

Södertörns högskola | Institutionen för livsvetenskaper
Kandidatuppsats, 15 hp | Utbildningsvetenskap
Läraryrket, vårterminen 2011

En läroplan för själen?

- En studie av de svenska Waldorfskolornas läroplan och utbildningsfilosofi, i jämförelse med den nationella läroplanen, Lpo 94

Av: Erik Bergendal
Handledare: Heiko Droste

Abstract

A curriculum for the soul? – A study of the curriculum and educational philosophy of Waldorf education in Sweden compared to the national one (Lpo 94).

by: Erik Bergendal

The aim of this essay is, firstly, to – through a text analysis – compare the curriculum of Waldorf education in Sweden (in the essay referred to as “WL”) to the Swedish national curriculum “Lpo 94”, to uncover possible differences and similarities between these documents, and, secondly, to present the roots and educational philosophies that these two curricula, respectively, are based upon. The purpose hereby is to be able to trace, describe and explain the differences between the pedagogical practices of Waldorf education and that of conventional Swedish schools.

In the essay, a historical investigation of the main traditions of ideas behind the Swedish national curriculum is briefly carried out, where I swiftly present the educational philosophies of John Dewey (1859-1952) and Lev S. Vygotsky (1896-1934). Next, an investigation of the worldview and philosophy of Rudolf Steiner (1861-1925) is effectuated, where I attempt to bring to light Steiner’s anthroposophical and holistic worldview – a worldview that throughout the 20th century has developed into an international and wide-ranging anthroposophical movement – as well as his concepts of knowledge, science and educational philosophy. It is made clear that Steiner’s texts and lectures are continuously centred on a holistic outlook on mankind and nature, as well as the spiritual development of humankind and deeper development of the mind.

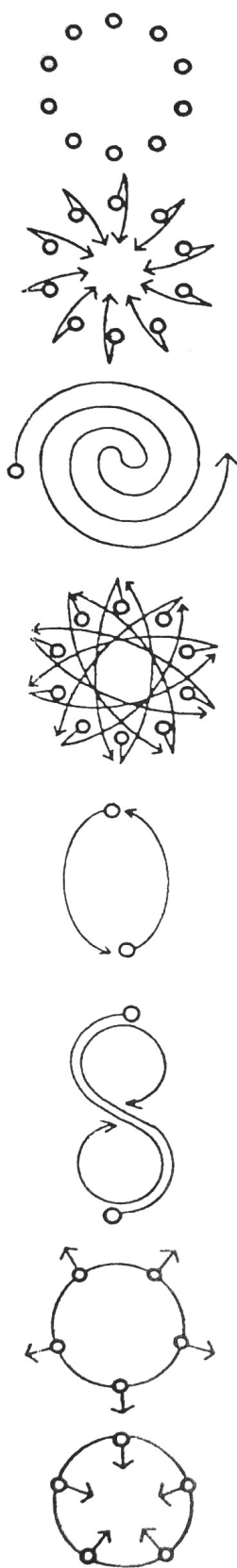
Even though the text analysis of the two curricula shows several similarities between the curriculum of Waldorf education and the national one – in particular regarding in what way the text is structured, as well as in what way the basic (democratic) values are expressed – the analysis also displays a wide range of differences. The curriculum of the Waldorf education displays a closer relation to Steiner’s holistic worldview and educational ideas than does Lpo 94 to the educational ideas of Dewey and Vygotsky, and it focuses more on the importance of the child’s playing activities, creativity and art compared to conventional schools, even though these perspectives do exist here as well.

It is argued that, above all, it is the *outlook on mankind* behind the curriculum that shapes the educational system and the practices within it. The outlook on mankind of Steiner and the Waldorf curriculum focuses on the importance of the pupil’s spiritual development, something that is seldom – if ever – considered in the conventional school. This seems to have an impact on the Waldorf schools in the sense that the pupil is less likely to share materialistic values, and, instead, to have a better understanding of civic and democratic values as a whole. Thus, the curriculum of Waldorf education can – in a much higher degree than the national one, Lpo 94 – be viewed as a “curriculum for the soul”, i.e. to be a curriculum that focuses on the pupil’s spiritual development.

Keywords: Curriculum, Waldorf education, Lpo 94, Rudolf Steiner, educational philosophy, anthroposophy, John Dewey, Lev S. Vygotsky

Nyckelord: läroplan, waldorfpedagogik, Lpo 94, Rudolf Steiner, utbildningsfilosofi, antroposofi, John Dewey, Lev S. Vygotskij

Innehåll



Bilden: Enkel eurytmikoreografi.

(Källa: Tornéus 1995)

Abstract.....	2
INLEDNING.....	4
Syfte och frågeställningar; Metod.....	5
Material; Genomförande.....	6
Avgränsning; Disposition.....	7
1. BAKGRUND.....	8
1.1 Läroplansteori – Vad är en läroplan?.....	8
1.2 Fristående skolors läroplaner.....	9
1.3 Synen på kunskap och inläring i svenska nationella styrdokument under 1900-talet: en tillbakablick.....	10
2. KUNSKAPSSYN OCH UTBILDNINGSFILOSOFI BAKOM LÄROPLANERNA.....	13
2.1 Utbildningsfilosofi bakom Lpo 94: Dewey och Vygotskij.....	13
2.2 Syn på kunskap och lärande bakom Lpo 94.....	14
2.3 Utbildningsfilosofi bakom Waldorfskolornas läroplan: Steiner och antroposofin.....	16
2.4 Syn på kunskap och lärande bakom Waldorfskolornas läroplan.....	17
3. TIDIGARE FORSKNING.....	23
3.1 Strukturella likheter och skillnader i läroplanerna – är de ens jämförbara?.....	23
3.2 Skolverkets undersökning från 1995.....	24
4. WALDORFSKOLORNAS LÄROPLAN OCH LPO 94 – EN TEMATISK JÄMFÖRELSE.....	29
4.1 Helhetssyn och holism – sjäslighet, andlighet och ekologi.....	29
4.2 Ryt, lek, betygsfrihet och åldersstadier – tanke, känsla och vilja.....	32
4.3 Konstnärlighet och kreativitet – pedagogik: en konst.....	36
5. DISKUSSION.....	40
5.1 Sammanfattning av uppsatsens resultat.....	40
5.2 Möjliga utvecklingsområden hos waldorfpedagogiken.....	40
5.2.1 Risk för sektarism och indoktrinering?.....	41
5.2.2 Dags att förnya arbetsmetoderna?.....	42
5.2.3 Översyn av litteraturlistan på waldorfläroarutbildningen?.....	44
5.3 Möjliga utvecklingsområden hos den kommunala skolan.....	44
5.3.1 Den ”moraliskt-medborgerliga kompetensen”.....	45
5.3.2 Risk för ”materialistisk indoktrinering”?.....	46
AVSLUTNING.....	47
Referenser.....	49

Inledning

Antalet skolor med s.k. *waldorfpedagogik* har ökat stadigt i Sverige sedan 1960-talet, och det finns idag ca 40 svenska Waldorfskolor och uppemot 90 Waldorfförskolor, med ca 7 000 elever. Pedagogiken, som bygger på filosofen Rudolf Steiners tankar från början av 1900-talet, ”vill utveckla *hela* människan – tanke, känsla och vilja”.¹ Waldorfpedagogiken har fått sitt namn efter cigarettfabriken Waldorf-Astoria i Stuttgart, där Steiner startade den första Waldorfskolan 1919, avsedd för fabriksarbetarnas barn. År 2005 räknade man att det fanns 870 Waldorfskolor i sammanlagt 60 olika länder, och antalet ökar även internationellt.² Kritik har emellertid riktats mot att waldorfpedagogiken låter Rudolf Steiners hundraåriga antroposofiska lära ha alltför stor inverkan på undervisningen. Tankar om exempelvis reinkarnation och andetro anses av vissa påverka undervisningen i negativ riktning, och Steiners läror har av många ansetts otidsenliga. Steiner och Waldorfrörelsen har också kritiserats för brist på vetenskaplighet.

Att läsa och forska om Steiner och hans tänkande har av forskare konstaterats vara ”en näst intill omöjlig uppgift”³, eller ”ett kapitel för sig”⁴, och jag har under arbetet med denna uppsats kommit att förstå vad de menar. Steiner hade tankar inom de flesta vetenskapliga områden, och att fullödigt beskriva hans helhetstänkande och den antroposofiska livsfilosofin låter sig helt enkelt inte göras, ens inom ramen för en bok eller avhandling på flera hundra sidor – således alltså omöjligt i en uppsats som denna. Jag vill dock med min uppsats ”skrapa på ytan” till det stora antroposofiska tankesystemet i allmänhet, och waldorfpedagogiken i synnerhet, för att jag tycker att det verkar ha något intressant att säga om vad utbildning och kunskap är och bör vara.

Själva anledningen till att intresset väcktes till ämnet för denna uppsats var ett beslut som fattades 2008 om att lägga ner waldorfläroarbetsutbildningen i dess dåvarande form. Fram till för ett par år sedan fanns nämligen en läroarbetsutbildning med en särskild waldorffprofil, en utbildning som startade hösten 2002 och gavs genom ett unikt samarbete mellan Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) och Rudolf Steinerhögskolan i Järna (RSH). RSH ansvarade för merparten av kursernas genomförande, medan LHS hade det övergripande ansvaret för utbildningen i sin helhet, samt även examinationsansvaret för kurserna.⁵ Denna läroarbetsutbildning med waldorffprofil lades emellertid ned år 2008, och det främsta – och kanske enda – skälet till nedläggningen ansågs vara ”*bristen på vetenskaplighet*” i kurslitteraturen, enligt den nya huvudmannen Stockholms Universitet (SU) som övertog ansvaret för LHS år 2008. Enligt SU fick studenterna på waldorfläroarbetsutbildningen ”inte tillräckliga allmänna skolämneskunskaper för sin framtida lärargärning” och utbildningen uppvisade ”brister i allsidighet”.⁶

Detta beslut säger något om den kunskaps- och vetenskapssyn som idag överlag råder i vårt samhälle, och jag tyckte därför att det verkade intressant att, med detta som utgångspunkt,

¹ Waldorfskolornas läroplan *En väg till frihet*, s. 8.

² De internationella siffrorna är hämtade från en sammanställning av Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. (2005), *Steiner Schools in England*, Research Report RR645 (University of West of England, Bristol), redovisad i Mansikka 2007, s. 246. Övrig information i detta stycke är hämtad från Waldorfskolefederationens hemsida www.waldorf.se, 2011-04-15. Waldorfskolefederationen är ett samarbetsorgan för waldorfskolorna i Sverige.

³ Lejon 1997.

⁴ Nobel 1991.

⁵ Langmann *et al.* 2005, s. 9, 14.

⁶ *Dagen*, 2008-08-26, ”Utbildning av Waldorf-lärare stoppas”.

närmare studera den pedagogik som det hela handlade om – *waldorfpedagogiken*. Efter att beslutet om nedläggningen av utbildningen tagits höjdes nämligen flera kritiska röster⁷, eftersom beslutet aktualiserade ett akut problem: för Sveriges Waldorfskolor innebar beslutet ett dråpslag och ett ”moment 22”. Skolorna ”får bara anställa behöriga lärare – men kan inte utbilda behöriga lärare med Waldorfskompetens”.⁸ Trots att det finns ett riksdagsbeslut att ”utbildningen av Waldorflärare bör rymmas i den ordinarie lärarutbildningen” som RSH stöder sig på i denna fråga⁹, riskerar Waldorfskolor därför att få stor brist på lärare i framtiden.

Syfte och frågeställningar

Vad är det då som är så speciellt med Waldorfskolan? Uppsatsens syfte är, mot bakgrund av det ovanstående, att granska de likheter och skillnader mellan Waldorfskolan och den kommunala grundskolan som går att utläsa ur deras respektive läroplaner, d.v.s. Waldorfskolornas läroplan med titeln *En väg till frihet* samt den nationella läroplanen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Jag ska särskilt fokusera på två huvudspår: (1) vilken kunskaps- och människosyn som förmedlas i läroplanernas bakomliggande utbildningsfilosofier, samt (2) vilka konsekvenser dessa synsätt får för synen på pedagogik och lärande i de respektive skolformerna.

Mina huvudfrågeställningar är:

- Vilka olika utbildningsfilosofiska idéer ligger till grund för de två läroplanerna?
- Vilka skillnader i kunskaps- och människosyn uppvisar dessa idéer?
- Vilka konsekvenser får detta för läroplanernas innehåll med avseende på pedagogik och lärande?

Syftet är således förklarande och beskrivande. Min uppsats kommer att beskriva, problematisera och belysa hur kursplanerna skiljer sig åt med särskilt fokus på dessa spår.

Metod

Uppsatsens metod är *dokumentanalys* eller *textanalys*, detta eftersom jag vill göra en ”djupare teoretisk granskning”¹⁰ av idéerna som uttrycks i läroplanerna; ”jämförelser av skolans styrdokument” brukar ju, som Stukát fastslår, ”ge intressanta upptäckter”.¹¹ Den typ av textanalys som jag använder mig av är en variant av s.k. *funktionell idéanalys*, som fokuserar på ”såväl idéers *effekter* som ... deras *ursprung*”.¹² Denna metod förekommer, som Bergström & Boréus påpekar, främst inom samhällsvetenskapen, där ofta *ursprunget* till sociologiska idéer eller politiska ideologier studeras, men även vilka *effekter* de kan tänkas ha på sin samtid, t.ex. ”förekomsten av vissa institutioner eller reformer”.¹³ Jag har en liknande ambition i denna uppsats: jag vill försöka förklara förekomsten av idéer, deras bakgrund samt deras eventuella effekter. I denna uppsats handlar det istället för sociologiska eller politiska idéer om *utbildningsfilosofiska idéer*, samt vilken effekt dessa bakomliggande idéer har haft på *utbildningsreformer*, d.v.s. *skolreformer och läroplaner*, samt *utbildningsinstitutioner*,

⁷ Svenska Dagbladet, 2008-08-24, ”Pedagogisk mångfald stryps”.

⁸ Svenska Dagbladet, 2010-06-18, ”Ny lag hot mot Waldorfskolor”.

⁹ Dagen, 2008-08-26, ”Utbildning av Waldorf-lärare stoppas”.

¹⁰ Jfr Stukát 2005, s. 53.

¹¹ *Ibid.*, s. 54.

¹² Bergström & Boréus 2005, s. 156.

¹³ *Ibid.*, s. 157.

d.v.s. de effekter som idéerna får på utbildningens *pedagogiska praktik* i dagens och framtidens skola.

Textanalysmetoden har många fördelar. Läroplansdokumenten är politiska styrmedel som säger något om hur utbildning ska bedrivas, och dessa texter påverkar därmed många människor. Det är därför av intresse att grundligt undersöka vad dessa dokument säger, och då bör någon form av textanalys användas. Det finns dock även tydliga nackdelar med metoden. Den främsta nackdelen kan vara att man kanske ”stirrar sig blind” på dokumenten, och inte ser hur sakerna faktiskt förhåller sig i verkligheten. En textanalys förhåller sig ju enbart till det som finns *skrivet* om verksamheten, och lämnar således den *praktiska* verksamheten utanför analysen. Detta hade krävt andra undersökningsmetoder som t.ex. *intervjuer* och *observation*, men detta har inom ramen för denna studie valts bort på grund av tidsbrist.

Material

Det empiriska materialet består därmed av två läroplanstexter:

- I. den nationella läroplanen från 1994, *Lpo 94* – ett 15-sidigt styrdokument där värdegrunden som skolan ska vila på samt målen och riktlinjerna för skolarbetet i sin helhet beskrivs. I analysen ingår även 1994 års nationella *kursplaner*, sammanlagt närmare 90 sidor, som uttrycker de krav staten ställer på skolans undervisning i de olika skolämnena.
- II. Waldorfskolornas läroplan (förkortas hädanefter ”WL”) – ett dokument på ca 70-80 sidor, uppdelat i flera delar, där *alla skolämnenas kursplaner också ingår*. Läroplanen, som har titeln *En väg till frihet* är från 1998, och är reviderad fyra gånger, senast år 2007, och jag använder mig av den senaste utgåvan. WL har en inledande text med rubriken ”Hela människan går i förskolan och skolan” (omfång ca 4 sidor), och det är främst detta textavsnitt som ligger till grund för min jämförelse – med tillägg av sidorna 2 och 5 där grundläggande värden uttrycks – eftersom det här som huvuddragen i Waldorfpedagogiken beskrivs, och texten kan sägas motsvara Lpo 94:s 15-sidiga huvudtext. I analysen ingår även *kursplanerna* i WL för *grundskolan* (WL, s. 22-57).

Genomförande

Jag har i denna undersökning genomgående *utgått* från WL, och därefter ”speglat” Lpo 94 i den. Min utgångspunkt har varit att det är lättare – både för mig som forskare och för läsaren – att jämföra de båda skolformerna om man utgår från ”särdragen” i den mer okonventionella skolformen (WL), och ser om dessa särdrag återkommer i den konventionella skolan (Lpo 94). Tyngdpunkten i undersökningen ligger således på Waldorfskolornas läroplan, vilket gör att Lpo 94 står lite mer i bakgrunden.

För att kunna genomföra textanalysen har jag också behövt vända mig till andra texter som fördjupar och förtydligar det som läroplanstexterna uttrycker. Framför allt har två akademiska avhandlingar som – nyfiket men kritiskt – granskar Steiners tänkande varit till hjälp: *Historien om den antroposofiska humanismen – Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*, en idéhistorisk avhandling från Stockholms universitet (Lejon 1997), samt *Om Naturens förvandlingar – Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*, en avhandling från Pedagogiska institutionen vid Helsingfors universitet (Mansikka 2007). Dessa avhandlingar har valts med tanke på att de förmodligen är de två *mest omfattande* avhandlingarna som har skrivits om Steiners tänkande *på svenska*, och det faktum att de är relativt *nyskrivna*.

Avgränsning

Jag håller mig därmed i denna uppsats enbart till den *svenska* Waldorfskolan läroplan. Det existerar nämligen en mängd läroplaner för Waldorfskolor världen över, varav t.ex. de nordiska länderna har sina egna läroplaner för Waldorfskolor. Här studeras dock enbart den svenska varianten av WL, samt den svenska nationella läroplanen.

Således har även jämförelser med andra pedagogiska inriktningar, såsom t.ex. Montessori eller Reggio Emilia, av tidsbrist lämnats utanför denna analys: det är endast WL och Lpo 94 som jämförs. Jag analyserar också enbart *grundskolan*, och jämför därmed grundskolans nationella kurs- och läroplaner med motsvarande avsnitt i WL. Jag lämnar således resterande avsnitt i WL (om förskola, fritidshem och gymnasieskola) utanför analysen.

Det bör också nämnas att detta *heller inte* är en uppsats om den stora mängd teorier som återfinns inom den livsåskådning som ligger till grund för Waldorfpedagogiken, nämligen *antroposofin*. Ej heller, vilket redan nämnts, är uppsatsen en studie av Waldorfskolornas *praktik*, baserad på t.ex. intervjuer eller observation. Det är enbart en *textanalys* (funktionell idéanalys) av de olika skolformernas läroplaner, även om jag också tar hjälp av andra texter för att belysa och klargöra.

Eftersom vi just nu befinner oss i en brytningstid mellan två nationella läroplaner, Lpo 94 och Lgr 11, så skulle det ha varit intressant att i denna studie även lyfta in den *nya* läroplanen. Det har dock visat sig att Waldorfskolorna i skrivande stund inte är helt färdiga med arbetet att utforma en ny nationell Waldorfläroplan som är anpassad till Lgr 11, så för denna studies del är det bättre att begränsa sig till att enbart jämföra de båda tidigare dokumenten, Lpo 94 och Waldorfskolornas läroplan *En väg till frihet*.

Disposition

Jag avser att i denna undersökning koppla den syn på pedagogik och lärande som vi kan utläsa ur läroplanerna till de *utbildningsfilosofier* som ligger bakom dem. Jag kommer därför, efter en kort läroplansteoretisk bakgrund (i kapitel 1) att försöka utröna och beskriva läroplanernas bakomliggande utbildningsfilosofier (kapitel 2). Här försöker jag svara på mina två första frågeställningar. Jag sammanfattar därpå (i kapitel 3) Skolverkets jämförelse av WL och Lpo 94 från 1995, och genomför därefter min egen jämförande undersökning (i kapitel 4), där jag försöker besvara min tredje och sista frågeställning. Jag har i arbetet med textanalysen funnit det nödvändigt att strukturera mina resultat i olika *teman*, i syfte att försöka ringa in och tydliggöra vad det egentligen är som utgör ”waldorfskolans särart”. De tre teman jag har funnit centrala är (a) *holismen och helhetssynen på människan som en kroppslig, själslig och andlig varelse* (avsnitt 4.1); (b) betydelsen av *rytm, stadier och cykler* (avsnitt 4.2); samt (c) synen på *konstnärlighet och kreativitet* (avsnitt 4.3). Dessa teman har visat sig vara centrala i WL, och det har därför varit relevant att lyfta fram dem och se hur de förhåller sig till den nationella läroplanen Lpo 94. Uppsatsen avslutas i kapitel 5 med en diskussion om möjliga utvecklingsområden för de båda skolformerna, samt uppslag till vidare forskning.

