

**BACHELORUPPSATS
VÅREN 2011
RUDOLF STEINERHØYSKOLEN**



KONSTEN ATT SLÅ EN BRO
***- HUR KAN WALDORFPEDAGOGIKEN
BLI EN EKOLOGISK PEDAGOGIK?***

**MIKAEL JEDHAMRE
3. ÅR LÄRARLINJEN**

”It takes a universe
to make a child, both
in outer form and inner
spirit. It takes
a universe to educate
a child, a universe
to fulfill a child.”

/Thomas Berry

Förord – en kort historia

För ett par år sedan levde jag i en liten fiskarlandsby på södra Irland och studerade ekologiskt lantbruk och här fick jag chansen att ibland komma in som gästlärare på en skola, där kollegiet var engagerat i att försöka skapa en ekologisk pedagogik lokalt på skolan. I första hand var min uppgift att lära de äldre barnen praktiska ting, som hur man komposterar och odlar grönsaker i skolträdgården, men ibland fick jag vara med också i de lägre klasserna. Den här historien beskriver en första dag i en period klassläraren och jag skulle ha om fåglar (!) och just denna dagen, hade vi bestämt, skulle vi på tur med klassen (motsvarande en norsk andraklass), i de små skogarna runt den landsbyn där skolan låg. Det var en varm och solig dag i slutet av april. Klassläraren och jag hade bestämt att vi skulle låta barnen få göra sina egna "fågelvingar" och så skulle vi ge oss ut i skogen och "låtsas" att vi var fåglar. Sagt och gjort, vi hjälpte barnen att göra varsina egna par fågelvingar av papp och lim och så fick de färglägga dem som de ville. Så var det tid att dra ut i skogen och "pröva våra vingar". Barnen, som var som barn är mest, svalde leken med hull och hår och sprang genast åt olika håll och låtsades att de var fåglar som flög runt, runt. (Vi hade noga instruerat dem innan att vi inte skulle pröva ut vingarna "på riktigt", genom att hoppa ned från höga höjder eller liknande.) Så, efter en stund, samlades vi för ett kort samtal om vad vi hade upplevt. De allra flesta hade så levt sig in i sina roller och "lekt" att de var fåglar att det var svårt att få dem att sluta prata om det. Så frågade läraren: "Så, ifall vi verkligen var fåglar, vad skulle vi göra just nu? Kan vi föreställa oss det?" Någon sa genast: "Vi skulle bygga reden och lägga ägg!" "Jaha", fortsatte läraren, "och vad skulle vi bygga våra reden av?" Det här måste barnen tänka på en liten stund, men så var det någon som sa: "Av saker vi finner i skogen." Så då var det bara att börja söka efter lämpliga material som vi kunde bygga våra reden av och barnen hittade alla möjliga slags kvistar, strån, ris, gräs och blommor (och en del skräp, som någon hade kastat ifrån sig i skogen) och satte genast igång att bygga – på marken, inte uppe i träden. Så var det plötsligt någon som kom springande; det första "riktiga" redet (lagat av en "riktig" fågel) var funnet! Vad skulle vi göra nu? Vi måste förstås se hur redet såg ut, vad för slags material "riktiga" fåglar använder sig av och jodå, det var ju nästan samma material som vi hade byggt våra reden av. Men var var fågeln som hade byggt det? Vi satte två av barnen på "spaning" medan vi andra byggde färdigt våra reden. De som vart fort färdiga fick som uppgift att lyssna efter fågelsång och försöka lära sig en melodi som de kunde vissla för de andra barnen när vi samlades igen och de smög sig så sakta och tysta iväg bland träden med öronen på helspänn. Så plötsligt kom våra två "spanare" springande mot oss och ropade högt: "Vi har sett fågeln, vi har sett fågeln! Och den hade samma färg på vingarna som jag!"

Tack

Tusen hjärtliga tack till alla som har hjälpt och inspirerat mig i skrivandet av den här uppsatsen, såväl de jag har träffat som de jag inte har träffat.

Tack till alla mina huskamrater på Enga Gård, som har stått ut med mig i hela den här processen, varit glada för mig när skrivandet har gått bra, tröstat mig när jag förtvivlat och ätit alla de kakor jag bakat i stunder när jag helst har velat smita ifrån arbetet.

Och tack till Jacques, som fogligt har suttit i mitt knä och spunnit under många långa pauser.

Ett extra stort tack till Marianne Tellman, min mentor på Rudolf Steinerhøyskolen, som har gjort ett fantastiskt arbete med att läsa min uppsats, korrigera och komma med goda, positiva förslag till förbättringar. Tusen tack!

Innehållsförteckning

Förord.....	ii
Tack.....	iii
Innehållsförteckning.....	iv
Kapitel 1 - Inledande ord.....	1
1.1 Bakgrund till val av tema och syfte med uppsatsen.....	1
1.2 Frågeställning.....	2
1.3 Avgränsning.....	2
1.4 Presentation av källor.....	2
1.5 Uppsatsens uppbyggnad.....	3
Kapitel 2 – Några korta ord om waldorfskolan och hur vi sätter oss på spåret av en ekologisk pedagogik.....	4
Kapitel 3 – Flera traditioner och två pedagogiska filosofier – ett försök på att skriva en historia för en ekologisk pedagogik.....	6
3.1 Kritisk pedagogik + ekologiska frågor = ekopedagogik?.....	7
3.2 Att lära sig se världen med två öppna ögon" – en integrativ transformativ vision för livslångt lärande.....	8
Kapitel 4 – Skiss till ett idéprogram – åtta punkter för en ekologisk pedagogik.....	11
4.1 Systemekologi.....	11
4.2 Ecological literacy.....	12
4.3 Platsbaserad undervisning och närmiljöpedagogik.....	13
4.4 Allsidigt lärande och rätt plats till rätt tid.....	13
4.5 Kritiskt medvetande som en väg till frihet.....	14
4.6 En rekonstruktiv vision.....	14
4.7 Det tredelade (personliga, sociala och ekologiska) självet.....	15
4.8 Kärlek till naturen.....	16
Kapitel 5 – Waldorfskolan som alternativ till en ekologisk pedagogik.....	17
5.1 Från bild till bokstav och från hel till del.....	17

5.2 Waldorfskolans ekologiska praxis.....	18
5.3 Att lära med hand, hjärta huvud.....	18
5.4 Rätt stoff till rätt tid och en helhetlig läroplan.....	19
5.5 En skoldag i fas med naturen – rytmiska inslag i pedagogiken.....	20
5.6 12 sinnen & 4 temperament.....	21
5.7 Fenomenologi som lärandeteori och praxis.....	22
5.8 Uppfostran till frihet.....	22
5.9 Antroposofin som världsbild.....	23
5.10 En social impuls som omvandlas till en ekologisk impuls.....	24
5.11 Läraren som mångfaldsmänniska.....	25
5.12 Kärlek till naturen.....	26

Kapitel 6 – Konsten att slå en bro – om hur man finner brostenar i två öppna

landskap.....	27
6.1 Vad är en ekologisk pedagogik?.....	27
6.2 Är waldorfskolan- och pedagogiken ett exempel på en ekologisk pedagogik?.....	28
6.3 Vad kan waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken lära av varandra?.....	29

Kapitel 7 – Avslutande ord.....31

Litteraturlista.....	32
Appendix 1.....	34
Appendix 2.....	35

Kapitel 1 – Inledande ord

Vi lever i en tid som präglas av stora sociala och ekologiska förändringar. Vårt klimat är på väg att skifta karaktär fullständigt (och med största sannolikhet har vi människor med det att göra), varje dag försvinner unika djur- och växtarter från jordens yta och den enkla tillgången vi har haft till råvaror som olja, gas och andra naturresurser är på väg att sina, eller åtminstone förminska drastiskt. Somliga forskare säger att vi har mindre än tjugo år på oss att förändra själva strukturen i våra samhällen, sättet vi har byggt upp våra städer och infrastruktur på, ifall vi vill att våra barn och barnbarn ska få uppleva en värld som i någon mån liknar den vi lever i idag.

Också samhällsmässigt står vi inför stora utmaningar, med etiska och moraliska frågor som pockar på och vill ställas. Hur kan waldorfpedagogiken vara med att ställa dessa frågor, och kanske ställa dem på ett lite annat sätt än vi vanligtvis gör?

1.1 Bakgrund till val av tema och syfte med uppsatsen

Den lilla historien i förordet visar en av mina inspirationskällor till att vilja arbeta med frågor om det bärkraftiga samhället. Jag har arbetat med dessa frågor, såväl teoretiskt som praktiskt, i flera år och det är också en av grunderna till att jag valde att bli waldorfpedagog.

Jag skulle vilja ställa frågan: är waldorfskolan en 'grön' skola? Eller, för att ställa frågan på ett annat sätt: är waldorfpedagogiken en 'ekologisk' pedagogik? Det här är två av frågorna jag vill ta fatt i och försöka svara på i denna uppsats.

Jag vill också ställa frågan: står waldorfskolan ”i sin tid” idag, som pedagogisk filosofi? Och vad är det att ”stå i sin tid”? Har waldorfpedagogiken några särskilda kunskaper och erfarenheter, från sin snart 100-åriga historia, att bidra med i dagens diskussion rörande sociala och ekologiska frågor?

De flesta idag skulle nog skriva under på att skolan har en framträdande roll att spela i arbetet med att bygga ett ekologiskt och bärkraftigt samhälle. FN och UNESCO valde faktiskt att utnämna årtiondet 2005-2014 till ”*decenniet för utbildning för bärkraftig utveckling*”.¹

Två pedagogiska filosofier, som har varit tongivande i att sätta dessa frågor om ”undervisning för bärkraftig utveckling” på den politiska dagordningen, är ekopedagogiken och den transformativa lärandefilosofin. Jag vill, i min uppsats, ge en presentation av dessa två och se vi kan finna fram till en gemensam ”ekologisk pedagogik”, som jag så vill ”ställa upp mot”

¹ Som en utvidgning av det arbete, som redan lagts ned i förhållande till Agenda 21-deklarationen från 1992.

waldorfpedagogiken och se ifall jag kan finna element, som gör att dessa två kan mötas för att dela med sig av kunskap och erfarenhet och lära av varandra. Dessutom skulle jag vilja se ifall det låter sig göras – att vid att sätta ord på en social praxis och låta den inspireras, ”befruktas”, av idéer utanför sig själv så går det att skapa en mer självmedveten waldorfpedagogisk skola och rörelse?

Jag har alltså valt att kalla min uppsats ”*Konsten att slå en bro*”, för det är det jag vill försöka göra med den. Kanske skulle vi kunna säga att jag försöker slå *tre broar* på samma gång –

- 1) från *waldorfpedagogiken* till *en ekologisk pedagogik*,
- 2) från *waldorfpedagogiken* till *samhället i stort* och
- 3) från *waldorfpedagogiken* till *waldorfrörelsen själv*, för att göra den mer självmedveten om sin egen teori och praxis.

1.6 Frågeställning

Vad är en ekologisk pedagogik, här exemplifierat genom ekopedagogik och transformativt lärande, och vad kan en sådan ha för plats i ett waldorfpedagogiskt sammanhang? Är det möjligt att slå en bro mellan dessa pedagogiska filosofier så att de kan lära av varandra och härigenom bidra till ett bärkraftigt samhälle samt waldorfpedagogikens självförståelse som en tidsaktuell social och ekologisk impuls?

1.3 Avgränsning

Jag har valt ett stort tema för min uppsats och har inte haft plats att redogöra för alla aspekter i den så grundligt som jag skulle ha velat – och särskilt inte i förhållande till de olika aspekterna av den ekologiska pedagogiken och waldorfpedagogiken i kapitel fyra och fem. Istället får läsaren se detta som lite av en skiss, eller ett utkast, till en framtida, längre, uppsats på temat.

1.4 Presentation av källor

Ekopedagogik finns det dessvärre väldigt lite skrivet om på andra språk än spanska och portugisiska. Så jag har fått använda mig av den litteratur som finns, framför allt Richard Kahns ”*Critical Pedagogy, Ecopedagogy & Planetary Crisis – the Ecopedagogy Movement*”. För att utvidga temat har jag också använt mig av David Sobels böcker om natur och barndom samt David W. Orrs och Michael K. Stones böcker ”*Ecological Literacy*” och ”*Smart by Nature*”. Richard Louvs bok ”*Last Child In The Woods*” har också varit till stor hjälp.

