



Waldorfpedagogiska kärnqualiteter i praktiken

# HUNDRA ÅR AV ERFARENHET

Sofi Gerber

Waldorfskolefederationen  
2023



I samband med Skolinspektionens tematiska tillsyn av waldorfskolorna 2021-2022 såg Waldorfskolefederationens styrelse ett behov av att alla waldorfskolor i Sverige skulle få möjlighet att formulera hur waldorfpedagogiska kärnqualiteter tar sig uttryck i deras pedagogiska praktik idag. Waldorfskolefederationen gav uppdraget till fil dr Sofi Gerber. Undersökningen genomfördes under läsåret 2022-2023 och avslutades i juni 2023.

Bromma den 22 juni 2023

*Maria Norberg*

ordförande Waldorfskolefederationen

# Innehållsförteckning

<b>Inledning.....</b>	<b>3</b>
<i>Waldorfpedagogik på 2020-talet .....</i>	3
<i>Syfte och frågeställningar.....</i>	3
<i>Material och metod .....</i>	4
<i>Rapportens upplägg.....</i>	5
<b>Waldorfpedagogiska praktiker .....</b>	<b>6</b>
<i>Den fysiska miljön .....</i>	6
Platsens betydelse .....	6
Omvärlden i klassrummet.....	7
Lokalernas utformning .....	7
Material av hög kvalitet .....	8
<i>Rytmens betydelse .....</i>	9
Årstidsrytmen.....	9
Dagsrytmen .....	9
Undervisningsrytmen.....	10
<i>Att skapa relationer .....</i>	12
Klasslärarskapet .....	12
Skolgemensamma aktiviteter .....	13
Lärare-elev-innehåll .....	13
<i>Undervisningens utformning .....</i>	15
Tanke, känsla, vilja .....	15
Tematisk undervisning.....	17
Morgonperioden.....	19
<b>Waldorfpedagogiska mål .....</b>	<b>21</b>
<i>Meningsfullhet .....</i>	21
<i>Konstnärlighet.....</i>	22
<i>Bildning .....</i>	23
<i>Subjektifiering .....</i>	24
<b>Vägar framåt .....</b>	<b>26</b>
<i>Utmaningar.....</i>	26
New public management.....	26
Timplaner visavi tematisk undervisning .....	26
Kompetensutveckling.....	27
Kompensatoriska uppdrag .....	27
<i>Utvecklingsmöjligheter .....</i>	28
<i>Fördjupad forskning.....</i>	29
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>31</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>33</b>
<i>Bilaga 1 - Frågelista .....</i>	33
<i>Bilaga 2 – PM Waldorfpedagogiska kärnkvaliteter.....</i>	34

# Inledning

## Waldorfpedagogik på 2020-talet

2019 firade waldorfpedagogiken 100 år. Waldorfskolor finns idag över hela världen och i Sverige har waldorfpedagogiska verksamheter funnits i 80 år. Idag samlar den svenska Waldorfskolefederationen omkring 40 skolor spridda över landet. Det finns alltså en lång och spridd erfarenhet av att bedriva en pedagogik som är ett alternativ eller komplement till den statliga, senare kommunala, skolan. I Sverige omfattas waldorfskolorna av den statliga läroplanen och har i tillägg till den ett kompletterande dokument i form av waldorfkursplanen *En väg till frihet* (Waldorfskolefederationen, 2016). I och med skolreformen 2011 ökade detaljstyrningen av skolan, framförallt genom att den nya läroplanen för grundskolan, LGR11, specificerade mål och centralt innehåll per årskurs och ämne (Skolverket, 2015). Även skolornas organisation påverkades då det blev obligatoriskt för alla skolor att ha en rektor, något som var ovanligt på waldorfskolorna dessförinnan. Det senaste dryga decenniet har skolorna bedrivit ett intensifierat arbete med att i praktiken relatera de waldorfpedagogiska kärnqualiteterna till de lagkrav som omfattar alla skolor i Sverige.

Som en del i det identitetsarbete som Waldorfskolefederationen påbörjade 2020 utformades det projekt som den här rapporten utmynnat i. Det är en fortsättning på federationens värdegrundsarbete med målet att förtydliga de waldorfpedagogiska kärnqualiteterna tillsammans med medlemsskolorna. Förstudien har gjorts på uppdrag av Waldorfskolefederationen och upplägget har utformats i samarbete med federationens styrelse. När projektet utformades pågick en tematisk skolinspektion av Sveriges waldorfskolor, bland annat föranledd av SVT:s serie *Dokument inifrån: De utvalda barnen* (Lake, 2021). Parallellt pågår en internationell certifieringsprocess av waldorfskolor utifrån de internationella riktlinjerna för waldorfpedagogik (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2016). Det sågs därför som viktigt att Sveriges waldorfskolor fick möjlighet att formulera hur de arbetar waldorfpedagogiskt i relation till dagens förutsättningar och behov.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här förstudien är att identifiera och förtydliga waldorfpedagogiska kärnqualiteter. Waldorfpedagogiken baseras på drygt hundra år av erfarenhet. Som så ofta kan erfarenhetsbaserad kunskap vara svår att verbalisera och inte minst generalisera då den är situationell och kontextuell. Studien bidrar till att skapa former för verbalisering genom intervjuer och workshoppar med aktiva lärare och skolledare utifrån frågeställningarna: Vilka är de waldorfpedagogiska kärnqualiteterna idag? Hur tar de sig uttryck i den pedagogiska praktiken på Sveriges waldorfskolor? Vilka utmaningar och möjligheter, brister och nya lösningar identifierar skolorna i sitt waldorfpedagogiska arbete? Genom att ställa intresserade frågor ges skolorna en möjlighet att definiera sin waldorfpedagogiska praktik. Studien bidrar också till systematisering genom att de waldorfpedagogiska praktikerna kategoriseras och beskrivs i förhållande till varandra. Slutligen kontextualiseras praktiken genom att ställas i relation till de mål som den förväntas bidra till.

Rapporten är i sin grund deskriptiv och empirisk och syftar till att fånga hur den waldorfpedagogiska praktiken ser ut i Sveriges waldorfskolor i början på 2020-talet. Den har ett särskilt fokus på waldorfpedagogikens särart, det vill säga på det som skiljer den från andra pedagogiska riktningar, utan att för den skull utgå från några motsättningar. Läsaren kommer sannolikt att identifiera praktiker som i större eller mindre utsträckning även förekommer på andra skolor, medan annat framstår som mer unikt för waldorfskolan. Målet har varit att fånga bredden i de svenska waldorfpedagogiska verksamheterna genom att inkludera så många skolor som möjligt i studien. Det handlar alltså inte om att identifiera en ideal bild av waldorfpedagogiken, utan om att undersöka hur den tar sig uttryck i respektive skola med dess individuella förutsättningar. Det handlar heller inte om att göra en kritisk granskning, där de enskilda skolorna bedöms i förhållande till förutbestämda kriterier, utan om att låta skolorna formulera själva var de står i relation till waldorfpedagogiken och sin omvärld.

## Material och metod

I studien ingår 25 svenska waldorfskolor med grundskola, grund- och gymnasieskola samt grundsärskola. Alla Waldorfskolefederationens 40 medlemsskolor har erbjudits att delta i studien och de som har anmält intresse att delta har intervjuats digitalt. Skolorna har själva utsett en grupp bestående av klass- och ämneslärare, skolledning och fritidspedagog. I vissa av intervjuerna har inte alla kategorier varit representerade pga. sjukdom eller andra omständigheter. På ett par mindre skolor har hela kollegiet bett att få delta. Intervjuerna, som varade ca 1,5 timme, var semistrukturerade (Kvale, S & Brinkman, 2014) och följde en tematisk frågelista (bilaga 1). Intervjuerna har dokumenterats både med löpande anteckningar och spelats in så att det finns möjlighet att gå tillbaka till ordagranna formuleringar i materialet. Både skolor och enskilda deltagare har anonymiserats. Materialet är omfattande, men inte heltäckande och säger inget om de skolor som av olika anledningar inte medverkat i studien.

Intervjuerna föregicks av en workshop med Waldorfskolefederationens representanter från olika skolor i Sverige i maj 2022 där waldorfskolans mål, kunskapssyn och innehåll diskuterades i grupper och i plenum. Ett fördjupat material har även skapats genom workshoppar med hela kollegiet på nio waldorfskolor i Sverige. Skolorna har valts ut i samråd med federationens styrelse för att få en geografisk spridning och bredd i skolornas ålder och elevunderlag. På workshoparna tematiserades skolans strukturering av tid och rum, relationen mellan lärare-elev-kunskapsinnehåll samt integrering av ämnen. Diskussioner fördes i grupp och i plenum. Workshoparna har dokumenterats dels genom deltagarnas egna anteckningar under grupparbetena, dels genom forskarens anteckningar från gruppernas redovisningar. Anteckningarna har sedan digitaliserats. Intervjuer och workshoppar på skolorna genomfördes under HT 2022 och början av VT 2023.

Det rika materialet i form av intervjuer och workshoppar har systematiserats genom tematisk analys, så att waldorfpedagogiska metoder och mål framträder utifrån olika kategorier (Braun & Clarke, 2006). Redan efter första workshopen med Waldorfskolefederationens representanter gjordes en analys som resulterade i ett PM om waldorfpedagogiska kärnqualiteter (bilaga 2). Detta låg till grund för frågelistan för gruppintervjuerna som stämde av med federationens styrelse. På samma sätt har resultatet av intervjuerna legat till grund för utformandet av de fördjupande workshoparna. Utmaningen i analysarbetet har varit att skilja de waldorfpedagogiska metoderna från vad waldorfpedagogiken strävar efter att uppnå.

Mål och medel går många gånger in i varandra i materialet och en del av det tematiska analysarbetet har bestått i att skilja på de olika nivåerna.

## Rapportens upplägg

Större delen av rapporten behandlar waldorfpedagogiska metoder så som de tar sig uttryck i waldorfskolornas egna beskrivningar av sin verksamhet. De har kategoriserats utifrån fyra aspekter – den fysiska miljön, rytmens betydelse, relationsskapande samt undervisningsformer. I nästa del ställs metoderna i relation till waldorfpedagogiska mål i form av vad skolan avser att ge eleverna. Dessa har delats in i meningsfullhet, konstnärlighet, bildning och subjektifiering. Slutligen diskuteras identifierade utmaningar och utvecklingsmöjligheter, liksom idéer till vidare forskning. Även om rapporten är strukturerad utifrån dessa kategorier ska den läsas holistiskt. Det är alltså inte de enskilda delarna som var för sig utgör waldorfpedagogiska kärnqualiteter, utan den helhet som de utgör tillsammans.

# Waldorfpedagogiska praktiker

I den här delen av rapporten är det waldorflärarnas och skolledarnas egna beskrivningar av respektive skolas pedagogiska praktiker, med dess tillgångar och utmaningar, som ligger till grund för analysen. Det är således inte en idealbild av den waldorfpedagogiska praktiken som beskrivs, men inte heller en granskning av den waldorfpedagogiska skolvardagen, då detta hade krävt andra metoder. Genom mina frågor ligger fokus ofta på det som särskiljer waldorfpedagogiken från andra pedagogiska riktningar, men en del av det som beskrivs kan även ses som mer allmängiltigt för svensk skola på 2020-talet.

## Den fysiska miljön

Betydelsen av den fysiska miljön kan inte nog betonas i Waldorfskolan. Det gäller allt ifrån platsen som skolan ligger på till hur lokalerna utformas och vilka material som används.

### Platsens betydelse

På min öppna inledande intervjufråga om vad som utmärker just den här skolan lyfter flera av skolorna fram platsen som skolan ligger på. Detta gör de på ett målande sätt där de beskriver naturen och omgivningarna runt skolan och hur dessa berikar undervisningen.