1. Bakgrund

1.1 Läroplansteori – vad är en läroplan?

Låt oss börja med en kort överblick över tidigare läroplansteoretisk forskning och titta på vad en läroplan egentligen är. Vad uttrycks i en läroplan? Och vad är syftet med den? Nationalencyklopedins definition av ”läroplan” lyder:

”*läroplan*: statligt styrdokument med mål och riktlinjer samt gemensam värdegrund för verksamheten inom det offentliga skolväsendet, i första hand grundskola och gymnasieskola, men sedan 1998 också för förskolan.”¹⁴

Enligt NE är alltså en läroplan ett (1) ”statligt styrdokument”, innehållande både (2) ”mål och riktlinjer” samt (3) en ”gemensam värdegrund” för skola och förskola. NE:s definition är snarlik den som anges av Skolverket:

”En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet.”¹⁵

En läroplan anger helt enkelt ”en utbildnings grundläggande mål och inriktning”¹⁶. ”*Värdegrund*”, ”*uppdrag*”, ”*mål*” och ”*riktlinjer*” är alltså något som ska utredas och klargöras i läroplanen. Men vad är det då som avgör vad utbildningens ”värdegrund”, ”mål” och ”riktlinjer” ska vara? Vad är det utbildningssystemet ska förmedla? Tidigare läroplansteoretisk forskning har visat att det i ett visst samhälle och en given kontext existerar vissa ”föreställningar” samt ”gemensamt omfattade värden och kunskaper”, som betraktats som ”angelägna att överföra från en generation till en annan”, och att dessa filosofiska grundvärden och föreställningar innefattas och avspeglas i utbildningssystemets läroplaner.¹⁷ Pedagogikprofessor Ulf P. Lundgren har kallat dessa grundläggande principer som ligger bakom en läroplan för en ”*läroplanskod*”. Denna kod ”formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer”.¹⁸ Detta går i linje med andra utbildningssociologiska teoribildningar (t.ex. av Pierre Bourdieu) som betonar utbildningens sociala kontroll och reproduktiva funktion: eleverna ska med läroplanens hjälp formas till ”rätt” sorts samhällsmedborgare.¹⁹ Läroplaner kan därmed betraktas som kanske det viktigaste instrumentet för att styra pedagogiska verksamheter, vid sidan av andra styrinstrument som t.ex. tidsramar, organisation och ekonomi.²⁰ Det är regeringen som fastställer läroplanerna som, tillsammans med skollagen, ska styra verksamheten i skolan, och alla som är verksamma i skola och förskola är skyldiga att följa dem. Läroplaner är således i högsta grad *politiska* dokument – resultatet av en ”ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter” och ”politisk och ideologisk kamp”²¹ – som både speglar tidsandan i det rådande samhället och även återspeglar kompromisser mellan olika politiska intressen. Själva syftet med en läroplan är alltså att staten, med hjälp av läroplanen, skall kunna styra det offentliga skolväsendet i den

¹⁴ Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/laroplan>, 2011-04-15.

¹⁵ Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/468>, 2011-04-15.

¹⁶ SOU 1997:157, s. 117.

¹⁷ Jfr Göhl-Muigai 2004, s. 24.

¹⁸ Lundgren 1979, s. 22.

¹⁹ Se t.ex. Bourdieu 1974. Skolan som institution bidrar enligt Bourdieu till att samhällets ojämlika relationer och fördelning av resurser reproduceras över generationer. Jfr Schierup & Dahlstedt 2007, s. 30.

²⁰ Jfr Göhl-Muigai 2004, s. 23

²¹ Englund 2005, s. 11.

riktning som de demokratiskt folkvalda politikerna önskar, och även, och detta är inte oväsentligt: forma eleverna till den typ av samhällsmedborgare som man vill att de ska bli.

1.2 *Fristående skolors läroplaner*

Vad är då ”Waldorfskolornas läroplan”? Finns det både en nationell läroplan och andra, mer ”lokala”, läroplaner? Ja, det finns i Sverige sedan friskolereformen genomfördes en mängd s.k. *fristående skolor*, varav en del av dessa är Waldorfskolor, och dessa följer ofta sin egen läroplan. Faktum är, som redan nämnts i inledningen, att det finns en mängd läroplaner för Waldorfskolor världen över. De nordiska länderna har sina egna läroplaner för Waldorfskolor, och det har också på senare tid tagits fram internationella läroplaner (en tysk och en engelskspråkig variant) i syfte att försöka ringa in Waldorfskolans gemensamma drag.²² Vi ska dock här som sagt begränsa vår studie till enbart den svenska Waldorfläroplanen.

De fristående grundskolorna är indelade i åtta olika inriktningar,²³ varav Waldorf (tillsammans med t.ex. Montessori, Reggio Emilia osv.) hör till inriktningen *speciell pedagogik*. Det totala antalet verksamma fristående skolor har under de senaste 20 åren ökat kraftigt i Sverige: år 2005 fanns det drygt 560 verksamma fristående grundskolor och drygt 240 verksamma fristående gymnasieskolor, och antalet ökar stadigt. Alla fristående skolor har möjlighet att använda ”det friutrymme som finns enligt nuvarande regler att använda egna styrdokument eller ha egna anpassningar till nationella läroplaner och att ha egna kursplaner”.²⁴ Waldorfskolor har således rätt att ha sin egen ”anpassning” till den nationella läroplanen, men har dock inte rätt att *ersätta* den nationella läroplanen, utan måste hålla sig inom dess ramar:

”Den nationella läroplanen som anges i skollagen är bindande för alla huvudmän och *kan ej ersättas* av lokala läroplaner eller andra styrdokument. Det finns dock inget hinder för att en skola kan tillämpa kompletterande styrdokument *så länge verksamheten bedrivs inom ramen för läroplanen*.²⁵

En skola eller förskola kan därmed ha egna styrdokument, policydokument eller arbetsplaner som ”vidgar, preciserar eller konkretiserar” skolans inriktning eller arbetssätt, så länge de inte ”strider mot” nationella kurs- och läroplaner. Dessa dokument ska ses som komplement och kan i den enskilda skolan fungera parallellt med den befintliga nationella läroplanen. Inför den nya skollagens införande (2010) gör faktiskt regeringen i sin proposition ett särskilt påpekande om just Waldorfskolornas läroplan:

Viktigt att påpeka är att till exempel Waldorfskolornas alternativa läroplan som Skolverket bedömt uppfylla motsvarande krav som den nationella läroplanen även

²² Den tyskspråkiga läroplanen från 1995 (*Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule*) samt den engelskspråkiga utbyggda varianten av denna från år 2000 (Rawson, M. & Richter, T. [eds.]. 2000/2003, *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Sussex: Steiner Schools Fellowship Publications) är exempel på internationella läroplaner för Waldorfskolorna. *Källa*: Mansikka 2007, s. 248.

²³ De fristående skolorna är indelade i åtta olika kategorier. Huvudmännen väljer en av följande inriktningar för att beskriva verksamheten när man ansöker om att få starta skolan: (1) *allmän*, (2) *speciell pedagogik* (t.ex. Montessori eller Waldorf), (3) *språklig* (t.ex. finsk-svensk), (4) *konfessionell* (t.ex. kristen), (5) *speciell ämnesinriktning* (t.ex. musik) samt (6) *övrig* (t.ex. skoldaghem). Förutom de nämnda 6 finns ytterligare två kategorier av fristående skolor: (7) skolor med *internationell inriktning* och (8) s.k. *riksinternatskolor*. *Källa*: Skolverket 2005. *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991–2004*. Rapport 271.

²⁴ SOU 2002:121, s. 202.

²⁵ Prop. 2009/10:165, s. 232.

fortsättningsvis kan användas i verksamheten tillsammans med den nationella läroplanen.²⁶

Påpekandet syftar troligen till att rätta ut eventuella frågetecken som kan ha uppstått i den tidigare nämnda debatten om Waldorfläroplanen och Waldorfskolornas framtid som blossade upp ett par år tidigare (jfr s. 4). ”Waldorfskolornas alternativa läroplan” kan således ”även fortsättningsvis” användas i verksamheten.

De svenska Waldorfskolorna har alltså en egen läroplan, ett styrdokument utformat av Waldorfskolorna själva, anpassat till den nationella läroplanen. I detta dokument på 70-80 sidor, som har titeln *En väg till frihet – Målbeskrivning och läroplan för waldorfpedagogiken*, ingår även de olika ämnenas kursplaner. Vad är då skillnaden mellan denna läroplan och den nationella, Lpo 94? Jag avser att i nästkommande kapitel göra en jämförelse mellan de utbildningsfilosofier och den kunskapssyn som redovisas i de bägge läroplanerna, men för att kunna göra det måste vi först kort rekapitulera vad kunskap och inläring har inneburit genom historien. Begreppet *kunskap* är oerhört komplext, och frågan om kunskapens natur har under mycket lång tid varit ständigt föremål för filosofiska tolkningar och diskussioner. Det som kanske kan sägas utgöra kärnan i den kunskapsteoretiska och -filosofiska debatten är problemet kring hur vi kan nå fram till kunskap som kan betecknas som ”säker” eller ”objektiv”. Redan Platon och Aristoteles diskuterade denna fråga, och teorierna kring kunskap har sedan avlöst varandra genom historien.²⁷ Det finns emellertid här inte utrymme för att göra någon omfattande kunskapsteoretisk-historisk översikt. Jag redovisar istället i kommande avsnitt de utbildningsfilosofier som ligger till grund för de svenska nationella läroplanerna i allmänhet under senare delen av 1900-talet, och då i synnerhet för Lpo 94 – vi gör en kort läroplanshistorisk tillbakablick.

1.3 Synen på kunskap och inläring i svenska nationella styrdokument under 1900-talet: en tillbakablick

Svensk skola genomgick stora förändringar under 1900-talet.²⁸ Läroplanerna avlöste varandra, även om benämningarna på styrdokumentet varierade. Tidigare benämningar på läroplan i folkskolan var ”normalplan”, och från 1919 ”undervisningsplan”²⁹. På 1950-talet fick den svenska folkskolan en ny undervisningsplan (1955), och grundskolan i Sverige har därefter fått nya läroplaner 1962, 1969, 1980, 1994, och nu senast 2011. Vad har då varit de grundläggande tankegångarna i dessa läroplaner?

Framför allt är det de *reformpedagogiska* strömningar som uppstod i början av 1900-talet som har haft en avgörande inverkan på den skola som vi har idag. Reformpedagogik – som Jan Morawski konstaterar i sin avhandling om svenska läroplanskonstruktioner – är en term som går att tolka relativt brett, och att man, något förenklat, kan tala om reformpedagogik i termer av både ”progressivism”, ”arbetskola” och ”aktivitetspedagogik”.³⁰ Gemensamt för den reformpedagogiska diskursen var att den utgjorde en ”allians av kritiska röster mot det

²⁶ Prop. 2009/10:165, s. 232.

²⁷ Jfr Gustavsson 2002, s. 13.

²⁸ För en översikt över svensk utbildningshistoria, se t.ex. Richardson 2004, Hartman 2005.

²⁹ Det kan noteras att den tidigare benämningen ”undervisningsplan” ligger närmare den engelska termens *curriculum*, som enligt *The Oxford Dictionary* definieras som ”the subjects comprising a course of study in a school or college”. I den engelska översättningen av läroplan betonas således de olika ämnenas roll i skolan, och den ordning i vilken ämnena presenteras; betydelsen blir *undervisningsgång* eller *undervisningsförlopp* (jfr Davidsson 2000, s. 41). Denna vidgade definition av begreppet läroplan gör det också lättare att jämföra den nationella läroplanen med Waldorfskolans, där också en tydlig undervisningsgång redovisas.

³⁰ Morawski 2010, s. 132.

rådande patriarkala samhället i allmänhet och dess skolsystem i synnerhet”, och en gemensam nämnare för pedagogiken är att ”barnets nyfikenhet, aktivitet, ... intresse och frågor” sätts i centrum för utbildningen.³¹ Detta stämmer, som vi ska se, väl in på de tankegångar som såväl *John Dewey*, *Lev Vygotskij*, men även *Rudolf Steiner*, representerar. Vi får därför anledning att återkomma till dessa filosofer mer grundligt nedan, de två förstnämnda på grund av deras stora inflytande på den svenska läroplanen från 1994, Lpo 94, och Steiner för hans avgörande betydelse Waldorfskolornas läroplan, WL. Även Steiner kan således beskrivas som reformpedagog, och waldorfpedagogiken beskrivs av Mansikka som en reformpedagogisk rörelse, även om den enligt honom ”torde tillhöra den mest säregna av alla de reformpedagogiska rörelser som utvecklats under 1900-talet”.³²

Innan vi tittar närmare på Deweys, Vygotskijs och Steiners tankar vill jag först helt kort beskriva några andra strömningar som haft inverkan på de svenska läroplanerna under 1900-talet. I Sverige kan, vid sidan av reformpedagogiken i stort, i en mycket schematisk framställning, tre olika inläringsteorier sägas ha dominerat och påverkat de svenska läroplanerna från 1960-talet och framåt, inläringsteorier som mer eller mindre har avlöst varandra: *behaviorism* på 1950- och 1960-talet, *utvecklingspsykologisk stadieteori* på 1970- och 1980-talet, samt *sociokulturell teori* från 1990-talet och framåt. På 1960-talet var skolans främsta uppgift att ”förmedla relativt enkla och avgränsade kunskaper och färdigheter”, och *Lgr 62* och *Lgr 69* byggde på *behaviorismen* och Skinners teorier som säger att ”inläring är detsamma som utveckling”. *Lgr 69* förespråkade dock en betydligt mer elevcentrerad undervisning än tidigare och bland annat hade avskaffat betyg i ordning och uppförande, vilket innebar ett avsteg från *behaviorismen*. Under 1970-talet växte istället intresset för *kognitivismen* och den schweiziske utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896-1980) som talade om *bildande* av kunskap, inte *inläring*; eleven ska inte som tidigare lära sig mer och mer utan förstå sammanhang, fenomen och strukturer på nya sätt. Utveckling kommer före inläring och den sker oberoende av inläringen, menade Piaget. *Lgr 80* är i mångt och mycket en produkt i Piagets anda.³³

För att bl.a. passa in i systemet med s.k. mål- och resultatstyrning utarbetades och infördes så en ny läroplan år 1994 (*Lpo 94* och *Lpf 94*).³⁴ En stor skillnad mot tidigare läroplaner var att denna inte ger några detaljanvisningar för hur målen i grundskolan skall uppnås. Målen för undervisningen är av två slag, dels ”strävansmål”, dels ”uppnåendemål”, och Lpo 94, och även Waldorfskolornas läroplan, kan tydligt knytas till den reformpedagogiska utbildningstradition som beskrivits ovan, eftersom denna utbildningsfilosofi utmärker sig genom att skapa just sådana läroplaner som Lpo 94 och WL faktiskt utgör, nämligen styrdokument där de ”statliga externa direktiven”, som Morawski påpekar, har reducerats till ”avgränsade principiella riktlinjer och reserverar de didaktiska frågorna till en angelägenhet för lärare och elever”.³⁵

*

³¹ Morawski 2010, s. 132.

³² Mansikka 2007, s. 1.

³³ Jfr SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 70ff; Dahl 2006, s. 17.

³⁴ Den 14 och 15 december 1993 fattade riksdagen beslut om den nya läroplanen och det nya betygssystemet, och Lpf 94 (d.v.s. Läroplanen för de frivilliga skolformerna, gymnasieläroplanen) trädde i kraft den 1 juli 1994. Lpo 94 trädde i kraft nästföljande år, den 1 juli 1995.

³⁵ Morawski 2010, s. 132.

Vi har i detta kapitel konstaterat att Lpo 94 och WL är starkt influerade av de reformpedagogiska strömningar som uppstod i början av förra seklet. I nästföljande kapitel kommer jag att undersöka och beskriva grunddragen i den kunskapssyn och syn på inläring hos två utbildningsfilosofier och tänkare som Lpo 94 tycks ha tagit intryck av, nämligen den *progressiva pedagogiken* och *John Dewey*, samt det *sociokulturella perspektivet* och *Lev S. Vygotskij* (avsnitt 2.1). Det bör dock poängteras att detta dock är ett *urval* av de många strömningar som influerat Lpo 94, men dessa två brukar lyftas fram som de viktigaste.³⁶ Därpå beskrivs mer ingående den syn på kunskap som återspeglas i Lpo 94 (avsnitt 2.2). Därefter gör jag samma typ av undersökning av Waldorfskolornas läroplan, d.v.s. en undersökning av Waldorfpedagogikens bakomliggande utbildningsfilosofi och kunskapssyn (avsnitt 2.3 och 2.4), där antroposofin och Rudolf Steiners tänkande helt kort ska beskrivas.

³⁶ Se bl.a. SOU 1992:94; Kroksmark 2003; Hartman 2005; Sundgren 2005.

2. Kunskapssyn och utbildningsfilosofi bakom läroplanerna

2.1 Utbildningsfilosofi bakom Lpo 94: Dewey och Vygotskij

Den amerikanske filosofen, psykologen och reformpedagogen *John Dewey* (1859-1952) och hans progressiva pedagogik från början av 1900-talet har haft ett genomgripande inflytande över utbildningens utveckling över hela världen, så också över den svenska läroplanen från 1994.³⁷ Kortfattat kan sägas att den progressiva pedagogiken sätter utvecklingen i centrum, både på individ- och samhällsnivå, och har en pragmatisk syn på utbildning. Om individen inte utvecklas så kan heller inte samhället utvecklas, och den kunskap som eleverna tillägnar sig i skolan ska också kunna användas i det omgivande samhället. Lärande i skolan och samhällsprocesser utanför skolan är intimt sammankopplade och oskiljaktiga från varandra, och skolan måste hela tiden anpassa sig i takt med samhällsförändringen runtomkring. ”Skolan skall göras till en genuin del av samhällslivet, i stället för att vara en isolerad plats för att lära sig läxor”³⁸, menade Dewey, och det är genom individens målstyrda agerande som mänskligheten kan komma framåt. Dewey hävdade att skolans främsta uppgift bör vara att forma demokratiska samhällsmedborgare, vilket ju är en tankegång som, vilket vi ska se i kapitel 3, återkommer i Lpo 94. Progressivismen som idé kan beskrivas som en del av den reformpedagogiska rörelsen, där barnet sätts i centrum och där läraren ska vara vägledande och icke-auktoritär. Ett av de mest utmärkande dragen hos människan är hennes förmåga att planera och via *intelligent action*, ”intelligent handling”, förverkliga sina uppställda mål: människan agerar enligt Dewey i en oändlig kedja av ”avsikt – planering – handling – reflektion – bedömning av resultat – ny avsikt, osv.”, och det är i detta sammanhang som slagordet ”*learning by doing*”, myntat av Dewey i förbigående, blivit känt (men också till viss del missstolkat). Barnets lärande måste kopplas till barnets intressen; barnets egen motivation måste vara drivkraften till lärande. Individens medfödda sociala, konstnärliga, upptäckande ”instinkter” måste vara utgångspunkten i skolan, inte som det tidigare varit, med fokus på lärare och läromedel. Dewey influerades bl.a. av tänkare som Rousseau, Darwin, Kant och Hegel, och kritiken som han presenterade av dåtidens skola för hundra år sedan visar sig vara fortsatt aktuell i vårt samhälle idag.³⁹

Människan är således en social varelse med konstnärliga och upptäckande instinkter enligt Dewey. Ett liknande reformperspektiv, och en annan viktig inspirationskälla för Lpo 94, är det *sociokulturella* perspektivet, som tar sin utgångspunkt i den ryske psykologen *Lev S. Vygotskij*s (1896-1934) idéer. Vygotskij's tankar utgjorde ett alternativ till de i hans samtid dominerande behavioristiska, och senare kognitivistiska, tanketraditionerna. Liksom Dewey – och även, som vi ska se, Steiner – ser Vygotskij lärarens och vuxnas agerande som mycket betydelsefulla för barns utveckling. Kunskapsutveckling är inte isolerat hos individen utan sker mellan individer i ett samspel, och det är genom interaktion med andra som barnet exponeras för och tar till sig de sätt att tänka som fungerar i samhället.⁴⁰ För att lättare förstå den syn på utveckling och lärande det sociokulturella perspektivet uppvisar kan man spegla det mot det kognitivistiska synsättet som utvecklingspsykologen Jean Piaget företrädde. Piaget ser människans utveckling som något som sker individuellt och inte påverkas särskilt

³⁷ Se bl.a. SOU 1992:94, s. 46; Hartman 2005; Arfwedson & Arfwedson 2002.

³⁸ Dewey, citerad i Sundgren 2005, s. 86.

³⁹ Sundgren 2005, s. 81-91; Kroksmark 2003, s. 372-375; Hartman 2005, s. 223ff.

⁴⁰ Säljö 2000, s. 48; 2005, s. 121.

av sociala och kulturella faktorer.⁴¹ I ett sociokulturellt perspektiv ses däremot lärandet som något som sker individer emellan och i relation till en social praktik. Själva situationen blir en del av lärandet. Lärandet ses inte som enbart ett kognitivt fenomen utan även som sinnligt och socialt, vilket gör sammanhanget och situationen till betydelsefulla komponenter i lärandet.⁴² Vi återkommer till det sociala och sinnliga längre fram. I det sociala samspelet förmedlas sätt att tänka, resonera och handla som sedan blir en del av den enskilda individen och hans eller hennes tänkande och handlande. Ett centralt begrepp hos Vygotskij är den *proximala utvecklingszonen* (*Zone of Proximal Development, ZPD*), vilken Vygotskij definierar som avståndet mellan det barnet klarar av på egen hand utan stöd av andra, och det barnet förmår klara av med stöd av andra människor.⁴³

I det kommunikativa samspel inom vilket lärande sker har människor också, enligt Vygotskij, behov av kulturella *redskap*. Idén om *mediering* av sociala handlingar är ett av de grundläggande antagandena i sociokulturell teori. Begreppet mediering är nära knutet till föreställningen om människan som en redskapsanvändande, och redskapsutvecklade, varelse.⁴⁴ Man kan se det som en triangel, där ”människan” och ”världen” utgör två av triangelns delar, men att den tredje delen utgörs av ”redskap”. Människans relation till världen är således inte direkt utan *indirekt*: relationen är *medierad*.⁴⁵ Vygotskij skiljer mellan *fysiska* och *psykologiska* redskap för lärande. Fysiska redskap kan vara allt från enklare redskap som en penna eller en tång till avancerade tekniska hjälpmedel, som en miniräknare eller dator alltså av människan tillverkade föremål, även kallade *artefakter*.⁴⁶ Med psykologiska redskap avses sådant vi använder för att tänka och kommunicera med. Vårt siffersystem, alfabetet, formler, klassifikationer osv. är exempel på sådana redskap.⁴⁷ Kommunikationen med andra människor är den viktigaste komponenten i vårt lärande, och *språket* utgör därmed människans i särklass viktigaste psykologiska redskap. En av Vygotskijs mest banbrytande insikter var att *språket* fungerar som ett redskap *både mellan* människor och *inom* människor. Språket tjänar som länk mellan det ”yttre” (kommunikation med andra) och det ”inre” (tänkande): ”*Varje funktion i barnets kulturella utveckling uppträder två gånger eller på två nivåer: först uppträder den på den sociala nivån, och senare på den individuella nivån. Först uppträder den mellan människor som en interpsykologisk kategori och sedan inom barnet som en intrapsykologisk kategori.*”⁴⁸

2.2 Syn på kunskap och lärande bakom Lpo 94

Vi återkommer i analysdelen till vilka effekter dessa utbildningsfilosofiska idéer tycks ha fått för läroplanens konkreta utformning. Låt oss nu närmare undersöka vilken syn på kunskap som förmedlas i det betänkande som ligger till grund för Lpo 94, *Skola för bildning*. Ja, till att börja med konstaterar man att det som räknades som kunskap igår kanske inte gör det idag eller i framtiden:

Kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Det som räknas som kunskap idag är inte detsamma som vad som var kunskap igår

⁴¹ Säljö 2000, s. 68.