Litteratur om transformativt lärande är till största delen utgiven av Transformative Learning Centre i Ontario, Canada. Här ska jag främst använda mig av två böcker, en skriven av och en redigerad av Edmund O'Sullivan, som är den som har skrivit mest om ämnet.

När det gäller waldorfpedagogisk relevant litteratur på temat ekologisk pedagogik blir det genast svårare. Det är inte skrivet särskilt mycket om ett möjligt förhållande mellan waldorf-, eko-, och transformativ pedagogik. Istället vill jag försöka plocka upp vad jag ser som påbörjade trådar och intressanta teman ur böcker som är skrivna av olika waldorfpedagoger, som Bernard Lievegoed, Brien Masters, Hanne Weisser och självklart Rudolf Steiner.

Jag har också haft god användning av de två läroplanerna för waldorfskolan i Norge, *Idé og innhold* (2004) och *Idé og praksis* (2007).

1.5 Uppsatsens uppbyggnad

Jag har delat in min uppsats i fem huvudsakliga kapitel.

I kapitel 2 vill jag ställa några grundläggande frågor om waldorfskolan- och pedagogiken som 'grön' eller 'ekologisk'. Jag vill också se på vad några röster innanför och utanför waldorfrörelsen säger om detta.

I kapitel 3 vill jag skriva en kort historia om den ekologiska pedagogiken, från 1970-talet och framöver samt ge en beskrivning av två av dess viktigaste utlöpare, ekopedagogiken och det transformativa lärandet.

I kapitel 4 vill jag samla dessa traditioner i åtta punkter, i vad jag har kallat (en skiss till) ett idéprogram för en ekologisk pedagogik.

I kapitel 5 vill jag plocka upp den waldorfpedagogiska tråden och ställa upp tolv punkter, hämtade från denna tradition, som jag anser vara relevanta för den ekologiska pedagogiken och se hur dessa punkter "står sig" i ett ekologiskt pedagogiskt sammanhang.

I kapitel 6 vill jag så försöka "slå en bro" mellan dessa två traditioner, den ekologiska pedagogiken och waldorfpedagogiken och se vad de skulle kunna ha att lära av varandra. Inte som en jämförelse, utan som ett sätt att "vidga vyerna" i två pedagogiska landskap.

Kapitel 2 – Några korta ord om waldorfskolan och hur vi sätter oss på spåret av en ekologisk pedagogik

Waldorfskolan, och dess pedagogik, är en alternativ skolrörelse som har snart hundra års samlad pedagogisk erfarenhet bak sig. Men vad består denna samlade erfarenhet i?

Den första waldorfskolan etablerades av fabriksägaren Emil Molt, i samråd med Rudolf Steiner, på cigarettfabriken Waldorf-Astoria i Stuttgart i 1919, som ett skolerbjudande till fabriksarbetarnas barn. Molt hade låtit sig inspireras av Steiners antroposofiska idégrundlag och framför allt hans sociala idéer, om en tregrening av samhället, och bjöd in denne för att starta en skola i anknytning till sin fabrik, utbilda lärarna och överse arbetet i den första tiden. Steiner tog sin an uppgiften och översåg inte bara uppbyggnaden utan också driften av denna första "Waldorfschule" och höll en rad föredrag om antroposofisk eller waldorfinspirerad pedagogik, i seminarieform, för det första lärarkollegiet.

Waldorfskolan kom till som en skola som på samma gång vill stå som exempel för hur en alternativ pedagogik kan drivas och dessutom verka som en social impuls i samhället den står i. Arve Mathisen skriver att *"[s]kolen hadde fra første dag en uttalt intensjon om å være aktivt med i utviklingen av nye samfunnsformer."*² Har waldorfskolan av idag samma sociala etos?

I Robert Schiappacasses artikel, *"Three Pillars of Healthy Waldorf School Communities"*³, skriver han att det tjugonde århundradet bjuder på spännande utmaningar för den sociala impulsen:

"As we move into the 21st century we have a tremendous opportunity in Waldorf school communities to further incarnate the social impulse in Waldorf education through how we learn to work together in our adult community of teachers and parents."

Svaret är alltså ja. Då inställer sig frågan: vad innebär det att vara en social kraft i samhället idag? Margunn Bjørnholt, vid Universitetet i Oslo, ställer sig frågan, i sin artikel "Underkjent som sosial bevegelse"⁴: vad är det antroposofin – och waldorfpedagogiken – vill i och med samhället – och på vilket sätt vill den bli en bärkraftig social rörelse? Hon skriver att i flera år har de antroposofiska verksamheterna slagit sig till ro med att leva ut sin filosofi i praxis, istället för att försöka klä den i ord och dela med sig av den till andra delar av samhället. Vad innebär det här för en rörelse som säger om sig själv att den sociala praxisen är den viktigaste grunden, på vilken du

² Idé og praksis (2007), s. 23

³ Schiappacasse (2000)

⁴ Bjørnholt (2009)

kan bedöma en idé? Ifall waldorfskolan verkligen vill verka som en social impuls, behöver den knyta an till de sociala och politiska frågor som rör sig i samhället idag. I dagens samhälle är kanske att ”stå i tiden” att vara engagerad på såväl ett *socialt* som ett *ekologiskt* plan. Vad för möjligheter har då waldorfskolan att vara en stark social impuls i dagens samhälle samt etablera ett sunt förhållande hos barn till sin ekologiska miljö?

Det är nästan en vedertagen sanning bland waldorfpedagoger- och föräldrar idag att waldorfskolan är en 'grön' och 'ekologisk skola. Många föräldrar som väljer waldorfskolan och förskolan för sina barn visar på just ett ekologiskt förhållningssätt som en av anledningarna till att de väljer den. I en studie utförd av Bo Dahlin vid Karlstads universitet i Sverige visar det sig att hela 40% av föräldrarna till barn på waldorfskolan röstade på Miljöpartiet de Gröna⁵ (som en jämförelse fick partiet ca 5% i riksdagsvalet som hölls samma år som studien utfördes⁶). Det är, som sagt, en av de oftast citerade ”obekräftade sanningarna” som uttalas om waldorfskolan, att den är en 'grön skola', med en 'ekologisk profil', men det är en som inte lika ofta utforskas närmare.

”*Grønne verdier, liksom*”, skriver Kristin Sandberg och Trond Kristoffersen i sin kritiska bok om waldorfskolan⁷. De hävdar att waldorfskolan medvetet har lagt sig till med en ”ekologisk yta och fernissa” för att göra waldorfpedagogiken mer ”aptitlig” för de stora mängder välmenande föräldrar som är osäkra på var de vill att deras barn ska gå på skola. Men, fortsätter de kritiska rösterna, egentligen finns det inget grundlag för att säga att waldorfskolan, eller pedagogiken, är mer ”grön” eller ”ekologisk” än den statliga skolan.

Vad är sant och vad är osant? Det finns ett fåtal studier gjorda, framför allt i USA,⁸ som visar att de flesta waldorfskolor där anstränger sig för att sortera skräp och köpa miljövänliga produkter där det är möjligt. Men är det här ”tillräckligt”? Är det att sortera skräp och köpa miljövänligt diskmedel kvaliteter vid en ekologisk skola och pedagogik? Eller går en sådan utöver den faktiska handlingen och in i något annat? Flera säger också, enligt samma undersökning, att waldorfskolan har tillgång till en ”kultur av bärkraft och miljövänlighet” i skolsamhället, hos föräldrar och familjer, som barnen kan lära och låta sig inspireras av. Andra hävdar att fröet till ett bärkraftigt samhälle ligger i själva waldorfpedagogiken.⁹ Är det någon sanning i det här, att det ligger ett frö eller en spirande växt i waldorfpedagogiken, som skulle kunna bidra till att barn växer upp och vill bidra till bärkraftiga och ekologiska samhällen?

Det här är frågor jag vill ställa mig (och försöka svara på) i min föreliggande uppsats.

⁵ Dahlin et al (2006), s. 19

⁶ http://sv.wikipedia.org/wiki/Riksdagsvalet_i_Sverige_2006 (hämtad 2011-04-10)

⁷ Sandberg & Kristoffersen (2010), s. 196ff.

⁸ T. ex. AWSNA (2007)

⁹ T. ex. <http://www.greenestschool.org/cwf/charlottesville-waldorf-school.html> (hämtad 2011-03-27)

Kapitel 3 – Flera traditioner och två pedagogiska filosofier – ett försök på att skriva en historia för en ekologisk pedagogik

Edmund O'Sullivan skriver, i sin bok *"Expanding the Boundaries of Transformative Learning"*, att vi idag lever i en tid av flera vändpunkter:

*"The period in which we are living is not simply a turning point in human history; it is a turning point in the very history of the earth itself. [...] The pathos of the human being today is that we are totally caught up in this incredible transformation, and we have a significant responsibility for the direction it will take."*¹⁰

O'Sullivan ställer sig frågan: hur ska vi bäst vända det här till såväl jordens som mänsklighetens goda? Hans svar står att finna bl. a. i skolans och pedagogikens värld och här är han inte ensam. Många har gjort denna koppling mellan jordens och människans välvaro med pedagogiken tidigare.

Den moderna miljörörelsen, som bokstavligen sparkades igång med publiceringen av Rachel Carsons bok *"Tyst vår"* i 1962 och den första Earth Day i 1970, var tidigt igång att arbeta med skolor, med att anlägga skolträdgårdar och certifiera "gröna skolor", främst i USA. Det här växte sig till en stor rörelse, som grundlade en "miljöpedagogik" redan på 1970- och 80-talet.

I 1992, på FNs konferens om bärkraftig utveckling i Rio de Janeiro, var det många som uttryckte hopp för att skolan skulle kunna förvandlas till det nya årtusendets plattform för lärande om bärkraftig samhällsutveckling. I det efterföljande arbetet med lokala Agenda 21-planer över hela världen försökte man implementera denna tanke.

I 2002, på FNs kongress i Sydafrika¹¹ slogs det igen fast att utbildning är ett av de viktigaste redskapen vi har i arbetet för en bärkraftig utveckling i världen. Här beslutades också av FN och UNESCO att decenniet 2005-2014 skulle gå under temat *"utbildning för bärkraftig utveckling"*. Spörsmålet var bara: *vad ska vi göra och hur ska vi gå tillväga?*

Här vill jag redogöra för hur två pedagogiska filosofier, ekopedagogiken och det transformativa lärandet, har svarat på dessa frågor. Dessa är ursprungligen två grenar på samma pedagogisk-filosofiska träd, det av den kritiska pedagogiken, och har i arbetssätt en hel del gemensamt, men skiljer sig också på några essentiella punkter, som jag vill redogöra för nedan.

¹⁰ O'Sullivan (2001), s. 2

¹¹ Som hade sammankallats för att utvärdera och supplera "Agenda 21"-deklarationen. Denna hade antagits tio år tidigare, i Rio de Janeiro, Brasilien.

3.1 Kritisk pedagogik + ekologiska frågor = ekopedagogik?

Richard Kahn skriver, i sin bok ”*Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis – the Ecopedagogy Movement*”¹², att den ekopedagogiska rörelsen uppstod som ett resultat av diskussioner som hölls i samband med FN-konferensen för bärkraftig utveckling i Rio de Janeiro i 1992. Dessa diskussioner tog sin utgångspunkt i Paulo Freires och Ivan Illichs kritiska pedagogik, som dessa utvecklade på 1970-talet och framöver¹³. Kritisk pedagogik är en pedagogisk filosofi som visar på vikten av att barn lär sig att ”äga sin egen historia” och med kritiska ögon granska samhället och kulturen det växer upp i. Det här hävdar de kritiska pedagogerna är ett viktigt steg för barnet på sin väg mot frihet.

Dessa första ekopedagoger ville bygga vidare på Freires och Illichs radikala pedagogiska arv och utvidga deras tankar till att också omfatta den senare tiden ekologiska tänkande. Ekopedagogiken är alltså ett möte mellan kritisk pedagogik och den ekologiska rörelsen.