”Vår skola tror jag verkligen utmärker sig. Den ligger precis ut till havet på ena sidan och den andra sidan av skolan ligger upp mot skogen. Så vi har både hav och skog precis intill. Och i ett mycket, måste jag säga, naturskönt område. Väldigt mycket på landet.” (rektor i grundskola)

”Skolan ligger mitt i en äppelodling. Vi äter äpplen, vi skördar äpplen, vi gör must, vi klättrar i träden, vi upplever blomningen på våren, eleverna säljer äppelmust till sin klassresa. Vi följer förloppet i äppelodlingen och den är en del av det vi äter.” (lärare i grundskola)

Den fysiska skolmiljön börjar således redan i valet av plats, där närheten till naturen ofta är avgörande. Att börja skolveckan eller skoldagen med att röra sig i omgivningarna tillämpas av flera skolor som ett sätt att få eleverna att ”landa” i skolan innan den övriga undervisningen börjar. En skola har förlängt undervisningstiden för årskurs F-3 för att alla dessa elever ska få möjlighet att tillbringa en timme om dagen i skogen. ”Det blir en sån otrolig möjlighet till bearbetning av det som har varit under morgonperioden och också till den fria leken.” (rektor i grundskola)

Skolgården och dess omgivning används för rekreation, reflektion, lek och lärande. Flera skolor har anlagt en skolträdgård, där odlingarna bedrivs som en integrerad del av undervisningen. En trädgårdslärare berättar att eleverna har varit med och utformat odlingarna i den nyanlagda skolträdgården och att de nu är väldigt stolta över resultatet. Klass tre och sju har undervisning i trädgården varje vecka och när de yngre eleverna ser vad de äldre åstadkommit sedan sist vill de inte vara sämre, utan arbetar på av hjärtans lust. På så vis tar eleverna inte bara del av en naturlig miljö, utan deltar också i dess utformning och skötsel. En lärare vid en grundsärskola beskriver det som att skolan är något som växer fram och där alla bidrar till att den uppstår med sin insats. ”Vill vi ha odlingslådor får vi bygga odlingslådor.

På så vis blir man mindre passiv. Ska det hända nånting måste alla hjälpa till och då gäller det ändå ner på elevnivå.”

Skolgården och dess omgivning används också som uteklassrum i betydelsen att lektioner eller delar av lektioner sker utomhus. Det kan handla om att observera växter i naturen eller mäta byggnader och avstånd på skolgården. På gymnasiet fördjupas detta genom en fältmättningsresa och en botanikresa, där eleverna under flera dagar får observera, dokumentera och bearbeta en annan plats än den egna skolan. Skolgården kan också användas för rörelse och lekar som befäster det som har bearbetats teoretiskt i klassrummet, till exempel inom matematiken. Utflykter till kulturhistoriska platser och museer används också för att ge upplevelser inom ämnen som geografi och historia. Under årskurs tre, då temat för året i waldorfskolan är ”bondens år” sker särskilt mycket av undervisningen utomhus, då de flesta klasser gör praktiska saker som att odla, bygga ett hus, skörda lin eller klippa får. Det eleverna skördat bearbetas hantverksmässigt vidare i klassrumsundervisningen.

Utomhuspedagogik ses idag som ett relativt nytt utbildnings- och forskningsområde i svensk skola som hämtar inspiration från Ellen Keys och John Deweys tankar från tidigt 1900-tal (Szczepanski, 2019). Waldorfskolorna i Sverige har dock redan från början implementerat detta i sin undervisning i högre eller mindre utsträckning och det finns en lång erfarenhet av att använda sig av sinnliga upplevelser från natur-, kultur- och samhällsliv.

### Omvärlden i klassrummet

Förutom att undervisningen flyttar ut sker ofta en omvänd rörelse, nämligen att naturen flyttar in i klassrummet. Lärarna på en skola berättar att engelskaläraren lät eleverna gå ut och välja varsin sten som de fick ta med in i klassrummet. De fick sedan i uppgift att berätta om sin sten för varandra på engelska. Stenarna fick stanna kvar i klassrummet till nästa engelskalektion, vilket gjorde att klassläraren, som undervisade i astronomi, på ett spontant sätt kunde använda sig av stenarna för att konkretisera astronomiska fenomen.

Det vanligaste sättet att ta in naturen är att ha ett så kallat årstidsbord i klassrummet. Där blir föremål från naturen, ibland tillsammans med konstnärliga gestaltningar av ett aktuellt tema, en påminnelse om årstidsrytmen i världen utanför klassrummet (Waldorfskolefederationen, 2016). Årstidsbordet är vanligast i de lägre klasserna, men förekommer även i olika former i de högre klasserna. En skola berättar att lärarna gjorde årstidsbord tillsammans under den konstnärliga delen av kollegiemötet och att alla då blev så inspirerade att de nu har årstidsbord i alla klasser upp till årskurs nio.

### Lokalernas utformning

De flesta waldorfskolor utmärks av sin arkitektur med organiska former och få räta vinklar, trä, betong och sten som material samt lasymålade väggar i pastellfärger. Även på de platser där waldorfskolan har övertagit en tidigare skolbyggnad kommer det waldorfspecifika formspråket till uttryck i färgsättning, om- och tillbyggnader. Till skillnad från naturen, som ofta lyfts fram explicit, tematiseras själva arkitekturen mer sällan av lärarna. Den tycks utgöra en förgivettagen inramning till undervisningen. Det som lyfts fram är hur klassrummets





Vikten av nyanserade tavelkriterior måste ses i ljuset av visualiseringsformerna som används i klassrummet. Vid sidan av de digitala medierna använder waldorfskolorna svarta tavlan istället för White board. Detta kan tyckas vara en detalj, men just svarta tavlan har lyfts fram som viktig av många av lärarna. Den ger utrymme för unicitet och konstnärlig gestaltning som inte är möjlig i ett annat medium. Här kan eleverna också följa hur en bild eller tankegång växer fram och hur den försvinner för att ge plats åt något annat. Innehållet i undervisningen materialiseras på ett konstnärligt och påtagligt sätt i stunden (Wahl Gran, 2018).

## Rytmens betydelse

Lärarna i studien lyfter ofta fram rytmens betydelse i skolan. I all skolverksamhet är tiden organiserad på ett mycket tydligt sätt med åldersindelade klasser, terminer, lektioner och scheman. Vid en ytlig blick kan det verka som om waldorfskolorna i tillägg till detta har några ytterligare traditioner och aktiviteter som ramar in undervisningen. I samtalen kommer det dock fram att det som lärarna beskriver som rytm har en djupare pedagogisk innebörd. Ofta definierar de det som att skapa en balans genom att integrera både "in- och utandning" i undervisningen.

### Årstidsrytmen

Årstiderna spelar en stor roll i waldorfskolan. I föregående avsnitt beskrevs hur saker från naturen tas in i klassrummet och arrangeras på ett så kallat årstidsbord för att göra eleverna uppmärksamma på årstidsväxlingarna utanför klassrummet. Årstidsbordet följer Jordens "in- och utandning", som i norra Europa tar sig tydligt uttryck i växtligheten, och ger en känsla av att vara del av en större, cyklisk rytm. Den tematiska undervisningen, i form av så kallade morgonperioder om två-fyra veckor, följer till viss del också årstiderna. Genom att förlägga astronomiperioden till den mörka vintern och botanikperioder till vår eller sommar kan lärarna låta eleverna observera fenomenen i sin rätta miljö. Den årstidsanpassade morgonperiodsplaneringen möjliggör alltså en mer erfarenhetsbaserad och verklighetsnära undervisning.

Skolorna firar också en rad årstidsbestämda fester, såsom Mikaeli/skördefest, Sankt Martin/lykttfest, lucia, jul, maskerad, påskfest och sommaravslutning. Festerna har starka traditioner med sånger, lekar och gestaltningar, som återkommer från år till år, men kan också varieras och utvecklas. Ofta har en viss klass en bestämd roll vid en specifik fest, så att eleverna vet vad som väntar dem i högre klasser och kan se tillbaka på hur det var när de var yngre. Traditionerna kan på så vis sägas skapa både en cyklisk rytm över året och en linjär rytm genom elevernas skolgång. Den gemenskapande aspekten av årstidsfesterna är av stor betydelse. Här skapas ett gemensamt nu, då och framtid, där olika elever och klasser, men även lärare, får framträda för varandra (mer om detta i nästa avsnitt).

### Dagsrytmen

Skolorna beskriver en rad waldorfspecifika praktiker som ramar in skoldagen och skapar en trygghet. Det gäller särskilt i de lägre klasserna. Många skolor markerar att skoldagen och lektionerna börjar genom att ringa i en klocka. Varje klass har sin egen klocka med en specifik klang, så att barnen på skolgården vet när det är deras lärare som ringer in till lektion. Många

lärare tar varje barn i hand och hälsar dem med namn när de går in i klassrummet. Lektionen kan sedan även inledas med en kollektiv hälsning såsom "God morgon kära klass x" och "God morgon kära fröken Y." På många skolor läser lärare och elever unisont en morgonvers som följer eleverna under flera år innan den byts ut mot en vers som passar i de högre klasserna. Även maten inleds ofta med en så kallad matvers. Bruket av morgonvers verkar vara olika utbrett på olika skolor, men en tendens är att det avtar ju äldre eleverna blir.

Morgonperioden inleds i de lägre klasserna med den så kallade "rytmiska delen" som innehåller rörelse, såsom klapp och stamp, ramsor, dikt och musik. Förutom känslan för rytm övas också motorik och språkupplevelsen (Waldorfskolofederationen, 2016:13). Även här kan årstiderna och det aktuella morgonperiodstemat vävas in i form av sånger, dikter och lekar. Vissa ämneslärare börjar också sina andra lektioner med en vers eller en sång, även om det inte är lika omfattande som den rytmiska delen på morgonperioden. En klasslärare lyfter fram den gemensamma inledningen som något essentiellt i waldorfskolan och beskriver den som vad som idag skulle klassas som en övning i mindfulness.

"Man samlar klassen, läser morgonvers eller morgonspråk, och att vi samtalar kring det, man tänds ljus tillsammans med klassen och det är en tyst stund. Det behöver inte vara vördnadsfullt direkt, det är inte så, men jag vill att klassen landar, landar i sig själv, landar i rummet, glömmer det som har varit om de har haft något tjafs eller kommit för sent. Ja, det händer grejer. Glöm det, fokusera på nuet."

En annan sak som ofta lyfts fram är vikten av att gå igenom vad som ska hända under dagen och om det finns några avvikelser mot hur det brukar vara, ibland även med bildstöd eller i skrift på tavlan. Varje dag har samma tydliga struktur, men med olika innehåll på morgonperioden och på ämneslektioner. En rektor kallar det för att de har ett "rakt schema", en annan betonar vikten av att undvika håltimmar även i de högre klasserna. På vissa skolor inleds och avslutas veckan också på ett specifikt sätt, till exempel med en måndagspromenad eller en gemensam sångstund på fredagen då hela skolan möts.

"Dagsrytmen, veckorytmen, årsrytmen, det här återkommande, det skapar ju en trygghet för dem. Jag som ämneslärare går emellan klasser på högstadiet. Att man ändå följer en rutin, samma upplägg som man startar morgonperioden på, det skapar en trygghet. Så att de inte testas lite olika att 'där fick jag ha skorna på mig' eller 'där behövde jag inte säga god morgon'. Så att de märker att så här gör vi." (Ämneslärare på högstadiet)

Den yttre ramen beskrivs som en hjälp, både för yngre och äldre elever, att fokusera på skolarbetet. De skolor som har särskoleelever lyfter fram den tydliga strukturen som helt avgörande för att skapa trygghet och möjliggöra en lärandesituation.

### Undervisningsrytmen

Idealt sett inleds varje skoldag med morgonperiod, följt av övningsämnen och avslutas med praktiska-konstnärliga ämnen (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2016). Morgonperioden består av en längre lektion, då eleverna fördjupar sig i ett tema, som ofta är ämnesöverskridande, varje dag under 2-4 veckor (Waldorfskolofederationen, 2016). Detta

sätt att undervisa lyfts fram som en central del av waldorfpedagogiken av skolorna och beskrivs som "guldet", något som det inte går att vara utan.

"Att man har ett ämne, som biologi, och man stannar kvar i det i fyra veckor och går in i det varje morgon, djupare och djupare och djupare. Och sedan låter det "go to sleep" och tar upp det ett annat år eller på en annan tid. Det är superviktigt." (lärare grundskola)

Morgonperiodsrytmen möjliggör alltså att lärare och elever tillsammans kan fördjupa sig i ett ämne, men också att de sedan kan lägga det åt sidan för att låta det vila och ta upp det på ett nytt sätt vid senare tillfälle (Mathisen, 2015). Här finns en kortare och en längre rytm som består av aktivitet och vila. Dels att eleverna "sover på saken" till nästa dag och sedan tar upp ämnet igen efter att ha bearbetat det de lärt sig under natten. Dels en längre rytm där eleverna efter en period släpper ämnet för att gå in i nästa. Då de återkommer till det senare i sin utbildning har det mognat och eleverna kan se tillbaka på vad de lärde sig förra gången (Schieren, 2012:71). Att eleverna explicit reflekterar över vad de har lärt sig tidigare, är något som tematiseras av många lärare som en viktig del i kunskapandet. I det korta intervallet finns det en form för detta genom att innehållet från gårdagen ofta återberättas dagen efter, medan reflekterandet i det längre perspektivet verkar uppstå mer spontant och på elevernas eget initiativ.