⁴² Carlgren 1999, s. 12.

⁴³ Säljö 2005, s. 122.

⁴⁴ *Ibid.*, s. 118.

⁴⁵ Strandberg 2006, s. 80.

⁴⁶ *Ibid.*; jfr Kroksmark 2003, s. 453f.

⁴⁷ Jfr Kozulin 2003.

⁴⁸ Vygotskij, citerad i Säljö 2005, s. 119-120; jfr Kroksmark 2003, s. 452.

eller som kommer att vara kunskap i framtiden – och det som är kunskap på ett ställe är inte självklart kunskap på andra ställen.⁴⁹

Kunskap är således kontextberoende enligt Läroplanskommitténs utredning, och förutsätter därför en ”aktiv diskussion” ute på skolorna; det är enligt läroplanstexten i Lpo 94 viktigt att i den enskilda skolan ständigt diskutera vad kunskap är och bör vara:

Skolans uppdrag att främja lärande *förutsätter en aktiv diskussion* i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. *Olika aspekter på kunskap och lärande* är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.⁵⁰

Vilka ”aspekter på kunskap och lärande” kan man då utläsa i Lpo 94? Hur bör inläring ske enligt denna läroplan? Låt oss granska hur Läroplanskommittén bakom utredningen *Skola för bildning* ser på kunskapsbegreppet. Det är nämligen, som Bernt Gustavsson konstaterar, inte förrän i betänkandet *Skola för bildning* från 1992 som kunskapsbegreppet ”för första gången vidgas och problematiseras” inom svenskt utbildningsväsende.⁵¹ Förklaringen till detta står enligt Gustavsson att finna i de ”djupgående samhällsförändringar och förskjutningar i debatten om utbildning, kunskap och pedagogik” som kringgärdade kommitténs arbete.⁵² En formulering om vad kunskap är, som återfinns både i läroplanen och i förarbetena, lyder:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.⁵³

Läroplanen Lpo 94 delar alltså upp kunskap i fyra former, som alla börjar på bokstaven F: ”fakta”, ”förståelse”, ”färdighet” och ”förtrogenhet”. Alla dessa fyra aspekter av begreppet kunskap beskrivs som lika viktiga, men det betonas också att alla fyra formerna återfinns inom alla kunskapsområden – att ingen av dessa kunskapsformer någonsin i verkligheten förekommer i helt ”ren” form – men att ”betoningen av de olika formerna kan se olika ut inom olika områden och mellan olika personer”.⁵⁴ Vad innebär då dessa fyra kunskapsformer? Den första, *fakta*, beskrivs som en mer kvantitativ kunskapsform (till skillnad från de tre övriga som är mer kvalitativa till sin karaktär), och är kunskap om ”information, regler och konventioner” och att ”veta att saker förhåller sig på vissa sätt”, dock ”utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen”. Den andra kunskapsformen, *förståelse*, beskrivs som ”att begripa” och ”att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen”, att ”tillägna sig begrepp och strukturer”, främst via språk och kommunikation. Den tredje, *färdighet*, är ”att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det”, vilket främst refererar till praktiska och motoriska kunskaper. Den fjärde och sista formen av kunskap kallas *förtrogenhet*, och utgörs av ett slags ”bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension”, en kunskap som ”ofta är förenad med sinnliga upplevelser” och som gör att vi kan ”använda tidigare erfarenheter i nya situationer”.⁵⁵

⁴⁹ SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 63.

⁵⁰ Lpo 94, s. 6, min kursivering.

⁵¹ Gustavsson 2002, s. 15.

⁵² *Ibid.*, s. 24.

⁵³ Lpo 94, s. 6.

⁵⁴ SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 67.

⁵⁵ *Ibid.* s. 64-67, jfr Gustavsson 2002, s. 23-24.

Det är alltså dessa former av kunskap som svensk skola ska förmedla enligt Lpo 94. Kunskapsbegreppet har därmed vidgats jämfört med tidigare, och omfattar numera, utöver den enbart kognitiva kunskapen, även s.k. ”tyst kunskap”, kunskap som inte är formulerad.⁵⁶ Detta går att härleda till det sociokulturella perspektivet som redovisats ovan, där betydelsen av inläringens sammanhang (bl.a. den sociala miljön, både i och utanför klassrummet) betonas, och dessa kunskaper appellerar mer till ”sinnliga erfarenheter”. Dessa kunskaper utgör en ”tyst kunskapsbakgrund” till de mer specifika kunskaperna som ska läras in enligt skolans alla kursplaner.⁵⁷ Man tycks alltså vara mer medveten om faktorer som dessa i Lpo 94 än i tidigare läroplaner, samt övertygad att kunskap kan existera i många olika skepnader.

Efter denna korta sammanfattning av den utbildningsfilosofi som ligger till grund för Lpo 94 ska vi nu granska kunskapsteorin bakom Waldorfskolornas läroplan *En väg till frihet*. För att kunna göra detta krävs en sammanfattning av vad *antroposofin* är.

2.3 Utbildningsfilosofi bakom Waldorfskolornas läroplan – Steiner och antroposofin

Waldorfskolan ... utvecklar Rudolf Steiners pedagogiska idéer baserade på antroposofi och antroposofins uppfattning om människans väsen.⁵⁸

Waldorfskolan ”utvecklar”, enligt Waldorfskolornas läroplan *En väg till frihet*, ”Rudolf Steiners pedagogiska idéer baserade på antroposofi”. Vad betyder då detta?

Antroposofi (av grekiskans *anthropos*, människa och *sophia*, vishet) är benämningen på den världsåskådning som utarbetades i början av 1900-talet av den österrikiske tänkaren *Rudolf Steiner* (1861-1925). Antroposofin utgör ett mångfacetterat tankesystem som framför allt baseras på Steiners många verksamheter inom bl.a. naturvetenskap, teknik och filosofi, och har gett upphov till en rad verksamheter i Sverige som går under beteckningen ”den antroposofiska rörelsen”. Till dessa verksamheter räknas, utöver Antroposofiska Sällskapet (grundat 1913), även rörelsen för antroposofisk läkekonst (med bl.a. Vidarkliniken i Järna), den biodynamiska rörelsen, den läkepedagogiska rörelsen med specialpedagogiska institutioner och socialterapeutiska behandlingshem, samt, sist men inte minst, den Waldorfpedagogiska rörelsen med skolor, förskolor och fritidshem.⁵⁹

”Antroposofin attraherar”, konstaterar f.d. ministern Annika Åhnberg i sitt förord till en antologi, *Inspirerad av antroposofi*, där nio skribenter beskriver sina erfarenheter av antroposofins vitt skilda verksamheter – men hon konstaterar vidare att ”det också är många som tar avstånd”.⁶⁰ Några som t.ex. är kritiska mot antroposofin är skribenterna i en annan skrift, *Antroposofin – en kritisk granskning* (Jerkert 2003), som har invändningar mot både Steiners vetenskaps- och människosyn. Bland annat kritiseras Steiner brist på intersubjektivitet – mer om detta i diskussionen i kapitel 5. Jag vill här dock kort förtydliga att jag själv här inte tar ställning i den debatt som ständigt tycks pågå inom ramen för det antroposofiska tankebygget i stort, utan ska här enbart försöka redovisa mina, och andras, iakttagelser och slutsatser om *Waldorfskolornas* läroplan och pedagogiksyn.

⁵⁶ Jfr Andersson & Carlström 2005, s. 41.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ WL, s. 5

⁵⁹ Jfr Lejon 1997, s. 1.

⁶⁰ Fritz (red.) 2004, s. 6.

Det textmaterial som Rudolf Steiner lämnar efter sig är enormt. Utöver en mängd artiklar omfattar hans samlade skrifter, den s.k. *Gesamtausgabe*, ett 40-tal böcker i mer än 350 band, och även många av de över 6 000 föredrag som Steiner höll under sitt liv har nedtecknats och utgivits i tryckt form. Den stora mängd teorier som antroposofin uppvisar (både Steiners och andras idéer) är ofta relativt komplicerade och kan liknas vid en ”snårig skog”.⁶¹ Även om den antroposofiska litteraturen är omfattande konstaterar Mansikka att det finns ”mycket lite forskning kring kopplingen mellan Steiners filosofiska och kunskapsteoretiska syn på människan och de särskilda uttryck som är unika för Waldorfpedagogiken”.⁶² Jag ska här som sagt inte gå alltför djupt i de många teorier som antroposofin idag omfattas av, utan nöjer mig istället med att försöka ringa in Steiners syn på kunskap och lärande – trots att jag inser att en sammanfattning kring detta inom ramen för denna uppsats är omöjlig att göra heltäckande.

2.4 Syn på kunskap och lärande bakom Waldorfskolornas läroplan

Rudolf Steiners kunskapsteoretiska position är, som redan antytts, inte lätt att beskriva kortfattat. Jag har i följande avsnitt framför allt utgått från två avhandlingar som granskat Steiners tänkande – Håkan Lejons *Historien om den antroposofiska humanismen*, och Jan-Erik Mansikkas *Om Naturens förvandlingar* – men även Agnes Nobels genomgång *Filosofens knapp – Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund* och Christhild Ritters *Waldorfpedagogik* har varit till stor hjälp.⁶³

Håkan Lejon kallar i sin idéhistoriska avhandling Steiners idéperspektiv för *antroposofisk humanism*, något som kan karakteriseras som ”en kunskaps- och vetenskapsteoretisk balanspunkt, en empirism som undvek både naturalismens och idealismens ensidigheter”.⁶⁴ Steiners antroposofiska humanism, enligt Lejon, utgår från uppfattningen att kunskapsspråket inom *vetenskapen* – med ett logiskt och kausalt tänkande, som ställer frågan ”Hur fungerar det?” – är möjligt att *före*na med ett mer *symboliskt* kunskapsspråk, som ställer människan i relation till en större enhet och helhet, och istället frågar ”Vad är meningen, betydelsen?”. Annorlunda uttryckt: Steiner ansåg det möjligt att förena naturvetenskaperna med mer metafysiska och religiösa idéer. Dessa båda teorisystem har av vetenskapsteoretiker ansetts svårförenliga, medan Steiner hävdar att de är förenliga under vissa betingelser.⁶⁵ Steiner kallade sin forskningsinriktning för ”*Geisteswissenschaft*”, som i de svenska översättningarna något olyckligt översatts till ”*andevetenskap*”. Det råder nämligen en viss begreppsförvirring, eftersom *Geisteswissenschaft* också är det tyska ordet för humaniora.⁶⁶ Som Nobel påpekar

⁶¹ Jfr Mansikka, 2007, s. 249.

⁶² *Ibid.*, s. 241.

⁶³ Agnes Nobel är docent i pedagogik vid Uppsala universitet och Christhild Ritter är waldorflärare och författare.

⁶⁴ Lejon 1997, s. 1f.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Se Nobel 1991, s. 41ff. Nobel konstaterar att det många gånger uppstår problem av språklig karaktär när man studerar Steiner, och att den svenska översättningen ”andevetenskap” på många sätt är olycklig eftersom ”andliga dimensioner inte är lätta att diskutera på svenska ... inte minst i den vetenskapliga diskussionen”. På exempelvis norska är, i likhet med tyskan, benämningen för humaniora ”*åndsvitenskap*”, medan ”blotta ordet ’ande’, för att inte tala om ordet ’andevetenskap’”, på svenska kan ”få många att inta en skeptisk attityd” (*ibid.*, s. 41-42). Nobel framhäver att Steiners tankar ibland är svåra att överföra från tyska språket till andra länders språk och kultur ”utan att viktiga nyanser förvrängs eller går förlorade” och att många översättningar uppvisar brister. ”Kanske har just ’geisten’ och det som har med det andliga att göra, svårt att göra sig gällande inom den svenska kulturen?”, frågar sig Nobel (1991, s. 43), och lyfter fram att flera svenska antroposofier idag anser att en översättning av *Geisteswissenschaft* som ”allvetenskap” eller ”helvetenskap” skulle ha varit bättre (*ibid.*).

kanske ”*spirituell vetenskap*”, med anspelning på engelskans begrepp *mind* och *spirit*, ger en bättre fingervisning om vad Steiner menade.⁶⁷

Sin inspiration hämtade Steiner från flera olika håll. Till att börja med var han hänförd av de idéer som *Johann Wolfgang von Goethe* (1749–1832) presenterade, vars idéer är en del av klassisk tysk bildningstradition, besläktat med romantikens naturfilosofiska tänkande. Inte minst var det Goethes färglära och hans tankar om växternas metamorfos som Steiner fascinerades av.⁶⁸ Steiner ville med Goethes hjälp vidga filosofidebatten så att människans tänkande och förnuft skulle få ny tilltro, och ansåg att Goethe på ett förtjänstfullt sätt lyckades förena konst och humanism med vetenskap. Steiner menade på basis av detta att det måste vara möjligt att genom en kombination av *empiriska studier* och *konstnärlig intuition* uppnå naturvetenskaplig exakthet. Steiner fick efter sina studier vid Tekniska högskolan i Wien också det hedervärda uppdraget att ge ut Goethes samlade naturvetenskapliga verk, ett projekt som varade i över tio år.⁶⁹ Steiner ville med att ta utgångspunkt i Goethes idéer formulera vad som kan kallas en ”monistisk ontologi”, där de centrala aspekterna dels är ”kritiken mot ett ensidigt upplysningstänkande”, dels en ”strävan att betrakta världen mot bakgrund av en levande organisk enhet”.⁷⁰ Människan har därmed, enligt Jan-Erik Mansikkas tolkning av Steiner, en ”förmåga att, genom utvecklandet av en *intuitiv kunskapsdimension*, få en fördjupad förståelse för människans och naturens oupplösliga förhållande”.⁷¹

Intuitionen har således stor betydelse, enligt Steiner, så även *leken* och *estetiken*. Steiners inspirationskälla Goethe presenterade, tillsammans med estetikern och filosofen *Friedrich Schiller* (1759-1805), som också var personlig vän med Goethe, en ”nyhumanistisk bildningsidé”, där ”själens förmögenheter genom boklig bildning och kulturell förfining på ett harmoniskt sätt skulle utvecklas till att rätt uppfatta det sanna, det goda och det sköna”.⁷² Steiners lyfter i första bok från 1886, ”*Grundlinjer till en kunskapsteori enligt Goethes världsåskådning med särskilt avseende på Schiller*”, fram Goethes och Schillers vetenskapliga arbeten som berör huvudproblemen kring natur och ande, inre och yttre verklighet, samt tanke och erfarenhet, filosofiska frågor som kom att intressera Rudolf Steiner under hela hans liv. Särskilt är det Schillers ”*Brev om människans estetiska fostran*” som Steiner tar fasta på, där Schillers tankar om hur människan via bl.a. *lek* och *estetik* ska kunna fostras till att uppleva en helhet i tillvaron. ”*Människan leker bara när hon i ordets fulla bemärkelse är människa, och hon är bara helt och hållet människa när hon leker*”, menade Schiller⁷³, och hävdade att konsten utgör ett ”mellanområde” där människan skapar själv och ges frihet i själ och tanke, samt att det är ”i konsten och leken, mitt emellan sinnets och förnuftets värld” som människan ”omformar och omskapar sin verklighet”.⁷⁴ Detta kom, som vi ska se, att bli grundläggande för Steiners tänkande inom Waldorfpedagogiken. Steiner åkerkommer ofta i sina pedagogiska föreläsningar till vikten av det konstnärliga perspektivet i pedagogik och metodik:

Det skall vara vår uppgift i metodiken, att vi alltid vänder oss till människan som helhet. Det kan vi bara om vi riktar vår uppmärksamhet på att främja anlaget till konstnärlig

⁶⁷ Nobel 1991, s. 42.

⁶⁸ Se t.ex. Nobel 1991; Mansikka 2007; Lejon 1997; Thörn & Ambjörnsson 2004.

⁶⁹ Lejon 1997, s. 15-18, jfr Nobel 1991, s. 81ff.

⁷⁰ Mansikka 2007, s. 6.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Lejon 1997, s. 1

⁷³ Schiller, citerad i Ritter 1997, s. 20; jfr Nobel 1991, s. 95, 88ff.

⁷⁴ Gedin & Sjöblom 1995, s. 44.

känsla. ... All metodik måste vara genomsyrad av det konstnärliga. Uppfostran och undervisning måste bli till verklig konst. Kunskapen får bara bilda grundvalen.⁷⁵

Något som vi alltid måste ta hänsyn till är att vi i undervisningen måste utgå från det konstnärliga elementet, inte från det tankemässiga, inte heller från ett abstrakt iakttagande, utan från ett element genomträngt av konst och konstnärlig livskänsla.⁷⁶

Det konstnärliga och sinnliga hänger nämligen enligt Steiner tätt samman med människans andliga dimension, och dessa är viktiga att sammanföra: ”Det är först när det andliga och sinnliga vävs samman som människa blir fri, samtidigt som det är först när människan är fri, skapande och konstnärlig som hon vill och förmår handla moraliskt och av kärlek” skriver Steiner,⁷⁷ och jag får anledning att återkomma till den ”fria”, ”skapande”, ”lekande” och ”konstnärliga” människan i min undersökning av Waldorfskolornas läroplan i kapitel 4.

Låt oss säga något mer om Steiners människo-, bildnings- och kunskapssyn på ett mer vetenskapsteoretiskt plan. Han influerades nämligen också av den *nykantianska* filosofin, som utgår från filosofen *Immanuel Kant* (1724-1804) och hans kunskapsteorier, men mer intresserar sig för jaget, medvetandet och subjektet i kunskapsprocessen, samt ställer frågan vilka som är kunskapens verkliga källor: är det sinnen eller intellektets erfarenhet som resulterar i säker kunskap? Denna erfarenhetsfilosofi, som gav upphov till ett nytt universitetsämne i Tyskland i mitten på 1800-talet, *kunskapsteori*, väckte Steiners intresse.⁷⁸ Steiner, såväl som nykantianerna i övrigt, ville kombinera två traditioner, den *filosofiska idealismen*, som uppfattade förnuftet och rationellt tänkande som väg till säker kunskap, och den *empiriska positivismen*, som fokuserar på empiriska och sinnesbundna iakttagelser i naturen. Steiner arbetade fram en kunskapsteori och metodlära som han kallade för *objektiv idealism*, där han sökte finna balans mellan dessa två perspektiv.⁷⁹ För att göra detta omdefinierade Steiner själva huvudbegreppet för all kunskaps- och vetenskapsteori, nämligen *verklighetsbegreppet*. Empirikerna, som söker sanning och kunskap i naturen, och idealisterna, som söker den i idéerna, hävdar egentligen var och en för sig, enligt Steiner, endast ett ”halvt” verklighetsbegrepp: det är varken naturen eller idéerna som utgör verkligheten, den skapas i *medvetandet*; det är i medvetandet som kunskapande sker:

Varseblivning är således inte någonting färdigt, avslutat, utan ena sidan av den totala verkligheten. Den andra sidan är tänkande och begrepp. Kunskapsakten är syntesen av varseblivning och begrepp. Men först varseblivning av och begrepp om ett ting utgör hela tinget.⁸⁰

Man måste därmed alltså *både* varsebli och begreppsliggöra sin omgivning för att kunna nå kunskap om verkligheten, enligt Steiner.⁸¹ Steiner menar att det finns storheter utanför det mänskliga subjektet som kan betecknas som ”världens väsen” och ”det rena tänkandet”, en sanningsverklighet som höjer sig över subjektivitetens kategorier:

⁷⁵ Steiner 1986 (1919), *Konsten att uppfostra*, s. 15, citerad i Mansikka 2007, s. 250.

⁷⁶ Steiner 1994 (1921-22), *Waldorfpedagogik*, s. 172, citerad i Mansikka 2007, s. 250.

⁷⁷ Steiner 1963 (1894), *Frihetens filosofi*, citerad i Nobel 1991, s. 98, Ritter 1997, s. 7.

⁷⁸ Lejon 1997, s. 15-17.

⁷⁹ *Ibid.*, s. 18-19.

⁸⁰ Steiner 1963 (1894), *Frihetens filosofi*, s. 85, citerad i Lejon 1997, s. 20.

⁸¹ Att förlägga verkligheten till medvetandet gör att Steiners kunskapsteori, påpekar Lejon, får en psykologisk prägel, vilket påminner om filosofen *Arthur Schopenhauers* (1788-1860) synsätt om att tänkandet är en helt personlig och subjektiv verksamhet: ”världen är min föreställning”. Detta synsätt kunde Steiner dock inte hålla med om, eftersom detta i så fall skulle innebära att själva sanningen blev helt subjektiv. Se Lejon 1997, s. 20.

Vår kunskapsteori leder till det positiva resultatet, att tänkandet är världens väsen och att det individuella mänskliga tänkandet är detta väsens enskilda uppenbarelseform.⁸²

”Det rena tänkandet” blir alltså i Steiners kunskapsteori garanten för den yttersta sanningen, den objektiva dimensionen av verkligheten, och han menade att den enskilde individen kan uppleva denna sanning när överensstämmelse sker mellan sinnesiakttagelse och intuition.

