” måste leva tillsammans och ömsesidigt *erkänna* varandra – det gäller naturligtvis även dem som tvivlar på alla sådana berättelser.

4. Waldorfskolan: en skola för alla?

av Ingrid Liljeroth

Forskning om ett kunskapssystem och dess verkningar

Utvärdering,
Waldorfskolor/Waldorfpedagogik, och
inlärningssvårigheter/funktionshinder

var de tre fenomenfält som ingick i delprojekt 6 i projektet Waldorfskolor i Sverige. Vart och ett av fälten utmärks av komplexitet. Vad kan då ett litet delprojekt åstadkomma för en större förståelse för vad elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder får ut av undervisningen i en Waldorfskola? Detta kapitel skall belysa några aspekter på hur vi tänkte och gjorde men också vad resultaten kan ge av allmän kunskap. Att studera en verksamhet som bygger på annat tänkande och andra kunskaper än de traditionella kan på det sättet tjänstgöra som en spegel – skapa möjligheter till reflektion över den egna verksamheten från nya perspektiv.

Inledningen på ett forskningsarbete är helt avgörande för fortsättningen. Vad man då reflekterar över och vilka ställningstaganden man tar blir sedan styrande i forskningsprocessen. Det är därför viktigt att överväga vilka frågor man skall ställa i denna fas.

Komplexitet innebär behov av många perspektiv, kunskaper på olika områden och på olika nivåer och ett tänkande som hanterar sammanhang. Det första som behöver uppmärksammas är vad *fenomenfältet* som forskningen skall beskriva innefattar. Nästa steg är att fråga sig *vad man vill ha ut* av arbetet. Ett tredje är att formulera den *teoretiska grunden* och ett fjärde det *kunskapsteoretiska tänkande* som processen skall bygga på.

Fenomenfält och teoretisk grund omfattar olika nivåer i en kunskapsbildningsprocess. Fenomenfältet handlar om den ”verklighet” som forskningen skall ägna sig åt. Den teoretiska grunden är tankestöd i utformning av metodik och analysarbete och också tolkningsbakgrund till slutsatser och den därefter tillförda kunskapen. Det

kunskapsteoretiska tänkandet behövs för att stegen från verklighet till kunskap skall utmärkas av kontinuitet och sammanhang. Utifrån de ställningstagandena kan sedan frågan om vad man vill ha ut av arbetet bearbetas vidare.

Det finns vissa tendenser i forskning som kan verka hindrande. Det är vanligt att frågor om metoder kommer i ett alltför tidigt skede och därmed blir styrande. Det verkliga syftet underordnas då metoden. En annan tendens är att det finns en ambition att snabbt få fram en värdering. Det kan ske genom t ex enkäter till elever och föräldrar. Vad säger en sådan studie om vad Waldorfpedagogiken står för? Egentligen ingenting. Det är inte heller säkert att positiva omdömen betyder att insatserna är bra och inte heller att negativa reaktioner står för misslyckanden. Inlärningssvårigheter och funktionshinder är ett mer komplext fält.

I vår studie hade vi ambitionen att skapa förutsättningar för ett större djup i resultaten och utforska hur lärare inom Waldorfskolorna tänker och arbetar kring elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. Vilka idéer och vilka kunskaper bygger de på? Hur fungerar det i praktiken? Hur upplever elever och föräldrar insatserna i det perspektivet?

Metodiken måste därför bygga på en process som steg för steg definierades utifrån de resultat som framkom (se delrapport 6). På det sättet blev det en kunskapsbildande process där resultaten successivt generaliserades och kunde jämföras med intentioner i samhället, andra generella modeller och kunskaper. Därmed blev det också möjligt att se resultaten som en spegel som kunde användas som inspirationskälla till diskussioner i arbetslag inom både Waldorfskolor och andra skolor och inte en snäv värdering. Ett sådant sätt att se på forskning säger något om Waldorfpedagogiken men visar också på styrkor och svagheter i den egna kunskapen. Waldorfpedagogiken kan då inspirera till ett tänkande kring de vita fläckar man upptäcker och ge dem ett nytt innehåll.

En viktig fråga i dessa ställningstaganden är om det finns *en* kunskap som är den rätta eller om kunskaper kan vara olika men ändå nå samma resultat. Mitt förhållningssätt utgår från att kunskaper är relativa och föränderliga. De är heller inte desamma för två personer. De

präglas av vederbörandes paradigm. Det innebär att den press som många känner att ha den ”rätta” kunskapen, den som forskare säger är riktig, kan lyftas bort. I stället handlar det om att se vilka värden som en kunskap bör genomsyras av och hur den är uppbyggd.

Detta tänkande stämmer också med hur Rudolf Steiner såg på vetenskap. Han har i boken *Kunskapsteori* (1986a) redovisat vad han kommit fram till. Han var inspirerad av Goethe (se också Agnes Nobels avsnitt i denna slutrapport) och gick emot den atomism och dualism som kännetecknade naturvetenskapen. Steiner menar att kärnan i det vetenskapliga arbetet är tänkandet, som måste studeras och användas som ett medvetet instrument. Han betonade också att kunskapsbildning handlar dels om fenomenen som objekt och dels begreppssystemet. Det är fenomenen, inte begreppen, som måste träda fram med begreppen som bakgrund.

Vad studien gav

I delrapport 6 (Liljeroth, Naeser och Dahlin, 2006) redovisades det empiriska materialet och resultat och slutsatser diskuterades. I detta avsnitt av slutrapporten skall det som framkommit fördjupas. Men först några punkter som illustrerar vissa slutsatser:

- Det finns helt klart positiva möjligheter inom Waldorfskolorna att möta elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder men allt är inte perfekt. Det finns samma svårigheter som överallt annars i samhället med individuella begränsningar, konflikter och olika slag av svårigheter i arbetet. Att det finns en medveten kunskapsgrund garanterar alltså inte att dess kvaliteter kommer fram i mötet med eleverna. De 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 antroposofiska grunden utgår emellertid från att lärarna var för sig och tillsammans arbetar med den egna utvecklingen.

- 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 gemensamma grundtankar i verksamhet och kunskapssystem. Varje skola omsätter sedan dessa på sitt eget sätt beroende på medarbetare, föräldrar och elever.

- Den viktigaste skillnaden mellan den kommunala skolan och Waldorfskolan är att Waldorfskolan bygger på en gemensam människobild, den antroposofiska

människobilden (se vidare om skillnaden mellan människobild och människosyn i avsnittet Människobild och elever med inlärningssvårigheter nedan). Människobilden ligger till grund för en av grundtankarna i Waldorfpedagogiken, nämligen att hela människan (intellekt, känsla och vilja) ska gå i skolan. Ur den antroposofiska människobilden har sedan utvecklats kunskaper inom olika områden på olika nivåer. Ett exempel på hur detta helhetstänkande kommer fram i undervisningen är att ämnen inte enbart ses som områden att få kunskaper inom, utan att de också har djupare värden som berör hela människan.

- Waldorfskolorna är en del i samhället och påverkas av vad som sker där. Hur varje skola klarar att hantera detta varierar.

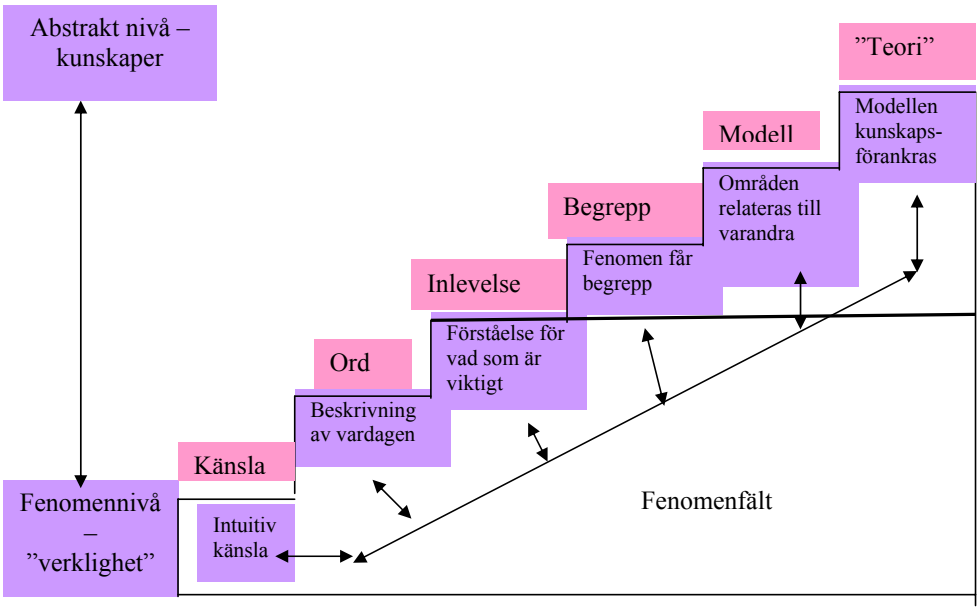
Förhållandet fenomen – kunskapssystem

Att studera Waldorfskolorna handlar om en verksamhet och hur den fungerar. Jag arbetar i en forskargrupp (se Liljeroth, Engen, Klippe, Larsson, Skoglund, & Öfverholm, under utgivning) som utvecklat en teori om verksamhetsutveckling byggd på ett vägledande förhållningssätt. Syftet är att skapa ett stöd för tänkande och handlande som leder till en fruktbar verksamhet för dem som verksamheten riktas till. Denna tankestruktur kan också användas som analysredskap i forskning.

Utgångsantagandet är att om vägen, processen, skall bli hållbar måste vi utgå från verkligheten, där vi *är*, från realiteter eller de fenomen som fältet handlar om. För att få kunskap krävs dessutom en bearbetning av information och tolkning av det vi tillsammans *ser*. Tolkningen styrs av tankemönster av olika slag som föreställningar, synsätt, kunskaper och erfarenheter. Förhållandet mellan fenomenfält och teori illustrerar vi i en ”kunskapstrappa” (se figur 1).

De tre nedersta stegen, känsla, ord och inlevelse, berör hur fenomenfältet observeras och beskrivs och de tre översta, begrepp, modell och teori, är den teoretiska nivån. Första steget handlar om att verkligen gå in i och ta till sig skeendet. Nästa steg består i att i vardagsord beskriva det aktuella skeendet. Hur *är* det? Vad *ser* jag faktiskt? Tredje steget kräver inlevelse och når därigenom fram till en förståelse för vad som är viktigt. Ibland

behöver vi också på nytt gå tillbaka och återuppleva vad som hänt. Dessa steg skapar en intuitiv förståelse av fenomenfältet.



Figur 1. Steg i en kunskapsbildande process.

Först på det fjärde steget formuleras data och information i begrepp. Det ger struktur och mönster som kan kopplas till kunskaper. På det sättet kommer förståelsen att nå en högre medvetenhetsnivå. På det femte steget relateras olika områden till varandra och en modell för skeendet växer då fram. På det sjätte och sista steget anknyts hela modellen till de olika kunskapsområdena och blir en sammanhängande ”teori” eller som vi i den ovannämnda forskargruppen föredrar att säga, ett kunskapssystem. Då går det också att komma fram till en förståelse ur vilken vi kan härleda ett handlande på en djupare och mer generell nivå.

Denna kunskapstrappa kan användas på olika sätt. Den kan bli grund för forskningen men också för lärares och elevers lärande. I forskningen är det då viktigt att hålla ”rent”

kring insamling av material, lyssna och ta in utan att göra tolkningar och värderingar. Risken finns att, om materialet för snabbt blir föremål för värderingar, förloras helhet och sammanhang. Avgörande är också att de teorier eller modeller som används i analysen tillåter hela materialet att komma fram. Det innebär att en första fas i arbetet är intuitiv medan den andra kännetecknas av reflektion och analys. I reflektionen ligger den kritiska, granskande sidan av forskningen.

Samma tänkande bör genomsyra också lärandet. Waldorfpedagogiken beskriver inte lärandet på detta sätt men med hjälp av modellen framgår att tänkandet utmärks av just ett särskiljande av fenomen, hur det *är*, och begrepp, kunskaper. Ett exempel är hur en lektion i kemi kan läggas upp:

> En lärare betonar att både kemi och fysik inte får bli för teoretiska. För honom har det varit viktigt att utgå från en upplevelse som sedan kan bli en kunskap. 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 - en blid av hela klassen och någon som inte fick vara med. Han menar att både i fysik och i kemi finns det underbara sådana upplevelser att använda.

Lärarnas studier i antroposofi har samma grund. De är inriktade på att göra teorierna förståeliga och ge innehåll åt begreppen så att dessa inte blir tomma ord. Det bidrar till att göra undervisningen levande.

Det finns i det offentliga systemet en tendens till att utgå från begrepp och applicera dem på verkligheten. Det leder in i ett *bör*-tänkande och också en strävan att infria de intentioner som formuleras enbart som produktion och inte som en process med många steg.

Människobild och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder

Som framgått är den grundläggande skillnaden mellan den kommunala skolan och Waldorfskolan den gemensamma människobild ur vilken kunskapssystemet och verksamheten utvecklats.

En av grundtankarna i Waldorfpedagogiken är att hela människan (intellekt, känsla och vilja) ska gå i skolan. Liknande tankegångar betonas också i Läroplan för grundskolan. Det som skiljer de båda skolformerna åt är att Waldorfpedagogiken bygger på en utvecklad människobild vilket inte redovisas i allmänna pedagogiska kunskaper. Enskilda lärare och skolor kan arbeta med en sådan men skolan planeras inte utifrån en medveten beskrivning av hela människan. Däremot talas det ofta om kunskapssyn som kan tangera området människobild. Dessutom har Waldorfskolorna tagit konsekvenserna i det pedagogiska arbetet (förhållningssätt, mål och innehåll samt arbetssätt). Det talas om en vidgad psykologi som beskriver vad som är viktigt i olika åldrar. Det präglar sedan olika aspekter. Inlärningssvårigheter eller funktionshinder ses i detta perspektiv och blir därmed inte statiska utan ses som något som kan förändras.

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.

När det gäller elever med inlärningssvårigheter är denna uppfattning av stor betydelse. De är ofta osäkra, har en uppfattning om sig själva 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.

Det var tydligt i vår undersökning att eleverna i Waldorfskolorna är nöjda med sig själva och har tillit till att de kan lära och utvecklas. De har en förståelse för sina svårigheter och beskriver dem insiktsfullt. De skiljer tydligt på sina färdigheter, kunskaper och prestationer och på sig själva som personer. Inom den kommunala skolan verkar utifrån våra erfarenheter eleverna identifiera sig med sina prestationer inom ämnena. Har en elev svårigheter i matematik så är han eller hon dålig i matematik som helhet, inte i ett visst moment, och också en individ som inte duger som person. Ett IG i ett ämne är för en del elever detsamma som ”icke godkänd” som person.

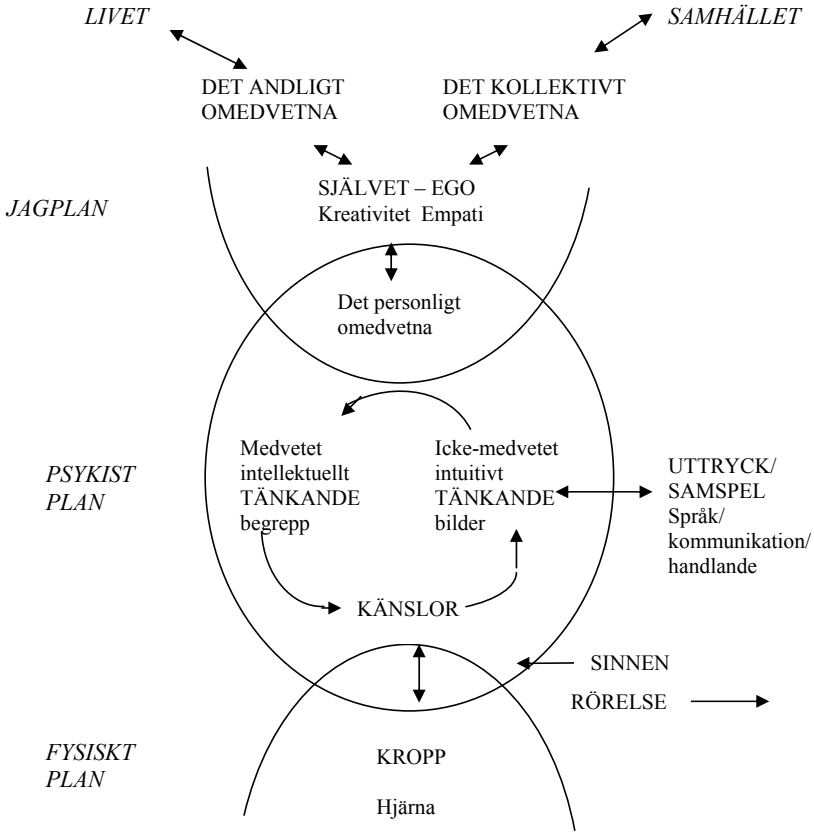
I den offentliga diskussionen talas det ofta om människosyn. Det kan uppfattas som synonymt med människobild. Men så är inte fallet. Människosyn handlar om etiska aspekter på bemötandet. Värden är då t ex respekt och integritet. När det gäller personer med funktionshinder talar vi numera om Medborgarrättsperspektiv och delaktighet. Människobild är en kognitiv beskrivning av människan som hel individ – en kartbild av hur vi är uppbyggda. Man kan också tala om människan som system. Det finns ingen motsvarighet till detta inom allmän psykologi och pedagogik.

