

Lärarkollegiet som ett forum för utvecklingsarbete i waldorfskolor

Helena Selsfors

Steinerhøyskolen, Oslo/Waldorflärahögskolan, Stockholm

Sammandrag

Temat för detta kvalitativa forskningsprojekt är hur kollegiemöten används som forum för utvecklingsarbete i waldorfskolor. Den teoretiska utgångspunkten är såväl den forskning som framhäver ”Kollegialt lärande” som utvecklingsmodell, som den som är kritisk mot ett resultatnriktat synsätt på kunskap. Artikeln bygger på intervjuer med erfarna waldorfpedagoger kring hur kollegiearbete kan utveckla verksamheten. Deltagarna berör det sociala klimatet, fortbildning, vikten av praktiska frågor, den muntliga traditionen inom waldorfskolan samt orsakerna till svårigheterna med att bedriva strukturerat utvecklingsarbete. Utvecklingsområden och tankar kring framtida behov, samt vikten av att waldorfpedagogikens särart blir tydlig i den pågående skoldebatten tas också upp av deltagarna.

Nyckelord: *Waldorfpedagogik; kunskapsdomän; vidareutbildning; beprövad erfarenhet*

Abstract

Teachers’ Conferences as a Forum for Development Work in Waldorf Schools

This is an article based upon a qualitative research project concerning how teachers’ conferences are used as a forum for development in Waldorf schools. The theoretical basis is both research that highlight Teaching Learning Communities as a model for development, as well as research that is critical towards a result-oriented perspective on knowledge. The article is built upon interviews with well-experienced Waldorf teachers about how the teachers conference can develop the school organization. The participants discuss the social climate, further education, the importance of practice close questions, the oral tradition in Waldorf schools and the difficulties to conduct a structured development orientated work. They reflect upon areas for development and needs for the future and emphasize the importance of Waldorf schools having a strong voice in the on-going debate about school.

Keywords: *Waldorf pedagogy; domain of knowledge; further education; proven experience*

Inledning

För waldorfskolor är det kollegiala arbetet en kärnfråga. Veckokonferensen är ett fenomen som återkommer i waldorfskolor i världen som en självklar del av skolvardagen och lärarnas arbete. Kollegiet är tänkt att vara den aktör som värnar om den

*Korrespondanse: Helena Selsfors, epost: helena@s-waldorf.se

© 2019 Helena Selsfors. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Helena Selsfors. «Lärarkollegiet som ett forum för utvecklingsarbete i Waldorfskolor» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: «Steinerpedagogikk»* Vol. 5, 2019, pp. 229–242. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v5.1449>

pedagogiska utvecklingen av skolan. Att delar av tiden ägnas åt ”studium” eller fortbildning är något många skolor strävar efter och något som Rudolf Steiner menade var av avgörande betydelse för pedagogikens och den enskilda lärarens utveckling (Foundations of Waldorf Education, 2004). Strukturen för studerandet har sällan problematiserats och dokumentation är inte en självklarhet. En mängd kunskap, idéer och tankar finns i huvudsak som muntlig tradition. Trots att waldorfskolorna har existerat i 100 år så finns svårigheter med att förmedla de kunskaper som finns och delge utomstående hur pedagogiken fungerar och vilka styrkor den har. Behovet av att få fram forskningsbaserad kunskap om waldorfpedagogiken utgör bakgrunden till denna undersökning.

Våren 2018 ledde jag en utbildningsdag på Waldorflärarhögskolan i Bromma med fokus på kollegialt lärande – internationellt kallat TLC (Teachers Learning Communities) – en metod i fokus, såväl i Sverige som i andra länder, för att utveckla skolfrågor. Tanken var att tillsammans med studenterna undersöka om grunden i detta arbetssätt kan modifieras för att användas i waldorfskolor och vilka waldorfspecifika områden som skulle behöva formuleras och tydliggöras. Under mitt arbete växte frågor fram kring hur waldorfrörelsen arbetar med kollegialt utvecklingsarbete och hur man kommunicerar sin kunskapsdomän. Jag bestämde mig därför för att gå vidare med min fråga och vända mig till erfarna waldorflärare för att undersöka deras upplevelser och erfarenheter av lärarkollegiet som ett forum för utvecklingsarbete.

Denna studies forskningsfrågor är:

- *Vilka erfarenheter har erfarna waldorflärare av kollegiearbete som ett forum för lärares kunskapsutveckling och som ett sätt att utveckla waldorfpedagogikens beprövade erfarenhet?*
- *Vilka indikationer ger waldorflärarnas reflektioner kring förändringar och förbättringar som skulle gynna waldorfrörelsen?*

För att belysa forskningsfrågorna presenterar jag kollegialt lärande, som idag hålls fram av myndigheter som en metod för att utveckla skolfrågor. Jag inkluderar delar av den kritik som hörs i debatten. Genom intervjuer har min intention varit att få insikt och förståelse för de deltagande waldorflärarnas erfarenheter.

Lärares fortbildning och yrkesutveckling

För att placera waldorfskolornas kollegiearbete i en aktuell kontext har jag valt att belysa några av de perspektiv kring lärares gemensamma utvecklingsarbete som präglar svensk debatt idag. Kollegialt lärande, som svenska skolmyndigheter framhåller som framgångsrik arbetsmetod – och som är grunden för bidragsberättigade utvecklingssatsningar – bygger på att det finns evidensbaserade metoder för att komma fram till en positiv utveckling.