Människan är det organ, genom vilket naturen avslöjar sina hemligheter. I den subjektiva personligheten visar sig världens djupaste innehåll.⁸³

Steiner gjorde en tydlig åtskillnad på natur och kultur, och bildningsresan är en process som utgår från naturen och leder till kulturen. Steiner förutsatte i sin syn på bildning att två olika kunskapstillstånd existerar: ett tillstånd med bristfälliga kunskaper, där alienation och kluvenhet råder, och ett tillstånd där kunskapsbristen är upphävd eller på väg att upphävas, och där autenticitet, närvaro och sammanhang är nyckelord. Bildningsprocessen är nödvändig för att ta sig från det ena tillståndet till det andra; att ”lära sig ’se’ med sina sinnen, tänka och intuitivt uppleva för att därigenom även nå insikter bortom förnuftets och sinneserfarenhetens begränsningar, till en existentiell kunskap ’bortom subjekt och objekt’”.⁸⁴ Genom bildning kan människan förändra både sig och sin livsmiljö, menade Steiner, och genom den antroposofiska bildningsvägen kan kulturen förädlas och livsvärlden humaniseras; människan kan få en mer existentiell livsupplevelse, en form av upphöjd förändlig naturupplevelse. Kunskapandet är *en väg*, menade Steiner, ett förlopp som genom att sinneserfarenheter och tänkandets inre reflektion förs samman gör att vi kan nå fram till en riktig uppfattning om verkligheten:

Varje kunskap du söker endast i syfte att öka ditt eget vetande, endast för att hopa skatter inom dig själv, leder dig bort från din väg; men varje kunskap du söker i syfte att bli mognare på människoförädlingens och världsutvecklingens väg leder dig ett steg framåt.⁸⁵

Denna kunskapssyn kan sägas ligga till grund för hela det antroposofiska tänkandet som Steiner senare vidareutvecklade, där *människans kunskapande och bildning* är det centrala.⁸⁶ Antroposofins ideal är kunskapen som en väg, att människan utvecklar både konkreta och symboliska kunskaper som lyfts fram av den enskilde forskarens ”personliga sanningslidelse, övertygelse och som har etisk giltighet”. Människan är i sitt kunskapande tvungen att hantera även det teoretiskt omöjliga, men detta måste då ske utan att ge avkall på den vetenskapliga hederligheten. Vetenskap innebär således inte bara teorier, metoder och experiment för Steiner, utan omfattar också, enligt Lejon, en ”inre livshållning” och en ”personlig bearbetning av etiskt, livskvalitativt slag”.⁸⁷ Kunskapen som en väg var vid denna tid emellertid inte något helt nytt, utan går att spåra i tidigare europeiska kristna och humanistiska traditioner, där kunskapsvägen ofta använts som en metafor – det tillfälliga och föränderliga landskapet passeras, men den konstanta, fortlöpande vägen fortsätter framåt. Det

⁸² Steiner 1955 (1886), *Grundlinjer till en kunskapsteori...*, s. 61, citerad i Lejon 1997, s. 21.

⁸³ Steiner 1987 (1897), ”Goethes Weltanschauung in seinen ’Sprüchen in Prosa’”, s. 334, cit. i Lejon 1997, s. 22.

⁸⁴ Lejon 1997, s. 9.

⁸⁵ Steiner 1964 (1904/05), *Hur uppnår man kunskap om de högre världarna*, s. 25f, citerad i Lejon 1997, s. 2.

⁸⁶ Dahlin *et al.* (2006) ställer i titeln till slutrapporten av ”Forskningsprojektet Waldorfskolor i Sverige” frågan om inte Waldorfskolan på ett mer genomgripande plan utgör ”en skola för *människobildning*”.

⁸⁷ Lejon 1997, s. 2.

är dock denna kunskapsväg, en ”sökandets väg” som vi bör leda våra ungdomar in på, enligt Steiner:

Ungdomarna skall inte tro på våra ”sanningar” utan på våra personligheter. De uppväxande skall märka att vi är *sökande* och vår uppgift är att föra dem till detta *sökandes väg*.⁸⁸

Mansikka konstaterar att det för Steiner var viktigt att människans kunskapsmässiga utveckling harmonierar med hennes själsligt-andliga dito, och att det i Steiners tänkande finns en tydlig strävan – som återigen går att härleda till Goethe – att betrakta människan som en verksam helhet där de olika delarna underkastar sig helhetens lagbundenhet.⁸⁹ Detta leder också till att människans lärande måste ske genom att ”väcka viljan och känslan för kunskapandet”, och inte i en överbetoning av kunskapsstoff *in absurdum*:

Det absurda ligger i att man utgår från att människan måste *veta* någonting visst bestämt om det ena eller det andra, att man inte utgår från hur människan måste *vara* för att vara en människa, en människa som är inlemmad i världen på rätt sätt.⁹⁰

Steiners antroposofiska bildningshumanism bygger således på en ”organisk och utvecklingspräglad helhetsuppfattning” som gör att ”delarna endast kan förklaras utifrån deras plats och funktioner i helheten”.⁹¹ Bildningen ses som en kontinuerlig livsprocess som omfattar inte bara hela människolivet, utan även *livet mellan döden och en ny födelse*, vilket naturligtvis, som vi ska se, får konsekvenser för Steiners tänkande kring pedagogik. Steiner presenterade också utvecklingspsykologiska teorier, en *antroposofisk psykologi*, om hur människans livscykel är uppdelad, periodiserad, i tio sjuårsperioder. De första tre sjuårsperioderna omfattar den fysiska och mentala mognaden – d.v.s. skolåldern 0-21 år, som således ska påverkas av Waldorfpedagogiken. Därpå följer tre sjuårsperioder (åldern 21-42 år) som omfattar utvecklandet av de mentala egenskaperna; tre sjuårsperioder (åldern 42-63 år) som omfattar integration av personlighet, begåvning och sociokulturell miljö; samt en sjuårsperiod (63-70 år) som omfattar utvecklandet av existentiell känslighet.⁹² Vi kan, som vi ska se i kapitel 4, se hur allt detta återkommer i dagens Waldorfpedagogik.

Steiner sammanför alltså Goethes teoretiska ställningstaganden med sin egen nykantianska filosofi. Något som dock gör forskningen kring antroposofin än mer komplicerad är att grundaren Rudolf Steiner under sitt liv flera gånger omarbetade vissa delar av sin livsåskådning, både gällande människo- och kunskapssyn. Det går således att dela in hans tänkande i flera olika perioder. Lejon delar in hans intresse och verksamhetsinriktning i fyra olika perioder: (I) *barndom och studieår* (1861-82), (II) den *filosofiskt-humanistiska* perioden (1882-1902), (III) den *esoteriska* perioden (1902-1917) och (IV) den *praktiskt bildnings-humanistiska* perioden (1917-1925).⁹³ Kunskapsteoretiskt drar Lejon en tydlig linje mellan Steiners antroposofiska *bildningshumanism*, som utgår från den nykantianska bildningsfilosofi (vars grund ovan beskrivits) som Steiner utvecklade före sekelskiftet 1900, och hans antroposofiska *esoterism*, utvecklad mellan sekelskiftet och första världskriget, som har en mer teosofisk prägel. Kortfattat kan dessa två riktningar beskrivas som att den första, *bildningshumanismen*, har sin grund i den nyhumanism och tyska självbildningstraditionen

⁸⁸ Steiner 1898, citerad i Mansikka 2007, s. 253.

⁸⁹ Mansikka 2007, s. 253.

⁹⁰ Steiner 1994 (1921-22), *Waldorfpedagogik*, s. 237, citerad i Mansikka 2007, s. 253, min kursivering.

⁹¹ Lejon 1997, s. 98.

⁹² *Ibid.*, s. 101-102.

⁹³ *Ibid.*, s. 8.

som beskrivits ovan, och i större utsträckning är ett *kunskapsteoretiskt förhållningssätt*, medan den andra, *esoterismen*, har influenser från teosofi, rosenkreuzianism och frimureri, och mer tar formen av en *livsåskådning* i vidare mening. Steiner var själv i slutet av sitt liv medveten om dessa två inriktningar i hans eget tänkande, och beskrev den första som mer ”*naturintresserad*” och *aristotelisk*, och den andra som mer ”*kristendomsintresserad*” och *platonisk* till sin karaktär.⁹⁴ Dessa vändningar har dock enligt Lejon gett upphov till ideologiska motsättningar inom den antroposofiska rörelsen, både internationellt och i Sverige – en splittring i två falanger, en esoterisk och en bildningshumanistisk – samt ”har för utomstående betraktare många gånger verkat förvirrande”. Inriktningarna har värderats olika högt inom rörelsen i olika perioder.⁹⁵ Det är framför allt Steiners tankar under den esoteriska perioden, d.v.s. den ’mellersta perioden’ i Steiners yrkesliv, som har varit föremål för den mest omfattande kritiken mot Steiner och antroposofin, exempelvis boken *Hur når vi kunskap om de högre världarna* från 1904.⁹⁶ Det är dock redan till Steiners tidiga Goethe-influerade tänkande som många särdrag i Waldorfpedagogiken kan härledas, och det är den antroposofiska humanismen som utgör den implicita idégrund som både antroposofin och waldorfpedagogiken vilar på, och som sammanfattades av Steiner i slutet av hans liv.⁹⁷

*

Jag har i detta kapitel redovisat vissa grunddrag i kunskapssyn och syn på inläring hos de mest framträdande utbildningsfilosofiska riktningarna som Lpo 94 har tagit intryck av, nämligen den progressiva pedagogiken och John Dewey, samt det sociokulturella perspektivet och Lev S. Vygotskij. Samma typ av undersökning av Waldorfpedagogikens bakomliggande utbildningsfilosofi och kunskapssyn har därefter genomförts, där vi har kunnat konstatera waldorfpedagogikens koppling till Steiner och antroposofin. Sammanfattningsvis kan man säga att utbildningsfilosofierna bakom såväl Waldorfskolornas läroplan – med Steiner som lärofäder – och Lpo 94 – med intryck från flera olika pedagogiska strömningar men med betoning på lärofäder som Dewey och Vygotskij – kan sägas botten i två olika reformpedagogiska strömningar från början av 1900-talet, men att utbildningsfilosofierna tar sig helt olika uttryck.

Vad är det då som kännetecknar Waldorfpedagogikens grundtankar, och hur skiljer sig Waldorfpedagogiken från den konventionella grundskolan och dess pedagogiska idéarv? För att ge en tydligare bild inför min jämförelse av läroplanerna WL och Lpo 94 som jag gör i kapitel 4, avser jag att i nästföljande kapitel, kapitel 3, kort diskutera huruvida de båda läroplanerna överhuvudtaget ens är jämförbara, samt sammanfatta en tidigare undersökning som gjorts på detta område, vilken genomfördes år 1995 på uppdrag av Skolverket.

⁹⁴ Lejon 1997, s. 3.

⁹⁵ *Ibid.*, s. 3, 98.

⁹⁶ Kritik som formulerats av bl.a. Jerkert (red.) 2003, men även på webbsidor som t.ex. www.steinerkritikk.no.

⁹⁷ Mansikka 2007; Lejon 1997, s. 3.

3. Tidigare forskning

3.1 Strukturella likheter och skillnader i läroplanerna – är de ens jämförbara?

Den nationella läroplanen från 1994, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, är ett 15-sidigt styrdokument uppdelat i två delar, (1) "Skolans värdegrund och uppdrag", där värdegrunden som skolan ska vila på uttrycks, samt (2) "Mål och riktlinjer", där mål och riktlinjer för skolarbetet i sin helhet beskrivs. Läroplanen ger, som tidigare nämnts, inga detaljanvisningar för hur målen i grundskolan skall uppnås, utan ger mer allmänna beskrivningar av de mål som eleverna bör nå. Målen för undervisningen är av två slag, dels "Mål att sträva mot", som anger "inriktningen på skolans arbete" och "en önskad kvalitetsutveckling i skolan", dels "Mål att uppnå", som uttrycker "vad eleverna ska ha uppnått när de lämnar skolan", och dessa mål är samlade i åtta områden (Normer och värden; Kunskaper; Elevernas ansvar och inflytande; Skola och hem; Övergång och samverkan; Skolan och omvärlden; Bedömning och betyg, samt Rektors ansvar). Utöver detta 15-sidiga dokument finns *kursplanerna*, sammanlagt närmare 90 sidor, som uttrycker de krav staten ställer på skolans undervisning i de olika skolämnena, och där dels (1) *målen som undervisningen i varje ämne skall sträva mot* anges, dels (2) *de mål som eleven skall ha uppnått efter det femte respektive nionde skolåret*.

Som tidigare nämnts är Waldorfskolornas läroplan ("WL") ett dokument på ca 70-80 sidor, uppdelat i flera delar, där *alla skolämnenas kursplaner också ingår*. Läroplanen, som har titeln *En väg till frihet*, har en inledande text med rubriken "Hela människan går i förskolan och skolan" (omfång ca 4 sidor). Det är främst detta textavsnitt som ligger till grund för min jämförelse – med tillägg av sidorna 2 och 5 där grundläggande värden uttrycks – eftersom det kan sägas motsvara de båda avsnitten "Skolans värdegrund och uppdrag" och "Mål och riktlinjer" i Lpo 94, och det är också här som huvuddragen i Waldorfpedagogiken beskrivs. Denna text är uppdelad i ca tjugo olika korta stycken som var och ett beskriver särdrag i Waldorfpedagogiken, t.ex. "En tolvårig plan för lärandet"; "En konstnärlig undervisning"; "Organiskt schema"; "Arbetsbok istället för lärobok"; "Periodundervisning"; "Läsårsbrev", osv. Därpå följer i WL kursplanebeskrivningar för de olika åldersstadierna, d.v.s. målbeskrivningar för *Det skolförberedande stadiet* ("Åldern ett till sju år", ca 8 sidor) – kan sägas motsvara Lpfö 98 –, *Grundskolestadiet* (Åldern sju till och med femton år", ca 35 sidor) – kan sägas motsvara Lpo 94:s kursplaner – och *Gymnasiestadiet* ("Åldern sexton till och med nitton år", ca 20 sidor) – som kan sägas motsvara Lpf 94:s kursplaner. I WL ingår även en målbeskrivning för de Waldorfpedagogiska fritidshemmen ("Åldern sju till och med tio år", 2 sidor).

Även om läroplanerna alltså skiljer sig åt i både struktur och innehåll så kan man, om man tittar mer övergripande, se att det också finns flera likheter dem emellan. Jag anser att läroplanerna är jämförbara om man, som jag i nästkommande kapitel avser göra, enbart jämför Lpo 94:s – d.v.s. grundskolans – kurs- och läroplaner med motsvarande avsnitt i WL, d.v.s. det inledande "policy-avsnittet" (WL, s. 2, 5, 8-11) samt kursplanerna för "Grundskolestadiet" (WL, s. 22-57), och jag lämnar därmed resterande avsnitt (om förskola, fritidshem och gymnasieskola) utanför. Dessa texter uppvisar ju strukturella likheter som gör att en jämförelse låter sig göras, även om det inte är säkert att Steiner själv skulle hållit med mig på denna punkt. Rudolf Steiner ansåg nämligen, som Bo Dahlin⁹⁸ påpekar i en forskningsrapport, att waldorfpedagogiken överhuvudtaget inte är möjlig att jämföra med andra pedagogiska teorier därför att han ansåg att waldorfpedagogiken "svarar på frågor som

⁹⁸ Bo Dahlin är professor i pedagogik vid Karlstad universitet.

den vanliga pedagogiken inte ställer”.⁹⁹ Jag håller dock inte med Steiner om detta, utan menar att waldorfpedagogiken mycket väl är jämförbar och bör jämföras med andra pedagogiska inriktningar, i syfte att dels belysa och klargöra likheter och skillnader, men också därigenom för att få bättre möjlighet att utveckla pedagogiken. Jag ska här försöka styrka min tes angående detta.

Det finns flera grundläggande likheter mellan läroplanerna. Bägge läroplanerna uttrycker exempelvis tydligt de grundläggande värden som skolan ska vila på enligt skollagen – vilket ju i och för sig, som vi sett, är en förutsättning för att Waldorfskolor ens ska ha laglig rätt att existera (jfr Avsnitt 1.2, s. 9). I WL:s inledande kapitel postuleras att Waldorfskolornas verksamhet ”är konfessionellt och politiskt oberoende” samt ”baserad på de mänskliga fri- och rättigheterna och vårt samhälles etiska värdegrund”¹⁰⁰, vilket väl överensstämmer med formuleringarna i Lpo 94 om de värden som skolan skall förmedla, nämligen ”grundläggande demokratiska värderingar, ... aktning för varje människas egenvärde, ... respekt för vår gemensamma miljö, ... människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta”¹⁰¹. WL är ju, som nämnts, en *anpassning* till den nationella läroplanen, vilket också uttrycks i WL:s inledande kapitel med följande rader:

Så som Skolans värdegrund och uppgifter samt Mål och riktlinjer är karaktäriserade i Läroplan för förskolan (Lpfö 98), det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) samt de frivilliga skolformerna (Lpf 94) *med tillägg av här gjorda framställningar av waldorfförskolans och waldorfskolans särart*, ansluter sig Waldorfförskolornas Samråd och skolor i Waldorfskolofederationen till framställda nationella mål.¹⁰²

Även Skolverkets undersökning från 1995 (Tornéus 1995; se nedan) fastslår att ”inget av waldorfpedagogikens särdrag strider mot de grundläggande värden som anges i Lpo 94”, utan tvärtom ”aktivt omfattar samma värden”¹⁰³, även om värderingarna inte uttrycks på exakt samma sätt, och ofta istället är invävda i ämnenas olika kursplaner. Waldorfskolorna ”ansluter sig” således enligt WL till ”framställda nationella mål” men ”med tillägg av här gjorda framställningar av ... waldorfskolans särart”. Vad innebär då detta?

3.2 Skolverkets undersökning från 1995

För att kunna ge ett svar på vad som utgör ”waldorfskolornas särart” ska jag här redovisa delar av den tidigare forskning som gjorts på området. Det har nämligen redan tidigare genomförts en jämförelse av Lpo 94 och Waldorfskolornas läroplan. Denna jämförande undersökning utfördes år 1995, strax efter Lpo 94 hade presenterats, av Margit Tornéus vid psykologiska institutionen vid Umeå universitet, på uppdrag av Skolverket.¹⁰⁴ I undersökningen jämförs WL dels med läroplanen Lpo 94, men även med de då nya kurs- och timplanerna. Uppdraget för utredaren var för det första att undersöka huruvida WL lever upp till de kunskapskrav som de nationella läro- och kursplanerna ställer på eleverna – d.v.s. ”ge underlag för bedömningar om läroplanen ger förutsättningar för eleverna att få kunskaper som till art och nivå svarar mot dem grundskolan respektive gymnasieskolan ger” – för det andra att jämförelsen skulle utgöra ett ”hjälpmedel för Skolverkets tillsyn och godkännande

⁹⁹ Dahlin *et al.* 2006, s. 94.

¹⁰⁰ WL, s. 5

¹⁰¹ Lpo 94, s. 3.

¹⁰² WL, s. 11, min kursivering.

¹⁰³ Tornéus 1995, s. 2.

¹⁰⁴ *Waldorfskolornas läroplan – en jämförelse*, Tornéus 1995.

av fristående skolor med waldorfinriktning och av waldorfskolorna själva".¹⁰⁵ Uppdraget inbegrep också en särskild "belysning av 'avvikelser och problem'".¹⁰⁶

Tyngdpunkten i Tornéus' undersökning ligger, utöver själva läroplanstexten, på jämförelsen av kursplanerna, särskilt i svenskämnet samt SO- och NO-ämnena, eftersom det "i uppdraget ... ingick att särskilt beakta"¹⁰⁷ dessa ämnen. Det är dock svårt, konstaterar utredaren, att genomföra direkta jämförelser, något som beror på waldorfpedagogikens särart, och då i synnerhet den *ämnesintegrering* som realiseras av *period- och temaundervisning*, något som är utmärkande för waldorfpedagogiken och som utgår från dess syn på barnets utveckling. Utredaren konstaterar att skolämnena i en Waldorfskola under de första fyra-fem skolåren är "starkt integrerade i teman", och att "undervisningen i de lägre klasserna riktar sig mer till elevernas upplevelser än till deras tänkande".¹⁰⁸ Detta leder till att Waldorfskolornas mål för skolår 5 *ofta skiljer sig åt* från motsvarande mål i Lpo 94:s kursplaner.

Detta är den kanske största förtjänsten med Tornéus' undersökning: kursplanernas mål vid det femte och nionde skolåret går systematiskt igenom, och utredaren konstaterar att waldorfelever ibland – oftare än motsatsen – kan antas ha *lägre* kunskaper i vissa ämnen i slutet av skolår 5 än elever i den konventionella grundskolan, men ibland även *högre*. Skolverkets undersökning av kursplanerna sammanfattas i Tabell 1, på nästkommande sidor. Tabellen, som är min egen konstruktion, bygger på de sammanfattande kommentarer som framkommer i undersökningen och är i stort sett ordagrant återgivna.¹⁰⁹ Tornéus' sammanfattande kommentarer baseras på att kursplanernas "Mål att uppnå" vid skolår 5 och 9 ibland skiljer sig åt mellan WL (d.v.s. den tidigare utgåva av WL som sammanställdes 1995) och Lpo 94 – vissa mål är antingen annorlunda formulerade, eller så saknas de helt i de respektive kursplanerna – och utredaren anser därför att man då kan *förvänta sig* att eleverna i de olika skolformerna *kan antas uppnå olika kunskapsmål* efter skolår 5 respektive 9.

¹⁰⁵ Tornéus 1995, ur förordet av Ann Carlson Ericsson, dåvarande chef för 'Enheten för fristående skolor och svensk undervisning i utlandet' vid Skolverket.

¹⁰⁶ *Ibid.*, s. 7.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Tornéus 1995, s. 2.

¹⁰⁹ *Ibid.*, s. 7-42.

