

# Naturliga, rytmiska och holistiska individer

Diskurser om pedagogik i Waldorfskolor i Sverige

Charlotte Jansson, 40652

Avhandling pro gradu i religionsvetenskap

Handledare: Marcus Moberg

Opponent: Åsa Envall

Fakulteten för humaniora, psykologi

och teologi

Åbo Akademi

Hösten 2022

# ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Religionsvetenskap	
Författare: Charlotte Jansson	
Arbetets titel: Naturliga, rytmiska och holistiska individer. Diskurser om pedagogik i Waldorfskolor i Sverige.	
Handledare: Marcus Moberg	
<p>Waldorfpedagogiken uppmärksammas med jämna mellanrum i media, nästan uteslutande i ett negativt ljus. Waldorfskolor och deras verksamhet väcker reaktioner hos allmänheten, inte minst då undervisningsmetoderna för många framstår som avvikande och främmande. Waldorfpedagogiken vilar på grundaren Rudolf Steiners (1861–1925) läror vilka går under samlingsnamnet antroposofi. Antroposofin har en tredelad syn på människan, bestående av kropp, själ och ande. Pedagogikens uppdrag är att svara mot denna människosyn så att dessa beståndsdelar kan utvecklas på, vad som uppfattas vara, ett sunt sätt. Syftet med denna avhandling var att undersöka hur Waldorfskolor <i>själva</i> presenterar sin pedagogik. För att uppnå syftet analyserade jag tio svenska Waldorfskolors webbplatser. Utöver det uppmärksammar jag hur framträdande de andliga elementen som genomsyrar antroposofin, och som Waldorfskolorna kritiserats för, är på webbplatserna.</p> <p>Diskursanalys, främst utifrån Norman Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell, användes för att analysera webbplatserna. Detta möjliggjorde att textanalysen vidare kunde placeras in i ett bredare socialt sammanhang, i detta fall Sverige. Kopplingen till det svenska samhället är relevant, inte minst då Waldorfpedagogiken uppkom under samhällsomständigheter vilka skiljde sig markant från dagens senmoderna samhällen. I materialet kunde fyra huvudsakliga diskurser urskönjas: <i>Helhetsperspektiv på människan</i>, <i>Det naturliga</i>, <i>Det rytmiska</i> och <i>En konstnärlig pedagogik</i>. Diskurserna kunde utläsas på samtliga webbplatser, om än i en varierande utsträckning. Med en tillbakablick på Steiners läror kunde jag dra starka kopplingar mellan diskurserna, något som ytterligare beströk betydelsen av diskursen <i>Helhetsperspektiv på människan</i>.</p> <p>Waldorfskolorna i materialet har i varierande utsträckning använt sig av en explicit antroposofisk terminologi på sina webbplatser. En stor del av informationen de presenterar har starka kopplingar till antroposofin, men kan av läsare utan insyn i Steiners tankevärld tolkas oberoende av den. Till följd av detta kunde jag visa att webbplatserna lämnade besökaren med ett stort tolkningsutrymme i den information som förmedlades. För webbesökare med kännedom om antroposofi och Waldorfpedagogik är de andliga elementen tydliga, medan besökare utan denna kännedom, trots ett iögonfallande ordval, kunde utläsa informationen fränkopplat dess andliga element.</p>	
Nyckelord: Rudolf Steiner, antroposofi, Waldorfpedagogik, Waldorfskolor, diskursanalys, webbplatser, Sverige, socialkonstruktivism, andlighet, grundskolan, gymnasiet	
Datum:	Sidoantal: 51
Abstraktet godkänt som mognadsprov:	

# Innehållsförteckning

1 Inledning .....	1
1.2 Syfte .....	3
1.3 Forskningsläge .....	4
2 Waldorfpedagogikens historia .....	7
2.1 Antroposofi.....	8
2.2 Waldorfskolornas historiska utveckling.....	10
2.3 Waldorfskolor i Sverige .....	12
2.4 Waldorfpedagogik.....	13
3 Material .....	16
4 Teori och metod .....	18
4.1 Socialkonstruktivism.....	18
4.2 Diskursanalys .....	20
4.3 Diskursanalys och språk.....	24
5 Analys .....	26
5.1 Helhetsperspektiv på människan.....	27
5.2 Det naturliga.....	31
5.3 Det rytmiska .....	37
5.4 En konstnärlig pedagogik.....	42
6 Sammanfattning och avslutande reflektioner.....	46
7 Käll- och litteraturförteckning.....	50

# 1 Inledning

Waldorfpedagogik, i Finland mera känt som Steinerpedagogik, är stundvis ett hett debatterat ämne i medierna. Att Waldorfskolor utgör ett alternativ till de kommunala skolorna är något de flesta känner till, och berättelser om de, för många, obekanta undervisningsmetoder väcker reaktioner. I allmänhetens diskussion om Waldorfpedagogik hörs ofta konstnärliga och praktiska lärosätt nämnas, och en del tisslar om huruvida eleverna alls lär sig räkna och skriva i stället för att endast leka och måla. Skolorna har ofta kritiserats för att förmedla en normativ andlig pedagogik, vilket strider mot det icke-konfessionella förhållningssätt skolorna förbundit sig att inta gentemot religion och andlighet (Häglund, 2019, Scottenius, 2021 m.fl.).

Waldorfpedagogiken står återigen i rampljuset efter att en tidigare elev på den svenska Solvikskolan, Jasper Lake, släppte dokumentärserien *De utvalda barnen* i maj 2021. Dokumentären tar avstamp i före detta elevens erfarenheter av sin skolgång på Solvikskolan i Järna, Stockholm, mellan åren 1980 och början av 2000-talet. Idéhistorikern Håkan Lejon (1997: 227) beskriver Järna som ett “antroposofiskt samhälle” till följd av utbredda antroposofiska verksamheter i staden, däribland två Waldorfskolor och en utbildningsinstitution för Waldorflärare. Tittare får ta del av många obehagliga vittnesmål som skildrar en skoltid där elever blivit utsatta för både psykiska och fysiska påfrestningar, av såväl andra elever som lärare. I bakgrunden till grundandet av skolan låg en misstro gentemot det socialdemokratiska skolsystemet och en iver inför en alternativ skolform. Betoningen i undervisningen lades på lek, frihet och konst. Målet med elevernas utbildning uppges inte ha varit att anpassa dem till samhället utan att ge dem verktyg att kunna förändra det. Undervisningens utformning baserades främst på huvudmannen och en av skolans grundare, Pär Ahlboms, tolkningar av den österrikiske esoterikern, filosofen och samhällskritikern Rudolf Steiners (1861–1925) läror. Under den tid som skildras i dokumentären hade Solvikskolan uteslutits ur Waldorfskolefederationen, men fick återansluta sig igen i mars 2021.

Mitt val att skriva om Waldorfpedagogik bottnar sig i en nyfikenhet och ett intresse för vad pedagogiken egentligen baserar sig på. Mitt intresse sträcker sig både till vad som skrivits från ett akademiskt håll om Waldorfpedagogik, och till hur Waldorfskolorna “själva” betraktar sin undervisning och verksamhet. Som ämneslärarstuderande, med sikte på behörighet i religion

och livsåskådning, upplever jag många element av den alternativa pedagogiken som fascinerande. Jag intresserar mig för den antroposofiska världsbilden som pedagogiken är en del av samt hur den gestaltas i undervisningen. Efter en inblick i Rudolf Steinerskolan i Helsingfors, där jag åhörde lektioner under två dagar som en del av en pedagogikkurs, ökade min nyfikenhet ytterligare. De undervisningsstilar jag tog del av skilde sig markant från den undervisning jag fått på allmänna skolor. Speciellt intressant fann jag det som en klasslärare på skolan berättade för mig om att föräldrarna till eleverna i hennes klass inte vill att deras barn ska ha någon form av religionsundervisning överhuvudtaget, eftersom de ansåg det vara något konfessionellt som kunde påverka deras barn negativt.

Min korta visit väckte många frågor. Känner de föräldrar som förhåller sig skeptiska till religionsundervisningen till läroämnets innehåll och betoning på icke-konfessionellt lärande? Kan reciterandet och uppförandet av morgonversen i Waldorfskolor där termer som "ande" och "själ" ingår anses vara utövande av någon form av andlighet/religiositet? På vilket sätt ansåg Steiner eurytmin (en form av rörelsekonst) vara till nytta för eleverna? Är avsaknaden av elektronik och färdigt sammanställt skolmaterial i lågstadiet gynnsamt för eleverna? Finns det vetenskapliga belägg för dessa former av undervisningsstilar? Om inte – är det då nödvändigtvis till skada för eleverna eller bara ett bland många alternativ? Valet att skriva min pro gradu avhandling om Waldorfpedagogik kändes som ett alltmer lockande alternativ. Under en diskussion med en forskare som skrev sin doktorsavhandling om antroposofi och som tidigare arbetat på Waldorfskolor i Sverige, fick jag tipset att undersöka hur svenska Waldorfskolor själva framställer sin pedagogik på sina webbplatser, vilket jag nappade på.

Efter att ha besökt de svenska Waldorfskolornas webbplatser klargjordes nödvändigheten i att ha insyn i den antroposofiska föreställningsvärlden, eftersom delar av språkbruket och texternas syfte föreföll obekant. Syftet med webbplatserna är att informera intresserade om skolornas verksamhet och förmodligen att övertyga föräldrar om att Waldorfskolorna kan vara det bästa alternativet för deras barns utbildning. Hur insatta föräldrar är i den bakomliggande antroposofiska världsbilden som genomsyrar informationen på webbsidorna – faller dock utanför avhandlingens ramar. Intressant är emellertid spänningsfältet mellan antroposofin och den konstnärligt-praktiskt orienterade pedagogiken. Universitetslektor i pedagogik, Jan-Erik Mansikka menar att många föräldrar väljer att placera sina barn i en Waldorfskola trots att de förhåller sig neutrala eller avvisande till den antroposofiska människosynen (2017) . I

stället för det antroposofiska kan betoningen på de praktiska och de konstnärliga aspekterna av den alternativa pedagogiken tilltala föräldrar.

Min läsning tydliggjorde ytterligare den mångfacetterade och komplicerade världsbild som ligger till grund för pedagogiken. Hur den 100-åriga pedagogiken ska tolkas i förhållande till den senmoderna tid vi lever i och i förhållande till frågor om icke-konfessionalitet är omdiskuterat och spännande.

## 1.2 Syfte

Mitt syfte med avhandlingen är att undersöka hur skolorna på sina webbplatser själva presenterar sin pedagogik. Mitt material består av tio svenska Waldorfskolors webbplatser. De utvalda skolorna valdes för att få en geografisk spridning. Diskursanalys, främst utifrån Norman Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell, används för att analysera innehållet på webbplatserna. Detta möjliggör att textanalysen vidare kan placeras in i det sociala sammanhang skolorna är förankrade i – i detta fall Sverige. Skolornas placering är relevant för analysen eftersom miljön de är situerade i påverkar framställningen av deras verksamhet. Waldorfpedagogiken uppkom under samhällsomständigheter vilka skiljer sig markant från dagens senmoderna samhällen. Skolor anpassar sig i varierande utsträckning till de yttre krav som ställs på dem (bland annat gällande i vilken utsträckning tekniska hjälpmedel ska användas i undervisningen) och till den svenska skollagstiftningen som alla svenska skolor är skyldiga att följa. Ett av de yttre krav som ställs på de svenska skolorna är att undervisningen måste vara icke-konfessionell – ett krav som inte var rådande under Waldorfpedagogikens tillblivelse. Därför fokuserar jag speciellt på hur framträdande de andliga elementen som ingår i den antroposofiska föreställningsvärlden är i hur skolorna beskriver sin pedagogik på sina webbplatser.

## 1.3 Forskningsläge

Rudolf Steiner lämnade efter sig omfattande synpunkter på en mångfald av områden och det råder olika uppfattningar om hur hans arv ska tolkas och förvaltas. Waldorfpedagogisk

forskning tar avstamp i vitt skilda utgångspunkter till följd av Steiners frikostiga arv och på grund av skolornas internationella utbredning. I detta kapitel presenterar jag ett urval av de mest uppmärksammade bidragen inom Waldorfpedagogisk forskning, både i Sverige och internationellt.

Flera forskare nämner bristen på akademisk Waldorfpedagogisk forskning (Dahlin: 2005, Mansikka: 2007, Ullrich: 2008, Tjärnstig: 2020 med flera). I relation till Waldorfskolornas utbredning och allmänna acceptans som en alternativ pedagogisk utbildning, hävdar de att kopplingen mellan Steiners pedagogiska tankevärld och den praktiska tillämpningen av pedagogiken undersökts i liten utsträckning på den akademiska arenan. Waldorfläraren och Waldorflärarytbildaren på Waldorflärarytbildningshögskolan i Stockholm, Leif Tjärnstig, bidrar med sin doktorsavhandling *Didaktisk praxis i waldorfskolan: En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt* (2020), till att fylla detta tomrum. Tjärnstig undersöker fyra svenska Waldorflärares uppfattningar och förhållningssätt till sin yrkesroll och hur detta gestaltas i deras didaktiska handlande. Tjärnstig (2020:i-ii) kunde påvisa hur lärarna tänkte och agerade i förhållande till elevernas lärande och till etiskt utmanande situationer som kan uppstå i elev-lärointeraktionen. Han kunde bland annat urskönja att lärarna byggde på en undervisningstradition som både hade en individuell och en kollektiv dimension, vilket formar deras syn på sin yrkesroll och didaktiska handlande. Waldorfpedagogisk didaktik har främst överförts i form av muntligt traderad yrkeskunskap, och med avhandlingen menar Tjärnstig att han bidragit till att införa den Waldorfpedagogiska didaktiken till ett vetenskapligt utforskningsbart forskningsfält (2020: 246).

Jan-Erik Mansikka skriver i sin doktorsavhandling *Om naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken* (2007), om två förekommande ytterligheter i förhållningssättet till Steiners tänkande och till Waldorfpedagogiken. Den ena ytterligheten utgörs av ett nära och uppskattande förhållande till Steiners tankevärld och är av en mera deskriptiv och apologetisk natur, medan den andra ytterligheten står för en kritisk distans till Steiner, där Steiners egen röst inte kommer fram (2007: 13–16). Mansikka placerar in Steiners utvecklade världsåskådning i ett led av en större västerländsk idétradition för att kunna urskilja de idéströmningar som Waldorfpedagogiken stödjer sig på. På detta sätt kan han påvisa att

Steiners tidiga filosofi på centrala punkter flyter in i Waldorfpedagogikens målsättningar och verksamhetsformer (Mansikka, 2007: 295).

Professor i pedagogik, Bo Dahlin, har bidragit till den Waldorfpedagogiska forskningen i Sverige. Dahlin ledde ett treårigt forskningsprojekt som publicerades år 2005 under titeln *Waldorfskolan – en skola för människobildning?* Tillsammans med sitt forskningsteam jämförde Dahlin bland annat hur elever på kommunala skolor och hur Waldorfelever presterar på svenska nationella prov. En svårighet i undersökningen utgjordes av ett större bortfall av elever i Waldorfskolor, vilka av olika skäl inte deltog i proven. Utifrån de svarsresultat som fanns till forskarnas förfogande kunde en marginell skillnad mellan kommunala skolors elever och Waldorfelever påskinas, där den sistnämnda gruppen presterade något sämre i vissa ämnen (2005: 42–43). En annan frågeställning forskarna undersökte handlade om hur många av Waldorfeleverna som söker sig till en högre utbildning samt hur väl de klarar sig där. Resultaten av forskningsprojektet påvisade bland annat att Waldorfelever i större utsträckning än de kommunala skolornas elever väntade med att söka sig till en högre utbildning. Val av inriktning i den högre utbildningen varierade stort. Generellt trivdes studeranden med Waldorfbakgrund bra med universitets- och högskolestudier, och majoriteten uppgav att deras skolbakgrund bidragit med värdefulla verktyg för dem (däribland gott självförtroende) för att klara av och orka med studierna (2005: 7–16).