Att arbeta strukturerat tillsammans i ett arbetslag är ett konstaterat framgångsrikt sätt att uppnå förändring i en verksamhet (Langelotz, 2014; Owen, 2015). Det har

sitt ursprung i idén om livslångt lärande – ett begrepp som EU började använda 1996 (Egidius, 2009) då förändringarna på arbetsmarknaden, i och med datoriseringen av samhället, gick allt snabbare. Ny forskning tillkom som visade att man lär bäst i konkreta situationer där det inlärdas ska användas (Egidius, 2009). I de nordiska länderna användes olika modeller för att få lärare att lära sig nya metoder tillsammans (Carlgren, 2010). Det som skiljer det kollegiala lärandet – så som det beskrivs av svenska myndigheter idag – från tidigare modeller för lärare att gemensamt utveckla undervisningen är ett uttalat fokus på resultat och kunskapskrav (Skolverket, 2013).

Kollegialt lärande – hur det tillämpas idag

Den modell för kollegialt lärande som dominerar i Sverige idag är framtagen av Helen Timperley och grundar sig på forskning om hur lärare utvecklar sin profession. Timperley (2014) understryker att det är genom att förändring sker i klassrummet som förändring i elevernas lärande kommer till stånd. I Timperleys modell är elevens lärande och utveckling grunden, man arbetar för att justera undervisningen till dess att det uppsatta målet är nått. Processen är cyklisk och hon förordar att man väljer ut några få områden att fokusera på under en längre tid.

Planeringsfasen innebär att komma överens om vad det är eleverna ska utveckla inom ett lärområde och utifrån det; vad lärarna behöver för att ge eleverna förutsättningar att nå kunskapskraven. I aktivitetsfasen rekommenderas klassrumsobservationer, diskussioner och reflektioner samt aktiva förändringar av undervisningen. Genom återkoppling ska lärarna öva att kritiskt granska såväl sin egen som kollegors undervisning. I analysen tar man fasta på framgångsfaktorernas effekt för eleverna och utifrån utvärdering tas en reviderad planering fram. Processen upprepas tills man uppnått det uppsatta målet och arbetet dokumenteras kontinuerligt (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

I Sverige förordas denna modell och Skolverket har tagit fram stödmaterial som presenterar ”Lesson study” och ”Learning study” som användbara metoder för att utveckla undervisningen (Skolverket, 2013). Dessa metoder bygger på att lärarna gör gemensamma lektionsplaneringar som sedan justeras för att så att säga hitta den ”ultimata lektionen” (Runesson, 2011).

Det kollegiala lärandets möjligheter

Genom att arbeta på detta sätt kan skolan, enligt svenska myndigheter, komma till rätta med såväl elevernas sjunkande resultat som elevhälsa, skolnärvaro och specialpedagogiska utmaningar (www.skolverket.se). Skolverket har tagit fram bidragsberättigade satsningar som *Läraryftet*, *Läsllyftet*, *Matematiklyftet* och *Specialpedagogiska lyftet* utifrån Timperleys modell. Många skolor deltar i dessa eller tar fram egna projekt utifrån den cykliska arbetsprocessen.

Det kollegiala lärandet kan fylla flera syften: stärka gemenskapen, få fram idéer genom reflektion och att man utvecklar en pedagogisk samsyn (Langelotz, 2014).

När man arbetar tillsammans uppstår såväl enskild som kollektiv kunskap (Runesson, 2011).

Det kollegiala lärandets risker

Den kritik som riktas mot kollegialt lärande handlar främst om det starka fokuset på mätbara resultat. ”De olika lärarlyften fokuserar enbart på elevernas resultat men man pratar inte alls om deras möjlighet att utveckla sina demokratiska tankar. Här har det kollegiala lärandet stor betydelse” (Langelotz, citerad av Sundström, 2017). Carlgren (2015) menar att kunskap är som ett isberg – den största delen finns under ytan – men skolan tenderar att enbart bry sig om den synliga, betydligt mindre, delen. Det finns också sociala risker med kollegialt lärande – situationer kan uppstå där lärare ska ”uppfostras” vilket kan upplevas som kränkande (Langelotz, 2013). Det är komplexa krafter som sätts i rörelse i det kollegiala lärandet och det måste man ha beredskap för att hantera.

Carlgren (2013) är kritisk mot att lärarna fråntagits rollen att själva leda utvecklingen inom yrket. ”När forskningen ska komma till användning i skolan är det i form av olika paket där lärarna ska lära nytt och få träna på det nya. Och det nya kommer hela tiden från andra håll och andra professionsområden.” Carlgren menar att det inte går att ta fram generella undervisningsmetoder – ämnesdidaktiken behöver utvecklas – så att lärare kan anpassa sin undervisning utifrån den situation de står inför och utifrån de elever de möter (Carlgren, 2013). Denna kritik framförs också av Biesta (2011) som menar att den här typen av forskning bara kan berätta vad som *har* fungerat – det finns ingen garanti för att samma tillvägagångssätt fungerar i en *annan* situation med andra förutsättningar. Lärare kan inte omsätta en handling från tidigare forskning utan måste överlägga med sig själv, utifrån sina kunskaper om vad som är det riktiga att göra, för att komma åt utbildningens syfte och mål (Biesta, 2011).

