

Nyhetsbrev

från Pedagogiska sektionen

Innehåll

- Pedagogiska sektionen förändrar sitt ledarskap - 2
- Vad är antroposofi för dig? - 2
- Rapport från Internationellt forum för Waldorfpedagogik - 3
- Den antroposofiska "läran" och waldorfpedagogiken - 4
- Intervju med Lena Selberg - 5
- Undervisning efter ett krig - 7
- Viljekraften i tänkandet hos tonåringar - 8

Ett nytt nyhetsbrev

Under ett av Pedagogiska sektionens digitala möten under hösten uppstod idén om ett nyhetsbrev att sändas till alla svenska waldorfskolor och andra företrädare för waldorfpedagogik i Sverige, Norge, Danmark och Finland. Tanken var att i dessa pandemins tider kan ett sådant "brev" i någon mån ersätta de uteblivna fysiska kontakterna mellan sektionen och skolorna (men behöver för den skull inte upphöra när pandemin är över). Nyhetsbrevets syfte skall vara att spegla både praktiska och teoretiska waldorfpedagogiska frågor, av aktuell och tidsbunden såväl som principiell och "evig" karaktär. Vi tänker oss att detta kan göras genom olika former av bidrag, t ex intervjuer med erfarna waldorflärare, översättning av artiklar från utländska webbsidor (tyska och engelska), samt texter författade av oss själva. Bidrag från läsekretsen välkomnas (men redaktionen förbehåller sig rätten att bedöma deras lämplighet).

Redaktionen består av följande personer:

Daniel Andersson (huvudredaktör), har arbetat 15 år som klasslärare på högstadiet och fem år som lärare (matematik och fysik) på gymnasiet. Gick waldorfläro-utbildningen på seminariet i Järna och påbyggnadsutbildning till gymnasielärare på WLH. Har främst intresserat sig för åldrarna 13 – 19 år sedan början på sin lärarbana. E-post: friavagar@gmail.com

Bo Dahlin, är pensionerad professor i pedagogik vid Karlstad Universitet (numer bosatt i Stockholm). Han var med och startade det internationella mastersprogrammet vid Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo och undervisade där ett flertal år. Medverkade ett par gånger på Waldorflärodagarna för ca. tio år sedan. Gör numer sporadiska föreläsningar och skriver artiklar om de filosofiska och andliga aspekterna av waldorfpedagogik. E-post: bodahlin442@gmail.com

Ola Wauge, har mellan 1987 och 2017 arbetat som förskollärare, klasslärare och rektor på Västerås Waldorfskola (med diverse avbrott för utbrändhet och andra arbeten). Han har under en period varit styrelseledamot i Waldorfskolefederationen och är Sveriges delegat i "Internationellt Forum för Waldorfpedagogik (Haager Kreis). Han har också varit med och byggt upp fritidsläroutbildningen på WLH där han sporadiskt undervisar. Arbetar just nu som arbetsmarknadskonsulent. E-post: olawauge@hotmail.com

Göran Nilo, Psykologutbildning, färdig 1971. Inom läkepedagogiken med barn med funktionsvariationer som vårdare, terapeut, institutionsföreståndare vid dåvarande Solbergahemmet, Järna under 13 år på 1970-talet. Därefter 20 år vid Kristofferskolan som läkepedagog, undervisade vid Kristoffersseminariet, handledare, föreläsare inom antroposofi och waldorf/läkepedagogik på många olika skolor i Sverige, men även i Norge, Finland och Schweiz. Föreståndare vid Mora Park, institution för barn med autism, Järna mellan 2002-2008. Därefter fortsatt handledarverksamhet. Har varit aktivt verksam i Pedagogiska Sektionen sedan år 2000. E-post: goran.nilo@gmail.com

Malte Nordling, arbetar som ämneslärare på Västerås waldorfskola sedan 2008, innan dess i femton år på Annaskolan i Dormsjö. Hans huvudämne är musik. I pedagogiska sektionen har Malte deltagit aktivt under några år. E-post: tidochrum@gmail.com

Det här nyhetsbrevet ges ut av Pedagogiska sektionen. Det skickas till waldorfpedagogiska verksamheter i Sverige. Arbetet med nyhetsbrevet utförs helt ideellt. Det kommer att ges ut endast i elektronisk form. I redaktionsrådet ingår Daniel Andersson, Göran Nilo, Bo Dahlin, Malte Nordling och Ola Wauge.

Vill du kontakta redaktionen görs det på e-post: friavagar@gmail.com.

Då arbetet med nyhetsbrevet är helt ideellt kan vi inte honorera insända bidrag.

Pedagogiska sektionen förändrar sitt ledarskap

Ur *Das Goetheanum* nr 43, 2020

Pedagogiska Sektionen får en ny ledning 2021/22 med Philipp Reubke och Constanza Kaliks; de nuvarande ledarna kommer att axla nya uppgifter.

Waldorfpedagogikens spektrum utvidgas med förskolerörelsen när Philipp Reubke kommer att ingå i sektionsledningen. Han vill bidra med "att hitta kompletterande former för alla waldorfpedagogiska yrkesgrupper, som ska möjliggöra ett yrkes- och erfarenhetsutbyte mellan de pedagogiska kollegerna." Philipp Reubke är sedan årtionden tillbaka verksam i Frankrike som förskollärare. Dessutom har han en specifik inblick i Frankrikes förhållanden genom sin verksamhet i styrelsen för Fédération Pédagogie Steiner-Waldorf en France och en internationell överblick som koordinator för International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education. Han tillträder sin uppgift i sektionen oktober 2020, först på deltid och från och med 2021 är han på heltid i ledningsteamet.

Constanza Kaliks var under många år verksam som lärare och utbildare i Brasilien; som ledare för Ungdomssektionen vid Goetheanum är hon i förbindelse med ungdomar och unga vuxna. Eftersom "Rudolf Steiners pedagogiska impulser utvecklar sig ur barnens och de unga människornas, ur omvärldens och tidens verklighet", är det viktigt för henne, "att vi ser och befrämjar den pedagogiska praktiken i respektive kulturer". Constanza Kaliks ska från och med 2022 tillsammans med Philipp Reubke utgöra ledningen för den Pedagogiska Sektionen och träda ur ledningen för ungdomssektionen; hon kommer fortsatt att vara styrelsemedlem vid Goetheanum.

Med en flytande övergång kommer Claus-Peter Röh frånträda sektionsledningen mitten av 2021 och Florian Osswald början av 2022.

Sebastian Jüngel koordinator för Goetheanum Kommunikation,

Pedagogiska sektionen, Dornach: www.paedagogik-goetheanum.ch

Översättning: Göran Nilo

Vad är antroposofi för dig?

Göran Nilo

2017 gav ledningen för Goetheanum ut en broschyr för sitt kommande arbetsår. Där presenterades Högskolans sektioner, där respektive ledningspersoner gjorde en beskrivning av sin sektions karaktär och verksamhet. Det skedde genom att svara på fem frågor; vilket syfte/vilken mening antroposofin har i det egna livet, vilken roll sektionen spelar i Goetheanums helhetsorganism, ge ett kritiskt utifrånperspektiv på Goetheanumverksamheten, ge en antydan om vilket fokus man har på världssituationen och slutligen för vem man finns till.

De 15 ledningspersonernas svar från elva sektioner och två avdelningar blev påtagligt mycket individuella. Frågan "vad är antroposofi för mig" levererade inga standard svar.

Louis Defèche från tidskriften *Das Goetheanum*s redaktion uttryckte i sin inledande text just detta tema:

"Individualiserad antroposofi som önskvärd nutidsposition och drivkraft hos människor, är begrepp man allt oftare stöter på i texter, böcker, föredrag som kommunicerar antroposofi på 2000-talet. Antroposofin som en lära fasas därmed successivt ut, en position som man nog får säga präglade hela 1900-talet.

När man tar till sig en lära står man på sätt och vis kvar "utanför", betraktar tankarna och idéerna i princip på samma sätt som man betraktar hela sinnevärlden – skapelsen som är som den är, som blivit till mig förutan. Får man att jag då tar upp läran som lika orubbliga sanningar som att en björk är en björk, en häst är en häst o s v, är uppenbar, den blir då lätt till den enda sanningen.