Det tematiska sättet att undervisa kräver en hel del översättningsarbete i relation till den statliga timplanen, som räknar timmar och minuter i skolämnena. När ett tema inkluderar flera skolämnen måste det alltså synliggöras för att kunna räknas i förhållande till timplanen. Morgonperioden anses dock så central att jag inte funnit någon skola som valt att avskaffa den för att lättare passa in i timplanens sätt att räkna. Istället tycks det vara en ständigt pågående process att utveckla den lokala pedagogiska planeringen på ett sätt så att det går att få ihop den waldorfpedagogiska tematiska schemaläggningen med den statliga timplanen. Jag vill poängtera att jag här inte pekar på några krockar i själva kursplanen i förhållande till waldorfpedagogiken, utan på sättet att hantera tiden och organisera skoldagen.

Om skolorna inte tummar på morgonperioden ser det lite annorlunda ut med resten av schemat. Av praktiska skäl är det svårt att upprätthålla idealet om övningsämnen såsom språk och matematik efter morgonperioden och praktiska ämnen såsom idrott, hemkunskap, bild, eurytmi och musik i slutet av dagen. Lokalkrockar och lärare som arbetar deltid är exempel på praktiska omständigheter som gör idealschemat svårt att upprätthålla i vissa fall. Att flera skolor beskriver detta som ett problem visar på en medvetenhet om dagsrytmens betydelse för elevernas upplevelse av skolan. Rudolf Steiner har i olika föredrag påpekat vikten av att följa barnens rytm i skoldagen för att inte trötta ut dem utan istället tilltala deras lust att lära (Mathisen, 2015). Denna uppfattning verkar leva i skolorna, även om den inte alltid upplevs om möjlig att realisera.

Lärarna beskriver också att de eftersträvar att ge varje lektion en rytm av inandning och utandning. Det kan i praktiken innebära att de varvar moment där eleverna får ta in information med moment där de får reflektera och uttrycka sig själva. Livliga och aktiva stunder avlöses av stunder med lugn och vila. Lärarna försöker också hitta en balans mellan förutsägbarhet och att ibland överraska eleverna med något oväntat. Humorn beskrivs också som ett viktigt inslag i undervisningen. Vid en av workshoparna ursäktar sig en lärare för att

hen måste avvika tidigare med orden: "Jag vill bara säga en sak – varje lektion måste innehålla humor!" För denna lärare är humorn så viktig att hen inte ville gå utan att ha lyft fram den som en del av metodiken. Detta är ett tema som återkommer på flera skolor och det handlar inte om att läraren ska vara underhållande, utan snarare om att skapa en dynamik i lektionen som stimulerar eleverna till att vara rörliga i tanken.

## Att skapa relationer

### Klasslärarskapet

En hörnsten i waldorfpedagogiken är konceptet med en klasslärare som följer klassen från årskurs 1-8 (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2016). Klassläraren undervisar i nästan alla ämnen i de lägre klasserna och ju äldre eleverna blir, desto fler ämneslärare kommer det in som kompletterar klassläraren. Utgångspunkten är att bygga en trygg relation mellan barnen och en vuxen, genom vilken de på ett förtroendefullt sätt kan erfa världen. Relationen ändrar dock karaktär ju äldre eleverna blir. En skola karakteriserar läraren i småklasserna som "kung" som barnen följer som en given auktoritet. I takt med att eleverna blir äldre övergår läraren till rollen som "herde" det vill säga som den som föser eleverna i rätt riktning.

Vissa av skolorna följer fortfarande upplägget med en klasslärare från årskurs 1-8, eller i vissa fall 9, men på flera skolor har detta luckrats upp. Ofta följer klassläraren klassen till årskurs 6. I klass 7-9 har eleverna sedan olika ämneslärare och en klassföreståndare på ett liknande sätt som i andra grundskolor. En starkt bidragande orsak till detta är att få waldorfskolor idag är tolvåriga, det vill säga innefattar både grundskola och gymnasium. Tidigare utgjorde årskurs 9-12 en enhet, men då eleverna idag ska vidare till olika gymnasier efter grundskolan har den indelningen blivit inadekvat. Under mina samtal med skolorna diskuteras olika för- och nackdelar med ett längre respektive kortare klasslärarskap. Det som tappas i form av kontinuitet och trygghet kan istället vinnas i form av lärarnas ökade kunskap inom sina årskurser. En skola som valt att byta klasslärare redan efter årskurs 3 menar till exempel att läskunnigheten har ökat bland eleverna. Vid en skola där läraren följer klassen till årskurs 6 lyfter en lärare fram svårigheten med att förbättra sin morgonperiodsundervisning när cyklerna blir så långa. De erfarenheter hon gjort under en period kan hon inte tillämpa förrän om sex år då hon ska ha perioden med nästa klass.

Oavsett hur långt klasslärarskapet sträcker sig, betonar skolorna vikten av en longitudinell rytm i elev-vuxenrelationerna. De skolor som byter lärare tidigare än efter årskurs 8 försöker kompensera detta genom att skapa kontinuitet på andra sätt, till exempel genom tydliga överlämningar och ett kollegialt samarbete kring klasserna. De lyfter också fram att eftersom skolorna ofta är små är den förra läraren inte försvunnen ur elevernas liv, utan ingår som en del av skolgemenskapen och träffar barnen i olika situationer. Vissa ämneslärare, i till exempel musik, slöjd och eurytmi, följer klasserna under hela skolgången och får på så vis en långvarig relation till elevernas kunskapsutveckling och kan också fylla en viktig social funktion för vissa elever.

## Skolgemensamma aktiviteter

Skolorna lyfter fram att de har många klassöverskridande aktiviteter i form av till exempel årstidsfester. Förutom att rama in året så bidrar de till en gemenskap som omfattar hela skolan. Som beskrivits ovan har olika klasser ofta en särskild uppgift vid festerna, som gestaltas utifrån ett återkommande tema såsom mod, barmhärtighet, ljus i mörkret eller livets pånyttfödelse. Festerna har alltså en djupare kulturell innebörd som alla samlas kring och gestaltar tillsammans. En skola berättar hur den årliga maskeraden har ett tema som inte bara präglar själva maskeraddagen, utan även vävs in i den ordinarie undervisningen dessförinnan. På så vis binds skolan ihop, även om eleverna ägnar sig åt det som ingår i deras respektive kursplan. Festerna liknas vid en lägereld som alla kan mötas kring utan konkurrens eller prestationskrav.

Vid så kallade månadsfester visar olika klasser upp något de arbetat med för resten av skolan. På så vis får alla ta del av vad som sker i andra åldrar till exempel i form av eurytmi, dikter och musik. Det blir också ett sätt att visa varandra uppmärksamhet och respekt inför de andras bidrag till helheten. "Vi har en musiksamling varje fredag där elever uppträder för varandra och det är också fantastiskt att se hur de ger varandra uppmärksamhet och utrymme", berättar rektorn vid en särskola, som menar att denna "månadsfest i miniformat" passar deras elever bättre. Under pandemin, då det var svårt att samlas i större grupper, märktes betydelsen av dessa fester särskilt mycket. Några skolor berättar hur de på olika vis, till exempel genom att samlas utomhus eller i mindre grupper, ändå upprätthöll festerna i någon form då de upplevdes som så essentiella.

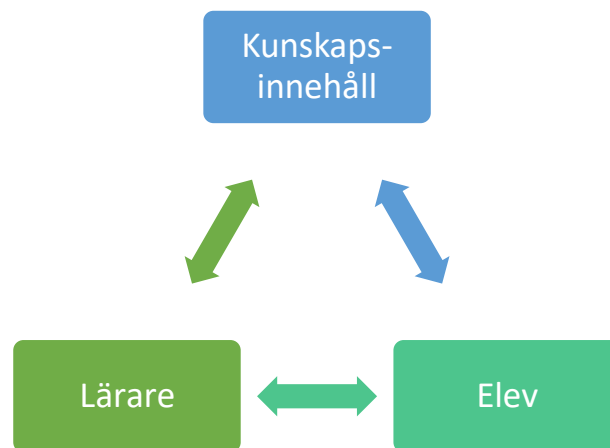
Flera skolor lyfter också betydelsen av fadderskap för att skapa relationer mellan olika åldrar. När en äldre klass får besöka en förstaklass och hjälpa dem att lära sig sticka så växer de äldre som får vara förebild, medan de yngre har några att se upp till som de sedan känner när de möts på skolgården. I särskolan kan det handla om enklare uppgifter som har stor betydelse, berättar en lärare: "Det bygger väldigt mycket självförtroende när de får vara förebilder, också när de blir uppmärksammade på att "vi är förebilder för de yngre". Jag tycker det blir särskilt tydligt i särskolan där de äldre eleverna får bli förebilder åt de yngre, svagare eleverna och hjälpa dem med att sätta på skor eller vad som helst. Det är väldigt fint, tycker jag, att man hjälps åt."

Periodundervisningen beskrivs som något som kan bidra till gemenskap inom klassen, då elever kan närma sig samma tema utifrån sina egna styrkor och intresseområden. Det ska inte förstås som att undervisningen är individualiserad, utan som att den erbjuder olika ingångar och gestaltningsmöjligheter som kan passa olika elever. Den mångfasetterade undervisningen kan på så vis ge utrymme för upplevelse av gemenskap trots olikheter. Detta gäller ännu tydligare i särskolan, där elever med väldigt olika förutsättningar ändå kan vara i samma tema under en period, men på helt olika nivåer.

## Lärare-elev-innehåll

Tidigt i studien stod det klart att skolorna uppfattar att det finns en särskild relation mellan lärare och elever i waldorfskolan. Till skillnad från den fysiska miljön och rytmerna var den inte lika lätt att konkretisera i den pedagogiska vardagen. Jag har därför fördjupat den frågan under workshoparna så att kollegiet tillsammans har fått definiera hur lärande relationerna

gestaltas. Vi har då utgått från den didaktiska triangeln, där det finns en dubbelriktad interaktion mellan lärare-elev, lärare-innehåll och elev-innehåll (Sjöström & Tyson, 2022:32f; Tjärnstig, 2020:46f).



Medan några lärare menar att relationen till eleverna byggs genom det innehåll som läraren förmedlar, menar andra att relationen till eleverna är avgörande för att kunna förmedla innehåll. I båda fallen finns det dock en tydlig relation mellan lärarens förhållande till innehållet och hur det förmedlas och lärarens förhållande till eleverna. Det är genom att se varje barn och vara observant på om och hur varje enskild elev tar till sig undervisningen som relationer byggs. Optimalt varierar läraren sin undervisning så att alla elever får förutsättningar att hänga med. Omvänt bygger förmågan att kunna anpassa undervisningen på att det finns en relation där eleven kan uttrycka sig och inte bara är mottagare.

Detta att läsa av eleverna och undervisningssituationen kontinuerligt är något som lyfts fram som centralt av många skolor. Läraren bör ha ett "konstnärligt förhållningssätt" till sin undervisning. I detta ligger mer än att läraren gestaltar undervisningen konstnärligt med hjälp av bilder, berättelser, musik etcetera. Det handlar inte heller om att improvisera. Tvärtom betyder det att läraren förbereder sig grundligt och gör det den ska förmedla till sitt eget. På så vis kan hen i undervisningssituationen väva in saker som kommer från eleverna och ibland låta något ta en ny riktning utan att för den skull tappa tråden. Många lärare lyfter att särskilt den tematiska periodundervisningen innebär ett gemensamt utforskande som läraren gör tillsammans med sina elever. Även om läraren är väl förberedd i ämnet finns det alltid något nytt att lära eller oväntade perspektiv som dyker upp. Att vara nyfiken, både på sitt ämne och på eleverna, beskrivs därför som en avgörande egenskap. En ämneslärare uttrycker det som att "om du inte är nyfiken längre så bör du göra något annat".

Det här förhållningssättet bygger på att läraren är förmedlare av kunskap och använder sig av få färdiga läromedel. Därför blir berättandet en viktig ingrediens i waldorfskolan, vilket lyfts fram av många skolor. En klasslärare definierar skillnaden mellan att läsa högt för eleverna och att berätta som att i berättandesituationen finns inget mellan henne och eleverna. Hon får en direktare relation till dem och kan fånga upp vad som händer i klassrummet medan hon berättar. En annan aspekt av berättandet är att eleverna genom att leva sig in i berättelsen får en erfarenhetsbaserad förståelse av det som förmedlas (Green, 2020).

