

# Resultat och utveckling från projektet ”Från efterhärming till kreativitet”

---

Av Leif Tjärnstig

## Innehållsförteckning

<i>I Project Design and Aims</i>	<i>I</i>
<i>II Project Reports</i>	<i>I</i>
<i>III Project Results</i>	<i>I</i>
<i>IV Theoretical Development</i>	<i>II</i>
<b>1 Från efterhärming till kreativitet – Projektets slutrapport</b>	<b>1</b>
1.1 Rapportens upplägg	1
1.2 Publicering av resultat	1
1.3 Integritets, sekretess och etikpolicy i projektet	1
1.4 Morgonperiodens upplägg i waldorfskolan	2
<b>2 Projektets syfte och upplägg</b>	<b>2</b>
2.1 Projektets design idé	3
2.3 Projektets fokus och målsättning	4
<b>3 Skissering av en ”subjektorienterad lärandeteori”</b>	<b>4</b>
3.1 Undervisning som ”förutsättningsskapande tilltal”	5
3.2 Förmågan som det indirekta lärandeobjektet	6
3.3 Lärandet som störning och re-integrering och ett uttryck för ”jag- erfarenheten”	7
3.4 Lärandeobjektet- och dess subjekt	8
<b>4 Projektets resultat, utvärdering och rapportering</b>	<b>9</b>
4.1 Studiens reliabilitet	10
<b>5 Förändring och utveckling av lärarnas undervisning och upplägg</b>	<b>11</b>
<b>6 De tre klassernas olika arbetsätt och utveckling i projektet</b>	<b>12</b>
6.1 Undervisningen i Marjas klass	12
6.1.1 Första dokumentationen 4-8 november 2012	12
6.1.2 Andra dokumentationen 5-7 mars 2013	14
6.2 undervisningen i Lenas klass	16
6.2.1 Första dokumentationstillfället 18-25 oktober 2012	16
6.2.2 Andra dokumentationstillfället 20 -22 mars 2013	17
6.3 undervisningen i Monas klass	19
6.3.1 Första dokumentationstillfället 9-16 oktober 2012	19
6.3.2 Andra dokumentationstillfället 12-14 mars 2013	20
<b>7 Kunskapsutveckling och utveckling av förmågor- sammanfattande resultatanalys.</b>	<b>22</b>
7.1 Att lyssna och relatera kunskaper till egna erfarenheter	23
7.1.1 Lärarens fokus på hur berättelsens ”centrala kunskapselement”	24
7.1.2 Lärarens uppmärksamhet på klassens lyssnande	25
7.1.3 Lärarens balans och interaktion under berättandet	25
7.2 Berättelseundervisning som gemensamt övande	26
7.3 Återskapandets och minnets konst	27
7.3.1 Elevens individuella förberedelse	27
7.3.2 Skapa ett ”fysiskt stöd” för minnet	28
7.2.3 Dynamiskt och föränderligt samtidigt som igenkännbart och samma	28

7.3.4 Lära sig att lyssna på varandra	28
7.4 <i>Förmåga att kommunicera erfarenheter och kunskaper</i>	29
7.4.1 Ge utrymme för elevens omdöme	29
7.4.2 Visa på betydelsen av elevernas yttranden	30
7.5 <i>Förmåga att bearbeta kunskaper med hjälp av bild</i>	30
7.6 <i>Förmåga till kunskapsuttryck genom text</i>	32
<b>8 Projektets bidrag till waldorfskolans didaktiska utveckling</b>	<b>34</b>
8.1 <i>Att skapa en positiv lärandekultur i klassrummet:</i>	34
8.2 <i>Om arbetshäftets betydelse, användning och kunskapsuttryck.</i>	36
8.2.1 Hur väljer eleverna innehållet i ett arbetshäfte?	37
8.3 <i>Att kunskapa med bilder</i>	39
8.3.1 Att skriva av eller rita av en förlaga	40
8.4 <i>Anknytningen till livserfarenheten</i>	40
8.5.1 Den externa horisontens två dimensioner	41
8.5.2 Den externa horisontens individuella dimension	41
8.6 <i>Anknytning till livserfarenheten och positiva skolerfarenheter</i>	42
8.7 <i>Bedömningens strategier och kulturer</i>	43
8.8 <i>Det direkta och det indirekta lärandet</i>	44
8.9 <i>Betydelsen av kontinuitet för utvecklingen av förmågor</i>	45
8.10 <i>Undervisningens microsituationer</i>	46
<b>9 Utveckling av kreativitet genom undervisningen</b>	<b>47</b>
9.1 <i>Kreativitet i kursplanen</i>	48
9.2 <i>Efterhärming, en grund för kreativiteten?</i>	49
<b>Citerade arbeten</b>	<b>49</b>

# Resultat och utveckling från projektet ”Från efterhärming till kreativitet”

---

## **I Project Design and Aims**

This report summarises the results, progress and didactic development from a research and development project that lasted from August 2011 until May 2013. Three classes in two Waldorf schools in Stockholm participated, two 4<sup>th</sup> grade classes and one 5<sup>th</sup> grade class. The project's main purpose and aim was to expound and elucidate the pedagogical methods used in Waldorf education, specifically those connected to the so-called main lesson and use of main lesson books.

The project's main purpose was to focus on a central phenomenon of Waldorf Education; the “main lesson didactics” and pupil's work in their workbooks. Identifying, evaluating and develop teacher's ways of working with pupils' workbooks, associated didactic methods and learning processes was the project's main intention. Through identifying critical aspects, essential for improving pupils learning, communicating, writing and drawing, in all the steps in the learning process, the participating teachers are enabled to focus on teaching essentials.

The project team has consisted of the three participating teacher and the research leader. The project has received guidance and mentoring from Prof. Inger Eriksson, Stockholm University.

This report is based on sampling of an extensive documentation: over 25 hours of video documentation from 24 lessons and group interviews with 76 pupils and photo documentation of more than 70 pupils workbooks.

## **II Project Reports**

This report is the project's main report, covering the project design and methodology, the theoretical foundations, results from video documentation, group interviews with pupils and documentation of workbooks.

Minor, popular sub reports, have been continuously produced and published during the project as well as paper presented at the ENASTE conference in Vienna 2013<sup>0501</sup> discussing the project's theoretical development. This paper will be published in autumn 2013.

## **III Project Results**

The project results can be summarized in four categories:

- Professional insights –Deepening of teacher practice
- Didactic knowledge- We know more about the functions of our teaching methods
- Professional language- The development of an explicit pedagogical language that strengthen teaching profession
- Theoretical knowledge – Contributions to the body of learning theories and theoretical understanding of teaching and learning.

The project's design and approach, aims to deepen teachers' professional knowledge and develop their teaching skills as well develop pedagogical methods that encourage and support pupils' communications skills and learning. The project aims at developing knowledge on the pedagogical use and possibilities with the pupils work in his/hers main lesson workbook.

The result shows how teacher's awareness of "teacher –pupil" interactions in “micro-situations” can be crucial for pupil's development of knowledge and improvement of abilities. This part of the report has the three different teacher's classroom practice in focus.

Five areas of pupil's skills and abilities where identified in the project and subject for analysis and didactic development:

- To listen and relate knowledge to own previous experiences
- To re-create lesson content and the art of memorising
- Ability to communicate knowledge
- Acquiring knowledge through the use of pictures
- Ability to use text as a knowledge expression

These five areas are expounded and elucidated, using the extended theoretical approach, developed in the project, and situated in each teacher's classroom practice. The result of the project is that the three participating teachers developed a deeper awareness the learning culture that they created in the classroom, the critical aspects and complexity of that culture and its development possibilities.

#### **IV Theoretical Development**

The projects initial theory, rested on phenomenography and the variation theory. Through the research processes, the project group soon found it necessary to expand the theoretical foundation with complementary theoretical perspectives from mainly post-phenomenological positions. Complementary theories encompasses the thoughts and perspectives on the way in

which the human being “breaks” into the world as unique individual, as response to intentions from other human beings as well as the to the social and physical environment.

The expanded theoretical positioning was built through engaging voices from Hanna Arendt’s “speech and actions”; Emmanuel Levinas “learning from the Other” as well as Gert Biesta and Sharon Todd, who develop and contextualises these approaches into educational perspectives and contemporary issue

# 1 Från efterhärming till kreativitet – Projektets slutrapport

Denna rapport är en sammanfattande rapport av forsknings- och utvecklingsprojektet ”från efterhärming till kreativitet” som pågick under läsåret 2012-2013 i två waldorskolor i Stockholm: Ellen Key skolans klass 4 samt Kristofferskolans klass 4b och 5a. Projektet har möjliggjorts genom en samfinansiering mellan WLH och NORENSE. Projektets upprinnelse och plan finns tillgänglig på [http://www.norensen.net/articles/Learning\\_Study\\_NORENSE.pdf](http://www.norensen.net/articles/Learning_Study_NORENSE.pdf)

## 1.1 Rapportens upplägg

Rapporten inleder med en redogörelse av de praktiska och metodiska arrangemangen för projektet upplägg och genomförande. Den följande teoretiska delen beskriver projektets teoretiska perspektiv som växte fram genom projektet. Huvudfokus i rapporten är resultaten från utvecklingsarbetet i de tre klasserna. Dessa redovisas under kapitel 4-6. Därefter följer ett analyserande kapitel där förutsättningar för utveckling av förmågor står i fokus. Avslutningsvis följer två summerande kapitel där projektets resultat diskuteras. Det första av dessa, kap. 8: ”Projektets bidrag till waldorfskolans didaktiska utveckling”, summerar resultaten generellt samt visar vilken innebörd resultaten kan få och implicit kan få betydelse för utveckling av waldorfskolans didaktik. Det sista kapitlet diskuterar begreppet kreativitet i samband med undervisning i skolan.

## 1.2 Publicering av resultat

Ett flertal kortare interna rapporter har producerats under projekttiden. Delar av dessa ligger även till grund för denna rapport.

En av rapporterna: *Bearbetning av kunskapen som konstnärlig process – bildskapandets betydelse*,<sup>1</sup> publicerades på Waldorf Agora i dec 2012. Ytterligare en artikel: *Kunskap och livserfarenhet*, publiceras i På Väg juni 2013. Ett paper, som fokuserar på projektets teoretiska utveckling: *Learning, cognition and experience*, presenterades på ENASTE<sup>2</sup> konferensen i Wien i 2maj 2013. Detta paper kommer att bearbetas ytterligare för publicering på ENASTE/ROSE<sup>3</sup> under hösten 2013.

## 1.3 Integritets, sekretess och etikpolicy i projektet

---

<sup>1</sup> <http://waldorfagora.se/bearbetning-av-kunskapen-som-konstnarlig-process-bildskapandets-betydelse/>

<sup>2</sup> <http://www.enastecongress2013.net/index.php?page=intention>

<sup>3</sup> <http://www.rosejournal.com/index.php/rose>

De deltagande lärarna beskrivs i rapporten med sina riktiga namn och de i projektet deltagande klasserna är offentligt. Detta förfarande har sin grund i projektets intention om utveckling av lärarnas klassrumspraktik. Trots omfattningen på föreliggande rapport ligger en stor del av projektets resultat hos de deltagande lärarnas egna, personliga didaktiska insikter och fördjupade praktik. Ett syfte med denna typ av undervisningspraxis nära forskning är att etablera en didaktisk utvecklingskultur och professionellt språk i skolorna. För att åstadkomma detta är det nödvändigt med direkt tillgång till de lärare som deltagit så att deras kunskaper och utveckling kan spridas. Dessutom är det bland waldorfskolor i Sverige allmänt uppmärksammat och känt var projektet har pågått och vilka som deltagit.

Elevernas deltagande i projektet har gjorts möjligt genom skriftligt tillstånd av elevernas föräldrar. Föräldrarna har försäkrats om att deras barns identitet kommer att hållas anonym i redovisningar, rapporter och annat material som publiceras från projektet. De videoupptagningar som gjorts i klassrummen har endast använts i projektgruppen och sprids inte vidare. Alla tänkbara sätt att förhindra att inga elevers namn eller klasstillhörighet ska vara igenkännbara i rapporten har vidtagits.

#### **1.4 Morgonperiodens upplägg i waldorfskolan**

Projektets genomförande färgas starkt av waldorfskolans undervisningskultur och pedagogiska upplägg. I waldorfskolan undervisas de flesta ämnen i perioder om 3-5 veckor. Under en period används en extra lång morgonlektion åt det aktuella ämnet. Denna lektion är mellan 1,5 till 2 timmar men innefattar även en relativt lång ”rytmisk upptakt” som innehåller gemensam sång, recitation, flöjtspel och lek m.m. (Carlgren 1970, Hellström 1986). I kap 8.1 *”att skapa en positiv undervisningskultur i klassrummet”* utvecklas morgonlektionens karaktär och den rytmiska upptakten ytterligare.

## **2 Projektets syfte och upplägg**

Waldorfskolans traditionella undervisningsidé bygger på en kunskaps- och bearbetningscykel som följer upplägget: Lärarens berättande – elevernas bearbetning och återberättande – individuellt arbetet med bild och text i elevens periodhäfte.

Projektets huvudsakliga syfte var att sätta fokus på en för waldorfpedagogiken central företeelse: Elevens eget arbete i samband med morgonperioden i sitt periodhäfte. (kallas fortsättningsvis ”arbetshäfte” i rapporten). Avsikten med att kartlägga, utvärdera och utveckla lärarnas arbetssätt med elevernas arbetshäfte och arbetsprocessen fram till text och bild var att synliggöra de pedagogiska möjligheterna och utveckla det didaktiska upplägget för

lektionerna. Redan i inledningen av projektet såg projektgruppen att det inte var möjligt att avgränsa projektets syfte och fokus endast till elevens arbete i sitt arbetshäfte. Projektets fokus utvidgades istället till att omfatta hela lärandeprocessen under morgonperiods lektionens alla delmoment.

Projektets syfte utvidgades därigenom till att innefatta de förmågor som eleven tar i anspråk och förväntas utveckla genom waldorfskolans didaktiska upplägg beskrivet ovan. Därigenom kom projektets fokus att förskjutas från "kunskaper och färdigheter" mot "förmågor". Betydelsen för eleverna av utvecklingen av specifika förmågor, situerade i waldorfskolans metod och upplägg, beskrivs under nedan under kapitel 2.4: "*Projektets lärandeobjekt*" och kapitel 3: "*Skissering av en subjektorienterad lärandeteori*".

## **2.1 Projektets design idé**

Projektet som rapporteras här, har ett vidare fokus och omfattar fler lektionssekvenser samt har en längre utsträckning i tiden än en traditionell learning study. De har även en starkare lärandeteoretisk ansats än en traditionell lesson study. Av denna anledning kommer upplägget att vila på en hybridform av de båda med utgångspunkt från den forskningstradition som benämns designexperiment (Brown. 1992).

Avsikten med upplägget är att dra fördel av att studera tre skolklasser parallellt och utveckla kunskaper om lärandeobjektet; elevernas förmågor, utifrån tre olika undervisningssituationer och upplägg. Projektets breda och longitudinella upplägg, 77 elever vars utveckling följs under ett läsår, öppnar för möjligheter till djupgående kartläggning av kunskaps- och färdighetsutveckling, samt utprövning och kalibrering av detaljer i undervisningsmetoderna. Genom uppläggets design, med tre parallella klasser och ett gemensamt utvecklingsfokus, kan lärandeobjektet(-en) hållas relativt brett (i förhållande till learning study traditionen) och undersökas från ett flertal olika perspektiv.

Utgångspunkten tas i de tre medverkade lärarnas ordinarie undervisning i sina klasser. Genom att följa och dokumentera undervisningen i hela arbetsgången från berättandet, elevernas bearbetning och återskapande, till text och bildarbete i arbetshäftet i respektive klass, kan förutsättningarna för elevernas kunskapsuttryck studeras i detalj. Forskningsgruppen har träffats en eftermiddag per vecka under läsåret. Träffarna har ägnats åt uppföljning, analys och utvärdering av videdokumentation av undervisningssituationer och elevintervjuer samt planering av förändring av undervisningsupplägget. Rapporten bygger på ett urval av en



omfattande dokumentation: över 30 timmar videodokumentation från 24 lektionstillfällen och gruppintervjuer med 76 elever samt fotodokumentation av 68 elevhäften.

Videodokumentationen har analyserats och de för projektet väsentliga och betydelsebärande avsnitten har transkriberats. Ett urval av dessa utskrifter ligger till grund för denna rapport.

### **2.3 Projektets fokus och målsättning**

I waldorfskolans undervisningsmetod och tradition förutsätts att en avsevärd del av elevens kunskapsreflektion och kunskapsutveckling återspeglas genom bild- och textarbetet i arbetshäftet. Ett individuellt, självständigt arbete i arbetshäftet bygger på förmågan hos eleven att sammanfatta lärarens berättelser till en sammanhängande text, relevant i förhållande till ämnet. Utöver detta tillkommer förmågan att använda bilden som kunskapsmedium i vilket kunskapsinnehållet konkretiserar och realiserar, samt förmågan att kommunicera kunskapsinhämtningen genom val av design och presentationsupplägg.