Tabell 1. Sammanfattning av Skolverkets jämförelse av WL och Lpo 94 (Tornéus 1995).¹¹⁰

Ämne	Möjliga skillnader efter åk 5	Möjliga skillnader efter åk 9
Bild	Den genomsnittliga nivån vad gäller bildframställningens estetik och hantverk, samt gällande konst- och kulturhistoria, kan antas vara högre i en Waldorfskola än i grundskolan.	Den skillnad vad gäller konst- och kulturhistoria som kunde förväntas efter åk 5 kan antas snarare ha ökat än minskat vid slutet av åk 9.
Engelska (i WL: <i>Främmande språk</i>)	Kunskaperna kan antas vara likvärdiga.	Kunskaperna kan antas vara likvärdiga.
Geografi	Genomsnittlig kunskap om väder, klimat och årstider kan antas vara lägre i Waldorfskolan, men högre gällande mer konkreta kunskaper (om närområdets geografi, kartritning mm).	Skillnaderna efter åk 5 kan antas ha utjämnats; kunskaperna kan antas vara likvärdiga. Waldorfelever kan dock antas ha högre kunskapsnivå om geologi och astronomi än grundskoleelever efter åk 9.
Hemkunskap	Waldorfelever kan antas ha andra kunskaper i hemkunskap än vad grundskoleelever har efter åk 5, och vice versa.	Kunskaperna kan antas vara likvärdiga. Waldorfeleverna kan efter åk 9 antas ha tillägnat sig de kunskaper som grundskoleeleverna hade efter åk 5, och vice versa.
Historia	Grundskoleelevers kunskaper om Norden och Sverige kan antas vara högre än waldorfelevers, medan waldorfelever kan antas ha högre kunskaper om den värld som skildras i Gamla Testamentet, samt de forntida kulturerna i Indien, Persien, Egypten och Grekland.	Såväl waldorfelever som grundskoleelever kan antas ha insikter i idéhistoriska perspektiv på historiska händelser och företeelser efter åk 9, men att dessa behandlats på ett olikartat sätt och i olika sammanhang. Skillnaderna i kunskaper om de antika kulturernas kultur- och samhällshistoria kvarstår, så även kunskaperna om Sveriges och Nordens historia, även om de senare kan ha utjämnats något.
Idrott och hälsa	Grundskoleelevernas färdigheter i aktiviteterna som sådana kan antas vara större än vad waldorfelever har, medan waldorfeleverna kan förväntas ha större insikter i aktiviteternas sociala aspekter. Waldorfelever förväntas också ha större färdigheter än grundskoleelever i orientering och simning.	Skillnaderna kan antas kvarstå efter åk 9.

¹¹⁰ Framställningen bygger på Tornéus 1995, s. 7-42. Ämnena B- och C-språk, hemspråk och religionskunskap ingår inte i Tornéus' analys: "B- och C-språk förekommer inte i Waldorfskolan. Två främmande språk, engelska och vanligtvis tyska, ingår från åk 1. WL har en kursplan för främmande språk och den jämförs med planen för engelska i Lpo 94. När det gäller hemspråk och religionsundervisning hänvisas i WL till beskrivningarna för grundskolan." (Tornéus 1995, s. 9).

Matematik	Grundskoleelevers kunskaper i att jämföra, uppskatta och mäta längder, areor, volymer, vinklar och massor, i att använda skala för att tolka ritningar och kartor, i att ange tid och bestämma tidsskillnader, i att avläsa och tolka data givna i tabeller och diagram samt i att använda några elementära lägesmått kan antas vara högre än waldorfelevers, medan waldorfelever i sin tur kan antas ha högre kunskaper om delbarhetsreglerna för talen 2-6 och 8-10, om prioriteringsregler och andra grundläggande aritmetiska regler, samt om numerisk behandling av extremt stora och extremt små tal.	Alla kunskapsskillnader som kunde förväntas efter åk 5 kan antas vara utjämnade vid slutet av åk 9.
Musik	Waldorfelever kan antas ha högre kunskapsnivå vad gäller andra länders musikaliska kulturarv än vad grundskoleelever har efter åk 5.	Skillnaderna efter åk 5 kan antas ha utjämnats något. I övrigt kan kunskaperna antas vara likvärdiga.
NO (Biologi, Fysik, Kemi, Teknik)	Stora skillnader kan förväntas i samtliga fyra ämnen efter åk 5: kunskaper om t.ex. ekologi kan antas vara högre i en Waldorfskola, medan kunskap om t.ex. förebyggande hälsovanor; beroendeframkallande medels inverkan på hälsan; atomer, atomkärnor och elementarpartiklar; samt kunskaper om det genetiska arvet och sexuallivets biologi kan antas vara lägre i en Waldorfskola efter åk 5.	De mål som ska ha uppnåtts i Bi, Fy, Ke & Te vid slutet av åk 9 är likvärdiga för grundskolan och Waldorfskolan. Detta gäller såväl kunskapsstoff som metod.
Samhälls- kunskap	Kunskaper om norm- och rättssystem samt färdigheter i att skaffa fram och sammanställa uppgifter om samhällsfrågor kan antas vara lägre i en Waldorfskola efter åk 5. Däremot kan waldorfelevers kunskapsnivå i samhällskunskapsämnet historiska perspektiv antas vara högre.	Waldorfelevers kan antas att ha större vana och färdigheter i att reflektera, föra samtal och analysera dagsaktuella händelser utifrån de perspektiv som ingår i samhällskunskap (demokratiskt, pluralistiskt och historiskt) än vad grundskoleelever har vid slutet av åk 9. De kan också antas ha större kunskaper i de rättsliga och samhällsliga förhållandenas historia och framväxt än vad grundskoleelever har vid slutet av åk 9.
Slöjd (i WL beskrivs ämnet uppdelat i <i>Handarbete, Metallslöjd</i> och <i>Träslöjd</i> , separat.)	Kunskaperna kan antas vara likvärdiga.	Kunskaperna kan antas vara likvärdiga.
Svenska	Den genomsnittliga nivån i läsfärdighet kan antas vara lägre efter åk 5 i en Waldorfskola än i grundskolan. Den genomsnittliga nivån vad gäller behärskande av det orala språket, formell språkkunskap, samt kunskaper om västerländsk kultur och litteratur fr.o.m. det antika Grekland fram t.o.m. 1800-talet kan däremot antas vara högre efter åk 5 i en Waldorfskola än i grundskolan.	Kunskaperna i läsfärdighet kan antas vara utjämnade till viss del efter åk 9. Även skillnaderna i kunskaper om kultur- och litteraturhistoria kan antas ha minskat. Den genomsnittliga färdighetsnivån vad gäller skrivning (främst i betydelsen komposition och struktur) kan antas vara högre i en Waldorfskola än i grundskolan efter åk 9.

Vi kan ur denna undersökning konstatera att waldorfelever relativt ofta, enligt utredarens slutsatser, kan antas ha *lägre* kunskaper om vissa ämnen i slutet av skolår 5 än elever i den konventionella grundskolan (detta gäller t.ex. i NO-ämnena Biologi, Fysik, Kemi och Teknik, samt läsfärdigheten inom ämnet Svenska). Detta kan, som vi har sett i kapitel 2, förklaras med Waldorfpedagogikens grundläggande syn på inläring; att man i de lägre åldrarna i högre utsträckning betonar lekens betydelse i barnets utveckling istället för inläring av kunskapsstoff (se även kommande avsnitt, 4.2).¹¹¹ Dessa kunskapsskillnader kan dock i stort sett antas vara utjämnade i skolår 9, enligt Skolverkets undersökning: Waldorfskolornas läroplan ”konvergerar”, enligt utredaren, så småningom ”mot den syn som finns i Lpo 94”¹¹², och, enligt Tornéus kan man förvänta sig att ”synen på kunskap är likartad vid slutet av åk 9”.¹¹³

*

Jag har här sammanfattat Skolverkets jämförelse av WL och Lpo 94 från 1995, och kommer att återkoppla till denna undersökning längre fram. I nästa kapitel avser jag att undersöka läroplanerna mer tematiskt, i syfte att försöka ringa in vad det egentligen är som utgör ”waldorfskolans särart”. I följande kapitel, kapitel 4, kommer därför väsentliga ”särdrag” ur den senaste utgåvan av WL från 2007 att lyftas fram, och ”speglas” mot läroplanen Lpo 94. Jag tar således WL som utgångspunkt, och drar paralleller till eventuella likheter och skillnader med Lpo 94. Jag avser i undersökningen att försöka koppla den *syn på pedagogik och lärande* som vi kan utläsa ur läroplanerna till de *utbildningsfilosofier* som jag beskrivit i kapitel 2, vilket jag hoppas kan ge ytterligare djup till Tornéus’ tidigare undersökning vars huvudsakliga resultat jag sammanfattat i detta kapitel. För att kunna göra detta kommer jag också att ta hjälp av avhandlingen *Om Naturens förvandlingar*.

¹¹¹ Detta hindrar dock inte att waldorfelever i skolår 5 inom vissa områden även kan antas ha *högre* kunskaper, t.ex. i ”bildframställningens estetik och hantverk” inom ämnet Bild; ”kultur- och litteraturhistoria” samt ”behärskande av det orala språket” i Svenska, samt ”samhällskunskapsämnets historiska perspektiv” inom ämnet Samhällskunskap (se Tabell 1).

¹¹² Tornéus 1995, s. 3.

¹¹³ *Ibid.* Som framgår av tabellen kan dock *vissa skillnader antas kvarstå efter åk 9*: Waldorfelevernas kunskaper i t.ex. konst- och kulturhistoria, geologi, astronomi, antika kulturer, sociala aspekter av Idrott och hälsa, samt färdigheter i orientering och simning kan antas vara *högre* än grundskoleelevers, *även efter åk 9*, men *lägre* än grundskoleelever vad gäller t.ex. kunskaper om Norden och Sverige, idrottsliga aktiviteter och läsfärdighet ”till viss del”. Dessa skillnader anses dock vara marginella av utredaren.

4. Waldorfskolornas läroplan och Lpo 94 – en tematisk jämförelse

”Kunskapen är medlet, kreativiteten metoden, friheten målet.”¹¹⁴ Så sammanfattas waldorfpedagogiken av waldorfläraren och författaren Christhild Ritter. ”I waldorfpedagogiken ser man inte på människan som ett enbart tekniskt-mekaniskt föremål eller som en enbart fysiskt-materiell varelse, utan även som ett själsligt-andligt väsen. Man ser på individen som en helhet, som i sin tur står i förhållande till och i samklang med en större helhet – naturen och omvärlden.”¹¹⁵ Det tycks vara denna ”andevetenskapliga” människosyn (jfr s. 17) som fått konsekvenser för waldorfpedagogikens praktik och didaktik. Waldorfpedagogikens grundläggande teoretiska referensram bygger på en rad föreläsningar och seminarier som Steiner höll från och med år 1919 fram till sin död 1925, men även i en serie föredrag år 1906, vilka året därpå publicerades med titeln *Barnets uppfostran från andevetenskaplig synpunkt*.¹¹⁶ Nobel och Mansikka menar, som vi sett, att många grundläggande idéer som Waldorfpedagogiken grundar sig på de tankegångar som återfinns redan i Steiners tidiga tänkande inspirerad av t.ex. Goethe och Schiller.¹¹⁷ På vilket sätt avspeglas då detta i Waldorfskolornas läroplan? Och på vilket sätt skiljer detta sig från den syn på pedagogik som Lpo 94 representerar?

Jag ska i den följande framställningen begränsa mig kring tre undersökningsteman som jag har funnit centrala i WL, och som jag därför utgår ifrån i jämförelsen mellan de båda läroplanerna: helhetssyn (4.1), rytm (4.2) och konstnärlighet (4.3).

4.1 Helhetssyn och holism – själslighet, andlighet och ekologi

Vi kan inledningsvis konstatera att waldorfskolans ovan nämnda ”särart” på flera sätt tydligt kommer till uttryck i läroplansdokumentet. Till att börja med finns det en *helhetssyn* som uttrycks: waldorfpedagogiken vill enligt WL ha en ”helhetssyn på människan” som ”såväl kroppslig som själslig och andlig varelse” och ”vill utveckla hela människan – tanke, känsla och vilja”.¹¹⁸ Här märks direkt Rudolf Steiners grundläggande antroposofiska människosyn; att människan är både kroppslig, själslig och andlig till sin natur. Faktum är att begreppen ”*själslig*” och ”*andlig*” förekommer 11 respektive 13 gånger i Waldorfskolornas läroplan, t.ex. i kursplanerna för ämnena Biologi, Hemkunskap, Eurytmi och Idrott och hälsa. Främst omnämns begreppen i samband med en beskrivning av det enskilda skolämnets potential att stärka människans själsliga och andliga utveckling. Detta är en stor skillnad mot de nationella kurs- och läroplanerna: i Lpo 94 förekommer inte begreppen alls, ej heller i Lpo 94:s kursplaner. Det finns formuleringar i Lpo 94 om att skolan skall utveckla elevens ”nyfikenhet” och ”tillit till sin egen förmåga”, samt att eleven ska ”känna trygghet” och lära sig ”ta hänsyn” och ”visa respekt i samspel med andra”¹¹⁹, något som ju eventuellt kan kopplas samman med en slags ”själslig” trygghet och harmoni. I Lpo 94:s kursplan för Idrott och hälsa står också att läsa att

¹¹⁴ Ritter 1997, s. 7.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ Steiner 1974 (1907), originalets titel: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*; jfr Mansikka 2007, s. 254; Nobel 1991, s. 219; Lejon 1997, s. 100.

¹¹⁷ Nobel 1991; Mansikka 2007.

¹¹⁸ WL, s. 8.

¹¹⁹ Lpo 94, s. 9.

...det är viktigt att barn och ungdom får kunskap om hur den egna kroppen fungerar, och hur man genom goda matvanor, regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv kan förbättra sitt fysiska och psykiska välbefinnande

samt att skolan skall sträva efter att eleven

utvecklar sin fysiska, psykiska och sociala förmåga samt utvecklar en positiv självbild.¹²⁰

Det finns således även i den kommunala grundskolan ett synsätt på människan som inte enbart kroppslig och fysisk, utan även psykisk och social till sin karaktär, och att vi alla har en ”psykisk och social förmåga” som vi kan ”utveckla”. I jämförelse med WL återfinns dock inte alls det holistiska perspektiv på människan som ”kroppslig, själslig och andlig varelse” i Lpo 94 som WL uppvisar. Enligt WL utvecklas människan ”enligt lagbundenheter i såväl kroppslig som själslig och andlig bemärkelse”, och livsmönstret för varje individ vävs under uppväxten:

Waldorfskolan arbetar med utgångspunkt i Rudolf Steiners människosyn. Denna är baserad på grundtankar som kan formuleras: Människan utvecklas enligt lagbundenheter i såväl kroppslig som själslig och andlig bemärkelse. Under uppväxten vävs det helt unika livsmönstret för varje enskild individ.¹²¹

Detta bottnar alltså i synen på människan, och hur den skiljer sig åt hos de filosofer som lagt grunden till dagens skola. Rudolf Steiners kunskaps- och människosyn skiljer sig, som vi sett, från den som t.ex. John Dewey eller Lev S. Vygotskij representerar – framför allt i synen på människan som kroppslig, själslig och andlig varelse – vilket leder till att vi idag har olika pedagogiska inriktningar i deras spår. Den holistiska synen på människan i WL kan ses som ”en nyckel till Waldorfpedagogikens särdrag” enligt Mansikka, eftersom undervisningen och den traditionella kunskapsmässiga utvecklingen endast utgör en del av en större helhet.¹²² Detta återfinns i Steiners tänkande bl.a. i ett av hans pedagogiska föredrag till lärare vid den första Waldorfskolan, där han menade att undervisningsämnen i skolan bör användas för att ”utveckla människans själsliga och kroppsliga krafter”:

Er uppgift kommer inte att vara att använda undervisningsämnen så som de hittills använts. Ni skall i visst avseende använda dem som medel till att på rätt sätt *utveckla människans själsliga och kroppsliga krafter*. Därför kommer det för er inte att handla om att förmedla ett kunskapsstoff som sådant, utan om att använda ett kunskapsstoff på ett sätt som verkar utvecklande på de mänskliga förmågorna.¹²³

I linje med detta sägs i WL att ”undervisningen ger näring för hela personligheten och reduceras aldrig till enbart inlärning”.¹²⁴ Waldorfpedagogiken erbjuder alltså, enligt Mansikka, ”en förskjutning från en förmedling av elementära och klassiska ’kognitiva’ undervisningsinnehåll” till en ”integrering” av olika kunskaper och färdigheter i en mer ”holistisk utvecklingsberättelse”.¹²⁵ Skolan ska därtill vara en ”12-årig helhet” där ”klassen hålls samman under alla tolv åren”:

¹²⁰ Kursplan för Idrott och hälsa, Skolverket 1996, s. 47.

¹²¹ WL, s. 8.

¹²² Mansikka 2007, s. 252.

¹²³ Steiner 1986 (1919), *Konsten att uppföstra*, s. 11, citerad i Mansikka 2007, s. 252.

¹²⁴ WL, s. 8.

¹²⁵ Mansikka 2007, s. 252.

Waldorfskolan är en 12-årig helhet med en genomtänkt läroplan där kunskapsinhämtandet och inläringen hela tiden anknyts till existentiella frågor i elevernas olika livsfaser... I skolan hålls klassen i görligaste mån samman under alla tolv åren.¹²⁶

Waldorfpedagogiken kan således, som Mansikka påpekar, tillsammans med andra antroposofiska verksamheter som t.ex. den biodynamiska odlingen eller läkepedagogiken, betraktas som "holistiska alternativ till mera etablerade praxisformer"¹²⁷, något som också gör att man kan kalla Waldorfpedagogiken för en "enhetspedagogik":

Läroplanens organiska struktur i Waldorfskolorna pekar också på en vidare rörelse: en strävan efter en levande enhet. ... Kunskapen integreras alltid i ett större helt så att världen aldrig framstår atomistisk eller fragmentarisk. Så stark är den underliggande föreställningen om att den sunda utvecklingen består i att progressivt framskrida från enheten till mångfalden att man gott och väl kunna kalla Waldorfpedagogiken för en *enhetspedagogik*. ... Känslan av världens enhet ... skall bidra till att människan alltmer rotar sig och intresserar sig för världens fenomen – som en *ekologisk* helhet.¹²⁸

Mansikka kopplar således samman *enheten* och *holismen* med *ekologin*: människan och naturen hänger enligt Steiner och Waldorfpedagogiken intimt samman i ett ekologiskt samspel, och det är pedagogikens uppgift att förmedla denna holistiska världsbild. Faktum är att det "ekologiska perspektivet" återkommer i WL flera gånger, bl.a. i kursplanerna i Idrott och hälsa, Geografi och Biologi, där det i den senare t.ex. konstateras att "ekologin är läran om livsförhållanden på jorden, d.v.s. om förhållandet mellan djur och växt, växt och jord, mellan människan och allt annat, som finns på vår jord" och att "människan genom sin medvetenhet om ekologiska förhållanden intar en särställning i naturen"¹²⁹, vilket får till följd att biologiundervisningen har "människokunskapen utifrån en ekologisk ansats som ett centralt element"¹³⁰. Att ett ekologiskt perspektiv får så stort utrymme i WL utgör en skillnad mot Lpo 94 där detta perspektiv inte kan sägas vara alls lika framträdande – själva begreppet "ekologi" förekommer t.ex. inte i den nationella kursplanen för Biologi, även om det uttrycks att elevernas förståelse för "ekosystem" och "organismernas samspel med varandra och med sin omgivning" är något som skolan skall sträva efter. Ekologi nämns på *ett* ställe i Lpo 94: ett mål att uppnå för eleverna i grundskolan är de "känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår *grundläggande ekologiska sammanhang*"¹³¹, men det är också den enda gång som begreppet nämns. Jag tycker att detta är ett exempel i raden av många som tydligt pekar på en skillnad i tankesätt mellan de båda läroplanerna, där Waldorfskolan tycks stå för en tydligare helhetssyn, medan Lpo 94, för att travestera Mansikka ovan, står för ett mer "atomistiskt" och "fragmentariskt" tankesätt. Detta synsätt kan också ses som ett uttryck för Steiners kritik mot den rådande materiella världsåskådning som han tyckte präglade hans samtid, en världsåskådning som fortfarande dominerar i våra dagar.¹³²

"Till Lpo 94:s försvar" måste emellertid sägas att ett grundläggande miljöperspektiv alls inte är frånvarande i den svenska nationella läroplanen. Skolan skall, som vi sett, främja "respekt för vår gemensamma miljö", och genom att i undervisningen anlägga ett miljöperspektiv – vid sidan av ett historiskt, internationellt och etiskt perspektiv – ska eleverna i skolan få...

¹²⁶ WL, s. 2; 8.

¹²⁷ Mansikka 2007, s. 1.

¹²⁸ *Ibid.*, s. 281.

¹²⁹ WL, s. 41.

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ Lpo 94, s. 10.

¹³² Jfr Gedin & Sjöblom 1995, s. 44.

... möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.¹³³

Så visst kan ett visst ”helhetsgrepp” sägas finnas även i Lpo 94. Detta kanske kan antas bottna i de grundläggande tankar om skola och samhälle som John Dewey presenterade, som menade att den kunskap som eleverna tillägnat sig i skolan måste kunna användas i det omgivande samhället, och att individ och samhälle är intimt beroende av varandra (jfr Avsnitt 2.1, s. 13).

4.2 Ryt, lek, betygfrihet och åldersstadier – tanke, känsla och vilja

Föreställningen om barnets ”sunda och helhetsmässiga utveckling” är också mycket nära sammankopplad med undervisningen ”av ett visst ämne på ett visst sätt vid en viss tidpunkt”.¹³⁴ Därför är också den helhetsmässiga synen tydligt sammankopplad med föreställningen om åldersstadier och tydliga sjuårscyklar i människans liv (0-7 år, 7-14 år osv.), och att dessa är viktiga att följa i barnets utveckling:

Läroplanen bygger på att varje åldersstadium kunskapar om världen på olika sätt: förskolebarnet genom efterhärming, direkt deltagande och fysisk aktivitet; 7-14-åringen främst genom det som aktiverar sinnen samt upplevelser som engagerar känslan och väcker upptäckarglädjen; gymnasieungdomen genom utvecklandet av en självständig omdömesförmåga.¹³⁵

Den pedagogiska praktiken måste ”vara i harmoni med de olika utvecklingsfaser som man anser barnen genomgå”.¹³⁶ Här känner vi igen den periodisering av människolivet i sjuårsperioder som Steiner presenterade, d.v.s. de sjuårscyklar och åldersstadier som presenterats i kapitel 2 (s. 21). Det är enligt WL t.ex. viktigt att ”den personliga utvecklingen kan ske *utan stress*”, särskilt i de yngre åldrarna:

Kunskapsinhämtande och fostran utgör en helhet genom att stoffet väljs och presenteras så, att det i varje stadium anknyter till barnets egen utveckling och hjälper denna framåt. I det skolförberedande stadiet är det viktigast att grundlägga kvaliteter som gör att det senare kunskapsinhämtandet och den personliga utvecklingen kan ske utan stress.¹³⁷

Detta är en återkommande, markant skillnad mellan WL och Lpo 94, och som har direkt koppling till den kunskapssyn som Steiner representerar. Steiner menade ju, som vi har sett, att det är absurt att utgå från att ”människan måste veta något visst bestämt om det ena eller det andra”, och att det viktiga istället är att människan blir ”inlemmad i världen på rätt sätt” (jfr kap. 2, s. 21), på ett enligt Waldorfpedagogiken sunt sätt. Här har barnets behov av lek största betydelse, samt att inläringen måste ske i full frihet; pedagogen måste ta hänsyn till barnets utvecklingsrytm; barnet måste ges möjlighet att ”utvecklas i sin egen takt”.¹³⁸ Ritter beskriver det på följande vis:

¹³³ Lpo 94, s. 6.