Kollegiets roll i waldorfskolor

I boken *Faculty Meetings with Rudolf Steiner* (Foundations of Waldorf Education, 1998) har minnesanteckningar från den första waldorfskolans veckomöten sammanställts. Här framgår att lärarkollegiet ägnade sig åt något som liknar dagens kollegiala lärande. Steiner fungerade stundtals som en handledare, satt med på lektioner och gav feedback till lärarna. Man diskuterade och problematiserade för att hitta lösningar och komma vidare med pedagogiska frågor. Att lärare behöver vara i ständig utveckling var något som Steiner adresserade för 100 år sedan: ”Thus, the conferences consist not only of school administration, but also provide a living continuation of education within the school itself, so that the teachers are always learning” (Steiner citerad i *Human Values in Education*, Foundations of Waldorf Education, 2004, sid. 102). Detta uttalande kan ses som bakgrunden till att de flesta waldorfskolor har som strävan att bedriva studium (Liebendörfer & Liebendörfer, 2013).

Steiner uttryckte ”First, I would like to make it clear that the soul of all teaching and education in a Waldorf school is the teachers’ conference” (Steiner citerad i *Human Values in Education*, Foundations of Waldorf Education, 2004, sid. 92). Han trycker på vikten av att kollegiet arbetar med inbördes relationer så att man befinner sig i balans och harmoni – eftersom kollegiets sociala liv kommer att sätta sin prägel på skolverksamheten. Steiner poängterar att lärarkollegiet måste utveckla en gemensam erfarenhet och kunskapsbas för att skapa en pedagogik som fungerar för alla elever.

Waldorfpedagogiken kan sägas höra hemma i Bildung-traditionen med en bred syn på kunskap, ämnen integreras och syftar till att ge eleverna såväl en teoretisk som en konstnärlig insikt. ”The position taken here is that Waldorf education is a practice with an unusually intense focus on education for Bildung, a focus that is reflected in the formal curriculum” (Tyson, 2018b, sid. 52). I den svenska arbetsplanen *En väg till frihet* beskrivs att det, utöver mätbara resultat, finns kvalitativa processer i kunskapsinhämtning som handlar om individuell och social utveckling (Waldorfskolofederationen, 2016).

Waldorflärares utbildning och fortbildning

Kollegiearbetet på waldorfskolor saknar ofta en tydlig och transparent struktur för att dokumentera och systematisera sin utveckling (Rawson, 2014) vilket gör att det blir svårt att utvärdera progression – detta trots Steiners tydliga impuls att bedriva forskning (Foundations of Waldorf Education, 1998). Detta kan delvis förstås i skenet av de svårigheter som skolan generellt har att teoretisera över sitt demokratiska uppdrag (Ljungblad, 2016) men också som ett exempel på att intresset för alternativ pedagogik är svalt hos de myndigheter som förfogar över medel och stöd för forskning (Tyson, 2018a). Lärare arbetar hela tiden med det som Carlgren (2010) kallar yrkets ”två ben” – elevernas lärande och deras personliga utveckling – men det är bara kunskapsinhämtning som utbildningsväsendet utvecklat ett gemensamt språk för, menar hon. Inom waldorfrörelsen lever, utöver dessa svårigheter, en tydligt muntlig tradition (Rawson, 2018). Schieren (2009) menar att waldorfrörelsen saknar språk för att kommunicera sin teoretiska utgångspunkt, att man inte förmår att tala samma språk som de gängse pedagogiska vetenskapsinriktningarna. Att inta en mer kritisk hållning till Steiners verk samt utveckla en dialog med nutida pedagogisk forskning är enligt Schieren (2009) ett sätt att skapa en vetenskaplig plattform för waldorfpedagogik.

De utmaningar som waldorfskolorna står inför med bristen på dokumentation och forskning är ett bekymmer även internationellt (Rawson, 2018; Stabel, 2014) och kan, som jag beskrivit, hänga ihop med muntlig tradition, men också med svårigheterna som finns i flera delar av världen; att få gehör för en solid waldorfläro-utbildning.

In many countries the lack of consistent and qualified Waldorf teacher education exacerbates this problem. Waldorf teachers are often reliant on external mentors and their particular ‘take’ on Waldorf pedagogy. Tradition and taken-for-granted values are stronger factors than critical reflexion (Rawson, 2018, sid.17).

Att bygga en waldorfpedagogisk kunskapsdomän kräver vana och vilja att ta del av, och också att själv genomföra, forskning och pedagogisk dokumentation (Rawson, 2018). Waldorfrörelsen skulle vinna på att hitta beröringspunkter och konsensus med etablerad nutida pedagogisk forskning och därmed väcka intresse för sin särart i det akademiska fältet (Schieren, 2009).

Just nu planerar den svenska Waldorfskolofederationen ett ”Waldorflärläryft” i syfte att höja den waldorfpedagogiska kompetensen och få till ett strukturerat arbetssätt för dokumentation kring hur pedagogiken fungerar. Satsningen kommer att fokusera på waldorfspecifika pedagogiska metoder som exempelvis berättande och tematisk undervisning. Projektet kommer initialt att genomföras som ett test på en pilotskola.