Studiens lärandeobjekt är därför de förmågor som eleven förväntas utveckla i waldorfskolans undervisningsupplägg. Det valda lärandeobjektet är ett indirekt lärandeobjekt, d.v.s. de förmågor som elevens behöver utveckla för att uppnå eller använda en bestämd kunskap (det direkta lärandeobjektet). Studien har därigenom en större fokus på *hur* istället för *vad* (Marton & Booth, 1997. s 91).

Detta innebär att lärandeobjektet(-en) måste betraktas genom undervisnings-och kunskapsprocessens hela skede, från lärarens berättande till elevernas återberättande, samt i elevens arbete i arbetshäfte. Resultaten av studien blir på detta vis i viss mening bundet till waldorfskolans undervisningsmetod och de elevförmågor som ligger implicit i undervisningsmetoden.

### **3 Skissering av en ”subjektorienterad lärandeteori”**

Den empiriska utgångspunkten för projektet tas i variationsteorin (Marton & Booth 1997). Fenomenografiska och variationsteoretiska begrepp skapar projektets grundstruktur. Begrepp såsom lärandeobjekt, inre och yttre horisont, varians och invariants, kritiska aspekter, erfarenhet och intentionalitet etc. definierar arbetets empiriska ansats (Marton & Pang 2006, Lo 2012). Det indirekta lärandeobjektet, de förmågor som eleven utvecklar i relation till de i studien förekommande olika direkta lärandeobjekt, är projektets huvudsakliga fokus. I syfte att inringa och beskriva det indirekta lärandeobjektet, tillkomsten, uppkomsten av förmågor som uttryck för ”individens unika karaktär” konstruerades begreppet ”*förutsättningsskapande*

*tilltal*". Genom att undersöka och beskriva undervisningens tilltal och rumsbestämning genom elevernas "tal och handlingar", riktas uppmärksamheten på "subjektets tillkomst":

Talet och handlingarna är de verksamheter i vilka denna unika karaktär kommer till uttryck. Genom att tala och handla åtskiljer sig människorna aktivt från varandra i stället för att vara enbart olika; dessa verksamheter är de modi i vilket att vara människa uppenbarar sig (Arendt, 1998. s 238).

Detta flyttar ansatsen i subjektförståelsen och synen på elevens förmågor till etisk, snarare än epistemologisk. Genom att införa begreppet "*förutsättningsskapande tilltal*" överskrids "kunskapsteorin till förmån för etiken" (Biesta 2006. s 95):

Att ställa frågan om den mänskliga subjektiviteten så, som en fråga om var subjektet som unik och specifik varelse – som någon – blir till, låter oss komma bort från bestämningen av det mänskliga subjektet som en substans eller ett väsen. Det låter oss fokusera på tillblivelseaktens unika och särskilda karaktär utan att behöva förklara *vad* som fanns innan *det* fanns till. Var kommer subjektet till? Och hur kommer det till som ett unikt och särskilt vara? (Biesta 2006. s 47. kursiv i original).

### **3.1 Undervisning som "förutsättningsskapande tilltal"**

Biesta (2006) skiljer på två sätt att se på lärandet. Det ena kallar han *tillägnet* och det andra för *gensvaret*. Tillägnetmetaforen beskriver förvärvandet av kunskaper som existerar i förväg, utanför och oberoende av subjekt och lärandeprocess. I gensvaret "bryter en ny individualitet fram", stabiliserar och reorganiserar sig och träder fram och visar sig som den hon är (s. 34). Förmågorna, de indirekta lärandeobjekten som denna studie avser, beskrivs här i relation till en "individ som bryter fram":

I stället för att uppfatta det som ett försök att förvärva, att bemästra, att internalisera eller vilka ägande metaforer vi kan komma på, kan vi betrakta lärandet som en reaktion på en störning, som ett försök att reorganisera och återintegrera till följd av en upplösning (Biesta 2006, s. 35).

Genom att bryta in i världen som gensvar visar sig individen som individ. Detta sker inte genom ett beslut av en "försocial individ" utan utifrån ett gensvar från subjektivitetens struktur (Ibid).

Gensvaret är en reaktion på en störning, ett "tilltal", ett sätt för subjektet att re-integrera och återerövra en inre stabilitet eller balans efter en disharmoni. Att ge ett gensvar är att träda fram som individ, att bli till som subjekt, bli till i mångfalden av de andra som blir till (Biesta 2006. s 120). Förutsättningarna för ett gensvar är nämligen att det finns fler unika individer

som samtidigt bryter in i värden (Arendt 1998, 2004). Gensvarets art, karaktär och uttryck när det ”bryter in i värden” är aldrig förutsägbart utan individuellt och unikt (Biesta 2006, s. 68).

I Steiner (1981) beskrivs detta ”frambrytande” och ”överskridande” som en yttring och egenskap hos människans Jag-sinne.

Om vi står inför en annan människa händer följande: ni varseblir en kort stund den andra människan och under tiden ger hon intryck på er. Detta intryck stör er i ert inre. Ni känner, att denna människa som egentligen är ett likadant väsen som ni, gör samma slags intryck på er som en attack. Följden är att ni värjer er i ert inre, att ni motsätter er denna attack, att ni blir aggressiv mot henne i ert inre (Steiner 1981 s 127).

Den moderna eller snarare postmoderna pedagogiska filosofin tar sin utgångspunkt i denna erfarenhet av att stå inför en annan människa och uppleva attacken, provokationen, avvärjandet men även återhämtandet, re-integreringen efter ”attacken”. Steiners beskrivning av ”jag-sinnes” funktionen ovan är central för waldorfskolans teoribakgrund men den passar väl in i beskrivningen ”tilltal- gensvar” och ”individens frambrytande” ovan.

I Levinas (2004) beskrivs detta möte med ”den Andre” som mötet med ”min (läro-) mästare” (s 171). Genom mötet (och endast då) med ”den Andre” överskrider vi oss själva. Detta överskridande av självet, är den enda vägen till lärande. Genom ”rösten”, språket, från den Andre möter jag en oändlig yttervärld, min okunskap och mitt ovetande.

The calling in question of the I, coextensive with the manifestation of the Other in the face, we call language. The height from which language comes we designate with the term teaching. Socratic maieutics prevailed over a pedagogy that introduced ideas into a mind by violating or seducing (which amounts to the same thing) that mind. It does not preclude the openness of the very dimension of infinity, which is height, the face of the Master. This voice coming from another shore teaches transcendence itself. Teaching signifies the whole infinity of exteriority. And the whole infinity of exteriority is not first produced, to then teach: teaching is its very production. The first teaching teaches this very height, tantamount to exteriority, the ethical (2004, s 171).

Genom mötet med ”den Andre” överskrids självet isolering och möjligheten till kunskap, lärandet, infinner sig.

### **3.2 Förmågan som det indirekta lärandeobjektet**

Det indirekta lärandeobjektet beskrivs av Marton och Pang (2006) bl.a. som ”*ways of seeing something*”(s. 198) som eleven erövrar genom lärarens avsiktliga, meningsskapande design

av sin undervisning. I Marton och Tsui (2004) beskrivs det indirekta lärandeobjektet som lärandeobjektets generella aspekt, till skillnad från den direkta och specifika aspekten.

The general aspect has to do with the nature of the capability, such as remembering, discerning, interpreting, grasping or viewing, that is, the act of learning carried out (Marton & Tsui 2011, s. 4).

De förmågor som nämns i citatet ovan kan förbindas med ett indirekt lärandeobjekt; att urskilja, tolka, förstå och se något specifikt. Uppkomsten av en förmåga kan även beskrivas som ”individens som träder fram, handlar, skapar rum, tid och (inter)subjekt” (Arendt 2004, Todd 2010).

Marton och Pang (2006) refererar till Gibson (1986) som använder det svåröversatta begreppet ”*affordances for learning*” (s. 200) för att beskriva en avsiktlig undervisningsdesign som inbjuder till, eller erbjuder eleven bestämda erfarenhetsmöjligheter eller handlingar. En sådan undervisningsdesign skulle även kunna beskrivas som en situation som tilltalar, provocerar eller destabiliserar individen, men även ”*affords*” det sociala rum och sammanhang där stabilisering, re-integrering och subjektifiering möjliggörs (Biesta 2006, s.98f, Todd 2008, s.189ff), därav begreppet ”förutsättningsskapande tilltal”.

### **3.3 Lärandet som störning och re-integrering och ett uttryck för ”jag-erfarenheten”**

I Steiners *Allmän människokunskap* (1981) beskrivs i kap 9 grunden för lärandet, omdömesbildningen och begreppsbildningen. I kapitlet skildras ett tänkt möte med ett lejon på ett zoo och vad som äger rum i själen och medvetandet vid åsynen av lejonet:

Vad gör ni allra först när ni får syn på lejonet? Ni kommer allra först att väcka till medvetande det ni ser av lejonet. Och endast genom detta ”komma-till-medvetande-om” kan ni komma tillrätta med era varseblivningar vis à vis lejonet. Ni har lärt er i livet, innan ni gick till menageriet, att sådana djur som betar sig som det lejon ni nu ser är ”djur”. Det ni sålunda har lärt av livet för ni redan med er in i menageriet. Sedan ser ni på lejonet och konstaterar: lejonet gör också det som ni lärt känna hos djuren. Detta förbinder ni med det som ni fört med er ur er livserfarenhet och bildar omdömet: Lejonet är ett djur. Först när ni bildat detta omdöme förstår ni det enskilda begreppet ”lejon” (Steiner, 1981 s 137).

Iden om att människan möter ny kunskap med sin samlade livserfarenhet och ur erfarenheten bildar ett omdöme som föregår begreppsidentifieringen, är central för waldorfskolan. Denna syn på lärandet, skolan och kunskapen skiljer ut waldorfskolan från andra skolformer och

lärandeteoretiska ansatser. Inom olika konstruktionistiska lärandeteorier betraktas oftast elevernas förförståelse som något som ska ersättas, justeras eller rättas till genom undervisningen. Sällan beskrivs dessa som en tillgång och förutsättning för lärandet.

...the term conceptual change is used for learning in science domains where the pre-instructional conceptual structures of the learners are fundamentally restructured in order to allow understanding of the science concepts under consideration (Treagust & Duit, 2009).

När Marton & Tsui (2004) talar om ”powerful ways of seeing things” som möjliggör ”powerful ways of acting”, talar Biesta (m.fl.) istället om den handlande och talande individualiteten. I det fenomenografiska perspektivet blir individen, subjektet, konstituerad utifrån erövrade, attribuerade förmågor. I det (post)fenomenologiska, postmoderna perspektivet ovan skapar det framflytande, unika subjektets gensvar både situation, handlingsmöjlighet och rum (Biesta 2006, Arendt 1988, Levinas 2008, Todd 2010).

Detta perspektiv på lärandet fokuserar mer på den lärande än det lärda, ser till eleven som lär sig, hur hon lär, snarare än lärandet som förvärvsprocess. Elevens förmågor, blir i detta perspektiv inte något som konstruerats i, hos eller med eleven. Individens förmåga blir istället ett uttryck för dennes särart, situerad i ett ”mångfaldigt rum” (Arendt 1998, Todd 2003, 2008).

Resultaten i projektet, de didaktiska modus, undervisnings designen och den teoretiska utvecklingen, är till stora delar bundna till och uppkomna ur den elev-, skol- och undervisningssituation som studien är utförd i. Det är därmed inte sagt att dessa inte går att använda eller är värda att pröva i andra skolsituationer än den som studien utförs i. På vilket sätt resultaten från arbetet kan ha relevans och giltighet utanför de undersökta situationerna diskuteras under kapitel 8: ”Projektets bidrag till waldorfskolans didaktiska utveckling”.

### **3.4 Lärandeobjektet- och dess subjekt**

Lärandeobjektet i projektet är i förhållande till learning study traditionen något oortodoxt. Genom att sätta undersökningens fokus på elevernas utveckling av användande av kunskaper, begrepp och förståelse, riktas uppmärksamheten mot utvecklingen av förmågor hos eleverna snarare än mot utvecklandet av ett innehållsligt, direkt lärandeobjekt, vilket vanligtvis är fokus inom learning study traditionen. I detta projekt betraktas elevernas olika förmågor och deras utveckling i relation till ett antal direkta lärandeobjekt inom undervisningen. Hur, på

vilket sätt, eleven talar om, lyssnar till, skriver, ritar och berättar om platser, klimat och människor, ges därmed lika stor betydelse som *vad* de talar om.

Från variationsteorins perspektiv (som nästan uteslutande är den teorimodell som learning studys vilar på) betraktas alltid utvecklingen av förmågorna, ett indirekt lärandeobjekt, i förhållande till ett direkt lärandeobjekt (Lo 2012, s.123).

At the same time, we can have a direct and an indirect object of learning. The direct object of learning usually refers to content, so it is concerned with specific aspects, for example, 'the three phases of water'. The indirect object of learning refers to what the learner is supposed to become capable to do with the content (Lo 2012. s 50).

Variationsteorins kognitiva kunskapskonstruktionistiska perspektiv, som framförallt kommer till uttryck hos Lo (2012), är tillägnat för att undersöka det direkta lärandeobjektet, kompletteras i denna studie med bl.a. postmoderna och fenomenologiska teoribildningar för att beskriva de indirekta lärandeobjekten i relation till konstituerandet, uppkomsten av "subjektet" (Biesta 2006, Levinas, 2008). Teoriutvecklingen bygger på en utvidgning av betydelsen av begreppet indirekt lärandeobjekt. I följande kapitel beskrivs denna utvidgning med hjälp av bl.a. Hanna Arendt's texter om "mångfald" och "unikhet" genom "tal och handlingar, Sharon Todd's problematiserande pedagogiska texter om människan, mänsklighet, det goda och våldets närvaro, samt Emanuel Levinas's texter om subjektets tillkomst genom "den Andre" och "etiskt vara med varandra". Den teoretiska ramen och ansatsen i arbetet måste därmed betraktas som kombinatorisk eller eklektisk.

Det huvudsakliga intresset i forsknings- och utvecklingsprojekt, riktas mot det sätt på vilket elevernas förmåge-utveckling gestaltas och utvecklas i undervisningen tillsammans med kunskapsutvecklingen. Denna rapport kommer därför att fokusera på hur lärarna med hjälp av teori och analys utvecklar klassrumspraktiken. Men även hur lärarna utvidgar kunskap om undervisningens och undervisningsämnenas komplexitet, dess anknytningsgrund i elevens individuella tidigare förförståelse, upplevelser och sociala erfarenheter.

#### **4 Projektets resultat, utvärdering och rapportering**

Det område som var initialt var projektets huvudfokus, elevens arbete i sitt arbetshäfte, har under projekttiden utvidgats till att omfatta färdighetsutvecklingen mot specifika förmågor i hela lärandeprocessen, från berättande, återberättande och eget arbete med text och bild.

Skillnaden i arbetssätt mellan klasserna innebär att det inte sker en jämförelse av utvecklingen mellan klasserna utan endast inom respektive klass mellan dokumentationstillfällena på höst respektive vår. De olika arbetssätten i de tre klasserna kan inte i sin helhet bedömas som mer eller mindre framgångsrika eller bättre än andra sätt att arbeta efter. Vilket heller aldrig har varit avsikten. I projektets utgångsförutsättningar ligger idén om lärarens och klassens eget skapande av en unik, ändamålsenlig samt situations- och individanpassad arbetsmetod, socialiserings- och kunskapsprocess. Däremot identifieras centrala aspekter av undervisningen generellt som mer eller mindre viktiga och betydelsefulla för elevernas utveckling.

Rapporten fokuserar på kunskapernas användande- och uttrycksaspekter i termer av olika förmågeområden. I uppdelningen nedan, under respektive områdesrubrik, beskrivs hur olika förmågor kommer till uttryck och hur kvalitativ utveckling av dessa uppmärksammas och synliggjorts i projektet. Resultaten bygger på analys av dokumenterat material såsom elevarbeten, videoupptagningar av olika undervisningssituationer och elevintervjuer.

#### **4.1 Studiens reliabilitet**

På vilket sätt och till vilken grad kan den utveckling av färdigheter och förmågor som framkommer i projektet kopplas till de didaktiska interventioner som projektet initierar i de olika klasserna? Det finns ingen jämförelsegrupp som inte har fått undervisning och det går inte heller att göra antaganden om vilka utvecklingsinitiativ lärarna skulle tagit, var och en för sig, utan varandras och projektets medverkan. Då projektet har fokuserat på själva morgonperiodundervisningen vet vi inte hur eleverna har tagits i anspråk under skoldagens övriga lektioner och vilken utveckling och erfarenheter som kommer ur denna. Ett viktigt ställningstagande i såväl analysen som för resultatinsamlingen är idén att den förändring och utveckling som eleverna uppvisar uppstår genom någon form av interaktion mellan eleven och andra människor, omvärlden eller naturen. Det existerar för resultaten ingen generell självklar, av biologin eller likande, given utvecklingsfaktor eller kunskapsmognad som inte kan hänföras till interaktionen människa – människa eller människa - omgivning

De resultat som redovisas här grundar sig på forskningsgruppens diskussioner, observationer och ett kontinuerligt didaktiskt förändringsarbete under mer än sju månader. Detta innebär att, trots de begränsningar och omständigheter som beskrivs ovan, med relativt god tillförlitlighet ändå är möjligt att koppla den utveckling av elevernas färdigheter och förmågor som

dokumenteras till de didaktiska interventioner som projektet har initierat i de ingående klasserna.