Lärarens förmåga att förmedla blir därför särskilt viktig i waldorfskolan. En rektor tematiserar hur hen känner ett extra stort ansvar när hen rekryterar lärare just på grund av att läraren, med utgångspunkt i läroplanen, har en stor möjlighet att välja vad som lyfts fram i undervisningen och hur det gestaltas. Vid sidan av formella meriter blir därför lärarens omdömesförmåga av stor betydelse. Flera skolor lyfter också fram hur viktigt det är att de vuxna på skolan fungerar som förebilder för eleverna. Att vara vänlig och visa respekt mot andra lärare liksom att ha högt i tak i kollegiet blir mer än att bara bidra till en god arbetsmiljö. Det uppfattas också som avgörande för hur eleverna är mot varandra och fostras till sociala medmänniskor.

Ytterligare en aspekt av relationerna som tematiseras är att skolorna ofta har ett stort kompensatoriskt uppdrag. Psykisk ohälsa och svåra hemförhållanden hos vissa elever gör att lärarna ibland får lägga mycket tid på att fånga upp elever som de upplever behöver stöd som går utöver själva undervisningen. Här uttrycker lärarna ett stort engagemang för alla elevers välmående, men också en längtan efter att andra samhällsinstanser ska ta ett större ansvar så att lärarna kan fokusera mer på att vara lärare i förhållande till eleverna. Samtidigt uttrycker skolorna en stolthet över att vara en viktig del av barnens liv. Flera berättar att många elever kommer tillbaka till skolan vid öppna tillställningar såsom marknader och teateruppföranden även när de gått vidare till gymnasiet eller blivit vuxna. De kan också vända sig till enskilda lärare för att be om råd i en fråga eller återkomma för att arbeta till exempel på fritidshemmet.

## Undervisningens utformning

### Tanke, känsla, vilja

Att waldorfskolan har en pedagogik som integrerar tanke, känsla och vilja är en tematik som återkommer ofta, dels i inledningen till *En väg till frihet* (Waldorfskolefederationen, 2016), dels under projektets inledande workshop med Waldorfskolefederationens representanter, men även på flera waldorfskolors hemsidor. Jag har därför ställt frågan till samtliga skolor vad detta innebär i den pedagogiska praktiken. Skolorna har inte gett ett samstämmigt svar, utan förhållit sig lite olika till frågan. Svaren motsäger inte varandra, men de rör sig på olika nivåer. Det enkla svaret är att waldorfskolan inkluderar vetenskap, konst och hantverk på ett likvärdigt sätt. Det innebär i praktiken mer konstnärliga ämnen och hantverk på schemat än i andra skolor, men även att dessa integreras i traditionellt teoretiska ämnen. Här framhålls att waldorfskolan inte är en "musikskola" eller en "konstskola" utan en skola som har ett konstnärligt förhållningssätt och där den praktiska erfarenheten väger tungt i kunskapandet.

I praktiken kan detta handla om att ge eleverna möjlighet till ett uttryck när de har fått ett intryck. "En gemensam nämnare för hur man gör det i hela waldorfskolan är att det alltid finns den här kreativa delen med, oavsett vilket ämne det är. Att man får en möjlighet att uttrycka sig själv, på sitt sätt, av stoffet. Det är nästan med i alla ämnen, hela vägen, att det blir en kreativ process i varje person. Det finns även i matematik, även om resultatet blir detsamma" (ämneslärare på högstadiet och gymnasiet).

På skolorna finns en tanke om att allt bör hänga ihop och de försöker motverka det de definierar som "snuttifiering". En bildlärare får medhåll av sina kollegor när hen menar att de konstnärliga ämnena är det som binder ihop allt i skolan, både mellan ämnen och över tid.



Eurytmin beskrivs också som ett ämne som binder ihop övriga ämnen. På en skola som särskilt lyfter fram eurytmin som fantastisk både för elever och för kollegiet frågar jag vad det är som är så speciellt med detta ämne. En lärare svarar: "Det är det som binder samman allt på skolan, det är kittet." De konstnärliga ämnena skapar sammanhang och bidrar till en holistisk utbildning, både när det gäller att binda ihop olika ämnen, men också när det gäller att skapa en skolgemenskap. På min fråga om vad skolan inte kan tänka sig att vara utan för att vara waldorf svarar en lärare utan tvekan "spela flöjt". På min följdfråga om varför säger hen: "Finns det något finare än en hel klass som andas tillsammans?" Flöjtspelet är med detta perspektiv inte i första hand en musikalisk aktivitet, utan något som skapar en gemenskap och lägger grunden för samarbete eleverna emellan.

Medan några skolor besvarar frågan om tanke, känsla och vilja med fokus på olika slags aktiviteter i skolan, definierar andra dem som olika kvaliteter i barnen som det är skolans uppgift att tilltala på ett medvetet sätt. Här handlar det inte bara om att inkludera konst, vetenskap och hantverk i undervisningen, utan om att utforma den på ett sätt så att barnens känsloliv, tankeförmåga och handlingskraft engageras och utvecklas i kunskapandet. Alla tre är ständigt närvarande, även om det finns en uppfattning om att viljan är mest framträdande under förskoleåldern och tidiga skolåldern, känslan under låg- och mellanstadiet och tanken under högstadiet och gymnasiet. Detta ska inte förstås som att intellektet inte tilltalas i de lägre klasserna, men det sker på ett sätt som engagerar känslolivet, medan tankearbetet i de högre klasserna blir mer och mer abstrakt.

Viljan beskrivs som något som stärks i övandet och det kan ske i alla ämnen. Det handlar om upprepning, att nöta och inte ge upp. Men det är inte bara själva aktiviteten som är viktig. Att slutföra en uppgift och faktiskt se ett färdigt resultat beskrivs också som avgörande för viljan. Här behöver läraren hjälpa eleverna genom att erbjuda realistiska uppgifter, uppmuntra dem att arbeta vidare och ibland hjälpa någon på traven för att det ska bli färdigt. Flera lärare med längre erfarenhet beskriver att de upplever att barnen idag tröttnar snabbare och behöver mer stöd för att hålla ut och nå ett slutresultat. Det rytmiska undervisningsupplägget, som skildrats i tidigare avsnitt, beskrivs också som något som bidrar till att stärka viljan. Det gäller särskilt den inledande "rytmiska delen" som också involverar fysisk aktivitet.

Känslan handlar inte i första hand om att vara känslösam eller uttrycka sina känslor, även om detta också kan ingå. Snarare handlar det om att utveckla sin inlevelseförmåga, det vill säga att leva sig in i andra människor, skeenden eller företeelser. Lärarna beskriver att detta är något som övas i det sociala till exempel genom att lära sig lyssna på varandra och ta hänsyn till varandras olikheter. Känslan väcks också i relation till innehållet i undervisningen genom lärarens berättelser, särskilt i de lägre klasserna. Genom att läraren förbereder sig grundligt i sitt ämne och sedan förmedlar det muntligt på ett inlevelsefullt sätt kan eleverna gå in i berättelsen och uppleva den som om de vore där (Green, 2020). På så vis får de inte bara en abstrakt förståelse för innehållet, utan skapar en egen relation till det. Berättandet lyfts fram som en central del av den waldorfpedagogiska praktiken av många av lärarna. Det är ett hantverk som läraren förväntas behärska och något som kräver tid om det ska bli bra. Liksom i andra skolor beskriver lärarna att tiden för att förbereda det de uppfattar som kärnverksamheten inte alltid räcker till då administrativa arbetsuppgifter tar större utrymme i skolan (Bornemark, 2018).

Ett annat sätt att aktivera känslan är genom att göra saker i praktiken och på så vis få upplevelser som sträcker sig bortom den teoretiska undervisningen. Aktiviteter i närområdet, där eleverna får vara i skogen, odla en egen trädgård, besöka historiska miljöer och så vidare beskrivs som viktiga inslag i undervisningen. I de högre klasserna vidgas vyerna genom att eleverna också reser tillsammans för att vandra, segla, uppleva andra naturområden och kulturella miljöer. Det erfarenhetsbaserade lärandet, där eleverna får uppleva saker "på riktigt" kompletterar den inlevelse som skapas genom lärarens berättelser. Eurytmin är också ett ämne som övar elevernas känsla på ett mångfasetterat sätt. Det handlar både om känslan för den egna kroppen och dess rörelser, känslan för rummet, för andra personer, liksom för den musik eller text eleverna gestaltar eurytmiskt.

Elevernas tankeförmåga tilltalas på ett mer och mer abstrakt plan ju högre upp i klasserna de kommer. Det gäller även deras förmåga att tänka självständigt. Tänkandet upplevs av många lärare som något som genomsyrar dagens samhälle i allmänhet och skolsystemet i synnerhet och det får därför stort utrymme även i waldorfskolan. Till skillnad från den dikotomi som ofta görs mellan teoretiskt och praktiskt lyfter några av lärarna fram att tänkandet snarare stimuleras genom det praktiska arbetet. Ett ämne som till exempel träslöjd övar således viljan att öva och slutföra en uppgift, känsla för materialen och verktygen liksom tankeförmågan att visualisera och planera det man vill uppnå. Även i hantverksämnen och de estetiska ämnena ökar abstraktionsförmågan ju äldre eleverna blir.

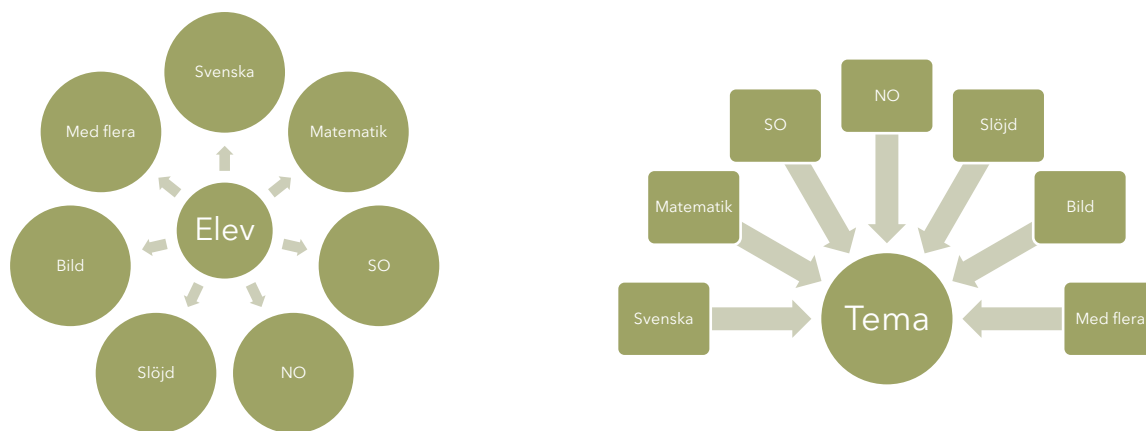
### Tematisk undervisning

En central del i waldorfpedagogiken som lyfts fram av skolorna är den tematiska undervisningen. Istället för att bara utgå från ämnena i kursplanen, utgår undervisningen från ett tema som ofta integrerar flera ämnen och undervisningsformer. Temana är årskursbaserade och förväntas anknyta till elevernas utveckling på ett åldersadekvat sätt. I *En väg till frihet* (Waldorfskolofederationen, 2016) beskrivs både den övergripande tematiken för varje årskurs och hur den tar sig uttryck i respektive ämne. Många av lärarna beskriver progressionen i årstematiken som genial då de ofta upplever hur den fångar eleverna där de befinner sig och väcker deras nyfikenhet. Det handlar mycket om timing, att komma med rätt sak vid rätt tidpunkt. En rektor uttrycker det så här: "Man främjar livslångt lärande genom att hålla sina hästar. [...] Att vänta in, i sinom tid, att hela tiden ha något att överraska med som ska bestå i det som kursplanen har att skänka som stor gåva." Flera lärare uttrycker vikten av att eleverna får längta efter kunskap som kommer i senare årskurser och att de får möjlighet att blicka tillbaka på det de lärt sig tidigare. Genom den tematiska undervisningen kan de i de lägre klasserna så frön för ett fördjupat lärande i de högre klasserna då liknande frågor belyses utifrån nya perspektiv.

Den tematiska undervisningen syftar också till att skapa sammanhang, att få eleverna att känna att världen hänger ihop och att kunskapen är på riktigt. Det handlar om att befästa kunskapen genom att närma sig den på olika sätt, ibland uttalat och ibland outtalat. En textillärare ger som exempel att hen arbetar med mönsterstickning, där färger återkommer med en viss regelbundenhet, samtidigt som eleverna lär sig multiplikation i matematiken. Genom att undervisa tematiskt blir det möjligt att levandegöra innehållet så att eleverna blir berörda av det de lär sig. En lärare jämför sättet att arbeta i waldorfskolan med kommunal

skola: ” I kommunala skolan där jag har jobbat får man nöja sig med julstämning. Här skapar vi stämning hela tiden som ett ankare för minnet.”