Beprovad erfarenhet i waldorfskolor

Begreppet beprovad erfarenhet har ingen exakt definition. Skolverket skriver på sin hemsida: ”kunskap som är genererad vid upprepade tillfällen över tid, som är dokumenterad och kvalitetssäkrad”. Man ger exempel på hur en kunskapsdomän kan byggas: En idé prövas av en person (erfarenhet). Samma idé prövas sedan av flera kollegor genom reflektion och dokumentation (prövad erfarenhet). Slutligen prövas idén av flera grupper, dokumenteras och systematiseras för att kunna föras vidare (beprovad erfarenhet).

Det finns några vetenskapliga studier kring waldorfskolornas ”resultat” – dock inte resultat i meningen betyg utan med fokus på trivsel, fortsatta yrkes- eller studieval, kreativitet och demokratisk förmåga (Barz, Lieberwein & Randoll, 2012; Dahlin, Liljeroth & Nobel, 2006; Ogletree, 1996). Betygsstatistik visar att waldorfelever i Sverige ligger högre än rikssnittet och att skillnaden mellan pojkars och flickors resultat är mindre än i kommunala skolor (Skolverket, Siris databas, 2018). Det finns mycket material och artiklar i de waldorfpedagogiska tidskrifterna, den svenska *På väg* och det norsk-danska *Steinerbladet*, som behandlar pedagogiska frågor men då skrivna på ett mer kåserande sätt och inte som vetenskapliga artiklar. *RoSE – research on Steiner Education* är en akademisk online journal där sakkunnigt granskade artiklar om waldorfpedagogik publiceras (www.rosejournal.com).

Waldorfrörelsen har gjort delar av de steg som svenska myndigheter beskriver men det finns brister i hur waldorfpedagogikens kunskapsdomän är sammansatt och systematiserad.

Metod

För att få en bild av erfarna waldorfpedagogers erfarenhet av kollegiemöten som ett forum för lärares kunskapsutveckling har jag genomfört sju semi-strukturerade intervjuer. Genom mitt kontaktnät i waldorfrörelsen skickade jag ut en fråga via mail om intresse att delta. Jag fick positiva svar av två män och fem kvinnor. Deltagarna i undersökningen intervjuades via telefon eller fysiskt möte. Under samtalen har inga namn eller personliga uppgifter efterfrågats, jag har följt regler och riktlinjer från

svenska Codex som drivs av Vetenskapsrådet. Intervjuerna har spelats in, transkriberats och jag har använt kvalitativ innehållsanalys för att få fram teman och kategorier. Efter transkriberingen av intervjuerna har samtliga inspelningar raderats. Alla deltagare har tilldelats fingerade namn och information som på annat sätt skulle kunna avslöja deras identitet har undvikits eller skrivits om.

Deltagare Anna och Bo har arbetat som waldorflärare i mer än 20 år i olika skolor och har suttit i skolors styrelse. Cecilia, David och Erika har arbetat både som lärare och rektorer – även de på fler än en waldorfskola. Felicia och Gabriella har erfarenhet såväl från waldorfskolor, specialpedagogik som från kommunala skolor.

Kvalitativ innehållsanalys är en systematisk metod för att analysera skriven, muntlig eller visuell kommunikation och den används inom många vetenskapliga discipliner (Elo & Kyngäs, 2007). Den konventionella ansatsen, som jag har använt, innebär att varje individs upplevelse är det som ligger till grund för det meningsskapande som texten genererar. Genom närläsning och granskning skapas kodningsscheman som används i en tolkningsprocess för att ge en så sanningsenlig tolkning som möjligt av resultaten. I den kvalitativa forskningen är den enskilda forskaren alltid en del av den forskning som hen bedriver då tolkning är en del av den kvalitativa processen (Hsieh & Shannon, 2005). Det faktum att jag själv är verksam inom waldorfrörelsen, och därmed har en förförståelse och insyn i hur kollegiearbete bedrivs, har krävt ett medvetet reflekterande över att inte låta mina egna erfarenheter och tankar färga det som deltagarna beskriver. Förförståelse underlättar meningsskapande men kräver tydlighet kring de val man gjort och de slutsatser som dras (Savin-Baden & Howell-Major, 2013).

Intervjuer

I intervjuerna, som varat ca 20–30 minuter, pratar deltagarna fritt om upplevelser av kollegiemöten och studium/fortbildning. Intervjuguiden bestod av några få öppna frågor med fokus på områden som tidigare forskning lyft fram som väsentliga; erfarenheter av att gemensamt i ett lärarlag bedriva utvecklingsarbete, faktorer som påverkar kollegiearbetet samt framtidsfrågor och behov av förändringar.

Efter kodning av intervjuerna framstod fyra teman ur empirin som alla deltagarna belyste och som också gick att härleda till litteraturen:

- Klimatet i kollegiet som en förutsättning för framgångsrikt utvecklingsarbete.
- Studium på kollegiemöten och annan intern fortbildning.
- Praktisknära utvecklingsarbete i en muntlig tradition.
- Funderingar kring svårigheterna att bedriva strukturerat studium.

Presentation av undersökningen

Jag har valt att presentera deltagarnas erfarenheter och upplevelser utifrån de fyra teman som framkom i analysarbetet och som går att anknyta till såväl positiva som kritiska röster angående kollegialt lärande.