¹³⁴ Mansikka 2007, s. 253.

¹³⁵ WL, s. 2.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ *Ibid.*, s. 8.

¹³⁸ Jfr Gedin & Sjöblom 1995, s. 48

Pressas barnet för tidigt eller för snabbt och abrupt in i de vuxnas logiskt rationella och förståndsmässiga värld och verklighet ... kan det skada barnets sunda själsliga, men även kroppsliga utveckling och hälsa. Det kan bli vuxet i förtid.¹³⁹

Denna syn på lärande leder oss fram till en av de stora skillnaderna mellan dessa båda läroplaner, nämligen *synen på betyg*. Det är tydligt att synen på takt och rytm och att ”för tidigt pressas in i de vuxnas logiskt rationella värld” är en av de bakomliggande orsakerna till att Waldorfskolan, åtminstone i så hög utsträckning som möjligt, uppvisar en *avsaknad av sifferbetyg* som vi känner dem från den kommunala skolan. I Waldorfskolan förordas, i enlighet med det ovanstående, att elevens prestationer istället endast ska jämföras ”med eleven själv över tid” och inte i förhållande till övriga elever. Lärarna skriver därför efter varje läsår ett s.k. ”läsårsbrev” om varje elev, där elevernas prestationer och utveckling beskrivs i löpande text, och ej med siffror:

LÄSÅRSBREV: Läsårsbrev med en beskrivning av elevernas prestationer och utveckling är en viktig del av waldorfskolans profil. Jämförelse görs med eleven själv över tiden och i förhållande till årskursens mål – inte med kamrater. Sociala förhållningssätt liksom arbetsvilja är viktiga bedömningsområden.¹⁴⁰

Läsårsbrevet bidrar enligt WL till ”självkänedom” hos eleven, och utgör ”ett viktigt pedagogiskt instrument”.¹⁴¹ Läsårsbreven ska kompletteras med utvecklingssamtal en gång per termin, och man poängterar också i läroplanen att läsårsbrevet ”kan översättas” till betyg om eleven behöver det för sin vidare utbildning:

[Läsårsbreven] kompletteras med utvecklingssamtal en gång per termin. Läsårsbreven innehåller som nämnts bl.a. en beskrivning av elevens måluppfyllelse och denna kan ”översättas” till det offentliga skolväsendets betygssystem efter åk 9 och 12, om eleven måste ha sådana för sin vidare utbildning el dyl.¹⁴²

Frågan om betygens vara eller icke vara i Waldorfskolan är dock ständigt föremål för diskussion, där vissa menar att Waldorfskolan under årens lopp anpassat sig för mycket till det nationella betygssystemet, vissa för lite.¹⁴³ Under *Frågor och svar* på Waldorfskolefederationens hemsida utvecklas också resonemangen kring betyg.¹⁴⁴ Vi lämnar dock den

¹³⁹ Ritter 1997, s. 47-48.

¹⁴⁰ WL, s. 9.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ En waldorflärare menar i en studie – Blomqvist 2010, läs mer om hans studie i kapitel 5 – att det som ”skiljer waldorfskolan från den allmänna skolan [idag] har minskat radikalt”, och han fortsätter: ”Till skillnad från 70-talet då waldorfskolorna var *betygsfria* och inte behövde göra nationella prov följer de idag i stort sett samma nationella kursplan och sätter betyg. Vissa menar att nästan inget finns kvar av de ursprungliga idéerna” (Blomqvist 2010, s. 18, min kursivering).

¹⁴⁴ Som svar på en fråga varför inte Waldorfskolan har ”samma poängsystem som andra skolor”, något som enligt frågeställaren kan ”försvåra för elever som kanske vill byta skola efter ett tag” ges följande svar, formulerat av Göran Fant, Waldorfskolefederationens ordförande: ”Waldorfskolorna har en specifik form för omdömen/betyg. Detta är och något som regering och riksdag beslutat om som en av specialbestämmelserna för oss. Skolministern, Jan Björklund, har också bekräftat detta i korrespondens med mig. I praktiken går det faktiskt (med ytterligt få undantag) bra för elever att gå över mellan skolsystemen på grundskolenivå och mellan grundskola och gymnasium, medan det naturligt nog kan vara lite svårare när man börjar på en gymnasielinje att gå över till en annan. ... Betygsfrågan är dock ständigt uppe på agendan med diskussioner om hur vi skall göra läsårsbreven till ett allt bättre verktyg för att stimulera elevernas utveckling och ge relevant information till arbetsgivare och andra utbildningsinstitutioner. I det nya skollagsförslaget (från juni 2009) finns tecken på att man är beredd att även i fortsättningen respektera waldorfskolornas inställning på

pågående betygssamtal inom Waldorfrörelsen därhän, och kan, oavsett hur det står till med Waldorfskolornas betygssystem idag, konstatera att styrdokumentet WL och Lpo 94 tydligt skiljer sig på denna punkt.

Inom ramen för temat takt och rytm kan också nämnas något om de ovan nämnda begreppen *tanke, känsla och vilja* som återkommer¹⁴⁵ i WL. Dessa begrepp får betydelse för pedagogiken i sin helhet, och de ska därför här förklaras närmare. Begreppen syftar på stadierna i barnets utveckling. Egentligen borde de ovan nämnda begreppen (tanke, känsla och vilja) kanske nämnas i en omvänd ordning, d.v.s. ”*vilja, känsla och tanke*”, eftersom det är i denna ordning som barnet utvecklas; förskolebarnet (0-7 år) agerar genom *viljan*, skolbarnet (7-14-årsåldern) agerar med *känslan*, och ungdomar (fr.o.m. 14-årsåldern) genom *tanke* (enligt skriften *En introduktion till Waldorfpedagogik*, Liebendörfer 1997):

Vilja, känsla, tanke – en omvänd ordning kan knappast tänkas hos barnet. ... Förskolebarnet har ett förnimmelseartat medvetande i förhållande både till sig själv och till omvärlden. Intrycken från omgivningen går oreflekterade och direkt in i barnets handlande, i *viljan*. ... Skolbarnet före puberteten upplever världen, sig själv, sina tankar och viljeimpulser mera genom *känslan*. Det syns redan i gången och kroppsspråket, hörs i skrattet eller gråten. ... I tretton-fjortonårsåldern börjar ett vaket medvetande om det egna jaget och dess förhållande till omvärlden att befästas. Då blir barnet moget att fjärma sig andra människor och företeelser, att se dessa med distans och till följd därav kunna *tänka* över dem, ... ett kreativt fritt tänkande från och med klass sju, åtta.¹⁴⁶

WL slår fast att waldorfpedagogiken, fram till puberteten, ”särskilt aktiverar *vilje-* och *känslor* krafterna, som bildar ett rörligt underlag för en i puberteten vaknande, självständig *tankeförmåga*”.¹⁴⁷ ”Tanke, känsla och vilja” kopplas därmed i läroplanen även samman med tankegångar om rytms betydelse. Man kallar detta för ett s.k. ”organiskt schema”, ett dagsschema som ”utgår från människans dygnsrytm”¹⁴⁸, där *tanke* fokuseras på morgonen, *känsla* mitt på dagen och *vilja* på eftermiddagen, detta i syfte att utgöra ”ett stöd för elevernas lärande” och ”motverka skoltrötthet”:

Periodundervisningen (*tanke*) ligger på morgonen, språk och konstnärliga ämnen (*känsla*) läggs gärna i anslutning till denna mitt på dagen, medan hantverk och gymnastik m m (*vilja*) optimalt kommer på eftermiddagen. Håltimmar undviks. Denna uppläggning blir *ett stöd för elevernas lärande och motverkar skoltrötthet*. Den rytmiska växlingen mellan koncentrerat arbete och återkommande övande, mellan elev- och läraraktivitet, går igen i gestaltandet av lektion, dag, vecka och årslopp.¹⁴⁹

den här punkten vilket rimligtvis bör leda till konsekvensen att läsårsbrevet i nionde klass skall kunna användas på ett rättvist och rättssäkert sätt vid gymnasieintagningar.” Källa: Waldorfskolofederationens hemsida, ”Frågor och svar”, hämtat 2011-06-10.

¹⁴⁵ I läroplanens avsnitt med kursplaner återkommer begreppen *tanke, känsla och vilja* i beskrivningarna av ämnena *Formteckning* och *Handarbete* (läs mer om ämnet *Formteckning* på s. 32). Under rubriken ”Ämnets uppbyggnad och karaktär” i kursplanen för *Formteckning* står att läsa att ”[d]et raka och det böjda är grundelementen i formvärlden. Undervisningen i ämnet syftar till att skola *tanke, känsla och vilja* inför denna formvärld. Det sker främst genom avbildande av givna former och utgör en grundläggande fostran av omdömeskrafterna.” (WL, s. 27) I kursplanen för *Handarbete* står det att ”Flit, färg- och formglädje samt fantasirikedom stärker *tanke, känsla och vilja*.” (WL, s. 50)

¹⁴⁶ Carlbaum, C., ”Waldorfskolan – en utvecklingsväg. En vandring genom årskurserna”, i Liebendörfer (red.) 1997, s. 10.

¹⁴⁷ WL, s. 8, min kursivering.

¹⁴⁸ WL, s. 9.

¹⁴⁹ WL, s. 9, min kursivering.

Detta får också stor betydelse för schemaläggningen och skoldagens struktur. Ytterligare ett av Waldorfskolans särdrag är nämligen att man på morgonen har ett par timmar av s.k. *periodundervisning*, d.v.s. ett tematiskt block som man följer under några veckor:

PERIODUNDERVISNING: Morgonens två första timmar ligger i ett block, då man läser samma ämne i två till fyra veckor. Engagemanget hinner fördjupas. Stoffet får sedan sjunka undan och mogna, tills ämnet återkommer nästa termin eller läsår i en ny period, som inleds med en sammanfattning av den föregående. Morgonperiodens mer teoretiska teman förenas med eftermiddagens praktiska och konstnärliga övningar, i t.ex. hantverk, laborationer och experiment i de högre klasserna.¹⁵⁰

Även dessa tankegångar om perioder och rytm går tydligt att härleda till Rudolf Steiner. I ett av sina pedagogiska föredrag för lärare säger Steiner att...

...[I]ivet har en rytm i vidaste mening. Hela människan har ett anlag för rytm. ... Därför är det bra om man till och med kan återkomma till samma motiv i uppfostran varje år. Sök ut sådana motiv åt er, som ni går igenom med barnen, notera det och återkom sedan varje år till något liknande. Det kan göras även med mera abstrakta ämnen. ... Att gå in på livets rytmer på det här sättet har den allra största betydelse för all uppfostran och all undervisning. Det är mycket viktigare än att ständigt betona att man måste gestalta undervisningen ”meningsfullt”, det vill säga att överallt förklara sönder innehållet i det barnen lär sig.¹⁵¹

Vi kan sammanfattningsvis konstatera att Steiners tankegångar som här ovan uttrycks har tydlig inverkan på dagens waldorfpedagogiska läroplan. I waldorfpedagogiken betonas att barnet ska få ”lära i sin egen takt” i syfte att ”uppmuntra elevernas engagemang” och ”motverka skoltrötthet”, och detta konkretiseras i WL med särskilda pedagogiska och organisatoriska praktiker, såsom periodundervisning och betoning av elevernas vilja, känsla och tanke.

Allt detta kan vi också koppla till slutsatserna i Tornéus’ undersökning (se avsnitt 3.2), eftersom vi där kan se att allt detta avspeglas i de stora skillnader på målen som eleverna förväntas uppnå i slutet av skolår 5. I Waldorfskolan ställs, som vi har sett, vanligen andra, och ofta *lägre*, kunskapsmål i de yngre åldrarna än vad den kommunala grundskolan ställer. Synen på åldersstadierna och barnets utveckling med vilja, känsla och tanke ger också andra tydliga avtryck i WL, exempelvis i kursplanerna i Engelska och Moderna språk. Undervisningen av två främmande språk, vanligtvis engelska och tyska, börjar i Waldorfskolan redan i skolår 1, vilket ju är en markant skillnad mot den kommunala skolan. Det är dock viktigt att poängtera att inläringen av dessa språk då emellertid, som Mansikka konstaterar, sker ”helt utan grammatik, på samma sätt som man har lärt sig modersmålet, genom att efterbilda och tala”¹⁵², och undervisningen är därför alltigenom lekfull till sin karaktär. Enligt Steiner har barnet ännu före nio års ålder ett ”helt igenom *känslomässigt* förhållande till språket”, och det är därför ”viktigt att man först övar språket och *först därefter* så småningom börjar tränga in tankemässigt i språkets uppbyggnad och regler”¹⁵³. Detta knyter an till tankegångarna om *känsla* som vi sett enligt Steiner utmärker barnet i åldersperioden 7-14 år. Detta tycks ju dock fungera väl även i Waldorfskolan, eftersom

¹⁵⁰ WL, s. 9.

¹⁵¹ Steiner 1986 (1919), *Konsten att uppfostra*, s. 90–91, citerad i Mansikka 2007, not 410, s. 260.

¹⁵² Mansikka 2007, s. 266.

¹⁵³ *Ibid.*

elevernas kunskapsnivåer i Engelska och Moderna språk både efter år 5 och 9 i den kommunala skolan och i Waldorfskolan kan antas vara ”likvärdiga”.¹⁵⁴

4.3 Konstnärlighet och kreativitet – pedagogik: en konst

Vi har nu tittat närmare på två teman som återkommer i Waldorfpedagogiken, den *holistiska människosynen* och tankarna om *rytmens betydelse* för inläringen. Det tredje temat jag har valt att här lyfta fram är *kreativitetens* betydelse för pedagogiken. Waldorfskolorna kombinerar nämligen, ”mera explicit än de flesta andra skolor, intellektuell fostran med en konstnärlig och praktisk orientering till omvärlden”¹⁵⁵. Den kanske tydligaste skillnaden mellan Waldorfskolornas läroplan och Lpo 94 – och är det som waldorfpedagogiken kanske är mest känd för – är att man i Waldorfskolan betraktar pedagogik just som en *konst*¹⁵⁶, och man framhäver i läroplanen *kreativitetens och det konstnärligas betydelse* för undervisningen:

... Waldorfskolan [ser] pedagogiken som en konst. Ordet ”konstnärlighet” i texten avser ett förhållningssätt till såväl undervisning, metod som material.¹⁵⁷

Under rubriken ”En konstnärlig undervisning” fastslås att det i waldorfpedagogiken är centralt att kunskapsämnen, konstnärliga ämnen och hantverk ”integreras så långt som möjligt”:

Undervisningen ska genom lärarens konstnärliga förhållningssätt bli sinnlig och upplevbar för eleven. Berättande, konstnärligt skapande och samtal leder fram till förtätning av stoffet i elevens arbetsbok. ... Teoretiskt, konstnärligt och praktiskt arbete integreras så långt som möjligt. ... Elevernas kreativa och fria tänkande är waldorfskolans främsta mål.¹⁵⁸

Detta kan härledas direkt till Rudolf Steiners tankegångar om att ”undervisningen måste utgå från det konstnärliga elementet” och att ”uppfostern och undervisning måste bli till verklig konst”, som vi sett i kapitel 2. Waldorfskolornas läroplan ser ”elevernas kreativa och fria tänkande” som Waldorfskolans främsta mål, och Steiner såg som en nödvändighet för en människa att vara ”fri, skapande och konstnärlig” för att hon, som vi sett, ska kunna ”handla moraliskt och av kärlek”¹⁵⁹. Konsten och kreativiteten är således metoden för att nå målet – friheten¹⁶⁰. Waldorfskolan och dess pedagogik ska därmed, som läroplanens titel antyder, utgöra denna ”väg till frihet”.

I denna strävan finner vi också bland WL:s kurplaner två ämnen som är helt unika för Waldorfskolan, nämligen *formteckning* och *eurytmi*.¹⁶¹ Dessa båda ämnen kan beskrivas som ”profilämnen” för Waldorfskolan, som alls inte har någon motsvarighet i Lpo 94 – de ska här helt kort beskrivas. *Formteckning* är en form av kreativ skrivträning som främst förekommer i lågstadiet, då barnen först formar sina händer och kroppar till bokstäver och andra former, och därefter ritar dem på papper. Läroplanen slår fast att ”läsinläring under de första skolåren

¹⁵⁴ Tornéus 1995.

¹⁵⁵ *Ibid.*, s. 252.

¹⁵⁶ Rubrik ”Pedagogik – en konst”, WL s. 8.

¹⁵⁷ WL, s. 8.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ Jfr Avsnitt 2.4, s. 19; Steiner 1963/1894.

¹⁶⁰ Jfr Ritter 1997.

¹⁶¹ Se WL, s. 26-28, 78-79.

sker i en process där man går från bild till bokstav¹⁶², och syftet med formteckning är enligt WL att utveckla elevens ”läs- och skrivinläring; säkerhet i samspelet mellan öga och hand; fantasi; fördomsfrihet; grad av exakthet i iakttagandet”, m.m.¹⁶³ Ritter klassar formteckning som ett ”viktigt ämne i Waldorfskolan, speciellt i de lägre klasserna”, och fastslår att ”formteckning föregår skrivandet”.¹⁶⁴ Mansikka beskriver formteckning som att eleverna ”genom formteckning lär sig att uppleva inneboende kvaliteter i olika former och rörelser” och konstaterar att det, enligt Steiner, är ”viktigt att närma sig [skrivandet] som någonting som har ett samband med barnens upplevelser från det levande livet. Detta kan göras bland annat genom att behandla bokstäverna som bilder – man för dem tillbaka till de källor varifrån skriften ursprungligen har utvecklats.”¹⁶⁵

Eurytmi, i sin tur, är en slags rörelsekonst som i samarbete med skådespelare och musiker utvecklades av Steiner under 1910-talet, och som ingick som obligatoriskt ämne redan i den första Waldorfskolan 1919. Steiner ville med eurytmin stimulera barnens rörelseförmåga så att de inte bara får möjlighet att röra sig, utan även ”röra sig på ett sunt sätt”.¹⁶⁶ I dagens läroplan beskrivs ämnet som en ”konstart” som ”i den mänskliga kroppens rörelser vill bringa det talade ordet och musiken till uttryck”¹⁶⁷, och syftet med eurytmiämnet är enligt WL att ”låta upplevelsen av ord och toner bli synliga – få uttryck”, samt att eleverna i undervisningen ska ges möjligheten att ”ge uttryck för inre kvaliteter, själsrörelser i bl.a. ord och ton, rytm och harmoni; uppnå självkänsla och kroppsmedvetenhet; utveckla själslig balans och social medvetenhet; få kunskaper om musikens och språkets harmoniska lagbundenheter; samt utveckla kunskaper och färdigheter som ligger till grund för och berikar ämnen som matematik, språk och musik”, m.m.¹⁶⁸ På sidan 3 i denna uppsats, bredvid innehållsförteckningen, återfinns en skiss över en enkel eurytmikoreografi, hämtad från omslaget till Skolverkets jämförelse från 1995, en koreografi som enligt bildtexten är ”baserad på en text ur Gamla Testamentet”.¹⁶⁹ De små ringarna föreställer alltså människor sedda uppifrån, och pilarna beskriver deras rörelser. De mönster som koreografin målar upp tycker jag tydligt vittnar om den regelbundenhet och harmoniska lagbundenhet som man vill uppnå. Eurytmin ses i Waldorfskolan som ett ”fundament för språken med bl.a. läs- och skrivinläring, för matematik och musik, och kan i waldorfskolan inte tänkas bort från dessa ämnen”¹⁷⁰. Sammanfattningsvis kan eurytmiämnet ses som ytterligare ett exempel på den konstnärliga, men även holistiska och ”tvärvetenskapliga” kunskapssyn som Waldorfskolan representerar.

Bägge dessa ”profilämnen” tar hjälp av kroppen och kreativiteten i inläringen, och använder konstnärliga uttryck som en väg till att nå kunskap. De konstnärliga verksamheterna leder fram till mer sammansatta färdigheter – till skrivande, läsande, räknande och språkfärdigheter. Det tycks som om konstnärliga ämnen – som t.ex. formteckning, eurytmi eller musik – har ”en slags *medierande* roll” som, vilket också Mansikka påpekar, stimulerar barnet till ett ”inre förhållande till världen”.¹⁷¹ Här kan vi dra tydliga paralleller till Vygotskij och det sociokulturella perspektivet, som betonar vikten av *språkets* betydelse som en ”medierande

¹⁶² WL, s. 2.

¹⁶³ *Ibid.*, s. 27.

¹⁶⁴ Ritter 1997, s. 118.

¹⁶⁵ Mansikka 2007, s. 264.

¹⁶⁶ Jfr Ritter 1997, s. 163.

¹⁶⁷ WL, s. 26.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ Tornéus 1995.