Larsson (2010) beskriver kvalitativa studiers möjlighet till validitet och giltighet utanför de i undersökningen berörda situationerna, människorna och platserna. Om resultaten i studien kan anses ha ”kontextlikhet” (s 61f) med liknade situationer kan beskrivningarna av resultat och teori re-kontextualisera in i liknade situationer. Undervisning i en svensk mellanstadieskola är till upplägg och struktur igenkännbar i de allra flesta fall, likaså kursplaneinnehåll och kunskapsbegreppen. Lärarens berättande som undervisnings huvudsakliga kunskapsförmedling återfinns kanske mest explicit i waldorfskolan, men är igenkännbara i de flesta undervisningssituationer. De olika delmomenten; lyssna, minnas, återberätta, kommunicera, skriva, rita etc. är de moment som undervisningen i skolan i grunden består av.

## **5 Förändring och utveckling av lärarnas undervisning och upplägg**

En första videodokumentation gjordes i de tre klasserna oktober-november 2012. I denna studerades varje lärares lektionsupplägg; berättande, elevernas återberättande och deras individuella arbete med text och bild. Videofilmerna analyserades med uppmärksamhet på elevernas användande, kommunicerande och uttryck av kunskaper, hur de infogade eller inte infogade nya kunskaper i den egna förförståelsen och tidigare erfarenheter. Även elevernas sätt att samtala och skapa texter kring lektionsinnehållet uppmärksammades.

Ett antagande för analysen är att det sätt på vilket eleverna samtalade, skapade text och bild kring lektionsinnehållet som gav uttryck för utvecklandet (frambrytandet) av kunskaper och förmågor. En kvalitativ aspekt som analysen tog utgångspunkt i var huruvida eleverna talade, skrev eller ritade utifrån helhetsuppfattning av kunskapsinnehållet eller endast upprepade begrepp utan sammanhang eller inbördes relation. Samtalen i projektgruppen kring elevernas agerade och interagerande i videoupptagnarna samt dokumentationen av elevarbeten skapade utgångspunkter för lärarnas förändringsarbete men även för införlivandet av utvidgade teoretiska perspektiven som beskrivs i föregående kapitel.

Efter analysen av de första videoupptagningarna och elevintervjuerna påbörjades ett förändringsarbete av detaljer i lärarnas undervisningsupplägg. Förändringarna diskuterades fram succesivt och tillsammans med det gemensamma utvärderandet av dokumentationen. Varje justering av upplägget syftade till att förbättra eller utveckla lärarens eget



undervisningssätt med fokus på de förmågor eleverna förväntades utveckla i undervisningen. Förändringarna hade lärarens och klassens ordinarie arbetssätt som utgångspunkt, då det inte handlade om att byta ut en metod eller införa ett helt annat arbetssätt. Förändringsarbetet pågick kontinuerligt med förändringar i små steg och justeringar mellan november 2012 till mars 2013.

En del av projektets resultat består därför i de medverkande lärarnas professionsutveckling. Genom deltagande i projektet har deras kunskap om och erfarenheter av klassrumspraktikens komplexitet och förutsättningarna för elevens lärande utvecklats. Detta är kanske projektets väsentligaste bidrag, då det visar på möjligheterna med ett forskande arbetssätt för läraren i klassrummet samt introducerar en metod att skapa en erfarenhetsgrundad utvecklingskultur i skolan.

Utgångspunkten för analys och förändring var identifieringen av de fem kvalitativt olika områden med olika typer av undervisningsaktiviteter vilka visar, tar i anspråk eller utvecklar olika karaktärer av förmågor. Förändringar eller justeringar av lärarnas didaktiska upplägg följde av hur projektgruppen diskuterade av elevernas förmågor inom dessa områden i termer av tilltal, gensvar, stabilisering och reintegration. En detaljerad redogörelse för dessa fem områden och des kvalitativt olika modus för tilltal och gensvar återfinns under kap 7.

## **6 De tre klassernas olika arbetssätt och utveckling i projektet**

### **6.1 Undervisningen i Marjas klass**

Undervisningsupplägget i Marjas klass karakteriseras av stark interaktivitet mellan elev - lärare och mellan eleverna. Eleverna uppmuntras till att tala, tycka och reagera på det som sägs i klassrummet. Klassen är van vid många växlingar i tempo och arbetssätt under lektionen. Under en och samma lektion skiftar undervisnings- och arbetssätt ofta mellan berättande, samtal i stor grupp, olika elevgruppers aktiviteter och elevernas individuella arbete. Ofta är arbetspassen korta, mellan åtta till femton minuter. Skriv- och arbetspassen var generellt längre. Möblering och elevplacering i klassrummet anpassas efter arbetssätt och har skiftat under de månader projektet har pågått.

#### **6.1.1 Första dokumentationen 4-8 november 2012**

Upplägget för återberättandet i Marjas klass var uppbyggt kring relativt permanenta samtalsgrupper om 3- 4 elever. I dessa grupparbeten spelade konstruktionen av tankekartan en central roll och tankekartans funktion och utformning stod även i fokus för det didaktiska

förändringsarbetet i hennes klass. Vid analysen av videodokumentationen från elevernas grupparbeten i mars framkom att eleverna behandlade innehållsbegreppen i tankekartan isolerat från varandra. Videodokumentationen visade även hur eleverna, i arbetet med tankekartan, lyssnade på varandra, fyllde i varandras tal och gemensamt rättade varandras kunskaper. Men det var även slående att de inte samtalade utifrån intentionen att skapa en kart- eller tankestruktur. Den metod som eleverna använde när de placerade orden på kartan och förband dem med varandra var närmast associativ. Någon elev sade något och så fyllde de andra eleverna på med associerade begrepp från berättelsen. Merparten av de grupparbeten som dokumenterades i november visar att de flesta eleverna deltar aktivt i samtalet med att associera och fylla ut kring begreppen.

Exempel på detta från videodokumentationen är att eleverna helt associativt placerade in begrepp på karan som de inte riktigt visste vad de innebar. Ett exempel på det är följande:

”-varmt och kallt!

- Vad är det?

-Men skriv det bara.

-Var någonstans? – Där, där får det plats”

Eleverna intresserade sig inte primärt för *hur* begreppen hänger ihop, vilken relation de har till varandra. Orden på tankekartan uppstod istället associativt i relation till utgångordet. Följden av detta blev att tankebubblorna på kartan ofta skapades linjärt allteftersom associationerna kom. Alternativt blir varje nytt begrepp en ny tråd utifrån utgångsordet. Det är även påtagligt att se hur lite av det som eleverna säger som hamnade på tankekartan. Det mesta av kunskapsstoffet i samtalet mellan eleverna i grupparbetet förblev muntligt mellan dem och skrevs aldrig ned. I elevintervjuerna framkommer även att de uppfattar arbetet med tankekartan som ”ett annat sätt att skriva stödord”, inte ett sätt att organisera och synliggöra kunskaper.

Att de inte upplevde möjligheterna med tankekartans struktur bidrar förmodligen till att bekvämligheten tar över:

”-ska vi skriva ”snö”? men inte alla åtta orden väl?”

”-Vi skriver om djuren här, att det knäpper om renen, eller ska vi skriva att de märker i öronen? Räcker det med att skriva ”ren”?”

Vid det senare tillfället med återberättandet i grupp, använder sig eleverna inte heller av den struktur som de har skapat på sin karta. De plockar slumpartat orden från kartan utan att titta på de enkla strukturer och sammanhang som deras karta ändå har.

Detta sätt att associera ord för ord utan att uppleva begreppens helhetsstruktur visar sig även i oreflekterade texter i arbetshäfte. ”*Island har en lång bergskedja som ligger under vattnet*”. Denna och liknande (miss)uppfattningar kan förmodligen härledas ur ett omedvetet samtalande och strukturerande av begreppssammanhangen på tankekartan.

### **6.1.2 Andra dokumentationen 5-7 mars 2013**

Efter analysen av videofilmen och samtal i projektgruppen prövar Marja ett något annorlunda upplägg kring skapandet av tankekartan. Istället för att som tidigare utgå från ett tomt papper får eleverna nu en förarbetad tankekarta med de väsentliga begreppen placerade i en cirkel. Ett nytt syfte med tankekartan blir att genom begreppens placering på kartan visa på hur de relaterar till varandra. Eleverna uppmuntras nu att hitta samband och relationer mellan begreppen. Eleverna inleder grupparbetet med att de var och en för sig ägnar en kortare stund för att på egen hand fundera över och skriva ned vilka samband det finns mellan begreppen på kartan. Uppgiften är att under varje begrepp fylla på med egna kunskaper och reflektioner och med hjälp av linjer förbinda dessa med andra begrepp på kartan.

Inför grupparbetena har eleverna fått tydliga arbetsuppgifter: De ska utöver att samtala om det som de skrivit ned själva, välja ut något som är ”spännande” med Danmark, som de berättar för övriga klassen, sedan ska de jämföra skillnader och olikheter med de övriga nordiska länderna samt föreslå en inledande mening till en text om Danmark. Dessa olika typer av uppgifter syftar till att leda elevernas samtal att röra sig mellan delar och helhet.

Lektionerna som dokumenterades i mars skiljer sig på flera punkter mot de som dokumenterades i oktober. En viktig skillnad är elevernas samtal med varandra och hur de undersöker vilka kunskaper de har och hur de kan uttryckas. Genom de tydliga, ändamålsenliga instruktionerna för grupparbetet och samtalet, kan eleverna både fokusera mer på att uttrycka sina egna kunskaper men även lyssna och ta till sig av hela gruppens kunskaper.

”-Danmark har kust i öst, väst och i nord, skrev jag

-Jag skrev att Danmark har lång kust och är helt omgivet av hav utom i syd.

-Helt omgivet av hav utom i syd! Jättesmart, så skriver vi”

---

”-Skriv ”ebb”, sedan att vattnet drar sig undan två till tre meter. Sedan skriver vi; ”Danmark växer”.

-Två till tre meter högt, skriver vi väl. Det växer ju mer när vattnet går bort”

---

”Danmark är ett platt land, det beror på Istiden. –Kan man skriva så?

-Istiden plattade till Danmark och lämnade efter sig lera och sand.

-Man kanske skulle börja med: Efter istiden blev Danmark platt?

Grupparbetet avslutas med en gemensam genomgång i klassen av gruppernas förslag på vad som ska skrivas in på ”spännandelistan”, samt lyfte fram elevernas förslag på inledande meningar till de egna texterna. Genomgången kan beskrivas som ett dynamiskt kunskapsutbyte utbyte där läraren står för regin och sammanfattning på tavlan och eleverna bidrar med intressanta och välutvecklade inlägg om Danmarks geografi.

Sammanfattningsvis framkommer i analysen av de videodokumenterade gruppsamtalen att eleverna vid detta tillfälle samtalar mer konstruktivt kring innehållet än tidigare med detta upplägg i oktober. Även i elevernas texter i deras arbetshäften syns tydlig skillnad mot oktober. I analysen av elevernas texter framkommer att ungefär två tredjedelar av eleverna skriver mer komplexa texter i jämförelse med tidigare. Centrala begrepp används på ett sätt som uttrycker insikter om begreppen och dess sammanhang. I meningsstrukturen framkommer elevens medvetenhet om och förståelse för kunskapssammanhanget och begreppens interrelation och inbördes betydelse. De utvecklade språkliga nyanserna i gruppsamtalen visar elevernas sig i ett rikare och mer differentierat textspråk i häften.

Lärarens reflektioner vid analysen av elevernas utveckling under projektet var följande: De elever som utvecklats avseende skrivandet var främst är de elever som tidigare haft svårigheter med att skapa innehållsrika och sammanhängande texter som utvecklats mest sedan november. De som redan tidigare hade ett utvecklat skriftspråk visar inte samma tydliga positiva utveckling men heller inte någon tillbakagång.

Textexempel från november 2012:

Island ligger på en lång bergskedja. Island är varm och kal för att det finns vulkaner under island. därför är det varmt på lavafält. på lavafälten finns en slaks mini vulkan som ryker upp vatten som är upp till 90° varmt. Det är kalt i luften och på glaciär. I island är det både hav och kust. på vintern är det långa mörka och kalla dagar men på sommaren det korta dagar med det är midnattssol(sic)

### Textexempel från mars 2013 (samma elev)

Många säger att Danmark är det minsta landet i Norden men egentligen är de det största. Det är för att Danmark har Grönland och väldigt många öar, därför är det så stort.

Danmark är väldigt platt land. det plattaste landet i Norden. Det största berget är en grushög. Danmark har faktiskt inga sjöar och inte så mycket skog heller. Eftersom Danmark inte har så mycket skog har det inte så många djur. Danmarks kust är väldigt sandig och förstos sanddynor. Sanddynorna flyttas hela tiden eftersom att det blåser så mycket.

En tolkning av resultatet kan vara att läraren genom tydligare undervisningsupplägg och strukturer för elevernas kunskaps bearbetning, även ges bättre underlag för att bedöma hur elevens individuella kunskapsutveckling kommer till uttryck i dialog, samarbete, redogörelser inför klassen samt i det egna text och bildarbetet. När läraren kan se hur eleven uttrycker sig och använder kunskapen i dialoger, i samarbets situationer, redogörelser inför klassen och i eget arbete med text och bild, ökar möjligheterna för en individuell bedömning av eleven.

## **6.2 undervisningen i Lenas klass**

Undervisningen i Lenas klass karakteriseras mycket av en tydlig och för eleverna förutsägbar och känd struktur. Arbets- och undervisningspassen är jämförelsevis långa och eleverna tycks vara förtrogna med att ge gott om tid för varje moment. Möbleringen i klassrummet kan beskrivas som traditionell med bänkar i rader, grupperade två eller tre tillsammans. Eleverna är vana vid att ha uppmärksamhet på varandra, på lärarens undervisning och berättande men även på vilken typ av arbetssituation som är aktuell för stunden. Eleverna arbetar oftast individuellt och koncentrerat i arbetspassen med texter och bilder.

### **6.2.1 Första dokumentationstillfället 18-25 oktober 2012**

Arbetsgången i klassen skiljde sig mot de två övriga klasserna i projektet på en viktig punkt; eleverna arbetade med bildskapande i sina arbetsböcker i direkt anslutning till den berättande delen av undervisningen. Återberättandet skedde sedan i helklass dagen efter. Under återberättandet gav eleverna förslag på stödord för att använda senare i en egen text. Stödorden diskuterades fram gemensamt. Lena skrev upp förslagen på stödord som eleverna på tavlan och strukturerade dessa så att de hörde samman i olika kategorier. De flesta elever i klassen deltog med att ge förslag och i diskussioner kring föreslagna ord. Eleverna skriver sedan en fri text utifrån stödorden i en conceptbok som Lena rättade samtidigt som hon diskuterade texten individuellt med var och en, innan texten skrevs in i arbetshäftet. Samtalet mellan Lena och eleven kring textens utformning är centralt i klassens textarbete. Samtalet framme vid katedern pågick förtroligt mellan Lena och eleven, samtidigt som andra elever

som väntade på sin tur lyssnade intresserat. Hur Lena talade med andra elever om textens uppbyggnad och innehåll var lärorikt att lyssna till och det såg ut att vara en etablerad kultur i klassrummet att ta del av varandras feedback från läraren.

Återberättande av berättelseinnehållet ägde rum dagen efter berättelsen med hela klassen tillsammans. Lena hjälpte dem att komma igång med att minnas både genom att ställa frågor och att påminna dem om olika detaljer i gårdagens lektionsinnehåll. I analysen från dokumentationstillfällena framkommer en tydlig förändring av seende på vilket sätt läraren undervisar under morgontimmens berättelse del. Återberättandet i Lenas klass byggde inte på ett organiserat grupparbete men eleverna skapade ofta egna spontana, tillfälliga grupper i de individuella arbetspassen med text eller bild. Dessa spontana samtal innehöll ofta ett intressant kunskapsutbyte och var ofta även relaterat direkt till någon specifik detalj i bild eller text.

”-Hade de sådana spännen på den tiden?

-Jag tror det. De ser ut så har jag sett på bilden

-Men färger, vilka färger hade de på kläderna? Dina är gula.

-Ja, någon färg måste de väl ha haft”

Vissa elever gick på eget initiativ runt i klassrummet och diskuterar detaljer i berättelseinnehållet med någon kamrat eller tittar gemensamt i någon bok i ämnet som Lena har lagt fram i klassrummet.