Om jag däremot tar in tankarna och idéerna i mig, smälter och omsmälter dem, gör dem till "egensubstans" så blir de sedan tanke-, känslö- och viljekraft som bär individens signum istället för "lärans". Kanske är detta andemeningen i det Rudolf Steiner ihärdigt upprepar uttryckte: "antroposofin måste bli liv bland människorna." (principitat).

Nedan återges hur de två sektionsledarna för Pedagogiska sektionen i Dornach svarade på de ställda frågorna:

De två sektionsledarnas svar på temafrågan om antroposofi:

"Antroposofi är för mig källan ur vilken det som idag sker av livsdramatik i världen, kan förvandla sig i tankar, samtal, möten och handlingar."

Claus-Peter Röh

"Antroposofi är för mig det som finns i mellanrummen, det som förenar materilt och andligt, det som mellanrummen gestaltar, upphäver det dualistiska och startar en process."

Florian Osswald

Svaren på de 4 frågorna:

Vilken roll spelar er sektion inom helheten Goetheanum?

Röh: Sektionen lever bara av det som egentligen vill bli till i andra människor. Alltså alltid bara av det som har framtidskaraktär. Hur man gestaltar det på orten, i sektionen eller i kollegiet, så att en atmosfär uppstår, där det som kommer verkligen kan visa sig, det framtida. Jag tror att det är den ursprungliga källan till pedagogiken.

Osswald: Det handlar om människan och då spelar det ingen roll om hon är medicinare eller jordbrukare, det handlar om människovardandet.

Vad saknar du vid Goetheanum?

Röh: Att en konferensform skapas där pedagoger och medlemmar av de andra sektionerna träffas och där det som händer just i skolorna och världen behandlas i en slags samtidskonferens. Vid Goetheanum-Weltkonferens (Mikaelikonferensen) slutet av september 2017 kunde vi uppleva något av den kvalitén.

Osswald: Jag önskar att det pedagogiska elementet, det vardande, kunde vara mer levande. Goetheanum skulle då kunna utveckla sig till en plats som

skulle stråla ut i hela världen. Att glädjas över mötet med världen. Vi har trots allt skapat en början till detta.

Vilken aktuell världshändelse har berört dig under den senaste tiden?

Osswald: När jag hör att nu har en offensiv startat igen i Mosul. Barnen glöms ofta bort. Det berör mig att man där kämpar mot barnsoldater, att man till och med måste instruera soldaterna med: ”Ni kommer att kämpa mot barn”. Där blir det uppenbart, men egentligen vet vi att det är en realitet på många platser i världen.

Röh: När det tas initiativ i immigrantfrågan av människor som sedan länge bor här och av människor som nu ansluter, uppstår genast nya frågeställningar. Det är ofta en individuell människas intuition och initiativ som impulserar förvandlingen. Michelle Obamas tal har berört mig. Hon står där som människa och tar modigt ställning till en aktuell fråga i valen där borta. Hon talade fritt som en människa. För mig var det ett autentiskt pedagogiskt ögonblick. Jag önskar varje ung människa att hon hittar modet att tala fritt ur sitt människovara och ta ställning till det som sker.

Vilken är sektionens målgrupp?

Osswald: Vi finns till för pedagoger på alla åldersstadier som vill befatta sig med waldorfpedagogik. Det är därvidlag helt oväsentligt om hen arbetar i en waldorfskola/Steinerskola eller inte.

Röh: Spektret av frågeställningar når från studeranden som vill veta hur ”periodhäftet” uppstod, över fackfrågor rörande människokunskapen, till existentiella frågeställningar vid skolor som befinner sig i nödsituationer. De vet inte längre i vilken riktning de ska utvecklas som waldorfskola.

Översättning: Göran Nilo

Rapport från Internationellt Forum för Waldorfpedagogik

Ola Waage

Under detta år av covid-19åtgärder som hindrat resor och fysiska möten har vi Internationellt Forum (IF) endast haft digitala möten. De fungerar utmärkt så länge som man hanterar information men ska man kommunicera om djupare spörsmål så är erfarenheten att man behöver träffas öga mot öga.

Detta gäller också de erfarenheter som delegaterna i IF förmedlar från waldorfskolor runt om i världen – ren ”faktaundervisning” fungerar bra digitalt, men barn, lärare och föräldrar märker att man saknar de sociala aspekterna och de fysiskt sinnliga erfarenheterna som gör att kunskapen blir djupare och stannar kvar i systemet. En annan erfarenhet som många familjer haft är att de mer kommit samman som familj under ”lockdown”, every dark cloud has a silver lining.

Internationellt Forum

I november för 50 år sedan startade mötena i det som kallades Haager Kreis. Grunden är att bevaka och utveckla den antroposofiska bakgrunden till waldorfpedagogiken. 2020 skulle alltså vara ett jubileumsår med ett möte för att fira födelsedagsbarnet. Inriktningen på året skulle vara – ”se tillbaka i tacksamhet, inspirera framåt med tillit” (min tolkning av det ursprungliga programmet). Mötena är nu uppskjutna och kommer förhoppningsvis att hållas i Ungern i maj 2021.

Har vi styrka nog att andligt överleva, kan vi också fysiskt överleva.

Världslärarmöte 2022

Det planeras för världslärarmöte i Dornach 2022. Rubriken: ”The Battle for Intelligence: Mind the Gap!”

Hur kan intelligens utvecklas ur hela människan? Medan man traditionellt har tagit liten hänsyn till kropps- och sensoriska upplevelser när det gäller utveckling av intelligens, handlar waldorfpedagogik om att placera just dem i centrum: Rörelse, hantverk och sensoriska upplevelser bör väcka intelligensen, åtfölja dess utveckling och på detta sätt möjliggöra en differentierad, sinnesrelaterad förståelse av sig själv och världen. Denna konferens syftar till att stimulera en djupare förståelse av sambandet mellan intelligens, kropp och kosmos och att intensivt hantera metodiskt didaktiska frågor relaterade till dem.

Tre aspekter ska särskilt beaktas:

- Den reduktionistiska synen på människan
- Digital inlärning
- Miljökris / klimatförändringar

Vill ni läsa mer:

www.waldorf-international.org/en/

och här:

www.goetheanum-paedagogik.ch/en/events/world-teachers-conference-call-for-proposals

Freunde der Erziehungskunst

Under Coronaepidemin har många waldorfskolor och förskolor haft det mycket svårt ekonomiskt eftersom de

flesta inte är statsfinansierade. En fond bildades och gåvor på ca. 1 miljon euro har fördelats, i huvudsak till skolor och barnträdgårdar i Afrika och Latin/Sydamerika. Till exempel fanns det en stor oro bland lärare på en del skolor i Afrika för barnens hälsa – den enda måltid de fick på dagen fick de i skolan. Inga pengar, ingen skola, ingen mat.

Waldorf 100

Festivaldelen av waldorfpedagogikens hundraårsjubileum är nu avslutat, arbetet fortsätter mot det framtiden vill av oss.

Den som vill se en del av det som utspelat sig kan söka på Waldorf 100 på Youtube. Där finns bland annat festivalen som hölls i Tempodrom i Berlin (som streamades live till ca 75 000 datorer).

19 böcker har blivit utgivna under festivalåret. Jag vill särskilt uppmärksamma nyutgåvan (på tyska) av Allmän människokunskap, Metodisk-didaktisk, Seminarieövningarna som nu är reviderad med en del kompletteringar från dokument funna i Rudolf Steiner arkivet. Den är också redigerad så att man läser varje "kursdag" för sig, d.v.s. respektive dags morgon, eftermiddags och kvällsföredrag kommer direkt efter varandra i boken. Den engelska översättningen är snart klar för utgivning.

Organisationen Waldorf100 kommer lösas upp och de finansiella medel som blir över fonderas hos Freunde

Den antroposofiska "läran" och waldorfpedagogiken

Bo Dahlin

Vad menas med "läran"?