Den internationella Waldorfpedagogiska forskningen tar avstamp i en bredd av utgångspunkter. Bland de mest uppmärksammade arbeten står Philip Woods, Martin Ashleys och Glenys Woods för. Woods, Ashley och Woods utförde omfattande fältstudier på Waldorfskolor i England. Studien publicerades under titeln *Steiner Schools in England* (2005) och har som syfte att kasta ljus över engelska Waldorfskolor och statliga skolors likheter och skillnader, speciellt i förhållande till vad som avses vara “good practice”. I studien undersöks förhållandet mellan Waldorfskolor och statliga skolor utgående från åtta områden: 1. Läroplan, 2. Nationella prov, 3. Pedagogik, 4. Tillhandahållande och inkludering av specialpedagogiska behov, 5. Filosofi, 6. Ledarskap och ledning, 7. Föräldrarnas medverkan, 8. Lärare. Målsättningen var att förstärka samarbetet och ömsesidigt lärande mellan skolsystemen (2005: 41). Utgående från de resultat som jämförelserna kunde påvisa, bidrog forskarna med förslag över hur Waldorfskolor och statliga skolor i England kan stärka sitt samarbete. Forskarna kunde bland annat bekräfta att förekommande antaganden om Waldorfskolor, vilka har en negativ inverkan på samarbete och ömsesidigt lärande mellan skolsystemen, såsom att



Waldorfskolorna är ”elitistiska” och ”en del av en religiös kult som påtvingar elever sitt trossystem”, inte överensstämmer med deras empiriska studier (2005: 119).

Från Tyskland, Waldorfskolans uppkomstland, är pedagogie professor Heiner Ullrichs verk *Rudolf Steiner* (2008) anmärkningsvärt. Ullrich har delat in sitt verk i fyra delar: 1. Intellektuell biografi, 2. Kritisk utläggning av Steiners filosofiska och pedagogiska arbeten, 3. Mottagandet och inverkan av Steiners arbeten, samt 4. Relevansen av Steiner/Waldorfskolor idag. (Bo Dahlin har kritiserat Ullrichs framställning av Steiners kunskapsfilosofi, som enligt honom inte baserar sig på Steiners egna skrifter och uttalanden, utan på andrahandskällor). Ullrich pekar på en uppåtgående trend i den internationella Waldorfpedagogiska forskningen. Han hävdar att den ökade kännedomen om Waldorfskolorna på det akademiska planet har medfört att “det andra” i Waldorfpedagogiken tydliggjorts i större utsträckning, samtidigt som pedagogikens styrkor fått ett ökat erkännande (2008: 224).

## 2 Waldorfpedagogikens historia

För att läsaren ska få ökad insyn i Waldorfpedagogiken och dess specifika språkbruk, presenterar jag upphovsmannen bakom pedagogiken; Rudolf Steiner och hans läror om människan och universum – antroposofin.

Upphovsmannen till Waldorfpedagogiken, Rudolf Steiner, föddes år 1861 i Kraljevec (dåvarande Österrike, dagens Kroatien) i en familj som levde under enkla förhållanden. Steiner utmärkte sig redan i unga år genom sin intellektuella nyfikenhet och var högpresterande i skolan. Han levde i en tidsanda präglad av omfattande samhällsförändringar. Stora reformer i förhållandet mellan filosofi och vetenskap ägde rum, och dessa kom att glida alltmer isär. Trots sitt stora intresse för filosofiska och religiösa världsåskådningar, som Steiner själv tillskriver upplevelser av “transcendent-intellektuell” karaktär, var dörrarna till Wiens filosofiska fakultet stängda för honom till följd av hans bristande kunskaper i grekiska och latin. I stället föll lotten på Wiens tekniska högskola med studieämnen matematik, naturhistoria och kemi, en utbildning som Steiner, trots utmärkta betyg, aldrig kom att fullborda. De transcendent upplevelserna hade emellertid långvariga effekter på honom och gav upphov till ett sökande efter förklaringsmodeller för förhållandet mellan det han såg som den inre “andligt-emotionella” världen och den yttre “sensoriska-materiella” världen. Steiner var en ivrig filosofiskt orienterad autodidakt som både bekantade sig med och influerades av den tyska idealismens filosofer (Ullrich, 2008: 1–8).

Som 21-årig erbjöds han jobbet att redigera författaren och naturforskaren Johann Wolfgang von Goethes naturvetenskapliga arbeten och fick några år senare anställning som forskare vid Goethe-Schillerinstitutet. Steiner identifierade sig starkt med Goethes empiriska idealism som stred mot det då förhärskande experimentella och positivistiska vetenskapsidealet. I Goethes idealistiska morfologi fann han svar på många av sina empiriska och naturalistisk-filosofiska frågeställningar, däribland förklaringar på mänsklighetens plats och syfte. År 1891 doktorerar han i filosofi från Rostocks universitet, men i samband med det fick hans akademiska karriär inom disciplinen sitt slut. Hans liv tog en ny vändning då han år 1897 flyttade till Berlin och kom så i kontakt med det tyska teosofiska samfundet. Det teosofiska samfundet var ett

internationellt, multi-religiöst samfund, uppdelat i olika skolor. De synkronistiska lärosatserna hade inslag från “västerländsk-esoteriska” läror, österländska religioner och kristendom.

Grundaren Helena Petrovna Blavatsky (1831–1891) betraktade de teosofiska läroarna som ett återupplivande av uråldrig visdom. Denna visdom anses härröra ur flera olika religiösa och esoteriska traditioner, visdom som gått förlorad som ett resultat av den alltmer utbredda rationalismen och materialismen. En av grundtankarna inom teosofin utgörs av föreställningen om att alla religioner och “andliga” traditioner har samma “kärna” som har bevarats bättre i vissa traditioner framom andra. Teosofin betraktas av anhängare bestå av den bästa samlade visdomen av dessa traditioner. Steiner blev en populär föreläsare inom samfundet. I en stor del av föreläsningarna framställer han sin syn på mysticism. Mysticism var för honom en andlig-religiös upplevelse som på samma gång behöll sitt fäste i och uppfyllde kraven på att vara modern vetenskap. Att det andliga kan förklaras vetenskapligt hör till en av hans mest centrala uppfattningar (Ullrich, 2008: 9–20).

## 2.1 Antroposofi

I grunden för Waldorfpedagogiken ligger Steiners människo- och kunskapssyn som han kom att namnge antroposofi; från grekiskans *anthropos*, människa och *sophia*, vishet (Uhrmacher, 1995: 386). Nedan beskriver jag kortfattat hur den antroposofiska rörelsen fick sin tillblivelse och några kännetecknande aspekter i lärosatserna.

Blavatskys efterträdare, Annie Besant (1847–1933), förstärkte betydelsen av de österländska religiösa elementen i de teosofiska lärosatserna. Detta resulterade i en djupgående konflikt mellan henne och Steiner som tillskrev kristendomen en större betydelse. Steiner utvecklade i allt större utsträckning egna lärosatser. Han ämnade ge lösningsförslag på samhällliga problem med sina läror; problem han ansåg kunna lösas genom andlig insikt. År 1912 grundade han tillsammans med majoriteten av de tyska teosoferna det Antroposofiska Sällskapet och började i samband med det kalla sina läror för antroposofi. Den empiriska delen av sin andliga forskning namngav han andevetenskap, en benämning många antroposofier fortsättningsvis använder sig av då de hänvisar till hans läror. Lärosatserna sträckte sig över många områden, däribland medicin, ekonomi, politik, arkitektur, jordbruk och utbildning. Utöver detta var han

mycket engagerad i konstvärlden och utvecklade bland annat en egen variant av “andlig rörelsekonst” som han namngav eurytmi (Ullrich, 2008: 25–27).

En grundidé inom antroposofin bottnar sig i uppfattningen om att andlig vetenskap försöker förklara det icke-sensoriska på samma sätt som naturvetenskapen förklarar senso-perceptoriska fenomen. Bakom den synliga världen finns en osynlig värld som genomsyrar sinnevärlden. Inom människan finns det latent “perceptionsorgan” som kan tränga in i den andliga världen. För att utveckla dessa organ krävs det övning i form av förberedande steg, som bland annat meditationsövningar och utveckling av observationsförmågan kan tillgodose. Alla människor anses ha förmågan att komma i kontakt med den andliga världen. Antroposofin beskrivs som en kunskapsväg som vägleder det inneboende andliga i människan till det andliga i universum. Steiners kosmologi bottnar sig i uppfattningen om att universum genom en gradvis process förvandlats från något andligt till materia, och att universum kan återgå till det andliga med hjälp av mänsklig assistans (Uhrmacher, 1995: 386–387).

Den antroposofiska människosynen stödjer sig på förståelsen av människan som ett kroppsligt, ett själsligt och ett andligt väsen. Dessa ”väsen” befinner sig i ett ständigt växelspel med varandra och måste alla tas i beaktande för att människan ska utvecklas på vad som uppfattas vara ett sunt sätt. Steiner uttryckte det som följande: ”Genom kroppen hör hon [människan] till den värld som hon också varseblir med kroppen, genom själen bygger hon upp sin egen värld åt sig och genom anden uppenbaras en värld för henne, vilken är höjd över de båda andra” (Ritter, 2008: 33–34).

Steiner lär att människans kroppsliga väsen består av den fysiska kroppen. Genom kroppens sinnesorgan anses vi registrera yttre intryck vilka sedan omvandlas till inre upplevelser, något vi delar med djuren. Själens utveckling är en viktig komponent i Steiners kosmologi och hänger nära ihop med den antroposofiska reinkarnationsläran. Antroposofer anser att individen har en inneboende förutbestämd essens som är ett resultat av tidigare liv. Många faktorer inverkar emellertid på hur individen kommer att utvecklas i det aktuella livet, däribland utbildning (Uhrmacher, 1995: 387–388). Enligt antroposofin har människan ett självmedvetande som uppfattas i det inre, utan någon yttre påverkan, vilket särskiljer människan från djuren och naturen. Detta självmedvetande är kärnan i människans andliga väsen och gör att vi kan uppleva oss som ett ”Jag”. Denna andliga dimension är människan ensam om. Antroposofin lär att ”jaget lever som en andlig kärna i själen” och att ”jaget” kan uttrycka sig på tre olika

sätt: genom tänkandet, känslolivet och viljan (Ritter, 2008: 35–38). I Waldorfpedagogiken kallas de återkommande för ”tanke”, ”känsla” och ”vilja”. Tanke, känsla och vilja sammanfaller på olika sätt med antroposofins uppdelade åldersstadier och har en framträdande roll i materialet. Detta behandlas närmare i kapitel 2.4.

Steiners andevetenskap erbjuder omfattande synpunkter på så gott som varje aspekt av livet. Dessa är sammanställda i publikationer, vilka utgör närmare 400 volymer, varav en stor del består av transkriptioner från de 1000 tals föreläsningar Steiner höll runtom i Europa. Efter hans död år 1925 har hans följare utvecklat och tillämpat andevetenskapen på en mängd kreativa sätt inom biodynamiskt jordbruk (en alternativ jordbruksmetodik med pseudovetenskapliga inslag), antroposofisk medicin, Waldorfpedagogik och ett flertal områden inom konstvärlden. En del av Steiners mera “exotiska” inslag har följarna bortsett från, samtidigt som de bevarat hans övergripande idéer (McDermott, 2005: 8738).

## 2.2 Waldorfskolornas historiska utveckling

Skolans funktion i samhället som kunskapsförmedlande och fostrande institution går knappast att överskatta. Till skolans viktigaste uppgifter hör att socialisera in eleverna i ett samhälle. Socialiseringen i skolan utgår från föreställningar vilka är förankrade i en särskild samling människo- och samhällsideal. Bland de grundläggande värden som beskrivs i den svenska läroplanen (Lgr22) hör att skolan ska: ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”. Bestämmelser om de nationella läroplanernas innehåll, resursfördelningar, kriterier för utbildning av lärare samt lärarna själva som aktörer, färgas av historiska och sociala processer. Detta medför att skolorna aldrig är värdeneutrala, utan en ideologisk-politisk angelägenhet som reflekterar en plats för sin tid (Mansikka, 2007: 233-237).

Mansikka hänvisar till utbildningsfilosofen Kieran Egans (1942–2022) tredelade modell, som illustrerar pedagogikens målsättningar som genomsyrar dagens västerländska läroplaner: 1) att socialisera 2) att presentera en sann bild av verkligheten 3) att ge utrymme för det individuella. Betoningarna och tillvägagångssätten för att uppnå målsättningarna är många och tar sig olika uttryck i olika skolor. Gemensamt för den allmänna västerländska skolpedagogiken är

emellertid en strävan efter att förmedla en vetenskaplig och kritisk syn på verkligheten (Mansikka, 2009: 237–238). Waldorfpedagogiken har i stor utsträckning kritiserats för sina normativa inslag, och det kan vara på sin plats att uppmärksamma att ingen pedagogik är värdenneutral, om än graden av normativitet varierar.

Till följd av omfattande samhällsförändringar och krav på att minska hierarkiska klyftor i skolsystemet grundades reformpedagogiska rörelser under tidsperioden 1890–1930. Nya filosofiska och ideologiska strömningar och ett allt starkare ifrågasättande av den herbartianistiska pedagogiken (där tyngdpunkten lades på bland annat lärarens kunnande och elevernas självständiga repeterande) bidrog ytterligare till reformrörelsernas uppkomst. Gemensamt för dessa rörelser är tanken om att undervisning och bildning ska utgå från barnet själv och omfatta hela människan. Reformpedagogikens mest inflytelserika person var amerikanen John Dewey vars slagord “learning by doing” illustrerar hans betoning på praktiska inslag i undervisningen. Skolsystemen reformerades både innanför och utanför det statliga undervisningsområdet. Bland de skolformer som låg utanför den statliga räknades, förutom Waldorfskolorna, italienskan Maria Montessoris (1870–1952) skolform “Montessoriskolor” som har rötter i utvecklingspsykologin (Mansikka, 2007: 242–243).

Mansikka kallar Waldorfpedagogiken för “den mest radikala” av de reformpedagogiska inriktningarna (2009: 242). Steiner förhöll sig kritisk till den dominerande socialdemokratiska undervisningspolitiken som han ansåg drevs av ekonomiska motiv. Enligt honom utgjorde de statliga skolorna endast ett led i statens ekonomiska kretslopp. Hans mål var inte att anpassa elever efter samhällets rådande behov, utan att fostra dem till att kunna omskapa kultur och samhälle. Genom det som Lejon benämnt “den antroposofiska bildningshumanismen” avsåg Steiner erbjuda människa och samhälle verktyg för att kunna frigöra sig från förtryckande livs- och kunskapsformer samt från yttre och inre tvång. Steiners förhållningssätt till den moderna vetenskapen, som de reformpedagogiska rörelserna stödde sig på, anklagade han för att stänga in människans känslor och tänkande. Enligt Steiner är kunskapssökandet en av människans grundläggande drifter. Sinnena och förnuftet är emellertid begränsade till att förse människan med ytkunskaper och måste kompletteras med en mediativ och intuitiv “erfarenhetsreflektion”. På detta sätt öppnar sig en ny verklighet upp och människan kan förse sig med nya och fördjupade kunskaper (Lejon, 1997: 98–100).

Den första Waldorfskolan grundades i Stuttgart år 1919 efter att Steiner blivit tillfrågad av Emil Molt, företagsledaren för cigarettfabriken Waldorf Astoria, att arrangera undervisning för fabriksarbetarnas barn. Skolan var en 12-årig lärardriven samskola och välkomnade barn från alla olika sociala klasser, religioner och etnicitet, något som gjorde Steiner till en föregångare för sin tid. Skolformen väckte intresse bland omvärlden och Steiner blev en populär föreläsare i många europeiska länder. Hans livsfilosofi och pedagogik spred sig snabbt och Waldorfskolor grundades i ett flertal olika länder som en alternativ skolform till de konventionella (Ullrich, 2008: 33–36). Den största expansionen har inträffat under de senaste decennierna och antalet skolor ökar fortfarande på den asiatiska och den afrikanska kontinenten. Diskussioner och bestämmelser om Waldorfskolornas pedagogik och autonomi ser olika ut i olika länder. Antroposofins starka inflytande i skolorna gör att de internationellt uppvisar starka likheter, trots att enskilda skolor tilldelas stort utrymme att utforma sin egen verksamhet (Mansikka, 2007: 247). Eftersom avhandlingen tar avstamp i Waldorfskolor i Sverige beskriver jag nedan hur utvecklingen och situationen idag ser ut i landet.