Jag har under många år samarbetat med läkepedagogerna i Järna och då kommit i kontakt med frågor som jag inte lärt mig ställa i min akademiska utbildning och profession. De har uppenbarat vita fläckar som jag kunnat bearbeta och ibland finna ett innehåll i. Ett sådant område är människobilden. Just elever med funktionshinder har gjort det viktigt för mig att kunna beskriva en person ur ett helhetsperspektiv. Så småningom har intresset utkristalliserats i en bild (se figur 2 nedan). Innehållet har jag tagit till mig genom många personer inom läkepedagogiken, bl a Dick Tibbling. Själva bilden inspirerades jag till i samtal med Walter Liebendörfer. Min bild är en allmän beskrivning som hjälpt mig att se människan bakom funktionshinder och finna sätt att tänka som leder vidare till en praktik.

Bilden är också en illustration av betydelsen av fenomenfält på olika nivåer. I vår allmänna debatt idag verkar det som om människan främst ses som en biologisk varelse. Den antroposofiska människobilden utgår från att hon är ett andligt väsen. Det problematiska vid samtal om vem människan är visar sig vara begreppet andlig (se också Agnes Nobels avsnitt). Ett sätt att tala om det i vårt land är att människan är mer än kropp. Det blir så påtagligt och så viktigt i arbete med personer med funktionshinder. Om en person t ex har en hjärnskada är det lätt att fastna i den och se allt som uttryck för de symtom skadan ger upphov till. Dessa åtgärdas sedan och människan fragmenteras och avhumaniseras eller avpersonaliseras.

Inom antroposofin talar man om en individualitet eller ”ett friskt jag”. *Alla* har ett friskt jag och är där de är i sin andliga utveckling. Eventuella skador finns på andra nivåer. Det har fått mig att göra indelningen i tre nivåer, det fysiska planet, det psykiska planet och jagplanet. Varje sådant fenomenfält har speciella egenskaper som skiljer sig från övriga.

Samtidigt påverkar fälten varandra. Vad som händer i kroppen får effekter på psykiska funktioner och jagupplevelsen och tvärtom. Allt hör samman. Den insikten har konsekvenser också praktiskt vilket framgår av Waldorfpedagogiken och läkepedagogiken.



Figur 2. Människobild – människan som system.

När det gäller olika egenskaper kan de exemplifieras med hur utvecklingen sker. Fysiskt och psykiskt utvecklas vi under vår uppväxt och når vår högsta kapacitet i 20-årsåldern. Fysiskt kan vi sedan förfina funktioner men så småningom avtar krafterna. De psykiska funktionerna får tillförsel genom erfarenheter och utbildning och får alltmer nyanserat innehåll. Om utvecklingen går bra kan vår kapacitet också användas i allt fler

sammanhang. När det gäller jaget uttrycks utvecklingen i vår identitet, i självkänsla/tillit, vilja/självständighet, förmåga till initiativ/balans och arbetsförmåga. Identiteten får sin bas i 20-årsåldern men fortsätter att utvecklas. Karakteristiskt för denna utveckling är att den är kopplad till polariteten kaos – ordning (Bergström, 1990 och 1995). Det utvecklingsförloppet är ingen dans på rosor. Fysiska och psykiska funktioner finns där om de får näring men identiteten måste ständigt hållas levande. Självkänslan kan lätt få en törn vilket kan ske om man blir sjuk eller får sluta sitt jobb. Det verkar också som om jaget eller identiteten fortsätter att utvecklas genom hela livet om inget nedbrytande tillkommer. Det är det vi talar om som mognad och vishet men är också just den andliga sidan av oss.

Inlärningssvårigheter kan ha att göra med både det fysiska och psykiska planet eller ettdera av dem. Jaget kan påverka genom att dålig självkänsla och dåligt självförtroende försvagar användningen av de funktioner eleven har tillgång till. När det gäller funktionshinder är det fråga om allvarligare störningar som oftast har en grund fysiskt. Det leder till störningar inom olika funktioner. I vår studie har vi mött elever med utvecklingsstörningar och autism. Utvecklingsstörning handlar om störningar i den intellektuella utvecklingen. Tänkandet utvecklas som andras tänkande men långsammare och når inte fram till en mogen funktion. Det kvarstår i vuxen ålder svagheter som ger behov av extra stöd. Autism grundas på störningar i tänkande och kommunikation. Till skillnad från utvecklingsstörning tänker personer med autism annorlunda. Deras tänkande utmärks av fragmentering och är konkret. De har svårt att se helheter och också att förstå symboler, begrepp, regler och kroppsspråk. Deras kommunikationsförmåga utmärks av att de inte möter människor på samma sätt som andra. De har en ytligare kontakt, svårt att förstå samspelsregler och också svårt med kamratkontakter och lek. Som försvar utvecklar de ett tvångsmässigt förhållningssätt.

Allt detta ligger på det psykiska planet. Men det påverkar också självkänsla och självbild och förmåga till självständighet. Autism hämmar också utvecklingen av empati. Att då arbeta från jagplanet i pedagogiken ger kontakt med en kreativ jagkraft som hjälper eleven att kompensera sina funktionshinder. Det görs medvetet inom Waldorfpedagogiken och läkepedagogiken.

Också andra elever i Waldorfskolorna verkar ha en bra självbild (se rapport 3). De var också mer benägna att referera till kärlek, medmänsklighet och civilkurage.

Waldorfpedagogiken och läkepedagogiken

Waldorfpedagogiken har elever i allmänhet i fokus. Den bygger på den antroposofiska människobilden och kunskaper om barns och ungdomars utvecklingsfaser samt vad skolan bör stå för under elevernas uppväxt. Det finns också en utvecklad kunskap om personer med funktionshinder och deras behov av särskilt stöd som bygger på Waldorfpedagogiken. Den benämns läkepedagogik.

Begreppet läkepedagogik är det begrepp som sedan 1800-talet använts om pedagogik för elever med funktionshinder. När grundskolan på 1950-talet fick ett ökat intresse för elever med inlärningssvårigheter tog man inte upp det begreppet utan skapade ett nytt, specialpedagogik. Läkepedagogik används numera enbart inom antroposofin. Där ser man specialpedagogik som ett alltför diffust begrepp. Läkepedagogik anses ge en bättre bild av fenomenet bakom.

Den läkepedagogiska kunskapen bygger på Rudolf Steiners *Läkepedagogisk kurs,* (1986b) som omfattar föredrag som Steiner höll på sommaren 1924 för en grupp unga människor som ville utveckla insatserna inom en institution för personer med utvecklingsstörning. Där formulerades tankar som fortfarande är vägledande och alla är ännu inte genomförda. Det finns en särskild utbildning i Järna till läkepedagog. En del Waldorfskolor har läkepedagoger i sitt kollegium. Alla lärare som arbetar med specialpedagogiska områden har dock inte denna utbildning.

Jag har deltagit i ett forskningsarbete inom läkepedagogiken i Järna. I samband med det gjorde jag en studie av hur verksamheten utvecklats. I rapporten *En idé och dess utveckling* (Liljeroth, 1994, s 12) beskrev Dick Tibbling några aspekter på läkepedagogiken*:*

Den övergripande *idébakgrunden* sammanfattas där på följande sätt:

1. Grundläggande är att människan är ett andligt väsen i utveckling och handikapp är ett led i denna utvecklingsprocess.
2. Livet uppfattas som meningsfullt och det finns i varje människas liv en djupare mening.
3. Det finns möjligheter att utifrån varje människas situation skapa förutsättningar för utveckling.
4. Den enskilde läkepedagogen eller socialterapeuten har ansvar för att göra vad de kan för sin egen utveckling.

Den övergripande läkepedagogiska idén är i sig *tvärvetenskaplig* och ur det förhållandet har *kunskaper* från olika discipliner sammansmälts till en helhet. Dessa omfattar:

- Antroposofin med en fördjupad människobild och en skolningsväg för medarbetarna *(filosofi)*
- En vidgad *psykologi* som beskrivs i 7-årsfaser genom hela livet och i vilken finns integrerat insikter om utvecklingshinder
- Kunskaper om hur de olika faserna skall gestaltas i en *helhetsmiljö*
- *Läkepedagogiska metoder* och terapier som undervisning, eurytmi, bothmergymnastik, talgestaltning, musik, terapeutisk målning och hantverk samt miljögestaltning
- *Medicinska kunskaper* och
- *Kunskaper om kostens betydelse*

Läkepedagogiken är alltså uppbyggd på fenomenfält på olika nivåer. De genomsyras av den antroposofiska människobilden som på det sättet håller ihop alla kunskaper. Det leder till att insatser har förutsättningar att präglas av helhet.

Det talas också ofta om organisk process. Det innebär att varje ny del eller element har samband med det som redan byggts upp. Det inre och yttre samverkar vilket gör att ryckighet och splittring ersätts av kontinuitet.

I vår aktuella studie har inriktningen varit Waldorfpedagogiken men vi har också studerat hur de läkepedagogiska tankarna kommer till uttryck i en Waldorfskola.

Waldorfpedagogiken som idé-, tanke- och kunskapssystem

Vad handlar Waldorfpedagogiken om?

Ur människobilden har som sagts tidigare kunskaper genererats och utvecklats. Jag har i många år, också i det sammanhanget inspirerad av läkepedagogiken, sökt ett sätt att beskriva ett specialpedagogiskt kunskapssystem med de kvaliteter som vi i vårt land vill sträva efter. I den ovannämnda forskargruppen om verksamhetsutveckling (Liljeroth et al) talar vi om *Vägledande pedagogik* för att markera att sättet att tänka är generellt för alla elever men har utrymme för kunskaper om funktionshinder.

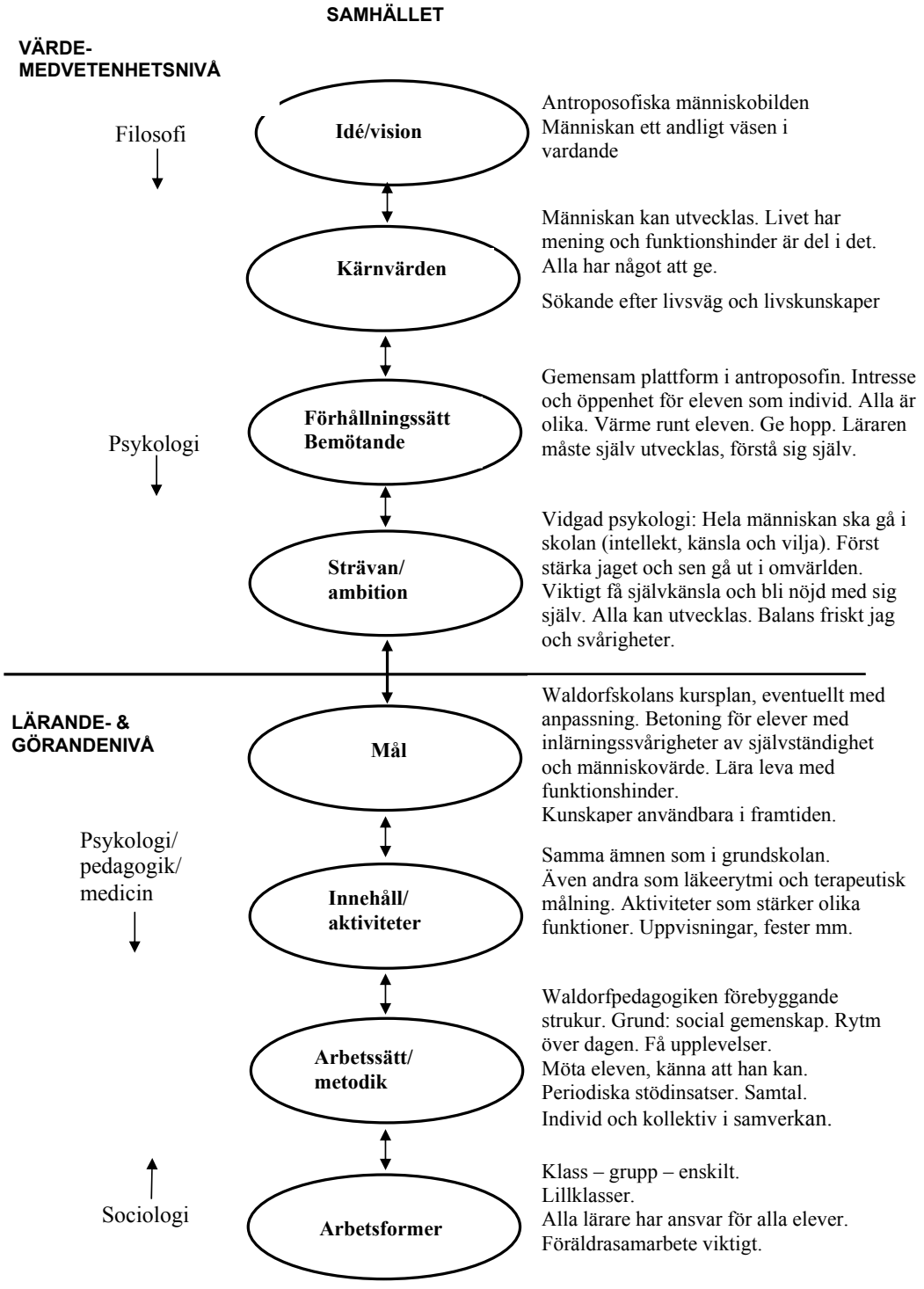
En grundmodell består av två huvudnivåer, värde- och medvetenhetsnivå, som beskriver filosofisk och psykologisk grund, och lärande-görandenivå som omfattar den praktiska pedagogiken. Den övre nivån med fyra undernivåer innehåller de avgörande kvaliteter som måste genomsyra praktiken där det också finns fyra undernivåer. Om ett sådant kunskapssystem fungerar ger de pedagogiska insatserna inte enbart kunskaper och färdigheter utan utvecklar eleven som människa och ger livskunskaper.

Modellens åtta nivåer är följande:

Värde- och medvetenhetsnivå:
- Idé/vision
- Kärnvärden – i skolvärlden värdegrund
- Förhållningssätt
- Strävan – identitetsutveckling

Lärande-görandenivå:
- Mål
- Innehåll
- Arbetssätt
- Arbetsformer

I figuren nedan beskrivs det som är karakteristiskt för Waldorfpedagogiken utifrån vad som framkommit i vår studie och genom den litteratur vi använt.


SAMHÄLLET
VÄRDE-
MEDVETENHETSNIVÅ
Filosofi
Idé/vision
Antroposofiska människobilden
Människan ett andligt väsen i vardande
Kärnvärden
Människan kan utvecklas. Livet har mening och funktionshinder är del i det. Alla har något att ge.
Sökande efter livsväg och livskunskaper
Psykologi
Förhållningssätt
Bemötande
Gemensam plattform i antroposofin. Intresse och öppenhet för eleven som individ. Alla är olika. Värme runt eleven. Ge hopp. Läraren måste själv utvecklas, förstå sig själv.
Strävan/
ambition
Vidgad psykologi: Hela människan ska gå i skolan (intellekt, känsla och vilja). Först stärka jaget och sen gå ut i omvärlden. Viktigt få självkänsla och bli nöjd med sig själv. Alla kan utvecklas. Balans friskt jag och svårigheter.
LÄRANDE- &
GÖRANDENIVÅ
Mål
Waldorfskolans kursplan, eventuellt med anpassning. Betoning för elever med inlärningssvårigheter av självständighet och människovärde. Lära leva med funktionshinder.
Kunskaper användbara i framtiden.
Psykologi/
pedagogik/
medicin
Innehåll/
aktiviteter
Samma ämnen som i grundskolan.
Även andra som läkeerytmi och terapeutisk målning. Aktiviteter som stärker olika funktioner. Uppvisningar, fester mm.
Arbetssätt/
metodik
Waldorfpedagogiken förebyggande strukur. Grund: social gemenskap. Rytm över dagen. Få upplevelser.
Möta eleven, känna att han kan.
Periodiska stödinsatser. Samtal.
Individ och kollektiv i samverkan.
Sociologi
Arbetsformer
Klass – grupp – enskilt.
Lillklasser.
Alla lärare har ansvar för alla elever.
Föräldrasamarbete viktigt.

Idé/vision

I den jämförande studie som ledde till rapporten *En idé och dess utveckling* framkom tydligt att kontinuitet och djup i utvecklingen av kunskaper och verksamheter avgörs av om det finns en idé som grund. Vi vet inget om framtiden. Att styra den med enbart mål räcker inte. De är kortsiktiga och begränsande. För att klara långsiktighet och kunna anpassa sig till nya och okända skeenden krävs en idé som då blir vägvisare och riktningsgivare.

Idén i Waldorfpedagogiken utgår, som framgått tidigare, från den antroposofiska människobilden som beskrevs ovan. Lärarna är medvetna om och hänvisar till den. Den är levande i vardagen och lyser igenom vid beskrivningar av eleverna.

Kärnvärden

Utifrån människobilden kan viktiga värden komma fram. Några exempel ur vårt material är följande:

- Alla människor kan utvecklas. Olika faser har sitt karakteristiska innehåll vilket bör prägla undervisningen.
- Funktionshinder och svårigheter kan förändras och människor kan lära sig hantera dem.
- Skolans uppgift är att stödja eleven att finna sin livsväg och att skapa möjligheter för eleven att få livskunskaper.
- Den vuxne är förebild och har en aktiv och vägledande roll som pedagog.
- Pedagogiken måste anpassas till den tid den verkar i och de förhållanden som råder i samhället.