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Mansikka 2007, s. 264.

psykologisk artefakt”.¹⁷² I waldorfpedagogiken tycks det dock istället vara *konsten* som utgör det medierande verktyget, och som senare utvecklar t.ex. språkliga färdigheter. Med Steiners ord: Om man med hjälp av konsten kommer barnen tillmötes ”går det också lättare med de andra ämnena”.¹⁷³

Hela kroppen (samt själen och anden) måste således, *via konsten*, finnas med i inläringen, något som vi inte ser lika tydligt i den kommunala grundskolan och Lpo 94. I ett av de sexton ”mål att uppnå” som uttrycks i Lpo 94 nämns visserligen – vid sidan av mål kring språk, matematik naturvetenskap osv. – att skolan ansvarar för att eleven efter genomgången grundskola ”har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud”, och ”kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans”.¹⁷⁴ Det kreativa har alltså sin plats också i Lpo 94. Det uttrycks också tydligt i betänkandet inför Lpo 94, *Skola för bildning*, att ”skolan ska främja elevernas kreativitet”, och att detta ”inte skall uppfattas som att utveckla en särskild förmåga hos eleverna”, utan att ”kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande”.¹⁷⁵ Det uttrycks också att ”uttrycksmedel som sång, dans, bild och drama [inte bör ske] isolerat från skolans kunskapsverksamhet, utan bli en integrerad del av den”. Man konstaterar här också att kreativitet är en ”viktig del av kunskapsutvecklingen, den kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer”; kreativitet ”omfattar nyskapande, att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer”, och ”att främja kreativitet därigenom blir att skapa utrymme för okonventionella handlingar”.¹⁷⁶

Detta är dock aningen motsägelsefullt: det tycks ju som om det ovan citerade betänkandet *Skola för bildning* hade något högre tankar om kreativitet än vad som *de facto* till slut kom till uttryck i den konkreta läroplanstexten. Kreativitet och kreativa uttrycksformer ska vara en ”integrerad del av skolans kunskapsverksamhet”, enligt utredningen. Det råder förvisso inga tvivel om att kreativa pedagogiska synsätt absolut förekommer i den ”vanliga” grundskolans *praktik*, och att det också ständigt tenderar att växa fram nya kreativa undervisningsmetoder – med exempelvis matematik- eller språklektioner utomhus eller i gymnastiksal, med ökat inslag av t.ex. bild, dans och drama, som en ”integrerad del av kunskapsverksamheten” – men detta till trots så är dessa båda *läroplanstexter*, WL och Lpo 94, väldigt olika vad gäller kreativitet och konst. Det kreativa perspektivet finns med som *ett av många* perspektiv i Lpo 94, men utgör definitivt inte grunden för *hela det pedagogiska tänkandet* i stil med det synsätt att pedagogik *är* en konst och att pedagogik och konst därmed är intrikat sammanflätande, som vi har sett att Waldorfskolornas läroplan förmedlar. Ej heller tycks det helt stämma överens med formuleringarna om kreativitet i utredningen som föregick läroplanen.

*

¹⁷² Jfr Avsnitt 2.1., s. 14.

¹⁷³ Steiner 1994, *Waldorfpedagogik*, s. 241, citerad i Mansikka 2007, s. 264.

¹⁷⁴ Lpo 94, s. 10.

¹⁷⁵ SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 68.

¹⁷⁶ *Ibid.*

Sammanfattningsvis kan jag utifrån min undersökning konstatera att waldorfpedagogiken uppvisar ett eget sätt att tänka som till vissa delar inte finner sin motsvarighet i den konventionella skolan. Vi återfinner t.ex. *inte* i Lpo 94 och den konventionella kommunala grundskolan den grundläggande holistiska människosyn om ”kropp, själ och ande” som Waldorfskolans uttrycker, ej heller ett synsätt om ”pedagogiken som en konst”. Begreppen ”tanke, känsla och vilja” och tankegångarna om människans utvecklingsstadier och dygn- och årsrytm som påverkar bl.a. schemaläggning och betygssättning har också svårt att finna sin motsvarighet i Lpo 94. Detta gäller också avsaknaden av det grundläggande perspektivet om det ekologiska samspelet mellan människa och natur som WL uppvisar, samt de två profilämnena formteckning och eurytmi. Alla dessa perspektiv är helt enkelt unika särdrag som waldorfpedagogiken uppvisar; de utgör delar av waldorfpedagogikens ”särart”.

Dessa skillnader till trots tycks det som om de båda skolformerna lyckas nå i princip samma mål. Som vi sett utjämnas och konvergerar enligt Skolverket kunskapsskillnaderna genom grundskolan, så att de till slut, med enstaka undantag, kan antas vara helt utjämnade i skolår 9. Vad vi har att göra med verkar alltså vara två helt olika pedagogiska system som ändå gör att eleverna når samma mål. Hur är detta möjligt? Förklaringen måste antas ligga i att de två läroplanerna och de pedagogiska skolformerna trots allt också uppvisar många *likheter*. Dels uttrycker de samma grundläggande värden som skolan ska förmedla gällande etik, mänskliga fri- och rättigheter och demokrati, och bägge skolformerna anser sig vara konfessionellt och politiskt oberoende. Dessutom bottenar de båda läroplanerna som vi sett i reformpedagogiska idéer om hur utbildningen måste sätta barnets nyfikenhet, aktivitet och intresse i centrum, något som alla de tre ”lärofäderna” Dewey, Vygotskij och Steiner skulle hållit med om. Det återfinns också i bägge skolformerna tydliga perspektiv om människan som en social varelse, samt miljöperspektiv och vikten av kreativt skapande och konstnärliga uttryck för människans utveckling.

5. Diskussion

5.1 Sammanfattning av uppsatsens resultat

Vi har i denna uppsats kunnat konstatera att waldorfpedagogiken bottenar i en holistisk människosyn där lek, rytm och konstnärlighet, men även elevernas andliga och själsliga utveckling, får stor betydelse för pedagogikens utformning. Barnet ska få mogna och lära sig i sin egen takt, vilket anses öka engagemanget och minska skoltröttheten. Detta är också en anledning till Waldorfskolans avsaknad av sifferbetyg – man har istället s.k. läsårsbrev där elevens prestationer beskrivs på prosa. Synen på pedagogik, metodik och lärande som Waldorfskolornas läroplan, WL, uppvisar är direkt hämtad från Rudolf Steiners idéer om kunskap och utbildning, och tar även i stora drag sin utgångspunkt från hans antroposofiska grundtankar och hans ”andevetenskap” (*Geisteswissenschaft*), i vilken han försökte överbygga klyftan bl.a. mellan konst och vetenskap och mellan det världsliga och andliga.

Denna waldorfpedagogiska praktik samexisterar sida vid sida med ett annat, mer konventionellt skolsystem, det nationella svenska skolsystemet, som tar sin utgångspunkt i Lpo 94, en läroplan där många av de uttryck för waldorfpedagogikens särart som vi tittat närmare på i denna uppsats *inte* förekommer. Dock finns det likheter: utöver att läro- och kursplanerna i de två olika skolformerna liknar varandra i sin *struktur*, uppvisar de även till viss del liknande *innehåll*, bl.a. gällande samhällets gemensamma värdegrund samt betoning av vikten av t.ex. ett miljöperspektiv och betydelsen av kreativa uttryck för människans utveckling.

De båda läroplanerna har, som vi sett, sin grund i olika reformpedagogiska idéer med vissa gemensamma drag, bl.a. om hur utbildningen måste sätta barnets nyfikenhet, aktivitet och intresse i centrum, något som kan förklara likheterna dem emellan. Dock bottenar de också samtidigt i helt olika *människosyn*. Det är detta som förklarar att läroplanerna är så pass olika som de faktiskt är, och det utgör kanske ett av de viktigaste resultaten av min undersökning: det finns vissa *pedagogiska* skillnader mellan de båda läroplanerna och skolformerna, men dessa skillnader påverkar som vi sett inte elevernas *resultat* i någon större utsträckning - det är istället den bakomliggande *människosynen* som är den största skillnaden. Generellt är också ett av uppsatsens resultat att Waldorfskolornas läroplan också *uttrycker* den bakomliggande människosynen betydligt tydligare än vad Lpo 94 gör: WL är ”genomsyrad” av Steiners människosyn, medan Lpo 94 endast uppvisar *fragment* av *olika* tänkares människosyn.

*

Dessa resultat är kanske inte helt förvånande, men det väcker ändå nya frågor. Vad leder detta till? Vilken sorts elever, samhällsmedborgare, människor, skapar de olika skolformerna? Som vi har sett kan ju läroplanen ses som ett viktigt styrmedel för att forma eleverna till goda samhällsmedborgare. Men den avsaknad av, eller åtminstone *nedtoning* av människosyn som vi finner i Lpo 94 – vad betyder den, och vad leder den till? Vilken sorts elever skapas i den konventionella kommunala skolan, till skillnad från alternativ som t.ex. waldorfpedagogiken? Jag ska i detta avslutande kapitel titta närmare på möjliga ”utvecklingsområden” hos de respektive skolformerna.

5.2 Möjliga utvecklingsområden hos waldorfpedagogiken

Ett forskarlag har försökt att svara på ovanstående frågor. Pedagogikprofessor Bo Dahlin vid Karlstad universitet genomförde tillsammans med ett antal kollegor för några år sedan ett forskningsprojekt om hur waldorfelevs kunskaper, men också andra egenskaper, står sig i

förhållande till den kommunala skolans elever.¹⁷⁷ Frågeställningarna rörde också waldorfskolornas praktik i stort. Det som undersöktes var t.ex. kunskapsmål i enskilda skolämnen; hur stor andel av waldorfeleverna som går vidare till universitet eller annan högre utbildning; i vilken mån waldorfskolor bidrar till ökad segregation eller ökad förståelse mellan olika befolkningsgrupper; vad waldorfskolor gör för elever som har inlärningssvårigheter eller andra funktionshinder; huruvida waldorfskolor behöver en speciellt ”skräddarsydd” waldorfläroarbildning; samt i vilken mån waldorfelever får hjälp att utveckla de sociala och andra allmänmänskliga förmågor som behövs för att vara aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle. Vi återkommer genomgående till denna undersökning i denna diskussion.

5.2.1 Risk för sekterism och indoktrinering?

Låt oss emellertid först diskutera några uppenbara utvecklingsområden inom waldorfpedagogiken. Den kanske mest omfattande kritiken som har riktats mot waldorfskolorna är hur waldorfrörelsen i mångt och mycket kan betraktas som ett ”slutet system” där man inte låter sig påverkas av intryck utifrån. Steiners stora inflytande är naturligtvis inte helt oproblematiskt. Nobel påtalar hur det ”i alla sammanhang där en enda person eller lära utövar ett stort inflytande” alltid finns ”en högst befogad rädsla” gällande ”sekterism och dogmatism”¹⁷⁸. Mansikka är inne på samma linje, och menar att antroposofin kan ses som ett ”självbärande teoretiskt system” och att waldorfpedagogiken förefaller leva i en ”hermetisk” tillvaro:

Antroposofin kännetecknas, i någon mån, av ett självbärande teoretiskt system som inte behöver stöd utifrån för att belysas eller utvecklas. En konsekvens av detta är att Waldorfpedagogiken förefaller leva ganska hermetiskt, där den refererar till sina egna teoretiska (antroposofiska) grunder som mycket lite påverkats av det omgivande samhällets pedagogiska diskurser.¹⁷⁹

Detta är naturligtvis ett problem som waldorfskolorna måste ta på allvar. Steiner är onekligen ”en auktoritet av närmast profetiska dimensioner”¹⁸⁰, och lärare inom waldorfskolorna måste förhålla sig till hans tankebygge på ett helt annat sätt än det sätt på vilket lärare i den konventionella skolan måste förhålla sig till tankegångarna hos t.ex. Dewey eller Vygotskij, tänkare som, gentemot den svenska kommunala skolan – vilket vi sett i denna uppsats – inte alls på samma sätt intar någon ”profetisk auktoritär” ställning. Detta har gjort att antroposofin av vissa har uppfattats som hemlighetsfull och närmast ockult. Finns det därmed också en risk för indoktrinering? Är waldorfskolorna så konfessionsfria som de påstår, eller *blir* man antroposof av att gå waldorfskola? Som Dahlin påpekar ”tycks [det] 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”, och att ”om sådana tendenser fanns i antroposofin på Steiners tid så finns de också idag”¹⁸¹. Enligt Dahlins och hans kollegors forskningsresultat finns det dock ingenting som tyder på att elever i Waldorfskolan i högre utsträckning än andra skulle ansluta sig till den antroposofiska rörelsen, ej heller att undervisningen skulle innehålla normativa inslag:

¹⁷⁷ Slutrapporten kom 2006 (Dahlin *et al.* 2006). I projektgruppen ingick bl.a. Agnes Nobel, docent i pedagogik vid Uppsala universitet, och Ingrid Liljeroth, docent i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Projektet hade även en referensgrupp bestående av professor Solveig Häggglund, Karlstads universitet, och professor Sven Hartman, Lärarhögskolan i Stockholm.

¹⁷⁸ Nobel 1991, s. 15.

¹⁷⁹ Mansikka 2007, s. 3.

¹⁸⁰ Jfr Thörn & Ambjörnsson 2004, s. 134.

¹⁸¹ Dahlin *et al.* 2006, s. 60.

Waldorfskolorna [tycks] inte bidra till någon ”kulturell reproduktion” i den meningen att eleverna utvecklas till ”troende” antroposofier. ... Vi noterade att bara en försvinnande liten andel, 1-2%, gick vidare till antroposofiska (yrkes)utbildningar. ... 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.¹⁸²

Att dylika tendenser är mindre vanliga i Waldorfskolerörelsen kan enligt Dahlin bero på att denna rörelse ”omfattar både lärare och föräldrar som inte är antroposofier”. Detta var också något som Rudolf Steiner själv tydligt betonade i sina skrifter och föredrag – waldorfskolor ska *inte* vara ”världsåskådningsskolor” som ”lär ut” antroposofi:

Vi har således alls inte velat skapa en världsåskådningsskola. Det hade man ju lätt kunnat tänka sig när man hör att antroposoferna har grundat en skola, att det rör sig om att föra in antroposofi i den pedagogiska verksamheten.¹⁸³

Steiner själv var också väl medveten om risken att den antroposofiska rörelsen förvandlades till en sekt och varnade ofta för det:

Det finns [i den antroposofiska rörelsen] stora ansatser till att riktigt segla in i det sekteristiska, till att bli en riktig sekt. ... [Det är därför av yttersta vikt att] på alla sätt bemöda sig om att komma bort från allt sekteristiskt.¹⁸⁴

Det bör i detta sammanhang också noteras att Waldorfskolans läroplan för religionsundervisningen helt överensstämmer med den konventionella grundskolans. Den vill därmed ”förmedla en saklig och allsidig bild av alla världsreligioner och andra livsåskådningar”.¹⁸⁵ Man kanske kan säga att waldorfrörelsen måste vara ännu tydligare med att lyfta fram detta, så att eventuella anklagelser om sekterism och slutenhet begränsas. Mansikka hävdar dock att man ”kanske [kan] säga att den antroposofiska världsbilden strömmar *indirekt* till eleverna, genom de olika verksamhetsformerna och genom en viss attityd till människan och omvärlden”.¹⁸⁶ Dock inbjuder detta till vidare forskning, fortsätter Mansikka, eftersom det inte torde ha undersökts ”i vilken utsträckning och på vilket sätt den antroposofiska människosynen upplevs som normativ (och påtvingen) av Waldorfskolans lärare” – detta är ”en intressant frågeställning som det inte torde ha forskats i”.¹⁸⁷

5.2.2 Dags att förnya arbetsmetoderna?

Det finns således många intressanta aspekter av Waldorfskolan som man inte kommer åt genom att – som jag har gjort här – enbart studera textdokumenten bakom pedagogiken, som t.ex. ovanstående frågeställning om hur Waldorfskolans lärare *upplever* Steiners antroposofiska människosyn. Denna människosyn skall, enligt såväl Waldorfskolornas läroplan som Steiner själv, istället för att vara ”normativ” snarare ”utgöra en inspirationskälla för lärarens praktiska arbete”, som Mansikka konstaterar, och ska alltså avspeglade sig ”i lärarnas arbete, metoder och arbetssätt”.¹⁸⁸ Frågan är hur Waldorflärarna egentligen uppfattar

¹⁸² Dahlin *et al.* 2006, s. 59.

¹⁸³ Steiner 1994 (1921-22), *Waldorfpedagogik*, s. 153, citerad i Mansikka 2007, s. 251.

¹⁸⁴ Steiner 2003 (1923), citerad i Dahlin *et al.* 2006, s. 59-60.

¹⁸⁵ Dahlin *et al.* 2006, s. 60, jfr Tornéus 1995.

¹⁸⁶ Mansikka 2007, s. 251, min kursivering.

¹⁸⁷ *Ibid.*, s. 251.

¹⁸⁸ *Ibid.*

detta, huruvida det ses som inspiration eller kanske rentav som ett krav? Andra tänkbara frågor är i vilken utsträckning antroposofin egentligen *bör* avspeglas i undervisningen, och även i vilken utsträckning waldorfskolorna kan tänka sig att ta in nya pedagogiska grepp. I en nyutkommen magisteruppsats om estetiska lärprocesser diskuterar en bildlärare i en waldorfskola just detta, nämligen hur waldorfskolorna behöver förnya sina arbetsätt.¹⁸⁹ Waldorfläraren Stefan Blomqvist har genomfört ett mediepedagogiskt utvecklingsprojekt i en waldorfskola, där han försökt införa nya mediepedagogiska grepp på undervisningen, bl.a. med filmskapande och andra moderna medier:

Jag har ofta frågat mig varför det i waldorfskolesammanhang talas så lite om andra pedagogiska idéer och varför det sällan görs några försök att prova andra arbetsätt än de traditionella waldorfmetoderna. ... Syftet med projektet var att undersöka om och hur estetiska lärprocesser kan bidra till att utveckla waldorfskolans traditionella arbetsätt och metod. ... Mina erfarenheter av att under lång tid vara verksam som bildlärare i en waldorfskola har gett mig en viss förståelse för vad det konstnärliga i undervisningen betyder. ... Detta möte i praktiken mellan två pedagogiska synsätt upplevdes övervägande positivt från eleverna men med varierande intresse och viss misstänksamhet från mina kollegor.¹⁹⁰

De ”traditionella waldorfmetoder” som Blomqvist syftar på handlar framför allt om de s.k. *periodhäften* som eleverna tillverkar efter undervisningsblocken om ca tre veckor, periodundervisningen (jfr s. 35). Dessa metoder måste emellertid enligt uppsatsförfattaren ges utrymme att diskuteras och utvärderas till förmån för mer moderna medier där t.ex. bloggande och filmskapande bör tillåtas utgöra naturliga inslag. Som vi sett är waldorfpedagogiken tydligt fokuserad på ”handens arbete”, och datorer används fortfarande sparsamt. Det är intressant att notera hur Blomqvists försök att införa nya undervisningsmetoder bemöts med skepsis bland vissa av lärarkollegorna; ”varierande intresse och viss misstänksamhet”. Blomqvist hävdar dock att öppna upp för en ”allmän pedagogisk diskussion” och ”fritt låta sig inspireras”:

Enligt vad jag kan se är det mer angeläget nu än tidigare för waldorfskolorna att delta i den allmänna pedagogiska diskussionen inte bara för att få bekräftelse på sitt eget invanda arbetsätt men för att fritt kunna inspireras av andra idéer än de egna. Synen på de estetiska ämnenas roll i skolan har i den allmänna diskussionen förändrats sedan 70-talet och framför allt finns nu erfarenheter och idéer som visar en annan syn på estetik och lärande.¹⁹¹

Blomqvist är i detta sammanhang självkritisk, och menar att waldorfrörelsen, vilken han som waldorflärare själv tillhör, i stort skulle må bra av förnyelse, och att verksamheten på många sätt präglas av tendenser till att sätta upp skygglappar mot omvärlden:

Vi inom waldorfpedagogiken har haft en tendens att gärna diskutera pedagogik ur våra egna (waldorf)perspektiv och har i mötet med andra pedagogiska idéer och tankesätt snarare sökt bekräftelse på det vi tror oss veta än att se möjligheter att utveckla waldorfpedagogiken.¹⁹²

Waldorfrörelsen behöver alltså i lika hög utsträckning som andra skolformer diskutera och utvärdera sina arbetsätt. Skolan måste ju hela tiden – som vi har sett att bland andra John

¹⁸⁹ Blomqvist 2010.

¹⁹⁰ Blomqvist 2010, s. 3.

¹⁹¹ *Ibid.*, s. 18.

¹⁹² *Ibid.*, s. 5.

Dewey hävdade (jfr s. 13) – *anpassa sig* i takt med samhällsförändringen runtomkring. Måhända är t.ex. vissa pedagogiska moment inom waldorfpedagogiken värda en översyn? I detta sammanhang är det viktigt med empirisk forskning, påpekar Blomqvist – ”inom Waldorfrörelsen tycks det blir mer och mer viktigt att närma sig en empirisk forskningsmetod för att belysa pedagogiken”¹⁹³ – och han pekar ut de årligen återkommande gemensamma studiedagarna för waldorflärare som ett bra diskussionsforum för detta. År 2010 var temat för dessa konferensdagar ”utveckling och forskningsansatser i waldorfskolor” vilket enligt Blomqvist ”skulle kunna vara en grund för ett möte med andra pedagogiska idéer”.¹⁹⁴

5.2.3 Översyn av litteraturlistan på waldorfläroarutbildningen?

Det finns alltså tydliga utvecklingsmöjligheter inom waldorfrörelsen att genom diskussion och utvärdering av pedagogik och metodik förbättra verksamheten – vilket naturligtvis gäller för all utbildning. Detta gäller naturligtvis även inom *läroarutbildningen* inom waldorfrörelsen. Som nämdes i inledningen var själva anledningen till att intresset väcktes till ämnet för denna uppsats beslutet från 2008 om att lägga ner waldorfläroarutbildningen i dess dåvarande form, där skälet till nedläggningen ansågs vara ”*bristen på vetenskaplighet*” i kurslitteraturen (jfr s. 4). Även här tycks det som om waldorfrörelsen har utvecklingspotential i den bemärkelsen att man på Waldorfläroarhögskolan (WLH, dåvarande RSH), och även inom rörelsen i stort, tydligare måste diskutera och ta ställning i frågorna kring vilken litteratur som de läroarstudierande ska läsa. Hur mycket av Steiners litteratur måste de studierande läsa? Är det viktigt att ha med litteratur av Steiner som kurslitteratur överhuvudtaget? Steiner ville säga något om vad människan uppgift på jorden bör vara; att människa och naturen är ett sammanhängande system, och att kunskap om människan, naturen och även om kosmos och högre världar går att nå genom ett vetenskapligt förfarande. Han har kritiserats hårt för detta, både i sin samtid och i dagens vetenskapsdebatt, främst för sin brist på *intersubjektivitet*, d.v.s. möjligheten för en annan forskare att, genom att använda samma forskningsmetod och material, skulle komma fram till samma resultat.¹⁹⁵ Detta är svårt att bestrida: det råder ingen tvekan om att Steiner uppvisar brister i det som vi idag kallar vetenskaplighet. Därför tror jag att det vore fruktbart för hela den antroposofiska rörelsen om WLH tydligt reviderade sina förslag på denna punkt i syfte att nå kompromisser som de konventionella lärosätena – som t.ex. Stockholms universitet, SU – kan acceptera. *SU borde också* – och detta är en viktig slutsats – *läsa Mansikkas avhandling*, eftersom han ju där konstaterar att waldorfpedagogiken bottenar i Steiners *tidiga*, Goetheinfluerade, tänkande, och inte alls lika mycket i de tankegångar som Steiner presenterade senare, under sin mer ”esoteriska” period (jfr s. 21), något som torde göra det något lättare för de båda parterna att mötas på halva vägen.