Målet med den tematiska undervisningen är också att vara så ekonomisk som möjligt med elevernas tid och kraft. Detta sker genom att en tematisk uppgift kan öva flera olika färdigheter i olika ämnen. Ett exempel i de högre klasserna kan vara en livscykelanalys av en livsmedelsprodukt, som integrerar både miljökunskap, matematik, hemkunskap, muntlig och skriftlig framställning. Inspirerad av Gert Biestas definition av undervisning som en aktivitet där läraren fångar eleverna genom att peka på det som eleverna förväntas lära sig (Biesta, 2022), beskriver en lärare skillnaden mellan när de i kollegiet lyckas med den tematiska undervisningen och när de inte gör det. Istället för att de olika lärarna pekar åt olika håll, var och en i sitt ämne, kan de då rikta elevernas blick mot ett och samma tema, men belysa det från olika håll och med olika medel.



Flera skolor lyfter fram årskurs tre, där de gamla hantverksyrkena och bondesamhället är grundtema, som ett tydligt exempel på tematisk undervisning som integrerar många olika ämnen genom praktiskt, konstnärligt och teoretiskt arbete. Matematik, svenska, historia, slöjdämnen, hemkunskap, naturkunskap etc. integreras på ett handgripligt sätt då eleverna får bygga ett hus, odla, skörda och förädla grödor, karda, spinna och sticka av ull från ett får som klassen kanske varit med att klippa och sedan gestalta sina erfarenheter i ord och bild. Ett annat exempel som ofta lyfts fram är de teaterspel som sätts upp i årskurs 8 och 12. Då arbetar klassen intensivt under några veckor med att sätta upp och framföra ett teaterstycke, inklusive allt därikring såsom scenbild, ljus, biljettförsäljning. Detta beskrivs, förutom allt eleverna lär sig i ämnen såsom bild och svenska, som personlighetsdanande och viktigt för klassens sociala gemenskap. Flera skolor beskriver att de, förutom den tematiska undervisning som sker klassvis, också har temaveckor då hela skolan eller flera årskurser arbetar gemensamt kring ett tema.

Integreringen mellan ämnen organiseras på olika sätt. Flera skolor poängterar att om lärarna är väl insatta i *En väg till frihet* så sker integreringen lite av sig självt eftersom det som tas upp i de olika ämnena där hänger ihop. Samtidigt behövs en kontinuerlig avstämning lärare emellan för att integreringen ska fungera bra i praktiken. Ofta sker det spontant i mellanrummen mellan lektionerna. Flera skolor efterfrågar mer tid för samtal lärare emellan för att bättre kunna stämma av med varandra så att undervisningen bildar en helhet. En skola

beskriver hur samplaneringen har underlättats mycket sedan de har en digital plattform där skolans årshjul finns och den pedagogiska planeringen läggs in i relation till det. En annan skola har gemensamma förberedelsedagar innan sommarlovet där lärarna planerar nästa skolår tillsammans innan de går på ledighet. Några skolor har även lyckats integrera fritidsverksamheten så att eleverna erbjuds möjlighet att fördjupa det de gjort på morgonperioden på ett praktiskt och kreativt sätt under eftermiddagen, något som underlättas av att fritidspedagogerna även arbetar i klassen på förmiddagen.

Integreringen beskrivs ofta som lättare och mer genomgripande i de lägre klasserna än på högstadiet. Det beror dels på att klassläraren undervisar i de flesta ämnen och bara ett fåtal ämneslärare kommer in och undervisar i sina ämnen. Klassläraren har på så vis möjlighet att integrera mycket i sin egen undervisningsplanering och kan sedan stämna av detta med tex musik- och eurytmilärare. I de högre klasserna, där många ämneslärare undervisar i sina ämnen, krävs mer samordning av planeringen om integreringen ska lyckas. Flera skolor lyfter även att det är svårare att rekrytera waldorfutbildade ämneslärare för högstadiet, vilket kan försvåra integreringen om dessa inte är lika inarbetade i årstematiken och dess betydelse.

Sammanfattningsvis kan sägas att waldorfpedagogiken syftar till att integrera läroplanen på flera plan, dels horisontellt, dvs genom att integrera olika ämnen under en och samma årskurs, dels vertikalt genom att kunskaper och färdigheter inom olika ämnen återkommer på ett mer och mer avancerat sätt under utbildningens gång (Bransby & Rawson, 2020; Waldorfskolofederationen, 2016).

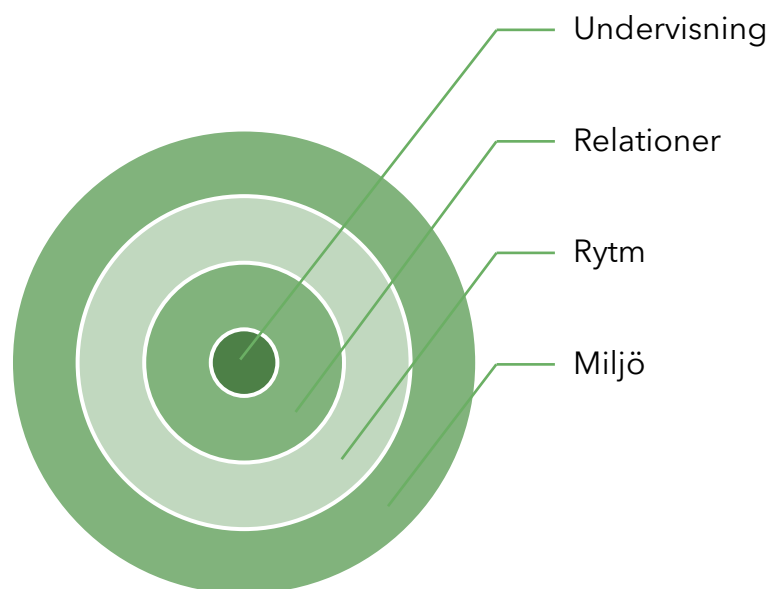
## Morgonperioden

Det som beskrivits ovan när det gäller att integrera både tanke, känsla och vilja likväl som olika ämnen tar sig tydligast uttryck i waldorfskolornas morgonperiodsundervisning. Denna beskrivs som helt essentiell, något som skolorna inte kan tänka sig att vara utan. Som framgått i tidigare avsnitt består morgonperioden av en längre lektion där ett tema fördjupas under 2-4 veckor. Den inleds ofta med en rytmisk del som anknyter till temat, särskilt i de lägre klasserna. Gårdagens innehåll återberättas av klassen innan läraren går vidare till innevarande dags kunskapsinnehåll. På så vis befästs kunskapen och en röd tråd skapas av eleverna och läraren tillsammans.

Morgonperiodslektionen beskrivs i idealfallet som en dynamisk process, där eleverna får möjlighet att erfara något, reflektera över det och gestalta det på sitt eget sätt (Mathisen, 2015). Upplevelsen kan vara i form av att läraren berättar något på ett inlevelsefullt sätt, att läraren genomför ett experiment inför klassen eller att eleverna erfar något i naturen. De får sedan reflektera över det både enskilt och genom samtal. Som tidigare nämnts tar flera lärare även upp sömnen som en viktig tid för reflektion. Eleverna får slutligen gestalta det de lärt sig i text och bild, ofta i form av så kallade periodhäften. I de lägre årskurserna ger läraren tydliga instruktioner för vad som ska ingå i periodhäftet, till exempel genom att skriva upp texten på tavlan så att eleverna kan skriva av. Ju äldre eleverna blir, desto självständigare förväntas de utforma sina periodhäften och fånga den kunskap som läraren förmedlar. Hela tiden finns dock en egen gestaltande aspekt med, då eleverna får möjlighet att i bild eller andra material ge uttryck för det de upplevt. Många av lärarna poängterar att periodhäftena inte bara är ett

sätt att dokumentera kunskapsprocessen. Eleverna förväntas också utforma dem på ett konstnärligt sätt.

Det är viktigt att komma ihåg att det ligger utanför den här studiens undersökningsområde att avgöra i vilken utsträckning detta sätt att utforma morgonperiodsundervisningen tillämpas på respektive skola. Det står dock helt klart att i intervjuerna och workshoparna på skolorna så lyfts morgonperioden fram som helt avgörande för att bedriva waldorfpedagogik. Det är här den tematiska undervisningen kommer som tydligast till uttryck, det är här det finns möjlighet till bredd och fördjupning och som tanke, känsla och vilja enklast kan integreras i varje lektion. Morgonperioden lägger också grundackordet för mycket av den andra undervisningen på så vis att ämneslärarna ofta beskriver hur de tar upp det aktuella temat och integrerar det i sin undervisning. Det kan ta sig uttryck i valet av sånger, texter i språkundervisningen, övningar i eurytmin och tekniker i hantverket.



De waldorfpedagogiska kärnqualiteterna är inte en eller flera enskildheter, utan just det holistiska arbetssättet där alla fyra aspekterna (fysisk miljö, rytmiskt arbetssätt, mänskliga relationer och undervisningsformer) samverkar och förstärker varandra. På vissa skolor kan tyngdpunkten ligga mer på någon eller några av aspekterna beroende på olika faktorer såsom elevsammansättning, tradition, elevernas ålder, kollegiets kompetenser och intressen. Det skiljer sig också från skola till skola och från lärare till lärare i vilken utsträckning de verbaliserar den förtrogenhetskunskap som mycket av läraryrket vilar på. Samtliga skolor i studien tematiserar alla aspekter mer eller mindre explicit, även om den fysiska miljön och det rytmiska arbetssättet har varit lättare att sätta ord på än betydelsen av det relationella och undervisningsformerna.

# Waldorfpedagogiska mål

Waldorfpedagogiken har, av Steiner själv och av efterkommande, definierats som en metodskola (Bransby & Rawson, 2022). Det innebär att den inte strävar efter att förmedla en viss världsåskådning, utan att den utvecklade metoder som bygger på uppfattningen att människan är en fysisk, själslig och andlig varelse där skolans mål är att främja hennes utveckling. Fokus i den här studien har därför legat på hur de olika skolorna praktiserar waldorfpedagogiska metoder utifrån dagens förutsättningar.

Målet att främja elevernas mänskliga utveckling är ett vitt begrepp, där det utifrån materialet går att identifiera några områden som genomsyrar den waldorfpedagogiska praktiken. De mål jag har identifierat – meningsfullhet, konstnärlighet, bildning och subjektivering – bygger till stor del på studiens inledande workshop med waldorfskolofederationens representanter, men har fördjupats och modifierats genom materialet bestående av intervjuer och workshoppar på skolorna.

## Meningsfullhet

Ett återkommande tema i intervjuerna och workshoparna är att undervisningen ska vara meningsfull för eleverna. Den ska väcka deras nyfikenhet och lust till livslångt lärande. Att "tända en eld, inte fylla en hink" och att lära sig av intresse, snarare än "för provet" är ett ideal som ofta lyfts fram. Men meningsfullheten handlar inte bara om att undervisningen och kunskapsinnehållet ska uppfattas som meningsfulla av eleverna, utan också om att eleverna ska utveckla en känsla av att deras liv är meningsfullt och att de kan bidra till det samhälle de lever i.

Exempel på waldorfpedagogiska praktiker som kan bidra till elevernas upplevelse av meningsfullhet är att göra saker på riktigt och i sitt rätta sammanhang. Undervisningsformerna bygger ofta på att kunskapen är situerad, där generella slutsatser dras ur erfarenheten av det specifika, inte tvärtom. Att studera botanik i landskapet, lära sig mått genom ett byggprojekt eller förstå sin hembygds historia genom exkursioner i närmiljön kan både ge en upplevelse av att det eleven lär sig är meningsfullt och att eleven får uppleva sig själv som meningsfull genom att ingå i ett sammanhang som hen kan påverka och vara en del av. Att integrera ämnena så att de bildar en helhet, snarare än separata skolämnen, är också en praktik som kan bidra till meningsfullhet. Den integrerade undervisningen syftar till att levandegöra kunskapen på ett sätt som gör att eleverna kan kliva in i den och göra den till sin. En avgörande faktor för detta är den åldersanpassade tematiken som förväntas slå an något hos eleverna i varje årskurs, något som gör att de känner igen sig eller får en "aha"-upplevelse.

Den rytmiska indelningen av året, skoldagen och lektionerna syftar till att skapa trygghet och gemenskap. Att uppleva årstidsrytmerna i undervisningen kan ge en känsla av att vara en del av ett större sammanhang som återkommer år efter år. De skolgemensamma aktiviteterna med årstidsfester och månadsfester är också något som kan ge mening och känsla av tillhörighet. Detta beskrivs som särskilt viktigt i särskolan, där eleverna kan ha svårare att skapa gemenskap utan en tydlig form. Dessa aktiviteter, liksom teateruppsättningar och

projektredovisningar, erbjuder också en möjlighet att bli sedd och lyssnad på av andra elever, lärare och ibland även en vidare krets.