I kommentaren till intervjuerna med Osswald och Röh sägs att antroposofin som "lära" är på väg att "fasas ut". Om det är sant att så sker är det enligt min mening problematiskt. Den första frågan är förstås vad som egentligen menas. Om man med "läran" avser något i akademisk mening rent teoretiskt, som kan studeras på samma sätt som man studerar andra teoretiska ämnen, så må det vara OK att detta "fasas ut" ur antroposofiska verksamheter. Men risken är att man kastar ut barnet med badvattnet. Steiner talar om vikten av *studier*, enskilda såväl som i grupp (t ex GA130, 8/2 1912). Vad är det då vi studerar, om det inte är just "läran"? Men ordet "lära" väcker kanske föreställningar om en uppsättning "dogmer", eller ett system av rigida begrepp, som man ska tillägna sig rent kognitivt – och sedan "tro på". Antroposofi är emellertid inte en "lära" i denna mening. Det är något mer levande och dynamiskt. I engelsktalande andliga (inte bara antroposofiska) rörelser använder man ofta uttrycket *the Teaching*, vilket, som substantiverat verb, bättre uttrycker denna levande och dynamiska aspekt. Genom aktiva studier, genom ansträngning och lidande, kan "läran" införlivas med det egna själslivet som helhet, i tanke, känsla och vilja. Den kan då bli en källa till mening och livskraft och berika våra liv på många plan. Men för att det ska kunna ske måste "läran" först och främst finnas tillgänglig som objektivet uttryck i form av böcker, texter – och även föreläsningar. Om sådant ska "fasas ut" finns det inte längre något att studera och arbeta med.

Troligen syftar kommentaren om att läran håller på

der Erziehungskunst.

Hemsidan www.waldorf-100.org/en/ kommer att omgestaltas till en portal som blir gemensam för alla waldorfskolor, barnträdgårdar, förskolor och andra relaterade organisationer som väljer att finnas med där. Man kommer att kunna använda portalen för att hitta waldorfinitiativ var som helst i världen. Planeringen är att det finns en världskarta där man kan klicka på de olika länderna för att komma vidare. Portalen kan symbolisera att vi är *en* rörelse, differentierad, men med samma grundläggande människosyn. Det är tänkt att den ska vara färdig i januari 2021.

Pedagogiska sektionen

Claus-Peter Röh och Florian Osswald kliver under 2021 av som ledare för pedagogiska sektionen och ersätts av Philipp Reubke och Constanza Kaliks. Se mer www.goetheanum-paedagogik.ch/en/

Annat från svenska sektionen www.antroposofi.nu/fria-hoegskolan-foer-antroposofi/ped/

att "fasas ut" i första hand på den typ av föreläsningar eller andrahandslitteratur som i stort sett bara redogör för vad Steiner har sagt om ett visst tema eller frågeställning. Det har kanske uppstått en viss mättnad på den typen av framställningar. Men även dessa är av stort värde, i den utsträckning de ger en överblick och en mer personlig tolkning av antroposofiskt idé-innehåll. De kan också ge inspiration till att arbeta vidare med "läran".

I den ovannämnda föreläsningen säger Steiner också att antroposofin, "om dock endast skenbart, kommer till oss i form av en lära, en vetenskap", fastän den till sitt väsen bringar självkänedom och strävan efter att bli goda och rättskaffens människor. När antroposofin talar om jordens utveckling och de olika planetillstånden (Saturnus, Solen, Månen o.s.v.), kan det visserligen verka som om den är en slags lära, eller ett kunskapssystem. Men även dessa "kosmiska" idéer handlar egentligen om självkänedom, påstår Steiner. För de ger oss beskrivningar av de världar i vilka vårt högre jag lever. *Vi själva var med* i denna kosmiska utveckling. Visserligen i ett helt annat medvetandestillstånd, men likväl. "Sann teosofi är i verkligheten sann självkänedom", utropar Steiner (i samma föreläsning). Vilka konsekvenser får en sådan självkänedom för vårt dagliga liv, kan man undra?

Kort sagt anser jag att man bör vara försiktig med vad man menar när man säger att "läran" är på väg att "fasas ut". För det som tycks vara "lära" är egentligen vägar till självkänedom. Det bör därför alltid finnas ett dialektiskt spänningsförhållande mellan antroposofi

som objektivt idéinnehåll ("läran") och den individuella, personliga ansträngningen att tillägna sig detta, individualisera det, göra det till "sitt eget". Så att det kan berika vårt liv i både yttre och inre mening.

Antroposofin och pedagogiken

Självkännedom är viktigt i arbetet som lärare. Det gäller kanske i första hand psykologisk självkännedom. Är man t ex inte någorlunda klar över sina personliga svagheter kan det vara svårt att möta eleverna, som ofta genomskådar dessa, särskilt i de högre skolorna. Men har den "kosmiska" självkännedom, som Steiner talar om i ovan citerade föredrag, också något att göra med pedagogik? Jag tror det, fast på ett indirekt sätt. Någonstans (jag hittar tyvärr inte källan) använder Steiner en liknelse med telegrafin. I den första telegrafins elektriska teknik använde man jordpolen, vilket betyder att man bara behövde en elektrisk ledning för att skicka signalerna. Den så kallade återledningen skedde genom jorden. På samma sätt, säger Steiner, kommunicerar läraren inte bara med orden han uttalar, utan också med hela sitt väsen. Men det senare sker osynligt, d.v.s. undermedvetet. Det läraren uttryckligen säger eller gör motsvarar det som telegrafens skickade genom den elektriska ledningen; det som förmedlas undermedvetet motsvarar återledningen genom jorden.

Lärarens "kosmiska" självkännedom verkar därför undermedvetet på eleverna. *Hur* den verkar är en fråga som är svårare att behandla. Det har troligen att göra med det som i läkepedagogiken kallas "den pedagogiska lagen": att elevens väsensled påverkas av lärarens närmast högre väsensled. Om vi antar att lärarens självkännedom lever i jaget och/eller astralkroppen skulle den alltså påverka elevens astralkropp och/eller eterkropp.

Men låt oss lämna dessa "kosmiska" dimensioner och bli lite mer konkreta. Inom *didaktiken* – särskilt den tyska – brukar man säga att det finns fem didak-

tiska grundfrågor som man både som lärare och forskare bör ställa sig: Vad? Hur? När? Vem? Varför? "Vad" handlar om undervisningens innehåll; "hur" handlar om undervisningens metodik; "när" handlar om lämplig tidpunkt; "vem" handlar om vilka eleverna är (generellt i termer av klass- eller familjebakgrund, men också mer individspecifikt). Slutligen har vi varför-frågan, som egentligen hänger samman med alla de övriga frågorna. Svaren på varför-frågan kan dock vara av olika karaktär. Det mest enkla svaret på frågan om varför man ska undervisa om ett visst ämne vid en viss tidpunkt är väl "därför att det står i läroplanen/kursplanen, som riksdagen har fastställt". Eller "därför att det står i waldorfskolans kursplan". Men varför-frågan kan också besvaras på ett mer pedagogiskt och insiktsfullt sätt. I waldorfpedagogiken är svaret då ofta av typen "därför att detta innehåll vid denna tidpunkt är bra för elevernas utveckling, kroppsligt, själsligt, och/eller andligt." Varför eller på vilket sätt det är bra ingår naturligtvis också i ett sådant svar.

Det är i denna typ av svar på didaktikens varför-fråga som antroposofin kommer in i waldorfpedagogiken. De övriga didaktiska frågorna kan besvaras på basis av waldorfskolans läroplan och kursplaner. Men dessa planer har sina ursprungliga grunder i den antroposofiska människokunskapen. Att vara lärare i waldorfskolan utan att känna till dessa grunder är, vill jag påstå, inte att vara waldorflärare i verklig mening.

Det betyder absolut inte att alla som arbetar i waldorfskolan utan kännedom om antroposofi gör ett dåligt jobb. Det finns inget som helst orsakssamband mellan kunskaper om antroposofi och gott lärararbete. Men för waldorfskolerörelsen som helhet leder en brist på antroposofiska insikter till urlakning och identitetsförlust.

Intervju med Lena Selberg, 23 november 2020

Bo Dahlin

Bo Dahlin: Om vi börjar med din bakgrund?

Lena Selberg: Jag har väl mycket med mig från min barndom och uppväxt. Min far var konstnär och författare och mor var sjuksköterska men skicklig med sina händer, med textilt hantverk och bokbinderi. Hon höll alltid på med någonting som växte fram under hennes händer.

När jag slutade gymnasiet gick jag på Nyckelviksskolan ett år, en konstnärligt förberedande skola med praktisk inriktning, både metall, trä och keramik och sedan kom jag in på Konstfack. Efter fyra år blev jag bildlärare och gick en dramapedagogutbildning också.