Kärnvärden överensstämmer med värdegrunden i grundskola och gymnasium.

Förhållningssätt - bemötande

Kärnan i förhållningssätt är tänkande och de tankemönster som är styrande. Det illustreras i våra intervjuer av bl a synen på elever och pedagoger samt skolans roll.

Förhållningssättet utvecklas ur den antroposofiska människobilden. Det innebär att lärarna har en gemensam plattform att utvecklas från. Det har stor betydelse för elever, föräldrar och kolleger genom att det ger ett igenkännande och en trygghet. Alla vet vad

skolan och lärarna står för. Det kommer dock också fram att det finns en risk att man stagnerar och inte anpassar sig till samhälle och tid.

Både lärare och föräldrar talar om att det finns ett intresse för varje elev som individ. Lärarna talar om vikten av värme runt barnet och att man tänker och talar gott om och till eleven. De svårigheter som elever uttrycker visar vad eleven behöver extra. Det sägs också att det finns behov av att öka medvetenheten om att människor är olika. Det skulle påverka inställningen till att barn kan ha olika behov av tid och övningar. Läraren måste vidare vara öppen för den elev som hon möter och för varje elevs livsväg samt vad varje elev har att ge andra. Uppfattningen är att alla har något att bidra med.

Waldorfskolorna arbetar också med att utveckla elevernas förhållningssätt, inte minst i mötet med kamraterna. Individens betydelse för helheten och kollektivet betonas ofta. Om en elev får omsorg blir det en insats för alla elever. Det gynnar alla att t.ex. en stökig och orolig elev får varva ner. Förhållningssättet till undervisningen sammanfattas i följande citat från en lärarintervju:

> *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 är uttryck för ett helhetstänkande om eleven. Det som också kommer fram är att den vuxne har en viktig roll som grundas på den antroposofiska människobilden och de kunskaper som utvecklats ur den. Antroposofi är en slags livsväg, säger en lärare, som man helt frivilligt väljer att gå. Viktigt är att arbeta med sig själv för att komma till insikt om sig själv, hur man handlar och hanterar situationer och bemöter andra människor.

Läraren har en stark och auktoritativ roll i förhållande till eleverna (se också Bo Dahlins avsnitt). Det hänger samman med att det växande barnet ses som ett härmande väsen. Härmarfasen klingar av så småningom, och då måste det stå en stark personlighet med ett starkt Jag framför barnet. Samarbetet med föräldrarna betonas. En samsyn mellan dem ses som grund och som en kraft.

Strävan/ambition

Strävan och ambition berör människans identitetsutveckling och utveckling av självkänsla/tillit, vilja/självständighet, förmåga att ta initiativ och delta i samhället. Det är områden som ofta tas upp i intervjuerna. Det är inom detta område som den antroposofiska människobilden har särskilt stort värde.

Att hela människan (huvud, känsla och vilja) går i skolan är en strävan inom Waldorfskolorna. De första åren är jaget centralt och skolans uppgift är att skapa upplevelser som gör att eleven möter sitt eget Jag. Först därefter orienterar man mot omvärlden. När det gäller elever med inlärningssvårigheter kan det vara svårare att nå fram till individen. Strävan är att ge eleverna självkänsla, få dem att vara nöjda med sig själva och få en tro på att de kan utvecklas.

När lärarna talar om eleverna är det mer beskrivande än förklarande. De använder inte diagnoser utan konkreta beskrivningar av individens möjligheter och hinder. Viktigt är också att svårigheter inte ses som statiska utan kan förändras. Denna inställning överförs till eleverna och ger dem tillit till att de kan lära och utvecklas. Det ger dem trygghet. Det är också viktigt att stödja dem att fungera bättre och bättre i sociala sammanhang. Ämneskunskaper relateras då till vad eleverna behöver i vardagen och i framtiden för att klara sig. En lärare uttryckte till en elev detta på följande sätt: Du, alla behöver inte vara jätteduktiga i att räkna bara man klarar sig så pass att man inte själv känner att man blir lurad. En lärare uttrycker det längre tidsperspektivet och dess konsekvenser 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 hälsobringade sätt som möjligt. Jag ska ha elevernas friskhet i förgrunden. I svåra stunder brukar jag tänka på barnet som blomstrande tjugoåring med hela världen framför sig viket känns bra med en elev man brottas med i tvåan eller en skoltrött elev i åttan. Jag brukar då frammana bilden av barnet som tjugoåring som en frisk person. Jaget är friskt hos alla människor. Det är det friska som man som lärare måste tilltala hela tiden.*

Mål

Målen finns beskrivna i Waldorfskolans kursplan. Den används även för elever med inlärningssvårigheter. Om elever har allvarligare funktionshinder och inte hinner allt kan den tillämpas i modifierad form. Lärarna prioriterar då kärnämnena.

Det finns inom Waldorfskolorna också ämnen som saknas i den kommunala skolan som eurytmi och läkeeurytmi, terapeutisk målning och talgestaltning.

För elever med funktionshinder finns också ämnen som riktar sig mot förmågan att klara av vardagsaktiviteter, ADL-träning, Hus och Hem eller samhällsorientering. Andra ämnen är social praktik och yrkespraktik. Syftet är ökad självständighet och förmåga att hantera olika situationer i livet, få livskunskaper. Beroende på vilken medvetenhet och vilken mognad eleverna har får de lära sig att hantera sitt funktionshinder för att kunna leva med det på ett sätt som är tillfredställande.

Innehåll

Innehållet bygger på kursplanerna och på de aktiviteter som väljs utifrån målen. Waldorfpedagogiken har en grund för sitt innehåll i att förhållningssätt, strävan, mål och arbetssätt hör samman och påverkar vartannat. Det innebär att val av aktiviteter är relaterat till hela människan och hennes behov i olika åldrar samt insikt om vilka funktioner som krävs för olika kunskaper och färdigheter. Ämnen används också för andra ändamål än de traditionella.

Som sagts tidigare är det inte bara huvudet, tankemänniskan, som går i skolan utan även känslomänniskan genom ämnen som språk, eurytmi och musik och viljelivet genom hantverk och gymnastik. En annan del i denna grundtanke är hur dagen är uppbyggd. Morgonperioden är inriktad på *tanken* och lektionen efter morgonperioden på *känslolivet*. Sista timmarna på dagen stärks *viljelivet*. Genom ett sådant tredelat schema tilltalas hela människan. Det skapar en rytm över dagen som är välgörande.

I redovisningen av intervjuerna beskrivs hur ämnen och elevers svårigheter kombineras och bildar grund för innehållet. Exempel är:

- Det rytmiska övas under det första året med klapp- och stampövningar.
- Formteckning stärker elevernas förmåga att skriva.
- Koordinationsövningar används de första åren för att stärka elevernas förmåga att lära sig läsa och räkna genom att de då kommer in i sin kropp.
- Läkeeurytmi ordineras av skolläkaren. Övningar är olika för olika problem. Det finns övningar för t.ex. koncentrationssvårigheter och motoriska svårigheter.
- Skoltrötta elever kan få stöd i att få tag i sig själva genom hantverk.
- Sociala svårigheter och depressioner kan bearbetas genom modellering.
- Talgestaltning hjälper elever som har svårigheter med sitt tal.
- Terapeutisk målning kan användas för barn som fastnat i form.

En hantverkslärare som vi särskilt intervjuat berättar om sina erfarenheter av elever som är skoltrötta:

> 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.

Arbetssätt

Arbetssättet är uppbyggt på förhållandet mellan vad vi kallar förebyggande struktur och särskilda insatser för elever med inlärningssvårigheter.

Den förebyggande strukturen bygger på grundtankarna i Waldorfpedagogiken. Ett exempel är skolstarten som anses ha stor betydelse för hur de sociala relationerna utvecklas. Gruppen formas i klass 1 till en *social gemenskap* oavsett om elever har

inlärningssvårigheter eller ej. Därmed kommer alla elever att ha en klasstillhörighet. Det är möjligt genom att undervisningen utgår från bilden i sagan som sedan så småningom blir till begreppet bokstav. Eleverna rör sig och leker mycket och de ritar och arbetar konstnärligt. Det kan också barn som senare visar sig ha t.ex. dyslexi vara med på.

Ett annat exempel på att undervisningen är upplagd på ett sätt som är bra också för elever med inlärningssvårigheter är den *rytmiska delen* på morgonen. Den kan vara olika lång beroende på årstiden. Om det t.ex. är blåsigt och snöyra ägnar man kanske mer tid åt klapp och stamp. Ibland, t.ex. på måndagar då alla kommer från olika håll, kan det behövas lite längre tid. På torsdag och fredag kan denna del bli ganska kort.

Det finns emellertid också utrymme för särskilt stöd. Lärare betonar att det är viktigt att se att barn är olika och att det har konsekvenser. Mycket av problemet kring barn som har svårigheter beror enligt flera lärare på att det finns en uppfattning om att de ska vara lika, att alla ska lära sig lika mycket på lika lång tid vilket är en illusion. Det skapar blockeringar.

Förhållningssättet som präglas av förståelse för det enskilda barnet omsätts till ett arbetssätt som ger eleverna möjligheter att visa vad de kan och få uppskattning och respekt. Det kan ske vid t.ex. fester och uppvisningar som förekommer ofta inom Waldorfpedagogiken. Där deltar alla elever – även de som har funktionshinder.

Religionsämnet är ett ämne som lärarna använder till att arbeta med elevernas förståelse av det som är annorlunda vilket ger en accepterande inställning till hinder och svårigheter. 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.

Att barnet inte börjar hos en lärare utan i en skola ger en annan grund än den kommunala skolan har. Det finns därmed ett ansvar hos alla lärare gentemot alla elever. Det är inte möjligt att tala om ”ditt barn”. Det skapar en annan atmosfär i skolan och ett annat bemötande av eleverna.

När problem och konflikter uppstår används *samtal* vilket betonas i intervjuerna. Det sägs också att det är viktigt att lärare vet vad som sker mellan eleverna.

Upplevelsen ses som central i undervisningen. Eleverna ska uppleva principer i t.ex. fysik och kemi som konkreta erfarenheter vilket exemplifierats ovan. De ska vidare ha användning av det de lär sig utanför skolan – få *livskunskaper*. Det skapar förutsättningar för elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder att följa undervisningen.

Stödinsatser är ofta periodiska och det innebär en förväntan att behoven ändras. Ett behov som elever med inlärningssvårigheter har är behov av mer tid och ibland förkortade texter eller särskilt stöd vid redovisningar.

Arbetsformer

De arbetsformer som används kan beskrivas i följande punkter:

- Klassen är den grupp som alla har en tillhörighet till.
- Mindre grupper kan inriktas mot ett ämne eller en uppgift.
- Enskild undervisning i form av övningar av olika slag kan förekomma.
- Praktikplatser används ibland.

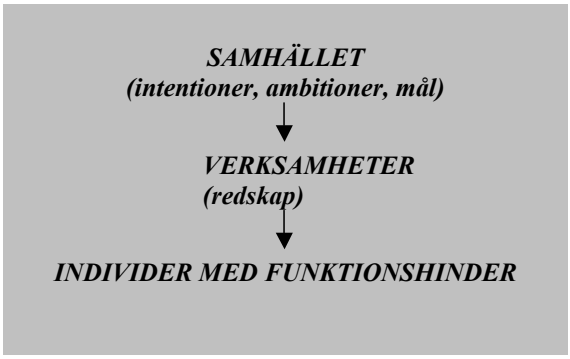
Äldre elever jobbar mer tillsammans med lärare med t.ex. åtgärdsprogram och mål. Är eleverna under nio år låter man inte eleverna ta ansvar för planering.

Waldorfskolorna som verksamhet

Vad är en verksamhet?

I den teori om verksamhetsutveckling som jag i en forskargrupp utvecklat (Liljeroth, Engen, Klippe, Larsson, Skoglund & Öfverholm referens) definierar vi en verksamhet som *det offentliga systemets redskap för att nå fram till en individ med sina intentioner, ambitioner och*

mål. Även friskolor styrs av intentioner och styrdokument. Waldorfskolorna har emellertid något av en särställning genom att de bygger på ett så utvecklat kunskapssystem. Att lägga ett verksamhetsperspektiv på insatserna inom Waldorfpedagogiken bidrar till en beskrivning av om Waldorfskolorna är verksamma verksamheter.



Vi har vidare kommit fram till att en verksamhet styrs av *tre grundkrafter:* nämligen *individer, strukturer och processer*. De utgör tre inneboende grundkrafter i det levande, fundamentala krafter. Det finns i dem egenskaper eller karakteristiska drag som de verkar utifrån och som vi måste samarbeta med om vi vill vara konstruktiva. De kan definieras på följande sätt:

GRUNDKRAFTER	
Individer	*Vem agerar?* Det är individer som gör arbetet och individer som använder verksamheten. Allt förmedlas genom dem.
Strukturer	*Vad formar?* Verksamhetsstrukturer formas av synsätt, styrdokument, föreställningar, kunskaper m m.
Processer	*Vad sker?* Verksamhetsprocesser uppstår genom att skeendet ständigt tillför något nytt vilket skapar förändring.

Att göra sig medveten om hur de uttrycks och verkar i en verksamhet ger en god grund för verksamhetsutveckling. De kan då bli *medverkande krafter*.

För att göra en verksamhet verksam krävs också att den formas, får struktur, på ett medvetet sätt. Vi har kommit fram till *sex grundfrågor* som empiriskt visat sig fruktbara att bygga en struktur kring vid strävan efter utveckling. De ger tillsammans ett fundament som bär en verksamhet, gör den verksam och skapar dess atmosfär.

De sex grundfrågorna är:

- Vilka utmaningar finns?
- Vilka är genomföranderesurserna?
- Vilken idé och vilket uppdrag finns?
- Vilket förhållningssätt utmärker verksamheten?
- Vilket arbetssätt väljs?
- Vilka är resultaten?

De sex grundfrågorna har använts för att analysera observationer och samtal i vår studie av Waldorfskolor och utgör strukturen i delrapport 6 (Liljeroth, Naeser & Dahlin, 2006). Här ska grundkrafterna användas för att fördjupa analys och diskussion. Grundfrågorna kommer in under grundkraften strukturer.

Individer: Förhållningssättet och dess konsekvenser

Det finns flera grupper av individer som påverkar Waldorfskolorna som verksamhet. En grupp är eleverna, i detta fall särskilt elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. En annan är föräldrarna som har förväntningar och krav. En tredje är lärare och andra medarbetare.

En i vår tid vanlig reaktion är att människor vill bli sedda. Att elever inom Waldorfskolorna blir sedda och uppmärksammade bekräftas av både elever, föräldrar och lärare. Den strävan och medvetenheten finns inom de skolor vi haft kontakt med.

> Exempel på uttalanden av föräldrar:
>
> *Ändå ser de varje unge för sig på något sätt.*
>
> *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 förefaller som detta förhållande har stigit fram på ett nytt sätt i vår tid. Nya inslag är t ex att personer med funktionshinder och svårigheter av olika slag talar offentligt eller skriver böcker och artiklar om sina erfarenheter. Det förekom i större omfattning först på 1990-talet. Detta förhållande kräver en större öppenhet och förmåga att möta konsekvenser av svårigheter och hinder vilket är utmanande på det personliga planet. Det går då inte att gömma sig bakom en yrkesroll vilket tidigare varit möjligt. Människor måste mötas som de *är* med styrkor och svagheter.

> Exempel:
> 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.

När lärarna beskriver exempel på elever med inlärningssvårigheter eller funktionshinder använder de i liten utsträckning begrepp och diagnoser. I stället beskrivs eleven individuellt och 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-nu-situation. Den kan förändras och elever kan utvecklas. Också det påverkar sättet att tala om elever.

Detta sätt att tänka skiljer sig från det officiella tänkandet i den kommunala skolan. Vid ett seminarium om vår rapport framfördes kritik mot att vi talade om elever *med* inlärningssvårigheter och inte *i* svårigheter för att inte lägga svårigheterna på individen. Det är viktigt med ord eftersom de ger associationer och påverkar bemötandet. Men det räcker inte att byta ut ett ord. Det måste följa konsekvenser i kunskaper och arbetssätt. Men det är också möjligt att ha kvar uttryck men ändra dess innehåll. Det gäller att också lära sig acceptera som naturligt att elever faktiskt *har* svårt för något. De vet själva om det och mår bäst av öppenhet.

Waldorfpedagogiken betonar också kollektivet. Skolstarten uppfattas som en viktig tidpunkt för att skapa en social gemenskap som sedan ska utgöra en trygghet under många år. Alla ska känna att de är delar i kollektivet men också att de är individer och har

något att ge kollektivet. Det kommer ofta fram i våra intervjuer att alla har något att bidra med vilket är särskilt viktigt för elever med inlärningssvårigheter.

Betoning av kollektivet kan emellertid enligt en förälder ge mindre individuella särlösningar. Mer görs i klassen. Det kan vara både positivt och negativt. Individ och kollektiv är två poler som skapar ett spänningsfält. Det gäller att skapa balans mellan dem. Om man går för mycket i en riktning uppstår svagheter.

> 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 mobbat. Att gå till stödläraren är inte stigmatiserande. Snarare är de andra barnen avundsjuka.