Klimatet i kollegiet

Att kollegiearbetet är en viktig del av waldorfskolornas vardag och identitet blir tydligt i samtalen. Deltagarna beskriver vikten av ett tillåtande arbetsklimat i kollegiet – det är en förutsättning för utvecklande pedagogiska diskussioner. De beskriver hur kollegiearbetet – när det fungerar som bäst – kan vara det som gör att man orkar med sitt arbete. ”Kollegiet är som en oas, man har jobbat och slitit hela veckan, det blev veckans höjdpunkt att få tala om pedagogiska frågor med kollegorna, om eleverna” berättar Anna. Flera deltagare beskriver hur man har utvecklat kollegiearbetet – från att ha varit ostrukturerat till att nu vara mer effektivt med frågor som är relevanta för alla. Det är när detta fungerar som det går att få till utvecklingsarbete och en pedagogisk samsyn menar David. ”Klimatet i kollegiet är avgörande. Man vågar säga vad man vill, kan lägga fram sina problem och bli positivt bemött.”

Flera deltagare har varit med om kollegiemöten som saknat struktur eller varit negativa mot nya tankesätt – där personliga motsättningar påverkat kollegiearbetet negativt. Det krävs, menar informanterna, att någon styr mötena men det kan vara svårt att tilldela någon det mandatet. En aspekt som påverkar möjligheterna till lärarnas egen kunskapsutveckling är att mycket tid används till praktiska och organisatoriska frågor. ”När allt ska tas i kollegiet, varenda liten sak – allihop skulle hålla på och ha åsikter – det blir helt ohållbart, det blir ointressant och urvattnat” menar Felicia. Flera av deltagarna beskriver hur man har försökt få till förändring för att få tid till pedagogiska samtal på lärarkonferensen.

Kollegiets studium och fortbildning

Kontinuitet är något som Timperley (2014) menar är avgörande för att få till ett utvecklingsarbete och studium är något som ofta finns med på dagordningen i waldorfskolors veckokonferens. Deltagarna har både positiva och negativa erfarenheter, Bo menar att detta behöver utvecklas.

Det traditionella studiet, man läser en gemensam text och diskuterar – det har jag sett väldigt lite nytta av. Mest ritualmässigt, det ger väldigt lite. Man har inte läst texten, den är ofta för komplicerad. Den typen av studium, att läsa Steiner tillsammans, har inte gett nåt.

Samtidigt uttrycker flera en längtan efter samtal med möjligheter att fördjupa sig i abstrakta och existentiella frågor. ”Jag kan känna att jag saknar den delen med fördjupning som leder till filosofiska samtal” menar David.

Flera deltagare har positiva erfarenheter av fortbildning på studiedagar då man tagit in externa föreläsare och haft tid att reflektera över hur det valda temat passar i den egna verksamheten. Bo beskriver hur han i sin ledarroll har försökt förändra kollegiearbetet för att få till ett lärande: ”Det ger mer när man tar in nån som föreläser för alla, då kan man fortsätta arbeta med det. Vad kan vi göra här, hur kan vi omsätta detta?” Detta är mer effektivt och utvecklande än att skicka enskilda medarbetare på

fortbildning menar även Gabriella och Felicia. Även om man rapporterar och delger sina kollegor den fortbildning man gjort är det inte säkert att det får genomslag i verksamheten.

Några av de intervjuade har deltagit i Skolverkets satsningar där man arbetat med kollegialt lärande. Upplevelsen är att detta strukturerade sätt att arbeta och dokumentera är något som waldorfrörelsen behöver öva sig i och utarbeta en egen modell för – det finns en given form att förhålla sig till och man får en färdig process att arbeta med. Det negativa, enligt deltagarna, är att man blir bunden till formen som ibland känns fyrkantig och inte anpassad efter en bredare syn på kunskap.

Praktiknära frågor i en muntlig tradition

För att ett utvecklingsarbete ska kännas meningsfullt är det viktigt att de som deltar kan påverka innehållet. Detta framhåller Timperley (2014) som en nyckelfaktor och Carlgren (2013) ser detta som ett sätt för lärare att ha inflytande över sin yrkesprogression. Det som deltagarna i denna undersökning upplevt som mest utvecklande är när kollegiet ägnat sig åt praktiknära frågor som rör det vardagliga arbetet. ”Då uppstår ett vi – hur kan vi hjälpas åt? Konkret och elevnära är nyckelord.” Anna och David beskriver hur arbetet med att besöka varandras klassrum, berätta om det som pågår och delge varandra idéer och tankar om pedagogiska frågor, elevfrågor och praktiska bekymmer har varit givande.

De pedagogiska värdena, att man lyfte dem. Att man gått från klassrum till klassrum. Berätta vad man gör, att man känner in sig. Snacka om lärande – att man lärde sig av varandra – man hade olika synsätt och man fick idéer.

Detta, att ”glimta” från olika klasser och elevgrupper, är något som samtliga deltagit i på olika skolor och som beskrivs som ett sätt att få förståelse för varandras arbetssituation och komma till givande pedagogiska samtal. ”Det lönar sig att få lärarna att besöka varandra, på ett strukturerat sätt, så att man pratar *med* varandra och inte *om* varandra” beskriver Bo. Att det man studerar eller har som utvecklingsarbete måste vara knutet till de frågor man står inför återkommer i samtalen – om frågorna är för långt från verkligheten blir det svårt att få studieinnehållet att kännas relevant.