## Konstnärlighet

I waldorfskolorna är konstnärligheten både ett mål och ett medel. Mål i betydelsen att eleverna ska tillägna sig en mängd konstnärliga uttrycksformer som de kan använda sig av i livet. Men också att de utvecklar ett konstnärligt förhållningssätt till världen. Gert Biesta har definierat konst som en pågående process där vi utforskar vad det innebär att vara människa i och med världen, vilken innefattar både naturliga, sociala och materiella aspekter (Biesta, 2021). Konstnärlighet handlar då om att vara i dialog med världen, att ha ett intresse för vad världen vill säga mig och vad jag kan tillföra världen. Till skillnad från kreativitet, som kan vara ensidig och inte nödvändigtvis behöver utgå från världens eller medmänniskors behov, är den här definitionen av konstnärlighet baserad på ett ömsesidigt utbyte. I waldorfsammanhang kan detta förstås som målet att göra eleverna redo att möta det som ska komma, även om vi inte kan förutse vad det är, och att ge dem verktyg att göra det bästa av det de möter både för sig själva och för världen.

Konstnärligheten är också ett medel, både när det gäller att utveckla elevernas färdigheter att uttrycka sig på ett mångfasetterat sätt och som en bas för all undervisning i waldorfskolan. Den är inte i första hand ett ämne eller en aktivitet, utan ett förhållningssätt som lärarna förväntas ha i sitt arbete. Många lyfter att undervisning i sig är en konst och att läraren är en konstnär. I det ingår att väva in konstnärliga moment i undervisningen i form av musik, bild, dikt, teater osv. Men framförallt handlar det om lärarnas förhållningssätt till eleverna och att kunna fånga upp vad enskilda elever och klassen som grupp behöver och anpassa sin undervisning efter det. Även för lärarna innebär det konstnärliga förhållningssättet alltså att vara i dialog med sin omvärld och bidra på det sätt som situationen kräver.

Konstnärligheten genomsyrar hela waldorfpedagogiken och det finns en mängd praktiker där konstnärliga färdigheter såväl som förhållningssätt övas. På skolorna pågår en mängd konstnärliga aktiviteter där elever, lärare och i många fall även föräldrar är engagerade. Teateruppsättningar, eurytmiuppvisningar, festivaler, utställningar i klassrum och gemensamma lokaler, skolgemensamma köror, konserter, eldshower, cirkusföreställningar, cabareter är exempel på det som äger rum. Eleverna är inte bara konsumenter av kultur, utan förväntas bidra till kulturlivet på skolan och i dess omgivning. Enligt de internationella riktlinjerna för waldorfskolor (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2016) ska waldorflärare utöva någon konstform själva. Det framgår inte av den här studien i vilken utsträckning det gäller för svenska waldorflärare. Däremot är det många skolor som berättar att de har en konstnärlig del på kollegiemötena där de regelbundet utövar någon konstform tillsammans, såsom eurytmi, sång eller målning. På några skolor sätter lärarna upp teaterstycken för eleverna, eller sjunger i kör vid upprop och avslutningar.

Waldorfskolorna har ofta mer estetiska ämnen på schemat än vad som föreskrivs i timplanen och ett waldorfspecifikt ämne som kombinerar olika konstformer i form av eurytmi. Dessutom förväntas alla lärare gestalta sin undervisning på ett konstnärligt sätt genom att integrera musik, dikt, berättande och använda svarta tavlan till bildgestaltning. Skolmiljön är också estetiskt utformad och i de lägre klasserna ramas skoldagen ofta in av aktiviteter som sång

eller dikt. Detta innebär att eleverna mer eller mindre "badar" i konstnärliga aktiviteter. I undervisningsupplägget ingår också att eleverna gestaltar det de lär sig på ett konstnärligt sätt. Det är formaliserat i de periodhäften, där eleverna i text och bild återger det som de lär sig under morgonperioden på ett mer och mer självständigt sätt.

## Bildning

Ett vanligt uttalande i waldorfsammanhang är att "hela människan ska gå i skolan". Detta kan förstås i relation till ett bildningsbegrepp som innefattar att såväl huvudet, hjärtat och handen ska utvecklas (Tyson, 2019). Målet är att ge eleverna tillgång till så många av sina förmågor som möjligt vilket innefattar intellektuella, konstnärliga och praktiska kunskaper och färdigheter. Förutom att eleverna ska få med sig kunskaper i alla ämnen, lägger waldorfskolorna också stor vikt vid själva kunskapsprocessen och att eleverna gör kunskapen till sin egen. Undervisningen har en underliggande etisk aspekt, där eleverna inte bara ska lära sig utantillkunskap, utan också att kunna värdera kunskapen utifrån vad som är sant, rätt och skönt. Det finns alltså en stark koppling mellan bildning och omdömesförmåga.

Bildningen sker genom en rad waldorfpedagogiska praktiker. Som beskrivits får hantverksämnen större utrymme och är mer mångfasetterat i waldorfskolorna än vad som föreskrivs i LGR22. Hantverkandet, inklusive det som sker inom ramen för morgonperioder, ger eleverna möjlighet att öva sitt omdöme i relation till olika material, verktyg och sin egen kropps rörelser. Berättandets centrala roll i undervisningen är också något som kan bidra till elevernas omdömesbildning. Här övas inlevelseförmåga, kapacitet att vidga sina vyer och att reflektera över det berättade i samtal med andra.

Begreppsbildningen är också en central del av bildningsprocessen i waldorfskolan. Den innebär att eleverna själva ska forma begrepp snarare än få dem presenterade för sig färdigpaketerade. Här spelar den erfarenhetsbaserade undervisningen en avgörande roll. Genom experiment, naturupplevelser och att delta i processer "från ax till limpa" får eleverna möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om enskilda fenomen och hur de hänger samman. De medvetna materialvalen i allt från mat och inredning, till konstnärs- och arbetsmaterial ska också ses i ljuset av att eleverna bildas i relation till sin omgivning. Praktikperioder och resor utanför skolan är också en del av detta fenomenologiska undervisningssätt där eleverna, med stigande ålder, får möjlighet att vidga sina vyer i relation till världen.

Slutligen utgör gestaltandet, i alla dess former, en möjlighet för eleverna att ge uttryck för sin egen bildningsprocess. Det gäller inte minst i de periodhäften som eleverna gör i den tematiska morgonperiodsundervisningen. I de konstnärliga ämnena får eleverna uttrycka sig genom bild, musik, eurytmi etc. på ett sätt som speglar deras personliga utveckling. Waldorfskolorna är inte bara processorienterade utan även resultatnriktade i betydelsen att det läggs stor vikt vid att eleverna slutför sina uppgifter och gestaltar dem efter bästa förmåga. Genom månadsfester, avslutningar, teateruppsättningar och projektredovisningar får eleverna visa för yngre och äldre elever och ibland även för familj och vänner vad de har lärt sig.



## Subjektifiering

I svensk skolpolitik, så som den tar sig uttryck i läroplanen, ligger fokus på att fostra eleverna till demokratiska medborgare, där demokrati definieras som nuvarande parlamentariska system (Dodillet, 2019). Waldorfpedagogiken utgår ifrån att människan befinner sig i en evolution där individens utveckling är sammankopplad med världen och dess utveckling. Det innebär att en fostran till att förstå och fungera i nuvarande system inte kan vara tillräckligt ur ett waldorfpedagogiskt perspektiv. Snarare handlar det om att skapa samhällsmedborgare som kan göra skillnad i utvecklingen av sig själva och det gemensamma. Skolan ska ge förutsättningar för fritt och kritiskt tänkande som kan bidra till nyskapande och hjälpa individen att göra självständiga val. Eleven ska ges möjlighet att utveckla sin begreppsbyggnad och sitt omdöme så att den kan ta ansvar för sitt liv.

Gert Biesta har kallat denna process, där människan lär sig att vara sig själv *i* och *med* världen på ett ansvarsfullt sätt för subjektifiering (Biesta, 2019, 2022). Den innebär att människan lär sig att handla i relation till yttre sociala, ekologiska, ekonomiska och kulturella omständigheter och krav liksom i relation till sina egna drifter och begär. Att avstå från att handla är med detta perspektiv också en handling. Begreppet subjektifiering används inte av waldorfskolorna själva, men jag menar att det på ett träffande sätt fångar både waldorfpedagogiska mål som lärarna ger uttryck för och en del av de praktiker som syftar till att uppnå det, om än på ett uttalat sätt.

Lärarna betonar ofta vikten av att de vuxna i skolan är bra förebilder i sitt bemötande av eleverna och av varandra. Att vara en god medmänniska är inget som bara kan läras ut i teorin, utan som måste praktiseras på skolan. Lärarens roll i relation till eleverna förändras under skoltidens gång, från att vara en självklar auktoritet i de lägre årskurserna till att bli mer av en vägvisare för de äldre eleverna. Transformationen liknas ibland vid att gå från att vara klassens "kung" som barnen ser upp till och följer till att vara elevernas "herde", som känner sina elevers behov och kan visa dem vägen. Förutom de vuxna som finns på skolan använder sig lärarna i berättandet också av andra personer eller varelser som eleverna kan spegla sig i och göra sig en uppfattning om rätt och fel, vad ens handlingar kan få för konsekvenser och vad ett gott handlande är.

I de högre klasserna fyller konsten, i bred bemärkelse, funktionen av att erbjuda eleverna möjligheten att spegla sig själva i relation till människans utveckling. Inte minst teateruppsättningarna i form av spel i klass 8 och klass 12 beskrivs som avgörande för elevernas personliga utveckling som individer och som grupp. Eurytmiämnet intar här också en särställning då det ger eleverna möjlighet att uppleva sin kropp i relation till rummet och andra elever (i världen) och använda den för att gestalta ord och musik (med världen). Det omfattande och diversifierade hantverket är också en waldorfpedagogisk praktik som ger eleverna möjlighet att uppleva sig själva. Mötet med olika material som ska bearbetas för att uppnå ett tänkt resultat med hjälp av olika redskap kräver både ett inlyssnande av de materiella möjligheterna och begränsningarna och ett behärskande av de egna förmågorna. Här poängterar många lärare att övandet är viktigt, men även resultatet som innebär att eleverna får uppleva att de har lyckats åstadkomma något, det vill säga att de kan göra avtryck i världen. Detta gäller även inom andra kunskapsområden, där lärarna ofta lyfter fram att det är viktigt att eleverna övar, övervinner motstånd och ibland också utmanar sig själva. I övandet ingår även att misslyckas för att kunna lyckas och utvecklas.

Slutligen kan den åldersanpassade tematiska undervisningen betraktas som något som bidrar till subjektifieringen. Många lärare upplever att årstemana, så som de bland annat beskrivs i *En väg till frihet* (Waldorfskolefederationen, 2016) är geniala i att möta eleverna där de är. Det handlar inte om att anpassa undervisningen till elevernas aktuella kunskapsnivå, utan att erbjuda dem innehåll som väcker deras intresse, lust att lära och att utvecklas tillsammans med varandra och sin lärare. Skolans uppgift är att identifiera teman och förmedla dem på ett sätt som får eleverna att vilja engagera sig i sin egen kunskapsutveckling på ett mer och mer självständigt sätt.

Inget av de övergripande målen för waldorfpedagogiken som jag har identifierat är unikt för waldorfskolan. De tycks inte heller gå på tvärs med de övergripande målen för svensk skola så som de beskrivs i kapitel 1 och 2 i *Läroplan för grundskolan, LGR22* (Skolverket, 2022a). En skillnad är att där LGR22 betonar entreprenörskap lyfter waldorfskolan istället konstnärlighet som ett eftersträvansvärt kompetensområde. I övrigt handlar skillnaderna snarare om att waldorfskolan har en bredare definition av bildningsidealet och en djupare uppfattning om både betydelsen av meningsfullhet och uppdraget av att fostra självständiga individer. Utmärkande för waldorfskolorna överlag är framförallt att de har genomgripande metoder för att arbeta med de övergripande målen, inte bara med kunskapsinnehållet.

## Vägar framåt

Syftet med den här studien har inte varit att bedöma enskilda skolor i relation till några förutbestämda kriterier. Däremot är det av intresse att lyfta fram utmaningar som återkommer i skolornas beskrivning av sina verksamheter, liksom hur ett utbyte av goda erfarenheter skulle kunna bidra till utvecklingen av den waldorfpedagogiska rörelsen som helhet. Jag kommer också att lyfta några områden som jag identifierat som intressanta för vidare forskning.