### 2.3 Waldorfskolor i Sverige

Waldorfskolor i Sverige går under benämningen ”fristående skolor”. Benämningen “fristående skola” myntades i landet år 1983 som en samlingsbeteckning för de skolformer som inte hade staten som sitt överhuvud. Samma år fick de av Skolverket godkända fristående skolorna i större utsträckning ta del av statlig finansiering. Bland de bärande idéerna som de fristående skolorna stod för var behovet av omväxlande och allsidig undervisning, samt ett större utrymme för skapande och konstnärliga aktiviteter. Föräldrarnas rätt till att välja skola och undervisning för sina barn spelade en stor roll i debatterna om alternativa skolformer och i myndigheternas beslut. Fokus från regeringens håll låg till en början inte på pedagogikens innehåll, utan på frågan om och rädslan för ett parallellskolesystem och vad det skulle få för konsekvenser (Lejon, 1997: 175–182). I och med friskolereformen år 1992 och förändringar i skollagen år 2011 begränsades friskolornas autonomi. Den statliga kontrollen skärptes för att se till att de fristående skolorna följer, och når upp till, målen för den nationella svenska läroplanen. Ett vägande motiv för detta är likvärdighetsprincipen, det vill säga, att alla elever ska ges samma förutsättningar för lärande och utveckling.

Skolverket har tre olika inriktningar som friskolor kan registrera sig efter: allmän, Waldorf och konfessionell (Friskolornas Riksförbund, 2022). Liselotte Frisk (1959–2020), professor i religionsvetenskap, menar att det ur ett religionsvetenskapligt perspektiv är oproblematiskt att klassa antroposofin som en religiös lära, då antroposofin uppfyller kriterierna för religion enligt de mest vedertagna definitionerna. Hon beskriver Waldorfpedagogikens förhållande till religion med stöd i Krafts terminologi “hybrida produkter”. Med “hybrida produkter” avses i detta fall både en möjlighet att tolka pedagogiken utifrån antroposofiska ramverk, samtidigt som pedagogiken kan tolkas som frikopplad från de religiösa/andliga inslagen (Frisk, 2014: 48 & 59–60).

Skolornas verksamhet kan delas in i utbildning och i undervisning. Den förstnämnda inbegriper all verksamhet som äger rum i skolorna, medan undervisning hänvisar till målinriktad, lärarstyrd aktivitet som främst utspelar sig i ett klassrum. Uppdelningen är central för friskolor med konfessionell inriktning eftersom undervisningen måste vara icke-konfessionell, medan utbildningen får innehålla konfessionella inslag, däribland bordsbön i matsalen och firandet av andakter. Då konfessionella inslag äger rum måste det emellertid vara frivilligt för alla elever att delta eller inte (Lerwall, 2018: 523–524). Aktuellt (år 2022) är ett lagförslag om att förbjuda grundandet av nya fristående skolor med konfessionell inriktning. Drivkrafter bakom detta uppges vara förebyggandet av extremism och segregering av elever, medan motståndare till förslaget bland annat hänvisar till Europakonventionen som skyddar föräldrarnas rätt till att välja skolform för sina barn. Ur ett juridiskt perspektiv väger barnets rätt till utbildning tyngre än föräldrarnas rätt att få sina religiösa och filosofiska övertygelser respekterade (Lerwall, 2018: 528). Ifall detta medför konsekvenser även för Waldorfskolor (ifall lagförslaget iscensätts), återstår att se.

Rent praktiskt särskiljer sig Waldorfskolorna på tre huvudsakliga punkter från de nationella skolorna. Som tillägg till den nationella läroplanen har Waldorfskolorna ett eget komplement för sin pedagogik, *En väg till frihet*, utgiven av Waldorfskolefederationen år 2016. Skolorna har en egen lärarutbildning, Waldorflärlärhögskolan, och har beviljats speciallov för att inte behöva betygsätta sina elever fram till nionde klass. I dagsläget (2022) går omkring 5000 elever i någon av Sveriges 40 Waldorfskolor. Utöver grundskolor och gymnasier så finns det ett 80-tal waldorfförskolor i landet (Tjärnstig, 2020: 1–8). För elever med olika former av funktionsnedsättningar finns särskilda verksamheter, så kallade läkepedagogiska skolor. Jag är intresserad av pedagogiken i grundskolan och i gymnasiet. Småbarnspedagogiken och de



läkepedagogiska skolorna faller därför utanför ramarna med avhandlingen och jag kommer inte behandla deras verksamhet närmare.

## 2.4 Waldorfpedagogik

“Vi måste komma underfund med de riktigt goda grundvalarna för en läroplan (...) när skollagstiftningen tvingar på oss någonting oorganiskt” (Steiner 1986, 111).

Grundprinciperna för Waldorfpedagogiken finns sammanställda från de föredrag Steiner höll och är utgivna under titlarna *Konsten att uppfostra, metodiskdidaktisk kurs* (Steiner, 1989b) och *Konsten att uppfostra, seminarieövningar och kursplaneföredrag* (Steiner, 1987) (Tjärnstig, 2020: 23). I detta underkapitel presenterar jag Waldorfpedagogikens grundläggande idéer. Jag har speciellt fäst mig vid de aspekter som är relevanta för att få förståelse för hur pedagogiken framställs i mitt material.

Waldorfpedagogiken stöder sig på kunskap och förståelse av människan som en samtidigt kroppslig, själslig och andlig varelse. Pedagogiken intar ett kritiskt förhållningssätt gentemot det den traditionella kunskapsmässiga fostran, eftersom den anses försumma människans själslig-andliga utveckling. Steiners utvecklade pedagogiska principer ämnar svara mot de individuella utvecklingsprocesserna som är kopplade till åldern. Människans utveckling är indelad i sju års intervaller. De tre första stadierna tillskrivs speciell betydelse eftersom de lägger grunden för den senare utvecklingen. Centralt inom Steiners utvecklingsteori är föreställningen om att det existerar tre grundläggande “själsförmågor”: tanke, känsla och vilja. För att människan ska utvecklas på ett sunt sätt måste hon erbjudas möjlighet till att utveckla dessa. Steiner formulerade omfattande läror om människans olika beståndsdelar och hur de korrelerar sinsemellan (Mansikka, 2009: 254–256). Nedan beskriver jag kortfattat tyngdpunkterna för diverse stadium, vilka är styrande för Waldorfskolornas egna målsättningar och läroplan.

Det första utvecklingsstadiet äger rum från födseln till tandömsningen. Barnet betraktas som en ”imiterande varelse” som lär sig genom efterhärming av andra. Därför betonas vikten av goda förebilder som vägleder barnen genom goda gärningar och exempel. ”Viljan” är det

dominerande elementet vilket innebär att barnet har ett inneboende behov att få ”leva ut allting i rytm och takt” (Mansikka, 2009: 265). I detta stadium utvecklas barnets fysiska förmågor och betoningen i Waldorfpedagogiken läggs på barnets rätt till att få leva ut sitt aktivitetsbehov. De permanenta tändernas framväxande anser Steiner vara ett resultat av att inre krafter frigörs. I samband med att de nya tänderna växer ut infaller det andra stadiet. Barnet genomgår en form av ”metamorfos” och har nu nya behov som måste tillgodoses, bland annat behöver de lära sig om vad som är rätt och fel av en älskad och naturligt respekterad auktoritet (Uhrmacher, 1995: 389).

Med auktoritet avses inte någon som utövar disciplin eller tilldelar bestraffningar. I stället ansåg Steiner auktoriteten utgöras av ett pedagogiskt förhållningssätt där läraren förväntas öppna upp kunskapen och göra den tillgänglig för eleverna genom att gestalta den konstnärligt. Till de konstnärliga uttrycksformerna hör berättelser, bilder, rytmik och målning. Dessa talar till ”känslan” som i denna period anses prägla barnens förhållningssätt till världen. Läraren avråds från att förmedla kunskap av intellektuell karaktär eftersom det uppfattas vara skadligt då eleverna ännu inte utvecklat sitt förstånd i tillräckligt hög grad. Lärarens auktoritet är en nödvändighet, enligt Steiner, eftersom det skapar gynnsamma förutsättningar för att eleverna senare i livet kan utveckla ett självständigt inre liv (Tjärnstig, 2020: 26–27).

Det tredje stadiet infaller vid puberteten och sträcker sig till 21 års ålder. Ungdomarna får en ny relation till världen. De har nu utvecklat förmågan till abstrakt tänkande och känner en vilja av att få veta grunderna till den information de tar del av. “Allt man förut förstätt på bildartat sätt väller nu levande fram ur det inre och lyfts till intellektuell förståelse” (Steiner, 1982: 78). Steiner använder termen metamorfos för att beskriva övergången mellan människans olika utvecklingskedan. Övergången mellan de olika stadierna medför en frigörelse av inre krafter vilket bereder utrymme för nya utvecklingsförmågor. Utvecklingsstadierna ska därmed betraktas som en form av successivt “uppvaknande” (Mansikka, 2017: 258–259).

### 3 Material

Mitt material, tio svenska Waldorfskolors webbplatser, presenterar omfattande information om skolornas verksamhet. För att uppnå syftet med avhandlingen har jag valt att fokusera på de aspekter av informationen där pedagogiken framställs mera explicit. En del av webbplatserna presenterar pedagogiken under en egen rubricering, medan andra skolor mera implicit behandlar pedagogiken i samband med övrig information. Skolorna valde jag från webbportalen *waldorf.se* där de Waldorfskolor som är medlemmar i Waldorfskolefederationen finns upplistade. På webbportalen finns även skolornas webbplatser utskrivna. Skolorna är 38 till antalet och majoriteten av dessa är belägna i landets sydostliga delar. De skolor som ingår i mitt material valde jag för att få en geografisk spridning.

Mängden information på webbplatserna varierar stort. Många av skolorna hänvisar genom hyperlänkar till *En väg till frihet* (2016) och till *Varför välja Waldorf?* (2014) som utgetts av norska Steinerförbundet och som presenterar 11 motiv till varför föräldrar ska välja en Waldorfskoleutbildning för sina barn. Den kompletterande läroplanen, *En väg till frihet*, utgör 158 sidor. För att inte min avhandling ska bli för lång så inkluderar jag endast de delar av *En väg till frihet* som skolorna explicit refererar till. Utöver det hänvisar jag till den kompletterande läroplanen i de fall det finns starka kopplingar mellan den och hur skolorna framställer sin pedagogik. *Varför välja Waldorf?* är både utskriven i sin helhet och refererad till genom hyperlänkar på webbsidorna och ingår i analysen.

Utmärkande för webbplatserna är designen. Det förekommer rikligt med bildmaterial på konstverk, fotografier där elever utför olika aktiviteter, en rik variation av färger och olika fonter samt audiovisuellt material. Designen följer på samtliga webbplatser de ”vanliga antroposofiska principerna” vilket bland annat omfattar färgval. Färgvalen i Waldorfskolorna baserar sig på Goethes teorier om färgernas psykiska inverkan på människan och utgörs främst av rött, orange, gult, grönt, blått och violett (Reimers & Svensson, 2011: 13). Dessa färger återspeglar sig tydligt på samtliga webbplatser. Diskurser är både multimodala och multisemiotiska och omfattar därmed också bilder och tal (Winter Jørgensen & Phillips, 2000: 67). Relationerna mellan språket, bildernas och talets särskilda egenskaper kan studeras diskursanalytiskt, men jag fokuserar på den skrivna texten. De största skillnaderna webbplatserna emellan utgörs av mängden information, själva webbdesignen och information

gällande skolornas geografiska placering och individuella uppkomsthistoria. Utöver det skiljer sig webbplatserna åt i framställningen av pedagogiken gällande hur explicit de refererar till antroposofins relaterade diskurser. Antroposofins relaterade diskurser (om olika saker och områden som hör till den antroposofiska läran) kan sammantaget kallas för ”den antroposofiska diskursen”. I analysen presenteras materialet främst som en helhet där de mest framträdande mönstren som förekommer på alla eller majoriteten av webbplatserna analyseras, men då något är utmärkande för en specifik skola analyseras det enskilt.

Nedan redogör jag kort för de skolor som ingår i undersökningen. Skolorna presenteras utifrån sin geografiska placering, i detta fall, norrifrån söderut. Statistiken på elevantalet är från år 2021.

Namn	Grundad	Ort	Elevantal	Stadier	Webbplats
Umeå Waldorfskola	1978	Umeå	208	F - åk 9	<a href="http://www.waldorfumea.se">www.waldorfumea.se</a>
Östersunds Waldorfskola	1997	Östersund	101	F - åk 9	<a href="http://www.waldorfostersund.se">www.waldorfostersund.se</a>
Kristofferskolan	1950	Bromma	835	F - Gy	<a href="http://www.kristofferskolan.se">www.kristofferskolan.se</a>
Martinskolan	1976	Farsta	347	F - åk 9	<a href="http://www.martinskolan.se">www.martinskolan.se</a>
Örebro Waldorfskolan	1979	Örebro	218	F - åk 9	<a href="http://www.orebrowaldorfskola.se">www.orebrowaldorfskola.se</a>
Solvikskolan	1980	Södertälje	90	F - åk 9	<a href="http://www.solvikskolan.se">www.solvikskolan.se</a>
Rudolf Steinerskolan	1975	Norrköping	194	F - åk 9	<a href="http://www.rudolfsteinerskolan.se">www.rudolfsteinerskolan.se</a>
Martinaskolan	1990	Göteborg	165	F - åk 9	<a href="http://www.martinaskolan.se">www.martinaskolan.se</a>
Emiliaskolan	1990	Höör	211	F - åk 9	<a href="http://www.emiliaskolan.se">www.emiliaskolan.se</a>
Orionskolan	1997	Visby	176	F - åk 9	<a href="http://www.orionskolan.se">www.orionskolan.se</a>

\*F = förskola, \*\*Gy = gymnasium

## 4 Teori och metod

Socialkonstruktivismen utgör avhandlingens metateoretiska grund, och jag använder diskursanalys som verktyg för att analysera mitt material. Eftersom jag undersöker skriven text utifrån tio Waldorfskolors egna webbplatser, är Norman Faircloughs diskursanalys och den tredimensionella modell han utvecklat, bäst tillämpbar för att förverkliga syftet med avhandlingen. Modellen innefattar en textanalys och placerar in texten i ett dialektiskt förhållande till den bredare sociala praktik den förekommer inom.

### 4.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismen utgör diskursanalysens metateoretiska grund. Det finns ingen enhetlig definition på vad socialkonstruktionismen innefattar, men vissa gemensamma karaktäristiska drag står i förgrunden för metateorin. Socialkonstruktivismen intar ett kritiskt förhållningssätt till det som vanligtvis tas för givet som "objektiv kunskap". Allmänt rådande uppfattningar och kategoriseringar som gjorts/ görs, är alltid bundna till historiska och kulturella kontexter. Socialkonstruktionismen intar därmed ett kritiskt förhållningssätt gentemot förgivettagna uppfattningar om "kunskap" och "sanning". Det som uppfattas vara "sann" kunskap baserar sig inte på objektiva och för alltid gällande observationer, utan bör snarare betraktas som något som konstrueras inom särskilda sociala kontexter som är kopplade till tid och rum. Kunskap och sanning är fenomen som är starkt förknippade med maktfaktorer, eftersom våra konstruktioner av världen bibehåller vissa mönster av socialt handlande och utesluter andra (Burr, 2015: 2–5).

Postmodernismen ligger i bakgrunden för socialkonstruktionismen. Förenklat sagt kan man säga att postmodernismen förflyttade sig från strukturalismen och dess försök att hitta den underliggande "sanna" strukturen i texter, till att i stället betrakta textens betydelse som obestämbar, öppen och interaktiv, där flera giltiga perspektiv samtidigt kan förekomma. Burr delar in socialkonstruktivismen i mikrostrukturer, där fokus läggs på språket i vardagliga interaktioner, och i makro-lingvistiska och sociala strukturer, där språket ses härstamma från bland annat sociala relationer och institutionaliserade praktiker. I den sistnämnda undersöks de, ofta implicita, maktfaktorerna som finns invävt i språket. Mikro- och makrostrukturerna

överlappar varandra. I en analys kan forskaren med fördel inkludera både den situationella naturen (mikrostrukturer) och den institutionella och sociala naturen (makrostrukturer) hos det som undersöks (Burr, 2015: 19–26).