Sedan tänkte jag att nu har jag hållit på och studera hela mitt liv så nu måste jag ut och möta elever. Jag arbetade 12 år i den kommunala skolan.

Det var pedagogiken som förde mig till antroposofin. När mina egna barn skulle börja skolan tyckte jag inte att kommunala skolan var ett kreativt alternativ. På den tiden var det lång kö till Kristofferskolan. Då fick jag nys om att Hans Möller ville starta en ny skola

här där jag bor. Så på den vägen är det... Vårt förstfödda barn började i den andra klass 1 på Ellen Key skolan och jag fick frågan av Hans, när han fick veta att jag var lärare, att arbeta på skolan.

Då började jag klasslärarutbildningen på halvtid. Det var en av de första grupperna på Kristofferseminariet som senare blev WLH. Det blev de roligaste fyra åren jag har haft i hela mitt liv. Det var läkande och jag kom till ro och fick samtidigt inspiration till olika konstnärliga aktiviteter.

BD: Så du blev waldorflärare då...

LS: 1987 började jag på Ellen Key skolan, som bildlärare och stödlärare. Den första 1:an tog jag 1990 så jag har hann med tre klassomgångar innan pension och dom var mycket olika...

BD: Om vi går över till det här med antroposofi och pedagogik då...

LS: Redan under seminarietiden blev jag medlem i Antroposofiska Sällskapet och senare i Högskolan. Jag har gärna besökt Kristen Samfundet under alla år. Det

har varit så för mig att Människovigningens handling i Kristen Samfundet har betytt mer än högskoletimmarna. Kanske beroende på att klasstimmarna låg på kvällstid och jag var för trött tror jag. En söndag förmiddag var det enklare att hålla koncentration och vakhet – och i Kristen samfundet är det en återkommande ritual och liturgi. Den timmen är ett fortgående meditativt arbete.

Som klasslärare kommer jag fort underfund med att barnen knappast uppförde sig eller rättade sig efter det jag sa. Att vara en god förebild är det som kan verka de första skolåren.

Jag hade stora förväntningar på kollegiearbete, att man inte hade någon rektor utan att kollegiet kunde bli överens och fatta beslut – det är klart att så enkelt blev det inte.

Men jag tycker att det var fantastiskt att få studera antroposofi och öva konstnärligt tillsammans med kollegor. Vi startade varje morgon innan eleverna kommit med veckospråket. Det var en sådan annorlunda ingång på dagen än i kommunala skolan. Att få känna att vi hör ihop utifrån en längtan och strävan att få utöva lärargärningen.

BD: När du började jobba på Ellen Key skolan?

LS: Ja och under utbildningen, det var fantastiskt roligt.

BD: Ja det förstår jag. Det är nog inte så ovanligt heller.

LS: Nej, men det gav mycket energi till arbetet. Att bäras utav sina kollegor och att få praktisera den antroposofiska människokunskapen... fast samtidigt var jag väldigt ensam. Det var tufft, i mina 1:or vad det 28 elever.

BD: Man har inga stödlärare i waldorfskolan? Det har man inte råd med kanske...

LS: Jo, det fanns några stödlärare men skolan växte och elevernas behov också. Det var svårt att få resurserna att räcka till för alla.

BD: Jag får en bild av att det är två saker i antroposofin som har stöttat dig eller gett dig entusiasm i lärarbetet och det är Kristensamfundet eller det religiösa kan man väl säga, och sedan det konstnärliga, det skapande...? Det är de två källorna som har gett dig energi till arbetet?

LS: Mm, även Steiners tankar om meditationer för att utveckla väsensleden, imagination och inspiration. På seminariet talade vi mycket om meditationer. Jag minns ett av mina tidigare försök att få ett rött runt fält att växla plats med en grön bakgrund. När jag blundade ville färgerna inte infinna sig och än mindre det runda vara på plats. Efter några veckors med mer eller mindre träning, blev det till under en vintrig promenad. Jag stannade upp och blundade och som ett under bytte de två plats. I en helt harmonisk rörelse spred det röda ut sig och bildade bakgrund, samtidigt som det gröna sögs in och fick form. Det var en mycket vacker upplevelse. Jag tror att olika imaginativa övningar kan stärka det eteriska. Och det kan man behöva som lärare.

BD: Hur är det, mediterar du regelbundet eller är det något du gör ibland eller?

LS: Nej, det jag gör regelbundet varje dag är återblicken, en baklänges återblick på dagen. När jag hade

klass så gick jag igenom alla elever. Då får man inte hålla på för länge. Rutinen ledde till att det fort kom upp vilka händelser som varit viktiga under dagen. Både det som behövdes undersökas mer i det sociala spelet eller bara saker att vara tacksam för. Återblicken är fin att ha och den kan ge nya uppslag eller idéer för nästa dag.

Kursplanen är ett konstverk, det är fantastiskt hur de olika ämnena får samverka och bilda meningsfulla sammanhang. Jag tror att återblicken la grund till att jag fick goda infall under skoldagen, sådant jag inte hade planerat i för.

BD: Mm. Dom här infallen handlar om liksom att du...

LS: ...jag såg sammanhang jag inte sett tidigare...

BD: I ämnena, i undervisningens innehåll så att säga?

LS: Ja, men även hur man skulle kunna arbeta med ett kursavsnitt praktiskt.

BD: Mm.

LS: De första åren handlar mycket om att öva, öva viljan. Samma sak, samma tid varje dag – spela flöjt, rytmer och rörelser, sånger, verser och texter. Allting flöt på och det var inte bara barnen som övade, jag fick öva också. Det har jag glädje av idag. Varje växling i naturen under året kommer med olika sånger och verser. Melodier och ord finns kvar för hela livet...

BD: Mm. Det här imaginativa övandet, hur har du förhållit dig till det? Har du fortsatt med dom övningarna eller?

LS: Jag har haft svårt att sitta still längre stunder och har hellre rört på mig. Jag tänker att olika viljeövningarna kan bidra till inspiration, man kan göra mycket baklänges i skolan, man kan prova att räkna eller göra verser baklänges, man kan gå och göra rörelser baklänges.

BD: Mm. Hur ser du på det här med waldorfskolans... är det någon slags konfession eller är det egentligen en sekulär pedagogik?

LS: Nej, där finns en grund och på samma kristna grundvärderingar vilar hela samhället och vår demokrati. Jag tyckte om att få läsa morgonspråket och känna tacksamhet tillsammans med eleverna, att få be Guds ande om välsignelse och kraft till arbete och kunskap. Högstadiemorgonspråket är så underbart vackert – man skådar ut i världen och ser allt det vackra i skapelsen och sedan skådar man in i själen och ser att det är samma ande som väver i solens ljus som i människans inre.

BD: Läser man fortfarande ett sådant morgonspråk?

LS: Min upplevelse av skolan var att det försvann mer och mer utav... att vi samlades och läste veckospråket på morgonen, att vi hade ett pedagogiskt studium på torsdagskonferensen. Det var praktiska saker som tog över mer och mer och då förlorade skolan i attraktion och lyskraft.

BD: Mm. Vad tror du, vad är det som har hänt egentligen?

LS: Jag tror att utbildningen fick förändra sig för att bli godkänd och när skolorna enligt lag blev tvungna att ha en rektor skapades problem, att hitta någon som passade...

BD: Mm. Är man waldorflärare så vill man inte vara rektor, är det så?

LS: Nej man tycker att det räcker gott att ha sina elever och tid för konferenserna. Jag vet ju inte hur rektorsutbildningen ser ut men jag antar att den ser likadan ut för alla skolor?

BD: Det finns väl på olika lärosäten etc...

LS: Men jag menar att även om man har hand om organisation och ekonomi så handlar det om mänskliga möten och förståelse för den antroposofiska människobilden...

BD: Mm, visst. Man skulle kunna inspireras av antroposofin och waldorfpedagogiken även i rektorsgårningen tänker jag.

Är det någonting mer du tycker jag ska fråga om?

LS: Neej... för mig var arbetet med den andra sjuårsperioden där "det sköna" är riktmärke – att trots att världen ser ut som den gör och så mycket händer som är av ondo, så existerar samtidigt allt skönhet och det vackra. Att få visa på det, som lärare var fantastiskt inspirerande och välgörande.