### Utmaningar

#### New public management

En del av de utmaningar som kommer fram i samtalen med skolorna är specifika för waldorfskolor, medan andra är mer allmängiltiga för skolor i Sverige på 2020-talet. Till de senare hör upplevelsen av att tiden till kärnverksamheten minskar till förmån för mer administrativa uppgifter, liksom att läraruppdraget blir mer och mer detaljstyrt (Skolverket, 2015). Att ideal och arbetsätt från New Public Management (NPM) letat sig från företagsvärlden in i sfärer som tidigare baserats på medarbetarnas professionella kompetenser är vid det här laget vedertaget. Det gäller såväl vård och omsorg som skolans värld (Ivarsson Westerberg & Svensson, 2019). När lärarna uttrycker att de idag har mindre tid för att bedriva verklig waldorfpedagogik behöver detta inte vara ett uttryck för att förutsättningarna för just waldorfskolorna har förändrats, utan kan ses som en del av en samhällsförändring där kärnverksamheterna får allt mindre tid och svängrum på bekostnad av dokumentation som tjänar till att visa vad man gjort uppåt i systemet. Jonna Bornemark har kallat detta för "förpappring" av verksamheten (Bornemark, 2020:115ff).

#### Timplaner visavi tematisk undervisning

Sedan 2011 ska waldorfskolorna följa den statliga läroplanen för grundskolan och gymnasiet. Det innebär att waldorfkursplanen *En väg till frihet* har blivit ett kompletterande dokument som har omarbetats för att passa med LGR11 och GY11 och en ny omarbetning pågår för att anpassa den till kursplanerna från 2022 (Skolverket, 2022a, 2022b). En mer waldorfspecifik utmaning handlar alltså om att relatera det tematiska och utvecklingsbaserade arbetsättet till en kursplan som fokuserar starkt på respektive ämne och dess lärandemål. Utmaningarna handlar inte i första hand om innehållsliga krockar mellan *En väg till frihet* och LGR, även om det finns vissa motsättningar när det gäller i vilken årskurs olika moment kommer. Det handlar inte heller om att det ämnesintegrerade arbetsättet inte skulle vara önskvärt ur ett statligt perspektiv, utan om att sättet att mäta vilken undervisning som bedrivs inte är anpassad för en tematisk undervisning. Istället för att waldorfpedagogiken blir ett ekonomiskt sätt att undervisa riskerar den att bli något extra som skapar tidspress både för lärare och elever.

Trots att LGR föreskriver ämnesövergripande inslag i undervisningen (Skolverket, 2022a:14) tycks systemet med timplaner för respektive ämne vara svårförenligt med en mer omfattande ämnesintegrering. Det kräver ett översättningsarbete, som skolorna arbetar med kontinuerligt. Här tycks det finnas en variation i hur genomgripande system skolorna har för att hantera det arbetet. Som jag beskrivit uppfattar skolorna morgonperioderna och det

tematiska lärandet som så pass viktigt att de ändå tar det extra administrativa arbete det innebär att få ihop timplaner och centralt innehåll i respektive ämne med morgonperiodsundervisningen. Problemet är att när det inte görs på ett genomgripande sätt skapar det en stress och upplevelse av minskat handlingsutrymme för de enskilda lärarna.

### Kompetensutveckling

Att det råder lärarbrist i Sverige (Skolverket, 2021) är ett faktum som även drabbar waldorfskolorna. Att rekrytera lärare med waldorfskompetens beskrivs som en utmaning av flera skolor, särskilt när det gäller ämneslärare på högstadiet. Eftersom Waldorflärlarhögskolan, WLH, bara finns i Stockholm är utmaningen större ju längre bort från huvudstaden skolan befinner sig. I praktiken innebär det att skolorna får anställa statligt utbildade lärare som får tillägna sig den waldorfpedagogiska kompetensen medan de arbetar, antingen genom att komplettera sin utbildning med delar av waldorflärlarutbildningen på WLH eller genom erfarenhetsutbyte på den egna skolan. Detta försvåras av att många upplever en tidsbrist, särskilt när det gäller att skapa utrymme för samverkan och gemensam utveckling. Många av lärarna efterlyser ett mer systematiskt erfarenhetsutbyte, både mellan kollegor på respektive skola och waldorfskolor emellan. Det handlar både om att skapa utrymme för lärarna att fördjupa sin kompetens och att utveckla verksamheten tillsammans.

En annan fråga med koppling till lärarkompetensen är att klassläraryskapet omdefinieras så att det varierar från skola till skola hur långt det sträcker sig. Ibland är detta en direkt effekt av att det saknas lärare med klasslärlarutbildning, men oftare handlar det om att väldigt få waldorfskolor numera är tolvåriga. Att byta lärare sista året i grundskolan innan eleverna byter till ett gymnasium på en annan skola ses då inte som en bra lösning. Istället har flera skolor skapat ett högstadiekollegium med mentorer för respektive klass, medan klasslärlarna följer klassen under låg- och mellanstadiet. Detta ger potentiellt upphov till andra typer av kompetenser än de som traditionellt ryms inom den waldorfpedagogiska klasslärlar- respektive ämneslärlarrollen.

### Kompensatoriska uppdrag

Flera skolor nämner det kompensatoriska uppdraget som något som tar lärarnas tid i anspråk i allt större utsträckning vid sidan om undervisningen. Det handlar om att stötta barn och ungdomar med psykisk ohälsa, som är socialt utsatta eller saknar andra vuxna trygghetspersoner. Här efterlyser lärarna ett större ansvarstagande från andra samhällsinstitutioner som socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri. Många barn behöver också uppmuntran för att våga tro på sig själva och att de kan klara av skolan. För särskolorna är det här extra påtagligt eftersom deras elever sällan börjar sin skolgång hos dem, utan kommer dit först när de har "misslyckats" på andra ställen. Elevernas "ryggsäckar" i form av olika skolsituationer som inte har varit anpassade efter deras behov, ibland i kombination med en svår hemsituation, lyfts fram som skolans största utmaning.

Även flera grundskolor uttrycker att de har en större andel elever i behov av särskilt stöd då föräldrar söker sig till waldorfskolan när deras barn inte har fått det de behöver på andra skolor. Att de är i behov av anpassad undervisning är i sig inte att betrakta som ett kompensatoriskt uppdrag, men dessutom behöver elever som har en svår skolerfarenhet

bakom sig ofta ett utökat socialt stöd för att lyckas i skolan. Flera skolor lyfter även att barn idag överlag lever ett liv som inte nödvändigtvis främjar inläringen i skolan. Det gäller framförallt den ökade skärmtiden, där spel och sociala medier som bygger på snabba belöningsystem motverkar förmågan till uthållighet. Här får skolorna även ett kompensatoriskt uppdrag i att motivera eleverna att ta sig an skolarbetet, orka öva och slutföra skoluppgifter.

## Utvecklingsmöjligheter

I min kartläggning av waldorfpedagogiska kärnqualiteter i Sveriges waldorfskolor har jag funnit många gemensamma nämnare i skolornas metodologiska arbete. Jag har också funnit att det finns en mångfald av idéer och lösningar när det gäller att utveckla waldorfpedagogiken i relation till dagens behov och utmaningar. Här skulle den waldorfpedagogiska rörelsen ha mycket att vinna på ett tätare och mer systematiskt utbyte mellan olika waldorfskolor, något som också efterfrågas på många håll. Regionala utbyten har tidigare funnits på olika håll i landet, men har i flera fall försvunnit under pandemin. Ett exempel är "Waldorfköping", som samlade skolor från Östergötland och Sörmland för ett kollegialt utbyte. Ett redan existerande exempel på gemensam kunskapsutveckling är de "storkollegier" som anordnas digitalt genom Waldorfskolofederationen och där olika pedagogiska teman behandlas, ett initiativ som uppskattas av flera skolor. Jag menar att det även finns en stor potential i att skapa en plattform för ett mer praktiskt utbyte som både handlar om metodik, skolans organisering och pedagogisk utveckling.

Det finns en rad goda exempel som tillämpas på enstaka skolor, men som med fördel skulle kunna inspirera andra som då inte behöver uppfinna hjulet på nytt. Till dessa hör bland annat:

- Planeringsdagar efter skolavslutningen då lärarna tillsammans planerar nästa läsår så att de har möjlighet att integrera olika ämnen då de gör sin individuella planering för respektive period och ämne
- En digital plattform för årsplanering som innefattar både skolgemensamma aktiviteter, morgonperiodsschema och lokala pedagogiska planer så att dessa kan stämmas av mot varandra av alla lärare på skolan
- En (waldorf)kompetensutvecklingsplan med avsatt budget som beslutas och följs upp på huvudmannanivå
- Avtal med medarbetare som går någon av deltidsutbildningarna på WLH som möjliggör att de kan slutföra utbildningen, tex genom att de får tid avsatt i schemat för studier
- Olika former för studium och konstnärligt arbete på kollegietid för gemensam pedagogisk utveckling
- Kreativ användning av digitala medier anpassat för olika åldrar
- Stödja lärarna i deras arbete med läsinläring genom att anställa en läspedagog som också ansvarar för skolbiblioteket
- Klasslärare som håller regelbundna minimöten med varje elev för att stämma av den sociala situationen kontinuerligt
- Det finns också mycket att lära av de waldorfpedagogiska särskolorna när det gäller trygghetsskapande praktiker liksom att bryta ner innehållet i kursplanerna till vad enskilda elever kan ta till sig.

Det finns naturligtvis många fler exempel och det ligger inte inom ramen för den här studien att lyfta fram alla, utan att peka på mångfalden och potentialen i ett tätare samarbete mellan waldorfskolor i Sverige. Till detta kan läggas möjligheten att den waldorfpedagogiska rörelsen är internationell. Det finns goda exempel på hur waldorfskolor i andra länder har utvecklats gemensamt för att möta samtidens krav och utmaningar. Här kan det finnas mycket att hämta genom ett tätare internationellt samarbete med länder som har eller har haft en likande situation som de svenska waldorfskolorna, såsom till exempel Storbritannien.

## Fördjupad forskning

Avslutningsvis vill jag peka ut några forskningsområden som jag identifierat i och med kartläggningen och som kan vara av intresse för framtiden. Det handlar både om att utforska områden inom waldorfpedagogiken med utvecklingspotential och om att lyfta välfungerande waldorfpedagogiska praktiker för en bredare publik och på så vis bidra till den pedagogiska utvecklingen generellt.

Det förändrade klassläraryskapet är ett område där praktiken på många av Sveriges waldorfskolor skiljer sig från det traditionella idealet och från de internationella riktlinjerna för waldorfpedagogik (International Forum for Steiner/Waldorf Education, 2016). Detta är ett ämne som borde utforskas närmare, både för att se närmare på orsaker till och konsekvenser av förändringen, vilka lösningar olika skolor har hittat samt vad som behövs i form av kompetensförsörjning för framtiden för att matcha skolornas behov.

Kollegialt lärande och pedagogisk utveckling är också ett område där samhällsliga förändringar har omdefinierat kollegiets roll i waldorfskolan och där det ännu inte har skapats etablerade former för lärarnas gemensamma fördjupning i pedagogiska frågor på alla skolor. Här skulle samtida forskning kring kollegialt lärande med fördel kunna berika waldorfskolornas traditionella organisationsmodell, där skolan bärs av kollegiet gemensamt, och vice versa.

Många waldorflärare pratar om vikten av in- och utandning i undervisningen som en självklar del av waldorfpedagogiken. Det är dock inte uttalat hur denna in- och utandning skapas genom lärarens praktik. Här skulle det vara intressant att på mikronivå undersöka vad in- och utandningen består i, hur läraren planerar och genomför sin undervisning så att andningen kommer till stånd och hur detta kan läras ut till nya lärare, liksom vilken effekt den faktiskt har på eleverna.

Waldorfskolorna bedriver en erfarenhetsbaserad, sinnlig pedagogik med medvetna materialval i undervisningen och interaktion med det som finns i omgivningarna. Det finns lång erfarenhet av olika typer av utomhuspedagogik där natur och kultur utanför klassrummet blir en del av elevernas erfarenhetsvärld. Fördjupad forskning kring den waldorfpedagogiska metodiken på detta område skulle ha mycket att tillföra forskning och praktik inom området för utomhuspedagogik och erfarenhetsbaserat lärande.

Periodundervisning och waldorfskolornas ämnesintegrerade och tematiska metodik bör också vara av intresse i ett vidare pedagogiskt sammanhang. Dels därför att LGR22 föreskriver ämnesöverskridande undervisning och waldorfskolorna har lång erfarenhet av det, men framförallt därför att samtidens utmaningar kräver systemtänk vid sidan om fackkompetens.

Dessa teman utgör uppslag till forskningsområden sprungna ur min förståelse av den waldorfpedagogiska praktiken. Framförallt vill jag dock slå ett slag för mer aktionsforskning i waldorfskolan, där forskare och praktiker formulerar frågeställningar och utforskar dem gemensamt.