Socialkonstruktionismen är antiessentialistisk vilket innebär att man studerar *beskrivningarna* av verkligheten utan att ta ställning till om det finns en “sann verklighet” bakom språket. Den kunskap vi har om världen och om människor är inte en direktlänk till något reellt, utan utgår alltid från ett visst perspektiv, inom en specifik tidsepok och kulturell kontext (Burr, 2015: 9–11). Exempelvis har benämningar på mental ohälsa och sexualitet skiftat under olika tidsepoker, vilket medfört att bemötandet av personer som placeras in under dessa benämningar har förändrats. En grundidé inom metateorin är att det huvudsakligen är genom vår användning av språket som vi skapar representationer av verkligheten och upprätthåller särskilda uppfattningar om världen som meningsfull (Moberg, 2022: 12).

Socialkonstruktivismen har kritiserats för att inta ett radikal-relativistiskt epistemologiskt synsätt på världen som förnekar existensen av en materiell, fysisk verklighet utanför språket. Som svar på kritiken skriver Moberg att socialkonstruktivismen inte förnekar existensen av en materiell, fysisk verklighet, utan ifrågasätter tanken om att språket återspeglar en direktlänk till verkligheten “som den är”. Det anses förekomma en värld utanför språket samtidigt som det är genom diskurser som vi konstruerar den sociala verkligheten som meningsfull. Därför utgår många diskursanalytiska ramverk från ett kritiskt-realistiskt förhållningssätt till diskurs (Moberg, 2022: 13). En del fenomen måste med nödvändighet betraktas vara verkliga, eftersom en alternativ världsbild utan sociala överenskommelser på vad som är verkligt inte är möjlig. Burr bekräftar detta genom att peka på omöjligheten i att göra påståenden om en verklighet som existerar utanför våra beskrivningar av denna. Socialkonstruktivister menar att vårt sätt att se verkligheten på alltid utgår från särskilda diskurser, traditioner och värdesystem. Det väsentliga är hur vi människor (främst genom språket) gör vår verklighet meningsfull på särskilda sätt (2015: 24).

Språkets roll i socialkonstruktionismen och diskursanalysen är alltså central. Det anses att “vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 15). Språket har en dualistisk funktion i den bemärkelsen att språk inte endast reduceras till att ha en beskrivande funktion där man uttrycker sina redan existerande tankar, utan de ord vi har till hands formar också våra tankar. Fokus läggs därför på språkets konstituerande funktion, de

representanter vi gör av verkligheten och de praktiska följer det ger upphov till. Språket är i konstant förändring och får sin mening i de sociala sammanhang det används inom, där berörda parter har en ömsesidig förståelse av sammanhangets kontext (Burr, 2015: 52–55). I avhandlingen framkommer detta genom terminologin på webbplatserna kan tolkas olika baserat på om besökaren har kännedom om Steiners tankevärld eller inte.

Detta överensstämmer med Ludwig Wittgensteins metafor “språkspel”, som illustrerar hur orden får sin mening och tydlighet genom de sammanhang de är förankrade i. Orden *i sig* har alltså ingen betydelse, enligt Wittgenstein, utan de får sin mening genom de bakomliggande handlingarna och praktikerna (Moberg, 2022: 10). Många ord som framställs på Waldorfskolornas webbplatser, till exempel “tanke”, “känsla” och “vilja” är allmänna ord vars innebörd allmänheten har en viss konsensus gällande. I en antroposofisk kontext har de emellertid en helt annan innebörd och syftar på “tre själsförmågor”. Orden “eurytmi” och “biodynamiskt jordbruk”, vilka omnämns i materialet, är Steiners egna konstruerade, och det finns ingen motsvarighet för dessa i det allmänna språkbruket.

Genom språket delar vi alltså in världen i godtyckliga kategorier. Detta görs dock inte slumpmässigt, eftersom kategoriseringar är bundna till det samhälle vi lever i. Poststrukturalister menar att den mening som finns implicit i språket aldrig kan fastslås en gång för alla. De pekar på att samma ord kan ha flera betydelser beroende på sammanhanget det används inom. Därmed är språkscenen alltid en plats för ombytlighet, meningsskiljaktigheter och potentiella konflikter. Eftersom våra olika konstruktioner av världen upprätthåller olika former av socialt agerande, så anses språket vara avgörande för vilka former av handlingar som i första hand är möjliga för oss att utföra (Burr, 2015: 63–71).

## 4.2 Diskursanalys

En ofta förekommande förklaring på diskurs är “ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 7). Olika diskurser konstruerar världen på olika sätt, där varje diskurs uppvisar en egen version av ett givet fenomen. Varje diskurs lyfter fram vissa element på bekostnad av andra, med en strävan efter att framställa en version av “sanningen” om fenomenet i fråga. Diskurser utgör en form av

social praktik genom att bidra till både social reproduktion och till social förändring (Hjelm, 2011: 135–136).

Inom diskursanalysen anser man alltså att språket både *konstituerar* och *konstitueras* av den sociala världen. De sociala strukturerna anses bestå av både diskursiva och icke-diskursiva element, varav andra teorier än diskursanalysen måste tas i beaktande vid undersökningar gällande sociala praktiker. Man anser med andra ord att den sociala världens betydelse eller mening skapas via diskurs, men att hela den sociala världen emellertid inte kan reduceras till diskurs. Diskurser både representeras och reproduceras genom de sociala praktikerna. En diskurs anses alltså stå i ett dialektiskt förhållande till andra dimensioner. Diskursanalys fokuserar på det mest generella planet, på analys av “språk i användning” och kan användas för att urskilja mönster och återkommande nyckelelement i ett material. På detta sätt kan forskaren sedan utläsa hur mening produceras i till exempel texter (Moberg, 2022: 15–18).

Michel Foucault har haft ett stort inflytande på utformningen av diskursanalysen. Han undersökte bland annat de regler (samt uppkomsten av dessa regler) som avgör vilka utsagor som blir accepterade som meningsfulla under specifika historiska epoker (diskursiv formation). Foucault förknippas starkt med begreppen makt och kunskap, vilka han menar att ska belysas genom undersökningar om hur “sant” och “falskt” *i sig* konstrueras diskursivt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 9–21). Diskurser kan, enligt honom, inte reduceras till att endast omfatta språk, utan förefinns också immanent i sociala institutioner, strukturer och mera etablerade former av “kunskap”. Etablerade former av kunskap innebär att också kunskap institutionaliseras i form av till exempel skolväsendet och allt som det omfattar, däribland, platser, praktiker och personer (Moberg, 2022: 11). Institutioner har en stor inverkan på bestämmelser av de konstruktioner av verkligheten som vi gör och lever efter, och kan därför betraktas som en form av maktcentrum.

Ideologi är ett mångfacetterat begrepp. Nationalencyklopedin definierar ideologi utgöra ”en någorlunda sammanhängande enhet, vilken innehåller såväl antaganden om verklighetens beskaffenhet som värderingar och handlingsnormer” (ne.se). Den rådande diskursen av Sveriges nationella läroplan företräder en viss ideologi, och Waldorfpedagogikens läroplan ett alternativ till denna. I diskursanalysen är ideologi nära sammanlänkat med makt. Fairclough beskriver ideologi som “betydelse i maktens tjänst”. Makten nyttjas inte minst genom ett övertygande språkbruk. Då ett fenomen framställs på ett ensidigt sätt och döljer variationer av



praktiker kan man säga att en diskurs fungerar ideologiskt. Den dominerande ideologin, den hegemoniska ideologin, exkluderar alternativa variationer av föreställningar och praktiker till fördel för ett dominerande synsätt. Detta resulterar i praktiska konsekvenser och kännetecknas bland annat av information som tas för givet som sann. Det förekommer emellertid inte endast en hegemonisk ideologi utan flera konkurrerande, vilket gör att möjligheter till motstånd alltid finns (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 67–71 & 79). I denna avhandling kan konstateras att Waldorfskolorna företräder en annan pedagogisk diskurs; friskolediskursen, än den hegemoniska; den kommunala pedagogiska diskursen.

Det förekommer flera olika diskursanalytiska ramverk med olika angreppssätt. Angreppssätten är inte statiska, utan överlappar varandra, men teoretiker inom de olika inriktningarna har olika betoningar. Forskaren måste därför välja det tillvägagångssätt som bäst kan anpassas till undersökningens frågeställningar och syfte. De omfattande användningsmöjligheterna av diskursanalys anses inte utgöra en brist för teorin/metoden. Det centrala handlar om att forskaren på ett tydligt och systematiskt sätt kan motivera och redovisa för hur hen gått tillväga i sin undervisning så att läsaren kan hänga med. Ett diskursanalytiskt angreppssätt placerar forskaren själv i en position där vardagsförståelsen av det fenomen som undersöks medvetet görs främmande, vilket medför att fenomen som vanligtvis betraktas vara självklarheter kan belysas, ifrågasättas och eventuellt förändras (Moberg, 2022: 18).

Objektivitet anses inte vara möjligt inom teorin, eftersom man alltid utgår från ett specifikt perspektiv, vilket gör att forskaren själv är en del av den vetenskapliga diskursen. All kunskap är tillfällig och bestridbar, och resultaten av undersökningarna är påverkade av den lokala förankringen. Teorin försöker inte ge svar på objektiva fakta eller på att göra sanningspåståenden (Burr, 2015: 171–177). Att engagera sig i diskursiv praktik är att agera i den sociala världen, och därmed är det inte möjligt att befinna sig i en position utanför diskursen (Moberg, 2022: 16). De diskurser jag identifierat i mitt material kunde alltså ha sett annorlunda ut. Mitt mål är att framställa mitt tillvägagångssätt på ett så tydligt sätt att läsaren har möjlighet att följa med hela processen. Mitt material är tillgängligt för allmänheten vilket gör det lättillgängligt att granska.

Norman Faircloughs tredimensionella modell kan användas för att belysa förhållandet mellan språkbruk och bredare samhällsliga praktiker. Diskurser kan i detta fall lyfta fram det dialektiska förhållandet mellan diskursiva lingvistiska element och mellan faktiska sociala

strukturer (Moberg, 2022: 15). Hans modell innefattar en omfattande textanalys vilken jag använder mig av för att analysera språkbruket i mitt material och sambandet till den bredare sociala kontexten. Fairclough har konstruerat en egen begreppsapparat för att förklara olika fenomen i sin kritiska diskursanalys, och jag kommer att redogöra för de termer som är av relevans för min undersökning. Hans kritisk-diskursanalytiska modell är uppdelad i följande:

1. Text. På denna nivå undersöker man texten lingvistiskt med syftet att få kunskap om hur diskurserna gestaltas textuellt. Förenklat sagt undersöker forskaren *vad* som sägs och *hur* det sägs (Moberg, 2022: 27). Till hjälp för textanalysen har Fairclough utformat olika verktyg forskaren kan använda sig av, däribland modalitet, som belyser författarens/ talarens grad av instämmande i en sats. Sanningsanspråk är en form av modalitet, där talaren framställer information på ett sätt att det uppfattas som en självklarhet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 87–88). I analysdelen fokuserar jag primärt på detta. Som exempel kan texten hämtad från Umeå Waldorfskolas webbsida fungera där det står följande:

Under de första tre sjuårsperioderna i människans liv ligger fokus på utveckling av handlingsförmågan (viljan), empatin och en inre förståelse för omvärlden (känslan) samt förmågan att tankemässigt förstå, dra slutsatser, välja handlingsalternativ och agera i världen (tanken).

(Umeå Waldorfskola, u.å., sektion ”om pedagogiken”, stycke 2)

I detta textutdrag är talaren/aktören gömd. Människans liv framställs som naturligt uppdelat i perioder med sju års mellanrum där specifika förmågor utvecklas. Att till exempel ”viljan” utgörs av en ”utveckling av handlingsförmågan” presenteras som något självklart. Genom att presentera information som något självklart (objektiv modalitet) ges inget utrymme för tolkningsalternativ. Läsaren får inte ta del av vems talan och vems tankegångar som framförs. I detta fall baseras citatet på den antroposofiska synen på människans utveckling, vilket faller i skymundan. Genom en lingvistisk framställning som denna, där något framställs som en självklarhet, kan skribenten stärka sin auktoritet.

2. Diskursiv praktik handlar om produktions-och konsumtionsprocesserna som är förbundna med texten. På denna nivå söker forskaren svar på frågeställningen: *Vem*

*säger vad åt vem?* (Moberg, 2022: 27). Detta görs bland annat med hjälp av intertextualitet vilket jag primärt fokuserar på i analysen. Intertextualitet innebär att man undersöker de redan existerande diskurserna som texten bygger på, vilket kan bidra med kunskap om hur diskurser reproduceras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 77–78).

Waldorfpedagogiken präglas av en hög grad av intertextualitet på de utvalda webbplatserna, bland annat genom att de refererar till den nationella läroplanen. Detta påvisar en överlappning mellan den hegemoniska pedagogiska diskursen och friskolediskursen. Refererandet till den nationella läroplanen kan eventuellt fungera som ett legitimerande av Waldorfskolornas verksamhet. Webbbesökare vilka i större utsträckning är bekanta med och har tillit till det kommunala skolsystemet, kan uppfatta Waldorfskolornas hänvisning till den nationella läroplanen som betryggande. I analysdelen analyserar jag intertextualiteten i materialet närmare.

3. Social praktik. I den yttersta dimensionen i modellen läggs texten i förhållande till den bredare sociala praktiken. På denna nivå undersöker forskaren *varför* det sägs som det gör, det vill säga, hur det kommer sig att denna typ av text produceras i första hand (Moberg, 2022: 27). Genom att placera in texten i förhållande till den bredare sociala praktiken kan man belysa frågan om förändring och ideologiska konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 90). I avhandlingen kan detta kopplas till förhållandet mellan den 100-åriga pedagogiken och de förhållanden pedagogiken uppkom och utvecklades inom, kontrasterat till dagens svenska postmoderna samhälle. Detta avspeglar sig bland annat på Kristofferskolans webbsida där följande står skrivet:

Waldorfpedagogiken är framsprungen ur en stark social impuls. Detta har haft betydelse inte bara för hur man arbetar med barnen i förskola och skola, utan också för hur man organiserar förskolor/skolor och inte minst för hur man ser på dess uppdrag både för barnen/ungdomarna och samhället i stort.

(Kristofferskolan, u.å., ”Om Kristofferskolan” & ”Om Waldorfskolan”, stycke 2)

Citatet låter läsaren förstå att Waldorfpedagogikens tillblivelse hänger ihop med en vilja att bryta sig loss från dåtida allmänrådande uppfattningar. Waldorfpedagogiken beskrivs som

något utöver skolgången, som är ett led i en större kedja som verkar på flera olika nivåer. På organisationsnivå strävar skolorna bland annat efter att vara så icke-hierarkiska som möjligt, såväl kollegor emellan som i lärare-elev relationer. Många Waldorfskolor har följt Waldorf Astorias organisationsmodell med en avsaknad av en rektor. Krav på att varje skola i Sverige måste ha en rektor infördes i samband med Skollagen (2010:800), vilket fick ett varierande mottagande. Waldorfpedagogiken beskrivs alltså sträcka sig utöver själva skolverksamheten och ämnar påverka samhället i stort genom bland annat den pedagogik de bedriver.

På basis av den specifika undersökningens karaktär så kan vikten av de olika dimensionerna variera. Alla dimensioner måste emellertid inkluderas för att studien ska vara adekvat. Det förekommer inget fastslaget regelverk för hur en forskare ska gå tillväga vid utförandet av en textanalys. Diskursanalysen ska utföras och anpassas efter studiens syfte och inkluderar därmed forskarens egna aktiva val och tolkningar (Moberg, 2022: 18–19).

## 5 Analys

Min lexikala analys fokuserar på identifierandet av de betydelsebärande ord jag hittat på webbplatserna. Efter en grundlig genomgång av materialet, kodade jag informationen genom att göra upp tabeller där jag skrev upp frekvent använda ord, var de hittades (om de användes i rubriker och vilka rubrikerna i så fall var, samt om orden framkom på hemsidan eller på andra webbsidor). Utöver det skrev jag upp de ord de frekvent använda orden användes i samband med. På detta sätt kunde jag urskilja i vilket utsträckning orden framkom i materialet och vilken signifikans de tillskrivits genom deras placering och utrymme på webbplatserna. De utvalda orden valdes utifrån frekvens och det utrymme de givits på webbsidorna i relation till andra ord. Orden förekommer ofta i underrubriker på webbplatserna vilket betonar deras signifikans, eftersom rubrikers grundsyfte är att styra läsarens läsning/tolkning åt ett visst håll. Genom en lexikal analys kan man undersöka kollokation, det vill säga, hur orden figurerar i nära relation till andra ord och på detta sätt urskilja återkommande mönster (Moberg, 19–20: 2022).