Den kommunala grundskolan arbetar enligt våra erfarenheter sällan på samma medvetna sätt med individ och kollektiv. I den kommunala skolan arbetar eleverna ofta med att sätta upp egna mål och planera arbetet för att uppnå dessa. Eleven lämnas att ta ett stort ansvar som han eller hon inte alltid är mogen för eller har fått lära sig att hantera. Betoningen ligger inom den kommunala skolan ofta på det egna arbetet som då blir fokuserat på att klara prov och teoretiska krav. Många kunskaper och färdigheter verkar lärarna/skolan utgå ifrån att eleven redan har eller att de kommer av sig själva.

I Waldorfskolorna förekommer ofta gemensamma aktiviteter som fester och uppvisningar. Dessutom framför eleverna flera gånger i månaden redovisningar inför kamraterna i klassen. Där kommer den enskildes förmågor fram. Eleven blir sedd. Men också det kollektiva stärks, inte minst i uppvisningar och fester. Sådana aktiviteter är det färre av inom kommunal skola. Hur medvetet är det valet? Vilka tankar finns bakom? Waldorfskolorna ser kollektivet som en kraft att räkna med i den sociala fostran.

En annan aspekt på individinflytande är föräldrarna. Det finns i Waldorfskolan förväntan att föräldrar deltar i uppgifter i skolan och också stödjer sina barn. En förälder säger att samarbetet med andra föräldrar genom uppgifter de har ger trygghet. Även det bör påverka barnens trygghet i relation till skolan. Den motsatta upplevelsen är att sådana förväntningar upplevs som en börda vilket inte kommit fram i våra intervjuer men finns

säkert också. Dock är det klart uttalat när ett barn söker till skolan att föräldrarna förväntas vara aktiva.

Den tredje gruppen individer är lärare och andra medarbetare. Den positiva sidan är att den antroposofiska grunden utgår från att människor arbetar med sin egen utveckling vilket elever med svårigheter märker av. 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 psykologer eller använder teknik som utredningar föreslagit. Ett annat skäl är att det som bestämts inte följs upp.

Individer är ofta orsak till svagheter i verksamheter. Alla människor är otillräckliga – även om det finns en gemensam grund. Där finns en likhet mellan skolformerna som alltid verkar. En fråga är hur det är möjligt att hantera denna ofullkomlighet. En styrka i Waldorfskolorna är det kollektiva ansvaret som utjämnar svagheter.

Sammanfattningsvis handlar individen som kraft om i vilken mån var och en kan utveckla sin identitet. I det ligger att identifiera sig med idéer och förhållningssätt, se och känna igen sig själv i detta sammanhang. Identitetens kärna är jaget och det bagage som personen för med sig i varje skede av livet. Waldorfpedagogikens vidgade psykologi har detta perspektiv. Den tycks saknas på en medveten, kollektiv, nivå i den kommunala skolan även om det ofta hos enskilda lärare finns en intuitiv känsla för betydelsen att möta eleven som individ. Detta område har en särskilt stor betydelse för elever med inlärningssvårigheter vilket framgått ovan.

Strukturer: Vad formar en Waldorfskola?

Strukturer är av olika slag. Det handlar om de strukturer som samhället styrs av, om olika slag av tankemönster som verkar på olika nivåer och inom olika områden som inkludering och delaktighet, kunskaper inom olika områden från ledarskap till möte med den enskilda eleven, organisations- och maktstrukturer och ekonomiska strukturer. En del av strukturerna är utvecklingsbefrämjande men andra kan vara blockerande och t o m

destruktiva och driva utvecklingen tillbaka. De finns också på olika djup. Organisationsstrukturer ligger på en ytlig nivå medan idéer finns på djupare nivåer. I ett samhälle är det de gällande strukturerna som är normen och därmed har makten. En mindre verksamhet måste underordna sig dessa eller hantera dem på något sätt om de egna uppfattningarna kolliderar med normen – oberoende av om de har värde eller ej.

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 tankemönstren som konflikter, kritik och svårigheter kan uppstå.

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 lärare poängterar risken med att ha en tydlig plattform som antroposofin att vila i. Det 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, säger hon, 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 utmaning från det offentliga samhället är kravet på nationella prov i skolår 5. 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 om 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. Det finns också inom den kommunala skolan enligt våra erfarenheter diskussioner om diagnosintresset som hämmande och exkluderande. Även där finns uppfattningen att det är lärarnas bedömning som ska vara avgörande och inte en diagnos av en läkare som sitter på avstånd från skolan.

Grundfråga 1: Vilka är utmaningarna?

Utmaningar för en skola ligger på flera nivåer, från individen över skolan som verksamhet till samhället allmänt. 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. 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 ofta 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.

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

Grundfråga 2: Vilka 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.

I vissa skolor finns s k lillklasser eller småklasser. Det talas ibland om läkepedagogiska enheter om antalet är större. I en sådan skola som vi besökt fanns särskolelever. Man talade dock inte om särskola. De klasser dessa elever gick i hade också elever med ADHD eller Asperger syndrom. Det som sågs som viktigt var att eleverna formar en bra grupp.

Det finns också klasser med en diagnos, t ex en klass med elever med Downs syndrom och en med Asperger syndrom. I den skolan anser man att man arbetar med inkludering eller integrering men använder inte denna term.

Den fysiska miljön är utformad i enlighet med kunskaperna om elevernas utveckling och behov. 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 uppläggning av undervisningen och anpassning till vars och ens behov.

En annan faktor av betydelse också för elever med inlärningssvårigheter är de samlingssalar 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.

Organisationsstrukturer som också ligger inom genomföranderesurser är ett område där det finns en skillnad mellan skolformerna. Waldorfskolan har en starkt utvecklad demokrati. Det finns ingen rektor utan en ledningsgrupp med lärare som växlar. Ledningsstrukturen inom Waldorfskolorna debatteras just nu i Skandinavien (se också Bo Dahlins bidrag).

Grundfråga 3: Vilken idé och vilket 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 idégrund i den antroposofiska människobilden och den därifrån utvecklade pedagogiska

kunskapsgrunden. Flera lärare betonar att det är en väldig 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. En lärare säger följande:

> *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.*

Grundtankarna i Waldorfpedagogiken är att alla elever ska ha en klasstillhörighet. Som vi tidigare framhållit, ser Waldorfskolorna individer och sorterar inte elever utifrån diagnoser. En tolerans för olikheter är en grundtanke som finns bakom arbetet med den sociala gemenskapen vid skolstarten där ingen i första hand bemöts utifrån svårigheter eller hinder.

När det gäller inkludering eller ”en skola för alla” fyller Waldorfskolorna många förväntningar men lärarna använder inte begreppet. 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. Det finns inom den kommunala grundskolan en stor osäkerhet på innebörd och sätt att utveckla principen. Vanligt är att det innebär att elever ska gå i vanlig klass, att t ex särskolan ska vara fysiskt, lokalmässigt, integrerad eller att grundskolans rektor också är rektor för särskolan. De enskilda elevernas behov av stöd och den kunskap som bör prägla olika stödformer ägnas liten uppmärksamhet. Kunskap i och om praktiken värdesätts ofta inte som den borde. Där finns en skillnad mot Waldorfpedagogiken som betonar betydelsen av att vara en bra och kunnig lärare. Det är också ofta så inom den kommunala skolan att om en elev kommit in i en specialgrupp stannar han eller hon lätt där till följd av den statiska synen på svårigheter.

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 ge dem vad de behöver. Det är dock inte så ofta förekommande. De elever som kommer till instituten har oftast en lång karriär inom det offentliga skolsystemet med många

misslyckanden. De läkepedagogiska verksamheterna har sedan 1960-talet setts som inspirationskällor för de offentliga insatserna för elever med funktionshinder som autism, utvecklingsstörning, ADHD och Damp.

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.*

Grundfråga 4: Vilket förhållningssätt?
Förhållningssättet till skolan som verksamhet bygger på synen på elever och de ambitioner som härleds ur den. Frågan är hur olika aspekter på insatserna skall uttryckas i olika sammanhang.

Ett exempel är förhållandet mellan pedagogroll och föräldraroll. Läraren i Waldorfskolor ser sig som förebild. En lärare måste enligt Waldorfpedagogiken kunna stå fram som en stark person för att ge stöd åt eleverna. Rollen innehåller, som jag ser den, både en expertroll, en upptäckarroll och en utvecklarroll. En förälder framhåller att lärarrollen är tydlig. Det kan dock också enligt en annan förälder skapa en mindre flexibel inställning. Det är svårt att föra fram förslag som lärarna inte identifierar sig med. Å ena sidan är Waldorfpedagogiken tydlig men å andra sidan kan den bli för stel. I den kommunala skolan är lärarrollen otydligare. Att vara förebild och ha en stark roll är inte en inarbetad föreställning. Numera talar man ofta om läraren som mentor. Diskussionen om lärarrollen sker på andra premisser i den kommunala skolan än inom Waldorfpedagogiken, där lärarens egen utveckling är central.

En viktig struktur som en verksamhet vilar i är kunskapsstrukturen. Flera lärare betonar att den gemensamma plattformen är en stor hjälp i arbetet. Man behöver inte gå igenom en mängd hinder för att hitta en plattform. Det finns också ett kontinuerligt fortbildningsarbete genom veckoseminarier där pedagogiska frågor diskuteras. Fortbildning inom den kommunala skolan förekommer men har reducerats under senare

år. Konferenser har ofta inte ett pedagogiskt innehåll utan ägnas information och formella frågor. De pedagogiska frågorna ligger oftast på särskilda studiedagar.

Grundfråga 5: Vilket arbetssätt?

Arbetssättet i verksamheten handlar bl a om samarbete och hur detta bedrivs. 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. Alla beslut ska förankras i hela kollegiet. Det ger en bra grund för att beslut får konsekvenser men det tar också tid. Vi har sett konsekvenserna i våra kontakter med skolorna. Det har tagit mycket lång tid att få svar på förfrågningar eftersom de måste diskuteras med alla. När sedan väl beslut tagits har alla varit medvetna om vad som förväntades och vem som skulle komma.

Det finns mycket samarbete mellan lärarna men organisationen varierar mellan skolorna. De insatser som görs för elever med inlärningssvårigheter bygger på vad som görs för alla elever. Det finns, vad vi kallar *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.

En grundtanke är att ju äldre eleven är desto mer jobbar lärare och elev tillsammans med t ex åtgärdsprogram och mål. Är eleverna under 9 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 skolår 4, 5 eller 6 är med i samtal kring stödundervisning med klasslärare, stödlärare och föräldrar. Elevråd förekommer i skolår 9 och uppåt, i en del skolor från skolår 7.

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. Alla föräldrar vi talat med 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 säger att

varannan gång möts de vuxna och varannan gång är barnet med. Då barnet är med är det mer detaljfrågor som är i fokus.

När det gäller samarbete sker det i utredningsskedena med samma instanser som i den kommunala skolan. Det finns också utredningsgrupper inom skolorna med bl a skolläkare och skolsköterska samt lärare.

Grundfråga 6: Vilka resultat?

En fruktbar verksamhet skall främst resultera i att de personer den riktas till får ut det som utlovas. Samtliga elever vi haft kontakt med trivs i skolan och upplever att de får det stöd de behöver.

> Exempel på vad en elev förmedlade:
>
> Hon började i Waldorfskolan i skolår fyra. Hon anser att det har gått ”jättebra” för henne i fyra år och ”fort har det gått”.

Eleverna är medvetna om och kan i samtalen beskriva sina svårigheter. De 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.

> Ett exempel på en elevs erfarenhet:
>
> 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.

Tilliten till att det går att utvecklas kommer fram i följande exempel:

> *Idrotten går rätt så bra men jag 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. 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.*

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. *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.*

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.

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. En anledning till misslyckanden är att eleven kommit för sent till Waldorfskolan och fått ett annat förhållningssätt till skolan än övriga elever. Det är svårt att ändra förhållningssätt. Det har kommit fram i flera sammanhang att eleverna får ett annat sätt att förhålla sig till följd av Waldorfpedagogers förhållningssätt. Där uppstår en skillnad mellan elever i en Waldorfskola och i de kommunala skolorna. En annan anledning är att skolan inte kan ge eleven det som denne behöver på grund av bristande kunskaper eller bristande resurser.

Process

Processer är den kraft som riktar in utvecklingen mot framtiden. Om insatserna bygger på medvetenhet får processerna kontinuitet och leder i en tydlig riktning. Om inte, kan det hända att man börjar en process men går sedan över till en annan. Mål och riktning växlar. I medvetenhet ingår bl a idéförankring och kunskapsgrund men också förståelse av verksamhetens historia. Vidare påverkas processerna av hur undervisningen läggs upp och berör eleven, hur kommunikationen sker och hur processer på olika nivåer i samhället

samverkar. De processer vi kunnat iaktta i vår studie handlar om medvetenhet om det historiska bagaget, inriktning på nuet och framtiden, polariteten i naturen och kommunikation.

Waldorfpedagogiken har en lång historia med ett ursprung i Rudolf Steiners arbete på 1920-talet. Lärarna är väl medvetna om denna historia och hänvisar ofta till Steiner (se också Bo Dahlins avsnitt). Ibland riktas kritik mot Waldorfskolorna för att de i alltför stor utsträckning håller fast vid hans tankar. Själv betonade Steiner att pedagogiken måste anpassa sig till tid och samhällssituation. Steiner arbetade också ut grundtankarna till en läkepedagogik som riktas mot personer med allvarliga funktionshinder. Denna har haft stor betydelse i vårt land genom de institut som byggts upp, framförallt i Järna (om Waldorfpedagogikens historia se Nobel (1991) och läkepedagogikens historia se Liljeroth (1994 och 2005)).

Det finns en skillnad mellan Waldorfskolor och kommunala skolor i förståelsen för det historiska bagaget. Det offentliga systemet har utsatts för många växlingar i inriktning på undervisningen. Nya läroplaner kommer med jämna mellanrum och gör att lärare måste ställa om sig. Också utbildningar växlar inriktning och uppläggning. Det saknas ofta en medveten kontinuitet och därför kastas ibland pedagogiken mellan olika inriktningar. Bristen ligger, som vi tidigare påpekat, i att det inte finns en explicit och medveten människobild i grunden. Det leder också till att processer växlar inriktning och mål. Det blir då svårt att ge elever med inlärningssvårigheter en tydlig struktur.

Av intresse att konstatera är att Waldorfpedagogikens grundtankar inte är föråldrade vilket ibland förs fram utan stämmer med en del ny forskning inom naturvetenskap och neurofysiologi. Ett exempel är att naturen bygger på polariteter vilket bejakas inom flera vetenskapsområden. Inom Waldorfpedagogiken talar man t ex om individ-kollektiv och inandning-utandning. Inom det offentliga systemet är det mera vanligt att man inriktar sig på en av polerna, ett antingen-eller-tänkande.

En polaritet som enligt naturvetenskapen är grunden för det levande är polariteten kaos – ordning (Goodwin, 1999; jfr Danielsson & Liljeroth, 1996). All utveckling sker i ett

spänningsfält mellan dessa två poler, den kaotiska som tillför nya element, skapar processer och ger energi och den ordnande som skapar mening och sammanhang. Den kaotiska polen är hos människan förankrad i medvetandet och den ordnande polen i den intellektuella förmågan (Bergström, 1995). Med ett sådant tänkande kommer ett annat synsätt på utveckling, vilket kan förklara den mer avspända hållningen till svårigheter och funktionshinder inom Waldorfskolorna. Lärarna talar dock inte om denna polaritet men beskriver utveckling på ett likartat sätt.

Matti Bergström, professor i neurofysiologi i Helsingfors, stöder Waldorfpedagogikens tänkande. Han kritiserar skolan för dess ensidiga inriktning mot de teoretiska ämnena (Bergström, 1995). Han menar att kunskapen om hjärnan visar att människan behöver få stimulans på olika områden för att utvecklas. Han talar om tre krafter. Medvetandekraften är den kaotiska kraften som ger nya upplevelser och är intuitiv. Han knyter den i skolan till hantverk och rörelse/gymnastik. Den ordnande kraften skapar mening och sammanhang utifrån vad personen förstår. Den är tolkande och bygger på vad personen redan vet. Den förändrar inte. Den har att göra med de teoretiska ämnena. Om individen låter de två krafterna samverka utvecklas nya strukturer. Denna process sker i jaget, den kreativa kraften. Dess förankring finns i det konstnärliga. Det är också i denna process som förmågan till empati utvecklas. Denna teori stämmer med Waldorfpedagogikens grund men är uttryckt i andra begrepp. Också Bergström menar att skolan måste stimulera hela människan, vilket inte sker nu.

En annan aspekt på processer är kommunikationen. Det är ett område som utifrån vårt material ger begränsade möjligheter att reflektera kring. Det som talar för att kommunikationen kan ha kvaliteter som stärker processer är betoningen av den sociala gemenskapen och relationen mellan eleverna och elever och lärare. Intresset för den enskilda eleven är en god grund för en bra kommunikation. Ett konkret exempel är att det förekommer att elever och lärare äter och fikar i samma matsal och då möts på ett informellt sätt. Som vi tidigare diskuterat tas pedagogiska frågor upp på möten i kollegiet vilket bör utveckla kommunikationen mellan lärarna. Man möts och tar också gemensamma beslut och gemensamt ansvar. Att föräldrar förväntas ha en aktiv roll i skolan är en annan påverkansfaktor. Kommunikationen mellan lärare i den kommunala

skolan växlar. Den kan vara god och också påverka processerna positivt. Men svagheten är att den ofta inte utvecklas medvetet och tas tillvara som en kraft.

Elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder kräver extra mycket av de vuxna för att utvecklas. Avgörande är att undervisningen når en jagnivå, dvs påverkar elevens syn på sig själv och på sin situation i livet. Därifrån är det möjligt att stödja eleven att få de redskap han eller hon behöver i form av kunskaper och färdigheter för att klara vardagen och finna sin livsväg. Waldorfpedagogiken innehåller dessa möjligheter och bör därför ses som en inspirationskälla i samhället.

Till sist

Jag vill till sist knyta an till inledningen där jag tog upp att forskning kan bidra till att resultat leder till en spegling av egen idé och egna kunskaper. Det viktiga blir därmed inte att värdera andras utan granska vad man själv står för och kanske få idéer som kan leda till utveckling. Det finns områden som alla behöver arbeta med:

- Utmaningar
- Idé och människobild, inklusive syn på svårigheter och funktionshinder
- Förhållningssätt
- Kunskaper
- Skolans och ämnenas bidrag till hela människan.

En lärare sammanfattar tänkandet för Waldorfskolorna men det kan lika väl gälla den kommunala skolan:

> *Är barnen till för skolan eller är skolan till för barnen? 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.*

5. Pedagogik i gränsområdet mellan konst och vetenskap

av Agnes Nobel

.

Den som bemästrar vetenskap och konst
har också religion;
Den som inte äger dessa bägge
må ha religion.
Goethe, i *Zahme Xenien*

Att forska kring Waldorfpedagogik – ett kapitel för sig

I Waldorfpedagogiken finns en strävan att förutom en vetenskaplig grund också integrera ett mer konstnärligt, helhetsgestaltande perspektiv liksom ett eget aktivt skapande i allt lärande och för alla åldrar. Häri ligger pedagogikens styrka, men också dess sårbarhet. De problem som uppstår ökar ju högre stadier i utbildningssystemet det handlar om. Samhället accepterar små barns fantasi och behov av lek och skapande arbetssätt och kan ge utrymme för detta på lägre stadier. Men högre upp i utbildningssystemen styr alltmer samhällets och högskolans krav på vetenskaplighet, ämnesspecialisering, teoretisering samt kontroll och betyg. Därmed blir det allt svårare för lärare att få ägna den tid det kräver åt att också integrera praktiskt estetiska verksamheter i ett mer gränsöverskridande, allomfattande arbete. Och i lärarutbildningen riskerar handlingsutrymmet också att bli ett annat sedan högskolereformen 1977, då man lämnade lärarseminariekulturen för att utgöra en del av högskolan.

Utbildningsfrågorna träder idag alltmer i centrum för samhällsdebatten. Ökande klyftor och en icke hållbar utveckling utgör stora utmaningar för dagens s k kunskapssamhällen. Det blir då betydelsefullt vilken öppenhet för förnyelse och mångfald av perspektiv som kan mobiliseras. Waldorfpedagogiken, liksom andra antroposofiskt grundade verksamheter, representerar ideal och alternativ som många människor världen över arbetat för att praktiskt förverkliga under nu snart hundra år. Men idéerna bakom framstår samtidigt för många som främmande och stämmer ej med den dominerande västerländska tanketradition man skolats in i. Medan problemet där vanligen brukar vara

att komma vidare från teori till praktik, dvs den s k implementationen, är det här snarare tvärtom steget från praktik till teori som visar sig extra svåröverstigligt.

Rudolf Steiner (1861-1925) och många med honom sökte efter första världskrigets slut efter radikalt omtänkande på många områden. Hans strävanden kan då sägas ligga i linje med Einsteins senare uttalande att efter atombomben förändrades allt utom människornas sätt att tänka. De nya rönen inom fysiken i början av 1900-talet fick revolutionerande konsekvenser vad gäller den klassiska mekanistiska världsbilden och därmed också vetenskaps- och människosynen. De mest framträdande forskarna såväl som många konstnärer inspirerades av denna omvälvning bl a vad gäller den nya och aktiva roll som människan fick i forskningsprocessen. Steiner var väl insatt i denna utveckling. Han hade själv en bred akademisk skolning med examen från tekniska högskolan i Wien och även en doktorsgrad i filosofi. Dessutom hade han en omfattande allmänbildning också inom österländsk kultur. Han insåg betydelsen av att förändra hela det alltsedan Renässansen dominerande mekanistiskt grundade kunskapstänkandet. Det ger en antydan om frågans bredd och komplexitet liksom grund för kontroverser. Det var aldrig hans avsikt att skolorna skulle anta den ”privata” och segregerande karaktär de kom att tvingas till för att alls kunna fortleva. Hans avsikt var att förändra hela utbildningsväsendet.

Grundstommen i Steiners tänkande kring kunskap handlar om att snarare söka se till enheten mellan vetenskap, konst och religion än att argumentera för hur dessa skiljer sig åt, vilket utmärker västerländsk tanketradition och samhällsutveckling. För mig har det varit detta kunskapstänkande och därav följande pedagogik som varit särskilt intressant att skärskåda.

Georg Henrik von Wright skriver i boken *Humanismen som livshållning* (1978) att våra föreställningar om vad människor behöver i det vetenskapligt-teknologiska samhället har fortgående förvärldsligats och blivit alltmer materialistiska. Vetenskapen i kvantitativ mening har växt filosofin och konsten över huvudet, eller i varje fall brutit sig ut som en självständig komponent ur bildningslivets totalitet. Därmed hotas den helhetsuppfattning som hör till humanismens väsen, att gå förlorad.

Ökad reflektion inom detta fält öppnar spännande och nya utblickar. Jag föreställer mig att denna gränsöverskridande grundtanke hos Steiner är betydelsefull att analysera om man vill försöka förstå varför man här lyckas komma vidare och utöver teorierna och inspirera människor att också i praktiken förverkliga annorlunda och framsynta lösningar inom många olika fält.

Att forska kring dessa frågor bjuder på många och särskilda problem, som i sig är väl värda att beakta. Själva bredden i den idéhistoriska och kunskapsteoretiska bakgrunden, den sällsamma blandningen av begripligt och obegripligt samt de skillnader i perspektiv, som det här är fråga om, bidrar till att dessa initiativ ofta förbises helt eller kritiseras, enligt min mening, på alltför lösa grunder inom högre utbildning och forskning. Det är angeläget att söka få till stånd en mer allsidigt kritisk debatt kring dessa strävanden.

Det helhetstänkande, som det här är fråga om, är svår att hantera med dagens forskningsstruktur och i ett akademiskt klimat där den ursprungliga *universitas*-tanken under lång tid blivit så styvmoderligt behandlad. Trots att medvetenheten om detta under senare år ökat, kvarstår dock betydande svårigheter när det gäller att åstadkomma mer gränsöverskridande förhållningssätt och en tvärvetenskap som överbryggar den klyfta som uppstått mellan de s k två kulturerna naturvetenskap/teknik å ena sidan och humaniora och konst å den andra. Den i och för sig utomordentligt framgångsrika specialiseringen inom framförallt naturvetenskap/teknik-området har i hög grad kommit att dominera vetenskapliga strävanden inom olika ämnen överlag, vilket bl a också bidragit till att samspelet mellan teori och praktik har undergrävts. Teknik- och produktutveckling prioriteras utifrån alltför kortsiktigt ekonomiska utgångspunkter och analysen vad gäller människans avgörande roll för den praktiska tillämpningen i vid mening har kommit i andra hand.

Alltsedan jag gav mig in i att forska kring Waldorfpedagogik har jag mött paradoxala reaktioner från omvärlden. Detta i sig har alltmer kommit att fascinera mig. Hur kommer det sig att de praktiska verksamheter som Rudolf Steiner inspirerat till väcker en sådan glädje och nyfikenhet och på många sätt visat sig vara så förutseende samtidigt som

tankarna bakom dessa väcker sådan skepsis och oro och inte sällan direkt avståndstagande? Så var det på Steiners tid och så är det idag. Förutom stora avgränsningsproblem i samband med själva bredden i tänkandet bidrar här även de många främmande och förbryllande inslagen och motsägelserna i stoffet. Delvis sammanhänger detta med de stora källredovisningsproblem, som uppstår vid forskning kring Steiners gärning. Hans efterlämnade verk består förutom av ca 40 böcker och en mängd tidskriftsartiklar m m, som han själv gett ut av trycket, dessutom av hans c:a 6000 föredrag runt om i Europa, vilka stenograferats och givits ut i bokform, utan hans godkännande och egentligen emot hans vilja. Endast en mindre del av föredragen var offentliga och huvuddelen vände sig till människor som var väl insatta i det antroposofiska tänkandet.

Mängder av litteratur i ämnet har årligen utkommit. Många böcker är svåråtkomliga då de ges ut på särskilda förlag och en del utgör specialkataloger på högskolebibliotek, vilket också bidrar till att detta material ofta förbises av forskningen.

Det är i det närmaste en omöjlighet att läsa allt detta. Kanske är detta den allra främsta orsaken till att många helt enkelt inte har tiden att sätta sig in i det. Av det jag läst kan jag också ibland känna en stark ambivalens vid läsningen. Men det främmande i de gränsöverskridande perspektiven äger i sig också en spänning, som jag föreställer mig att det också är angeläget för oss att ta itu med idag när den stora utmaningen alltmer blir att försöka förstå vitt skilda tänkesätt. Jag har också sett det som en utmaning att undersöka i vilken mån min bakgrund och akademiska skolning kan bidra till mina svårigheter att tillägna mig annorlunda tänkesätt.

Min forskning har sedan 40 år gällt frågor kring konst och kunskap och vetenskapens specialisering i förhållande till konstens och det egna skapandets mer gestaltande och syntesskapande och också frigörande förmåga. Det som från början ledde mig in på detta område var erfarenheter jag fick under 6 år som barn- och ungdomspsykolog. Jag märkte då vilken kapacitet barn och ungdomar med svåra skolproblem ofta visade sig besitta i det fria egna skapandet – i lek, målning och samtal med en vuxen som hade tid att lyssna. Jag

påbörjade då forskning kring konstens roll i kunskapssammanhang i skola och högskola. Efter en avhandling om skolbibliotekens funktion i grundskolan (1979) vidareutvecklade jag forskningsområdet i boken *Hur får kunskap liv? - Om konst och eget skapande i undervisning* (1984). För 20 år sedan ledde mig denna forskning in i ett projekt rörande Waldorfpedagogikens kunskapssyn, (med stöd från Humanistiskt-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet/HSFR) som presenterats i boken *Filosofens knapp – Om konst och kunskap och Waldorfpedagogikens okända bakgrund*, med förord av vetenskapsteoretikern Aant Elzinga, (Nobel, 1991, eng. övers. 1996). Därefter vidareutvecklade jag min forskning i projektet ”Gränsområdet mellan konst och vetenskap” (HSFR). Till mina bakgrundserfarenheter hör också att jag under tio år arbetat som universitetslektor i ämnet kulturpedagogik. Betydande erfarenheter kring problemet konst/vetenskap i dagens samhälle har jag också fått som deltagare under flera år i Riksbankens Jubileumsfonds områdesgrupp ”Konst och gestaltning”.

Jag vill i det följande i stora drag beskriva några forskningsrön och frågeställningar, som jag tror kan komplettera bilden och bredda den fortsatta diskussionen kring de olika områden, som här föreliggande utvärderingsprojekt fått i uppdrag att utvärdera och vars resultat presenterats i flera delrapporter. (För en mer utförlig framställning av min egen forskning och för mer detaljerade källhänvisningar se Nobel, 1991.)

Människan och den mekanistiska världsbilden

Den första Waldorfskolan grundlades av Rudolf Steiner 1918, då Tyskland och Europa befann sig i kaos efter kriget och då den sociala frågan och konsekvenserna av industrialismen främst för arbetarnas levnadsförhållanden stod i centrum för debatten. Han som så många andra intellektuella och yrkesverksamma inom olika fält, började då – liksom också skedde efter andra världskriget – på allvar ställa sig frågor rörande teknikutvecklingens konsekvenser och kring hur utbildningssystemen utbildar människorna. På många håll sökte man – i John Ruskins och William Morris’ anda – efter en ny pedagogik och nya utgångspunkter för människans fostran. Inte sällan var det konstens och hantverkets roll som utgjorde fokus för diskussionen kring en offentlig skola som man ansåg var alltför abstrakt och präglad av en mekanistiskt färgad

vetenskaps- och människosyn. Några exempel är här: arkitekten Walter Gropius som tillsammans med konstnären Johannes Itten startade den första och inflytelserika Bauhauskursen i Tyskland; Freinetskolan i Frankrike; förskoleverksamheten Reggio Emilia i Italien; liksom även hos oss bl a Fogelstadgruppens Medborgarskola för kvinnor; Ellen Keys gärning; och Carl Malmstens Olofskola och hans vision om en Nyckelviksskola för hantverk och folklig konst (Nobel, 2005).

Rudolf Steiner var med sin breda bildning en uppskattad föreläsare bland arbetare såväl som bland akademiskt högutbildade runt om i Europa. Han framförde självständiga och kritiska synpunkter inom åtskilliga ämnesområden och företeelser i kulturlivet. Förutom vetenskap, materialism, kapitalism och socialism kritiserade han även den etablerade kyrkan, som han ansåg skadlig därför att den tog patent på det andliga. Den andliga dimensionen behövdes överallt. Han verkade för att alla styrelser skulle bestå av hälften kvinnor. Själv tillhörde han inget politiskt parti och han ansåg att tidens politiker var alltför ensidigt beroende av sin tids vetenskap. Genom sådana åsikter fick han många vänner såväl som ovänner.

Han menade att samhälls- och utbildningsdebatten skulle fördjupas om man förutom till vetenskapen mera lyssnade också till personligheter inom kultur, humaniora och konst. Då skulle ett annat, mer mångdimensionellt, omdömesgillt och omsorgsfullt tänkande kring människa och natur kunna komma till stånd.

Steiner hörde under 14 år till kretsen av Tysklands främsta Goetheforskare. Han höll inte alls med om att Goethe (1749-1832) var dilettant i sin naturforskning, vilket många i forskarsamhället då som nu ansåg (se Steiner, 1962). Vid slutet av sitt liv säger Steiner, att hans Goetheforskning utgjort grunden för all hans senare verksamhet. Han kallade sin egen vidareutveckling av Goethes impuls för antroposofi i betydelsen ”att bli medveten om sin mänsklighet”.

Det som drev Goethe att hela sitt liv, förutom kunskapsdramat Faust, också ägna så mycken forskningsmöda åt färgläran (Sällström, 1979) berodde på den djupa oro han kände över vart den mekanistiska världsbilden, vetenskaps- och människosynen skulle

leda i förlängningen. Det märkliga med Goethes forskningsimpuls var, enligt Steiner, att han först av alla såg och vågade uttrycka allvaret i att Newton i sin banbrytande färgteori utelämnat människan och människans upplevelse av färgen – dvs subjekt-objektrelationen och människan som aktivt subjekt i forskningsprocessen. De revolutionerande nya rönen vad gäller det mekanistiska synsättet som kom inom fysiken i början av 1900-talet, fick även stor kunskapsteoretisk betydelse. Flera av de mest framstående fysikerna har senare, när de sett konsekvenserna av vapenutvecklingen i det andra världskriget, men också utifrån utvecklingen i deras eget fysikämne, i föredrag och artiklar tagit fasta på och vidareutvecklat problem som anknyter till denna impuls. (Heisenberg, 1967; se även Niels Bohrs ”Kunskapens enhet”, 1959). Framträdande nutida Goetheforskare gör gällande att hela Goethes diktverk egentligen speglar hans uppfattning om pedagogik (Niedermaier, 1998).

Steiner hade själv examen från teknisk högskola och höll sig även fortsättningsvis väl bevandrad i fysikens utveckling. Därtill lade han sedan de omfattande kunskaper han redan som mycket ung forskare erhöll om Goethes naturforskning. Han förklarade vid slutet av sitt liv att han lagt denna forskning till grund för all sin senare verksamhet inom olika samhällsområden. Hans Waldorfskola kan sägas vara ett försök att skapa en utbildning baserad på de nya tankar som Goethe väckte.

”Lekmannens nyckel till naturvetenskapen går via humaniora”, menar en annan framträdande fysiker, Jacob Bronowski (1978). Det är en tanke som stämmer med Waldorfskolans strävan att ”Se Människan” och också med viljan att undvika åtskiljd specialisering. Steiner ville skapa en skola där naturvetenskap och humaniora värderades lika och befruktade varandra. Den första Waldorfskolan startades 1918 för fabriksarbetarnas barn vid en cigarettfabrik i Stuttgart. Det skulle vara en allmänt bildande skola i ordets verkliga mening och där också alla elever, pojkar och flickor, följdes åt i sammanhållna klasser under alla skoltidens 12 år – alltså även inkluderande dagens gymnasium. Dessa förhållanden är nödvändiga att ta hänsyn till vid utvärdering av och diskussion kring denna skola.