Det här sättet att arbeta med pedagogiska frågor är dock inget som man har dokumenterat. Det finns en stark muntlig tradition inom waldorfrörelsen menar deltagarna, det bottenar till viss del i att en av grundtankarna för en waldorf lärare är att du själv måste hitta ditt sätt att arbeta – att göra undervisningsmaterialet till ditt eget, förklarar Anna.

Det som gäller för mig kanske inte fungerar för dig. Att göra det nån annan gjort funkar inte. Man måste göra det till sitt eget, men det går inte att påstå att det kan fungera hos nån annan. Det är personligt. Det kan bli helt fel, man kan berätta vad man gjort men det är hårfint så det inte blir fel. Varje människa måste hitta den tråden, man kan bara antyda.

Waldorfpedagogik är inte en metod som man bara kan tillämpa, utan ett eget arbete – det är ett sätt att tänka och förhålla sig kring kunskap och barns utveckling – menar deltagarna. Det gör att den muntliga traditionen är stark och att det finns en oro för att om man dokumenterar kring ”hur man ska göra” så riskeras den egna lärarreflektionen gå förlorad. Det finns redan, beskriver såväl David som Bo och Gabriella, alltför många som refererar till vad Steiner sade för hundra år sedan utan att reflektera över hur detta ska relateras till nutiden och till elever man möter idag.

Mycket av det som deltagarna beskriver liknar delar av processen i det kollegiala lärandet – man har gjort arbetet, planerat, genomfört aktiviteter och utvärderat – men inte dokumenterat det man kommit fram till annat än som allmänna anteckningar i mötesprotokoll. Det finns, menar flera deltagare, ett motstånd, eller kanske en osäkerhet kring hur man kan teoretisera över subtila nyanser i det man gör. Det blir lätt att man dokumenterar det man *måste*, alltså resultat och betyg, och låter bli att beskriva erfarenheter som har med kvalitativa processer att göra eftersom man känner sig osäker på hur detta skulle kunna göras på ett sätt som inte blir för personligt.

Flera av deltagarna beskriver processen med att skriva pedagogiska planeringar och verksamhetsplaner som ett sätt att dokumentera verksamhetens och lärarnas utvecklingsarbete. Det blir tydligt att man arbetar på olika sätt och att vissa kommit längre i detta arbete än andra. Felicia och Bo beskriver hur lärarlagen arbetar intensivt med att göra planeringar som sedan utvärderas och följs upp under läsåret. Att denna typ av planer och policyer ska vara levande dokument, användbara i skolvardagen, som man återvänder till och förbättrar, är något som flera uttrycker som en förhoppning.

Att utveckla ett strukturerat sätt att dokumentera utvecklingsarbete är något som deltagarna ser som nödvändigt – samtidigt som det måste ske på ett sätt som passar waldorfskolans arbetsmetod. Cecilia menar att detta skulle kunna vara något som waldorfrörelsen kan göra som ett internationellt samarbete.

Om man skulle ha en person som hängav sig åt detta, samla in från olika skolor, och sammanställa. Vi behöver en samordnare, som enskild lärare eller skolledare hinner eller orkar man inte. Detta borde inte vara ett svenskt fenomen utan man skulle kunna samarbeta internationellt – dela upp ämnen och dela med sig.

Att det finns en brist på dokumentation för att kunna visa upp den beprövade erfarenheten är man enig om och man ser det som ett bekymmer för waldorfrörelsens trovärdighet och möjlighet att skaffa sig en stark röst i skoldebatten. ”Kunskapen blir intern – det blir något som är väldigt tungt, att vi inte dokumenterar – det drabbar lärarna – drabbar verksamheten.”

Samtidigt uttrycker flera deltagare att det finns en övertro på dokumentation som botemedel – en tro att om vi bara har en plan eller en policy så kommer allt att lösa sig. Det är ju det man faktiskt *gör* i klassrummet som har betydelse, själva processen – inte hur man dokumenterar – menar David och Anna. ”Processen kan inte översättas – det finns en övertro på att dokumentera. Det var bra då men det finns inget som garanterar att det fungerar 10 år senare eller ens en vecka senare.”

Svårigheter med ett strukturerat utvecklingsarbete

Precis som alla skolor i Sverige drabbas waldorfskolorna av lärarbristen – det blir allt svårare att hitta färdigutbildade waldorfpedagoger. Många skolor löser det genom att anställa personer med annan utbildning och erbjuda utbildning i waldorfpedagogik. Flera deltagare beskriver att detta naturligtvis skapar svårigheter – i ett arbetslag kan såväl kompetens *i* som intresse *för* waldorfpedagogik vara skiftande. ”Man står inte på samma ställe, man har kommit till waldorf av olika anledningar. Man skulle egentligen behöva göra ett grundarbete, men det är också svårt.” Detta påverkar waldorfrörelsens möjligheter att ha en tydlig och stark röst – att våga synas – menar samtliga deltagare. Den pedagogiska samsyn som länge karaktäriserat waldorfrörelsen är inte lika tydlig längre och det är inte självklart att alla lärare på en waldorfskola har samma förhållningssätt mot elever eller syn på kunskap. ”För första gången har jag kollegor som är kritiska till waldorfpedagogik och måste förklara sånt som för mig alltid varit självklart” berättar Gabriella.