De mest framträdande betydelsebärande begrepp jag kunnat urskilja i hela materialet är följande: helhetssyn, rytmik, naturligt och konstnärligt. Begreppen hänger nära samman och får sin mening genom de sammanhang de förekommer inom. Därför undersöker jag begreppen i relation till de övriga ord som tenderar att användas i samband med dem. Den Waldorfpedagogiska terminologin har ofta en säregen betydelse och en del av orden/begreppen på webbplatserna har därför en annan betydelse utanför ett Waldorfpedagogiskt/ antroposofiskt sammanhang. För att få förståelse för vad de innebär i ett Waldorfpedagogiskt sammanhang, kopplar jag materialet till dess bakomliggande kontext, det vill säga, till den betydelse och innebörd Steiner tillskrivit dem.

Intertextualitet handlar om att forskaren (i fall av textanalys) undersöker hur texter relaterar/ hänvisar till tidigare/andra texter. På detta sätt kan bland annat textens historiska koppling belysas vilket möjliggör att forskaren kan utläsa förändringar och kontinuitet i sitt material (Jørgensen & Phillips, 2000: 77–78). Förändringar och kontinuitet i framställningen av Waldorfpedagogiken är relevant för min undersökning, inte minst eftersom Waldorfpedagogiken fick sin tillblivelse för över 100 år sedan under samhällsförhållanden som skiljer sig avsevärt från dagens senmoderna samhällen. På webbplatserna utmärker sig en hög

grad av intertextualitet i förhållande till Steiners egna texter och yttranden. Framträdande är också att webbplatserna sinsemellan har en hög grad av överlappningar.

Steiner hade inte för avsikt att formulera statiska upplägg för skolornas verksamhet och undervisningens gestaltning (Mansikka, 249–250: 2007). Därför tillskrivs de enskilda skolorna och lärarna själva en relativt stor auktoritet i utformningen av sitt arbete, vilket gör att skolornas profilering skiljer sig något och att variationer i lärosätten förekommer. De enskilda skolornas självbestämmanderätt är emellertid inte framträdande på skolornas webbplatser i någon större utsträckning, eftersom informationen präglas av en hög grad av likstämmighet. Ordvalen och informationens framställning på webbplatserna påverkar besökarens uppfattning av skolorna. Framställningen av skolornas verksamhet på webbplatserna kan i detta fall ge upphov till praktiska konsekvenser vid föräldrars val av skolgång för sina barn samt för de ungdomar som överväger att studera vid ett Waldorfgymnasium.

Utifrån mitt material har jag identifierat fyra huvudsakliga diskurser: helhet, naturlig, rytmik och konst. Dessa diskurser utgör även kärnan i bredare diskussioner särskilt kopplade till antroposofin, men är också framträdande i diskussioner om pedagogik, värderingar och praktiker utanför en Waldorfpedagogisk kontext. Diskurserna är nära sammanlänkade och ska inte förstås som klart åtskiljbara från varandra. Diskurserna analyseras i separata underkapitel, men jag märker genomgående ut de enskilda diskursernas överlappningar med andra diskurser. I det avslutande kapitlet sammanställer jag de mest centrala resultaten som jag kunnat utläsa genom att analysera diskurserna.

## 5.1 Helhetsperspektiv på människan

Att Waldorfpedagogiken intar ett "helhetsperspektiv" på människan är ett av de mest centrala och frekvent använda påståenden på skolornas webbsidor. Helhetsperspektivet framställs i rubriker på flera av webbplatserna, vilket betonar dess signifikans och centrala roll för skolorna. Helhetsperspektivet uttrycks både explicit med orden "helhetssyn" och "hela människan går i skolan", samtidigt som det genomsyrar all information om pedagogiken som ämnar utveckla människans alla beståndsdelar. Solvikskolan framställer detta på följande sätt:

Waldorfpedagogiken har en helhetssyn på barnets utveckling och ser barnen som tänkande, kännande och viljande människor i konstant utveckling.

(Solvikskolan, u.å., "Om Solvikskolan", stycke 2)

Helhetsperspektivet framställs återkommande genom att referera till människan som en tänkande, kännande och viljande varelse. Detta baserar sig på den antroposofiska människosynen där människan är uppdelad i kropp, själ och ande. I den själsliga delen antas "Jaget" befinna sig och kan komma till uttryck i tanke, känsla och vilja. Pedagogikens uppgift är att ta dessa aspekter i beaktande så att eleverna kan utvecklas på vad som uppfattas vara ett sunt sätt. Tanke, känsla och vilja kopplas vidare ihop med de antroposofiska föreställningarna om hand, hjärna och hjärta. Östersunds Waldorfskola skriver att skolan

... arbetar enligt den beprövade waldorfmodellen som vill att "hela människan går i skolan", att det är handen, hjärtat och hjärnan som stimuleras och utvecklas i samklang med barnens olika åldersstadier.

(Östersunds Waldorfskola, 2015, "Om skolan och Waldorf", stycke 1)

Terminologin är utmärkande för Waldorfskolorna och förutsätter en bekantskap med bakgrunden till ordens innebörd. På webbplatserna förklaras det inte närmare hur detta ska förstås, utan informationen presenteras som något självklart. Innebörden i de ovanstående citaten kan belysas med påminnelsen om Steiners syn på människan som en andlig, själslig och kroppslig varelse. De tre "själsförmågorna" tanke, känsla och vilja är sammanlänkade med de kroppsliga delarna handen, hjärtat och hjärnan på mångfacetterade sätt. Förenklat uttryckt ansåg Steiner tänkandet vara förankrat i hjärnan, känslolivet i hjärt- och lungsystemet och viljelivet i ämnesomsättningen (Mansikka, 2009: 256). Med en tillbakablick på Steiners läror kan informationen därmed tydliggöra den nära förbindelsen mellan själen och det kroppsliga. De olika själsliga och fysiska dimensionerna samverkar enligt Steiner och måste tas i beaktande för att optimera elevernas välmående och utveckling.

De "sekulära/profana" (jag använder begreppen i bemärkelsen "det som klassificeras som icke-religiöst eller som något som inte längre associeras med religion") begreppen tanke, känsla och

vilja döljer emellertid kopplingen till de bakomliggande antroposofiska lärorna. Sandberg och Kristoffersen (2010) anser att nedtonandet av en antroposofisk terminologi utgör ett strategiskt beslut från skolornas sida, eftersom framhävandet av sekulära fenomen som natur, ekologisk medvetenhet och helhetssyn på barnet enligt dem uppfattas som attraktivt i sig för föräldrar utan insyn i antroposofi (Frisk, 2014: 63). Trots att ett nedtonande av en antroposofisk terminologi kan vara vanligt förekommande, så är framställningen av pedagogiken i de ovanstående citaten ändå iögonfallande genom formuleringar som "handen", "hjärtat" och "hjärnan" i sammanhanget. Därutöver hänvisar Östersunds Waldorfskola explicit till "waldorfmodellen", vilket låter läsaren förstå att informationen har en specifik Waldorfpedagogisk innebörd. I vilken utsträckning skolorna lägger ansvar på webbplatsernas besökare att fördjupa sig i pedagogiken och begreppens bakomliggande innebörd förblir en öppen fråga.

En motsättning som framträder i detta sammanhang utgörs av att Waldorfpedagogiken ämnar tillgodose elevernas andliga behov för att utvecklingsprocessen ska förlöpa naturligt, samtidigt som skolorna förbinder sig till att vara konfessionslösa. Angående detta uppstår frågor. Kan undervisning vara konfessionsfri då premissen man utgår från bottnar sig i att människan består av en andlig dimension som måste tillgodoses och utvecklas? Anser Waldorfskolorna att utvecklandet av den andliga dimensionen inte strider mot det icke-konfessionella, eftersom det anses vara en naturlig del av människan som, med undantag av till exempel morgonversen (som läses på morgonen i de flesta Waldorfskolor och innehåller ord som "själ" och "ande"), inte betonas explicit i skolorna? Hur den andliga dimensionen av barnen och ungdomarna tillgodoses i praktiken betonas inte explicit. Människans andliga dimension och hur den ska tas i beaktande ingår däremot övergripande i pedagogiken, eftersom pedagogiken ämnar utveckla människans alla beståndsdelar.

En förutsättning för Waldorfpedagogiken att uppfylla sina mål med att inta ett helhetsperspektiv i undervisningen är att följa Steiners utvecklingspsykologiska läror. Detta är framträdande i varierande utsträckning på webbplatserna. Några av skolorna beskriver årskursspecifika läroinnehåll och målsättningar under en egen rubricering, medan andra skolor inte beskriver pedagogiken i relation till ålder. Steiner indelade åldersstadierna huvudsakligen i tre sjuårsperioder. Utöver det tillskrev han specifika åldrar utmärkande utvecklingspsykologiska attribut. Olika åldrar korresponderar turvis med de olika själsförmågorna, vilket formar didaktiken och skolämnenas innehåll. Ett av argumenten som



framförs i *Varför välja Waldorf* utgörs av att Waldorfskolorna anpassar sitt lärostoff till att bemöta de olika förutsättningarna eleverna antas ha i de olika åldersstadierna. Att anpassa undervisningen till elevers åldrar är ett vedertaget koncept, och för läsare utan inblick i vad detta innebär i en Waldorfpedagogisk kontext kan den bakomliggande ideologin gå obemärkt förbi.

Kristofferskolan tar också helhetsperspektivet i beaktande och menar att skolan förser eleverna med verktyg till att orientera sig och hitta sig själva i vår komplicerade moderna värld:

Hos oss liksom i andra waldorfskolor innebär detta att man inte vill inskränka sig till att förmedla enbart sådana kunskaper och färdigheter, som kan komma till användning vid en examen eller i ett praktiskt yrke, utan också något därutöver.

Vidare skriver skolan att:

Meningen är, att hela människan skall gå i skola, inte bara hennes huvud.

(Kristofferskolan, u.å., ”Om Kristofferskolan” & ”Skolans historia”, stycke 1 & 3)

Påståendet ”hos oss liksom andra waldorfskolor” kan avläsas som en avgränsning gentemot andra skolsystem. Andra skolsystem kan uppfattas begränsa elevernas utvecklingsmöjligheter till att endast omfatta en examen eller ett praktiskt yrke, medan Waldorfskolorna kan förse sina elever med ”något därutöver”. Vad exakt detta ”något därutöver” innebär beskrivs inte närmare, men kan tolkas som att det syftar på känslö- och viljelivet, vilket omnämns i det följande stycket på webbsidan. Att inte endast huvudet ska gå i skola antyder på en kritik mot en alltför intellektualiserad utbildning. I stället betonas det att skolan också värderar andra aspekter av människan som lika viktiga, i detta fall, känslö- och viljelivet. Citatet har direkta kopplingar till Steiners kritik mot en alltför intellektualiserad pedagogik, vilket han ansåg försumma de unga (Steiner, 1923: 46). Kristofferskolan vill därmed lyfta fram att Waldorfskolorna har något utöver det vanliga att erbjuda sina elever till skillnad från andra skolsystem; däribland de kommunala skolorna.

De kommunala skolorna representerar den hegemoniska diskursen av skolsystem och kan betraktas som den normerande måttstocken friskolorna ställs emot, där likheter och avvikelser

i förhållningssätt utvärderas. Detta görs bland annat med hjälp av nationella prov som elever i Sveriges alla skolor måste delta i. En hög grad av intertextualitet kan avläsas på webbplatserna genom skolornas uttryckliga hänvisningar till den nationella pedagogiska diskursen. Waldorfskolorna är förpliktigade till att följa den nationella läroplanen *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmen 2011* (Lgr 11, reviderad 2019). Samtliga Waldorfskolor i mitt material nämner detta på sina webbplatser, men på några av webbplatserna är det mera framträdande än på andra. Solvikskolan och Umeå Waldorfskola informerar om detta på sina hemsidor, vilket tyder på att de betraktar kopplingen till den nationella läroplanen som central och bland det första de vill att besökaren ska informeras om. Mot bakgrund av den kritik som riktats mot Waldorfskolor, kan Solvikskolans och Umeå Waldorfskolas framhävande av kopplingen till den nationella läroplanen utgöra en form av "legitimerande" av skolornas egen pedagogik för de webbplatsbesökare som i första hand har kännedom och tillit till den allmänt accepterade pedagogiken.

Den självbestämmanderätt friskolorna tilldelats i sin verksamhet regleras och kontrolleras av förvaltningsmyndigheterna Skolverket och Skolinspektionen. Kristofferskolan skriver om förändrade krav på behörighet för Waldorflärare och nämner att det bidrar till att utveckla Waldorfpedagogiken, samtidigt som det bereder utrymme för Waldorfpedagogiken att ta del av det offentliga pedagogiska samtalet. Detta visar på ett intresse från Kristofferskolans sida att få utrymme och erkännande i det allmänna pedagogiska rummet, i stället för att avskärma sin alternativa pedagogik. Det utrymme och de påverkningsmöjligheter som bereds för Waldorfpedagogiken i det offentliga pedagogiska samtalet framkommer inte, men dialog mellan olika pedagogiska system försiggår. I *En väg till frihet* beskrivs det utmanande uppdraget för Waldorfskolorna att bevara sin egenartade pedagogik, samtidigt som de måste förhålla sig till de statliga direktiven.

## 5.2 Det naturliga

Helhetssynen presenteras ofta i samband med begreppen "naturlig" och "natur". Begreppen förekommer på alla skolornas webbplatser och framställs i nära anslutning till elevernas utvecklingsfaser, dygnsrytm och skolmiljö. Både Orionskolan och Emiliaskolan skriver att:

Pedagogiken bygger på människans naturliga utvecklings- och mognadsfaser och ser till hela barnets behov. Vi studerar ämnen i perioder för att stimulera till djupare engagemang och schemat är anpassat till elevens naturliga dygnsrytm.

(Orionskolan, 2022, ”Skolan” & ”Om skolan”, stycke 2) & (Emiliaskolan, u.å., hemsidan, under rubriken ”Waldorfpedagogik”, stycke 1)

I citatet framställs ett antagande om förekomsten av en arketypisk utvecklings, mognads och dygnsrytm som Waldorfpedagogiken tar i beaktande. Även i detta fall framförs informationen som något självklart; graden av modalitet är hög, då läsaren förutsätts förstå vad det naturliga för människans utveckling, mognad och dygnsrytm innebär. Periodundervisningen presenteras stödja det naturliga för eleverna, både genom att stödja ett djupare engagemang och genom att följa det som anses vara den naturliga dygnsrytmen. Waldorfläraren Christhild Ritter motiverar bakgrunden till Waldorfskolornas dagsschema i sin bok *Waldorfpedagogik*. Hon skriver att eleven efter avslutad skoldag går hem som en ”hel” människa, då hens naturligt förekommande behov tillgodosätts under skoldagen (Ritter, 83: 2008).

Dessa synsätt stödjer sig på Steiners människosyn och på vad han ansåg verka främjande för denna, vilket inte framkommer i citatet. Skolorna framställer det de anser vara människans naturliga utvecklings- och mognadsfaser som en form av allmänt vedertagen sanning, då informationen presenteras som obestridbar kunskap, vilket lämnar besökaren med möjligheten att läsa in alternativa förklaringsmodeller. Huruvida skolorna förutsätter att en läsare som besöker en Waldorfskolas webbplats förstår kopplingen mellan Steiner och pedagogiken och hur den yttrar sig i praktiken, kan inte utan vidare utläsas från innehållet på deras webbplatser. Det naturliga har nära kopplingar till det rytmiska och analyseras mera ingående i nästa underkapitel.