Om det andliga i konsten och kunskapandet

Rudolf Steiner ville i sin allmänna människokunskap vidga sin tids, som han tyckte, likaså alltför mekanistiskt färgade psykologi. Han ville därmed – i sin allmänna pedagogik såväl som i sin läkepedagogik (se vidare Ingrid Liljeroths kapitel ovan) – särskilt lägga vikt också vid människans inre, osynliga, andliga och moraliska anlag och behov. Han tar då bl a fasta på det andliga i konsten. Därifrån kan man också närma sig den religiösa upplevelsen – utan specialisering i läror och dogmer. Det handlar för honom om konsten i våra liv, om undervisning som konst snarare än teknik. Stor vikt läggs då vid lärarens förhållningssätt och spirituella förmåga att levandegöra stoffet och inspirera eleverna på ett mer aktivt och praktiskt sätt än som sker vid ett mekaniskt förmedlande av fakta. Varje människas egna konstnärliga övande är här förknippat med omdömesbildning – att utveckla känslor och värderingar, social och etisk kompetens. Det är här framförallt viljan och initiativkraften det handlar om – energi, dynamik, rörelse, uthållighet och företagande. För läraren såväl som för eleven gäller det att inte tappa geisten i arbetet. ”Schwung, Schwung, Wärme, Wärme” var ett viktigt motto för undervisning, betonade Steiner.

Ordet ”andlig” är en stötesten inte minst i det svenska språket och kulturen. Hos Steiner har ordet en annan klang än det fått hos oss. För honom anknyter det andliga till inspiration och handlingskraft. Man kommer kanske närmare Steiners strävanden genom att relatera till ordet ”entusiasm” som på grekiska betyder ”anden i mig”. En sådan koppling mellan andlighet och entusiasm görs sällan hos oss och/eller betraktas med stor skepsis under tider då värdeneutralitet och det synligt mätbara länge varit det eftersträvansvärda för all vetenskap värd namnet. I objektivitetens namn har det snarare inte sällan kommit att betraktas som något närmast skumt med en svensk forskare som visar entusiasm. Häri ligger något grundläggande viktigt, tror jag, när det gäller möjligheten att via det mer personligt/mänskliga ge akademisk kunskap liv och mening för fler människor. En koppling till anden finns i det tyska ordet för humaniora – *Geisteswissenschaft*, liksom även i det norska och danska ordet *åndsvidenskab*. Själva ordet ”andevetenskap”, som används i svenska översättningar av Steiners verk, väcker däremot starka känslor och anses av icke-antroposofiskt bevandrade närmast omöjligt att använda.

Det är angeläget att här fundera vidare över kunskapsmässiga och pedagogiska konsekvenser av dessa skillnader i det svenska sekulariserade kulturklimatet.

Konsten hörde för Steiner inte heller främst till ett isolerat kulturliv eller underhållning och avkoppling på fritiden, som den idag ofta förknippas med. Konsten utgör ingen sektor för sig. Den har med våra liv i en mer fullständig mening att göra och inte minst då också med naturvetenskap och teknikutveckling. Att Waldorfpedagogiken lägger så stor vikt vid det konstnärliga övandet och det egna skapandet i *all* undervisning är ej för att utbilda konstnärer utan för att också utveckla de aktivt skapande konstnärliga anlag och inre kvaliteter, som *varje* människa besitter. Därigenom övar hon upp sin känslighet och omdömesförmåga och stärker sin identitet och sitt självförtroende, vilket krävs för att kunna och våga vara en helgjuten aktiv medborgare i ett demokratiskt samhällsliv. Det gäller i alla sammanhang, för alla åldrar och alla yrkeskategorier. Men det är särskilt viktigt att öva och grundlägga i skolan i åldrarna 7-14 år. Denna estetiska känslighet ska finnas som en grund för det mer rationellt abstrakta och kognitiva tänkande som blir huvudsaken i undervisningen under senare skolstadier.

Rudolf Steiner verkade under en tid mitt i Wittgensteins så omskrivna Wien – modernismens vagga. Hans perspektiv gick ofta vid sidan om det då mer etablerade. Han var en välkänd, om än omstridd, figur i tidens kulturliv. Hans många föreläsningar runt om i Europa besöktes inte sällan av tidens mer framträdande personer och hans artiklar och skrifter lästes av många, då som nu, även om man fortfarande sällan refererar till dem i vetenskapliga sammanhang. Alltmer forskning visar vilken betydelse Steiners annorlunda tänkande haft för modernismens framväxt inom bildkonsten. Detta har nu ganska länge varit känt beträffande Kandinsky och även vad gäller Hilma af Klint (se Sixten Ringbom (1970) och (1986); Kandinskys egen bok *Om det andliga i konsten* (1986) samt Åke Fants bok om Hilma af Klint (1989)). Så småningom har det visat sig hur stort Steiners inflytande varit också för vår senare tids kanske mest betydelsefulla konstnär Joseph Beuys (1921 -1986). Hans konst rör sig i hög grad kring kunskapsteoretiska frågor och två huvudtankar hos honom brukar sägas vara centrala: ”varje människa är en konstnär” och ”det vidgade konstbegreppet”. Åsikterna om honom går inte sällan vitt isär. Att Steiner

skulle ha inspirerat honom är något som många helst undviker att nämna. Ett tydligt exempel på detta är hur olika Beuys verk kan presenteras i olika sammanhang. Kunsthaus Zurich presenterade 1993 den dittills största samlingsutställningen av hans verk med åtföljande katalog (Szeemann, 1993). Där framhålls tydligt Steiners betydelse för Beuys. När samma utställning året därpå visades i Paris på Centre Pompidou och den tyska katalogen översatts till franska var avsnitten om Steiners inflytande nästan helt bortredigerade (Szeemann, 1994). Samma benägenhet att förbigå Steinerinflytandet på Beuys finns också idag och inte minst i Sverige.

När jag skriver detta hör jag på Vetenskapsradion (P1, 22 maj, 2006) om ny forskning kring Edith Södergran. Idéhistorikern Jan Häll berättar om en nyutkommen bok av honom: *Vägen till landet som icke är – En essä om Edith Södergran och Rudolf Steiner* (2006). Han påtalar hur också litteraturvetenskapen hittills undvikit att befatta sig med den avgörande betydelse som antroposofin haft särskilt för hennes senare diktning.

Det sätt på vilket Steiner avviker från mainstream är, enligt min mening, av stort intresse för fortsatt forskning vad gäller gränsområdet mellan konst och vetenskap. Det nymornade intresset för Romantiken, som nu kan skönjas, bör ge ny vind i seglen för forskningen kring Goethes strävanden inom detta område, liksom för Steiners vidareutveckling av dessa tankar in i moderniteten. Det särskilt betydelsefulla är här, enligt min uppfattning, hur vetenskapen och konsten inte ses som isolerade företeelser, utan snarare betonas här hur de tillsammans kan befrämja varandra och därigenom utvecklingen. Ett sådant synsätt inspirerar och inverkar på människors förmåga att också komma vidare och förbi abstrakta, grå teorier, specialiseringar och -ismer. Kanske är det detta som bidrar till att så många inom antroposofiska verksamheter entusiasmeras till att också i handling i vardagslivet försöka förverkliga visioner och gestalta alternativa möjligheter och lösningar för en såväl lokalt som globalt mer hållbar praktik. De komplexa genomgripande sammanhang det här handlar om behöver uppmärksammas mera och kan tänkas ge fruktbara och nya infallsvinklar vad gäller analysen av välfärdssamhällets framväxt, implementationsproblemet, liksom också utbildningssystemens kris.

Frihet grundbult då som nu

I sin Goetheforskning fick Steiner även ingående kunskaper om Goethes nära vän frihetsdiktaren och tillika professorn i filosofi Friedrich Schiller (1759-1805). Särskilt hans *Brev om människans estetiska fostran*, (1995, först publicerade 1795) kom att få stor betydelse för Waldorfpedagogikens framväxt – i Sverige särskilt genom konstnären och läraren Arne Klingborg. Denna skrift behandlar frågor kring makt och moral och betydelsen av lek, inte enbart för barnen utan för mänsklig fostran i generell mening. Herbert Read framhöll i ett tal i Unesco 1950 om ”Education and art” att denna skrift ”hör till det djupaste som någonsin skrivits om undervisning”. Steiner ansåg att den borde varje lärare alltid bära med sig i fickan – som en meditationsbok.

Den handlar i korthet om *Form* och *Stoff*, ordning och kaos som två drifter i tillvaron. Människan blir ofri i den mån hon alltför ensidigt går upp i endera – i formen och de naturlagar som gäller eller i det virrvarr av stoff som också finns i tillvaron. Varje människa måste själv i sitt liv aktivt skapa en syntes, en levande form, mellan dessa båda drifter. En sådan syntes kan hon endast åstadkomma och gestalta som konstnär, i lek. Först i leken blir hon fri och fullt ut människa. Att skriften ej fick den uppmärksamhet den är värd tror Read sammanhänger med tiden för dess tillkomst – några år efter franska revolutionen. Då var det få som kunde ta något på allvar som fäste sådan vikt vid leken.

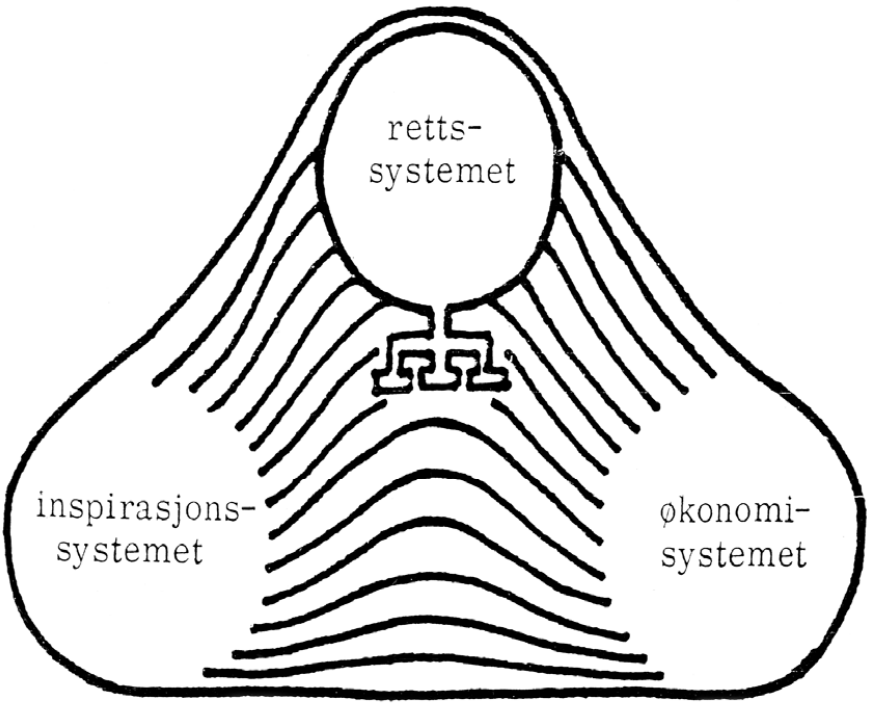
Innebörden i detta vad gäller undervisning kan tolkas på många sätt. Utifrån min kunskap om Steiners pedagogiska tänkande samt mina erfarenheter av strävanden inom Waldorfpedagogiken idag, vill jag ge följande tolkning: I ett kunskapande av detta slag utgör människans egen aktiva insats och omdöme oundgängliga delar av kunskapsprocessen. Det blir fråga om en övning i att förhålla sig till motstridigheter och i detta innesluts en omdömesbildning, som grund för eget ansvarstagande. Lärostoffet är här ej enbart något heltäckande, som läroboksförfattare och experter avslutat och bearbetat färdigt. Genom att själv handskas med stoffet också på ett konstnärligt och lekfullt sätt kommer det närmare personen och berör på ett mer spänningsfyllt, dynamiskt och stimulerande sätt. Kunskapen får liv och lärandet kan upplevas som mera verkligt, autentiskt, som motvikt mot ett mer fjärmat, alienerat lärande. Läraren förväntar sig en

kunskapsredovisning som även omfattar ett personligt gestaltat ställningstagande också från eleven.

De tankar som Schiller här på intuitiv/spekulativ väg kommit fram till stämmer på ett märkligt sätt med hjärnfysiologins senare rön beträffande hjärnans funktion. Här har man nu, med strikt naturvetenskaplig metod, kunnat påvisa hur vi rent fysiologiskt har anlag som mera vetter åt det konstnärliga – i betydelsen att kunna se komplexa sammanhang och ett mer bildmässigt helhetstänkande inneslutande också känslomässiga värderingar. Dessa anlag måste fortlöpande övas för att alls träda i funktion. Våra nuvarande utbildningssystem motverkar snarast en sådan träning genom att alltför ensidigt rikta in sig på att träna abstrakt matematisk och logisk förmåga (jfr Sperry, 1983; Bergström, 1990).

Steiner utvecklar också tankar kring friheten som en kärnpunkt för hela samhällsutvecklingen i något han kallar ”social tregrening” (se vidare Bo Dahlins kapitel ovan). Samhället är där indelat i tre sektorer: Stat – Kultur – Näringsliv. Dessa tre bör i så hög grad som möjligt fungera fritt och oberoende av varandra. Samhällskroppen utgör en intrikat väv, där många dimensioner ska vävas samman och där helheten samtidigt är mer än sina delar. Innebörden är komplicerad och missförstods av de flesta enligt Steiner. Men många personer, då liksom alltmer idag, intresserar sig för den sociala tregreningstanken. Exempel på några mer framträdande sådana från olika fält är följande: generalstabschefen H. von Moltke i Tyskland på Steiners tid, vilket den norske professorn i kärnfysik Sven Oluf Sörensen idag skrivit om (2000); Hjalmar Branting här hemma, vilket religionspsykologen Hjalmar Sundén nämner i sin bok om Steiner (1962); Tysklands inrikesminister fram till senaste regeringsskiftet år 2005 - Otto Schily, som själv skrivit om detta i efterordet till en nyutgåva av Steiners bok *Kärnpunkterna i den sociala frågan* (1996); liksom även Nicanor Perlas och Ibrahim Abouleish, som båda länge arbetat med omfattande utvecklingsprojekt utifrån den sociala tregreningstanken i sina respektive land – Filippinerna och Egypten – och för detta tilldelats Right Livelihood-priset år 2003.

En av Nordens mest framträdande företagsekonomer, Leif Holbaeck-Hanssen, har också behandlat dessa tankar i ett stort verk om marknadsföring (1976) och han åskådliggör där (s 39) tankarna på sitt eget sätt med nedanstående bild.



Steiner såg utbildning som en kärnpunkt i den sociala frågan och ville verka för ett omtänkande inom hela utbildningsväsendet. Men frågan är i vilken mån skolan kan få ro och möjlighet att arbeta på ett för alla parter inspirerande sätt samtidigt som den också måste ingå i ett ständigt flöde med omvärlden och den allmänkulturella utvecklingen. Ju mer kulturen/utbildningen/inspirationssystemet styrs utifrån och tvingas kompromissa vad gäller frihetens djupdimensioner, desto mer äventyras pedagogikens livsnerv. När till exempel kraven från stat och/eller näringsliv förändras med konjunkturen och med kraven på materiell tillväxt, påverkar det utbildningen. Olika pedagogiska vågor avlöser varandra och människan i systemet blir av mer perifer betydelse. Idag har vi, i världsekonomins och utbildningskrisens spår, t ex åter fått en stark våg av ”back to basics”, ämnesspecialisering samt kontroll och betyg, som ställs emot eller underordnas

ett frigörande, mer konstnärligt skapande och gränsöverskridande förhållningssätt. Helhetssynen och samspelet dem emellan tenderar att glömmas bort. Bryggan mellan form och stoff och människans egen aktiva roll vad gäller att åstadkomma denna samverkan förbises återigen. Därmed riskerar undervisningen att i alltför hög grad riktas mot det yttre och en själlös träning av regler, begrepp och fakta och information. Optimismen inför tekniska lösningar på problem utan tillräcklig hänsyn till människan i sammanhanget tar över.

En sådan våg kan sägas ha uppstått i samband med den omfattande satsning på att fästa större avseende vid ”skolans inre arbete” som gjordes runt om i Sverige i samband med den s k SIA-utredningen på 70-talet (SOU 1974:53). Då ville man se till betydelsen av skolans arbetsmiljö i en vidare mening. De ledande personerna både i departement och i verk utgjordes då i flera år i ovanligt hög grad av kvinnor (Lena Hjelm-Wallén, Birgit Rodhe, Britt Mogård, Birgitta Ulvhammar, Kerstin Niblaeus m fl). Därefter kom återigen en backlash. Denna period, som av kritikerna inte sällan kom att betecknas ”flum”, ersattes av nya chefer och förnyade satsningar på undervisningsteknologi, främst IT, trots att stöd saknades både i forskning och i beprövad erfarenhet.

I ett klimat där kultur-/utbildnings-/inspirationssektorn ej får utvecklas fritt, riskerar människorna i systemet att hämmas i sin utveckling. Deras egen kapacitet tillvaratas ej fullt ut. Lärarens tilltro till sin egen erfarenhet och kreativa förmåga att förmedla och levandegöra ett nära nog gränslöst stoff hämmas. Därmed försämras elevernas möjligheter att gripas av, såväl som begripa stoffet. Om eleverna själva inte heller får tillräckligt fritt ge uttryck åt egna tankar och anlag tappar de också arbetslusten och meningen med arbetet.

Men det är ständigt en fråga om frihet under ansvar. Lärarens och den vuxnes auktoritet är särskilt i de yngre klasserna av största betydelse inom Waldorfpedagogiken. Också detta har kritiserats utifrån under vågor av s k fri pedagogik. Den ideala Waldorfläraren skall vara en förebild och ledare, som elever såväl som föräldrar och även politiker ska finna det värt att lyssna till och efterlikna. Läraren ansvarar för undervisningen såväl som den

sociala samvaron i klassen och förväntas ta del i konflikter som uppstår bland elever, föräldrar och samhället utanför.