### **6.2.2 Andra dokumentationstillfället 20 -22 mars 2013**

De förändringar som Lena gör med sin undervisning syftar till att ge större utrymme för elevernas egna reflektioner och erfarenheter i undervisningen och att därigenom lämna mer öppet till eleverna vad de väljer att skriva, återberätta och rita. Avsikten med detta är att bättre ta tillvara elevernas förkunskaper i läroprocessen samt att ge större utrymme för egna initiativ i arbetet i häftet.

Vid dokumentationstillfället 20 mars då Lena berättar om järnålder, och järnframställning ur myrmalm märks tydligt en förändrad ansats i undervisningen med mer dialoger, frågor och innehållsfokus, i berättelsen. Eleverna engageras i den tekniska funktionen och konstruktionen av en myrmalmsblästa. Eleverna gör noggranna bilder av blästans funktion. Bildförlagan, på tavlan visar en myrmalmsblästa i genomskärning och med temperaturangivelser för processens olika faser. Många frågor och samtal mellan elev och

lärare och mellan elever fodrades för att olika detaljer från processen och förklarande texter inne i bilden ska bli förstådda och meningsfulla. Arbetet med bilden tar nästan halva lektionen, ca. 40 minuter i anspråk och eleverna använder tiden till att arbeta koncentrerat.

Att avbilda en teknisk konstruktion i genomskärning och en process som har en tidsdimension, var något ganska nytt för eleverna. Bilden är inte längre endast ett avbildande av föremål och människor, utan måste kompletteras med detalj- och process kunskaper samt beskrivningar om järnets framställning.

Bilden och texten till bilden, som gjordes dagen efter, får därmed en annan relation till varandra. De flesta elever lyckas mycket bra med att göra bilden ”tekniskt begriplig”, vilket även visar sig i den tillhörande texten. För att beskriva en process i text krävs en tidsmedvetenhet som sträcker sig utanför den enskilda meningens uppbyggnad (se Aronsson 1997). Många elever löser denna nya textuppgift på ett utmärkt sätt. För flertalet elever blir den nya utmaningen i skrivuppgiften en utvecklande erfarenhet och texterna i arbetshäftet utvecklas markant. Både text - och bildarbetet bidrog till att skapa ett intensivare samtal som vid en återblick på resultatet, visade sig mycket fruktbar för elevernas kunskapsutveckling.

Textexempel från oktober 2012:

På bronsåldern vävde man kläder av ull som man plockade från sina får. På stående vävstolar sen vävde man sen sydde man kläder, man klippte aldrig i tyget.

Text från järnframställningen 20 mars 2013 (samma elev)

På järnåldern hade man mötesplatser och de som kom söder ifrån bytte till sig järn med de som bodde norrut. Norrborna ville lära sig att tillverka järn.

De började att leta myrmalm. I grunda sjöar fanns det små malmkolor. För att smälta järnet använder man en blästa.

När man bygger en blästa gräver man en grop och lägger stenar i kanterna.

Därefter lägger man ned träkol och högst upp lägger man järnmalm och tänder eld på kolen. Efter många timmar har man en järnklump. Men för att få upp kolen till 1100 grader använder man en blåsbälg.

Det som blir över kallas slagg.

Texten visar på vilka utmaningar eleven möter när järnframställnings processen ska beskrivas. Dessa utmaningar bidrar till reflektion och bearbetning av textens struktur, innehåll och uttryck.

### 6.3 undervisningen i Monas klass

Undervisningen i Monas klass har ett upplägg och struktur som är både förutsägbar för eleverna men ändå omväxlande och förnyande. Undervisningen växlar mellan ganska långa pass med lyssnande eller eget arbete och kortare pass arbete i mindre grupper. Eleverna bearbetar det berättande lektionsinnehållet i små grupper med olika former av hjälp från stödord, bilder, elevernas egna texter. Möbleringen i klassrummet har växlat under tiden projektet har pågått. Från traditionella rader med bänkar till ”öar” med bänkar runt om i klassrummet.

#### 6.3.1 Första dokumentationstillfället 9-16 oktober 2012

Vid det första dokumentationstillfället byggde undervisningen på ett upplägg för återberättandet i elevgrupper om 3-4 personer. Arbetet i återberättargrupperna strukturerades internt med hjälp av en ”talking stick” där eleven gav stickan vidare till nästa elev när hon/han var nöjd med det som den sagt. Den elev som hade stickan hade även ordet och gav den vidare när han/hon var nöjd med sin insats. Utgångspunkten för gruppsamtalet var en lista med stödord som eleverna föreslagit och Mona valt ut, redigerat och ställt samman åt dem.

Situationen var ganska ny för eleverna och listan med stödord kändes emellanåt obekvämt. Det vanligaste beteendet som eleverna uppvisade när de fick ”talking stick’en” i handen var att välja något ord på listan och säga någon mening utifrån ordet. Meningen: ”*Kiruna är Sveriges högsta berg*”, hördes ifrån flera grupper som videofilmades den 17 oktober. Ingen elev reagerade på felsägningen trots att alla har skrivit i sina häften att Kiruna är Sveriges största stad. Oftast gavs ”stickan” vidare till kamraten bredvid efter denna mening.

Det är tydligt att eleverna kände sig obekväma med stödordslistan. Att som elev konfronteras med mängden med begrepp som listas upp och som man förväntas kunna uttala sig om på något sätt hjälper inte till att ta fram de kunskaper man har.

”- Ok, Jag kan inget om det här!

-Men ta något annat då; Trädgräns, låga blommor, Samer, Kiruna.

-Har någon tagit samer?

-Nä

-Ja, jag

Kiruna, nää, Ok Jämtland, då. Det är ett litet landskap, jag menar ganska stort landskap”.



Elevernas kunskaper varken togs tillvara eller uttrycks på ett för dem meningsfullt sätt i denna situation. Inte heller framkom det situationer på videodokumentationen från detta grupparbete som visade att eleverna hade något större utbyte av att delge varandra kunskaper på detta sätt.

### **6.3.2 Andra dokumentationstillfället 12-14 mars 2013**

Monas lektionsupplägg bearbetas i gruppen på ett flertal punkter. Hon förändrar stegvis undervisningsupplägget bl.a med avseende på hennes eget berättande med tydligare fokus på väsentliga delar av det kunskapsinnehållet och uppmärksamhet på elevernas spontana bidrag och erfarenheter. Även återberättandet har fått en med genomarbetat upplägg. Vid det andra dokumentationstillfället framkommer att en tydlig förändring skett avseende upplägget för grupparbete och återberättande. Det nya lektionsupplägget vid videodokumentationen 12-14 mars har arbetats fram succesivt i flera steg sedan oktober. Återberättandet eller återskapandet inledes nu med att eleverna individuellt gör en bild från lektionsinnehållet och sedan berättar de utifrån bilden i mindre grupper om 3-4 elever. Var och en skriver sedan en kladdtext som de läser och samtalar kring i gruppen. Efter detta bearbetas och kompletteras texten individuellt en gång till. Monas idé med det omväxlande upplägget är att skapa flera situationer då eleverna skriver och samtalar gemensamt kring lektionsinnehållet och tar upp det om igen. *”Ju fler gånger de återkommer till återberättande i sina smågrupper desto mer och bättre skriver de, tycker jag mig ana, desto fler egna associationer, desto bättre minns de vad andra sagt”*. Samtalet som återges nedan är från det första av uppläggets gruppsamtal då eleverna berättar för varandra om örnen utifrån örn bilden som de skapat dagen.

”-Örnen dyker snabbt med vingarna bakåt och fötterna framåt.

-Fötter!, Klor framåt.

-Den har klorna framåt för att bromsa

-Jag trodde de bromsade med vingarna? Så här (sträcker ut armarna)

-Jo, det gör de, de tar bytet med klorna”

---

-Havsörnen är lite vita på huvudet och sedan svarta på vingarna och kroppen, kungsörnen är helt svart.

-Bronsfärgat huvud

-Just det, den har en bronsfärgad huva.

-Är den inte brun också?”

Dessa två små kunskapsutbyten mellan eleverna visar tydlig skillnad i relationen till kunskap i förhållande till oktober. Eleverna lyssnar, kompletterar och hjälper varandra i kunskapsbyggandet. Just att en elev säger ”fötter” istället för ”klor” öppnar på ett intressant sätt upp för de andra eleverna att hjälpa till och komplettera kunskapen konstruktivt.

Det efterföljande grupparbetet, då eleverna har skrivit en del av sin text och delar med sig av denna (läser) för de övriga i gruppen är svårare att bedöma betydelsen av. I detta grupparbete uppstår inte så många dialogsituationer. Texterna som eleverna presenterar för varandra är redan välutvecklade och de lyssnar uppmärksamt till varandras texter. Efter presentationen av varandras texter i gruppen arbetar eleverna vidare med sina egna texter en stund till. Lärarens avsikt är att de genom att lyssna till varandras texter fått ytterligare material och inspirationen till att komplettera och förbättra den egna texten.

Elevernas texter har i jämförelse det tidigare dokumentationstillfället i oktober, utvecklats avsevärt. De texter som eleverna gör i sina arbetshäften i mars uppvisar betydligt större kunskapskomplexitet än de som skrevs i oktober. De flesta texter har en rikare, mer utvecklad meningsbyggnad. Meningarna innehåller oftast fler än ett innehållsbegrepp och meningarna i texten bygger vidare på varandra. I oktober förekom i arbetshäftena många texter där varje mening var ett avslutat kunskapsuttryck och ofta meningar med bara ett innehållsbegrepp. Den utvecklade muntliga språkliga nivån i gruppsamtalen visade sig i arbetshäftenas skriftspråk.

Exempel på kvalitativ utveckling av texten: oktober 2012:

Dom nordligaste landskapen är Lappland, Norrbotten, Västerbotten och Ångermanland. Kebnekajse är Sveriges högsta berg. I Kiruna finns en järngruva. I Bottenviken kan man fiska strömming. Löjrom kan man fiska i Kalixälven.

Mars 2013 (samma elev):

Kungsörnen har en svart-brun fjäderdräkt den har skarpa klor, böjd näbb och en syn som är 8 gånger bättre än människans. Den har breda vingar så att den ska kunna glidflyga.

När den jagar cirkulerar den och helt plötsligt dyker den ned med klorna före. Den äter allt på bytet den lämnar inga ben eller fjädrar. När den har ätit tar kroppen upp allt som den inte kan göra till mat och gör om till spybollar

Människan är ett hot för örnen till exempel vindkraftverken. Örnarna lever tillsammans hela livet de får oftast 2-3 ungar men bara en överlever.

De har sitt bo på en klipphylla där de lägger sina ägg. Det finns 4 olika former på boet: Cylinderformat, skålformat, tallriksformat eller upp och nedvänd kon.

Mona poängterar dock att denna utveckling och nivå är avhängig hennes planering och strukturering av lektionsarbetet. Det går då undervisningsstrukturen och upplägget inte varit lika tydligt och genomarbetat, sjunker elevernas kunskapsuttryck i samtal, kommentarer och texter tillbaka till en betydligt lägre nivå. Den erövrade nivån på elevernas förmågor måste kontinuerligt underhållas och vidareutvecklas.

## **7 Kunskapsutveckling och utveckling av förmågor- sammanfattande resultatanalys.**

De resultat som redovisas här visar på olika aspekter av tilltal - gensvar, väsentliga för utvecklingen av elevernas förmågor inom fem kvalitativt olika områden;

- förmåga att lyssna och relatera kunskaper till egna erfarenheter
- Förmåga att minnas, återberätta och återskapa
- förmåga att kommunicera kunskaper
- förmåga att bearbeta kunskaper med hjälp av bilden
- Förmåga använda texten som kunskapsuttryck

Dessa fem områden täcker in elevernas förmågor i alla moment av kunskaps- och arbetsprocessen i de undervisningssituationer som studerats i projektet. Förmågorna (de indirekta lärandeobjekten) så som vi ser det i projektet, är vidare än kunskaperna (de direkta lärandeobjekten). De fem områdena som utgör ramen för analysen har uppstått och urskilts genom de seminarier och diskussioner som projektgruppen genomfört. Analysområdena har uppstått induktivt utifrån den kontinuerliga analys och regelbundna samtal projektgruppen fört kring den dokumentation av videoupptagningar och elevarbeten som projektet bygger på. Identifieringen av de fem analysområdena innebär viss överlappning i redogörelserna då flera förmågor hänger samman med samma kunskapsuttryck. I teoridelen ovan i rapporten framförs idén om att elevens förmågor utvecklas och visar sig genom att tas i anspråk, genom att tilltalas. Begreppet ”tilltal” har vidgats till att omfatta dialektiska, sociala samt rums- och miljöperspektiv på lärandets förutsättningar och möjligheter.

Inom dessa fem olika områdena beskrivs nedan olika ”förutsättningsskapande tilltal” som har uppmärksammats i projektets resultat. Dessa olika ”tilltals modus” är explicita för de i studien ingående klasserna och deras undervisningssituationer.

### **7.1 Att lyssna och relatera kunskaper till egna erfarenheter**

Lyssnandet är språkets ”andra sida” och en förutsättning för språket, mer grundläggande än att tala (Todd, 2008 s 176). Berättarkonsten har rötter långt tillbaka i människans kulturella historia och det finns mycket skrivet om detta. I waldorfskolans undervisningen är lärarens berättande kunskapsförmedling central. Men vilka förutsättningar behövs för att kunskapsförmedling i berättelseform ska fungera optimalt för så många elever som möjligt? Under denna rubrik sammanställs projektets erfarenheter av lärarens berättande, vilka faktorer som framkommer som centrala för att utveckla berättandet, samt hur elevernas förmågor tas i anspråk genom att uppleva kunskaper genom lärarnas berättelse.

Det centrala i idén om berättande undervisning, såsom det som behandlas i detta projekt, är att berättandet utgör en ingång för eleverna till mötet med nya kunskaper. Waldorfskolans ”narrativa kunskapssyn” innebär att kunskaper bärs av någon. Kunskapen finns, tar form, hos en individ som själv har erfarit, bearbetat och individualiserat kunskaperna. Genom att möta läraren som ”berättaren” i undervisningen, kan eleverna även lära sig hur kunskaperna betyder något i en människas, lärarens, liv och erfarenhet. Berättandesituationen i undervisningen är första steget för elevens kunskaps- och bearbetningsprocess och kan även beskrivas som ett ”möte mellan läraren och elevernas livserfarenheter (se kap. 7 och 8 nedan). Då få eller inga kompletterande fakta eller skolböcker är närvarande i klassrummet blir lärarens berättelse med dess kunskapsinnehåll den kunskap som var och en av eleverna möter och bearbetar vidare.

Förmågan att tillägna sig kunskaper genom att lyssna på lektionsinnehållet i berättelseform och relatera och infoga i egen erfarenhetshorisont (se nedan: ”kap. 8.2 *Anknytningen till livserfarenheten*”) uppmärksammades i projektet. Under berättelsedelen av lektionen försöker eleverna att hitta referenser till egna erfarenheter och tidigare kunskaper. Detta sker både spontant och efter frågor och uppmuntran från läraren.

I forskningsgruppens samtal uppmärksammades begreppet ”intentionalitet” i relation till berättandet. Vad ville lärarens att eleverna skulle uppleva som primära kunskaper i relation till de berättelseteman som undervisningen innehöll? Vad är de väsentliga, karakteristiska

kunskaperna i Norra Norrland, Bronsåldern och Islands geografi? Avsikten med att införa begreppet intentionalitet i samband med berättandet, är att eleverna kommer att uppleva, uppfatta bestämda delar av innehållet som centralt, viktigt och betydelsefullt i den utsträckning som läraren behandlar och uppmärksammar dessa detaljer som viktiga och betydelsefulla.

Lärarens verbala skicklighet och förmåga till muntlig framställning av undervisningsstoffet är något som uppmärksammas av Hattie (2009) som en komplex sammansättning av olika förmågor, kunskaper och färdigheter (s 114). Hattie påpekar även att det som krävs av läraren för att utveckla och stödja lärarens förmåga till muntlig framställning är ofta undandrar sig kvantitativa mätmetoder.

There is a need for care here, as it could be that verbal ability is a correlate of many important attributes (usually not measured in these studies) such as flexibility, empathy and content knowledge, and such correlates should not be confused with causes. The suggestion, however, is that more generalized verbal proficiency is a key determinant in later success, when combined with subject knowledge and the teaching skills identified in this book (visible teaching), this may make for excellent effects on achievements (s 114).

Marton och Boot (1997) beskriver att förutsättningarna för att ny erfarenhet och kunskap ska kunna upplevas är att varseblivning och medvetande korrelerar. Detta möjliggör att världen kan upplevas utifrån nya referensgrunder (s 108). Marton och Boot menar att förutsättningarna för förändring av erfarenheten beror på att människan erfar eller varseblir specifika fenomen samtidigt och att de urskiljs, (separeras, kontrasteras) i förhållande till varandra (s 100f).