5.3 Möjliga utvecklingsområden hos den kommunala skolan

Sammanfattningsvis kan vi alltså se flera utvecklingsområden som waldorfpedagogiken står inför, gällande både slutenhet, arbetsmetoder och läroarutbildning. Vilka utvecklingsmöjligheter har då den konventionella, kommunala skolan om vi ställer den vid sidan av waldorfpedagogiken? Jag ska här kort beröra två punkter där Lpo 94 och den konventionella skolan tycks ha något att lära av Waldorfskolan, nämligen gällande den ”moraliskt-medborgerliga kompetensen” och den ”materialistiska indoktrineringen” som diskuteras av Dahlin.

¹⁹³ Blomqvist 2010, s. 18.

¹⁹⁴ *Ibid.* Konferensen med gemensamma studiedagar för svenska waldorfläroare hade år 2010 titeln ”Hur blir det som det blir när vi gör som vi gör?” och ägde rum i januari 2010 på Kulturhuset i Ytterjärna.

¹⁹⁵ Se bl.a. Sven Ove Hanssons (professor i filosofi vid Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm) bidrag ”Antroposofins kunskapssyn” i Jerkert (red.) 2003, s. 9-21.

5.3.1 Den ”moraliskt-medborgerliga kompetensen”

Dahlins undersökning som beskrivits här ovan¹⁹⁶ har många intressanta spår, och det finns naturligtvis här inte utrymme att redovisa resultaten för alla de ovan angivna forskningsfrågorna. Ett av de huvudresultat som lyfts fram i undersökningen tycker jag dock i alla fall kan vara värt att nämna, nämligen det sistnämnda om de ”allmänmänskliga förmågorna”; ”i vilken mån waldorfelever får hjälp att utveckla de sociala och andra allmänmänskliga förmågor som behövs för att vara aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle”. En viktig slutsats av studien handlar nämligen om waldorfelevers s.k. ”moraliskt-medborgerliga kompetens”:

[På en] övergripande nivå tycks således den moraliskt-medborgerliga kompetensen, som den definierades och mättes i denna undersökning, vara tämligen likartad bland waldorfskolornas och de kommunala skolornas elever. En mer närsynt granskning av specifika resultat visar dock att waldorfeleverna i något större utsträckning känner ansvar för sociala och moraliska frågor och att de är mer benägna att referera till moraliska kvaliteter som kärlek, medkänsla, solidaritet och civilt mod. De tycks också präglas av större eftertänksamhet, större förtroende för människans inneboende godhet. ... Det starkare sambandet mellan ansvarskänsla och dilemmakänslighet respektive multikausalitet bland waldorfeleverna kan – låt vara något spekulativt – tolkas som att de kognitiva och affektiva funktionerna är mer integrerade med varandra. Det skulle i så fall stämma med ett av waldorfpedagogikens övergripande syften, att integrera hjärna och hjärta.¹⁹⁷

Waldorfeleverna tycks alltså, enligt denna undersökning, ”känna ansvar för sociala och moraliska frågor” i något större utsträckning än den kommunala skolans elever och de skulle också vara ”mer benägna att referera till moraliska kvaliteter som kärlek, medkänsla, solidaritet och civilt mod”. Forskarna tolkar resultatet som att waldorfelevers ”kognitiva och affektiva funktioner”, ”hjärnan och hjärtat”, är mer integrerade med varandra. Detta är intressanta resultat. Om detta stämmer så kan ju Steiner och waldorfpedagogiken sägas ha lyckats med att överbrygga klyftan mellan såväl teoretisk och praktisk kunskap, men också till viss mån mellan det ”världsliga” och det ”andliga”, vilket vi har sett är waldorfpedagogikens främsta målsättningar. Är detta ett tecken på att de svenska waldorfskolorna har lyckats forma den fria, skapande och konstnärliga människan som ”vill och förmår handla moraliskt och av kärlek”, som Steiner talar om? Kan det verkligen vara så att waldorfpedagogiken verkligen skapar mer ”moraliskt-medborgerligt kompetenta” elever och samhällsmedborgare? Är det i så fall den bakomliggande holistiska människosynen som är förklaringen till detta? Och vilken betydelse har det att människosynen är så tydligt uttalad i läroplanen? Dahlin ställer liknande frågor, och kopplar det till estetiken och rytmen inom waldorfpedagogiken:

Kan det vara så att waldorfpedagogiken bidrar till att eleverna i större utsträckning genomgår en positiv utveckling på detta område? Kan det i så fall ha att göra med att waldorfpedagogiken under större delen av grundskolan lägger större vikt vid de estetiska förmågorna och mindre vid de kognitiva, medan den kommunala skolan tenderar att redan tidigt lägga tonvikten vid den kognitiva utvecklingen? ... Lägger detta grunden för att intresset för sociala och moraliska frågor blommar upp under tonåren? Är det så att barnen i den kommunala skolan istället i större utsträckning hinner ”tröttna” på sådana frågor?¹⁹⁸

¹⁹⁶ Dahlin *et al.* 2006.

¹⁹⁷ Dahlin *et al.* 2004, s. 78. I undersökningen jämfördes svaren från waldorfeleverna med svars-kategorier i Skolverkets nationella utvärderingar från 1998 och 2003 (”NU98” och ”NU03”) som bl.a. handlade om ”den medborgerligt-moraliska aspekten” av undervisningen i samhällskunskapsämnen.

¹⁹⁸ Dahlin *et al.* 2004, s. 79.

Dahlin's undersökning ger dock inga svar på dessa frågor – här behövs ytterligare forskning.

5.3.2 Risk för ”materialistisk indoktrinering”?

Låt oss kort, avslutningsvis, återgå till Dahlin's resonemang här ovan om ”risken för indoktrinering” inom waldorfrörelsen (s. 41-42). Dahlin påpekar nämligen längre fram i sitt resonemang att det ju faktiskt ”inte helt kan uteslutas” att det i Waldorfskolan kan finnas ”vissa tendenser till att ’utbilda antroposofier’”.¹⁹⁹ Det återstår alltså för waldorfrörelsen att fortsatt diskutera dessa frågor. Men, som Dahlin poängterar, måste väl detta i så fall även gälla för samhället i övrigt, och därmed även för den konventionella, kommunala skolan, där eleverna istället kan anses vara utsatta för en annan sorts indoktrinering, nämligen en ”materialistisk” sådan:

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, d.v.s. 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?²⁰⁰

Jag tycker att Dahlin här har en viktig poäng. Han förtydligar dock att han med detta inte menar att kritisera den kommunala skolan. Argumentet ska snarare ses som ”ett argument emot dem som menar att skolan kan förmedla någon slags neutral eller objektiv bild av livet eller världen”. Det existerar ju ingen sådan helt neutral världssyn utifrån vilken alla livs- eller världsåskådningar kan betraktas.²⁰¹ Jag tror dock, utifrån de resultat och slutsatser jag här har presenterat, att det verkligen *finns* anledning att kritisera den kommunala skolan på denna punkt. I vårt samhälle råder en materialistisk och funktionalistisk grundsyn inom både utbildning och vetenskap, något som t.ex. yttrar sig i att det allra viktigaste efter skoltiden oftast anses vara att skaffa sig en välbetald anställning. Forskare har talat om att vi går från ”*welfare*” till ”*workfare*”, där skolan i sina arbetsformer alltmer anpassas till arbetsmarknadens föränderliga krav, och där nya begrepp som t.ex. ”livslångt lärande” i själva verket är en omskrivning för att göra samhällsmedborgarna så ”anställningsbara” som möjligt.²⁰² I detta sammanhang har självfallet *utbildningen* och *läroplanen* en stor roll att spela, och jag tror att det i ett givet samhälle ständigt är viktigt att noggrant utvärdera och diskutera den *människosyn*, eller avsaknad av densamma, som ligger bakom den aktuella läroplanen i syfte att kunna ompröva de ”sanningar” man trodde var givna.

¹⁹⁹ Dahlin *et al.* 2004, s. 60.

²⁰⁰ *Ibid.*, s. 59-60.

²⁰¹ *Ibid.*, s. 60. Däremot finns det enligt Dahlin dels ”åskådningar som hävdar att de själva besitter den absoluta sanningen”, dels åskådningar ”som är beredda att lyssna på och föra dialog med andra åskådningar än den egna”, och Dahlin placerar antroposofin och Waldorfpedagogiken i den senare kategorin (*ibid.*).

²⁰² För ett längre resonemang kring detta, se t.ex. Schierup & Dahlstedt 2007.

Avslutning

Hur ska vi då sammanfatta detta? Är frågor om utbildning överhuvudtaget intressanta, och i så fall varför? Hur kommer det sig att människor genom historien – bl.a. människor som Rudolf Steiner – har intresserat sig så mycket för vad utbildning är och skall vara, och hur vi människor kan nå ökad kunskap? Anledningen till det, tror jag, är att det till sist handlar om vad det innebär att *vara människa*. Varför finns vi, och vad gör vi med den tid vi har på jorden? Existentiella livsfilosofiska frågor som har svårt att finna svar. Men det är faktiskt dessa frågor som jag anser gör utbildnings- och läroplansfrågor intressanta, eftersom det hela tiden, hur man än vänder och vrider på det, kommer tillbaka till de stora frågorna om vilken grundläggande syn vi har på vad det innebär att vara människa. Som vi har sett i denna uppsats är synen på kunskap tydligt förknippad och sammanflätad med den bakomliggande människosynen. Det är därför grundläggande att också undersöka vilken människosyn som ligger bakom ett visst utbildningssystem eller läroplanstext för att kunna säga något om dess ideologi och innehåll.

Finns det då något intressant med att jämföra två pedagogiska system, som vi har gjort här? Steiner menade, som vi sett, att Waldorfpedagogiken *inte kan jämföras* med andra pedagogiska teorier ”därför att den svarar på frågor som den vanliga pedagogiken inte ställer”.²⁰³ Dahlin och hans kollegor tolkar det som att Steiner med detta syftade på ”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.²⁰⁴

I detta tror jag att Dahlin och hans kollegor har rätt. Det är därför extra intressant att avslutningsvis koppla samman Steiners tankegångar med de tankar som presenteras i utredningen *Skola för bildning* som presenterats i denna uppsats (jfr s. 14-15), där ju Läroplanskommittén konstaterar att ”kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid”, och att ”det som räknas som kunskap idag är inte detsamma som vad som var kunskap igår eller som kommer att vara kunskap i framtiden”. Vad är kunskap, och vad bör kunskap vara och användas till? Läroplanskommittén konstaterar ju i nästa andetag också att *kreativitet* är en ”viktig del av kunskapsutvecklingen”, och att den kräver ”fantasi och förmåga till ovanliga associationer”, att den ”omfattar nyskapande, att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer”. Jag vill hävda att det var precis det som Rudolf Steiner gjorde. Han presenterade teorier om utbildning och kunskap som förvisso kanske inte var helt vetenskapligt underbyggda, men då bör man å andra sidan ställa sig frågan: var John Deweys eller Lev S. Vygotskijs tankar och teorier om utbildning så mycket mer vetenskapligt förankrade? Var inte de teorier som dessa två pedagoger presenterade heller ingenting annat än just *teorier*? Vad är det som säger att dessa båda utbildningsteoretiker, vars tankar ligger till grund för mycket av dagens svenska utbildningssystem, är mer korrekta och överensstämmande med verkligheten än de teorier som Steiner presenterade? När allt kommer omkring är ju både den kommunala skolan och Waldorfskolan två skolformer som båda har lärofäder som levde för hundra år sedan – även om Waldorfskolan i betydligt högre grad

²⁰³ Dahlin *et al.* 2006, s. 94.

²⁰⁴ *Ibid.*

fortfarande idag är tydligt sammanlänkad med ”sin” lärofader. Dessa tankar som presenterades för hundra år sedan tycks stå sig väl än idag, men det finns som sagt ingenting som säger att denna syn på utbildning inte kommer att vara en helt annan i framtiden.

Som vi har sett finns det många intressanta uppslag till vidare forskning. Jag har ju i denna uppsats enbart studerat texter och styrdokument, men om jag fick tillfälle att fortsätta studera detta ämne skulle jag vilja fördjupa mig mer i Waldorfskolornas *praktiska verksamhet*, med undersökningsmetoder som t.ex. *intervjuer* och *observation*. Mansikkas förslag om att undersöka i vilken utsträckning och på vilket sätt den antroposofiska människosynen upplevs som normativ (och påtvungen) hos Waldorfskolans lärare skulle vara mycket intressant att undersöka vidare, likaså den moraliskt-medborgerliga kompetensen hos Waldorfskolans elever som påvisats av Dahlin och hans kollegor. Hur tänker lärare och elever kring dessa, och andra, frågor? Hur upplever lärare och elever Waldorfskolan? Hur förhåller sig lärarna till de styrdokument som vi här har undersökt? Och hur ser waldorflärare egentligen på Steiners människosyn, som i så hög grad tycks präglade Waldorfskolan? Eventuell vidare forskning skulle också kunna undersöka människosynen på ett djupare plan, där även jämförelser kanske också skulle kunna göras med andra pedagogiska inriktningar, såsom t.ex. Montessori eller Reggio Emilia, något som lämnats utanför denna analys.

Steiners tankar har av många uppfattats som kontroversiella – Waldorfpedagogiken kan ju, med Mansikkas ord, sägas utgöra en ”pedagogisk teori och praktik integrerad i en alldeles speciell kosmologisk människosyn”²⁰⁵, och det är ju det som gör att Waldorfskolor idag utgör ett ”annorlunda” och ”ovanligt” alternativ till den ”vanliga”, ”konventionella” skolan. Men man kan också påstå att Steiner, med sina *i dagens samhälle* något okonventionella idéer, tycks ha varit oerhört kreativ. Skolans uppgift idag bör ju enligt betänkandet *Skola för bildning* vara att främja kreativitet, vilket också betyder ”att skapa utrymme för okonventionella handlingar”. Det är genom sitt okonventionella sätt att tänka som Steiners tankar om kunskap och pedagogik i dagens samhälle kan ha något viktigt att tillföra den konventionella pedagogiken, där frågor om människans själsliga och andliga utveckling, och om mänskligheten på ett djupare plan, är teman som sällan eller aldrig berörs. Å andra sidan finns det arbetssätt (med t.ex. användandet av modern teknik) inom den konventionella skolan som waldorfpedagogiken kanske skulle behöva för att utvecklas och anpassas till det moderna samhället. De båda skolformernas läroplaner skulle därför förmodligen ha mycket att vinna på att närma sig varandra.

²⁰⁵ Mansikka 2007, s. 244.

Referenser

Tryckta källor

- Andersson, S. & Carlström, I. 2005. *Min skola och samhällsuppdraget. Praktik – reflektion – utveckling*. Stockholm: Liber.
- Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. 2002. *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Didactica-serien 8. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) 2005. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Blomqvist, S. 2010. *Kunskapssyn och lärande i estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik*. Magisteruppsats (Medier, estetik och pedagogik; Institutionen för kultur och kommunikation), Södertörns högskola och Dramatiska institutet, 2010.
- Bourdieu, P. 1974. "The School as a Conservative Force", i Egglestone, J. (red.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Carlgren, I. (red.) 1999. *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, V. 2006. *Kunskap och bildning - samma överallt? – En textanalys av kunskapssynen i styrdokument och lokala arbetsplaner*. Uppsats, Lärarutbildningen (Kultur, Språk, Medier), Malmö högskola.
- Dahlin, B., Langmann, E. & Andersson, C. 2004. *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens. En jämförelse mellan waldorfelever och elever i den kommunala skolan*. Projektet Waldorfskolor i Sverige, Delrapport 3. Arbetsrapport 2004:2. Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet, 2004.
- Dahlin, B., Liljeroth, I., & Nobel, A. 2006. *Waldorfskolan – en skola för människobildning? Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Forskningsrapport 2006:46. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Davidsson, B. 2000. "Om begreppen samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner", i Kärrby, G. (red.), *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Fritz, B. (red.) 2004. *Inspirerad av antroposofi*. Stockholm: Natur och kultur/Fakta etc.
- Gedin, M. & Sjöblom, Y. 1995. *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge – om alternativ före skolan*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Gustavsson, B. 2002. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Göhl-Muigai, A-K. 2004. *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys*. Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 8. Örebro universitet, 2004.
- Hartman, S. 2005. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jerkert, J. (red.) 2003. *Antroposofin – en kritisk granskning*. Stockholm: Leopard förlag.
- Kozulin, A. 2003. "Psychological Tools and Mediated Learning", i Kozulin, A., Gindis, B, Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (red.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Kroksmark, T. 2003. *Den tidlösa pedagogiken*. Studentlitteratur.

- Langmann, E., Andersson, C., & Dahlin, B. 2004. *I mötet mellan två pedagogiska kulturer. Waldorfläroarutbildares, utbildningssamordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen Lärarexamen med waldorfprofil*. Projektet Waldorfskolor i Sverige, Delrapport 5. Arbetsrapport 2005:2. Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet, 2005.
- Lejon, H. 1997. *Historien om den antroposofiska humanismen. Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Stockholmiensis 3. Stockholms universitet, 1997.
- Liebendörfer, Ö. (red.) 1997. *En introduktion i Waldorfpedagogik. Barnets utveckling från förskola till gymnasium*. Stockholm: Tidskriften På väg/Waldorf förlag.
- Lundgren, U. P., 1979. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Mansikka, J-E. 2007. *Om Naturens förvandlingar – Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Doktorsavhandling (Forskningsrapport 211), Pedagogiska institutionen, Helsingfors universitet
- Morawski, J. 2010. *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 28. Örebro universitet, 2010.
- Nobel, A. 1991. *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons.
- Richardson, G. 2004. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ritter, C. 1997. *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Schierup, C. & Dahlstedt, M. 2007. ”Bortom den svenska modellen?”, i Dahlstedt *et al.* (red.), *Utbildning, arbete, medborgarskap – Strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*, s. 27-55. Umeå: Boréa.
- Steiner, R. 1955 (1886), GA 2, *Grundlinjer till en kunskapsteori enligt Goethes världsåskådning med särskilt avseende på Schiller*. (Originalalets titel: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller*.) Stockholm.
- Steiner, R. 1963 (1894), GA 4, *Frihetens filosofi. Grunddrag av en modern livsåskådning – Sjäsliga iakttagelseresultat enligt naturvetenskaplig metod*. (Originalalets titel: *Die Philosophie der Freiheit*.) Stockholm.
- Steiner, R. 1964 (1904/1905), GA 10, *Hur uppnår man kunskap om de högre världarna*. (Originalalets titel: *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten*.) Stockholm.
- Steiner, R. 1974 (1907), GA 34, *Barnets uppfostran från andevetenskaplig synpunkt*. (Originalalets titel: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*.) Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.
- Steiner, R. 1986 (1919), GA 294, *Konsten att uppfostra. Metodisk-didaktisk kurs kring lärometod och metodlära i Waldorfpedagogiken*. (Originalalets titel: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*.) Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. 1987 (1884-1897), GA 1, *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften, zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie)*. Dornach.
- Steiner, R. 1994 (1921-22), GA 303, *Waldorfpedagogik. Antroposofisk människokunskap som grund för undervisning och uppfostran*. (Originalalets titel: *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*.) Järna: Telleby Bokförlag.

- Strandberg, L. 2006. *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Stukát, S. 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, G. 2005. ”John Dewey – reformpedagog för vår tid?”, i Forssell, A. (red.) 2005, *Boken om pedagogerna*, s.79-106. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 2005. ”L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär”, i Forssell, A. (red.) 2005, *Boken om pedagogerna*, s.109-132. Stockholm: Liber.
- Thörn, K. & Ambjörnsson, R., 2004. ”Rudolf Steiner – sökare i sin tid”, i Fritz (red.) 2004, *Inspirerad av antroposofi*, s. 134-155. Stockholm: Natur och kultur/Fakta etc.
- Tornéus, M. 1995. *Waldorfskolornas läroplan – en jämförelse. Del 1: den obligatoriska skolan*. Stockholm: Skolverket.

Kurs- och läroplaner

- Levande kunskap 2007. *En väg till frihet. Målbeskrivning för Waldorfförskolor och Waldorfskolornas läroplan (1998/2007)*. Utgiven i samarbete med Waldorfskolofederationen, Riksföreningen Waldorfförskolornas samråd, och Föreningen Sveriges Waldorfpedagogiska fritidshem. Stockholm: Levande kunskap.
- Utbildningsdepartementet 1994. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*.
- Skolverket 1996. *Grundskolan – kursplaner, betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Artiklar och online-material

- Nationalencyklopedin, definition av ”läroplan”, hämtad 2011-04-15: <http://www.ne.se/laroplan>
- ”Ny lag hot mot Waldorfskolor” i *Svenska Dagbladet*, 2010-06-18:
http://www.svd.se/nyheter/inrikes/ny-lag-hot-mot-waldorfskolor_4887959.svd
- ”Pedagogisk mångfald stryps”, i *Svenska Dagbladet*, 2008-08-24:
http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/pedagogisk-mangfald-stryps_1607985.svd#after-ad
- Skolverket, ”Lagar och regler” > ”Läroplaner”, hämtad 2011-04-15:
<http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- ”Utbildning av Waldorf-lärare stoppas”, i *Dagen*, 2008-08-26:
<http://www.dagen.se/dagen/article.aspx?id=156947>
- Waldorfskolofederationens hemsida > ”Frågor och svar”, hämtad 2011-06-11:
http://www.waldorf.se/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=20

Propositioner, utredningar etc.

- Proposition 2009/10:165, *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Skolverket 2005. *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991–2004*. Rapport 271.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Stockholm: Norstedts.
- SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*.
- SOU 2002:121, *Skollag för kvalitet och likvärdighet*.