Att befatta sig med veckospråken är också ett meditativt arbete och det praktiserar jag gärna. Skolan var alltid generös med fortbildning och jag har fått möjlighet att vara med WL på olika kurser i Jotunheimen. Vi gjorde bl.a. växtmeditationer, att iakttä en växt och sedan "släppa den" och låta något uppstå i det inre som kunde berätta om den specifika växten. Sambandet mellan människans själsliv och olika växter, att den yttre och den inre världen inte är åtskilda. Den

Undervisningen efter ett krig

Das Goetheanum, nr 50 2020

Gilda Barte

Armenien har förlorat mycket i samband med kriget mot Azerbajdzjan och det nyligen upprättade vapenstillståndet. Vad betyder detta för waldorfskolan i Jerevan? Vi samtalar med Siranush Kasparova, eurytmist och klasslärarinna.

Vilken inverkan har kriget haft på skollivet?

Två veckor efter att vi äntligen kunde bedriva skola igen, efter fyra månaders corona-fjärrundervisning, kom meddelandet om krigsutbrottet. Det var en chock. Vi alla såg helt förlorade ut. Man försökte samtala om situationen. I varje klass fanns flera elever vars fader eller/och broder antingen gjorde militärtjänst eller kämpade som frivilliga. En vecka efter krigsutbrottet kom meddelandet att vår tidigare elev Alen Vardanyan, som hade fyllt 19 år i augusti, hade fallit i kriget. Det var omskakande för hela skolan.

Vid sidan av sorg, ångest och oro, uppstod också enighet. Samtliga ville göra något praktiskt nyttigt. Det samlades in varma kläder, sovsäckar, medicin, mat och det skickades till Bergkarabach. Flyktingar därifrån hade inte fått med sig någonting när de under krigets första dagar måste lämna sina hus. Vår skola tog emot många av flyktingbarnen.

Samtidigt ökade antalet coronasmittade. Hundratals sårade soldater fördes varje dag från slagfälten till Armeniens alla sjukhus. Det fanns överhuvudtaget ingen

mänskliga själen som odödlig och bärare av det andliga och som utvecklas under vandrigen på jorden och mellan olika jordeliv.

BD: Mm. Och ändå finns det ju undersökningar som säger att 20-30% av folk tror eller accepterar möjligheten att det finns reinkarnation...

LS: Det gör att man möter sin medmänniska på ett nytt sätt. Om man bär på den antroposofiska människobilden, så behandlar man också sig själv anorlunda.

LS: Jag önskar att alla som vill arbeta som lärare fick komma till waldorfskolan. Att få bygga rum där alla kan känna sig trygga att få uttrycka sig på olika sätt. Där även det svårhanterliga och besvärliga kan få rum. Att ha tid för samtal och eftertanke i de olika ämnena. Att få följa varandras utveckling och förändring under många år.

BD: Javisst det är ju det som ger mening till lärararbetet.

LS: Jag önskar att det antroposofiska studiet kan tas på allvar i waldorfskolan. Annars blir den för lik den kommunala skolan, kanske bara med lite mer av de praktiskt och konstnärliga ämnena. Man behöver som pedagog göra sig tankar om varför, hur och när ett ämne introduceras under skolåren. Det handlar inte enbart om kunskapsöverföring från lärare till elev, - utan om att kunna ge näring för den växande själen.

plats för nya coronasjuka. Höstlovet började två veckor innan det hade planerats och förlängdes också med två veckor. Men ingen ville stanna hemma. Skolgemenskapen och alltfler frivilliga började tillverka skyddsnet för pansarvagnar. Till varje nät och till varje livsmedelskartong lade eleverna ett litet brev till soldaterna, så att de skulle veta att vi är dem mycket tacksamma och väntar på dem.

Hur handskas ni med detta tema i skolan?

Det är fortfarande oklart hur vårt land och vi själva ska handskas med detta. Alla är egentligen i ett väldigt chocktillstånd över att vi helt oväntat förlorat kriget. Det enda som personligen håller mig uppe är mitt arbete, waldorfpedagogiken som kan visa vägar till hur frågorna kan behandlas på ett adekvat sätt.

Ser du några vägar till en fredlig framtid?

Jag ser hoppet och ljuset, när mina elever kommer till mig och frågar vad de kan göra för att ändra på något, hjälpa till, när de vill vara nyttiga. När en sjundeklassare under krigsperioden på frågan om vad han önskade sig, svarade: att kriget snart skulle sluta eftersom många människor på bägge sidorna dör.

Översättning: Göran Nilo

Viljekraften i tänkandet hos tonåringar

Ur Waldorf Project Journal nr 13, februari 2009

av Betty Staley

När vi som lärare arbetar med tonåringar kan vi uppleva förändringarna de går igenom när det gäller tanke, känsla och vilja hos dem. Med frigörandet av astralkroppen frigörs nya möjligheter som förändrar förhållandet mellan tonåringen och världen. Det är som om tonåringen kastas ut i världen utan att ha något lokalsinne. Men världen i det tidiga 2000-talet är en annan än den som många av oss lärare hade runt oss när vi var i tonåren.

Tidigare generationer kan komma ihåg nyheten om den första atombombningen. Från det ögonblicket kunde inte mänskligheten leva i säkerhet. Det blev tydligt att det alltid fanns en risk att jorden kunde gå under. Alla bilder och beskrivningar som tidigare varit science fiction kunde nu bli verklighet. Filmen *Dagen efter*¹ visade vilka fruktansvärda saker som kunde hända vid ett kärnvapenkrig.

Dagens ungdomar lever med en minst lika stor osäkerhet och rädsla, men av ett annat slag. De är inte längre lika rädda för att en fiende skulle använda en bomb för att förstöra jorden. Istället är faran att det är vi själva, vi människor, förstör jorden genom vårt sätt att leva, genom vår girighet efter energi, materiella ting och bekvämlighet. Vi människor har bidragit till utrotandet av djurarter och påverkat klimat och miljö. Det är sådana förhållanden som dagens ungdomar växer upp i.

Dessa förhållanden påverkar tonåringars viljekrafter på olika sätt. Al Gores film, *En obekvämt sanning*², är filmen för våra studenter idag. Den visas över hela världen och förenar ungdomar i många länder i medvetenheten om den svåra situationen. Vilken inverkan har det ungdomarnas viljekrafter?

1. Deras viljekrafter kan förlamas och skapa en känsla av förtvivlan: "Det är ingen mening med att göra något, för ingenting kommer att förbättra situationen. Så varför bry sig?" Här kan impulsen bli att fly och dra sig undan, med tvespel, droger och alkohol, eller drabbas av depression.
2. Det kan skapa en själviskhet: "Eftersom det ändå inte spelar någon roll, så kan jag lika gärna njuta så mycket jag kan av livet. Lev så länge du kan."
3. En tredje reaktion kan vara förnekelse. 2007 berättade en kinesisk kvinna för mig: "Man ger Kina skulden för den globala uppvärmningen. Men ni västerlänningar har dragit nytta och fått glädje av allt välstånd länge nu. Ni har bidragit väldigt mycket till den globala uppvärmningen. Nu vill ni att vi ska sluta tillverka varorna och sluta köra bil. Vår generation är den första som kan leva som ni redan har gjort under lång. Vi vill också ha en chans att leva så. Våra föräldrar och far- och morföräldrar påverkades av Kulturrevolutionen. De hade ingenting. Vi vill köra bil, använda mobiltele-

foner och ha tillgång till internet. Vi vill resa. Vi vill vara en del av världen. Hur kan ni säga till oss att vi inte får det? Hur vet vi att det verkligen är ett problem, egentligen?"

4. Men ungdomarna kan bli intresserade och engagerade, komma på sätt att bidra positivt. Genom att intressera sig för situationen med vidgade perspektiv kan de känna sig kallade att agera för

I de första exemplen, förtvivlan, själviskhet eller förnekelse, ser vi en instinktiv reaktion som kan förknippas med överlevnad. Synen på världen är smal och fokuserar bara på "mig". Förmågan att se på världen ur ett vidare perspektiv har förlorats, och de blir därmed begränsade i inställning och attityd. Det i sin tur gör dem mottagliga för rädsla och mörker, eller självbelåtenhet. Om ungdomarna har ett vidare perspektiv i tankar och känslor kan de styra viljekrafterna, vilket resulterar i mod och förnuftig optimism.