### **Förutsättningsskapande tilltal:**

#### **7.1.1 Lärarens fokus på hur berättelsens ”centrala kunskapselement”**

Lärarens fokus på hur berättelsens centrala kunskapselement, återvänder, ges olika perspektiv och framställningar i berättandet. Berättandemetoden kan kallas för hermeneutiskt berättande, då den bygger på en rörelse genom berättelsen mellan detaljer och helhet. Vi kan tala om lärarens intentionalitet i samband med berättandet. Marton och Booth (1997), beskriver detta som lärandets ”vad”. Lärandet är alltid ett specifikt något, och detta något, innehållet, bärs av lärarens intentionalitet (Ibid, s, 84ff, även i Marton & Tsui, 2011). I berättandet behandlas de centrala delarna i kunskapsinnehållet i detalj och förs sedan in i berättelsens större kontext. Berättelsemetoden, med dess återvändande rörelse mellan del och helhet bygger på lärarens intentionalitet, den medvetna uppmärksamheten på vad i berättelsen som är ”centrala

kunskapselement” och vad som är ramen och kontexten. Framförallt Mona och Lena uttrycker i sitt förändringsarbete att de har en större fokus (intentionalitet) på det väsentliga och hålla det i förgrunden i berättelsen.

### **7.1.2 Lärarens uppmärksamhet på klassens lyssnande**

För att berättarsituationen ska skapa möjligheter (tilltal) för elevernas lyssnade och att tillägna sig innehållet i berättandet, krävs att läraren både har fokus på sitt ämne, sin berättartråd (som ofta förändras under berättandets gång) och på elevernas lyssnade och respons. En lärare uttrycker sig om sin uppmärksamhet på elevernas lyssnade så här

”-Jag kan se på många elever när de blir gripna, de lyssnar med öppen mun och med blicken, inte på mig, utan på det jag berättar. Jag ser det på kroppsspråket; hållningen utgår från blicken som inte är fästad på något i rummet utan är lyssnande på något bortom det sinnliga. Blicken är emellan de själva och mig, alltså på det berättade. Som om de ser något osynligt”.

Av de tre olika perspektiven som läraren behöver uppmärksamma samtidigt under berättelsen, är ett av dem en uppmärksamhet på mottagaren, på klassens lyssnande. Alla tre lärare beskriver på olika sätt att de har den huvudsakliga uppmärksamheten på ämnet och innehållet, det som i kapitlet ovan beskrivs som berättelsens centrala kunskapselement, och justerar berättelsetråden genom att lyssna in hur eleverna mottar berättandet. Detta trots att det uttalas framförallt, både hos Mona och Lena, att det som de lägger ned mest tid på i förberedelsen är just den egna berättelsetråden. Att skapa en berättelsetråd för att strukturera lektionsinnehållet är kanske är det viktigast för läraren i hennes förberedelse? När denna ämnes- och innehållsstruktur väl är skapad kan den förändras och omskapas i undervisningen och mötet med eleverna.

Paralleller med detta kan dras till Shulman's begrepp PCK (pedagogical content knowledge). I PCK ingår utöver ämnesteoretisk kunskap även metaforer, analogier, exempel, demonstrationer och berättelser som kan leda eleven in i förståelsen och upplevelsen av ämnet. Även kunskap om ämnets specifika svårigheter, inlärningströsklar och vilka missförstånd som är vanliga eller kan uppstå (Shulman.2004. s. 203). Shulman menar att PCK uppstår genom den erfarenhet och kunskap som läraren besitter om sätt att strukturera ett undervisningsämne utifrån hur det bäst hanteras i en undervisningssituation.

### **7.1.3 Lärarens balans och interaktion under berättandet**

Balansen mellan att låta berättelseträden gå vidare eller fånga upp en handuppräckning med en fråga eller en kommentar är delikat. När läraren inte är säker på att alla elever *”lyssnar med öppen mun och med blicken, inte på mig, utan på det jag berättar”*, bryter lärarens själv berättartråden och ställer frågor och skapar en kort dialog innan berättelsen går vidare. Beslutet att stanna berättelsen för att släppa in en kommentar tas med hänsyn till individens behov av att yttra sig och klassens behov av att uppleva berättelsens kontinuitet. Att stoppa berättelsen och låta någon eller några elever få berätta om hur de knyter delar av innehållet till egna erfarenheter kan även bidra till att fler elever som inte yttrat sig själva knyter berättelseinnehållet till egna erfarenheter. De elever som yttrar sig visar exempel för de andra hur och att det är möjligt och rimligt att känna till något om ebb och flod, örnens klor, sanddyner som flyttar sig etc. Det skapar en erfarenhet hos eleverna om berättelseinnehållets *”rimlighet”*. När nya begrepp för in i berättelsen eller när mer komplext kunskapsinnehåll förmedlas uppstår behovet för mer dialog och frågor. Detta för att elevernas förståelse av begreppen eller det mer komplexa innehållet efter dialogen kan utgöra grunden för berättelsens vidare utveckling.

Man kan även tänka sig att elever pratar för att hindra ny kunskap. De för istället fram den egna horisontens företräde och dominans.

## **7.2 Berättelseundervisning som gemensamt övande**

Berättelsesituationen är något som både läraren och eleven övar på. Den är en gemensam övning och det syns att några elever som kommit in senare i klassen och i arbetssättet inte fullt infogar sig i situationens och klassens kultur. Berättandet ger eleverna *”inre bilder”*, något som eleverna tydligt uttryckte i elevintervjuerna, då berättelseformen förmår att gestalta kunskapsinnehållet och ge det både rumsliga och tidsmässiga dimensioner för elevernas upplevelser och erfarenheter. Dessa inre bilder är utgångspunkten för vidare bearbetning i arbetsprocessens övriga steg.

Hur och när läraren pausar sin berättelse och släpper fram elevernas uppräckta händer och kommentarer blir en balansakt för läraren. Läraren har kanske ambitionen att framställa en kunskapsrik berättelse i ett oavbrutet flöde. Men det kan ha stor betydelse för eleven att få bekräftat att det som läraren berättar har relevans och anknytning till elevens liv utanför skolan. Kanske har detta lilla avbrott och dialog även betydelse för klassen som helhet. Genom att släppa in och bekräfta kommentarer och livserfarenheter så kan läraren skapa en

vana, en kultur i klassen av att undervisningsinnehållet har relevans för vardagen och livet utanför skolan.

### **7.3 Återskapandets och minnets konst**

Då berättelsen och kunskapsinnehållet endast existerar i elevernas minne och ännu inte i några texter, blir återskapandet av lektionens innehåll viktigt. Detta görs oftast dagen efter berättelsen. Återerinring lägger grunden till elevens individualiserade kunskapsfarenhet. Återberättandet och återskapandet av lektionsinnehållet är situerat. Det är själva gestaltandet av situationen och omständigheterna kring återberättandet som ger specifika förutsättningar för eleverna att minnas och återskapa olika delar av kunskapsinnehållet. Gestaltningen av återberättartillfället har därför stor betydelse för hur och vad eleverna minns och att de förmår kommunicera sina kunskaper med varandra. Elevens artikulerande av ett kunskapsminne kan betraktas som att ”åter-integreras” och ”stabiliseras” efter den ”de-stabilisering” eller ”störning” som den nya kunskapen eller erfarenheten förorsakade.

#### **Förutsättningskapande tilltal:**

##### **7.3.1 Elevens individuella förberedelse**

Efter samtalen och analysen av den första videoupptagningen ges alla eleverna i de tre klasserna på olika sätt en enskild stund för eleven att bearbeta sina upplevelser, erfarenheter och inre bilder av det berättande innehållet, för att sedan kommunicera i gruppen eller i klassen. Under den individuella stunden får eleven möjlighet att förbinda de nya kunskaperna med egna erfarenheter. Detta sker på olika sätt i de tre klasserna, hos Lena med hjälp av individuellt bildskapande och hos Marja i form av en individuell stund innan grupparbetet med att skriva och strukturera en början på tankekartan. Att gå från helklass till gruppssamtal kan kanske upplevas som för abrupt. Med den individuella förberedelsen kan eleven fokusera på sina kunskaper och förbereda sig inför att möta gruppen eller att, som i Lenas fall, återberätta i klassen.

I de gruppssamtalen under elevernas grupparbeten som videofilmades i oktober i Monas klass framkommer även detta tydligt; där eleverna håller sig till stödorden blir återskapandet av berättelsens innehåll oftast en ganska torftig uppräkningslista av lösa faktabitar utan inre eller yttre struktur och relation. De tillfällen där någon elev utvecklar ett återberättande som speglar strukturer och mening i kunskapen framgår det tydligt att eleven berättar utifrån en egen, tidigare relation till något som kan anknytas till (gruvor, järnmalm, etc.).



### **7.3.2 Skapa ett "fysiskt stöd" för minnet**

I alla tre klasserna utvecklade eleverna någon form av "stöd" inför gruppsamtalen. I Lenas och Monas klass var det främst den egna bilden som eleven använde som stöd för minnet i sitt återberättande inför gruppen och i helklass. I Marjas klass var det främst de individuella tankekartsskisserna som var det egna stödet för minnet i gruppsamtalet. Genom att individuellt skapat en form av "yttre representation" att hålla sig till, en text eller en bild, underlättas det gemensamma återskapandet i gruppen. Kanske är grupparbetessituationen "mer instabil" och osäker för eleverna än helklass situationen? Detta kan bero på att eleverna då de överlämnas åt sig själva lättare hamnar i olika "roller" inför varandra då gruppens ledarskap och dominans inte är lika självklar som i helklass situationen då läraren reglerar "rollspelet".

Genom att ha förberett sig på detta sätt har de delvis redan "re-integrerat" sig, innan de inför gruppen, behöver kunna, veta, eller komma ihåg något. Förmodligen är denna förberedelse viktigare när återberättandet sker i en mindre elevgrupp. I den är eleven mer utsatt och ovan. I helklass med läraren som leder samtalet är situationen tryggare men erbjuder heller kanske inte samma möjligheter till att "bryta fram".

### **7.2.3 Dynamiskt och föränderligt samtidigt som igenkännbart och samma**

Resultat av studien visar på vikten av att lärarens upplägg för återberättarsituationen befinner sig i en långsam kontinuerlig förändring. Eleverna behöver bli medvetna om att det är en ny situation och att något nytt förväntas av dem. Att det de gör är annorlunda från igår, förra veckan etc. Om återberättandet blir rutin sjunker lusten och engagemanget att dela med sig av kunskaperna, lusten att lyssna och ta in nya kunskaper (tilltalet och destabiliseringen avtar). Å andra sidan behöver återberättande situationen vara igenkännbar och relativt trygg för att elevernas kommunicerande ska komma till sin rätt; framträdandet och re-stabiliseringen sker i ett gemensamt skapat "rum" (Arendt 2004). Förmodligen är elevens behov av förändring och upprepning av det igenkännbara olika för olika elever. Läraren har en stor uppgift med att lyssna av klassens arbete och balansera mellan tradition, igenkännbarhet och förnyelse. Just för att återberättande är situerat är det viktigt att lärare anpassar "återberättandeverktygen" till den aktuella gruppen. Det som är en bra metod i en grupp kan mycket väl misslyckas en annan grupp.

### **7.3.4 Lära sig att lyssna på varandra**

I både Marjas och Monas klasser skiljde sig upplägget för gruppsamtalen från mars i Jämförelse med i oktober-november. En stor skillnad var framförallt hur eleverna lyssnar på varandra. Det är inte självklart för eleverna att de har något viktigt att säga till varandra vad det gäller kunskapsinnehållet. Den starka berättartraditionen i undervisningen i waldorfskolan medför att det till och med så att eleverna är vana vid att det är läraren som säger de viktiga sakerna i skolan? Helt klart är att ”tala-lyssna kunskapandet” elev till elev är ett övningsområde som behöver uppmärksammas särskilt i undervisningen om det ska ha möjlighet att utvecklas. Under detta projekt har undervisningstillfällena och läraruppmärksamhet skapats i syfte att öva samtal och att lyssna tillvarandra. Eleverna själva värderar inte återberättande som speciellt viktigt i intervjuerna. Ungefär hälften (34 av 76) uttrycker i intervjuerna att de skulle kunna sätta sig och skriva direkt. Men då de får några följdfrågor i intervjun kring upplevelserna av att kamraterna säger något som de själva inte hade tänkt på, medger de att återberättandet ändå har betydelse.

#### **7.4 Förmåga att kommunicera erfarenheter och kunskaper**

Elevernas förmåga att kommunicera egna erfarenheter och kunskaper verkar mer än någon annan förmåga vara beroende av undervisningssituationen och att läraren har ett tydligt syfte, struktur och upplägg för kommunikationen. Situationer med tydliga strukturer och mål ger trygghet till att kommentera och utveckla kunskaperna och språket. Att kommunikationen mellan eleverna ökar när strukturerna och syftet med samtalet blir tydligare för eleverna syns tydligt i resultatet.

##### **Förutsättningsskapande tilltal:**

#### **7.4.1 Ge utrymme för elevens omdöme**

Genom att släppa in och bekräfta kommentarer och livserfarenheter så kan läraren skapa en vana, en kultur i klassen av att undervisningsinnehållet har relevans för vardagen och livet utanför skolan. Resonemanget ovan kan även utvidgas till de undervisningssituationer där läraren ställer frågor till eleverna. Följande episod kommer från en geografielektion där läraren berättar om Danmark och tidvattnet.

”Läraren:-...vid flod så stiger vattnet och är det någon som kan säga hur mycket det stiger i Danmark? Hur mycket stiger vattnet tror ni?

elev: - fem meter.

Läraren: - Ja, I Danmark är det inte riktigt så mycket men i England kan det stiga ända upp till tolv meter. I Danmark är det två-tre meter och det är också ganska mycket”

Om läraren istället hade svaret nekande: ” - Nej, I Danmark är det inte så”, skulle lektionen ta en helt annan vändning. Eleven prövade med att svara på ett sätt som den fann rimligt och läraren bemötte elevens svar bejakande och placerade det i en kontext. Då undervisningen inte bygger på att korrigerar förståelsen och påståenden utifrån ”rätt eller fel” utan på att utveckla och pröva omdömet hos eleven skapas ett undervisningsklimat där eleverna förväntas pröva det de vet, tror och kan i nya kunskapsområden. Detta är även ett exempel på hur kunskapskravet ”att kunna föra ett samtal vidare” i svenskämnet i Lgr 11, kan synliggöras.

#### **7.4.2 Visa på betydelsen av elevernas yttranden**

Lärarens bekräftande och positiva feedback är viktig för att eleverna ska uppfatta sina uttalanden och bidrag som betydelsefulla och kunskapsrika. Detta görs på olika sätt i de tre klasserna. Både Mona och Lena ger direkt feedback till eleverna när de svarar på en fråga eller kommer med ett eget bidrag. Lena ger mycket direkt feedback till eleverna individuellt i samtalssituationerna runt elevernas texter. Marja påminner ofta eleverna om vad de sagt tidigare och hon gör även anteckningar om hur eleverna samtalar och vad de säger. ”- *när vi talade om naturen i Danmark så sade NN. att det var bördigt på grund av leran som istiden hade fört dit*”, är ett exempel på hur eleverna kan påminnas om att det de säger är betydelsefullt.

#### **7.5 Förmåga att bearbeta kunskaper med hjälp av bild**

Bild- och textskapande kan hänföras till båda kategorier av direkt och indirekt lärandeobjektet. Centralt för båda dessa bearbetningsprocesser är ett riktat fokus på kunskapsinnehållet, det direkta lärandeobjektet

I intervjusamtalen med eleverna fokuserade några frågor på bilden och bildskapandets betydelse för lärandet. Alla intervjuade elever uttrycker med stor enighet att arbetet med bilden är viktigt för lärandet. Några lägger till ”... *för att det är roligt*”. När eleverna får frågorna; ”Vad lär ni er genom att göra en bild från lektionen?” och ”Hur lär ni er genom att göra bilder av det ni lär er?”, kommer många intressanta svar.

”-*När man ritat så känner man hur det är att vara där*”; som en elev i åk 4 uttrycker lärande.

Bildskapandet förflyttar tanken och även känslan in i ett ”medupplevande” av lektionens händelser, personer, ting och platser. För att kunna förflytta sig i tanke och känsla, i detta fall rörde det sig om bronsåldern, behöver eleven föreställa sig innehållet som en helhet. De olika

delarna som eleven har uppfattat behöver ges en "rumsstruktur" för att upplevelsen av att "vara där" ska infinna sig. Aronsson (1997) beskriver hur bild och språk utvecklas tillsammans och stödjer varandra:

Bild och språk utvecklas i flera avseenden parallellt. I båda fallen måste barnet översätta en komplicerad verklighet till ett nytt medium. I språket måste barn hantera problem med att uttrycka tid (före, efter osv.) och i bild måste de hantera rumsliga relationer (s. 52).

Innebörden av bildarbetet blir för eleven att realisera en nyövrad verklighet som kunskaperna om bronsåldern fört med sig. Kunskaperna blir realiserade genom bilden och eleven erövrar och ger kunskapen ett personligt uttryck i bildskapandet.

Bildskapandet kan därmed ge möjlighet för eleven att utforska den nya värld som erfarits genom lärarens berättelser. "När man ritar måste man förstå hur det såg ut egentligen. "Man har en bild inne i huvudet men när man ska rita en bild måste man förstå hur det egentligen såg ut", beskrev en flicka i klass 5 hur hon upplevde lärandet i bildskapandet.

Därigenom blir bildskapandet även en situation och ett medium där eleven själv kan få syn på sin kunskapsreflektion, något som intervjusekvensen nedan med en flicka i klass 4 visar på:

Eleven berättar om bilden hon har valt:

"Det är istiden. Jag tycker den var vacker, med färgerna. Men jag visste inte hur det såg ut på istiden. Jag visste inte att det varit is överallt. Det här är isen och det här är det andra, vattnet och det som var runt omkring, och så. Jag visste inte hur det såg ut men jag gjorde så här.

Intervjuaren : -Tittar du på den uppifrån?

Elev.- Jo- från luften- Här är vattnet. Isen var jättetjock.

Den otroliga berättelsen om en värld full av is har gjort ett starkt intryck på eleven. Men hur kan hon skapa en verklighet av den berättelsen och intrycken? Bilduttrycket blir ett sätt att skapa reala begrepp i form av bilder, ett förstadium till ett språkligt uttryck.

"Örnbildslektionen" i Monas klass är ett exempel på hur läraren kan "coacha" eleverna till att hitta örnens karaktäristiska uttryck och att formulera sina kunskaper om örnen i bildform: De starka klorna, den skarpa blicken, den krökta näbben mm. Coachandet gick till så att Mona gick runt i klassen och diskuterade bilderna med dem bl.a. genom att ställa frågor som: "Vad är det som gör örnen till örn? "Titta på blicken, titta på vinkeln på vingarna, klorna och näbben" o.s.v. Hon uppmanade eleverna till att undersöka örnens karaktäristiska uttryck i

helhet och i detaljer. Detta gjorde att ingen elev var överlämnad till sig själv och sina förmågor och föreställningar om örnen. Alla elever fick både praktiskt handgripligt stöd för sitt bildskapande men även hjälp att ”se” örnen på ” a powerful way” (Marton & Tsui 2004). Bilden och bildskapandet blev i detta exempel ett kraftfullt kunskapsuttryck och rik kunskapsfarenhet.

Bilduttrycket har ett kunskapsinnehåll, minst lika rikt som det talade eller skrivna språket. Därför behöver elevernas bilduttryck övas, diskuteras och få motsvarande feedback som deras texter. Huruvida bilden är estetisk tilltalande eller inte är i detta sammanhang inte det mest relevanta för eleven utan hur den har tillkommit genom att eleven prövar att uttrycka och gestalta kunskaper och erfarenheter. Naturligtvis fodras ett mått av tekniskt kunnande med färger, pennor och annat material för att bildskapandet ska bli meningsfull.

## **7.6 Förmåga till kunskapsuttryck genom text**

Vygotskij påpekar att det tidiga skrivandet innebär en språklig regression i förhållande till det muntliga språk som eleven vid samma tidpunkt behärskar (Vygotskij, 2010. s.52f). Detta är även något som framkommer i videodokumentationerna från alla tre klasser. Elevernas muntliga kunskapsuttryck och språk, är i de flesta fallen mer utvecklade än deras skriftspråk. Ytterligare en faktor som spelar in för elevernas texter i arbetshäftet är naturligtvis elevens förtrogenhet med det ämnesområde texten ska behandla. Djupare och mer detaljerade kunskaper kommer till uttryck i kunskapsrikare texter. De förändringar av undervisningsupplägget som lärarna gjorde i projektet syftade bl.a. till att skapa bättre förutsättningar för elevernas textuttryck i sina arbetshäften.

Om barnen ska skriva ska det kännas väl till detta. Inget skadigare för barnen än att ge dem ämnen som de inte funderat mycket över och som de inte har mycket att säga om. Det innebär att man fostrar fram en innehållslös och ytlig författare (Vygotskij, 2010. s 55).

Ett flertal elever uttrycker i intervjuerna att *”när jag vet var jag ska börja går det fort och lätt att skriva”*. De påpekar även att om man ”kan” det innehållet så kommer texten lättare. Vi kan här anknyta till Vygotskij citatet ovan om att *”skriva sådant som barnen är väl förtrogna med”*. Elevernas förmåga att återge kunskaper i text är beroende av deras förhållande till det innehållsliga i det som ska skrivas om. Om eleven är fylld av erfarenheter och intryck som har skapat ett visst engagemang så kommer skrivandet lättare igång. Många elever uttrycker även i intervjuerna att textarbetet har betydelse för hur man minns lektionsinnehållet.

”-Det är viktigt att skriva. Man kommer ihåg det man skrivit. Jag läser texterna efteråt och kommer ihåg lektionen.

-Det är lättare att komma ihåg när man skrivit ned- Jag minns lektionen när jag tittar på texten.

-Man upptäcker nya saker när man skriver- Jag visste inte mycket om istiden. Att de hade kläder på bronsåldern, det var inte så mycket kläder som i dag.

- jag kommer ihåg lektionen när jag tittar i häftet.”

Texterna som eleverna skrev i sina arbetsböcker vid projektets början var oftast tillkomna i stunden och generellt obearbetade. Därför är texternas karaktär oftast personlig och spontan. En bearbetad faktatext har ju till syfte att bli mer objektiv och opersonlig. För att uppnå detta krävs att eleverna återvänder till texten och bearbetar dem ytterligare.

I Marjas och Monas klasser ser vi hur läraren förändrar upplägget i textarbetet så att texten skapas i flera steg med omväxlande grupparbeten, eget arbete, åter till grupp eller gemensam genomgång i klassen. Just att gå tillbaka till den egna texten i flera steg och reflektera och skriva mer verkar vara en viktig förutsättning. I Lenas klass är exemplet med järnframställningsprocessen intressant. I den lektionen förde både bild- och textarbetet eleverna utöver deras invanda sätt att arbeta, vilket visar sig i resultatet. Problemen att återge en process med ett tidsförlopp, påverkade både bild- och textprocess. Eleverna skrev generellt mer komplexa och genomarbetade texter än tidigare från den lektionen.

Bedömning av elevernas utveckling av kunskapsåtergivandet och kunskapsreflektioner i arbetsbokens texter gjordes utifrån några uppställda kriterier där betygskriterier för ämnet svenska i Åk 6 har varit utgångspunkten. Tydliga indikatorer mot en komplexare textanvändning är: förekomsten av meningar som relaterar fler än ett kunskaps- eller innehållsbegrepp till varandra, texter där meningarna i större utsträckning bygger vidare på varandra och skapar en större, komplexare och mer sammanhängande förståelsekontext av innehållet. Betygskriterierna för betyget A, i svenskämnet i Åk 6 beskriver elevens förmåga att välja, sammanställa och kommunicera kunskaper, något som varit utgångspunkten i upplägg och utvecklingskriterier i projektet.

Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då välutvecklade resonemang om informationens användbarhet. Sammanställningarna innehåller välutvecklade beskrivningar, egna formuleringar och god användning av ämnesspecifika ord och begrepp. Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett ändamålsenligt och effektivt sätt kan

eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge välutvecklade omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet på ett väl fungerande sätt

Eleven kan samtala om bekanta ämnen genom att ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som upprätthåller samtalet väl. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande inledning, innehåll och avslutning och god anpassning till syfte och mottagare (Lgr 11 s 229f).

I studiens resultat framkommer att de elever som hade svårigheter att uttrycks sig i text, var de elever som under projektets gång utvecklades mest positivt. Denna utveckling kan med säkerhet knytas till lärarnas förändrade undervisningsupplägg avseende återberättande etc. som möjliggjorde för fler elever att återvända till innehållet, göra nya erfarenheter och fördjupa texten

Förändringen av upplägget i de tre klasserna innebar att fler elever gavs fler möjligheter att på nytt erfar och fördjupa relationen till innehållet. En tydlig slutsats från projektet är att en viktig faktor för att utveckla elevernas textuttryck är att erbjuda dem fler och varierande tillfällen för samtal, reflektion och bearbetning. Men även betydelsen av att läraren hela tiden medvetandegör eleverna om syftet med grupparbetena och samtalen. Eleverna upplever tydligen inte av sig själv att återberättandet och grupparbeten är viktiga för deras kunskapsutveckling, något som framkommer tydligt i intervjuerna. Lärarna, å den andra sidan, erfar att nivån på elevernas samtal, reflektioner, deltagande och texter är beroende att de kontinuerligt upprätthåller och påminner om syfte och förväntningar på elevernas olika kunskapsuttryck och att de ger eleverna fortlöpande feedback.

## **8 Projektets bidrag till waldorfskolans didaktiska utveckling**

Under detta kapitel diskuteras resultaten utifrån teorin och kontextualiseras in i skolans undervisningskultur och förutsättningar.

### **8.1 Att skapa en positiv lärandekultur i klassrummet:**

Ett av resultaten i projektet är att de tre medverkande lärarna ökat sin uppmärksamhet på den lärandekultur som skapas i klassrummet. Den klassrumskultur som arbetats fram, ”fostrar” eleverna till en ”anda” av förhållningsätt, attityd och beteenden i klassrummet och i specifika undervisningssituationer; hur man sjunger, talar och yttrar sig; hur man som elev förhåller sig till kunskap och lektionsinnehåll och gentemot klasskamrater, i lärarstyrda situationer och utan lärarens överinseende; hur man som elev tar sig an arbetet med bild och text.

Något som inte primärt undersökts i projektet, men som absolut spelar avgörande roll för lärandet i de klasser som deltagit, är det didaktiska helhetsgrepp som läraren tar i sin klass och den stämning och kultur som råder inom klassen.

Det som påverkar och utformar lärandekulturen är lärarens möte, kommunikation med, och tilltal till den enskilda eleven och till klassen som helhet under skoldagens skiftande skeenden. Den rytmiska upptakten i waldorfskolans undervisning, då elever och lärare börjar dagen med att skapa en positiv attityd och gemensamt engagemang, har stor betydelse för lärandekulturen i klassen. Eleverna och läraren börjar gemensamt dagen med att skapa en positiv attityd och gemensamt engagemang (se kap 9 nedan, Csikszentmihalyi: om kreativitetens ursprung).

Genom gemensam sång, lek, recitation etc. skapas en positiv force som fortsätter vidare in i skrivande, ritandet och lärandet. Detta bidrar starkt till att lärandet och skolan som positivt. Att läraren förmår upprätthålla en positiv och bejakande stämning till elever, undervisning, skolämne och lärande i stort, är avgörande för hur de små didaktiska situationerna och kunskapsmötena utformas och upplevs av var och en. Detta är inte en demokratisk eller rättvis undervisningssituation i ett yttre rationellt perspektiv. Det är läraren som formar situationen, men läraren formar inte individen utan situationen och omständigheterna för ett gemensamt umgänge och möte. Todd (2008) gör den (etiska) distinktionen mellan att i undervisningen lära *om* den Andre, bakgrund, erfarenheter, intresse preferenser etc. och att lära *av* den Andre.

Vad jag vill få fram här är att i den rubbade, oförutsägbara stunden av uppmärksamhet mot den Andre som den etiska möjligheten ligger. Det förefaller mig att det är just för att vår förmåga att relatera oss till andra förutsätter inte kunskap om utan mottaglighet, känslighet och öppenhet för den Andre, som relationella former inte låter sig inneslutas i rationella åberopanden av principer eller etik uppfattad som ett kodifierat system (Todd, 2008, s, 25)

Det sätt på vilket läraren skapar en bärande undervisningsstruktur i klassen genom den rytmiska upptakten, och hur strukturen verkar, ser olika ut, dels beroende av klassens individer och dess särart och dels av lärarens förmågor och avsikter med sin struktur. Lektionsstrukturens innehåll och växlingarna mellan dess olika delar såsom sången, leken, pratminnas, skriva- rita och lyssna innebär växlingar i både uppmärksamhet och tempo. Relationen och växlingarna mellan de olika delarna och lektionen som helhet leds dynamiskt och uppmärksamt av läraren.



I Leave & Wenger, (1991) uttrycks idén om lärande som social praktik och den sociala praktikens betydelse för eleverna i lärandesituationen. Men även argument mot idén om att det i skulle vara möjligt (eller önskvärt) att särskilja socialpraktik, socialt interaktion och lärandet från varandra. De kunskaper som är möjliga att erfara existerar i klassens sociala praktik men kunskapen i gruppen eller hos den enskilda eleven är aldrig samma eller identisk med den sociala praktiken. Det är endast genom deltagande i klassens sociala praktik som lärandet ska ske

Arguing in favor of a shift away from a theory of situated activity in which learning is reified as one kind of activity, and toward a theory of social practice in which learning is viewed as an aspect of all activity (Leave & Wenger, 1991.s. 38).

De kunskaper som förmedlas i skolan är följaktligen situerade i den lärande- och umgängeskultur som byggs upp. Lärarens kunskap om klassrumskulturens starka påverkan gör att läraren kan arbeta medvetet för att skapa en positiv kultur. Något som lyser igenom starkt, i alla tre deltagande klasser i projektet, är en lärare som tar rummet, undervisningen, ordet, och därmed kunskaperna i besittning och sätter en ”kulturstandard” och visar på riktningen för klassens samvaro och arbete. Det som beskrivs som avgörande för elevernas förmåga att uttrycka sig i text i kap 7.6 ovan, lärarens upprätthållande av positiva förväntningar och formativ feedback integreras på ett självklart sätt i klassrummets gemensamma kunskaps- och umgängeskultur.

Sociokulturell teori bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger avgörande vikt vid att kunskap konstrueras genom socialt samarbete och inte primärt genom individuella processer. Lärandet sker dessutom alltid inom en kulturellt betingad tradition. Det kan handla om att vara elev på en skola med djupa rötter i en viss undervisningskultur eller den kultur som omger ett visst skolämne (Dysthe 2002, s 95).

Projektet har inte primärt haft klassens och klassrummets lärandekultur som forskningsobjekt men detaljerna i alla stegen ovan, från berättande över återskapandet till arbetet i häftet berör egentligen detta område: Umgänges- och lärandekulturen som läraren skapat i klassrummet. Detta avspeglas även i skolans och undervisningens ”bedömningskultur” (se kap. 8.7 nedan).

Då det gemensamma umgänget och den gemensamma klassrumskulturen är central för waldorfskolan är detta ett viktigt område för ytterligare forskning.

## **8.2 Om arbetshäftets betydelse, användning och kunskapsuttryck.**

Vilken roll spelar elevens arbetshäfte och hur ser läraren på det som eleven producerar i sitt häfte? Hur ett arbetshäfte ska göras, se ut och vilken betydelse det har för elevernas kunskap,

är förmodligen något som olika waldorflärare har olika uppfattningar om. Ska arbetshäftet utgöra en ersättning för läroboken? Är det som finns av text och bild i häftet ett mått på den kunskap som eleven har, eller spelar häftet en helt annan roll i kunskapsprocessen? Idén om arbetshäftet som "läromedel" finns uttryckt bl.a. i Carlgren (1970) och i Hellström (1986). Det sätt som arbetshäften används i de i studien ingående klasserna kan knappast kallas för skapande av läromedel. Även om alla tre lärare på olika sätt återvänder till elevernas arbetshäften och låter eleverna använda sig av materialet som finns i dessa. Eleverna får bl.a. läsa sina texter inför klassen och i bland inför föräldrarna, eller när ett angränsande kunskapsområde behandlas låter läraren eleverna gå tillbaka till arbetet i sitt häfte.

Det återfinns inte heller så mycket av övergripande, allomfattande sammanfattningar och generaliseringar i periodhäftet. Detta är även en mognadsfråga. Elever i 10-11 års ålder har oftast inte den inriktningen och perspektivet på kunskaper att generaliseringar och översikter är av intresse. Istället är det ett erfarenhetsnära perspektiv på kunskapsinnehållet som står i fokus. I Vygotskij (2010) uttrycks även idén att barn "*bör vänjas vid att skriva om sådant som de känner väl till och sådant som de har funderat mycket och ingående över*" (s 55).