När humaniora och människokunskap får låg status och hamnar på undantag i de tunga ekonomiska sammanhangen, får dessa perspektiv även ge vika inom skola och högskola. Detta blev påtagligt under det sista decenniet av 1900-talet då optimismen inför tekniska lösningar dominerade och den mänskliga insatsen och den humanistiska skolningen både inom offentlig vård och skola nedrustades på ett särskilt katastrofalt sätt.

Det svenska näringslivets sedan länge starka inriktning mot högteknologisk spetskunskap och produktutveckling kan leda till att samhället anses lida mer eller mindre ständig brist på naturvetenskapligt-tekniskt skolade ungdomar. Kraven på sådan skolning, och särskilt den matematiska, ökar då och kryper allt längre ned i åldrarna och som nu även till förskolan. Utrymmet för lek riskerar då att minska, för att ge plats för mer traditionellt skolmässig inlärning.

Waldorfpedagogiken, liksom många andra skolor, tvingas föra en kamp för att slippa kompromissa alltför mycket med sin erfarenhet av människors behov för att må bra och kunna tillgodogöra sig undervisning. Man menar här att dagens sociala situation kräver andra prioriteringar och ser förskolan och skolan som allt viktigare komplement och övningsfält vad gäller en mer humanistiskt grundad allmänbildning. Ständiga nya krav utifrån olika specialintressen skapar oro och inkräktar på såväl kvalitet som effektivitet i undervisningen. Så t ex hotas skolans möjligheter när det gäller att stärka och utveckla de små barnens fria och egna kreativitet i leken liksom även när det gäller att skapa en idag alltmer eftersträvansvärd förtroendefull, rofylld, vardaglig samvaro mellan de vuxna, barnen och ungdomarna. Man vill därigenom bl a värna om den tid och det utrymme som krävs för att fortlöpande integrera det praktiskt-estetiska övandet i all undervisning och skolverksamhet också senare genom skolåren. Att sätta upp teaterföreställningar, orkestrar, ordna fester, basarer m m tar mycket tid i anspråk men ger läraren ytterligare möjlighet att lära känna sina elever på olikartade sätt. Likaså är det tidskrävande för läraren att gestalta stoffet utan hjälp av särskilda, förproducerade läromedel och där eleverna själva dessutom skall utforma sina periodhäften kring olika arbetsområden.

Av utvärderingsresultaten att döma tycks ej den tid som allt detta kräver inkräkta på elevernas möjligheter att senare tillgodogöra sig högre utbildning. Snarare tycks det kunna förhålla sig tvärtom. Waldorfelever klarar universitetsstudier bra – kanske t o m bättre än övriga elever i flera hänseenden. Även om resultaten i viss mån även kan antas sammanhänga med att hembakgrunden hos dessa elever skiljer sig från populationen i sin helhet, kan en bidragande orsak här vara att de även genom skolarbetet fått en mer frigjord och lustfylld inställning till lärande allmänt. De är vana vid att föra egna anteckningar till lärarens föreläsningar. Det är ej nytt för dem att få arbeta mer självständigt/personligt även med mer gestaltande och därmed mer helhetsbetonade/meningsbärande, spännande och livfulla kunskapsredovisningar.

Skapande mångfald och hållbar utveckling

Ovan redovisade förhållanden kring Waldorfpedagogiken kan relateras till en internationell diskussion som efterlysts av FN/Unesco i rapporten *Vår skapande mångfald* (1995), som utgör slutrapport från ”Världskommissionen för kultur och utveckling”. Detta är första gången en utredning av denna dignitet behandlar kulturen, humaniora och konstens betydelse för utveckling (Nobel, 1997a och b). Man söker här få till stånd en debatt kring kulturens avgörande betydelse inom *alla* sektorer av samhällslivet. Denna världskommission tillsattes och verkade under det årtionde, som följde på FN:s miljöårtionde, som i vårt land blivit betydligt mer uppmärksammat genom den s k Brundtland-rapporten och Agenda 21. Även Europarådet har följt upp denna kultursträvan med rapporten *In from the margins* (1996).[38]

I förordet till *Vår skapande mångfald*, som skrivits av världskommissionens ordförande och FN:s tidigare generalsekreterare Peres de Cuèllar, beskrivs orsaken till att man nu ville lyfta fram kulturens betydelse för samhällsutveckling. Man hade funnit att de stora utvecklingsprojekt som man inom olika FN-organ satsat på världen över ofta misslyckats på grund av den mänskliga faktorn. Erfarenheten hade gett vid handen att man ej

[38] Det tema FN/Unesco valt för innevarande årtionde är ”hållbar utveckling”. Forskning kring Waldorfpedagogikens roll när det gäller att utveckla ett moget omdöme som grund för ett mer hållbart samhälle, kom till min kännedom i skrivande stund (se Ashley, 2005).

kommer åt miljöproblemen eller andra komplexa problem som världen idag står inför med hjälp av det förhärskande ekonomiska eller tekniska tänkandet. Man måste gå djupare i analysen och då hamnar man i kulturen, humaniora och konsten. Man vill se kulturfrågan som något överordnat ekonomisk och teknisk utveckling. Likaså menar man att vi måste börja sträva efter att skapa en global etik, vilket av många uppfattas som ren utopi, men likafullt sägs vara nödvändig för en framtida global samexistens. Här läggs också stor vikt vid civilsamhället och särskilt kvinnornas insatser. Att bättre ta vara på den skapande mångfalden och olika perspektiv i en global värld kan här sägas få samma dignitet och bli lika nödvändigt för vår överlevnad som insikten om behovet av biologisk mångfald. Rapporten framhåller forskningens avgörande roll när det gäller att få till stånd denna utveckling. Men en förutsättning sägs då vara att ett omtänkande i riktning mot ett mer tvärvetenskapligt, helhetsgestaltande tänkande kommer till stånd.

Men utbildningsfrågan i övrigt sägs det här nästan ingenting om. Den åtskiljdes och hänfördes till en egen utredning med Jacques Delors som ordförande. Den rapporten fick titeln *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996). Titeln liksom ordförandens inledningskapitel lovar en större inriktning mot det inre arbetet, liksom den svenska utredningen om skolans inre arbete gjorde. De konkreta förslagen är dock huvudsakligen inriktade mot att utveckla teknikkunskaperna.

Att utbildning också i Unesco-sammanhang behandlas som något för sig och därför avgränsas från kulturdebatten är anmärkningsvärt och betecknande för problemets karaktär, enligt min mening. Samma avgränsning av utbildningen från kultur, konst och humaniora skedde också i Sverige i vår mest omfattande och inflytelserika utredning på kulturområdet: *Kulturrådet: Ny kulturpolitik* (SOU1972:66). Denna utredning fick bl a stor och viktig betydelse för amatörverksamhet och för varje människas behov av att vara skapande – utanför skolan. Vad gäller utbildningssystemens roll konstateras här i förordet att utbildningsväsendet ”är kanske ett av de viktigaste instrumenten för kulturpåverkan. Ändå räknar kulturrådet inte detta till det kulturpolitiska området, eftersom det för utbildningsområdet finns särskilda mål och medel och en bestämd ansvarsfördelning, som kulturrådet av både principiella och praktiska skäl inte ansett sig vilja gå in på”. Både det

principiellt och praktiskt riktiga i att här ej behandla detta för all utveckling genomgripande problem bör ifrågasättas ur många synvinklar, menar jag (se min DN-artikel ”Kulturrådet och skolan”, 1973 och även min avhandling, 1979).

Med de kunskaper jag sedan 1970-talet skaffat mig kring Waldorfpedagogiken anser jag att denna pedagogik och dess idé bör vara ett viktigt tillskott till denna diskussion. Humaniora – dvs människan och hennes avgörande betydelse för utveckling står här i centrum på ett mer påtagligt sätt. Hennes bildning och dess ursprungligen formande betydelse har här bevarats i högre utsträckning än i senare tiders offentliga *ut*bildning.

Lärar(ut)bildning på vetenskaplig och konstnärlig grund

Lärarutbildning brottas ständigt med många problem till följd av att man här förväntas råda bot på många av det övriga samhällets brister och motsättningar. Kraven utifrån upplevs här lätt som otillräckligt underbyggda i relation till de omständigheter som dagens lärare har att arbeta under. Samhället liksom situationen för barn och ungdom har under senare år förändrats på många plan och på omvälvande sätt. Skillnaden i perspektiv blir då extra stor mellan lärares närmare kunskaper om och erfarenheter av barn och ungdom i allmänhet, föräldrars kunskaper om främst det egna barnet och utbildningsplanerares och politikers alltmer uttalade intressen av att få Sverige att fungera ekonomiskt i ett globalt sammanhang. Detta ställer lärarutbildningen inför svåra dilemman. Det är en vansklig balansakt som krävs för att inte förlora människan ur sikte i allt detta.

Nya krav, ny teknik och ständiga omorganisationer leder till oro, förvirring, irritation och osäkerhet. En sådan utveckling, i kombination med en känsla av att ej själv kunna påverka vad som händer, kan i sig bli förödande för det kreativa klimatet och därmed för utbildningsresultatet. Efter en längre tid kan det leda till att alltfler – både i lärarutbildning och ute i skolorna – ger upp, bränns ut eller flyr fältet. Många finner situationen ohållbar och söker sig till helt andra arbetsfält eller till andra och friare skolformer, varpå segregationen ökar och situationen för den offentliga skolan förvärras.

Jag vill här ge ett exempel på ett sådant utifrån kommande krav på förändring, som under senare tid fått stora konsekvenser inom lärarutbildningen, men ej uppmärksammats

tillräckligt enligt min mening. Det gäller de ytterligare skärpta kraven på vetenskaplighet i allt arbete och för alla lärarkandidater. En strävan efter vetenskaplighet är naturligtvis befogad. Men den mycket påtagliga ytterligare skärpning härvidlag, som säkerligen i de bästa avsikter skett under senare år, påverkar sällan inlärningsklimatet på ett enbart positivt sätt. Otillräcklig inlevelse i vad som här händer kvalitetsmässigt i praktiken och vad som är realistiskt att åstadkomma, gör sig här gällande. Lärarutbildarna skall därmed nu klara av att lämna mycket större utrymme åt det allmänt ingalunda entydiga vetenskapsbegreppet. Dessutom ska de hantera den strida ström av nya och numera inte enbart pedagogiska teorier som avlöser varandra och inte sällan är motstridiga förutom att de ibland ej stämmer med lärarnas beprövade erfarenhet. Förutom detta skall de också ta hänsyn till nya vetenskapliga rön inom de olika undervisningsämnena, som likaledes inte sällan är både kontroversiella och föränderliga, och också visar stora brister vad gäller att presentera forskningsresultaten i sitt större sammanhang och på ett tillgängligt sätt.

Med den erfarenhet jag har av ett yrkesliv i den akademiska världen kan jag föreställa mig att det krävs personligheter av ganska exceptionell kapacitet för att med kreativiteten och lusten i behåll klara av allt detta i undervisning och handledning. Och det blir en grannlaga uppgift att i allt detta också få tid och kraft över för varje enskild lärarkandidats personliga utveckling och välbefinnande, som grund för den blivande lärarens egen lust till intellektuellt arbete i ett livslångt lärande samt för kvalitet och effektivitet i deras egen lärargärning.

Parallellt med denna anpassning inom lärarutbildningen till de allmänt ökande kraven på vetenskaplighet som länge funnits bland ledande personer i det svenska samhället, har det emellertid också under senare år skett en annan spännande utveckling inom högskolevärlden. Intresset för gränsområdet mellan konst och vetenskap har blommat upp också i Sverige om än i begränsade kretsar ännu så länge.

Frågan väcktes redan, om än på mycket undanskymd plats i en bilaga till utredningen *Forskningens framtid* (SOU 1981:29). Här framhålls bl a ”att kanske ligger det spännande nya som vår tid behöver i gränsområdet mellan konst och vetenskap”.

Enligt svensk högskolelag §2 ska utbildning ske ”som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet”. Tidigare universitetskanslern Carl-Gustaf Andrén, som var ordförande för ovannämnda utredning och även varit med om förarbetena till denna lag, framhöll för mig i en intervju 1996 – som jag gjorde inom ramen för mitt forskningsprojekt ”Om gränsområdet mellan konst och vetenskap” (HSFR) – att ordet ”eller” i lagtexten kunnat utbytas mot ”och”. Han framhöll att avsikten då verkligen varit att åstadkomma en mer integrerad syn vad gäller konsten och vetenskapen såväl som den beprövade erfarenheten inom alla typer av högskolor. Men han konstaterade också att lagen sällan tolkas så idag. Det vetenskapliga ledet hänförs till universitet och högskolor och konstledet till konsthögskolorna, som då också inordnats i högskolesystemet. Den ”korsbefruktning”, som då avsågs har ej uppnåtts.

Sedan dess har viss korsbefruktning skett inom högskolan i form av gemensamma vetenskapsfestivaler och forskningsprojekt. Men ännu återstår en hel del nytänkande innan lärarutbildningen kan få friheten att skapa ett kunskapsklimat där vetenskapligt tänkande och konstnärlig gestaltning ses som likvärdiga och tillsammans oumbärliga för att åstadkomma ett intellektuellt mer stimulerande inlärningsklimat – från förskolan och upp igenom universiteten. En sådan impuls kan sägas vara det som från början eftersträvats inom Waldorfpedagogisk lärarutbildning. Här finns en omfattande och kvalificerad och till stora delar okänd kunskapsteoretisk, såväl som praktisk bas. Därför är det angeläget och spännande att fortsätta och följa den samverkan mellan denna utbildning och lärarhögskolan i Stockholm som påbörjades för fyra år sedan. Det möte mellan olika förhållningssätt som härigenom kommit till stånd är betydelsefullt för bägge parter.

Referenser

Alexander, J. C. (2001). The past, present, and future prospects of civil society. I A. Bron & M. Schemmann (Red), *Civil Society, Citizenship and Learning* (ss. 15-25). Hamburg & Münster: LIT Verlag.

Antonio, A. L. (2001). Diversity and the influence of friendship groups in college. *The Review of Higher Education, 25*, 63-89.

Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande.* Göteborg: Daidalos.

Ashley, M. (2005). Authority, anarchy and anachronism on the slopes of sustainability: Steiner Waldorf pedagogy and the development of mature judgment. Paper presenterat vid BERA Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005.

Baldwin, F., Gerwin, D., & Mitchell, D. (2005). *Research on Waldorf Graduates in North America. Phase I.* Wilton, New Hampshire: The Research Institute for Waldorf Education.

Bainbridge, R. M. (2000). The spiritual and the intending teacher. *International Journal of Children's Spirituality, 5,* 163-175.

Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, *14,* 3-19.

Barkved, F. (2005). Från familj till offentlighet. *Balder. Frihet – Jämlikhet – Solidaritet.* Nr 1/2005, 54-58.

Bauman, Z. (2004). *Europe. An unfinished adventure*. Cambridge: Polity Press.

Beiser, F. C. (2006). Romanticism. I R. Curren (Red.), *A Companion to the Philosophy of Education* (ss. 130-142). Oxford: Blackwell.

Ben-Aharon, J. (2004). *America's Global Responsibility. Individuation, initiation and threefolding.* Great Barrington, MA.: Lindisfarne Press.

Benhabib, S. (2004). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder.* Göteborg: Daidalos.

Bergom-Larsson, M. (Mars 2005). Om att ”självförvalta” en skola. *Forum för Antroposofi,* 16-17.

Bergström, M. (1990). *Hjärnans resurser - en bok om idéernas ursprung.* Malmö: Seminarium.

Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik – En skola för hela hjärnan.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Berry, J. W. (1991). Understanding and managing multiculturalism: Some possible implications of research in Canada. *Psychology and Developing Societies, 3*, 17-49.

Biesta, G. (2003). How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern ideal. I L. Lövlie, K. P. Mortensen & S. E. Nordenbo (Red.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity* (ss. 61-74). Oxford: Blackwell.

Bohr, N. (1959). *Atomfysik och mänskligt vetande*. Stockholm: Bonnier.

Bourdieu, P. (2001). Forms of capital. I A. H. Halsey & H. Lauder & P. Brown & A. Stuart Wells (Red.), *Eudcation. Culture, Economy, and Society* (ss. 46-58). Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.

Bowie, A. (2003). *Aesthetics and Subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.

Brzezinski, Z. (1997). *The Grand Chessboard: American Primacy and Its Geostrategic Imperatives*. New York: Basic Books.

Bronowski, J. (1978). *The Common Sense of Science*. London: Heinemann.

Bråkenhielm, C. R. (Red.). (2001). *Världsbild och mening - En empirisk studie av livsåskådningar i dagens Sverige*. Lund: Nya Doxa.

Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integraion och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Burrow, J. D. (1993). Editor's Introduction. I W. v. Humboldt, *The Limits of State Action* (ss. xvii-lviii). Indianapolis: Liberty Fund.

Carlbaum, C. (Mars 2005). Nu kanske vi kan tala öppet om den bristande professionaliteten i Waldorfskolans ledningsfunktioner. *Forum för Antroposofi,* 13-15.

Cassirer, E. (1948). *Myten om staten*. Stockholm: Natur och Kultur.

Castells, M. (2004). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume II: The Power of Identity* (Second ed.). Oxford: Blackwell.

Chomsky, N. (2004). *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. London: Penguin.

Cohen, J. L., & Arato, A. (1993). *Det civila samhället och den politiska teorin*. Göteborg: Daidalos.

Coleman, J. C. (1980). *The Nature of Adolescence*. London: Methuen.

Dahlin, B. (1989). Begreppet humanism. *Fenix, 7*, 143-159.

Dahlin, B. (1996). Didaktik – bildningsväg eller socialisationsinstrument? *Pedagogisk Forskning i Sverige, 1*, 153-164.

Dahlin, B. (2004). *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Dahlin, B., Andersson, C. & Langmann, E. (2003). *Waldorfelever i högre utbildning. En uppföljningsstudie.* (Rapport 2003:1). Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Dahlin, B., Andersson, C., & Langmann, E. (2004a). *Waldorfskolorna och segregationsfrågan. En undersökning av "Waldorfföräldrars" sociala och kulturella homogenitet.* (Rapport 2004:1) Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Dahlin, B., Langmann, E., & Andersson, C. (2004b). *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens. En jämförelse mellan Waldorfelever och elever i den kommunala skolan.* (Rapport 2004:2). Karlstad: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Dahlin, B., Langmann, E., & Andersson, C. (2005). *Kunskaper i Svenska, Engelska och Matematik samt attityder till undervisningen i skolår 9. En jämförelse mellan Waldorfelever och elever i den kommunala skolan.* (Rapport 2005:1) Karlstad: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Dahlkvist, M. (1995). 'Det civila samhället' i samhällsteori och samhällsdebatt. En kritisk analys. I L. Trägårdh (Red), *Civilt samhälle kontra offentlig sektor* (ss. 153-230). Stockholm: SNS Förlag.

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

Egan, K. (1988). *Primary Understanding. Education in early childhood.* New York & London: Routledge.

Egan, K. (1990). *Romantic Understanding. The development of rationality and imagination, Ages 8-15*. New York: Routledge.

Egan, K. (1995). *Berätta som en saga!* Stockholm: Runa Förlag.

Ehn, B. (1991). Ungdom och tradition i det multietniska Sverige. I A. Sjögren (Red), *Ungdom och tradition. En etnologisk syn på mångkulturell uppväxt.* Tumba: Mångkulturellt centrum.

Erikson, E. H. (2004). *Den fullbordade livscykeln.* Stockholm: Natur & Kultur.

Escobar, P. (2005). The roving eye: Bilderberg strikes again (Maj 10, 2005). *Asia Times Online.* http://www.atimes.com [2005, December 3].

Europarådet (1997). *In from the margins. A contribution to the debate on culture and development in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ewen, S. (1976). *Captains of Consciousness. Advertising and the social roots of the consumer culture.* New York: McGraw-Hill Book Company.

Fant, Å. (1989). *Hilma af Klint – ockult målarinna och abstrakt pionjär.* Stockholm: Raster förlag.

Forsberg, E., & Wallin, E. (2005). Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan: Ett kontraproduktivt förslag? *Pedagogisk Forskning i Sverige, 10*, 300-309.

Francia, G. (1999). *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Ginsburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record, 84*, 327-337.

Goodwin, B. (1999). Reclaiming a life of quality. I R. Núñez & W. J. Freeman (Red.), *Reclaiming Cognition. The Primacy of Action, Intention and Emotion* (ss. 229-236). Bowling Green, OH: Imprint Academic.

Grosch, P. (2000). Paideia: philosophy educating humanity through spirituality. *International Journal of Children's Spirituality, 5*, 229-238.

Gurin, P., Nagda, B. A., & Lopez, G. F. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues, 60*, 17-34.

Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Praxis International, 12*, 1-19.

Havel, V. (1985). The power of the powerless. I J. Keane (Red.), *The Power of the Powerless. Citizens against state in central-eastern Europe* (ss. 23-96). London: Hutchinson.

Heisenberg, W. (1967). Das Naturbild Goethes und die technisch-naturwissenschaftliche Welt. I *Goethe: neue Folge des Jahrbuchs der Goethe-Gesellschaft*, Nr 29. Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft.

Herder, J. G. (1989). *Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung. Aus der ersten fünf Büchern der "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit"*. (Red. E Dühnfort & O Oltmann). Stuttgart: Freies Geistesleben.

Hertz, N. (2002). *The Silent Takeover: Global Capitalism and the Death of Democracy*. London: Arrow.

Holbaeck-Hanssen, L. (1976). *Metoder og modeller i markedsföringen*. Oslo: Tanum-Nordli.

Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Intergroup similarity and subgroup relations: Some implications for assimilation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 948-958.

Humboldt, W. v. (1993 [1852]). *The Limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund.

Humboldt, W. v. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury & S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition* (ss. 57-61). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Häll, J. (2006). *Vägen till landet som icke är. En essä om Edith Södergran och Rudolf Steiner*. Stockholm: Atlantis.

Janson, P. (2003). *Den huvudlösa idén: medborgarlön, välfärdspolitik och en blockerad debatt*. Lund: Arkiv.

Jonsson Lilja, S. (1999). *Den mångkulturella skolan - ideal kontra verklighet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Kaldor, M. (2004). *Det globala civilsamhället*. Göteborg: Daidalos.

Kamali, M. (1997). *Distorted Integration. Clientization of immigrants in Sweden*. Uppsala: Center for Multiethnic Research, Uppsala University.

Kamali, M. (1999). *Varken familjen eller samhället. En studie av invandrarungdomars attityder till det svenska samhället*. Stokholm: Carlssons.

Kandinsky, W. (1986). *Om det andliga i konsten*. Göteborg: Vinga press.

Keane, J. (1985). Editor's Preface. I J. Keane (Red.), *The Power of the Powerless. Citizens against the state in central-eastern Europe* (ss. 7-9). London: Hutchinson.

Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.

Kiersch, J. (2006). *Becoming a Teacher: Steiner's Indications for Teacher Education, Development and Training*. Forest Row, East Sussex: European Council for Steiner Waldorf Education.

Kildal, N. (Red.). (2001). *Den nya sociala frågan*. Göteborg: Daidalos.

Klein, N. (2000). *No Logo: Taking aim at the brand bullies*. Toronto: Knopf.

Kristiansson, M. (2005). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – slutintervjuer med skolledare om skolarbetet och dess villkor*. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. http://www.pbs.kau.se/pdf/Slutrapport%20Martin.pdf [2005, Juni 22].

Langmann, E., Andersson, C. & Dahlin, B. (2005): *I mötet mellan två pedagogiska kulturer. Waldorfärarutbildares, utbildningssamordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen* Lärarexamen med Waldorfprofil. (Rapport 2005:2). Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Leber, S. (Red.). (1997). *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen: den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perpsektiv 1880-1980*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Lievegoed, B. (1980). *Att utvecklas som vuxen. Lagbundenheter och val i livet*. Järna: Telleby.

Liljeroth, I. (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, I. (2005). Vad historien kan uppenbara. *LäS. Tidskrift för läkepedagogik och socialterapi*, Nr4; 4-9.

Liljeroth, I., Engen, T., Klippe, A., Larsson, J., Skoglund, P. & Öfverholm, C. (under utgivning). *Vad är det fråga om? Verksamhetsutveckling byggd på ett vägledande förhållningssätt*.

Liljeroth, I., Naeser, M., & Dahlin, B. (2006). *Waldorfpedagogiken och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. Synsätt – bemötande – arbetssätt*. (Arbetsrapport) Karlstad: Avdelningen för organisation, utbildning och samhälle, Karlstads universitet.

Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Löfgren, O. (2005, Maj). Upplevelseindustrin ska få landet att leva upp. *Axess, 4,* 31-34.

Lövlie, L., Mortensen, K. P., & Nordenbo, S. E. (Red.). (2003). *Educating Humanity*. Bildung *in Postmodernity*. Oxford: Blackwell.

Mansikka, J.-E. (2005). *Waldorf schools and the Scientific Tradition - Romantic* Naturphilosophie? Paper presenterat vid NFPF's kongress i Oslo, 10-13 March 2005.

McKinlay, A., & Starkey, K. (Red.). (1998). *Foucault, Management and Organization Theory: From Panopticon to Technologies of Self*. London: Sage.

McLaughlin, T. H. (1992). The ethics of separate schools. I M. Leicester & M. Taylor (Red.), *Ethics, Ethnicity and Education* (ss. 114-136). London: Kogan Page.

Miller, A. (1982). *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Moghaddam, F. M., & Solliday, E. A. (1991). 'Balanced multiculturalism' and the challenge of peaceful coexistence in pluralistic societies. *Psychology and Developing Societies, 3*, 51-72.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Moussaoui, A. S. (2003). *Zacarias Moussaoui: The Making of a Terrorist*. London: Serpent's Tail.

Niedermaier, M. (1998). I *Goethe Handbuch*, Band 4:2, (ss. 824-826). Stuttgart: Metzler.

Nobel, A (1973). Kulturrådet och skolan. I *Dagens Nyheter*, 31 mars, 1973.

Nobel, A. (1979). *Boken i skolan - en analys med särskild inriktning på skolbibliotekets funktion i grundskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Almqvist&Wiksell.

Nobel, A. (1984). *Hur får kunskap liv? Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Kulturrådet.

Nobel, A. (1990). Waldorfpedagogikens okända bakgrund. *Tiden* Nr 9/10; 533-536.

Nobel, A. (1991). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och Waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons förlag.

Nobel, A. (1996). *Educating through Art. The Steiner School Approach*. Edinburgh: Floris Books.

Nobel, A. (1997a) On art, science, education and the human factor. I Our Creative Diversity. A Critical Perspective, (ss. 77-83). Lillehammer: The Norwegian National Commission for UNESCO.

Nobel, A. (1997b). Om kultur, utveckling, utbildning och den mänskliga faktorn. En kritisk betraktelse. I Lilja, E. & Onsér-Franzen, J. (Red), *Kulturvetenskaplig forskning – ett fält i utveckling*, (ss. 17-27). Göteborg: Avd. för kulturvetenskap, Göteborgs universitet.

Nobel, A. (2005). Angår oss Hertha Olivet idag? I Holger, L. (Red), *Hertha Olivet – en nyckelperson. En skrift utgiven vid Nyckelviksskolans 50-årsjubileum*. Lidingö: Nyckelviksskolan.

Normann Waage, P. (2002). *Mennesket, makten og markedet. Rudolf Steiners sosiale ideer i möte med globaliseringen.* Oslo: Pax Forlag A/S.

Obondo, M., Olgaç, C. R., & Robleh, S. (2005). *Broar mellan kulturer - somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Parszyk, I.-M. (2002). *Yalla - det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.

Perkins, J. (2004). *Confessions of an Economic Hit Man*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Perlas, N. (1999). *Shaping Globalization: Civil Society, Cultural Power and Threefolding*. Metro Manila: Center for Alternative Development Initiatives.

Piaget, J. (1978). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Blackwell.

Portmann, A. (1998). *Biologie und Geist*. Göttingen: Burgdorf.

Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposofie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Prop.1997/98:16. (1997). *Sverige, framtiden och mångfalden - från invandrarpolitik till integrationspolitik*. Stockholm: Regeringskansliet.

Purpel, D. E. (1989). *The Moral and Spiritual Crisis in Education*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Quispel, C. (1999). Faithful servants and dangerous beasts: race, nationalism and historical mythmaking. *Patterns of Prejudice, 33*(3), 29-44.

Read, H. (1954). Education and art. I Ziegfield, E. (Red), *Education and Art. A symposium*, (ss. 25-27). Paris: Unesco.

Reeve, C. D. C. (2000). Aristotelian education. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspectives* (ss. 51-65). London & New York: Routledge.

Ringbom, S. (1986). Transcending the Visible: The Generation of the Abstract Pioneers. I *The Spiritual in Art: Abstract Painting 1890-1985*. Los Angeles: Los Angeles County Museum of Art.

Ringbom, S. (1970). *The Sounding of the Cosmos. A study of the spiritualism of Kandinsky and the genesis of abstract painting*. Åbo: Acta Academica Aboensis.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Merill.

Romhed, R. (1999). Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I M. Alexandersson (Red), *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet* (ss. 75-145). Lund: Studentlitteratur.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown, CN.: Wesleyan University Press.

Roth, K. (2001). *Democracy, Education and Citizenship. Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.

Sageman, M. (2004). *Understanding Terror Networks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schiller, F. (1995). *Schillers estetiska brev*. Järna: Kosmos förlag.

Schily, O. (1996). Efterord till Rudolf Steiners *Die Kernpunkte der Sozialen Frage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Schmidt, J. (1991). *Hur kan lärargärningen fördjupas*. Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.

Schyl-Bjurman, G., & Strömberg-Lind, K. (1976). *Dialogpedagogik*. Lund: Liber Läromedel.

SFS (1974:152): *Kungl. Maj:ts kungörelse om beslutad ny regeringsform*. Tillgänglig: http://www.geocities.com/odengatan/rf1974.html [2006, Mars 6]

Sjögren, A., Runfors, A., & Ramberg, I. (Red.). (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Skagen, K. (2004). Så dör Steinerskolan. *På Väg. Tidskrift för Waldorfpedagogik*, nr 3/2004, 52-61.

Skolverket. (1995). *Undervisningen i Waldorfskolor*. Huvudrapport 1995-10-16, Dnr 94:1701. Stockholm: Skolverket.

SOU 1972:66. *Kulturrådet: Ny kulturpolitik*. Stockholm: Statens kulturråd.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete -SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1981:29. *Forskningens framtid. Forskning och forskarutbildning i högskolan*. Stockholm: Liber Förlag.

Sperry, R. (1983). *Science and Moral Priority. On Merging Mind, Brain and Human Values*. Oxford: Basil Blackwell.

Steiner, R. (1919a). *A Lecture for Prospective Parents of the Waldorf School*. http://www.bobnancy.com/lectures/s3829a.html [2005, April 25].

Steiner, R. (1919b). *The Michael Impulse. Lecture XII*. http://www.bobnancy.com [2005, Februari 25].

Steiner, R. (1955). *Grundlinjer till en kunskapsteori enligt Goethes världsåskådning, med särskilt avseende på Schiller*. Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, R. (1962). *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben..

Steiner, R. (1981). *Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken*. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1984). *Pedagogikens uppgifter i nutidens kulturliv*. Järna: Telleby bokförlag.

Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Frankfrurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Steiner, R. (1986a). *Kunskapsteori*. Stockholm: Antroposofiska Bokförlaget.

Steiner, R. (1986b). *Läkepedagogisk kurs*. Telleby bokförlag, Järna

Steiner, R. (1997). *Education as a Force for Social Change. Lectures*. New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2003). *Planetsystemets andliga individualiteter*. Järna: Wrå Förlag.

Steiner, R. (2005). *Förtroende till livet och själslig föryngring*. Järna: Antroposofiska bokförlaget.

Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2002). The reconfiguration of the modern social contract: new forms of citizenship and education. *European Educational Research Journal, 1*, 692-704.

Sundén, H. (1962). *Rudolf Steiner. En bok om antroposofin*. Stockholm: SKDB.

Szeemann, H (1993). *Joseph Beuys*. (Utställningskatalog). Zürich: Kunsthaus Zürich.

Szeemann, H (1994). *Joseph Beuys*. (Utställningskatalog). Paris: Centre Pompidou.

Sällström, P. (Red.). (1979). *Goethes Färglära. Med introduktion, kommentar och efterskrift av Pehr Sällström*. Järna: Kosmos förlag.

Sörensen, S.-O. (2000). Helmuth von Moltke og Rudolf Steiner - et skjebnedrama. I C. Schiøtz & P. Normann Waage (Red), *Fascinasjon & Forargelse. Steiner och antroposofien sett utenfra* (ss. 96-116). Oslo: Pax forlag.

Taarnby, M. (2003). Vilsna själar tar sig rätten att döda. *Axess, 2*(6), 34-36.

Tomasi, J. (2001). *Liberalism beyond Justice. Citizens, Society, and the Boundaries of Political Theory*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

von Wright, G. H. (1978). *Humanismen som livshållning och andra essayer*. Stockholm: Rabén&Sjögren.

Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought*. Edinburgh: Floris Books.

Watkins, D., & Dahlin, B. (1997). Assessing study approaches in Sweden. *Psychological Reports*, *81*, 131-136.

Whitty, G. (1997). School autonomy and parental choice. Consumer rights versus citizen rights in education policy in Britain. I D. Bridges (Red), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a Changing World* (ss. 87-98). London & New York: Routledge.

World Commission on Culture and Development (1997). *Vår skapande mångfald*. Stockholm: Norstedts.

Waldorfskolan - en skola för människobildning?

Denna rapport sammanfattar resultaten från en omfattande utvärdering av svenska Waldorfskolor. Utvärderingen bygger delvis på en jämförelse med den kommunala skolan. De frågor som undersökts är bland annat hur stor andel av Waldorfskolornas elever som går vidare till högre studier; vilka kunskaper och sociala förmågor Waldorfelever utvecklar samt hur Waldorfskolan bemöter barn i svårigheter. Rapporten omfattar också tre kapitel med mer övergripande teoretiska reflektioner kring Waldorfpedagogiken. I dessa behandlas problematiken kring fristående skolor, segregation och det civila samhällets roll i utbildning; kunskapens relation till praktisk och estetisk verksamhet samt människobildens betydelse för den pedagogiska praktiken.

Karlstad University Studies
ISSN 1403-8099
ISBN 91-7063-077-1