Den globala uppvärmningen är bara ett exempel på den fysiska och psykologiska miljön som våra ungdomar måste hantera idag. Det finns andra frågor som påverkar dem och har att göra med att finna mening och sanning i världen.

När ungdomar kommer i kontakt med världen under fjorton- till sextonårsåldern är den ofta överväldigande. Inom sig bär de fortfarande en bild från när allting verkade underbart, världen de nu möter upplevs som en besvikelse. Den är frustrerande, orättvis och ful. Ingenting verkar fungera som det borde. De har klivit ut ur solljuset och in i en värld av skuggor. Samtidigt längtar de efter perfektion och samhörighet. I den disharmonin far de ofta ut mot de vuxna: "Ni har förstört världen. Allt är ert fel," eller "Ingen förstår mig". De försöker förstå världen, och det är inte lätt. De utvecklar ofta en negativ inställning till den värld och miljö de lever i.

Som lärare för dessa tonåringar måste vi utveckla en vidare syn på den samtida världen. Även om vi själva stundtals kan bli upprörda och överväldigade av ett krävande liv, en otyglad materialism och vulgariteter och våld i media, så är det vår utmaning att hitta det som är positivt och intressera oss för och kultivera det. Det är vårt ansvar att vara friska och vitala i det sammanhanget. Vi måste förundras över det nya, samtidigt som vi är medvetna om vad varje ny förändring kan kosta.

Om vi kan utveckla ett intresserat sinnelag kommer det vi säger att stimulera viljan och känslan hos tonåringarna på ett sådant sätt att deras eget tänkande aktiveras. På det sättet kan vi stödja och uppmuntra dem att komma fram till egna svar istället för att bara ta efter eller förkasta våra.

När studenterna blir sexton till arton år gamla, i årskurserna elva och tolv, inträffar några påtagliga förändringar. Ur ett neurologiskt perspektiv utvecklas frontalloberna i hjärnan, vilket gör att de kan förstå li-

vet på ett mer moget sätt. På ett djupare plan börjar de förstå vilka konsekvenser deras handlingar kan få och kan organisera sina tankar bättre. Själens inre liv öppnas så att det kan ta emot det astrala jaget. I och med det kan ungdomarna tillägna sig världen och ge sig ut i den med en mer optimistisk syn. Istället för att konfronteras och känna sig fientligt inställd mot den, börjar de anknyta till nya aspekter av omgivningen och söker efter en moralisk riktning. De kan se hur komplex världen är, och acceptera det. Nu närmar de sig livet inifrån och ut, som om deras vilja kopplas samman med deras känslor och vaknar i tänkandet. Sanningssökandet intensifieras och de börjar finna mentorer som de beundrar. Även deras förhållande till lärare förändras. Istället för att se dem som antingen bra eller dåliga, onda eller goda, så kan de nu acceptera varje lärares styrkor och svagheter med sympati, till och med roas av dessa egenskaper och personlighetsdrag. De respekterar dem som förstår deras behov av att vara individer och deras behov av att själva brunda olika problem och komma fram till egna svar på olika frågor. Det är inte ovanligt att föräldrar säger att deras barn blivit mer balanserade och lättare att komma överens med efter att de har fyllt sexton.

När vi undervisar på gymnasiet är det svårt att veta hur vår undervisning kommer att påverka eleverna. Varje student har olika lärare som hon eller han beundrar. När de sedan reflekterar över sina erfarenheter från skolan kan det komma överraskningar. En tolfteklassare berättade, som i förbigående, för sin mamma att "Perioden om Faust var tråkig, men genom den hittade jag Gud".

Vi måste vara mycket noggranna med att inte påtvinga eleverna vår tro och övertygelse. I Waldorfpedagogik (GA303), föredrag 14, påpekar Rudolf Steiner att vi måste låta moralen utvecklas i frihet. På frågan om religion svarade han: "Ty så snart vi bara gör detta klart för oss, går det upp för oss hur litet vi egentligen kan uppnå på etisk-religiöst sätt, om vi bibringar barnen bestämda religiösa eller till och med etiska innehåll. Vi kan på sin höjd uppfostra barnen till kristna eller till judar eller till katoliker eller protestanter i den mening vi själva är det. Men en sådan strävan måste uteslutas ur varje uppfostringskonst att uppfostra människor så att de blir som vi själva är."

Detta kan vara en utmaning för waldorfskolor, i synnerhet om man tänker på högtider och fester i skolorna. Det uppstår lätt frågor som: Är waldorfskolan en kristen skola? Varför firar ni bara kristna högtider? I dagens ofta mångkulturella sammanhang måste frågor som de här hanteras med öppet sinne. De ger oss anledning att fråga oss om skolans position i samhället, vad som är tradition och vad som är allmängiltigt. I gymnasieåldern är frågor som de här viktiga. På nyheterna hör vi ofta om religiös fundamentalism och för att bättre förstå andra religioners värde och värderingar, och hjälpa till att förhålla sig respektfull och intresserad av olika strömningar, får ungdomarna hjälp om de får lära sig om världens religioner.

En viktig väg för ungdomarna att vakna i tänkandet är den som går genom waldorfskolans kursplan. Under

gymnasietiden möter ungdomarna världen genom intellektet. Alla de levande bilder de fått i de lägre klasserna var frön till denna nya, utvecklade, förståelse.

I Education as a Force for Social Change ger Steiner följande förslag angående kursplanen³:

En förståelse för livet måste vara vägledande i all undervisning. När eleverna är mellan femton och tjugo år måste de lära sig allt som har med jordbruk, näringsliv, tillverkningsindustrin och handel att göra. Ingen ska behöva gå genom dessa åldrar utan att fått förståelse för vad som händer i jordbruket, handeln och näringslivet. Dessa måste bli egna områden och är viktigare än mycket av det skräp som upptar dagens skola idag.

I det här stadiet av livet måste vi undervisa om detta, som jag med en övergripande term skulle kalla världsangelägenheter. Bland dessa ingår ämnena historia och geografi, allt som har med naturkunskap att göra, men allt i förhållande till människan, så att ungdomarna lär sig om människan i en universell kontext.

[...]

Vid uppvaknandet av den ännu bräckliga medvetandesjälens, i fjorton- femtonårsåldern, bör vi rikta ungdomarnas uppmärksamhet, inte mot de äldsta kulturepokerna som tog sin form och uttryck från samhällsförhållanden som skiljer sig markant från våra, ska vi visa dem allt som berör oss på de mest vitala sätt i våra liv just nu. Inom dessa områden kan eleverna lära sig direkt från samhället.

Jag har många gånger funderat över hur man balanserar det att undervisa om de historiska perioderna samtidigt som man ska vägleda eleverna in i deras egen tid? I föredragen i Människokunskap och undervisning, som hölls för lärarna när waldorfskolan i Stuttgart skulle få sin första tiondeklass, föreslog Steiner att läraren alltid ska koppla samman undervisningen med människan och med något som sker i samtiden. Ibland är det svårt att överge många av de spännande och intressanta händelser som inträffade i antiken eller medeltiden, eller kanske till och med för bara hundra år sedan.

Kanske undervisar vi om vårt favoritämne eller favoritperiod, men eleverna verkar inte kunna knyta an till det. Som exempel kan jag ta när jag undervisade om amerikansk historia. Då kände jag i min själ hur den levde upp när jag berättade om John F. Kennedy. Kennedys liv och död var viktiga skeenden i mitt liv, men för eleverna var det bara ytterligare en del av historien. De kunde lära sig rent intellektuellt, men det stimulerade inte deras viljekrafter. Men när jag berättade för dem om vad Kennedy hade betytt för min generation, var jag hade befunnit mig när han sköts, hur hans död, och Martin Luther Kings och Robert Kennedys död, hade påverkat min samtid, blev de mer intresserade eftersom de kunde göra en personlig koppling till mig.

När jag gick vidare och frågade vilka händelser som skulle komma att påverka deras generation blev de upprymda och ville diskutera detta. Deras viljekrafter hade tagits i bruk och deras tänkande belivades.