Elevens arbete i sitt häfte kan snarare betraktas som ett praktisk exemplifierande av kunskapsinnehållet och ett övande av förmågor i förbindelse med själva arbetet. Att skriva en text, stava, att forma bokstäver och sidlayout och skapa en bild, kräver en annan typ av erfarenheter och förmågor än att i samtal hantera kunskapsinnehållet. Elevens individuella arbete i sitt häfte bör kanske betraktas som en situation där kunskaperna används, praktiseras och övas. "Resultatet" i periodhäftet kan då närmast beskrivas som "spår av användande av kunskaper". Att skapa ett arbetshäfte skulle därmed kunna betraktas som ett individuellt övande i att praktisera kunskaper och att skapa ett personligt kunskapsuttryck. Arbetet med en personlig bild och text kan då liknas med Hanna Arents ide om "ord och handlingar". "*Med ord och handlingar infogar vi oss i människornas värld, som fanns innan vi föddes*" (Arendt 1998. s 238). I detta perspektiv riktas uppmärksamheten på "subjektets tillkomst" genom att "*...hon själv griper initiativet*" (ibid s 238). I arbetshäftets "spår av kunskapshandlingar" visar eleven sig själv, en glimt av vem hon eller han är genom att "bli till" (Biesta, 2006. s 20f). Elevens praktiserande av kunskaper och kunskapsuttrycket blir därigenom selektivt och situationerat.

### **8.2.1 Hur väljer eleverna innehållet i ett arbetshäfte?**

Arbetshäftet innehåller aldrig en fullständig kunskapsredogörelse, varken från undervisningens innehåll eller av de kunskaper eleven har. Men vad innehåller då arbetshäftet, vilken roll spelar de ofta summariska kunskapsutsnitt som återfinns där, och hur upplever eleverna sitt arbete i häftet?

Under elevintervjuerna framkom några intressanta aspekter relaterade till arbetet och innehållet i arbetshäftet. Två centrala moment i gruppintervjuerna bestod i att varje elev valde ut en bild och en text som de var nöjda med. De ombads sedan berätta varför de valde just den bilden eller texten och vad som gjorde den bra.

Intervjuaren: -Hur väljer man motiv för bilder i periodhäftet?

elev1: -Man väljer det man gillar

intervjuaren: -Funderar ni på berättelsen från dagen innan när ni väljer bild?

elev2: -Nä, inte jag

elev3: Inte jag heller, ja ritar bara.

Ändå är de bilder som eleverna gör i sina häften alltid relevanta för berättelseinnehållet och avviker inte mycket i fråga om motiv inom klassen. Valet av bild är inte i första hand ett inre tankemässigt resonering utan ett intuitivt handlande. Eleven börjar helt enkelt rita och eleven upplever aldrig själv att hon eller han behöver göra några egentliga val av motiv och utförande.

Likande beskrivningar framkommer när eleverna beskriver vad som gör en egen text till en text som de är nöjda med:

”-man bara börjar att skriva”

- Om början blir bra så blir hela texten bra, man måste hitta början”

-Jag lär mig med när jag skriver istället för att bara lyssna, istället för att bara skriva av en text.

- allt jag kan finns i häftet. När jag tittar i det så kommer jag ihåg vad lektionen handlade om”

En utbredd uppfattning hos eleverna i intervjuerna var att innehållet i arbetshäftet *representerar* deras kunskaper i ämnet eller från lektionerna. Ett flertal elever ger uttryck för uppfattningen att ”- *allt finns där när jag läser i häftet och tittar på bilden kommer jag ihåg allt från lektionen*”. Denna uppfattning stödjer även idén om arbetshäftet som ett situerat användande och ett exemplifierande av kunskaperna. Exemplet i häftet är ett personligt uttryck och frambringar lektionsinnehållet i sin helhet.

### 8.3 Att kunskapa med bilder

Eisner (2002) menar att bearbetning av kunskaper och idéer, vägen från en upplevelse och en aning om något till att formulera en tanke till en text, en bild eller en avsiktlig rörelse, kan beskrivas som vägen från "imagination till representation" (s. 6). Konsten och den konstnärliga arbetsprocessen kan lära oss hur detta går till, menar Eisner. I ett konstnärligt arbete består arbetsprocessen i att pröva uttryck, att omformulera och att öva sig i att skapa en representation för den egna idén eller upplevelsen. På så sätt kan bildskapandet beskrivas som att det går utöver språkets begreppsbojor och låter verklighetsuppfattningen vidga sig, expandera mot nya kunskapsområden och erfarenheter som vi inte tidigare kunnat föreställa oss. Bildskapandet, konsten, verkar på detta sätt balanserande och kompletterande av undervisningens reproducerande språkliga fokus.

Aside from promoting our awareness of aspects of the world we had not experienced consciously before, the arts provide permission to engage the imagination as a means for exploring new possibilities. The arts liberate us from the literal; they enable us to step into the shoes of others and to experience vicariously what we have not experienced directly. Cultural development depends upon such capacities, and the arts play an extraordinarily important role in their contribution to such an aim (Eisner, 2002, s10).

Eisners uppfattning om bilden och det konstnärliga uttryckets möjligheter att gå bortom begreppens bokstav och låta en individuell tolkning och uttryck träda i förgrunden kan ses som att individuellt framträdande, frambrytande av individen. Tydligt är även att eleverna i bildskapande möter sig själv, sitt kunskapsuttryck och sin individualitet. Vissa elevers kamp och olika starka känslomässiga uttryck i samband med bildskapandet bör kanske förstå i detta ljus.

Den Brittiska reformpedagogen och konstprofessorn John Ruskin (1819-1900) talade i ett föredrag vid Saint Martin's School of Art år 1857 om betydelsen av bildskapande i undervisningen. Ruskin menade att konsten, bilden:

"...enabled [students] to say and to see what they could not otherwise say or see, and it also enabled them to learn certain lessons which they could not otherwise learn" (16:439). By drawing, "they obtained a power of the eye and a power of the mind wholly different from that known to any other discipline" (16:440)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [http://www.infed.org/thinkers/john\\_ruskin.htm](http://www.infed.org/thinkers/john_ruskin.htm)

Enligt Ruskin är bildskapandet en process som förbinder tanken, förståelseförmågan och begreppen med idéer och objekt i yttervärlden. Att reducera bilden till ett ”illustrerande och dekorativt element” till texten, är att inte använda sig fullt ut av den kunskapspotential som bildskapandeprocessen kan erbjuda. Utifrån de intervjuade elevernas erfarenheter och det följande resonemanget kan vi föreställa oss en undervisning där bildskapandet får en betydande plats och roll som kunskapsmedium, jämställt med skriftspråket. Frågor om eventuella estetiska synpunkter på elevernas bildskapande måste därigenom underordna sig och vara adekvata för den individuella eleven i förhållande till dennes kunskapsutforskande.

### **8.3.1 Att skriva av eller rita av en förlaga**

Det förekom ofta i alla tre klasserna att någon form av förlaga till bildskapandet fanns tillgänglig. Det förekom även textsekvenser som eleverna skrev in i arbetshäftet från tavlan i några klasser. Avbildandet av en förlaga till en text eller bild spelar roll som övande. Många elever uttryckte i intervjuerna att; ”- man lär sig när man ritat eller skriver av” och att det är ”viktigt att det blir fint”. Avbildning av bild spelar en väsentlig roll för iakttagandet och är ett kunskapande arbete samtidigt som en träning av ögat och seendet (se Ruskin ovan och även Aronsson 1997).

Balansen mellan fritt skapande bilder, avbildade bilder och rent tekniskt övande med penna och färger är val av subtila kvaliteter som läraren kan lära sig behärska som kunskaps- och erfarenhetsområden för eleverna. Det finns även olika traditioner i waldorfskolan om hur bilderna i häften ”bör utformas”. Eleverna själva framhåller det ”fria ritandet” som det mest värdefulla. Däremot ger ett flertal av eleverna exempel på avritade bilder som de själva ansåg som mest betydelsefulla. De flesta eleverna påpekade även noggrannheten som viktig, att det ”är genom att vara noggrann som man lär sig.”

Att skriva av texter kan även ha en liknad funktion i elevers lärande. Att behärska gestaltningen och utformningen av en text, dess struktur och placering på pappret är ett kunnande som skiljer sig från stavning och meningsbyggnad och behöver ett eget övande.

### **8.4 Anknytningen till livserfarenheten**

I citatet från Steiner i kap. 3.2 ovan beskrivs lärandet och den tidigare livserfarenheten som en helhet. Nya kunskaper och begrepp lärs inte genom yttre korrektur av de erfarenheter och tankar som eleven bär med sig in i klassrummet. Ny kunskap innebär istället en utvidgning och nyorientering av kunskapen i relation till de kunskaper som eleven har erövrat genom de

upplevelser och erfarenheter den genomlevt. Integrering och stabilisering innebär att ny kunskap har införlivats med de tidigare kunskaperna. Att undervisningen relaterar till elevens egen livsreferens blir då betydelsefullt. Brytningen mellan nya kunskaper och gjorda erfarenheter kan beskrivas som mötet mellan två kunskaps dimensioner.

### **8.5.1 Den externa horisontens två dimensioner**

Inom variationsteorin beskrivs hur varje kunskapsobjekt avtecknas mot två skilda horisonter: Den interna och den externa (Lo, 2012, Marton & Booth, 1997). Den interna horisonten synliggör kunskapsobjektets epistemologiska struktur, hur dess olika delar sammanhänger och är organiserade. På Monas lektion om norra Norrland måste vi ställa oss frågan: Vad behöver urskiljas, förstås och kunnas för att förstå ”norra Norrland”? Kunskapsobjektet ”norra Norrlands” interna horisont är de delar som bygger upp och utgör detsamma. De höga fjällen som ligger inåt landet, naturen ovan trädgränsen, samernas liv med renarna, älvarna som rinner från fjällen till Bottenviken, städerna som ligger vid älvarnas mynning, fisket, strömmingen och löjrommen, är alla exempel på delar vars inbördes relationer skapar kunskapsobjektets inre horisont, dess delar och helhet. När vi uppfattar hur delarna sammanhänger och skapar en helhet, uppfattar vi även objektet som meningsfullt utifrån sig självt (Lo, 2012. s.56f).

### **8.5.2 Den externa horisontens individuella dimension**

In fact, an object has no meaning in itself. Its meaning is derived from the relationship it has with the system in which it exists, i.e., its relationship with its external horizons (Lo, 2012. s. 44)

För att norra Norrland ska utgöra ett meningsfullt lärandeobjekt måste det situeras i ett större meningssammanhang. Begreppet ”Norra Norrland” kan bli meningsfullt i förhållande till kunskap om Sveriges geografi och Sveriges geografi blir meningsfullt i förhållande till kunskapen om att Sverige är ett land bland andra länder och att Sveriges olika platser skiljer sig åt.. Detta kan benämnas som den *generella dimensionen* av den externa horisonten.

Något som framkommer ur videoupptagningarna av berättande, av elevernas återskapande och genom elevintervjuerna, är att elevens egen förförståelse alltid utgör en utgångspunkt för ny, utvidgad kunskap. I ett flertal situationer framkommer hur eleverna kommenterar eller utvidgar någon aspekt av kunskapsobjektet utifrån egna erfarenheter. Det förekommer även att eleverna berättar små episoder för läraren i vilken eleven beskriver och önskar få bekräftat sin egen relation till fenomenet. I analysen av videoupptagningarna berättandelektionen

beskrivs elevens förförståelse som den *individuella dimensionen* av kunskapsobjektets externa horisont. Här nedan följer några exempel på hur den individuella dimensionen tar sig olika uttryck:

- Lärare: ...löjrom anses vara en riktig godbit, en delikatess helt enkelt. Ja, Nils
- Elev 1 Min manna åkte från Umeå till Piteå för att äta sikrom.
- Lärare, Precis, Hon är nämligen från Västerbotten från Umeå eller hur?
- Elev 2. Jag hörde på nyheterna att det var något ställe där det var eller fanns sådan där kaviar som de sålde till ett annat land.

I denna lilla scen har vi elev 1 som har ett behov av att koppla aspekter ur undervisningen till erfarenheter av det Norrland han känner från sin mor och elev 2 som kompletterar det som undervisningen har förmedlat med något han har hört på nyheterna.

Under återskapandet av undervisningen om bronsålderns hus, kom denna fråga från en av eleverna:

- Elev: Lade man på leran direkt på träet, på utsidan eller var det något annat innanför, på insidan?

Här framkommer ett tekniskt kunnande som eleven har erövrat i ett helt annat sammanhang men som här används för att förstå bronsålderhusets konstruktion. En slutsats som kan dras av detta är att elevens nya kunskaper och förståelse behöver anknytningen till det den tidigare kan. Genom den anknytningen bekräftas även elevens person i en kunskapande, kunnande relation till läraren, kamraterna och omvärlden.

## **8.6 Anknytning till livserfarenheten och positiva skolerfarenheter**

I en rapport från Dahlin et al (2006) som bl.a. jämför hur elever i klass 9 och sista året på gymnasiet i waldorfskolan och i den kommunala skolan kan sägas ha "främjats att utvecklas till ansvars-kännande människor" genom sin skolgång påvisas tydliga skillnader. I rapporten framkommer att eleverna från waldorfskolan har avsevärt bättre självbild (s 26). Rapporten visar även att eleverna i waldorfskolan upplever undervisningen i kärnämnen engelska, svenska och matematik som intressant och positiv i större utsträckning än i den jämförda gruppen i kommunal skola (s 39-42). Det framkommer även att eleverna i waldorfskolan generellt upplever att de får kunskaper som de har nytta av senare i livet än den kommunala skolan (s 33). Liknande, samstämmiga resultat och skillnader mot offentlig skola framkommer i en större undersökning som genomfördes i Tyskland 2009-2011. Den studien

byggde på enkätsvar från över 800 elever samt över 50 djupintervjuer med elever och föräldrar (Randoll et al. 2012).

Förmodligen går det att koppla elevernas upplevelse av mening, sammanhang och trivsel i skolarbetet till pedagogikens grundidé. Kunskaper och livserfarenhet hanteras i skolan och i undervisningen som en helhet. Det förefaller som om intentionaliteten hos läraren, att i undervisningen att rikta sig till hela människan påverkar elevens livskänsla. När skolan tar elevens hela livserfarenhet i anspråk i undervisningen upplevs lektionen och kunskaperna som meningsfulla då de fogar in sig i elevens hela livssituation.

### **8.7 Bedömningens strategier och kulturer**

Begreppet ”bedömningsstrategier” förekommer ofta i skolforsknings rapporter och styrdokument (Eggen 2010). Läraren förväntas planera för sin bedömning och använda (etablerade, erkända) strategier (ibid). Begreppet ”strategier” är inte det som bäst beskriver lärarnas sätt att bedöma elevernas utveckling, förmågor och kunskaper i den undervisning som dokumenterats i projektet då det starkt associeras med förutsägbarhet. Det som istället för strategi framträder som gemensamt för bedömningens modus operandi hos de tre lärarna är i stället ett lyssnande på hur eleven svarar på den skapade pedagogiska situationen. Läraren tar därigenom ett omedelbart ansvar för, både att skapa situationer där eleverna visar kunskaper och förmågor, men även att förhålla sig öppen och avvaktande på *hur* och *vad* som kommer till uttryck. Bedömning i skolan är inte något som är frikopplat från den pedagogiska praktiken, tvärtom synliggör bedömningarna skolans och pedagogikens politiska, ideologiska, sociala och kulturella diskurser (Eggen, 2010. s 89ff).

Eggen använder begreppet ”bedömningskultur” för att diskutera bedömningens praktiktillhörighet och direkta ansvar som vilar på läraren. En konstruktiv kultur av bedömningar som återspeglar skolans ideologi och sociala ansvar förutsätter att lärarna är gemensamt införstådda i ett värdesystem som avspeglas i deras undervisningspraktik (ibid, s 88).

Genom att lärarna fördjupar sig i de olika förmågornas och kunskapsområdenas epistemologiska och ontologiska strukturer och förutsättningar, något som öppnas för i kap 7 och 8 i rapporten, öppnar sig även möjligheten till mer differentierade och varierade förståelse för olika pedagogiska mötesscener i undervisningen. Med ökad variation och differentiering i undervisningens möten, ökar även bedömningens, feedbackens relevans för elevens



kunskapsutveckling. Rapportens teoretiska del är ett försök i riktningen mot att utveckla en aktuell, elevorienterad referensram för en konstruktiv bedömningskultur.

## **8.8 Det direkta och det indirekta lärandet**

Det idag rådande undervisningsforsknings- och politiska ambitioner strävar mot att skapa vetenskapliga undervisningsmetoder som kalibrerats mot specifika elevkunskaper i en input-outcome relation. Nutthall (2004) ger uttryck för ovan nämnda forskningsagenda och menar att all forskning som syftar till att utveckla lärarens klassrumspraktik bör utgå från ett klarläggande av relationen mellan undervisning och lärande:

...what kind of relationship exists between teaching and learning? None of these three questions has simple or widely accepted answers. Failure to address them satisfactorily is the major reason why the practice of teaching remains largely uninformed by any established body of publicly accessible, research-based knowledge (Nuthall, 2004 s. 275).