Det är också ett bekymmer, anser flera, att waldorfläroarutbildningen länge varit för ostrukturerad och kravlös – det är först nu utbildningen håller en viss akademisk nivå. ”Det behövs ett kunskapslyft inom lärarkåren, många har en väldigt grund utbildning.” Detta, menar deltagarna, är en av orsakerna till att det blir svårt att bedriva utvecklingsarbete eller intern fortbildning. Det krävs en viss vana att läsa akademiska texter och ta till sig forskning. Man behöver också ha kunskap och intresse för det pedagogiska samtalet utanför waldorfrörelsen – vilket man inte alltid har. ”Många har erfarenhet men inte teoretiska referenser, man känner inte till några andra system eller teorier.”

En annan aspekt som flera tar upp är bristen på tid – att man som lärare eller skolledare ofta är så överhopad med arbete att man inte orkar med en sak till. ”På kollegiet finns inte tiden, man behöver lyftas ut ur det vardagliga för att orka ta till sig”.

Sammanfattning och diskussion

Frågeställningen i arbetet med denna artikel var: *Vilka erfarenheter har erfarna waldorflärare av kollegiearbete som ett forum för lärares kunskapsutveckling och som ett sätt att utveckla waldorfpedagogikens beprövade erfarenhet? Vilka indikationer ger deltagarnas reflektioner kring förändringar och förbättringar som skulle gynna waldorfrörelsen?*

Waldorfskolor har länge bedrivit en form av kollegialt lärande. Kollegiet har varit och är ett forum för såväl kunskapsutveckling som för organisatoriska och praktiska frågor. Det är en kontinuerlig mötesplats där man reflekterar och diskuterar, där man ventilerar åsikter och ser varandra som kollegor. Att det sociala klimatet är av avgörande betydelse för utvecklingsarbete konstaterar såväl undersökningens deltagare som aktuell forskning. Langelotz (2014) beskriver att man behöver ta fram verktyg för att arbeta med detta och deltagarna beskriver positiva erfarenheter – som att glimta från olika klassrum och samtala om eleverna för att få förståelse för varandras arbetssituation.

Att hitta ett sätt att teoretisera över – och skapa ett språk för – kvalitativa utbildningsprocesser är något som efterlyses på många håll i diskussionen om pedagogik. Att formulera ett språk som beskriver allt det som utbildning handlar om är en stor utmaning men samtidigt nödvändigt och något som flera forskare efterfrågar (Ljungblad, 2016; Biesta, 2013). Utbildning handlar om att ge elever kvalifikationer – de konkreta kunskaper vi behöver i vårt samhälle – men vi får inte glömma bort att skolans uppgift också är att ge eleven möjlighet att utveckla sin sociala och individuella förmåga (Biesta, 2013). Att enbart fokusera på mätbara resultat räcker inte – barn vill känna att det finns en *mening* med det man lär sig (Schieren, 2009). Biesta (2011) menar att det är först när eleven upplever undervisningen som meningsfull som medvetet lärande sker. Att kunna sätta ord på dessa omätbara processer – den osynliga delen av isberget som Carlgren (2015) talar om – är därför en nödvändig utmaning, inte bara för waldorfrörelsen, utan för hela skolväsendet.

Waldorfskolorna har tyvärr *inte* tagit till sig tesen att ”man lär sig bäst i konkreta situationer där det inlärdas ska användas” (Egidius, 2009) i någon större utsträckning. Istället för att utveckla arbetet med ett icke-fungerande studium har man på flera håll valt bort det och satsat på fortbildning några enstaka studiedagar om året. Timperley (2014) trycker på vikten av att utvecklingsarbete pågår kontinuerligt för att det ska få genomslag och Steiner menar att lärarna hela tiden måste befinna sig i utveckling (Foundations of Waldorf Education, 2004). Här har waldorfrörelsen ett tydligt område att arbeta med och utveckla för att inte tappa bort ”the soul of all teaching and education in a Waldorf school is the teachers’ conference” (Steiner citerad i *Human Values in Education*, Foundations of Waldorf Education, sid. 92, 2004). Deltagarna uttrycker att det finns en oro för att dokumentation kan fel-tolkas som en färdig modell att bara följa – att man kan hamna i en ”metodfälla” där innehållet urvattnas och det bakomliggande syftet med waldorfpedagogikens innehåll inte finns kvar. Waldorfläroarbete och kontinuerlig fortbildning för waldorflärare – såväl internt på kollegiemöten som med hjälp av externa aktörer – blir därmed viktiga verktyg i arbetet med att tydliggöra waldorfpedagogikens särart och att teoretisera över den med ett språk som är kopplat till annan pedagogisk forskning.

Processen i det kollegiala lärandet har visat sig vara framgångsrik och vi vet att det byggs såväl enskild som kollektiv kunskap när man arbetar på detta sätt. Deltagarna beskriver att det behövs fortbildning för att såväl få upp lärarkompetensen som för att få till en pedagogisk samsyn – så kanske skulle modifierad modell av det kollegiala lärandet vara något som skulle gynna waldorfrörelsen. Det starka fokuset på mätbara resultat som presenteras i svenska styrdokument enligt Timperleys modell (2014) är inte tillräckligt för waldorfskolornas kunskapsyn så även här finns ett utvecklingsområde för framtiden. Det planerade waldorflärolyftet kan förhoppningsvis vara ett led i att nå fram till ett sätt att dokumentera även ”omätbara” processer för att skapa en egen kunskapsdomän. Flera delar i det cykliska arbetet gör man redan men man bör utveckla dem och skapa ett kvalitativt sätt att undersöka och dokumentera för att

kunna beskriva de processer i pedagogiken och undervisningen som inte så lätt låter sig vägas eller mätas.