Det ”naturliga” presenteras återkommande i relation till människans förhållande till och plats i världen. Den Waldorfpedagogiska utvecklingsberättelsen drar starka paralleller mellan naturens processer, rytm och människans utveckling (Tjärnstig, 2020: 211). Detta uttrycks med tydlighet på samtliga webbplatser i materialet. Synsättet på naturen sammanfaller med helhetsperspektivet. Ett av Steiners mål med den antroposofiska bildningsvägen var att människan ska bortse från en atomistisk syn på naturen, där naturen är uppdelad i olika enheter,

till fördel för en syn på naturen som en förenande enhet med människan (Mansikka, 2009: 261). På Kristofferskolans webbsida framkommer ett exempel på manifest intertextualitet då skolan delger detta genom att citera direkt från Waldorffederationens hemsida:

Waldorfskolans kunskapssyn bygger på en vidareutveckling av den bildningstanke där människan har en naturlig tillhörighet med sin omgivning.

(Kristofferskolan, u.å., ”Om Kristofferskolan” & ”Om Waldorfskolan”, stycke 2)

Citatet tar avstamp i Steiners naturfilosofiska tänkande. Enligt Steiner kan människan genom att utveckla sin kunskapsdimension få kännedom om människans oupplösliga förhållande med naturen (Mansikka, 2009: abstrakt). I detta avseende kan citatet tolkas som en form av kritik mot dagens materialistiska konsumtionssamhälle, vilket kan betraktas föra människan och naturen allt längre isär, då människan i stället för att leva i samklang med naturen nyttjar och förstör den för egen ekonomisk vinning. Steiners naturfilosofi influerades av samtidens romantiska naturfilosofiska strömningar (Mansikka, 2009: 45). Sympatisörer med centrala tankesätt som präglade romantiken återfinns idag bland annat inom nyandliga rörelser och den ”alternativa andliga miljön” anhängare och sympatisörer rör sig inom. Nyandlighet är ett samlingsbegrepp för en rik variation av tankesätt och praktiker. Trots mångfalden av skillnader finns det några utmärkande element som förenar anhängare/sympatisörer med nyandlighet, däribland viljan att utveckla alternativ till de allmänt accepterade moderna västerländska värderingarna.

Det moderna västerländska samhället domineras av dualism och reduktionism, mot vilka anhängare till nyandliga rörelser motsätter sig. Kännetecknande för dualismen är uppdelningen av människan i kropp och själ, samt i mänsklighet och natur. Reduktionismen ger inget erkännande åt en autonomt existerande andlighet och förkastas därmed av nyandliga rörelser. Sympatisörer med nyandlighet menar att dualismen och reduktionismen ska ersättas med en holistisk medvetenhet, ett synsätt där allt hänger samman (Hanegraaff, 2007: 39). Centralt är alltså ett holistiskt betraktelsesätt av världen och individen som en sammanhängande enhet. Anhängare förhåller sig avvisande till mänsklig exploatering av naturen och strävar efter att utveckla en andlighet som försvarar naturen och svarar på den ekologiska krisen (Ramstedt & Utriainen, 2017: 226). Trots markanta skillnader så har nyandliga rörelser influerats och inkorporerat (och omtolkat) tankesätt hämtade från teosofin och antroposofin (Chryssides,

2007: 6). Uppfattningar om att naturen genomsyras av en andlig dimension och att människan har en naturlig tillhörighet med sin omgivning förenar Steiner och nyandliga läror. I detta avseende kan webbesökare som sympatiserar med nyandliga föreställningar tilltalas av informationen på webbplatserna.

Natursynen och skolmaten hänger nära samman. Örebro Waldorfskola skriver om sin matpolicy på följande sätt:

Ansvar för och hänsyn till natur, djur och människan samt det ekologiska systemet är centrala och köket strävar efter att använda uteslutande ekologiska livsmedel samt att i möjligaste mån även använda biodynamiska och närproducerade produkter.

(Örebro Waldorf, u.å., ”Örebro Waldorfskola” & ”Riktlinjer”, stycke 5)

I citatet framkommer de värderingar skolan står för i förhållande till maten som serveras. Örebro Waldorfskola menar att de tar sitt ansvar för miljöfrågor, människans och djurens välmående, samt det ekologiska systemet. I praktiken beaktas detta bland annat genom att skolan (med undantag av en veckodag) serverar lakto-ovo-vegetarisk kost. Majoriteten av skolorna i materialet informerar om att de serverar vegetarisk kost gjord på ekologiska råvaror. Enligt en studie utförd av *Kantar Sifo* år 2021 räknar sig 9 % av svenskarna till grupperna vegetarianer eller veganer. Den främsta drivkraften bakom en växtbaserad kost uppgavs vara klimatet. Utöver det spelar ursprungsmärkningen in på kostvalen (axfood.se). För de webbesökare som kategoriserar sig som vegetarianer och månar om ursprungsmärkning för varor, är skolornas val av kost troligtvis något som verkar till deras fördel.

“Biodynamiskt jordbruk” är Steiners eget myntade begrepp och syftar på den jordbruksmetod han utvecklat. I ett av sina föredrag i Koberwitz (dåvarande Tyskland, numera Polen) år 1924, introducerar Steiner sin publik till biodynamiskt jordbruk där han presenterar sin metod som en “uppgift inifrån hjärtat av den antroposofiska strävan”. Han kritiserar starkt den då rådande jordbruksekonomin och menar att kunskap om jordbruk endast kan härröra från praktisk erfarenhet. Enligt honom försummar den moderna vetenskapen ett helhetsperspektiv på växtlighet genom att inte ta i beaktande “de kosmiska krafternas” inverkan på dessa. “Biodynamiskt jordbruk” hör till den antroposofiska begreppsapparaten. Örebro Waldorfskolas explicita omnämnande av detta döljer därmed inte den antroposofiska

kopplingen med dess andliga inslag för besökaren. För de besökare utan inblick i antroposofin kan begreppet "biodynamiskt" framstå som en sekulär form av jordbruk då själva begreppet kan tolkas vara frikopplat från andliga/religiösa inslag, det vill säga, det kan sammanblandas med "biologiskt" och därför "ekologiskt".

Det biodynamiska jordbruket står i samklang med naturens växlingar, vilket uppmärksammas i undervisningen relaterat till årskursinnehåll i Waldorfpedagogiken. Steiners betoning på förståelse av jordbruk genom praktisk erfarenhet framkommer på majoriteten av webbplatserna i materialet. Detta kan kopplas till det Orionskolans påstående om att Waldorfpedagogiken är en *upplevelsepedagogik*. Tanken är att eleverna ska få uppleva kunskap (främst genom praktiska metoder) och sedan bearbeta den på andra sätt. Örebro Waldorfskola, Kristofferskolan och Umeå Waldorfskola skriver om att fokus för biologiundervisningen i årskurs nio läggs på ekologi och miljöfrågor. En viktig aspekt av detta utgörs av att eleverna vistas i naturen för att beskåda dess skönhet som komplement till endast beskrivningar och teorier om denna. Till årskurs nio hör en skolresa till som ska förstärka elevernas konkreta koppling till naturen, bland annat i form av en jordbrukspraktik.

Kännetecknande för Waldorfskolorna är den fysiska miljön eleverna vistas i. Majoriteten av webbplatserna beskriver skolorna vara lokaliserade på natursköna områden. Bildvalen på webbplatserna tydliggör naturens betydelse för skolorna och pedagogiken, genom att illustrera aktiviteter, undervisningssituationer och utflykter i olika utomhusmiljöer. Naturens centrala betydelse och dess aktiva nyttjande i undervisningen kan därmed tydas vara viktigt för skolorna att framhäva. Naturen kopplas vidare återkommande ihop med skolornas val av material, färger, arkitektur, inredning och mat. Skolornas exteriör och interiör utformas i samklang med de varierande behov eleverna anses ha i olika åldersstadier (Reimers & Svensson, 2011: 15–16). Orionskolan skriver om det naturliga i samband med de färgval och material som skolorna använder sig av:

### En helt unik skolmiljö

Waldorfskolans miljö är varm och ombonad, bland annat tack vare de speciellt färgsatta, lasyrmålade väggarna. Val av färg och material är naturliga och miljömedvetet utval. eko mat....

(Orionskolan, 2022, ”Skolan” & ”Om skolan”, stycke 6)

I citatet konstateras det att färgvalet och materialet är naturligt. Även i detta fall förutsätts det att läsaren förstår vad det ”naturliga” i relation till färg och material innebär. Utöver det låter Orionskolan läsaren genom ordvalet “unik” förstå att Waldorfskolornas miljö inte har ett motstycke i andra skolmiljöer. Själva begreppet “naturligt” kan associeras med något “äkta” och okonstlat vilket anspelar på något fördelaktigt. Färgvalen som klassrum och andra utrymmen pryds med sammanfaller med uppfattningar om vad som är naturligt och gynnsamt för eleverna i deras olika faser av utveckling. Detta betraktelsesätt bottnar sig i Goethes lära om färgernas psykiska inverkan på människan. I Waldorfpedagogiken associeras bland annat rött med känslolivet och används i klassrum för de lägre åldrarna, medan blått anses stimulera intellektet och förekommer i klassrum högre upp i åldrarna. Däremellan används ett spektrum av gult och grönt, bland annat eftersom gult anses höja vakenhetsnivån medan grönt betraktas som en neutral färg (Reimers & Svensson, 2011: 32).

Miljöfrågor är ett högst aktuellt ämne och en naturlig skolmiljö som beaktar miljön kan vara något som tilltalar föräldrar och ungdomar. Studier utförda vid Göteborgs universitet visar på att den rådande Covid-19 pandemin ökat svenskarnas intresse för miljöfrågor (Jönsson, 2021: SOM-undersökningen 2021). En bakomliggande orsak till detta uppges vara att svenskar i större utsträckning tillbringat tid i naturen under Covid-19 pandemin, samt haft mera tid att fundera över “stora frågor”. Konsumtionen av naturrelaterade produkter har också ökat markant under pandemin (Roos, 2021). Även före pandemitiden finns det faktorer som understödjer förekomsten av ett samband mellan föräldrar till Waldorfelever och ett intresse för miljöfrågor. Ullrich hänvisar till Dahlins treåriga studie *Waldorfskolan – en skola för människobildning?* (2005), där en aspekt som framkom var att föräldrar till Waldorfelever i Sverige utgör en relativt homogen grupp i en socio-ekonomisk bemärkelse. I studien undersöktes föräldrarnas politiska åsikter och det framkom att majoriteten av deras politiska sympatier låg på den ”ekologiskt orienterade vänstersidan” av spektrumet (Ullrich, 2008: 189). Utöver det visade studien på att flertalet Waldorfföräldrar omfattade en andlig eller religiös livsåskådning (Ullrich, 2005: 58). Mot bakgrund av detta kan Waldorfskolornas betoning på och koppling till naturen, både då ett explicit antroposofiskt språkbruk förmedlas och då de antroposofiska kopplingarna är nedtonade, vara något som tilltalar föräldrar.

Kopplingar mellan Waldorfskolornas byggnader och det pedagogiska uppdraget kan urskiljas på flera plan (Bjurström & Stålblom, 2002: 31). Arkitekt Erik Asmussen (1917–1998) skriver om sina intentioner med de fjorton olika byggnaderna som tillsammans utgör Kristofferskolan:

Byggnaderna skall verka och fungera som ett hölje för Kristofferskolans pedagogik. Denna är i sig själv en organisk helhet där dock de enskilda delarna, ålderstadiet och ämnen, har sina särskilda stämningar och gester. Jag har eftersträvat att arkitektoniskt i de olika klassrummen och salarna ge uttryck härför och har gjort ett försök att i ett i verklig mening funktionellt bygge föra samman idé och verklighet, kristofferskolepedagogik med trä, sten och betong.

(Kristofferskolan, u.å., ”Skolmiljö”, stycke 1)

I citatet framkommer en tydlig koppling mellan den fysiska miljön och de Waldorfpedagogiska uppfattningarna om vad som är bäst lämpat för barn och ungdomar i olika utvecklingsstadier och för de olika skolämnena. Omnämmandet av byggnaderna som en “organisk helhet” har starka paralleller till Goethes naturfilosofi som Steiner influerades av (Tjärnstig, 2020: 24). Den Waldorfpedagogiska natursynen innefattar både föreställningar om den fysiska naturen och om människans relation till denna i takt med sin utveckling. På detta följer uppfattningar om att “det naturliga” och människans “naturliga utveckling” står i samklang med naturen utifrån Steiners föreskrifter. Grundläggande för den Waldorfpedagogiska natursynen är föreställningen om att naturen har en andlig dimension. Naturens andliga dimension framställs dock inte uttryckligen på någon av skolornas webbsidor.

Natursynen sammanfaller med de olika åldersstadierna då elevernas uppfattning om, och förhållande till, naturen som antas förändras i takt med deras utveckling. Upp till nio års ålder anses eleverna ingå i en naturlig enhet med världen. Barnet anses härstamma från en andlig/gudomlig värld och lever till en början i en helhetskänsla med denna, där allt hänger samman. I takt med att barnet börjar “erövra jordens verklighet”, avtar barnets förbindelse med den besjälade världen successivt (Ritter, 2008: 46–47). Detta tankesätt ställer specifika krav på didaktiken och läroinnehållet, vilka ämnar svara mot de behov eleverna i de olika utvecklingsstadierna anses ha. Läraren uppföras bland annat att inte “lösgöra barnet från helheten” förrän eleven fyllt nio år, eftersom det anses ha negativa konsekvenser för barnets utveckling (Mansikka, 2009: 266–268).



De ovannämnda kopplingarna mellan skolornas fysiska miljö och det som avses med det ”naturliga” kan göras endast med kännedom om Waldorfpedagogik eller antroposofi. För webbesökare utan inblick i dessa förblir de antroposofiska föreställningar om det ”naturliga” dolda. Däremot är vissa aspekter av det naturliga, såsom giftfria produkter, det som ofta associeras med naturligt. Det som infaller under diskursen ”det naturliga” framställs i samtliga fall automatiskt vara något eftersträvansvärt och positivt, oberoende av bakgrunden till uppfattningar om vad som avses vara ”naturligt” för människan. Eftersom skolorna begränsar sin information på webbplatserna till det de anser vara mest relevant att framställa, så faller mycket bort i urvalsprocessen. Mera ingående information kan tänkas vara upp till var och en själv att förskaffa sig och undersöka närmare. En obesvarad frågeställning uppstår emellertid i sammanhanget; i vilken utsträckning låter skolorna avsiktligt bli att delge information som strider mot mera allmänt rådande uppfattningar och i vilka fall handlar det om urval och utrymmesbrist?

### 5.3 Det rytmiska

Föreställningar om det rytmiska är en central del av Waldorfpedagogiken och genomsyrar samtliga skolors verksamhet. Det rytmiska har en mångfacetterad betydelse och utgör en väsentlig del av själva undervisningen i form av lekar, ramsor och eurytmi. Naturens rytmer uppmärksammas i pedagogiken, däribland årstidernas skiftningar, vilka enligt Waldorfpedagogiken har en speciell inverkan på människan. Ritter skriver att naturens rytmer på ett konkret sätt motsvarar människans ”inre rytmer”, eftersom människan ”utgör ett litet mikrokosmos i ett större makrokosmos”, där allt hänger ihop. Människans fysiska och själsliga mående anses gynnas av att beakta och leva i överensstämmelse med naturens rytmer (2008: 94–95). Detta uppmärksammas i skolorna genom månadsfester och årstidsbundna högtider.

Årsrytmen skolorna följer framkommer på majoriteten av webbsidorna genom beskrivningar av månadsfester och årstidsbundna högtider. Hösten betraktas inom Waldorfpedagogiken som ”järnets” och ”modets” tid. En högtid som firas på hösten som en del av det rytmiska året, och utmärker Waldorfskolorna i förhållande till andra skolor, är firandet av Mikaeli. Inom de

abrahamitiska religionerna är Mikael en ärkeängel som nämns i flera bibliska böcker samt i Koranen. Mikaelispelet illustrerar kampen mot mörkret och det onda, och motivet bakom firandet är att skildra godhetens seger över mörkrets makter. Detta anspelar på Uppenbarelsebokens skildring av Mikael som med svärd bekämpar djävulen som uppträder i skepnad av en drake, vilket också namngett festen "drakfesten" (Ritter, 2008: 96).