Under de gångna fyrtio åren har elevernas svar på denna fråga varierat. När vår skola i Sacramento startade var det Vietnamkriget och Watergate som påverkade eleverna. Senare skulle andra händelser tas upp, som John Lennons död, Gulfkriget, utvecklandet av persondatorn, internet, robotar och, förstås, Irakkriget. Och just på grund av Irakkriget har historieundervisningen om Mesopotamien och antika Persien blivit mer relevant för dagens elever.

Under åren har elever ibland klagat på att de får samma undervisning som de fick i de lägre klasserna. De vill ha något nytt. Det finns dock fördelar med att återkomma till det som de undervisades om i de lägre klasserna. Det är dock viktigt att det görs på ett nytt sätt. Ett sätt som utmanar och lockar eleverna att ställa djupare frågor och att de kan relatera något, sedan tidigare bekant, till vår tids problem. Till exempel, när man undervisar om tidig historia är frågan om floder och tillgång till vatten avgörande, och har påverkat civilisationers framväxt. Men vad har floder och vatten för betydelse idag? Varför byggs dammar för att leda vatten och för att skapa vattenkraft? Hur påverkar det samhället idag? Hur inverkar brist på vatten utbredningen av öknar, och vad får det för konsekvenser? När läraren ska koppla samman historiska teman med nutiden blir det en utmaning att konstnärligt utforma perioden eller kursen så att den har ett tydligt fokus utan att förlora det centrala temat.

Jag har ett exempel på en lärare i arkitekturhistoria i klass tolv, som lyckades med detta. Efter att eleverna hade studerat olika platsers och tiders arkitektur, och hade blivit bekanta med arkitektoniska teman och begrepp, så besökte de olika platser i Sacramento för att undersöka dem med de nya kunskaper de fått. De utsåg de fulaste områdena och analyserade varför de ansåg att de var fula. Sedan valde de ett typiskt fult ytterstadsområde, som inte låg långt från skolan, och fick i uppgift att formge ett centrum för området. Det ledde till ett projektarbete med olika grupper som arbetade tillsammans. Eleverna var engagerade och motiverade eftersom det var verkligt och faktiskt skulle kunna leda till en positiv förändring i det samhälle där de bodde. Arbetena ställdes sedan ut på allmän plats och blev mycket uppskattade.

Ofta får eleverna lära sig om exotiska platser som ligger långt bort, men deras viljekrafter aktiveras mer när de kan knyta an till det lokala samhället, eftersom det är här och nu. Varje samhälle är ett mikrokosmos av moderna frågor: markanvändning, vattenresurser, trafik, vård och omsorg, äldreomsorg, hemlöshet, skola och utbildning, och så vidare. Att få träffa lokala specialister inom dessa områden stimulerar och inspirerar dem att tänka över lösningar på lokala problem och utmaningar. Det handlar om de vägar de själva kör på, den kollektivtrafik de åker med, affärerna där de handlar, och så vidare. Kan de bli engagerade i de ekonomiska, politiska och sociala frågorna som påverkar dem

direkt kommer de att inspireras till att tänka över dem och komma på kreativa lösningar och bidra till samhället.

Det finns många möjligheter att inkludera elever i projekt där de måste arbeta i grupper för att koppla samman det som de har lärt sig med viljehandlingar. Utmaningen ligger i att integrera ett projekt med en intellektuell komponent på ett sådant sätt att deras vilja, känsla och tanke kopplas samman. Efter orkanen Katrina, som orsakade stora skador på New Orleans, var det till exempel många skolungdomar från flera olika skolor som ville hjälpa till. Några samlade in lastbilslastar med kläder och annan utrustning som behövdes i staden, andra hjälpte familjer att hitta någonstans att bo, en del åkte till New Orleans och hjälpte till i härbärgen. Ytterligare några skapade hemsidor för att kartlägga platser där hjälp behövdes för att kunna leda insatser dit där de behövdes bäst. Utöver att de utträttade något viktigt och meningsfullt var de också tvungna att lära sig om orkaner, hur de hänger ihop med den globala uppvärmningen, hur kuststäder förbereder sig på katastrofer, vad som händer med de människor som utsätts för detta, vad man behöver göra inför framtiden. Projektet var värdefullt i sig, och det kändes bra för eleverna att bidra. Dessutom öppnades det nya möjligheter att knyta an projektet till vad eleverna studerar och gör nu.

En utmaning för gymnasielärare är att de måste kunna sitt ämne så bra att de kan vara flexibla och forma lektionerna på ett sådant sätt att de kan relatera direkt till eleverna. Dagens elever skiljer sig mycket från gårdagens. Nu kan de hitta enorma mängder information på nätet, därför behöver vi kunna erbjuda dem något annat. Gymnasieelever idag vill inte bara lyssna på en lärare som matar dem med information, de vill inte vara passiva. De vill ha fler valmöjligheter och tillfällen att aktivt engagera sig i sitt eget kunskapande.

När gymnasieelever blir mer aktiva i lärandet börjar de också upptäcka nya aspekter av dem själva, nya möjligheter som har med deras eget öde att göra. Är det här något som de är intresserade av att engagera sig i? Vart kommer det att leda dem? Vilka färdigheter har de utvecklat genom att jobba i små grupper? Vad har de fått i samband med att knyta an till vår tids utmaningar och svårigheter? Möjligheterna att betrakta sig själva väcker nya möjligheter och nya perspektiv, i synnerhet för elever i klass elva och tolv.

När perspektiven vidgas får eleverna nya sätt att hantera olika situationer. Istället för att låsa fast tanken vid en fråga - ett svar, så ger en ökad bredd av möjligheter dem framtidstro och mod att ta sig an situationer som kanske tedde sig omöjliga att lösa vid en första anblick. Om de å andra sidan saknar detta vidgade perspektiv är det lätt att skrämmas av framtiden och förtvivla vid frågan om de själva över huvud taget har någon betydelse.

När vi fortsätter undersöka frågan om hur man stärker viljekraften i tänkandet hos ungdomar, kan det vara värt att begrunda om det finns skillnader mellan könen i det här avseendet. Om vi förstärker skillnaden mellan man och kvinna i förhållande till den fysiska kroppen, eterkroppen, astralkroppen och jaget kan vi

också förstå deras behov. Förståelsen av den bilden förstärks också av hjärnforskningen. När pojkar erfar starka känslor förflyttas de snabbt till viljan - från det limbiska systemet till reptilhjärnan⁴. Flickor å andra sidan rör sig från känslan, det limbiska systemet, in i tänkandet, cortex. Lägg till detta bilden som Steiner ger, att kvinnan lever mer i imaginationen och mannen i begäret.

Utmaningen för gymnasieläraren är att hitta sätt att omvandla pojkens vilja, det instinktiva begäret, till tanke, så att han lättare kan styra sitt agerande. Det är extra tydligt i de tidiga tonåren när pojkar oftare reagerar snabbt utan att tänka efter. Ett sätt är att låta pojkarna göra sådant som tillför något gott till samhället, som jordbruksarbete, fältmätning, bygga något, svetsa, och så vidare. Pojkar har ett behov av att arbeta fysiskt för att disciplinera sina handlingar. Idrott kan också vara hjälp här, om det sker på ett balanserat sätt. Inom alla dessa områden finns det regler och gränser som påverkar hur man använder verktygen och kroppen. Att lära sig hur man hanterar material eller maskiner på ett korrekt sätt, eller hålla sig inom en sports regler, hjälper dem att öva vilja och tänkande. Det är svårare för pojkar än flickor att sitta still och lyssna. De behöver betydelsefulla aktiviteter. Även om det är tydligt redan i tidig ålder, så blir det än starkare i gymnasieåldern, då de kan bli rastlösa och aggressiva eller tillbakadragna och vill hoppa av skolan. Olika projekt, praktiskt hantverk och att lära sig saker som har med verkligheten är sätt att inkludera pojkar.

Flickor har en närmare kontakt med tankar och känslor. De kan förlora sig i sina känslor och leva i en fantasivärld. Eftersom mycket populärkultur lägger en stor press på flickor att vara sexiga snarare än att använda sin intelligens behöver de ett vidgat perspektiv på hur olika delar av samhället fungerar. När de förstår tankarna bakom hur reklam försöker påverka dem blir de skickligare i att genomskåda den. Ger man dem uppgifter som låter dem hjälpa andra i samhället hjälper det till att ta bort överdrivet fokus på dem själva.

Många av de saker som hjälper pojkar hjälper även flickor. Idag är det inte heller någon skillnad på vad skolor erbjuder pojkar och flickor. Individualiteterna är mycket starkare än könsidentifikationen. Ovanstående tankar kan dock vara till hjälp om en lärare uppmärksammar situationer där en elev behöver hjälp och stöd.

En skolaktivitet som är ett mycket bra stöd för såväl pojkar som flickor är teater och drama. Det är ett utmärkt tillfälle att upptäcka sig själv och sociala sammanhang och interaktion. Elever får chans att uppleva själsliga kvaliteter genom att gå in i en roll som skiljer sig mycket från den roll de normalt har. Att försöka tänka och agera som en annan person ökar deras förståelse för mänskligt beteende och andra människor. De kan prova nya sätt att utforska ilska, lycka, avundsjuka, ädelhet. En del kan sjunga solo eller i grupp. Några kanske kan dansa. En grupp kan skapa kulisser och rekvisita, sköta ljus och ljud. De kan jobba med kostym, skapa program, regissera och producera. Alla kan hitta något som de kan engagera sig i. De lär sig att arbeta i en ensemble, ett mikrokosmos av världs-

samhället. Utöver alla dessa aktiviteter, som vidgar deras emotionella liv och fysiska förmågor, så finns det även en intellektuell del då man utforskar pjäsens mening, dess vändpunkter, dess roll i kulturhistorien. Dessutom har det ett stort värde i hur det bidrar till skolans kultur i stort. Och de andra eleverna i skolan visar uppskattning och beundran.

Den stora frågan vi måste ställa oss när vi tar oss an de aktuella åldersgrupperna är: Vad innebär det att vara en själslig konstnär med elever efter puberteten? Hur kan vi förnya vårt eget tänkande, kännande och viljande, så att vi kan vara kreativa och vakna inför de behov som eleverna har? När samhället genomgår förändringar, och våra ungdomar förändras, så måste även vi vara flexibla och öppna för nya möjligheter. Genom att kultivera vårt eget, inre, utvecklingsarbete, genom att förstärka kärnan i vårt själsliv, genom att samarbeta med kollegor och genom att vara aktiva medarbetare i skolans gemenskap, kan vi lyssna till ungdomarnas innerliga uppmaning.

översättning: Daniel Andersson

Noter

1: I originaltexten nämns en film med titeln The Last Day, men jag kan inte hitta någon sådan som passar in på beskrivningen. Dock hittar jag en film som heter The Day After (1983), Dagen efter på svenska, som passar in på den beskrivning som ges i artikeln. Jag är dock inte säker på att det är den filmen artikelförfattaren menar. ÖA

2: Filmen kom ut 2006, och är egentligen med det redan nästan en generation bort, men det som filmen tar upp har snarast accentuerats under de gångna fjorton åren. Det kan till exempel ses i sådant som Fridays for Future, som startades av Greta Thunberg, och nu har vuxit till en global rörelse.

3: Min översättning, från två olika engelska översättningar.

4: Här hänvisar författaren till boken, Boys and Girls Learn Differently, av Gurian, som inte finns i svensk översättning.

Vidare läsning

Gurian, Michael och Henley, Patricia: Boys and Girls Learn Differently (finns ej i svensk översättning)

Chilton Pearce, Joseph: The Biology of Transcendence (finns ej i svensk översättning)

Steiner, Rudolf: Essentials of Education (April 8-11, 1924), föredrag 4 och 5 (GA308)

Steiner, Rudolf: Roots of Education (April 13-17, 1924), föredrag 4 (GA309)

Steiner, Rudolf: Education as a Force for Social Change (olika föredragsserier), ur serien The Social Basis of Public Education, föredraget den 11 maj, 1919

Steiner, Rudolf: Människokunskap och undervisning (juni 1921) (GA302)

Steiner, Rudolf: Waldorfpedagogik (December 1921), föredrag 12, 13 och 16 (GA303)

Vårt att notera är att det ibland kan finnas olika engelska översättningar, och att deras upplägg och hur de valt att samla olika föredrag på olika sätt än man valt

att göra vid översättningar till svenska. En del av böckerna som hänvisas till i texten finns inte, såvitt jag har kunnat finna, heller översatta till svenska. De flesta av dem finns dock att tillgå att nedladda gratis från sidan Waldorf Library (www.waldorflibrary.org).

Om författaren

Betty Staley har lång erfarenhet som historielärare i de högre årskurserna (10 till 12) och klasslärare. Hon har skrivit flera böcker och utbildar nu (2009) waldorflärare på Rudolf Steiner College i Sacramento, Kalifornien.

Till temat waldorfpedagogik och antroposofi

Göran Nilo

I boken: *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925* (Lärarna kring Rudolf Steiner i den första waldorfskolan), Verlag Freies Geistesleben 1979, beskrivs i kortbiografisk form samtliga lärare som undervisade och var aktiva under waldorfskolans första 6 skolår i Stuttgart, 1919 – 1925 (Steiner dog mars 1925). Förutom att vara initiatör av den nya pedagogiska impulsen, var Steiner under den tiden skolledare eller som vi säger idag, rektor. Han besökte skolan regelbundet och hade otaliga konferenser med lärarna som finns utgivna i GA 300/1-3.

Till det fjärde skolåret 1922/23 anställdes Hans Rutz (1889-1973). Han var vid det tillfället studieråd (något slag av administrativt arbete inom skolväsendet) i Nürnberg och hade fått tipset om waldorfskolan av Robert Kilian, klasslärare sedan 1920.

Således blev han inbjuden till ett föreställningssamtal med Steiner vars förlopp följer nedan:

”Det första samtalet med Rudolf Steiner (RS) [...] förlöpte som följer. RS inledde kort och efter det sade Hans Rutz (HR): ’Jag vill från början framhålla att jag inte är antroposof, jag måste ha min fulla andliga frihet.’

RS: ’Vad betyder det, att vara antroposof. Vi har inga dogmer här.’

Efter en paus tog HR tillorda och attackerade antroposofin: ’Boken Hur uppnås kunskap om högre världar, är ett andra syndafall, den förbjudna frukten på Kunskapens träd, ett helgerån!’

Helt emotionsfritt svarade RS: ’Det är en kristen instinkt hos er.’

HR: ’Det må vara att det är en religiös instinkt hos mig.’

RS: ’Nej, inte en religiös, utan en kristen instinkt, för i Orientens religioner krävs den aktiviteten av människorna.’

HR gjorde ytterligare attacker tills RS slutligen med ett leende sade: ’Varför har ni egentligen kommit?’ RS’s oberördhet av attackerna gjorde ett så starkt intryck på HR att han till sist övervann sina första betänkligheter, inte minst för att han genom Steiners, hållning insåg sin samtalspartners mänskliga storhet. Efter att HR berättat att han som studentpraktikant tidigare hade skrivit ett ansökningsarbete om de tre vördnadsområdena i relationen mellan den Steinerska och den Gohteska pedagogiken, lyssnade Steiner uppmärksam och sade: ’Jag känner er ju inte så väl!’ Vilket HR besvarade med: ’Vi kan ju pröva hur det är mellan oss! Ni herr doktor

prövar om ni har användning för mig och jag prövar om jag kan medarbeta här.’

RS: ’Hur lång föreställer ni er en sådan provotid?’

HR: ’Ja, men minst ett år!’

Detta svar var utslagsgivande för RS och han sade: ’Det är jag införstådd med.’

Den hållning RS intog vid frågan om medlemskap i Antroposofiska Sällskapet är också anmärkningsvärd. En kollega uppmanade HR enträget att bli medlem, men han kunde inte utan vidare besluta sig för detta och vände sig till RS för att få råd. Steiners svar blev: ’Om ni sköter ert arbete här på skolan så samvetsgrant som möjligt, gör ni saken en större tjänst än om ni blir medlem.’

Efter det svaret var det en självklarhet för HR att träda in i Antroposofiska Sällskapet.”

Hans Rutz förde upp fyra klassomgångar, verkade länge som kraft i Lärarseminariet i Stuttgart och under sina sista yrkesverksamma år var han pedagogisk konsult åt Tysklands motsvarighet till Waldorffederationen och dog 2 månader efter sin 84:e födelsedag 1973.