Slutkommentar

Waldorfskolornas tradition med ett lärarkollegium som har ett starkt inflytande på den pedagogiska verksamheten ger goda förutsättningar för att också bedriva utvecklingsarbete som blir synligt för omvärlden. Det är nödvändigt för waldorfskolorna att hitta ett sätt att behålla sin muntliga tradition och samtidigt utveckla den till att kunna dokumenteras om man vill få en tydligare röst i skoldebatten och kunna driva sina pedagogiska frågor. Modellen för det kollegiala lärandet, med sin cykliska process och kontinuitet, kan modifieras och anpassas även till en pedagogik som fokuserar på en bredare tolkning och förståelse av kunskapsbegreppet. Idag råder en situation där pedagogiska alternativ ofta tvingas att kompromissa och anpassa sig efter nya policys och riktlinjer – med en egen dokumenterad beprövad erfarenhet kring hur pedagogiken fungerar och ger för resultat för eleverna skulle waldorfskolorna få större möjligheter att utveckla och stärka sin särart.

Författare

Helena Selsfors, rektor Söderköpings Waldorfskola. Doktorand i pedagogik vid Plymouth University. Masterexamen i pedagogik RSUC och Magister i litteraturvetenskap Linnéuniversitet.Handledare WLH samt RSUC.

Referenser

- Barz, H., Lieberwein, S., & Randoll, I. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen*. Frankfurt: Springer.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (Falk, K., & Thurban, C., övers.). Stockholm: Liber AB.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. USA: Paradigm Publisher.
- Carlgren, I. (2010). Lärarna i kunskapssamhället. *Lärarnas arkiv*. Hämtad 2018-07-05 från: http://www.lararnashistoria.se/article/lararna_i_kunskapssamhallet
- Carlgren, I. (2013, 16 sep.). Hur lärare ska få kunskap bestäms uppifrån. I *Skola och samhälle*. Hämtad 2018-07-04 från: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-kunskapssimplementering-genom-pabjuden-kollegialitet/>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlin, B., Liljeroth, I., & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan – en skola för människobildning?* Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige. Karlstad Universitet.
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The Qualitative Analysis Process. *JAN research Methodology, Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Foundations of Waldorf Education. (1998). *Faculty Meetings with Rudolf Steiner*. (Lathe, R., & Parson Whittaker, N., övers.). USA, NY: Anthroposophic Press.
- Foundations of Waldorf Education. (2004). *Human Values in Education*. USA, NY: Anthroposophic Press.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Content Qualitative Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 18 (3–4), 258–279.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegialt lärande som utbildningspraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen).

- Liebendörfer, C., & Liebendörfer, Ö. (2013). *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Pedagogiska fakulteten).
- Ogletree, E. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey*. U.S Department of Education, Educational Resources Information Centre. Laurel: Eric.
- Owen, S. (2015). Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. I *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74.
- Rawson, M. (2014). Practices of Teacher Learning in Waldorf Schools: Some Recommendations Based on Qualitative Inquiry. I *The Journal of Educational Alternatives*, 3(2), 45–68.
- Rawson, M. (2018). The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. I *RoSE – research for Steiner Education*, 8(2), 15–32.
- Runesson, U. (2011). Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study. I Eklund, S. (Red.), *Forskning om undervisning och lärande*, 5. 2011 (s. 6–17). Stockholm: Stiftelsen SAF.
- Savin-Baden, M., & Howell-Major, C. (2013). *Qualitative research, The essential guide to theory and practice*. USA: Routledge.
- Schieren, J. (2009). Waldorfpedagogikens vetenskapsbegrepp. I *Waldorfskolans kunskapssyn, dokumentation från svenskt waldorfläramöte 2009*. Pedagogiska sektionen: Trosa Tryckeri.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Stabel, A-M. (2016). *Hva skal vi med skole?* Oslo: Pax Förlag.
- Sundström, U. (2017, 23 maj). Komplexa krafter i kollegialt lärande. I *Lärarnas tidning*. Hämtad 2018–07–04 från: <https://lararnastidning.se/komplexa-krafter-i-kollegialt-larande/>
- Timperley, H. (2014). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tyson, R. (2018a). Det behövs mer forskning om alternativ pedagogik. I *Skola och samhälle*. Hämtad 2019–03–17 från: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ruhi-tyson-det-behovs-mer-forskning-om-alternativ-pedagogik/>
- Tyson, R. (2018b). Exploring Waldorf education as a practice through case narratives: a framework for empirical research. In *RoSE – Research on Steiner Education*, 8(2), 51–64, 2018.
- Waldorfskolefederationen. (2016). *En väg till frihet*. Järna: Telleby bokförlag.

Webbsidor

- Skolverket, forskningsbaserat arbetssätt: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-nagra-nyckelbegrepp>
- Skolverket, Kollegialt lärande: <https://www.skolverket.se/sok#query/kollegialt%20larande>
- Skolverket, Siris databas: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>