Steiner har en säregen syn på bakgrunden bakom firandet av Mikaelispelet. I sitt föredrag i Dornach år 1923, presenterar han sin syn på vad Mikael's kamp mot draken symboliserar. Steiner menar att människan i ett tidigare skede varit i kontakt med sin "Gemüt" ("ande"). Till följd av den intellektualistiska och materialistiska tidseran har hon emellertid tappat denna kontakt. Kampen som utspelar sig mellan Mikael och draken har starka samband med den fria viljan enligt honom. Draken symboliserar krafter som gjorde anspråk på att ha en "egen fri vilja", något som de ännu inte var mogna för eftersom mänsklighetens evolution (i enlighet med Steiners läror) inte ännu nått så långt. Krafterna tog alltså skepnad av en drake, och Mikael, som var "över andekrafterna i rang" beslöt sig för att handla mot draken som försökte greppa frihet i ett för tidigt skede.

Kopplingen till år 1923, då bakgrunden till Waldorfskolornas firande av Mikaeli lades, betyder inte att (alla) Waldorfskolor än idag tolkar kampen mellan Mikael och draken på samma sätt som Steiner gjorde. Varje generation omtolkar äldre idéer, gör egna urval och lägger till nya tolkningar så att det bättre ska passa in på det aktuella ändamålet (Hanegraaff, 2007: 44). Detta kan tillämpas på firandet av Mikaelispelet och andra högtider som Waldorfskolorna uppmärksammar idag. Som exempel kan Örebro Waldorfskolas beskrivning av intentionen bakom firandet av Mikaeli fungera där skolan skriver att högtiden symboliserar att mörkret besegras av ljuset och fegheten besegras av modet. Återigen finns ett stort tolkningsutrymme där de webbsökare som har kännedom om antroposofi och Waldorfpedagogik kan dra kopplingar mellan högtiden och Steiners tankar om de "olydiga andekrafterna", emedan de webbsökare utan denna kännedom tillskriver högtiden en innebörd som är frikopplad från dessa andliga element.

Det rytmiska sammanfaller med naturens skiftningar. Samtliga Waldorfskolor i materialet för fram relevansen av naturens rytmer på sina webbplatser. Vikten av att uppleva naturens rytmer i relation till de olika förutsättningarna årstiderna för med sig för växtlighet och utomhusmiljöer framkommer som följande på Umeå Waldorfskolas webbsida:

Slutligen är den utemiljö som barnen rör sig i gestaltad så att barnen ständigt upplever sig omgiven av en levande trädgårds- och skogsmiljö. Skolgården är varierande och möjliggör att barnen kan uppleva årstidsväxlingar i skolträdgård och skolskog. Närheten tillälvslandskapet möjliggör ytterligare upplevelser av naturens skiftande miljöer och kulturlandskapets utveckling och förändring.

(Umeå Waldorf, u.å., ”Waldorfpedagogik” & ”Arkitekturen”, stycke 3)

I citatet framgår att Umeå Waldorfskola finner det väsentligt att informera om att eleverna är omslutna av en varierande utomhusmiljö. Att eleverna får uppleva naturens olika skiftningar framstår som något självklart positivt. Skolan kan tydas bejaka det Waldorfpedagogiska tankesättet om naturens och människans oupplösliga förhållande genom att eleverna får vara i nära kontakt med naturen. Detta kan kontrasteras till de skolor som är situerade i stadsmiljö, där närheten till naturen och dess skiftningar inte är en självklarhet. Citatet kan tolkas stödja Ritters beskrivning av att människan (barnet) utgör ett mikrokosmos i ett större makrokosmos (naturen). Här framkommer överlappningar med diskursen om helhetsperspektivet där mikro- och makrokosmos befinner sig i en nära växelverkan vilka tillsammans utgör en helhet.

Utöver årstiderna utmärker sig Waldorfskolorna genom ett specifikt upplägg för dygnsrytmen. Dygnsrytmen formar didaktiken och valet av undervisningsämnen, då elever antas ha olika förutsättningar för att lära sig och bearbeta information under dygnet. Detta framkommer på alla skolors webbplatser och omnämns i flera olika sammanhang. Vikten av rytmik för inläringen för elever i årskurs 1 motiveras av Emiliaskolan på följande sätt:

Rörelser hjälper barnen att minnas, kroppen minns längre än huvudet. Därför används lek och rytm i matematiken, i svenskan och när vi övar främmande språk.

(Emiliaskolan, u.å., ”Årskurs 1–3”, stycke 7)

I citatet kan en hög grad av modalitet utläsas eftersom påståendet “kroppen minns längre än huvudet” uttrycks som ett faktum. Att inkorporera rörelse i undervisningen för att förbättra elevernas inlärningsprocess förekommer i alla former av pedagogik. På Emiliaskolans webbsida motiveras det emellertid inte närmare på vilket sätt kroppen har förmågan att minnas

bättre än huvudet och inte heller vems tankar detta baserar sig på. På den första meningen följer “därför”, vilket implicerar att lek och rytm införlivas som en självklar följd till att kroppen är bättre rustad till att minnas längre än huvudet.

Det rytmiska har stora överlappningar med diskursen om det naturliga. Läsordningens utformning bygger på den “naturliga dygnsrytmen” som i praktiken innebär att skoldagen börjar med en dubbeltimme i det skolorna kallar för huvudämnen. Huvudämnena, de teoretiska ämnena, avlöser varandra med tre-fyra veckors mellanrum, och skolorna kallar därför sitt upplägg för “periodundervisning”. Ämnesvalen för skoldagen och tidpunkten på dagen när de infaller följer ett rytmiskt upplägg. På morgonen anses eleverna vara mottagliga för kunskapsämnen, på förmiddagen för rytmiska ämnen och på eftermiddagen för kroppsliga ämnen.

Det rytmiska upplägget motiveras av Örebro Waldorfskola på följande sätt:

Waldorfskolans dagsschema strävar efter att åstadkomma en god inlärningsmässig och hälsosam dagsrytm. Periodundervisning i t.ex. svenska, historia och matematik ligger företrädesvis på morgonen, språk och konstnärliga ämnen mitt på dagen, samt hantverk, idrott och praktiska experiment i t.ex. kemi och fysik på eftermiddagen. Håltimmar undviks. Det rytmiska växlandet mellan koncentrerat arbete och återkommande övande, mellan elev- och läraraktivitet, går igen i gestaltandet av lektion, dag, vecka och årslopp.

Morgonperiodernas dubbeltimme inleds med en morgonvers och en rytmisk del med t.ex. bollövningar, recitation eller rörelseaktiviteter.

(Örebro Waldorf, ”Örebro Waldorfskola” & ”Waldorfpedagogik i skolan”, stycke 4 & 5)

I citatet framkommer det att det rytmiska tankesättet genomsyrar undervisningen under hela skolåret. Utöver de olika ämnens ordningsföljd på schemat, motiveras det rytmiska medföra en variation mellan elev- och läraraktivitet för att ge eleven de bästa förutsättningarna för att processa och bruka information på. Citatet låter läsaren förstå att det koncentrerade arbetet kompletteras med övande, vilket kan tydas som att det mera intellektualiserade arbetssättet omsätts till något praktiskt.

Tidpunkten för när de specifika ämnena undervisas baserar sig på den antroposofiska läran. Eftersom antroposofin inte explicit lärs ut i skolorna så kan de elever som inte har insyn i ideologin frikoppla ämnenas ordningsföljd från dess religiösa/andliga förankring (Frisk, 2014: 60). På de utvalda skolornas webbplatser hänvisar inte schemats upplägg till antroposofin. I likhet med elever utan insyn i antroposofi, kan även webbsidornas besökare som inte har kännedom om Waldorfpedagogikens bakomliggande ideologi, frikoppla schemat från dess andliga/religiösa inslag. Periodundervisningen motiveras på webbplatserna genom ett ordval som inte har direkta kopplingar till antroposofin. I stället motiveras periodundervisningen följa elevernas "naturliga rytm" vilket medför positiva effekter för inläringen och hälsan.

Betoningen på det rytmiska kan bland annat förklaras genom Steiners föreställning om att barn har ett inneboende behov av rytmiska element. Behovet är speciellt aktuellt i åldern 0–7 år då ett yttre ramverk i form av vanor anses vara en nödvändighet för barnen för att kunna förhålla sig till världen. Behoven tillgodoses bland annat genom att följa den Waldorfpedagogiska dygnsrhythmen och årsrytmen. Argumenteras kan att alla människor har ett behov av att följa en viss rytm. Rytm i form av rutiner vilka utförs under specifika tidpunkter på dagen, de återkommande kalenderårets högtider vilka uppmärksammas av samhället i stort, aktiviteter vilka utförs på basis av de olika förutsättningarna som råder under olika årstider, samt mycket mera, kan inge bland annat trygghet i människan och en känsla av kontinuitet då hon vet vad som komma skall. Webbplatsernas framställning av det rytmiska är inte nödvändigtvis något som sticker ut för läsaren. Eftersom rytmiska upplägg, så som motiverat ovan, generellt har gynnsamma effekter på människan, så kan skolornas framställning av det rytmiska vara något som uppfattas positivt av webbesökare med eller utan inblick i innebörden av det rytmiska i en Waldorfpedagogisk kontext.

#### 5.4 En konstnärlig pedagogik

Betoning på en konstnärligt präglad pedagogik framställs på alla webbsidor i materialet. På webbplatserna och i *Varför välja Waldorf* beskrivs konst som ett av kunskapsfälten eleverna möter i skolorna, utöver teori och hantverk. Konstens betydelse för pedagogiken och lärandet framhävs därmed tydligt. Det konstnärliga står i nära anslutning till föreställningar om vikten

av att eleverna ska få *uppleva* kunskap på ett sätt där alla sinnen stimuleras. Detta anses bidra med en djupare förståelse av kunskapen.

Konstnärliga och praktiska arbetssätt genomsyrar all undervisning och fördjupar och vidgar elevernas teoretiska förståelse av ämnena.

(Martinskolan, u.å., ”Waldorfpedagogiken”, stycke 1)

Citatet präglas av modalitet eftersom det praktiska och konstnärliga arbetssättet per automatik förutsätts medföra en förbättrad teoretisk förståelse. Konstens självklara plats i all undervisning bottnar sig i Steiners teorier om hur elevernas alla dimensioner kan tillgodoses. Att exkludera det konstnärliga angreppssättet skulle medföra att eleverna inte kan utvecklas på ett sunt sätt enligt honom. Konsten spelar en viktig roll i Steiners mångfacetterade syn på hur eleverna kan få riktig kunskap om människans sanna natur. I ett av sitt föredrag kontrasterar han naturvetenskaper mot det konstnärliga. Han menar att naturvetenskaperna inte ensamt kan förse människan med en korrekt bild av hennes sanna natur ifall den “konstnärliga skaparen”, som anses förefinnas inom varje individ, inte uppmärksammas (Steiner, 1923: 51–55).

Emiliaskolan skriver att:

Konstnärlig verksamhet stärker viljan och koncentrationsförmågan. Ett konstnärligt genomarbetat stoff glömmes man inte, man lär för livet och inte bara för skoltiden.

(Emiliaskolan, u.å., ”Om skolan”, stycke 6)

I likhet med Martinskolans citat framställs det konstnärliga per automatik medföra en förstärkt vilja och koncentrationsförmåga. Utöver det låter skolan förstå att det konstnärliga arbetssättet resulterar i att eleverna bär med sig kunskapen för all framtid. Citatet kan tolkas anspela på att alternativa undervisningsstilar, som inte inkluderar ett konstnärligt angreppssätt, endast bidrar med tillfälliga kunskaper som eleverna behöver för att prestera under sin skoltid, men senare glömmes bort. I den Waldorfpedagogiska kontexten har “vilja” en säregen betydelse. Steiner ansåg att barn före tandömsning är “viljevarelser” och kan betraktas som ett enda omfattande “sinnesorgan”. Detta innebär bland annat att barnet uppfattar allt (inte endast det visuellt

synliga utan också andra människors humör och tankar) i sin omgivning på ett mera intimt och känsligt sätt (Steiner, 1923: 168). Detta ställer specifika krav på didaktiken och lärostoffet, bland annat måste all inläring gestaltas åt barnen i bildformat.

Till de konstnärliga ämnena i Waldorfskolorna räknas "rörelsekonsten" eurytmi som är ett obligatoriskt ämne i skolorna. Eurytmi är Steiners eget konstruerade koncept och var ursprungligen utvecklat som en konstart för den antroposofiska rörelsen. I ett föredrag i Stuttgart år 1923 beskriver Steiner eurytmens pedagogiska sidor. Eurytmin beskrivs vara en "besjälad och andegenomsyrad form av gymnastik" som ser till hela människan, det vill säga, till hennes kropp, själ och ande. Steiner menade att utövandet av eurytmi medförde en mängd olika positiva effekter för barn, däribland en förbättrad rörlighet och en ökad benägenhet för att tala sanning eftersom eurytmin anses "synliggöra det inre språket". Fram om allt tillskrivs nyttan med eurytmin vara upplevelsen av enhet mellan kropp, själ och ande (88–92). Eurytmin är sedan år 2011 ett nationellt ämne i Sverige och finns med i Skolverkets läroplan för gymnasiet GY11 (de Voto, 2017 :18).

Begreppet "eurytmi" hör till den antroposofiska diskursen och framkommer i textformat på fyra av skolornas webbplatser i materialet. Ämnet behandlas i varierande utsträckning på webbplatserna och beskrivs i nära anslutning till begreppen "helhetssyn" och "konstnärliga ämnen". Kristofferskolan står för den mest ingående beskrivningen av eurytmin. På Kristofferskolans webbplats hittar besökaren information om ämnet under rubriken "konstnärliga ämnen" där "eurytmi" har en egen underrubrik. Textens skribent Katarina Kaila de Voto skriver om vad eurytmi innebär, placerar in eurytmens uppkomst i en historisk kontext och visar på ämnets plats i de svenska Waldorfskolorna. I texten framkommer manifest intertextualitet på flera ställen då de Voto hänvisar till eller refererar rakt av från andra texter. Text hämtat från den kompletterande läroplanen och Steiners egna yttranden framkommer i det nedanstående citatet där eurytmi framställs som följande:

Eurytmiämnet har en nära relation till waldorfskolans kursplan med dess tankar om barnets och ungdomens utveckling och följer årskurstemat i undervisningen (En väg till frihet, 2016). Eurytmin skall likt andra konstnärliga ämnen uppliva elevens utveckling och stärka dess viljeutveckling och har därför en central plats i waldorfskolans pedagogisk-didaktiska arbete (Steiner, 1985).

(Kristofferskolan, u.å., ”Våra ämnen” & ”Konstnärliga” & ”Eurytmi”)

I citatet träder eurytmins nära förhållande till den Waldorfpedagogiska utvecklingsberättelsen fram. I likhet med andra konstnärliga ämnen, som i Kristofferskolan utgörs av arkitektur, bildkonst, musik och skulptur, anses eurytmin vara ett utmärkt sätt att konstnärligt gestalta ämnesinnehåll på. Eurytmin beskrivs bidra till att ”uppliva” elevens utveckling. Begreppet ”uppliva” kan kopplas till Steiners föreställning om att människan besitter latent förmågor som kan utvecklas med hjälp av rätta metoder, varav eurytmi utgör ett tillvägagångssätt. Steiner såg starka kopplingar mellan eurytmin och barnens vilja. Han menade att eurytmin möjliggör att ord, genom att gestaltas fysiskt, blir visuellt synliga. Detta utesluter enligt honom möjligheten till att ljuga. Eurytmins inverkan på ”viljeutvecklingen” kunde i detta fall syfta på en ovilja för eleven att ljuga då de ”inre orden” blir ”visuellt synliga”. Steiner ansåg att pedagogiken försummar eleverns ”viljeinitiativ”. Därför införde han eurytmin som ett obligatoriskt ämne eftersom han menade att eurytmin utvecklar elevernas ”viljeinitiativ” (Steiner, 1923: 91–93).

På läraren ställs höga krav eftersom läraren är den som verkställer den konstnärliga gestaltningen av läroinnehållet. Lärarrollen och det konstnärliga kan därmed betraktas som starkt sammanlänkade, där det ena inte kan verkställas utan det andra. Vikten av lärarens uppdrag beskrivs på majoriteten av skolornas webbplatser och ingår i *Varför välja Waldorf*. Steiner ansåg att goda lärare var de vars hela liv formats av andlig kunskap, det vill säga, kunskap om den antroposofiska andevetenskapen. Han betonade dock att lärarnas uppdrag inte är att påtvinga eleverna antroposofiska övertygelser och menade att Waldorfskolan inte är en ideologisk skola (Steiner, 1923: 182).