Den här förstudien har haft två syften: dels att kartlägga waldorfpedagogiska kärnkvaiteter i praktiken på Sveriges waldorfskolor, vilket sammanfattas i denna rapport, dels att formulera ett fördjupat forskningsprojekt utifrån resultatet av kartläggningen. Det senare har gjorts i form av en forskningsansökan till NORENSE på temat kollegiala metoder för utveckling av waldorfläroplanen.

Om waldorfläroplanen ska vara relevant i relation till samhällsförändringar och förbereda eleverna för framtida utmaningar, behöver den på allvar återskapas och uppdateras kontinuerligt i enlighet med samhälleliga och kulturella förutsättningar. Syftet med forskningsprojektet är att undersöka hur waldorfläroplanen kan utvecklas på skolnivå i enlighet med samhällets krav och barnens behov. Målet med projektet är att utveckla en kollegial metod, lämplig för svenska och nordiska förhållanden, med vilken skolorna kan förbättra sitt läroplansarbete och fördjupa sin förståelse för pedagogisk antropologi. Forskningsfrågorna utgår från Biestas definition av undervisningens tre gåvor i form av innehåll, didaktik och subjektifiering (Biesta, 2022): Vilket innehåll behöver lärarna peka ut för eleverna vid en specifik ålder som är relevant i förhållande till den aktuella sociokulturella kontexten? Hur skapar lärare, enskilt och i samarbete, en didaktisk ram där eleverna kan känna igen det de lär sig som sant? Hur kan utbildningen väcka elevens önskan att vara ett subjekt, eller att vara vuxen i och med världen? Frågorna tar upp de vertikala, horisontella och spirala aspekterna av läroplanen.

Projektet följer Bransby och Rawsons metod för läroplansutveckling som består av fyra nivåer – meta, makro, meso och mikro (Bransby & Rawson, 2020, 2022). Metanivån består av generativa principer för waldorfpedagogiken som baseras på Steiners beskrivningar av människans utveckling som en process där kropp, själ och ande integreras. Makronivån är en uppsättning åldersanpassade utvecklingsteman som organiserar elevernas skolgång både horisontellt och vertikalt. *En väg till frihet* (Waldorfskolefederationen, 2016) verkar inom denna nivå. Mesonivån är en semipermanent ram av idealtyper för undervisning och lärande som integrerar både de teman som identifierats på makronivån såväl som kulturella och sociala förhållanden, inklusive nationella krav. Sedan 2011, då den statliga läroplanen blev mer detaljstyrd, verkar *En väg till frihet* mer utpräglat även på denna nivå. På mikronivå utvecklas läroplanen av varje lärare för deras specifika elever, med hänsyn till gruppens och individers behov och intresse.

Forskningscirkel med lärare vid tre svenska waldorfskolor kommer att undersöka hur läroplanerna kan utvecklas i relation till Steiners pedagogiska antropologi, dagens samhällsutmaningar och statliga krav. Syftet med en forskningscirkel är en ömsesidig utveckling av praktiken genom dialog mellan forskare och praktiker. Lärarna bidrar med sina erfarenheter från fältet och forskaren med såväl teoretisk kompetens som kunnande i att strukturera och kritiskt analysera materialet. Varje cirkel kommer att bestå av några engagerade klass- och ämneslärare som är intresserade av att utveckla läroplanen på sin skola.

# Litteraturförteckning

- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Biesta, G. (2021). *Konst som undervisning. Konstundervisning "efter" Joseph Beuys*. Stockholm: Arteater.
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2020). *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*. Steiner Waldorf Schools Fellowship. Retrieved from <https://www.steinerwaldorf.org>
- Bransby, K., & Rawson, M. (2022). Rethinking Waldorf Curricula. *Research Bulletin*, 27(Fall/Winter), 10–19. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/367161159\\_Rethinking\\_Waldorf\\_Curricula](https://www.researchgate.net/publication/367161159_Rethinking_Waldorf_Curricula)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dodillet, S. (2019). En skola i samhällets tjänst eller för individen ? *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 121(4), 683–710. Retrieved from <https://journals.lub.lu.se/st/article/view/20516/18433>
- Green, J. (2020). Narrative teaching . Multidimensional aspects of narration. *Research on Steiner Education*, 11(2), 57–69.
- International Forum for Steiner/Waldorf Education. (2016). *Key Characteristics of Waldorf education*. Retrieved from <https://www.waldorf-international.org/en/key-characteristics-of-waldorf-education/>
- Ivarsson Westerberg, A., & Svensson, J. (2019). Skärpt skolinspektion i ett expanderande granskningslandskap. In B. Jacobsson, J. Pierre, & G. Sundström (Eds.), *Granskningsamhället – Offentliga verksamheter under lupp* (pp. 39–72). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Retrieved from <https://www.adlibris.com/se/bok/den-kvalitativa-forskningsintervjun-9789144101675>
- Lake, J. (2021). *Dokument inifrån: De utvalda barnen*. Sverige: SVT. Retrieved from <https://www.svtplay.se/dokument-inifran-de-utvalda-barnen>
- Mathisen, A. (2015). Rhythms as a Pedagogy of Becoming. *RoSE Research on Steiner Education*, 6(2), 52–67.
- Schieren, J. (2012). The Concept of Learning in Waldorf Education. *Research on Steiner Education*, 3(1), 63–74.
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning* (1st ed.). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014*. Stockholm. Retrieved from <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bbce/1553966405120/pdf3553.pdf>
- Skolverket. (2021). *Läraprognos 2021 Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Retrieved from <https://www.skolverket.se/getFile?file=8945>



- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* -. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. Retrieved from <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Szczepanski, A. (2019). Utomhuspedagogik: ett utbildnings- och forskningsområde under framväxt. In O. Fastén (Ed.), *Utomhuspedagogik: Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (pp. 41–62). Stockholm: Studentlitteratur.
- Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan: En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt [Diss.]*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Tyson, R. (2019). *Bildning och praktisk klokhet : I skola och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wahl Gran, M. (2018). Tabula Rasa - The performative and unique materiality of the blackboard. *Research on Steiner Education*, 9(1), 10–23.
- Waldorfskolefederationen. (2016). *En väg till frihet*.

# Bilagor

## Bilaga 1 - Frågelista

Hej!

Här kommer information om intervjun med er skola inom projektet *Waldorfpedagogiska kärnkvatiteter*. Intervjun sker i form av ett samtal utifrån nedanstående frågor.

För att fånga bredden i det pedagogiska arbetet önskar jag att skolan utser en person från skolledningen, en klasslärare, en ämneslärare och en från fritids som deltar i gruppintervjun. För större/12-åriga skolor är det lämpligt att utöka gruppen med lärare från olika stadier.

Intervjun sker på Zoom och varar ca 1,5 timme. Jag skickar en zoomlänk till kontaktpersonen på er skola. Ni väljer själva om ni vill sitta tillsammans framför en dator eller en och en vid varsin dator. Intervjun spelas in och materialet kommer att hanteras av mig som forskare, alla personer anonymiseras och ingen skola kommer att nämnas vid namn i rapporten om inte huvudmannen godkänt det.

Tack för att ni tar er tid att delta!

Sofi

## Intervjufrågor

### Om skolan

Finns det något som utmärker er skola i förhållande till andra skolor i Sverige?

Finns det något som utmärker er skola i förhållande till andra waldorfskolor?

Vad är er skolas största tillgång?

Vad är er skolas största utmaning?

### Waldorfpedagogiska kärnkvatiteter

Vilka metoder och innehåll använder ni för att utveckla elevernas intellektuella förmågor (tanke), deras omdömesbildning (känsla) och deras handlingskraft (vilja)?

Hur arbetar ni i olika årskurser för att skapa kontinuitet och progression i elevernas lärande och själsliga utveckling?

Vilken roll spelar konstnärligt utövande och praktiska erfarenheter i undervisningen? Hur tar de sig uttryck i elevernas skoldag, skolvecka, skolår, skolgång?

Vad gör ni för att främja livslångt lärande hos elever och lärare?

### Kvalitetssäkring av waldorfpedagogiken

Finns det vissa saker ni anser måste finnas på er skola för att det ska vara en waldorfskola?

Vad gör ni om de inte går att uppfylla (pga. tex ekonomi, skollagen, kompetensbrist, lokalbrist)?

Hur arbetar ni för att utveckla waldorfpedagogiken i relation till dagens behov?

## Bilaga 2 – PM Waldorfpedagogiska kärnkvatiteter

*Dessa waldorfpedagogiska kärnkvatiteter har identifierats utifrån ett möte med Waldorfskolefederationens styrelse och en workshop med Waldorfskolefederationens representanter. De utgör en bas för det fortsatta projektarbetet och kommer att utvecklas och konkretiseras genom intervjuer och workshops med medlemsskolorna.*

### **Kunskap som process**

En waldorfpedagogisk utgångspunkt är att kunskap är en process som sker i relation till världen, till andra människor och inom varje människa. Att inhämta kunskap innebär också att växa som människa – att utveckla sitt kunnande och sitt skapande. Snarare än att förmedla information och fakta har waldorfskolan till uppgift att bidra till den kunskapande processen både i klassrummet och i kollegiet.

Skolans uppdrag är att ge eleven kunskaper och förmågor som kan främja ett livslångt lärande. En viktig uppgift är därför att väcka elevernas nyfikenhet och lust att lära. Waldorfskolan vill förmedla till eleverna att världen inte är färdig och att de kan påverka den. Målet är att ge individen förmågan att förstå sin omvärld, en känsla av att hon kan bidra till dess utveckling och möjligheter att verka i världen.

### **Frihet och meningsfullhet**

Waldorfskolan ser som sin uppgift att skapa fria samhällsmedborgare som kan göra skillnad i utvecklingen av sig själva och det gemensamma. Skolan ska ge förutsättningar för fritt och kritiskt tänkande som kan bidra till nyskapande och hjälpa individen att göra självständiga val. Eleven ska ges möjlighet att utveckla sin begreppsbyggnad och sitt omdöme så att den kan ta ansvar för sitt liv.

Skolans verksamhet ska vara meningsfull för eleverna. Den ska bidra till att varje individ upplever sig som värdefull och kan känna glädje och mening i livet. Delaktighet och gemenskap mellan elever, över generationsgränser och med verksamheter utanför skolan ligger till grund för att eleverna utvecklar en förmåga att känna samhörighet med världen.

### **Elevens utveckling**

Waldorfpedagogiken utgår ifrån att människan befinner sig i en evolution och vill ge eleverna möjlighet att uppleva den själv. Individens utveckling är sammankopplad med världen och dess utveckling. Varje barn har en inneboende potential och det är skolans uppgift att hjälpa det att blomstra så rikt som möjligt utifrån sina förutsättningar.

Skolan vägleder barnet i dess utveckling, från förskoleålder, genom grundskolan och gymnasiet fram till vuxen ålder. För att skapa kontinuitet och progression i elevernas lärande och själsliga utveckling läggs stor vikt vid vilken kunskap som presenteras när och på vilket sätt. Lärandet är en mognadsprocess som innefattar upptäckt, övande och reflektion.

### **Holistiskt lärande**

Waldorfskolan syftar till att ge varje individ en bred kompetens inom livets olika områden. Målet är att utveckla elevernas intellektuella förmågor (tanke), deras omdömesbildning (känsla) och deras handlingskraft (vilja). Detta görs genom att integrera teoretiska, praktiska och konstnärliga moment i undervisningen.

Waldorfpedagogiken bygger på ett holistiskt lärande som ger förståelse för helhet och sammanhang, snarare än fragmentarisk kunskap. Genom ämnesövergripande periodundervisning ges olika perspektiv på ett tema som bearbetas teoretiskt, praktiskt och konstnärligt. På så vis skapas bredd och fördjupning och eleven får möjlighet att göra kunskapen till sin egen.

### **Erfarenhetsbaserad kunskap**

I waldorfskolan bildas kunskap genom praktiska erfarenheter där eleverna får möjlighet att förbinda sig med företeelser, material och omvärlden. I denna upplevelsepedagogik får eleverna använda alla sinnen i sitt lärande. Genom att pröva, öva och lära sig av sina erfarenheter kan de succesivt bli medvetna om sig själva och utveckla sina förmågor.

Konstnärligt utövande och hantverk har en stor plats i waldorfskolan. Därigenom utvecklar eleverna, vid sidan om den intellektuella kompetensen, även en själslig och praktisk kompetens. Genom att närmiljön integreras i undervisningen får eleverna möjlighet att uppleva livet utanför klassrummet. Tematiska resor och praktikperioder bidrar till att vidga perspektiven och ge erfarenheter för livet.