Denna syn på lärarens roll i klassrummet skapar en professionsdiskurs som eventuellt reducerar läraren till en skicklig utförare av ändamålsenliga undervisningsmetoder. Undervisningsskickligheten hos läraren verifieras mot elevernas uppnående av specifika kunskapsmål. Denna professionsdiskurs skapar ett undervisningsspråk byggande på diskursskapande normbegrepp som; kunskapskrav, lärandemål, mål uppnående, etc. Begreppen och språket separerar ut elevens kunskapsuppnående beskrivet i enskilda väl avgränsade kunskapsenheter (Biesta 2010). På många sätt tjänar variationsteorins uppdelning av direkta och indirekta lärandeobjekt denna undervisningsdiskurs.

Detta projekt har till viss del dragit nytta av denna uppdelning såtillvida att de deltagande lärarna har uppmärksammats på skillnaden mellan det direkta innehållsliga kunskapandet inom avgränsade områden (namn på Norrlands floder, bronsålderns kläder, byggnader och redskap, Islands växtlighet och geografi) och det indirekta lärandet, det som i denna rapport beskrivs som utvecklandet av förmågor. Rapportens användning av begreppen direkt och indirekt lärande har utvecklats och antagit helt egna definitioner utifrån de didaktiska utvecklingssamtal som gruppen fört. Begreppens förändring följer även projektets analys utifrån teoriutveckling. Genom att använda begreppet indirekt lärandeobjekt i samband med utvecklingen av förmågor på det sätt som beskrivs i rapporten skapas ett elev-centrerat professionsspråk med lärare - elevrelationen som kunskapens och skolans kärna, syfte och innehåll.

A main problem with the language of learning is that it is a language of *process*, but not a language of content and purpose. Yet education is never just about learning, but is

always about the learning of something for particular purposes. In addition I wish to argue that education is always about learning from someone (Biesta 2012 s. 12).

Det sätt som begreppet indirekt lärandeobjekt används i rapporten visar på pedagogikens relationella utgångspunkt. Lärandet, kunskapen har alltid en relationell betydelse och funktion och kunskap har alltid sitt säte och grundval i människors liv, tal och handlingar.

Det sätt som förmågor som indirekta lärandeobjekt behandlas i detta projekt är beroende av kontextualisering i de enskilda lärarnas undervisningskultur. De fem områdena som projektet placerar förmågorna inom bör därför förstås som en helhet och som opererande inom ett kontinuerligt pedagogisk kultursammanhang inom respektive klass. De fem olika områden som kvalitativt olika förmågor identifierades inom var:

- att lyssna och relatera kunskaper till egna erfarenheter
- återskapandets och minnets konst
- förmåga att kommunicera kunskaper
- förmåga att bearbeta kunskaper med hjälp av bilden
- Förmåga använda texten som kunskapsuttryck

Dessa områden kan även beskrivas som olika undervisningsrelationella modus då de alltid beskriver en relation eller en medvetenhetsinriktning mellan elev –elev, elev –lärare och elev-kunskapsintention. Beskrivningen av förmågor på detta sätt sträcker sig utöver det sociokulturella perspektivet på didaktiska relationer då beskrivning även innefattar elevens kunskapande relation till sig själv som konstituerande istället för socialt konstruerande. Exempel på en sådan sociokulturell modell är tex. den “didaktiska triangeln” som beskriver klassrumsdidaktikens olika relationsperspektiv mellan elev-lärare och undervisningsstoff (se tex. Claesson 2009). Just genom att det teoretiska perspektivet ser individens kunskapande förmågor inte endast som socialt konstituerade utan individen även verkar konstituerande, genom att bryta fram och omgestalta det sociala rummet.

## **8.9 Betydelsen av kontinuitet för utvecklingen av förmågor**

Något som visar sig tydligt när de olika delarna sammanställs i rapporten är betydelsen av lärarens kontinuerliga medvetenhet och närvaro i undervisningen för utveckling av de förmågor som utgör kärnan i rapporten. Lärarnärvaron är både fysiskt-kroppslig och medvetet- mentalt. Den positiva kunskaps- och umgängeskultur i klassrummet som beskrivs i kap 8.1, bygger på, en över tiden kontinuerlig närvaro av en lärare som medvetet underhåller klassrumskulturen. En viktig faktor för den positiva utveckling som eleverna uppvisar i projektet kan hänföras till den pedagogiska struktur som finns i de i projektet medverkade

skolorna. Eleverna har en klasslärare som håller i hop klassens undervisning även i undervisningssituationer som klassläraren inte själv ansvarar för. Klassläraren har även kunskap om klassens och de enskilda elevernas utveckling över en längre tid då läraren har följt klassen under hela skoltiden. Denna medvetenhet-över-tiden spelar roll då lärarna genomför förändringar an undervisningen och pedagogisk utveckling.

De didaktiska förändringar som har initierats i projektet har inte i något fall ”revolutionerat” undervisningen. Istället har utgångspunkten varit en långsam förändrings process med utgångspunkt i lärarnas och klassens etablerade undervisningskultur; ett medvetet, succesivt reformarbete som tagit 6 månader att genomföra så här långt. Därmed har alla förändringsstegen som gjorts i klassernas undervisning varit små finjusteringar av en etablerad klassrumskultur, snarare än ett paradigmskifte och en pedagogiks nyordning för lärare och elever. Vi tror i projektgruppen att detta sätt att arbeta med skolutveckling är effektivt och kraftfullt och ger ett pedagogiskt bemyndigande till läraren och att arbetssättet skapar bestående positiva verkningar för de inblandade lärare. Det finns gott om dokumenterade skolutvecklingsprojekt som har infört nya undervisningsmetoder och umgängesformer med både lärare, elever och undervisning, där effekterna efter projektets avslutande upphört eller snarare har varit negativ (se tex. Holmdahl, 2011).

## **8.10 Undervisningens microsituationer**

I resultatet och analysen av undervisningsexemplen ovan, framgår tydligt att det är i undervisningens microsituationer, korta, oftast intuitiva interaktioner, som det väsentliga lärandet, mötet och kunskapsutbytet sker. I mikrosituationerna sker didaktikens möten, tilltal, gensvar, återintegreringen och stabiliseringen. I dessa microsituationer är det som återkopplingen till livserfarenheten och utvecklingen av omdömet äger rum. Lärandet, frambrytandet av en ny, unik individualitet som visar sig genom sina förmågeuttryck är inte ett episkt storslaget framträdande utan sker i ögonblicksmöten.

Det fodras en tränad uppmärksamhet för att fånga och uppmärksamma dessa, undervisningens microsituationer. Detta är även något som även framkommer tydligt i dokumentationen att i den interaktion och kommunikation mellan lärare-elever och elev-elev är lärarens intuition och förhållningssätt som är avgörande för hur eleven ska uppleva händelsen. Därför har även denna rapport haft förmågor som, kommunikation, lyssna och tala, samt minnas och återskapa i sin huvudsakliga fokus.

I Hatties *Visible learning* (2009) uppmärksammas effekten av relationen mellan lärare och elev för lärandet. Faktorer, såsom lärarens passion för undervisning och förmåga att improvisera i undervisningssituationer, förmåga till problemlösning, skapandet av ett positivt undervisningsklimat och respekt för eleverna, visade sig ha betydande positiva effekter för lärandet (mellan  $d = 0.90 - 0,61$ ) (s. 117). Även mer sociala förmågor så som värme och empati gav höga utslag ( $d = 0,67$ ). Dessa resultat visar på betydelsen av en ”personcentrerad” undervisningskultur med hög social medvetenhet hos läraren (s. 119).

Förmodligen inträffar dessa microsituationer hundratals, tusentalstals gånger varje dag i varje klassrum och ingen av dem går att förutsäga eller framkalla. Däremot kan läraren förbereda sitt förhållningssätt generellt genom att öva på och lära sig att uppmärksamma sig själv och sitt handlande. Mycket av den positiva kunskapsutveckling eleverna uppvisar i detta projekt kommer ur projektgruppens gemensamma iakttagelser och lärarnas själviakttagelser. Lärarens umgänge med en teorimodell, som synliggör undervisningens microsituationer epistemologi, ontologi och etik, är även att förbereda sig och göra sig medveten om de mycket små skeendena där förmågor tilltalas och individen bryter fram. Denna rapport visar på tänkbara vägar för lärare att öka medvetenheten sig kring sin undervisning, sin kommunikation och öppna för de didaktiska etiska dimensioner som undervisningen och lärande innebär.

Den teoretiska ansatsen i detta projekt fick sin specifika utveckling just i syfte att synliggöra mikroskeendena i undervisningens olika interaktioner. Överskridandet av ett kunskapssteoretiskt synsätt på lärandet till ett lärandeetiskt perspektiv möjliggör även ett närmande till de enskilda elevernas individuella uttryck i ”tal och handlingar” som karakteriserande av individens förmågor.

## **9 Utveckling av kreativitet genom undervisningen**

Om människans aktivitet inskränkte sig till att återskapa det gamla, då vore hon en varelse som bara var inriktad på det förgångna, och hon skulle bara kunna anpassa sig till framtiden i den mån som denna återskapade det förgångna. Det är just människans kreativa aktivitet som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid (Vygotskij, 2010 s.13).

Ordet ”kreativitet” återfinns ofta i beskrivningar av waldorfskolans pedagogik och av dess resultat (Bl.a. Martin, Woods & Woods, 2005). Implicit i detta projekts namn, ”Från efterhärming till kreativitet” ligger en avsikt att uttrycka något om vad som kan beskrivas som utveckling av kreativitet i waldorfskolans undervisning. Det svåra i det arbetet är att

finna en generellt accepterad definition av vad begreppet kreativitet innebär. Begreppet kreativitet har tagit skepnaden av ett positivt värdeord som kan innebära nästan vad som helst beroende i vilket sammanhang och av vem det används.

Csikszentmihalyi (1996) menar att fenomenet kreativitet inte kan förläggas till en individs ”*mental activity that occurs inside the head of some special people*” (s 23). Snarare är det en typ av interaktion mellan personliga förmågor och en socialkontext som kan beskrivas som kreativ (Ibid). ”*Creativity involves the production of novelty*” (ibid. s 113). Men en nyhet för vem och i vilket sammanhang? Med hjälp av dessa ganska enkla definitioner förläggs innebörden av begreppet kreativitet till ett positivt, nyskapande handlande inom specifika politiska, ideologiska, sociala och kulturella praktiker.

## 9.1 Kreativitet i kursplanen

Detta ställer frågan om individens kreativitet, som ett mål för skolans undervisning, behöver kunna förutse vilka sociala praktiker som elevens framtida kreativitet ska utvecklas för? Av självklara skäl förblir den frågan obesvarad. I Lgr 11 finns begreppet kreativitet med som en generell egenskap att sträva efter i undervisningen:

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem (Lgr 11 s 9).

Att begreppen ”kreativitet, nyfikenhet och självförtroende” skrivs samman i läroplanen visar på ett synsätt som närmar sig Csikszentmihalyi's, men som ändå lämnar det centrala begreppet, ”viljan” utanför definitionen:

According to this view, a creative life is still determined, but what determines it is a will moving across time—the fierce determination to succeed, to make sense of the world, to use whatever means to unravel some of the mysteries of the universe.

Of course, this still leaves the question: So where does this fierce determination, this unquenchable curiosity come from? Perhaps that question is too reductionistic to be useful. Many causes could be at the root of curiosity: genetically programmed sensitivity, stimulating, early experiences, and, if Freud was right, a repressed sexual interest. It may not be so important to know precisely where the seeds come from. What *is* important is to recognize the interest when it shows itself, nurture it, and provide the opportunities for it to grow into a creative life (Csikszentmihalyi, 1996. s 182)

Kanske kan vi finna roten till idén om ”undervisning för kreativitet” i denna formulering. En undervisning som genomsyras av en människosyn och en kunskapssyn som är

individcentrerad men ändå socialt- och ämnesfokuserad, kan kanske erbjuda de förutsättningar som skisseras i citatet ovan.

## 9.2 Efterhärming, en grund för kreativiteten?

Avslutningsvis, kan i detta sammanhang, efterhärmingens roll i undervisningen belysas. Efterhärming och kreativitet beskrivs som emellanåt som varandras motsatser. Framförallt hos waldorfpedagogikens kritiker är efterhärmingen och förebilden, ofta måltavla för ifrågasättanden (se t.ex. Lindenfors, 2008<sup>5</sup>). Rapportens resultat visar på betydelsen av förbilder för elevernas lärande. Förbilder i undervisningen är både läraren som kunskapsbärare och kulturellt centrum i klassrummet, men även den sociala och kulturella, och intellektuella kontext som skapas och upprätthålls i skolan. Därigenom ifrågasätts efterhärming i undervisning som endast ett uttryck för en auktoritär reproducerande maktdiskurs. Resultaten i denna studie visar att det är genom i undervisningen skapa sociala, praktiska, etiska, rumsliga och kognitiva förbilder som det ”förutsättningsskapande tilltalet” sker. Kreativitet är följaktligen ett möjligt gensvar i undervisningen men aldrig en förmåga som kan tilltalas explicit.

Den mångfald och komplexitet som de ovan skildrade och analyserade undervisnings exemplen innefattar, visar på i det närmaste oändliga variationer och möjligheter av lärande, individualisering och kunskapsinteraktion i undervisningen. Studien visar även att behärskandet av denna mångfald och variation är långt ifrån slumpmässigt och tillfälligt. Tvärtom framgår att relationen mellan lärarens undervisning och elevers lärande är byggda av subtila, avsiktliga och precisa handlingar i klassrummet som kräver stor medvetenhet, närvaro och självreflektion hos läraren inför, i och efter undervisningssituationerna.

## Citerade arbeten

- Aronsson, K. (1997) Barns världar – Barns bilder. Falköping. Natur och kultur
- Arendt, H. (1998). Människans villkor, Vita activa. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. J. (2006). Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. (2012) The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? Rosejournal, Vol 3, No 1 (2012)
- Brown.,A.(1992) Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges. in The Journal of the Learning Sciences

---

<sup>5</sup> [http://www.zoologi.su.se/research/lindenfors/texts/Lindenfors\\_2008a.pdf](http://www.zoologi.su.se/research/lindenfors/texts/Lindenfors_2008a.pdf)

- Carlgren, F. (1970) Fostran för frihet, en bok om Kristofferskolan och waldorfpedagogiken. Stockholm. Bonnier
- Claesson, S. (2009). Lärares hållning. Förf. och Lund: Studentlitteratur.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity, Flow and the psychology of discover and invention. New York: Harper Perennial.
- Dahlin, B., Nobel, A., Liljeroth, I. (2006). Waldorfskolan – en skola för människobildning? Karlstad: Karlstad University Studies.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard Hoel, T. (2002) Skriva för att lära. (S. Andersson övers.) Lund: Studentlitteratur
- Eisner, E. (2002). Arts and the creation of mind. New Haven: Yale Collage
- Eggen, A B. (2010). Bedömning och skolans demokratimål. C. Lundahl, M. Folke – Fichtelius (Red.) Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik (s.87-105). Lund: Studentlitteratur
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning- A synteses of over 800 meta analyses relating to achivement.* Oxon, USA: Routledge.
- Hellström, E.(1986) Växa för livet. Waldorfpedagogik-en fortbildningsmodell. Värnamo. Norstedts
- Holmdahl, G. (2011). Skolutveckling som diskursiv praktik [Elektronisk resurs] : några ideologiska implikationer. Diss. (sammanfattning) Karlstad : Karlstads universitet, 2011. Karlstad.
- Larsson, Staffan (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande.* Studentlitteratur. Lund s. 51-68
- Leave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning Legitimate peripheral participation. New York, USA: Cambridge press.
- Levinas, E. (2008). Outside the subjekt. London: Continuum.
- Levinas, E. (2004) Totality and Infinity: An essay on exteriority. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lindfors, P. (2008) *Humanisten.* Vad gör man egentligen på waldorfskola? Humanisten. Nr. 1 2008
- Lo, M. L. (2012). Variation Theory and the improvement of Teaching and Leraing. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marton , F., & Pang, F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. The Journal of the Learning Sciences.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). Learning and awareness. Mahwah: Erlbaum.
- Marton, F., & Tsui, A. B. (2011). Classroom Dicourses and the Space of Learning. New York: Routlege .
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap (Vol. 74 (3)). Harvard educational review.
- Randoll, D., Barz , H., & Liebenwein, S. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen.* Wiesbaden: Springer VS,

- Shulman, Lee S (2004). Those who understand. In Lee S Shulman, *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 189-212). San Francisco: Jossey-Bass (587 s)
- Steiner, R. (1981). Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken. Järna: Telleby bokförlag.
- Todd, S. (2008). Att lära av den andre. Stockholm: Studentlitteratur.
- Todd, S. (2010). På väg mot ofullkomlighetens pedagogik-mänklighet och kosmopolitism under omprövning. Stockholm: Sharon Todd och Liber AB.
- Vygotskij, L. (2010). Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg: Daidalos.
- Treagust, D. F & Duit, R. (2009) Multiple Perspectives of Conceptual Change in Science and the Challenges Ahead. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, v32 n2 p89-104 2009
- Woods, Philip; Martin Ashley, Glenys Woods (2005). Steiner Schools in England. UK Department for Education and Skills. ISBN 1 84478 495 9.