Diskussionerna efter Rio-konferensen bar också frukt i det att man samlades om ett dokument, ”*Ecopedagogy Charter*”¹⁴, som skissade upp några filosofiska och pedagogiska idéer, som alla närvarande kunde skriva under på:

- Kritisk pedagogik – ekopedagogik är en vidareföring och utvidgning av Paulo Freires och Ivan Illichs kritiska pedagogik och säger sig därför vilja bidra till en förståelse av hur vi kan lära oss engagera oss i dialog för att upplösa hierarkiska strukturer samt att relatera det vi lär till våra vardagliga liv och att sätta detta lärande ut i handling.
- Integrerad aktivism – en förståelse för att frågor om ekonomisk och social rättvisa, miljö och liknande inte kan sättas i ”fack” och lösas separat. De är intimt sammanflätade och för att få en realistisk bild av hur de ska bemötas måste vi se aktivism som en integrativ aktivitet.
- Världen som boplats – i en globaliserad värld måste vi se på oss själva som världsmedborgare, och uppjobba en känsla av gemenskap, ansvar och medmänskligt engagemang med alla andra världens medborgare (mänskliga såväl som icke-mänskliga).

¹² Kahn (2010)

¹³ Freires ”*Pedagogik för förtryckta*” och Illichs ”*Samhälle utan skola - lögnen om skolans nödvändighet*” är två av de mest centrala verken i denna tradition.

¹⁴ ”*Ecopedagogy Charter*” har aldrig varit publicerad och finns därför inte som faktiskt dokument, utan enbart redovisad för och hänvisad till av enskilda individer, eller organisationer som Rainforest Action Network (på deras internetsida om ekopedagogik: <http://action.ran.org/index.php/Ecopedagogy>. Listan ovan hämtad 2011-04-04.)

- Konstnärlig pedagogik – pedagogik är en konst, och ekopedagogiken vill uppmuntra pedagoger till att lära barn att bli kännande, intuitiva, fantasifulla, skapande och relaterande varelser som kan uttrycka sig själva i ord och bild. Det här är ett sätt att få dem att uppleva världen som subjekt istället för objekt.
- Omsorg – barn måste lära, från en tidig ålder, att se på världen och alla (mänskliga som icke-mänskliga) varelser omkring sig med omsorg för att bli socialt och ekologiskt omhändertagande vuxna.
- Anti-förtryck – ekopedagogiken ser en social och kulturell uppdelning i traditionella roller som ras, klass och kön som förtryckande och vill därför bidra till en förståelse av hur förtryck uppstår, uttrycks och upprätthålls.
- Samhällen i förändring – en förändring av dagens samhällliga och kulturella strukturer är inte bara nödvändig men också önskvärd. Dagens världsomspännande kapitalism är inte förenlig med det bärkraftiga samhälle ekopedagoger eftersträvar.
- Praxis – ekopedagogiken är en praxisorienterad pedagogik och vill inspirera lärare av alla slag att uppmuntra sina elever att ta handling mot vad de ser som fel i världen. Denna handling ska vara grundad i självreflektion och en dialog med alla berörda parter. Dessutom måste den mest berörda parten i en fråga ha rätt att definiera problemställningen.
- Utopi – ekopedagogiken kan sägas vara utopisk, i ordets rätta bemärkelse. Den har en vision av ett socialt och ekologiskt rättvist samhälle och är kompromisslös i sin kritik av dagens kapitalistiska strukturer, som sägs ligga i vägen för denna strävan.

Även om det här skulle kunna låta som ett principprogram så betonar Kahn och andra ekopedagoger att det till syvende och sist är den enskilde läraren som bestämmer hur ekopedagogiken i sin lärandesituation ska se ut. Därför skriver Kahn att ekopedagogiken och den ekopedagogiska rörelsen är lika svåra att definiera som t. ex. ord och fenomen som "miljörörelse", "sociala rörelser" och liknande. Den är, och måste vara,

"complex, heterogeneous, situational [...] and a historical organizational force that is both prone to change and redefinition".¹⁵

3.2 "Att lära sig se världen med två öppna ögon" – en integrativ transformativ vision för livslångt lärande

¹⁵ Kahn (2010), s. 26

Det transformativa lärandet tar, liksom ekopedagogiken, sin utgångspunkt i Freires och Illichs kritiska pedagogik för sin lärandefilosofi, men har en lite annan infallsvinkel än den senare. Edmund O'Sullivan skriver om transformativt lärande:

"Transformative learning involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feelings, and actions. It is a shift of consciousness that dramatically and irreversibly alters our way of being in the world. Such a shift involves our understanding of ourselves and our self-locations; our relationships with other humans and with the natural world; our understanding of relations of power in interlocking structures of class, race and gender; our body awarenesses, our visions of alternative approaches to living; and our sense of possibilities for social justice and peace and personal joy."¹⁶

Vi skulle kunna dela in transformativt lärande i tre huvudsakliga teman:

- *Transformation som utgångspunkt för lärande*

När vi lär oss något nytt, så läggs inte detta på som bara ett tillägg till vår tidigare kunskap, skriver O'Sullivan, utan detta lärande är med på att omskapa hela vårt sätt att se på världen. Vi *transformeras* av vad vi ser, gör och lär oss, hela vårt fysiska och själsliga system är i en stadig process av omorganisering och lärandet är den katalysator, eller det kreativa inspelet, som gör denna process möjlig.

- *Tre essentiella aspekter vid en integrativ transformativ lärandefilosofi*

För det första skriver O'Sullivan att vi måste "vägledas ut" ur vår samtida disposition som levande i en kultur som är i färd med att förstöra sig själv och hela dess livsgrundlag. Vi måste våga se att utan att gå igenom de tre stadierna förnekelse, förtvivlan och sorg har vi ingen möjlighet att faktiskt lyfta våra huvuden och inse att vi vill något annat med vår värld och våra samhällen. Detta är något vi måste göra mer subtilt med barn, och det är i färd att utvecklas metoder för att inkorporera dessa processer också i en skolvardag, t. ex. genom samtal och diskussioner, konstnärliga skapandeprocesser samt praktiska upplevelser av alternativ till dagens samhälle.

För det andra, skriver han vidare, så måste vi lära oss, dels vad det är vi kritiserar vid dagens samhälle och kultur, samt hur vi gör det. Här är influenserna från Freire och Illich mest tydliga och deras idé om att det är vid att skapa ett kritiskt medvetande hos barn vi kan lära dem att frigöra sig själva, går igen här hos O'Sullivan.

För det tredje, och det här hävdar O'Sullivan är det viktigaste av allt, så måste vi som lärare visa barn att det är möjligt att se utanför sin egen situation, som samhällsmedborgare, som

¹⁶ O'Sullivan (2002), s. 11

kulturvarelser och t. o. m. som människor. Vi måste lära dem att vi är skapelse på denna jord tillsammans med alla andra skapelser, ”all our relations” måste få komma in i klassrummet och ta del i undervisningen. Ifall barn av vår tid ska kunna vara med och skapa morgondagens bärkraftiga samhälle så måste de vara en del av denna bevissthet och se att världen är en mångfald av arter, varelser och händelser och att det är denna mångfald som lägger grunden för vad det innebär för oss att vara människor.

- *En kosmologi för en ”planetär bevissthet”*

Både transformativt lärande och ekopedagogik är postmoderna pedagogiska filosofier, och avfärdar som sådana moderna pedagogiska idéer, som tanken om ett metafysiskt subjekt (ett väl definierat och avgränsat jag), förespråkandet av en västerländsk vetenskap, en rationell (mekanistisk) förståelse av världen och en vision av att förändring alltid är detsamma som framsteg.

Den största skillnaden mellan ekopedagogik och transformativt lärande är att den senare vill ta ett steg vidare från postmodern filosofi och, istället för att 'dekonstruera' samhället, vara en del av rörelsen som 'rekonstruerar' det. Transformativa pedagoger talar ofta om att de försöker utveckla en 'rekonstruktiv vision', som ska kunna ligga till grund för en ny världsåskådning, som varken baserar sig på den västerländska, moderna, materialistiska/industriella eller den globala, postmoderna, som hävdar att ”alla lösningar är möjliga”. Denna vision (O'Sullivan kallar det en *kosmologi*) ska ta intäkt för att vi behöver skapa en ”planetär bevissthet”, hos både barn och vuxna. Där vi idag lever i en tid ”mellan historier” måste vi, för att kunna komma vidare och överleva som kultur, finna en väg in i en ny historia.

Som avslutning, O'Sullivan:

”We are planetary creatures rather than global creatures. Our planet earth occupies a place in the universe. We are desperately in need of a planetary consciousness which will locate us within the creative process of the unfolding universe story.”¹⁷

¹⁷ O'Sullivan (1999), s. 179 f.

Kapitel 4 - Skiss till ett idéprogram

– åtta principer för en ekologisk pedagogik

I det här kapitlet vill jag samla upp spår och teman, som går igen i de olika inriktningarna och filosofierna (klassisk miljöpedagogik, ekopedagogik och transformativt lärande) som utgör den ekologiska pedagogiken¹⁸, och sätta dem samman till en helhet. Jag vill här ställa upp *åtta huvudsakliga punkter*, till något som vi skulle kunna kalla (*en skiss till*) *ett idéprogram för en ekologisk pedagogik*.¹⁹

4.1 Systemekologi

Den första av dessa är den gren av ekologin som kallas systemekologi. Denna utvecklades på 1960- och 70-talet av ekologerna Fritjof Capra och Howard T. Odum. Fritjof Capra ställer sig frågan, i artikeln ”Speaking Nature's Language: Principles for Sustainability”²⁰, *vad är ett levande system?* När vi går ut i naturen är det levande system vi ser överallt runt oss. Varje levande organism, från den minsta bakterien till den stora variationen av växter, djur och människor, alla är de levande system i sig själva. På en andra (”lägre”) nivå är också delarna i dessa levande system små system i sig själva, som musklerna i vår kropp och löven på träden. På en tredje (”högre”) nivå är också våra samhällen, såväl sociala som ekologiska, system i sig själva. Familjer, skolor, samhällen, ekosystem – alla är de levande system, som hela tiden är med på att skapa och influera varandra.

Capra definierar åtta principer, som är med och lägger grunden för systemteorin. Dessa är 1) nätverk, 2) inbäddade system, 3) ömsesidigt beroende, 4) mångfald, 5) livet som cyklus, 6) öppna system, 7) progression och 8) dynamisk balans. Dessa principer, skriver han, skulle också kunna lägga grunden för en ekologisk läroplan i skolan, när vi undervisar i ekologi på en teoretiskt nivå. Ifall vi kan lära barnen att ”läsa och tyda” naturliga ekosystem, skriver Capra, så lägger vi också en stabil grund för hur vi kan lära dem att skapa bärkraftiga samhällen.

¹⁸ Hädanefter vill jag använda detta ord, istället för ekopedagogik och transformativt lärande, som ett samlingsbegrepp för den ekologiska pedagogiken, såsom jag tolkar den.

¹⁹ Dessa element är inte hämtade från *en* särskild källa, utan jag har satt samman listan utifrån litteratur, intervjuer samt egen erfarenhet med ekologisk pedagogik. De litterära källor jag har använt är Stone & Barlow (2005), Sobel (1996, 2004, 2008), Stone (2009), Melheim (2009), Orr (1992), Kahn (2010) samt O'Sullivan (1999, 2002). De enskilda elementen är inte rangerade i listan (alltså nr. 4 är inte mindre viktig än nr. 3).

²⁰ Stone & Barlow (2005), s. 18-29

4.2 Ecological literacy

I 1992 publicerade professor i ekologi David W. Orr en bok med namnet *”Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World”*²¹, vari han försöker plocka upp tråden från Capras systemekologi och se på hur lärare kan använda sig av denna i sin praktiska vardag med barnen. Han kallar det att göra barnen ”ecologically literate” (på svenska ungefär: ”ekologiskt läskunniga”).

Vad är då en ”ekologiskt läskunnig” person? David W. Orr skriver:

*”An ecologically literate person would have at least a basic comprehension of ecology, human ecology, and the concepts of sustainability, as well as the wherewithal to solve problems.”*²²

Det här är en av grundstenarna i all ekologisk pedagogik och har både en teoretisk och praktisk del vid sig. Teoretiskt vill man att barnen ska lära sig om naturen utifrån ett systemekologiskt perspektiv, där allt i den (och också människan) samverkar för att skapa en levande miljö för alla varelser. Samtidigt vill man omsätta denna kunskap i praktiken och visa att det går att lära av naturen när vi skapar bärkraftiga samhällen. Det här gör vi bäst, inte som enskilda individer, utan i samarbete med andra. Ekologiska pedagoger måste här komma på aktiviteter som är lärrika, passande för barnen i deras liv och relevanta för deras situation, plats och lokalmiljö. Allt ifrån att odla grönsaker i en skolträdgård, kompostera skolans avfall eller bygga med naturliga material till att delta i och komma på egna initiativ till program som, i samarbete med olika samhällsliga institutioner, visar hur vi alla kan leva våra liv mer bärkraftigt²³.

Michael K. Stone har satt upp fyra ”vägledande principer²⁴” för bärkraftigt lärande, som är applicerbara här:

- Naturen är vår lärare
- Bärkraftighet är ett samhällets anliggande
- Den verkliga världen är den bästa lärandemiljön
- Kunskap om plats är essentiellt för ett bärkraftigt liv

²¹ Orr (1992)

²² Stone & Barlow (2005), s. xi

²³ Exempel på skolor och enskilda klasser som har varit med och inspirerat till sådana finns i Stone & Barlow (2005), Sobel (1996, 2004, 2008) och Stone (2009).

²⁴ Stone (2009), s. 8

4.3 Platsbaserad undervisning och närmiljöpedagogik

Plats är ett centralt begrepp i en ekologisk pedagogik. Men vad är en plats? David W. Orr skriver, i sin artikel ”*Place and Pedagogy*”²⁵, att plats

- 1) definieras av sin mänskliga skala; ett hushåll, närområde eller ett samhälle,
- 2) är essentiell för pedagoger att ta vara på, och särskilt i dagens samhälle, där vi i stor utsträckning lever åtskilda från platsen vi bor på. Maten vi äter, vattnet vi dricker, material som vi använder oss av i vår vardag och t. o. m. människorna vi umgås med, allt färre av dessa befinner sig eller kommer från i vår närmaste omgivning,
- 3) är *specifik*, till skillnad från mycket i vår kultur idag, som är *abstrakt*. Orr säger att vi förhåller oss till våra symboler som verkliga istället för att se dem som de skapelser de är (jämför analogin: ”att äta menyn i stället för måltiden”). Det här gör platsen ännu viktigare som element i en ekologisk pedagogik, som vill inspirera till att barn ska knyta an till sin lokala miljö, och se den som (en resurs i sina vardagsliv samt som en potential för samhällelig förändring?).

Platsbaserad pedagogik, skriver David Sobel i sin bok ”*Place-based education – Connecting Schools and Classrooms*”²⁶, kan vi använda oss av för att lära barnen inte bara om sin naturliga men också kulturella närmiljö. Natur och kultur möts i platsen. Lokalhistoria, etnicitet, sociala olikheter, ekonomi och estetik möter lokal natur och miljö (också lokala miljöproblem) som barnen kan känna igen sig i. Vi måste ”knyta ihop” barnens olika upplevelsesvärldar, skriver Kristoffer Melheim i sin bok ”*Närmiljöpedagogikk*”²⁷. Därför behöver vi en pedagogik som framför allt tar sig för att engagera sig i den personliga (hemma), sociala (skolan) och nära lokalmiljön.

4.4 Allsidigt lärande och rätt plats till rätt tid

David Sobel skriver, i sin bok ”*Childhood and Nature*”²⁸, att barn i skolåldern måste få lära sig genom att använda huvud, hjärta och händer i sin vardag (och inte bara genom huvudet, som i många skolor idag). Särskilt är det här viktigt när barn ska lära sig om och skapa sig ett förhållande till natur och sin närmiljö, som är deras själva livsgrundlag här på jorden.

Med *huvudet* lär de sig lagarna i ekologin, att det finns regelbundenheter i naturen, såväl

²⁵ I Stone & Barlow (2005)

²⁶ Sobel (2004)

²⁷ Melheim (2009)

²⁸ Sobel (2008)

som i kulturen och samhället i stort. Med *handen* lär de sig hur de lever med dessa lagar på ett sunt och välmenande sätt, genom att de lär sig olika hantverk som att odla grönsaker, sy kläder, bygga hus, utvinna lokal energi och (kanske viktigast av allt) hur de är med och skapar ett välmående lokalsamhälle. Med *hjärtat* lär barnen sig att koppla dessa två samman, så att de växer upp och vill vara aktiva deltagare i att skapa en bärkraftig framtid för oss alla.

Sobel skriver också, i sin bok ”*Beyond Ecophobia*”²⁹, att det finns en *rätt tid* och en *rätt plats* att lära sig just de *rätta sakerna*.³⁰

4.5 Kritiskt medvetande som en väg till frihet

Freire och Illich skriver att vi i vår tid har som främsta uppgift att utveckla ett ”kritiskt medvetande”, för att kunna tolka och förstå information som förmedlas till oss från samhället och dess instanser. Särskilt barn, som är mer utsatta och sårbara än vuxna, måste läras upp från en tidig ålder att sätta sig in i och diskutera sociala frågor (som är relevanta för deras egen situation) för att kunna placera sig själva på en social, kulturell och historisk karta. Detta, säger man, är ett viktigt steg på vägen till personlig frihet.

Detta frihetsbegrepp hos de kritiska pedagogerna (men också hos ekopedagoger och de som sysslar med transformativt lärande) skulle vi kunna tolka som individbaserat – eftersom det riktar sig till det individuella barnet – men säger sig ta utgångspunkt i det kollektiva.³¹ Det är samhällsmässigt orienterat och tar utgångspunkt i barnets faktiska kulturella situation (det kollektiva) för att på bästa sätt kunna beröra och nå varje enskilt barn (det individuella).

Vi kan här tala om två sorters frihet. Frihet *från* förtryck (fysiskt såväl som psykologiskt) samt frihet *till* att själv kunna välja hur man vill gestalta sitt liv.

4.6 En rekonstruktiv vision

O’Sullivan skriver, i sina texter om transformativt lärande, att vi behöver en ny 'historia' för vår tid, en kosmologi, eller som han kallar det – en 'rekonstruktiv vision'.³² Han beskriver hur vi, i andan av den här rekonstruktiva visionen, måste hjälpa såväl vuxna som barn att utveckla vad han kallar ett 'ekologiskt själv'. Det här ekologiska självet är ett sätt att identifiera oss med resten av världen på ett *personligt*, ett *ontologiskt* och ett *kosmologiskt* plan³³. Det personliga har att göra med

²⁹ Sobel (1996)

³⁰ För utförligare, se nästa kapitel.

³¹ O’Sullivan (2002), s. 17

³² Se också avsnitt 3.2

³³ O’Sullivan (1999), s. 228ff.

vad vi som individer kan säga härrör från och till oss i världen; familj, vänner men också entiteter som en skola, en plats, ett land och en kontinent kan spela en roll här. På det ontologiska och det kosmologiska planet finner vi det som O'Sullivan kallar 'transpersonligt', alltså ett slags förhållande till allt som, istället för att utgå från och komma till oss som individer, tar sin utgångspunkt i att det 'är' och ett erkännande av att det som 'är' stammar ur samma kosmiska punkt, eller världen vi lever i (såväl den fysiska som den spirituella). Vi är, skriver O'Sullivan, alla delar av samma värld, alla varelser har sin plats och sin roll att spela, och att erkänna det här är att ta ett första steg mot ett 'transpersonligt' förhållande till allt levande.

Som vi kan föreställa oss är det här lite av ett kontroversiellt tema bland ekologiska pedagoger, och särskilt hos enskilda som svär till postmoderna teorier om pedagogik (som ju vill komma bort från alla dylika 'metanarrativ' eller 'stora berättelser'). Jag har ändå valt att inkludera det som en essentiell punkt, då jag menar det säger något om varhän de ekologiska pedagogerna strävar. O'Sullivan skriver att han vill åtskilja den 'dekonstruktiva och eliminerande' postmodernismen för att istället införa vad han kallar en 'rekonstruktiv eller visionär' postmodernism och att vi, för att kunna göra det, behöver en vision, en historia, eller en kosmologi.

4.7 Det tredelade (personliga, sociala och ekologiska) självet

Barlow och Stone skriver, i förordet till boken "Ecological Literacy", att inte bara *vad* barnen lär sig på skolan (alltså, det rent innehållsmässiga i den undervisning de får) utan själva *kulturen* på skolan, hur lärarna förhåller sig till elever, andra lärare och också skolan själv är med och inverkar på vad barnen lär sig:

*"Educators [are] discovering that children's ability to learn and, to a large degree, what they learn are greatly affected by the culture of the school: the networks of relationships, the quality of shared leadership, and the decision-making process that influence both the children's academic achievement and their well-being."*³⁴

Också hur vi förhåller oss till naturen omkring oss påverkas av hur våra sociala relationer är uppbyggda. Ifall jag har positiva relationer till de människor jag omger mig med, så är chansen större att jag vill utveckla positiva relationer till naturen (och omvänt, ifall mina primära relationer är negativa är risken större att jag får ett negativt förhållande till min naturliga omgivning).

Liknande tankar kan vi finna hos filosofen Arne Næss, som liksom O'Sullivan skriver om vad han kallar ett 'ekologiskt själv' men i lite andra ordalag³⁵. Här får det istället beteckna en nivå av

³⁴ Stone & Barlow (2005), s. 2

³⁵ I Næss (1995). Han skriver också mer utförligt om det i Næss (1989), s. 84ff. samt 171ff.

vad han kallar det 'Stora självet', där det *personliga*, det *sociala* och det *ekologiska* är med och formar oss som levande varelser här på jorden. Dessa tre nivåer av vårt jag, även om de utgör en helhet, har flytande övergångar och påverkar varandra i alla riktningar. Ifall dessa tre är 'i fas' med varandra utgör de en stark helhet och går upp i ett 'Stort själv', som i mångt och mycket liknar O'Sullivan's 'transpersonliga jag'.

Det här skulle vi också kunna härleda till Fritjof Capras tre delar i ett levande system: 1) alla levande organismer, 2) delarna i ett levande system och 3) "samhällen" av organismer.³⁶ Här skulle 1) representera det personliga, 2) det sociala och 3) det ekologiska självet (i ett slags utvecklad ekologi).

4.8 Kärlek till naturen

Att barnen ska bli "förälskade" i naturen (eller åtminstone få ett närmast kärleksfullt förhållande till den) ligger så att säga implicit i alla ovanstående principer, men förtjänar ändå ett särskilt omnämnande.

Louise Chawla, professor vid University of Colorado, har utfört jämförande forskning i USA och Norge, som stipendiat vid Norsk Senter for Barneforskning (NOSEB), på frågan: Vad är det som gör att vuxna människor engagerar sig i miljöfrågor och naturorganisationer? Hon skriver, i sin artikel "Learning to Love the Natural World Enough to Protect It", att det framför allt är två ting som visar sig i hennes forskning, nämligen att: 1) de intervjuade har ofta (>75%) haft positiva naturupplevelser som barn och 2) en familjemedlem eller lärare har visat dem, med sig själva som exempel och positiva förebilder, hur vi kan nära ett kärleksfullt förhållande till våra naturliga omgivningar.

David Sobel skriver om Chawlas forskning:

"What's important is that children have an opportunity to bond with the natural world, to learn to love it and feel comfortable in it, before being asked to heal its wounds. John Burroughs remarked that "Knowledge without love will not stick. But if love comes first, knowledge is sure to follow."³⁷

³⁶ Stone & Barlow (2005), s. 19

³⁷ Sobel (1996), s. 10

Kapitel 5 – Waldorfskolan som alternativ till en ekologisk pedagogik

I det här kapitlet vill jag använda mig av de åtta punkterna ovan och försöka spegla dem i waldorfpedagogisk teori och praxis. Jag har plockat ut tolv teman från waldorfskolans litteratur och läroplan, som jag vill framhäva och som jag menar är relevanta i förhållande till den ekologiska pedagogiken.³⁸

5.1 Från bild till bokstav och från helhet till del

I sin bok *”Waldorf Education”* skriver Christopher Clouder och Martyn Rawson att waldorfpedagogiken, i sig själv, är 'ekologisk' för att läraren tar sin utgångspunkt i en helhet för att därefter försöka förstå sig på delarna.

Läraren introducerar tal i matematiken som helheter, för att sedan gå vidare till att dela upp dem (division) i två, tre och flera för att barnen ska få en upplevelse av att vi, i räkning såsom i världen i stort, alltid tar utgångspunkt i det hela och ena.

*” ‘What is there only one of?’ the teacher asks the children. From one sun, one moon and one earth the child discovers that there is only one me, and the magic of that is that it is true for everybody.”*³⁹

På så vis får barnen en förnimmelse av att i enheten ligger ”gömt” flertalet. Vi skulle också kunna säga att ur enhet uppstår mångfald (för att tala med Capra).

I språkundervisningen introducerar läraren på ett liknande sätt bokstäverna (som är abstrakta) först efter att barnen själva har ”hämtat dem” ut ur bilder (som är konkreta). Dessa uppstår hos barnen när läraren berättar historier och bearbetas sedan konstnärligt. Också när barnen ska lära sig läsa (abstrakt aktivitet) så tar de utgångspunkt i texter de skrivit själva (något konkret) och läser dessa. Det här, skriver Clouder och Rawson, ifall det utförs på ett kreativt och konstnärligt sätt, visar barnen att det är ett levande förhållande mellan helheten och dess delar och att helheten, i sig själv, uttrycker mer än summan av sina delar. Här ser vi spår av Capras systemekologi, där summan av helheten (naturen) är större än dess delar (människor, djur, växter och mineraler). Och då har vi ändå inte nämnt undervisningen i naturkunskap och ekologi!⁴⁰

³⁸ Som ovan har jag inte rangerat punkterna efter hur viktiga de är. Inte heller har jag använt mig av *en* särskild källa, utan satt samman dessa punkter utifrån flera aspekter i den waldorfpedagogiska litteraturen (hänvisas nedan).

³⁹ Clouder & Rawson (2003), s. 89

⁴⁰ Undervisningen i naturkunskap i 5.-10. klass skulle förstås kunna vara ytterligare ett exempel på tesen 'helheten föregår delarna'. Här tar läraren också utgångspunkt i en *helhet* (människan), i 5. klass, och går så vidare och -

5.2 Waldorfskolans ekologiska praxis

I waldorfskolan läggs det stark vikt vid en ekologisk praxis i skolvardagen. I läroplanen för waldorfskolorna i Norge, *”Idé og praksis”*, betonas vikten av att barn redan i småklasserna lär sig att kompostera och odla grönsaker i skolträdgården och de här elementen fortsätter upp igenom åren. En enkel lista skulle kunna se ut som följer:⁴¹

2. klass – kompostering, enkel odling i skolträdgård, stickning
 3. klass – blomsterodling, insamling och förädling av vilda växter, virkning
 4. klass – gårdsbesök (följa gården genom säsongerna), bygga hus (med naturliga material) och fisketur, allt i förhållande till årets tema, som är ”uryrkena”, följa ullens väg ”från får till stickad vante”
 5. klass – skötsel av det lokala kulturlandskapet, syslöjd
 6. klass – mat & hälsa, trä- och läderslöjd
 7. klass – huvudansvar för skolträdgården, komposten och liknande, skolkök, utveckla en lokal matförädlingsprodukt, trä- och näverslöjd
 8. klass – skolkök, lerslöjd (keramik)
 9. och 10. klass – lantbrukspraxis och skolkök, ”från jord till bord”, trä- och metallslöjd
- Denna praxis ser förstås olik ut från skola till skola, men ett schema som liknar på det ovan

följs på de flesta waldorfskolor runt om i världen.

5.3 Att lära med hand, hjärta och huvud

I waldorfskolan läggs stor vikt vid att tillägna sig såväl teoretisk kunskap som konstnärlig och praktisk kunskap. Som vi såg ovan är läroplanen upp igenom skolåren tillrättalagd för att ett allsidigt lärande – såväl huvud som hjärta och hand ska gå i skolan.

Varför lägger man då så stor vikt på ett allsidigt lärande i waldorfskolan? En anledning, som är nämnd i läroplanen för waldorfskolan i Norge, *Idé og praksis*, är att skolan av idag verkar i ett samhälle som är stadd i förändring, både vad gäller levnadssätt och etiska värden. Pedagogikens uppgift är inte att hålla jämna steg med denna utveckling, men istället att ligga den i förkant och bana väg för en positiv utveckling och framtid. Hur gör vi då det här? Vi läser vidare:

”Elevene skal ikke kun oppdras til å møte samfunnet slik det er nå, de skal også rustes til å kunne prege fremtidens samfunn på en selvstendig og nyskapende måte. Siden det bare i liten

försöker forstå *delarna* (djuren i 5. kl, växterna i 6. kl, mineralerna i 7. kl) utifrån denna, för att så ”komma tillbaks” till människan i 8.-10. klassens människokunskap.

⁴¹ Listan är sammanställd utifrån kunskapsmål i *Idé og praksis* (2007) samt egna erfarenheter.

*grad kan forutsies hvordan fremtidens samfunn blir, vil en allsidig utvikling av evner og ferdigheter gi det beste grunnlaget for å møte utfordringene i tiden som kommer.*⁴²

Ett allsidigt lärande-etos är alltså essentiellt för att barnen ska kunna möta det här, osäkra, framtida samhället på ett gott sätt. Det här skulle också kunna sägas gälla en ekologisk pedagogik, då vi inte kan säga vad slags utmaningar dagens ekologiska situation kommer ställa oss inför om bara några få år. Här är det essentiellt att vårt samhälle och skola uppfostrar barn, som är allsidiga i sin kunskap och har möjlighet att ta sig an framtida svårigheter och möjligheter på ett kreativt sätt.

5.4 Rätt stoff till rätt tid och en helhetlig läroplan

Waldorfskolan arbetar utifrån idén om människan som tredelat väsen (fysisk kropp, själ och ande) och de korresponderande tre sjuårsperioderna (0-7, 7-14, 14-21 år), som vi har att göra med i åren på skolan. Ur denna idé stammar tanken om att barn ska få lära sig ”rätt stoff till rätt tid”. I korthet beskriver Steiner det såhär: i den första sjuårsperioden lär sig barnet i huvudsak genom att efterhärma den vuxna och dess aktiviteter (*vilja*); i den andra sjuårsperioden är det barnets fantasikrafter läraren ska nå fram till, vilket läraren gör genom att levandegöra ämnen för barnet i berättelser (*känsla*); i den tredje sjuårsperioden läggs vikten på ett mer abstrakt förhållningssätt till lärostoffet och kausala (orsak-verkan) sammanhang (*tanke*).

Eller, för att säga som Bernard Lievegoed:

*”[D]uring the first period the child is mainly interested in imitation; the second period is a time of emotional development, while the third is a time of ideas.”*⁴³

Något som ofta ställs frågetecken vid i waldorfpedagogiken är det att läraren väntar till 10. klass med att introducera ett ämne som ekologi. Det här baseras just på idén om en åldersanpassad läroplan, där man vill att barn i småskolåldern först ska lära sig att 1) älska naturen, innan de går vidare till att 2) lära känna naturen, för att slutligen, på ungdomsskolan att 3) lära sig förstå naturen, i och med ekologiundervisningen. De lägger i småbarnsåldern grundlaget till ett intresse för naturen och lokalmiljön, som i ungdomsåldern kan plockas upp av läraren och integreras i en ekologiundervisning som bygger vidare på detta grundlaget.⁴⁴

Här ser vi ett område där waldorfpedagogikens idéer har slagit igenom utanför sina egna

⁴² Idé og praksis (2007), s. 3

⁴³ Lievegoed (2005), s. 24

⁴⁴ På samma vis ser vi i geografiundervisningen att lokalmiljön utforskas i småskolan, för att senare utvidgas till att gälla landskapet/regionen, landet och världsdelen. Vi går från det lokala till det globala, inte tvärtom.

farvatten. David Sobel skriver, i sina böcker ”*Childhood and Nature*” och ”*Beyond Ecophobia*”, om att vara på ”rätt plats” till ”rätt tid” när man som lärare lägger upp en strukturerad ekologisk undervisning. I åldern 4-7 läggs vikt på det *empatiska*, från 8-11 det *utforskande* och från 12-15 det *sociala handlandet*, i barnets förhållande till sina naturliga omgivningar. I sina böcker nämner han framför allt waldorfpedagogiken som sin inspirationskälla för denna åldersindelning, även om han själv inte är utbildad waldorfpedagog.⁴⁵

Vad är då en ”helhetlig läroplan”?⁴⁶ Jag skulle säga att den kan delas in i tre huvudsakliga delar: *transparent undervisning*, *kontextuell undervisning* och *ämnesintegrering/tvärvetenskap*.

Transparent undervisning handlar om att göra samhället och världen vi lever i förståelig, eller ”genomskinligt”, för barnen.⁴⁷

Kontextuell undervisning handlar om att lära sig se saker och ting i sitt rätta sammanhang⁴⁸.

Ämnesintegrering och *tvärvetenskap* är två ord som används ofta idag. Pedagoger inom alla fält försöker utvidga kunskapsbegreppet för att skolor ska se värdet av att läsa ämnen integrerat och tvärvetenskapligt. Här har waldorfskolan varit pionjärer i snart hundra år, med sin viktläggning av periodundervisning och att studera teman över ämnesgränserna. Här handlar det, liksom i ekologin, om att se element som en del av ett större helt, som utvidgas och blir större av att förstå dessa delar.

Också i förhållande till frihetstanken⁴⁹ står det här tänkandet centralt. På waldorfskolan försöker man inte bara förklara hur något *är*, utan också *hur något kom att bli som det är idag*. För att kunna kritisera något och framför allt ifall du vill förändra något så måste du först känna till historien till det du vill förändra. Waldorfskolans läroplan bygger upp lärandet på ett sådant sätt att 1) det är meningsfullt för barnen, 2) det sätter saker i sitt (historiska eller naturliga) sammanhang och 3) det ser en utvecklingspotential i livets och samhällets alla skeenden.

5.5 En skoldag i fas med naturen - rytmiska inslag i pedagogiken

Hanne Weisser skriver, i sin bok ”*Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*”⁵⁰, att arbetet med att finna fram till en god rytm i skolvardagen, vare sig det handlar om en specifik timma, en skoldag, ett dygn, en säsong eller ett år, har en kvalitet vid sig som inte kan underskattas. Dessa rytmer, som läggs stark vikt på i waldorfskolan, kan verka som en spegling av förhållanden i naturen och därför vara del i ett levandegörande av den för barnen.

⁴⁵ Sobel (2008), s. 86f.

⁴⁶ Igen, här är det jag som sammanställer vad jag funnit i olika källor.

⁴⁷ Se t. ex. Steiners uttalande om att man inte borde sätta sig på en spårvagn utan att förstå hur den fungerar.

⁴⁸ Steiner (1979), s. 33ff.

⁴⁹ Som vi ska ta upp i punkt 5.8

⁵⁰ Weisser (1996)

Årstidsfester, med firande av de olika högtiderna (jul, påsk och liknande), visar på att allt i naturen har cykler, som kommer tillbaka år efter år. Årstidsborden plockar in delar av naturen i klassrummet och gör barnen medvetna om vilken säsong de lever i för tillfället. Naturberättelser kan också vara med att skapa en stämning i klassrummet som speglar händelser ute i naturen.

Skoldagen, med sin vikt lagd på en tredelad rytm – morgonperiod, övnings- och praktiska ämnen – speglar också rytmer vi finner i naturen och oss själva. Morgonperioden i sig kan sägas vara en rytmisk cyklus, som består av rytmisk del, arbets- och berättarstund. Alla dessa rytmer är med och befäster naturens roll i människan och på skolan.⁵¹

5.6 12 sinnen & 4 temperament

Vi lever i ett samhälle idag, som lägger stor vikt vid att vi hela tiden ska uppleva nya saker, utsättas för fler och fler sinnesintryck åt gången och det här måste vi som waldorfpedagoger vara medvetna om och ha förståelse för. Våra barn idag måste ”utrustas” på ett annat sätt än tidigare så att de kan ”stå stadiga i” och samtidigt låta sig stimuleras av det samhälle vi lever i och vara delaktiga i att utveckla det, på ett positivt sätt. Här kan Steiners sinneslära vara till stor hjälp.

Willi Aeppli skriver, i sin bok ”*Menneskets Sanser: hvordan kan de pleies?*”⁵², att Steiner beskrev hur människan har tolv sinnen och tre erfarenhetsvärldar i koppling till dessa; den inre, den yttre och den mellanmänniska. Dessa är inte isolerade från varandra (som i traditionell neurofysiologi) utan verkar samman i en totalitet som gör människan till en helhetlig ”sinnesorganism”. Som lärare måste vi lära oss att vårda denna på ett sunt och vettigt sätt för att barnen ska växa upp till att stå som ”stadiga” vuxna, med två ben på jorden, när de ska möta en osäker social och ekologisk framtid.

Också Steiners lära om de fyra temperamenten kan vara till hjälp här. Dessa fyra (kolerisk, sangvinsk, flegmatisk och melankolisk) kan inspirera läraren att se barnet som en ”mångfald i helheten”, något som också uppmuntrades av Steiner i det han skrev att vad vi eftersträvar här är inte en kultivering av ett särskilt sinnelag utan snarare en harmoni mellan olika element. Här har vi ännu ett exempel på att helhet springer ur mångfald!⁵³ Poängen här är att såväl i sinnesläran som i idén om de fyra temperamenten så ser waldorfpedagogen dessa, inte som enskilda element som vi kan plocka ut och stödja och nära för sig själva, utan som delar i den helhet som är människan. Detta, i sig själv, skulle jag säga är en ekologisk praxis.

⁵¹ Steiner beskrev också hur själva vår andningsrytm (in- och utandning) skulle tas vara på i skoldagen (se Kranich (2002), s. 156ff. och Weisser (1996), s. 64ff.), men det skulle dessvärre bli ett alltför långt kapitel att gå in på det här.

⁵² Aeppli (2003)

⁵³ Steiner (1974), s. 1

5.7 Fenomenologi som lärandeteori och praxis

Trond Skaftnesmo skriver, i sin artikel *"Hva er goetheanisme?"*, att vi i naturvetenskapen inte bara ska fråga: "Varför har tjuren horn?" men också: "Hur har tjuren horn?". De essentiella frågorna i goetheanistisk fenomenologi⁵⁴ är vad och hur, istället för varför. Det här är ett sätt att lära känna fenomenet på (jämför att vi frågar: vem eller vad är du, tjur? eller varför är du, tjur?) och att släppa in det nära på oss. Den här närheten till fenomenen kommer oss till hjälp när vi vill se vad för syfte de har i den givna världen. "Helheten bygges [...] opp av deler, men gir samtidig også mening til hver del,"⁵⁵ skriver Skaftnesmo och hävdar vidare att vi, genom att se på naturen på detta sätt, kan komma lite närmare ett svar på frågan vilken plats tjuren har i den (eller ett givet ekosystem). Vi kan lära oss att se dess plats i det stora hela och, i förlängningen av detta, också lära oss mer om människan och hennes roll i naturen.

Fenomenologin används i waldorfskolan som undervisningsmetod på ungdomsskolan i naturkunskapsundervisningen. Gry Alsos skriver, i sin artikel *"Miljøbevisst naturfagsundervisning"*, att waldorfskolans läroplan är byggd upp på så vis att undervisningen i fysik, kemi, biologi och geologi har ett "inre sammanhang" i sitt upplägg. Den fenomenologiska metoden används, i tillägg till detta, för att lärostoffet ska tas upp av barnen på ett personligt plan, som något som angår dem, och inte bara som förmedlad kunskap. Barnets förmåga till att förstå ett fenomen måste bygga på dess upplevelse av det, "altså ved iakttagelsen av et forsøk eller et naturfenomen"⁵⁶, skriver Alsos.

Skaftnesmo kallar goetheanistisk fenomenologi en 'djupekologisk vetenskap' (och hänvisar här till Arne Næss' ekologiska teori). Den väljer att se till helheten istället för de enskilda delarna och vill levandegöra fenomen i livsvärlden genom att göra människor till aktiva deltagare i dess händelser och förlopp.

5.8 Uppfostran till frihet

I läroplanen för waldorfskolan i Norge står att läsa att "uppfostran till frihet" är det överordnade målet för waldorfskolan. Hanne Weisser skriver att friheten ligger som potential, som en utvecklingsmöjlighet, i var och en av oss. Denna frihetspotential ligger i att kunna utveckla vad Steiner kallar ett levande och rörligt tänkande. I waldorfskolan lägger man vikt vid att läraren, genom en livsnära och konstnärlig undervisning, försöker lägga grunden för ett tänkande "som er

⁵⁴ Som föregår den filosofiska fenomenologin (Husserl, Merleau-Ponty osv.) med nästan hundra år.

⁵⁵ Skaftnesmo (2008), s. 18

⁵⁶ Alsos (2008), s. 8

*förbundet med livet, og som duger i livet*⁵⁷. Igen, att stå mitt i världen, att vara *deltagande i världen*, är att vara fri. Steiner kallar denna handlingspotential *etisk individualism*.⁵⁸

Frihet, i ett waldorfpedagogiskt sammanhang, är också förbundet med utveckling. Eftersom man ser att det egentliga tänkandet (som, enligt Steiner, är en förutsättning för frihet) är något som utvecklas först i den tredje sjuårsperioden (14-21 år), så lägger man mindre vikt på *medvetandegörande* av barnet i förhållande till såväl sociala som ekologiska frågor i småskolan. Dessa aspekter kommer istället in i ungdomsskolan, då barnet är beredd att ta vara på dessa kvaliteter vid tänkandet. Det här är alltså en *väsensskillnad* i waldorfpedagogiken, som ser frihetsbegreppet som åldersrelaterat (eller, hellre, utvecklingsrelaterat), till skillnad från i den kritiska och ekologiska pedagogiken, där åldern inte har något med saken att göra. Här, säger man, leder en intellektuell förståelse av naturen till kärlek för den (och en vilja till att bevara den), medan i waldorfpedagogiken säger man att kärleken till naturen måste komma före förståelsen av den.

Dessutom, i den ekologiska pedagogiken talar man, i sann postmodernistisk anda, om en väg till barnets frigörelse från samhällets institutioner, sin historia och kultur som en väg till ”äkta frihet”, medan man i waldorfskolan snarare vill, som vi såg ovan, att barnen ska vara aktiva deltagare i samhället och kulturen de lever. Här ska de också uppmuntras till att förändra den, men *inifrån* (istället för, som i ekologisk pedagogik, *utifrån*, som kritiska åskådare).

I läroplanen ”*Idé og praksis*” betonas det också att man i waldorfpedagogiken ser att det enskilda barnets frihet står i nära förbindelse med lärarens och hela skolans frihet:

*”Steinerpedagogikken betoner at det er en nær sammenheng mellom oppdragelsen av elevene til frihet, det frihetsrommet den enkelte lærer har i sin undervisning og de forpliktelser som følger med ledelse, drift og utvikling for skolen som helhet.”*⁵⁹

5.9 Antroposofin som världsbild

Vilken roll spelar antroposofin i waldorfpedagogiken? Den här frågan har ställts ett otal gånger sedan den första waldorfskolan grundades, också till Steiner själv. Då han fick frågan, svarade han klart och tydligt:

”Waldorfskolen skal ikke være en livssynsskole hvor vi stapper flest mulig antroposofiske dogmer inn i barna. Vi skal ikke undervise i antroposofisk dogmatikk, antroposofien er ikke noe

⁵⁷ Weisser (1996), s. 161

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ *Idé og praksis* (2007), s. 24. Det här är en radikal omformulering av den liberala traditionens frihetsbegrepp, där fokus ligger på individen, och faktiskt en tillnärmelsevis lik syn på frihet, som den kritiska pedagogiken har, där den är beroende av alla individers frigörelse för sin realisering.

*læreinhold, men det vi tilstreber, er en praktisk håndtering av antroposofien.*⁶⁰

Antroposofin är alltså inte ett lärostoff, men en levande tradition och praxis, som läraren står i för sin egen del och kollegiet på skolan arbetar med, på läromöten och i studiecirklar, men som aldrig tar sig utanför dessa, ut i skolans vardag. På senare tid har det diskuterats ifall waldorfskolan skulle göra det bäst i att kasta av sig sitt ”antroposofiska ok” och ta steg mot att bli en ren ”metodskola”, som har antroposofin som en av flera inspirationskällor.

Ifall vi så ser på Edmund O'Sullivan's idé att vi i vår tid behöver en ny ”historia”, en världsbild, en kosmologi, är steget så långt till att föreställa sig att antroposofin skulle kunna utgöra en sådan ”världsbild”? Inte som något läraren undervisar i på skolan, som sagt, utan något som ligger i bakgrunden – hos läraren själv, i kollegiet och i hela den levande kulturen på skolan? Här måste antroposofin självklart ses som, inte en fix och färdig idé, utan ett idékomplex, som är i stadig utveckling, revidering och som står sig ”i sin tid”, så att säga. Så, skulle många lärare säga, ser traditionen ut på waldorfskolan, så har vi arbetat med antroposofi i alla år! Och jag säger inte att det här är en ny idé, men kanske skulle det kunna vara ett sätt att visa på antroposofins aktualitet i dagens samhälle och att visa att den har en plats i ett pedagogiskt landskap. Jag vill inte komma med svar på detta spörsmål, utan mer erbjuda det som ett frö och tankekorn till vidare diskussion.

5.10 En social impuls som omvandlas till en ekologisk impuls

Vi läste i förra kapitlet om idén av det tredelade självet (det personliga, sociala och ekologiska) och hur de lever med, strukturerar och påverkar varandra. Vad ifall det här var sant, inte bara på en individuell utan också på en samhällelig och kulturell nivå?⁶¹

Vi måste föreställa oss en skola, som waldorfskolan, som försöker förverkliga sitt ideal, där föräldrar, lärare och barn samarbetar om att skapa en så bra skola som möjligt – skulle vi inte kunna tänka oss att ifall barnet upplever samarbete och altruism som grundläggande kvaliteter vid sin sociala miljö så skulle det också, i överförd bemärkelse, se på sin ekologiska miljö på ett liknande sätt? Jag skulle vilja hävda att ifall vi tar Næss på orden så skulle en social miljö, som är uppbyggd efter vad Fritjof Capra kallar en 'systemekologisk modell', som waldorfskolans sociala impuls är ett exempel på, vara med och forma hur vårt ekologiska själv ser på sig själv och sin omgivning. Ifall vi ser det, som Næss gör i sin idé om de tredelade självet, att det personliga är med på att påverka det sociala och det sociala är med på att påverka det ekologiska (i oss själva, i hur vi förhåller oss

⁶⁰ Steiner (2008), s. 19

⁶¹ Steiner talade ju ofta om makro- och mikrokosmos, hur världen speglar sig i människan och människan speglar sig i världen. Också i Næss' och O'Sullivan's skrifter kan vi se en antydning till detta.

till dessa) så skulle waldorfskolan ha en del att lära den ekologiska pedagogiken i hur utformningen av en *ekologisk skolkultur* kan se ut.

Också i waldorfpedagogisk litteratur kan du stöta på liknande tankar, och då särskilt i litteratur som beskriver Steiners idé om en tregreing av samhället. Matthias Karutz jämför t. ex., i sin bok ”*Forming School Communities: The Renewal of the Social Organism*”⁶², den sociala organismen (t. ex. en skola) med människans naturliga organism och ser på hur de korresponderar med varandra. Han beskriver hur ett samhälls ekonomiska liv kan likställas med en människas "huvud"-, eller sinnes-nervsystem, rättslivet med hennes rytmiska-, eller cirkulationssystem och kulturlivet med det metaboliska systemet, eller ämnesomsättningen. Det här är en syn som skulle kunna sägas gå från det *personliga* (mig och min organism) till det *sociala* (den sociala organismen) och så ”tillbaks” till det *ekologiska* (människans naturliga organism).

5.11 Läraren som mångfaldsmänniska

Brien Masters skriver, i sin bok ”*Steiner Education and Social Issues*”, att traditionell pedagogisk teori består av fyra komponenter; 1) *målen med undervisningen*, 2) *barnets natur*, 3) *läroplanen* och 4) *den pedagogiska metoden*.⁶³ I en sådan tradition, menar han, har vi utelämnat den viktigaste komponenten av alla; nämligen *läraren*. Han kallar läraren den *5:e komponenten*, som är essentiell i all utbildning. Steiner själv ska ha sagt att ”*på waldorfskolan har vi inga program, bara lärare och elever*”.⁶⁴ I sina föredrag lade Steiner dessutom vikt på att all pedagogik till syvende och sist handlar om läraren och eleven, och det möte som uppstår dem emellan.

Jag skulle här vilja föreslå en utvidgning av det här begreppet, där vi ser läraren som en *mångfaldsmänniska*. Det här begreppet myntades av den norske ekofilosofen Sigmund Kvaløy, som vill försöka lära av mångfalden i naturen och, i överförd bemärkelse, se och försöka förstå hur detta spelar en roll också för hur människan är uppbyggd och fungerar. I sin bok, ”*Mangfold og tid*”⁶⁵, skriver han att naturen inte bara är enhet, den är också mångfald – och likaså människan. Vi är flera personer i en, till samma tid och över tid. Eller, vi har potentialen för att utveckla oss själva som mångfald, men i vårt samhälle idag står ofta den absoluta enhetstanken i vägen.

Mångfaldsmänniskan är stark och resilient och har många värdefulla egenskaper, som jag ser rimmar väl med waldorfskolans ideal om klassläraren, som följer sina barn i åtta år, har de flesta periodämnen med dem och ska leda dem på vägen från barndom in i ungdom. Läraren som vågar

⁶² Karutz (2003), s. 97ff.

⁶³ Masters (2007), s. 13

⁶⁴ I Masters (2007), s. 13

⁶⁵ Kvaløy (2004)

visa styrka genom svaghet, som vågar utveckla och visa nya sidor, kunskaper och talanger vid sig själv, som är en allsidig diletant och generalist, som ”vet lite om mycket” och sitter som spindeln i nätet och jonglerar med kunskaper som barnen ska tillskansa sig. Vad säger det till barnet, på en omedveten, djupare nivå, att läraren, som knappt har hållit i en pipett eller ett rörglas, kan lära sig tillräckligt för att hålla en period i kemi i 8. klass? Denna lärare visar barnet att 1) det är möjligt att lära sig nya saker genom hela livet, 2) kunskap är ett relativt begrepp, som innefattar såväl generalisering som specialisering (och båda två är lika viktiga!) och 3) kärlek kan inspirera människor till att göra nästan vad som helst för sin nästa, i detta fall från läraren till eleven.

Kvaløy lägger också stark vikt på improvisation, och det kan vi säga att vi finner många exempel på i waldorfskolan – kanske skulle vi t.o.m. kunna säga att waldorfskolan bygger på improvisation? Läraren, som måste förhålla sig aktivt lyssnade såväl till lärostoffet som till barnet för att de ska kunna ”mötas” i en givande lärosituation – särskilt när hon inte har några läroböcker att ta genvägen inom. Barnet, som måste spela på hela sitt register för att lära sig mästra stoffet. Och skolan själv, som ”organism”, som måste vara uppmärksam på att alla delar av den (lärare, föräldrar och barn) är i samöre och balans.

Sigmund Kvaløy har nämnt jazzen som inspirationskälla för sitt arbete med improvisation och mångfaldsmänniskan. Kanske skulle vi se waldorfläraren som en jazzmusiker, som tillsammans med barnen skapar en levande, mångfaldig skola genom improvisation?

5.12 Kärlek till naturen

Christopher Clouder och Martyn Rawson skriver, i deras bok om waldorfpedagogik: *"Perhaps one of the most important tasks of education in our times is to establish a healthy relationship to nature."*⁶⁶ Gry Alsos, ledare för Steinerskoleforbundet i Norge, skriver, i sin artikel *"Miljöbevisst naturfagsundervisning"*, att det att väcka barnets kärlek till naturen ligger som grund till och eftersträvas i hela waldorfskolans läroplan.⁶⁷

Här kan så waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken äntligen mötas, utan att behöva kompromissa, "byta glasögon" eller översätta ord för ord för att förstå varandra. Här är budskapet enkelt, generellt och omöjligt att missförstå. Det finns inget större än kärleken, den är a och o, början och slutet, där vi går in i skolan och, förhoppningsvis, där vi kommer ut av den igen.

⁶⁶ Clouder & Rawson (2003), s. 87

⁶⁷ Alsos (2008), s. 13

Kapitel 6 – Konsten att slå en bro – om hur man finner brostenar i två öppna landskap

I det här kapitlet vill jag se på, inte i första hand vad som är likheterna mellan waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken eller vad som skiljer dem åt, utan snarare, som jag skrev i inledningen, på vilket sätt de skulle kunna lära av varandra.⁶⁸

Jag skulle här vilja plocka upp mina frågor från inledningen och kapitel två: 1) Vad är en ekologisk pedagogik? 2) Är waldorfskolan- och pedagogiken ett exempel på en ekologisk pedagogik? samt 3) Vad kan waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken lära av varandra? och försöka besvara dessa.

6.1 Vad är en ekologisk pedagogik?

Flera ekologiska pedagoger ställer sig frågan: är det ens möjligt att bedriva en ekologisk pedagogik i skolan, så som den ser ut idag? En av dessa, Anthony Weston, skriver:

"My question, put ironically, is something like this: is it actually possible to teach in school? Specifically, is it possible to teach Earth awareness, and earth responsiveness, in classrooms?"⁶⁹

Vi skulle också kunna fråga: är det så att ekologin hör hemma i skolan, eller är det istället skolan som hör hemma i ekologin? Jag skulle, utifrån vad jag beskrivit tidigare, vilja hävda att det finns två sätt att se på ekologi och ekologisk pedagogik i skolan idag. Det ena är *synligt* och det andra *osynligt*. Det synliga är det vi faktiskt gör på skolan, det som försiggår i klassrummet, hur vi utformar och ger karaktär till de olika ämnena samt vad vi kan läsa i läroplanen. Det osynliga är det som ligger bakom det vi gör, det vi inte alltid sätter ord på, som inte syns (men kanske känns) i klassrummet och inte står att läsa i läroplanen (men som kanske kan läsas "ur den") - dessa 'imponderabilier' som är med att forma barnens ekologiska medvetenhet i skolan.

Jag skulle också vilja hävda att det är den andra, den osynliga, aspekten som är den viktigaste i skolans arbete med att försöka skapa ett bärkraftigt framtida samhälle. Det kan alltså vara svårt att i första hand få tag i vad den här 'ekologiska pedagogiken' är för något, för vi måste se efter något som ligger *bakom* ämnesmål och läroplaner, ja t.o.m. bakom själva den pedagogiska

⁶⁸ För den som ändå är intresserad av en "jämförelse", se Appendix 1. Där har jag ställt upp waldorfpedagogikens "tolvpunktsprogram" mot den ekologiska pedagogikens "åttapunktsprogram", för att se hur dessa skulle kunna korrespondera med varandra.

⁶⁹ Weston (2004), s. 32

praxisen på skolan. Vi måste se efter en *intention*, en vilja till att vara något mer än en skola som bara *undervisar* barn i hur de ska leva ett bärkraftigt liv.

Jag skulle, utifrån vad jag skrivit ovan, vilja dela in den ekologiska pedagogiken i tre olika ”nivåer” (som vi också skulle kunna jämföra med Næss personliga, sociala och ekologiska nivåer):

- 1) *ekologiundervisning*, där vi undervisar om natur och miljö på ett 'ekologiskt' sätt, utifrån idéer om systemekologi och ekologisk läskunnighet (hit hör progressiva offentliga skolor),
- 2) en *ekologisk undervisning*, där vi ser på ekologi som något som måste genomsyra hela skolans struktur och all undervisning (hit hör den kritiska pedagogiken och ekopedagogiken),
- 3) en *ekologisk pedagogik*, där vi ser på skolan som en del av ekologin (istället för tvärtom) och inser nödvändigheten av en 'världsbild' eller 'historia' för att det ekologiska i pedagogiken ska bli verksamt hos barnen (hit hör delar av ekopedagogiken idag samt transformativt lärande).

6.2 Är waldorfskolan- och pedagogiken ett exempel på en ekologisk pedagogik?

Jag skulle, utifrån ovanstående, vilja hävda att waldorfpedagogiken, i allra högsta grad, är ett exempel på en *ekologisk pedagogik*. Den inkorporerar i sig alla de tre ovanstående elementen, vilket vi kan beskriva på följande sätt:

- 1) Waldorfskolans *etos* är ekologiskt. På det personliga planet, i teori och praxis, framhävs ett ekologiskt förhållningssätt som essentiellt för waldorfpedagogiken och undervisningen bedrivs utifrån idéer om såväl helhet som mångfald. Systemekologi och ekologisk läskunnighet är viktiga element i den pedagogiska vardagen.
- 2) Waldorfskolans *impuls* är ekologisk. Den starka sociala impulsen, som ligger till grund för waldorfskolan, har en ekologisk dimension vid sig i det att den vill visa på hur mänskliga förhållanden kan byggas upp på jämbördig tillit och samarbete, en modell vi känner från systemekologin. Härigenom visar den också hur en skola kan organiseras för att ett ekologiskt perspektiv ska kunna sätta sitt avtryck i hela dess struktur och i dess undervisning.
- 3) Waldorfskolans *intention* är ekologisk. Skolan är en del av ekologin för att man ser att hela världen är en del av ekologin. Waldorfskolans världsbild är ekologisk och man tar utgångspunkt i den för att få barnen att se sig själva, inte bara som samhällsvarelser, men som ekologiska varelser, som lever på och delar denna jord med andra sådana. Det här gör att waldorfskolan- och pedagogiken vilar på ett tryggt, ekologiskt grundlag.

6.3 Vad kan waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken lära av varandra?

Jag har ovan argumenterat för waldorfpedagogiken som ett exempel på en ekologisk pedagogik. I kapitel fyra och fem försökte jag visa på olika element i dessa pedagogiska filosofier som jag baserar denna argumentation på. Dessa teman skulle jag nu vilja lägga åt sidan och istället se på hur waldorfpedagogiken och den ekologiska pedagogiken (så som de ser ut idag, som två åtskilda pedagogiska inslag) skulle kunna kunna lära av varandra, som pedagogiska filosofier *i praxis*? Vad har de att bidra med till varandra av *kunskap, traditioner, erfarenhet* och *förmåga att organisera sig*?

Först och främst tänker jag de kan bidra till varandra genom att visa på hur man kan *omsätta en pedagogisk filosofi och tradition i praxis*. Den ekologiska pedagogiken skulle kunna visa waldorfpedagogiken värdet av en ekologisk praxis och lära den hur den ska ta tag i dessa frågor i skolvardagen. Waldorfpedagogiken skulle, å sin sida, med sin erfarenhet av att sätta ut antroposofiska idéer och verksamheter i samhällslivet, kunna visa på hur viktigt det är att stå i en tradition eller *kultur*, där man arbetar med gemensamma mål, för att kunna uppnå denna praxis. Det här är något den ekologiska pedagogiken inte har tagit inöver sig ännu, även om O'Sullivan's transformativa lärande har kommit ett gott stycke på väg.

För det andra tänker jag att *barnets förhållande till kulturen vi lever i* är en central fråga här. Den ekologiska pedagogiken, med sina rötter i den kritiska pedagogiken, skulle kunna visa waldorfpedagogiken hur den får en vidare förståelse för hur vi kan visa barn att förhålla sig kritiskt till dagens kultur och samhällliga institutioner, där det är nödvändigt. Samtidigt skulle waldorfpedagogiken kunna visa på sin tradition av att vilja förändra samhället ”inifrån”, genom att gå vägen över att lära sig älska det, göra sig bekant med det och att så försöka förstå det, på ett djupare plan, innan man försöker förändra det. Det är också viktigt att se på hur det här påverkar barnets syn på samhället och kulturen samt dess förmåga och vilja att förändra det.

För det tredje tänker jag att jag måste nämna *människosynen* och synen på *barnet i skolan* i dessa två traditioner med ett par ord. Waldorfpedagogiken står, skulle de flesta säga⁷⁰, i en modern tradition, där en mänsklig 'essens' är given, medan den ekologiska pedagogiken står i en postmodern tradition, där människan som sådan skapas i ett kulturellt rum och ingen given 'essens' existerar. Dessutom står de i olika förhållande till individen och kollektivet. Matt Maxwell skriver, i sin artikel "What is Curriculum, anyway?"⁷¹, att vi kan jämföra pedagogiska filosofier med

⁷⁰ Och särskilt de flesta ekologiska pedagoger. Härur stammar det mesta av den kritik jag har läst mot waldorfskolan från ekologiskt pedagogiskt håll. Det finns däremot de waldorfpedagoger som har intagit en annan position och hävdar att waldorfpedagogiken absolut har sin plats i ett postmodernt samhälle, och kanske t. o. m. har föregripit den. Denna diskussion skulle dessvärre vara alltför utförlig för min uppsats format.

⁷¹ I O'Sullivan (2002)

utgångspunkti var de befinner sig i hans "pedagogiska fyrkant".⁷² Här står waldorfpedagogiken, tillsammans med pedagogiken till Maria Montessori och andra, i en tradition som försöker 1) se på och främja en inre, tolkande process i undervisningen samt en medvetandeutveckling hos barnet.⁷³ Fokus 2) ligger på individen. Ekopedagogik och transformativt lärande, skriver Maxwell, står i en liknande tradition (den "vänstra handen") i fråga 1), men fokuserar i 2) istället på de kollektiva processerna. Här ställer sig frågan igen, i förhållande till frihetstanken: ska förhållandet till samhället gå "från världen till individen" eller "från individen till världen"? Och ska barnets "inre kärna" ha något att säga till om? Dessa frågor skulle vara intressanta att se vidare på.⁷⁴

För det fjärde tänker jag det handlar om *medvetandegörande* av sina ideal och *förmedling* av dessa till samhället i stort. Att lära sig kommunicera både inåt och utåt. Att stå i sin tid, så att säga. Här har, som vi har sett, den ekologiska pedagogiken legat i framkant på båda områden i de sista åren, i det att den har såväl definierat sig väl som rörelse och samtidigt varit med att sätta de ekologiska frågorna på den politiska dagordningen. Att se hur man kan sätta ord på dessa 'imponderabilier', att se på andra filosofier och försöka hämta inspiration från dessa kan göra att en rörelse som waldorfpedagogiken tvingas se på sin egen tradition "utifrån" och sätta ord på den så kallade "tysta kunskapen", som finns i alla traditioner. Det här är ett viktigt första steg i att försöka formulera, för "världen utanför" vad det är waldorfpedagogiken håller på med, dess motivation och intention, och är essentiellt ifall man vill vara en social (och ekologisk) impuls i samhället idag.

⁷² O'Sullivan, s. 17. Jag har också inkluderat den som Appendix 2.

⁷³ Till skillnad från en empirisk-positivistisk, mekanistisk tradition.

⁷⁴ Dessvärre har vi inte plats till det här.

Kapitel 7 – Avslutande ord

Jag har jämfört mitt projekt i denna uppsats med att försöka slå en bro. Eller, som jag skrev i inledningen, tre broar – en till den ekologiska pedagogiken, för att så slå en utåt, till samhället i stort och en inåt, till den waldorfpedagogiska rörelsen. Jag har försökt att göra detta och skulle själv säga att jag har lyckats med vad jag föresatte mig.

Det jag har skrivit i min uppsats är inte på något när allt, som skulle kunna skrivas om saken, men det är en början. Jag vill härvid inspirera till att liknande diskussioner plockas upp och fortsätts på i andra sammanhang. Somliga om ekologisk pedagogik, somliga inte. Viktigast är att frågorna diskuteras.

Ann Evans skriver, i sin artikel ”Changing Schools: A Systems View”⁷⁵, att arbetet med att förändra en skola eller en skolmiljö ibland kan jämföras med det att ändra riktning på ett kryssningsfartyg. Det går långsamt, långsamt innan du ser att nålen på kompassen flyttar sig och att utsikten över horisonten följer med. Men, skriver hon vidare, den största utmaningen ligger egentligen i det vi kallar ”vuxenutbildning”. Alltså problemet ligger inte i första hand hos barnen, utan hos oss vuxna:

”The kids often immediately understand the connections we’re talking about, [...a]dults often need more time to develop a whole-systems perspective, beginning with having to unlearn a lot of what they think they know.”⁷⁶

Det här kan kanske vara den viktigaste lärdomen vi tar med oss från det här arbetet, att för att nästa generation ska växa upp och vilja ta aktiv del i att skapa ett bärkraftigt samhälle så måste vi vuxna ”gå före”, leda vägen och visa dem att det är möjligt. Låter så enkelt, men är ack så svårt. Å andra sidan kan vi inte undgå att ta i de ekologiska frågorna vi ser som utmanande för framtiden. David W. Orr skriver något som kan vara värt att lägga på minnet:

”All education is environmental education . . . by what is included or excluded we teach the young that they are a part of or apart from the natural world.”⁷⁷

⁷⁵ Stone & Barlow (2005), s. 250ff.

⁷⁶ Ibid., s. 253

⁷⁷ Stone & Barlow (2005), s. xi

Litteraturlista

Artiklar

- Alsos, Gry (2008) – "Miljøbevisst naturfagsundervisning", i: Steinerskolen, nr. 1/2008
- AWSNA (2007) – "How Green Are Waldorf Schools?", hämtad 2011-04-04 från:
http://www.whywaldorfworks.org/07_Community/documents/GreenSurveyArticle.pdf
- Bjørnholt, Margunn (2009) – "Underkjent som sosial bevegelse", i: Morgenbladet, 2009-01-02, hämtad från <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090102/ODEBATT/683153834/-1/DEBATT> 2011-03-24
- Næss, Arne (1995) - "Self-realization: An Ecological Approach to Being In the World", i: The Deep Ecology Movement: An introductory Anthology, North Atlantic Books
- Schiappacasse, Robert (2000) - "Three Pillars of Healthy Waldorf School Communities, Cultivating the Parent-Teacher Partnership", Administrative Explorations, 2000
- Skaftnesmo, Trond (2008) – "Hva er goetheanisme?", i: Steinerskolen, nr. 1/2008
- Steiner, Rudolf (1974) - "De fire temperamentene", i: Mennesket, nr. 1/1974
- Weston, Anthony (2004) – "What if teaching went wild?", i: Canadian Journal of Environmental Education, nr. 9/2004

Böcker

- Aeppli, Willi (2003) – *Menneskets Sanser – Hvordan Kan De Pleies?* Antropos Forlag
- Barton, Matthew (red.) (2008) – *Spiritual Ecology, Reading the Book of Nature and Reconnecting with the World, from the work of Rudolf Steiner*, Rudolf Steiner Press
- Clouder, Christopher & Rawson, Martin (2003) – *Waldorf Education*, Floris Books
- Dahlin, Bo (red. 2006) – *Waldorfskolan – en skola för människobildning?*, Forskningsrapport från Karlstads Universitet
- Idé og Innhold, En Læreplan for Steinerskolen*, (2004), Antropos Forlag
- Idé og Praksis, En Læreplan for Steinerskolene*, (2007), Steinerskoleforbundet
- Kahn, Richard (2010) – *Critical Pedagogy, Ecopedagogy & Planetary Crisis, The Ecopedagogy Movement*, Peter Lang Publishing
- Karutz, Matthias (2001) – *Forming School Communities: The Renewal of the Social Organism*, AWSNA Publications
- Kranich, Ernst-Michael (2002) – *Barnet i Utveckling, Grunder för Waldorfpedagogiken*, Telleby

Bokforlag

- Kvaløy, Sigmund (2004) – *Mangfold og Tid*, Tapir Akademisk Forlag
- Leslie, Clare Walker (m fl) (1996) – *Into the Field, A Guide to Locally Focused Teaching*, The Orion Society Nature Literacy Series
- Lievegoed, Bernard C J (2005) – *Phases of Childhood, Growing in Body, Soul and Spirit*, Floris Books
- Masters, Brien (2007) – *Steiner Education and Social Issues, How Waldorf Schooling Addresses the Problems of Society*, Sophia Books
- Melheim, Kristoffer (red, 2009), *Nærmiljøpedagogikk*, Det Norske Samlaget
- Næss, Arne (1989) – *Ecology, Community and Lifestyle*, Cambridge University Press
- O'Sullivan, Edmund (1999) – *Transformative Learning, Educational Vision for the 21st Century*, Zed Books
- O'Sullivan, Edmund (red.) (2002) – *Expanding the Boundaries of Transformative Learning, Essays on Theory and Praxis*, Palgrave
- Orr, David W. (1992) – *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press
- Sandberg, Kristín A. & Kristoffersen, Trond K. O. (2010) – *Det De Ikke Forteller Oss, Steinerskolens Okkulte Grunnlag*, Cappelen Damm
- Sobel, David (1996) – *Beyond Ecophobia, Reclaiming the Heart in Nature Education*, The Orion Society Nature Literacy Series
- Sobel, David (2004) – *Place-based Education, Connecting Classrooms & Communities*, The Orion Society Nature Literacy Series
- Sobel, David (2008) – *Childhood and Nature, Design Principles for Educators*, Stenhouse Publishers
- Steiner, Rudolf (GA 293, 2008) – *Almen Menneskekunnskap*, Antropos Forlag
- Steiner, Rudolf (GA 311, 1978) – *Kunsten å undervise*, Antropos Forlag
- Stone, Michael K. (2009) – *Smart By Nature, Schooling for Sustainability*, Watershed Media
- Stone, Michael K. & Barlow, Zenobia (red, 2005) – *Ecological Literacy, Educating Our Children for a Sustainable World*, Sierra Club Books
- Weisser, Hanne (1996) – *Undervisningskunst og Kunstnerisk Undervisning: Idé og Erfaring i Steinerskolen*, Ad Notam Gyldendal

Appendix 1. <i>Jämförande studie waldorfpedagogik/ ekologisk pedagogik</i>	Syste m- ekolo gi	Ecolo gical literac y	Platsbasera d undervisnin g och närmiljöped agogik	Allsidig t lärande och rätt plats till rätt tid	Kritiskt medvet ande som en väg till frihet	En rekonstr uktion vision	Det tredelad e (personli ga, sociala och ekologis ka) självet	Kärle k till natur en
Från bild till begrepp och från helhet till del	x	x						
Waldorfskola ns ekologiska praxis		x	x	x			x	x
Att lära med huvud, hjärta, hand				x			x	
Rätt stoff till rätt tid och en helhetlig läroplan	x	x		x			x	
En skolgång i fas med naturen	x	x						x
12 sinnen & 4 temperament	x	x		x			x	
Fenomenolog i	x	x						x
Uppfostran till frihet					x	x		
Antroposofi som världsbild						x		
En social impuls som omvandlas till en ekologisk impuls	x	x					x	
Läraren som mångfaldsmä nniska	x	x	x	x	x	x	x	x
Kärlek till naturen								x

Appendix 2.

Schema kopierad från O'Sullivan (2002), s. 17

Vänstra handens väg

(Inre)

- *Tolkande*
- *Hermeneutisk*
- *Bevissthet*

Högra handens väg

(Yttre)

- *Monologisk*
- *Empirisk-positivistisk*
- *Form/struktur*

(Individinriktad)

Rudolf Steiner Ralph Waldo Emerson Jack Miller Ron Miller Maria Tagore Maria Montessori	John Locke Edward Thorndike B. F. Skinner Computer-based learning Physics, biology, neurology, etc.
C. A. Bowers Graham Pike & David Selby Edmund O'Sullivan Paolo Freire Nel Noddings Ecological education	Horace Mann Robert Owen Back-to-basics Educating for the global marketplace Positivist-biased curriculum Traditional environmental education

(Kollektivt inriktad)