Gränslandet mellan en fördjupad kännedom om antroposofi som formar hela ens liv, och att inte påtvinga eleverna antroposofiska övertygelser, blir något av en gråzon. Hur lärare i Waldorfskolorna gestaltar sin undervisning konstnärligt och hur den antroposofiska världsbilden framträder i skolorna faller utanför avhandlingens ramar. Det som dock bör nämnas i detta sammanhang är att lärarnas egna kopplingar till och tolkningar av antroposofin, samt deras föreställningar om Waldorfpedagogikens uppdrag, antagningsvis inverkar på utformningen av undervisningen. Trots att antroposofin inte ska förmedlas som en ideologi till eleverna så genomsyrar den antroposofiska världsbilden samtidigt ändå all undervisning till



följd av den bakomliggande människosynen som formar skolornas undervisningsmetoder, läroämnena, periodiska upplägg med mera.

*Varför välja Waldorf* framställer konst på följande sätt:

Konst är inte primärt ett ämne, utan ett förhållningssätt som genomtränger alla ämnen.

(*Varför välja Waldorf*, 2012, argument nummer 6)

På webbsidorna presenteras detta kunna omsättas i praktiken då eleverna får bearbeta information genom hantverk, teckning, experiment, musik, eurytmi och drama. I detta sammanhang särskiljer sig Waldorfpedagogiken tydligt från den konventionella pedagogiken, där konst är ett skilt läroämne (trots att konstnärliga inslag förekommer ämnesövergripande), men vars betydelse inte betraktas som självklar i andra läroämnena. Mansikka skriver att "konstnärligheten" inom Waldorfpedagogiken inte endast handlar om specifika ämnen, utan inbegriper en konstnärlig attityd och en konstnärlig metod till undervisningen som helhet. Vad exakt denna attityd och metodik innefattar är inte entydigt, men den får sin betydelse i det organiska sammanhang som präglar hela Waldorfpedagogiken (2007: 251).

Något som skiner med sin frånvaro på alla skolornas webbplatser är något omnämmande av differentierad undervisning. Alla elever uppges lära sig på bästa sätt genom konstnärliga och praktiska metoder då andra lärosätt inte omnämns. Med andra ord beaktas inte olika inlärningsstilar hos eleverna och anpassade undervisningsmetoder på webbplatserna. Detta resulterar i en form av motsättning då skolorna betonar den individualiserade pedagogiken trots att alternativa metoder uteblir. Frågan uppstår då ifall denna form av pedagogik gynnar vissa elever, men är mera problematisk för de som inte är konstnärligt och praktiskt lagda?

## 6 Sammanfattning och avslutande reflektioner

Avhandlingens syfte var att granska hur tio svenska Waldorfskolor presenterar sin pedagogik på sina webbplatser. Eftersom Waldorfpedagogiken kritiserats för att basera sig på normativa och religiösa/andliga grunder, valde jag att närmare granska hur framträdande antroposofin är i materialet. För att besvara avhandlingens syften användes Norman Faircloughs tredimensionella diskursanalytiska modell. Detta möjliggjorde att textanalysen kunde analyseras i relation till den bredare sociala praktiken den är förankrad i, i detta fall, Sverige och den bredare svenska skolvärlden och dess förhärskande värderingar och/eller ideologier. I detta kapitel sammanställer jag de resultat som framkom i analysen.

Utgående från materialet har jag kunnat urskilja fyra diskurser vilka jag namngav: *Helhetsperspektiv på människan*, *Det naturliga*, *Det rytmiska* och *En konstnärlig pedagogik*. I analysen av diskursen *Helhetsperspektiv på människan* framkom att tankesättet bottnar sig på den antroposofiska förståelsen av människan som uppdelad i kropp, själ och ande, vilket format skolornas pedagogik och didaktik. Den antroposofiska diskursen är dock undandömd på majoriteten av webbplatserna i ett sekulärt språkbruk, vilket lämnar läsaren med en möjlighet att tillskriva helhetsperspektivet en varierande innebörd. Diskursen *Det naturliga* innefattar både det som avses vara naturligt i relation till elevernas utvecklingsstadier och i relation till människans förhållande med, och plats i, naturen. Föreställningar med grund i den antroposofiska innebörden i vad som avses med ”det naturliga”, formar alla skolornas verksamhet i materialet. ”Det naturliga” presenteras uteslutande som något positivt och gynnsamt för eleverna.

Diskursen *Det rytmiska* påvisar de antroposofiska föreställningarna om rytm i samklang med eleverna hälsa och inlärningsförutsättningar, vilket anger ramverket för det års- och dagsupplägg som Waldorfskolorna följer. Till diskursen hör även specifika undervisningsmetoder som innehåller rytm i olika format, varav eurytmin är den mest utmärkande av dessa. Den fjärde diskursen jag kunnat urskilja, *En konstnärlig pedagogik*, har starka överlappningar med de tre andra diskurserna. Med en tillbakablick på Steiners föreställning om konst och konstens betydelse i pedagogiska sammanhang, framkom att konst och en konstnärligt gestaltad pedagogik hör till en av de mest grundläggande pelarna Waldorfpedagogiken stödjer sig på. Det konstnärliga kan ta sig uttryck på flera sätt. I diskursen

framkom att det ställs höga krav på läraren, eftersom läraren utgör grundförutsättningen för den konstnärliga gestaltningen av ämnesinnehållet.

Skolorna har använt sig av en uttryckligen antroposofisk terminologi i varierande utsträckning på sina webbplatser. Mycket av ordvalen har direkta kopplingar till den antroposofiska begreppsvärlden, men kan i en modern kontext emellertid läsas som sekulärt av dem som inte har insyn i antroposofin. Därmed lämnar webbsidornas terminologi läsaren med möjligheten att i stor utsträckning dra egna slutsatser gällande det som förmedlas. Som exempel kan nämnas beskrivningen av konstens roll i skolverksamheten "konst är mera än ett undervisningsämne, och något som genomsyrar all undervisning". Själva begreppet "konst" hänvisar inte till något andligt. Detta gör det fullt möjligt för webbsidornas besökare att läsa in olika betydelse i vad konst egentligen innebär och vilka tankesätt som ligger till grund för att en pedagogik som betonar det konstnärliga i en så stor utsträckning som Waldorfskolorna gör.

Majoriteten av skolorna har inte explicit nämnt termen "antroposofi", men ett av undantagen står Emiliaskolan för:

"Emiliaskolans uppdrag är att ur den **antroposofiska människobilden**, med hjälp av waldorfpedagogiken ge eleverna möjlighet att utvecklas i sin egen takt till initiativrika, empatiska, respektfulla och omdömesgilla människor, med en egen vilja att lära."

(Emiliaskolan, u.å., "Om skolan" – citat)

Waldorfpedagogiken har kritiserats för att sakna vetenskaplig grund. Hänvisningar till antroposofin, med dess andliga inslag, kan eventuellt bekräfta denna kritik och ge upphov till negativa associationer för läsaren, vilket kan utgöra en orsak till att skolorna inte väljer att uttryckligen framhäva det. Däremot kan de skolor som hänvisar till ordet "antroposofi" fånga upp och tilltala de läsare vars tankegångar är i enlighet med de antroposofiska lärosatserna. Steiners intention med antroposofin var att sprida ett budskap om en världsåskådning, där pedagogiken utgör en viktig dimension, som anses vara den mest gynnsamma, både för individen och för samhället i stort. Skolgången inverkar på elevers fostran och förståelse för olika företeelser. Den form av pedagogik som olika skolor bedriver anses (av skolan i fråga) förse eleverna med de bästa förutsättningarna för att klara sig i samhället efter avslutad skolgång. Eleven (individen) och samhället är därmed nära sammanlänkade, och skolornas

verksamhet kan, i enlighet med Steiners intention med antroposofin, betraktas ha som mål att gynna både individen och följaktligen samhället i stort.

För de elever som inte är insatta i den antroposofiska läran så är de praktiska metoderna de tar del av i skolan i första hand en form av pedagogisk metod fränkopplad religiösa/andliga inslag (Frisk, 2014: 60). Problematiserats kan dock, att lärare mer eller mindre medvetet, kan förmedla attityder och åsikter som påverkar eleverna i en viss riktning. Konstateras kan, att även webbesökare, i större eller mindre utsträckning, kan frikoppla webbinformationen från dess andliga/religiösa inslag på de webbplatser som inte direkt hänvisar till den antroposofiska diskursen.

Waldorfskolornas webbplatser består av ett urval av information och kan därför inte ge en uttömmande bild av hela pedagogiken och dess bakomliggande tankevärld. Därför kunde man hävda att skolorna inte nödvändigtvis "döljer" information för besökaren, såsom kopplingar till antroposofin, utan att det inte finns utrymme och eventuellt inte anses vara relevant att informera om alla aspekter av pedagogikens bakgrund. Den information som webbplatserna däremot framför kan antas vara den mest väsentliga för dem att informera om, för att påverka föräldrar till att välja just denna skolform för deras barn. Argumenteras kan, att också kommunala skolor väljer att lyfta fram ett urval av information på sina webbplatser, på bekostnad av andra aspekter som inte framstår som lika relevanta eller tilltalande för föräldrar att ta del av. Waldorfskolornas webbplatser särskiljer sig märkbart från kommunala skolans genom sin webbdesign, som utmärks av ett för Waldorfskolorna specifikt färgval, specifika terminologi och alternativa pedagogik, men överlappningar med den kommunala pedagogiken förekommer också. Skolornas målsättningar, såsom vilka egenskaper man strävar efter att utveckla i elever, är delvis de samma, men tillvägagångssätten för att uppnå dessa skiljer sig markant.

Waldorfpedagogiken är en del av en allomfattande livsåskådning. Att urskilja endast pedagogiken på webbplatserna är svårt eftersom antroposofin som pedagogiken är en del av omfattar alla områden i livet. Waldorfskolorna presenterar sig delvis som en motvikt till det moderna samhället, samtidigt som de är ett led av aktuella samhällsströmningar i form av bland annat miljömedvetenhet. Hur Waldorfskolorna ska behålla sin särartade pedagogik inom ramen för den svenska nationella läroplanen och förhålla sig till det moderna samhällets förändrade krav är ett utmanande uppdrag. Detta framkommer bland annat i Waldorfskolornas inställning

till att inkorporera modern teknik i verksamheten. Waldorfskolorna undviker all form av teknik i sina lågstadieskolor, men har tvingats anpassa sig i viss utsträckning till det digitala. Detta var speciellt aktuellt under Covid-19 pandemin då skolorna hade distansundervisning som ägde rum med hjälp av digitala plattformar. Med hjälp av webbplatserna förmedlar skolorna sin verksamhet och sina målsättningar och når på detta sätt ut till allmänheten. Flera av skolorna materialet använder också Instagram som plattform för att visa upp sin verksamhet. I detta avseende kan en spänning mellan Steiners tankearv och de krav det senmoderna svenska samhället ställer urskiljas på webbplatserna. Hur Steiners arv ska förvaltas i dagens Waldorfskolor är delvis en olöst frågeställning.

En faktor som Uhrmacher lyfter fram är att alternativa skolsystem i första hand existerar på grund av ett missnöje med det förhärskande skolsystemet (1995: 382). I detta avseende kan Waldorfskolor gynnas av att ha en framträdande egenartad prägel på sin verksamhet på sina webbplatser, som skiljer dem från kommunala skolor. I första hand väljer de föräldrar vilka själva gått i en Waldorfskola denna skolform för sina barn (Ullrich, 2008: 183). Andelen föräldrar, eller ungdomar, som baserar sitt val av skola få basis av information de tagit del av från webbplatser, är en obesvarad fråga. För de som är nyfikna på hur Waldorfskolorna själva framför sin pedagogik är webbplatserna en lättillgänglig informationskälla.

## Käll- och litteraturförteckning

Axfood.se (2021) *Vegobarometern: Klimat och miljö allt viktigare när vegetariskt fortsätter öka*, Axfood AB, Stockholm

<https://www.axfood.se/nyhetsrum/pressmeddelanden/2022/01/vegobarometern-klimat-och-miljo-allt-viktigare-nar-vegetariskt-fortsatter-oka/> (Hämtad: 12.8.2022)

Bjurström, Patrik & Stålbom, Göran (2002) *Waldorfpedagogikens byggnader*, KTH, TRITA-ARK- Forskningspublikation

Burr, Vivien (2015) *Social Constructionism*, Routledge, London & New York

Dahlin, Bo, Liljeroth, Ingrid & Nobel, Agnes (2006) *Waldorfskolan - en skola för människobildning? Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*, Karlstad University Studies, Karlstad

Chrissydes, D. George (2007) "Defining the New Age" i Kemp, Daren & Lewis R. James (red.) *Handbook of New Age*, Brill, Leiden & Boston

Frisk, Liselotte (2014) *Waldorfpedagogiken – religion eller inte?* s. 48–68, DIN: tidsskrift for religion og kultur, no 1

Hanegraaff, J. Wouter (2007) "The New Age Movement and Western Esotericism", s. 25– 50 i Kemp, Daren & Lewis R. James (red.) *Handbook of New Age*, Brill, Leiden & Boston

Häglund, Kjell (18.5.2021) *Det ockulta är vardag i svenska Waldorfskolor*, Aftonbladet  
<https://www.aftonbladet.se/kultur/a/vAMvJw/det-ockulta-ar-vardag-i-svenska-waldorfskolor>  
(Hämtad: 10.8.2022)

Jönsson, Erik (2022) *Miljö- och klimatopinion i Sverige 2021: Den svenska miljö-, energi- och klimatopinionen (MEK)*, SOM-institutet, SOM-rapport nr 2022:13, Göteborgs Universitet, Göteborg

Lejon, Håkan (1997) *Historien om den antroposofiska humanismen: den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880–1980*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm

Lerwall, Lotta (2018) *Förbud mot konfessionella skolor?* s. 523–541 i *Svensk Juristtidning*, Häfte 7  
<https://svjt.se/svjt/2018/523> (Hämtad: 16.9.2022)

Mansikka, Jan-Erik (2017) *Om naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande: Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*, Helsingfors universitet, Helsingfors

McDermott, Robert A. (2005) *Steiner, Rudolf*, i Jones, L (red.) *Encyclopedia of Religion*, i Jones, L (red.) 2 uppl., s. 8738–8739, Macmillan Reference, Detroit

Moberg, Marcus (2022) *Religion, Discourse, and Society: Towards a Discursive Sociology of Religion*, Routledge Studies in Religion, London & New York

Ramstedt, Tommy & Utriainen Terhi (2017) ”Nyandlighet” s. 223–233, i Illman, Ruth, Ketola, Kimmo Latvio, Riitta & Sohlberg, Jussi (red.) *De många religionernas och åskådningarnas Finland*, Kyrkans forskningscentrals webbpublikationer 51, Kuopio

Reimers, Paulina & Svensson, Emma (2011) *Ett rum för lärande: En studie över den fysiska miljöns utformning inom waldorf- och montessoripedagogiken*, Malmö Högskola, Malmö

Ritter, Christhild (2008) *Waldorfpedagogik*, Levande Kunskap, Järna

Steiner Online Library (2021–2022), Rudolf Steiner Archive, Biodynamics, “*The Agriculture Course* (1924) Lecture 1, Koberwitz  
<https://rsarchive.org/Lectures/GA327/English/RSPC1938/19240607p02.html> (Hämtad: 3.3.2022)

Steiner Online Library (2021–2022), Rudolf Steiner Archive, Festivals, *Michaelmas and the soul forces of man* (1923) Lecture 1, Dornach

<https://rsarchive.org/Festivals/Michaelmas/GA223/English/AP1946/19230927p01.html>

(Hämtad: 1.3.2022)

Tjärnstig, Leif (2020) *Didaktisk praxis i waldorfskolan: En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt*, Åbo Akademi University Press, Åbo

Uhrmacher, P. Bruce (2014) *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education*, Taylor & Francis Online

<https://www.ncn.ie/images/headers/earlychildhoodmodels/waldorf.pdf> (Hämtad: 27.6.2022)

Ullrich, Heiner (2008) *Rudolf Steiner*, Bloomsbury Publishing Plc, London & New York

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund