

HJÄRTATS VANOR

En studie om lärarens tysta väg

Samuli Patjas

**Rudolf Steiner University College, Norway
International Master Degree Programme**

Master Thesis 2007

Handledare: Professor Bo Dahlin

THE HABIT OF THE HEART

A Study of the Teacher's Path of Silence

English summary

Abstract

The major purpose of this study is to describe a teacher perspective on pedagogical encounters, but in addition it is an anthropological dialogue influenced by Rudolf Steiner's pedagogical view concerning the human nature. The explicit intention of Waldorf Education is an individual growing process. The teacher is involved in a twofold situation: with a future perspective and a historical mindful consciousness. These two positions create for the teacher a sort of window to the world. The whole world thus becomes the teacher's concern. The teacher presupposes that the nature of his good actions is a lighthouse that guides him to meaningful relationships with himself, his students and his teaching. The significance of these conditions makes him an observer of the world of objects with good intentions, but nevertheless the situation requests sustainable attention. Education through an artistic practice calibrates a sense of empathy and develops the teacher's ability to understand students in pedagogical encounters. This ongoing process encourages and embraces the advantages of self education. A long standing practice in teaching is ultimately a continuous dialogue in the art of education, developing teaching methods and exploring a very elaborate domain: the habit of the heart. This path of silence is not of sentimental value. On the contrary it is a pathway of practical imagination that is conducted by teacher's inherent self. The teacher's interest in human nature and the surroundings is a delicate recognition process of the concept of individual becoming. More confident in his practice of teaching the teacher now moves into the realm of apprehension. It is an act that is one of devotion to the call to teach.

INNEHÅLL

Prolog	1
1.0.0 Inledning och syfte.....	3
1.1.0 Dagens barn – en ny socialisationstyp.....	3
1.1.1 Allmänna tendenser	5
1.1.2 Känslan av sammanhang	6
1.1.3 Mellanmänskliga relationer	7
1.1.4 Den meningsfulla handlingen	8
1.1.5 Praktisk pedagogik	9
1.1.6 Pedagogisk kärlek	10
1.2.0 Syfte.....	11
2.0.0 Metodik	12
2.1.0 Inriktning och genomförande.....	12
2.2.0 Aktionsforskning.....	12
2.2.1 Tillvägagångssätt.....	13
2.3.0 Kvalitativ forskningsintervju	14
2.3.1 Förberedelser inför intervjuerna.....	14
2.3.2 Tidtabell.....	15
2.3.3 Genomförande av intervjuerna.....	15
2.4.0 Observationer i klassrummet	16
2.4.1 Upplägg	16
2.4.2 Tidtabell.....	16
2.5.0 Jag som en deltagande iakttagare, resenär och en medskapare.....	16
2.6.0 Analysfaser.....	18
2.6.1 Fas 1	18
2.6.2 Genomförande av uppföljningssamtal.....	18
2.6.3 Tidtabell.....	19
2.6.4 Observationsmaterial.....	19
2.6.5 Fas 2.....	20
2.7.0 Uppläggning av resultatredovisning.....	21
2.8.0 Etiska aspekter	22
2.9.0 Läsanvisningar.....	23
3.0.0 Läraren i fokus	24
3.1.0 Läraren som praktisk filosof.....	24
3.1.1 Praktisk frihetsfilosofi.....	25
3.1.2 Lärarens bakgrundsackord.....	26
3.1.3 Lärarens frågor.....	26
3.1.4 Lärarens kall.....	27
4.0.0 Min skola.....	28
4.1.0 Skolan	28
4.1.1 Lärarkollegiet.....	30
4.1.2 Klassläraren	30

4.1.3	Pedagogik.....	31
4.1.4	Läkepedagogik	31
4.1.5	Skolans pedagogiska signum	32
4.1.6	Elevtillgång	33
4.1.7	Elevstatistik under läsåret 2006-2007	34
4.1.8	Föräldrarna	35
5.0.0	Intervjuer i en resumé.....	35
5.1.0	Intresse	35
5.1.1	Kontinuitet	36
5.1.2	Trygghet	38
5.1.3	Att se är att varsebli och iaktta.....	39
5.1.4	På väg mot Landet som icke är.....	41
6.0.0	Observationer	42
6.1.0	Observationer i en läkepedagogisk klass 4-5.....	42
6.1.1	Rutiner och ritualer	42
6.1.2	Högläsning.....	43
6.1.3	Reflexioner över högläsning.....	44
6.1.4	Hur bearbetar eleven berättelsen.....	45
6.1.5	Konstnärlig bearbetning.....	46
6.1.6	Jämförande iakttagelser	47
6.1.7	Religionstimmen	47
6.1.8	Samtal med läraren.....	48
6.2.0	Observationer i klass 7	49
6.2.1	Samtal med läraren.....	51
6.3.0	Nya observationer i läkepedagogisk klass 5-6.....	52
6.4.0	Projekt månadsfest.....	53
6.4.1	Förberedelse och genomförande.....	53
6.4.2	Reflektioner över projektet månadsfest	57
6.5.0	Vikarie i klass 5	57
6.5.1	Reflektioner och samtal.....	58
6.6.0	Höstfest.....	59
6.6.1	Förberedelser.....	59
6.6.2	Festdagen	61
6.6.3	Reflektioner över draken.....	62
7.0.0	Sammanfattning och slutdiskussion.....	63
7.1.0	Allmänt.....	63
7.1.1	En bred kompetens.....	65
7.1.2	En skola för en och alla.....	65
7.2.0	Vad mina empiriska studier gav.....	66
7.3.0	Slutsatsernas giltighet.....	68
7.3.1	Observation - in - action	68
7.3.2	Den tyste improvisatören	70
7.4.0	Lärarperspektiv	70
7.4.1	En forskare i varje lärare	71
7.4.2	En konstnärssjäl i varje lärare.....	71
7.4.3	En praktiker i varje lärare.....	71

7.4.4 Det meningsfulla sammanhanget.....	72
7.5.0 Lärare – ämne– elev.....	73
7.5.1 Klassrummet	73
7.5.2 Den kloka handlingen.....	73
7.5.3 Konst som metodiskt verktyg.....	74
7.6.0 Lärarens fyra frågor.....	74
7.6.1 Vem är jag.....	75
7.6.2 Hur gör jag.....	75
7.6.3 Spegelbilden påminner	76
7.7.0 Jaget som uppfostrar.....	76
7.8.0 Pedagogisk kärlek	77
7.9.0 Nya frågor.....	78
LITTERATUR.....	80

ILLUSTRATIONER

Nr	Sida
Figur 1: Det kan ibland vara svårt att hålla till planen	17
Tabell 1: Elevstatistik under läsåret 2006-2007	34
Tabell 2: Upprättade åtgärdsprogram under läsåret 2006-2007	34
Figur 2: Två olika vägar med samma mål	41
Bild 1: Nils Holgerson flyger, elevarbete i klass 4-5	46
Bild 2: Nils Holgerson flyger, elevarbete i klass 4-5	46
Bild 3: Lyra	48
Bild 4: Naturiakttagelse, elevarbete i klass 6	55
Bild 5: Naturiakttagelse, elevarbete i klass 6	55
Bild 6: En inre varseblivning av ett träd, elevarbete i klass 5	56
Bild 7: Sankt Göran och draken, elevarbete i klass 1	62
Bild 8: Träd, elevarbete i klass 9, särskolan	69
Bild 9: Platonska kroppar i lera, elevarbete i klass 5	70

FÖRORD

Jag upptäcker ibland i min pedagogiska gärning att vissa sammanhang tenderar att bli så uppenbart självklara att man gärna undviker mödan att ta reda på hur det verkligen förhåller sig. Man konstituerar ett medvetande-innehåll av begrepp som kanske i början av ens egen karriär hade en livligare konfiguration tack vare att man inte var så avtrubbad i sin egen iakttagelseförmåga. Begreppen förvandlas lätt till ett livlöst murverk av abstraktioner kring ens egna fötter som gör livet, kanhända, lättsamt men livet framstår inte för den saken skull som mera fångslande. Det händer ibland att en elev slår med sin murbräcka ett hål i muren för att tala om att han inte faller inom normalkurvans snäva ramar men att han trots denna omständighet har växtverk. Varje människomöte är unikt och varje ögonblick där ett ansikte möter ett annat alstrar frågor om livet.

Att jag skall kunna se, varsebli och iakta vad en elev vill berätta för mig i sin växtprocess rimligen förutsätter att jag utvecklar en känsla av närvaro och att jag har tillgänglighet till ett levande begreppssystem om människans natur. Mitt studium är ett blygsamt försök till att studera de fenomen och företeelser som kommer till uttryck i pedagogiskt samspel. Inom min pedagogiska provins lever pedagogiska interaktioner oroväckande sitt eget liv likt fjärlens tysta vingslag. Personligen tror jag att ett värderande förhållningssätt inom alla pedagogiska områden är bra eftersom det fördjupar situationsförståelsen, länkar människan in i framtiden och inte minst av allt det hjälper oss att finna ett språk för det mänskliga vardandet. Det som är falskt eller sant är ovidkommande i sammanhanget, förmodar jag, ty pedagogen brukar ha en aning om att han är i det godas tjänst.

Härmed vill jag rikta mitt tack till dem som på olika sätt varit delaktiga i tillkomsten av detta studium. Professor Bo Dahlin, min handledare, har genom sin välmenande och insiktsfulla hållning visat mig vägen till ödmjukhetens källa. Tack vare Bo har jag förstått hur inspirerande forskning

kan vara men även att en forskande hållning kräver disciplin, uthållighet, öppenhet och reflektionsförmåga

Ett pågående samtal är på sätt och vis en fördjupande kunskapsprocess. Jag har mött öppenhet och bejakande samarbetsvilja hos mina kollegor som inbjudit mig till pedagogiska odysseer. Det som har varit svårfångat i mina observationer har i samtal och vid spontana diskussioner med mina kollegor utkristalliserat sig till nya frågor och stundom gett beskrivande förståelse för de fenomen som yppat sig framför mina ögon. Utan min skolas välvilja och medarbetarnas benägna bifall hade mitt forskningsprojekt blivit endast en otvivelaktig yttring i abstraktionernas värld.

Slutligen riktar jag ett stort tack till dem som bidragit med finansiella medel till föreliggande arbetet, en avhandling som ingår i International Master Degree Programme in Waldorf Education vid Rudolf Steiner University College i Oslo, Norge.

Stiftelsen Agape, Järna, Sverige

Egna Vingar, en ideell förening, Farsta, Sverige

Martinskolans Stödförening, Hökarängen, Sverige

Signe och Ane Gyllenbergs Stiftelse, Helsingfors, Finland

Stiftelsen Irene Carlströms Kulturfond, Järna, Sverige

Västerhaninge den 7 april 2007

Samuli Patjas

Vandraren

Vandrarens ljudlösa spår

tystnaden

är en källa av fritt omkring vandrande

ljus.

Detta ljus har den riktning Du själv

skapar

för den tycks vara utan

vägmärken.

Våren 2007

Prolog

En berättelse om människan och världen, vare sig vi kallar den religion eller ideologi eller sunt förnuft, fungerar bara så länge människan inte uppfattar den som en berättelse utan världen som den är. När vi blir medvetna om att vi lever i en berättelse, i en av oss själva konstruerad värld, börjar vi frågasätta såväl berättelsen som den värld vi konstruerar åt oss. Minervas uggla flyger i skymningen, och människan upptäcker berättelsen hon lever i när den är på väg att brista.¹

Göran Rosengren

Min pedagogiska undran börjar i stadens badanläggning. Jag sitter bekvämt på lavarna i bastuns värme. Jag kontemplerar över de ord som en elev riktade till mig som ingress i sitt försvarstal efter min, ja kanske, en oberättigad tillrättavisning. ”Magister, förstår du icke att jag gör ibland så här eftersom jag har en diagnos ADHD, det har mamma berättat för mig.” En stund senare blir jag vittne till en händelse som tilldrar sig i badets omklädningsrum. På bänken sitter en pojke, kanske ett förskolebarn. Hans utstrålning är häpnadsväckande kungalik. Hans graciösa fingerrörelser visar för hans kammartjänare, troligen hans gamlefar, turordningen för ekiperingen. Tjänaren rycker tillbaka, låter sina fingrar förvirrat vandra mellan de silvriga hårstråna. Den förbryllade gamlingen visar med sina åtbörder att han inte förstår vad som försiggår inför hans ögon.

Min undran förvandlas till förvåning när badhusets interiörer vill bjuda mig ytterligare ett drama ur dagens verklighet. Omklädningsrummets dåsiga atmosfär bryts när drällande ungdomar tillsammans med sina lärare tågar in. Det smäller i garderobernas dörrar, svordomar varvas med tjut och stöj.

¹ Rosengren(2004).

Klädesplaggen snurrar i luften, skorna flyger hit och dit och skärmytslingar åtföljs av fan-besvärjelser. Den ene läraren försöker påkalla uppmärksamhet med några frasartade formuleringar. ”Håll käften, gubbjävel” är svaret från en ungdom. Jag iakttar hur svetten börjar drypa längs ryggraden hos hans kollega. Små svettpärlor glänser på hans ansikte när han insuper luft för att fylla på sin håriga bringa. Plötsligen skallar det i rummet...” man tilltalar inte vuxna på detta vidriga sätt ” var budskapet.

1.0.0 Inledning och syfte

1.1.0 Dagens barn – en ny socialisationstyp

Människan har sina rötter i historien, men ursprunget till historien finns hos människan som skapar sina levnadsbetingelser utifrån sina ideal. Det är nog inte så svårt för en uppmärksam iakttagare upptäcka att dagens ungdom genom stundom sitt desperata beteende vill ge uttryck för det lidande som människoblivandet ger upphov till. Vi lever i en tid där trygga samhälleliga strukturer antingen är på väg mot sin upplösning eller de blir föremål för människans tvehågsna försök att vidmakthålla dem med klichéartade paroller i hopp om att den vedertagna sociala ordningen kan även framgent vila i sin gamla slentrianmässiga förlaga.

Du är din egen smärtas och din lustas
vittne
din egen spegel och på samma gång i spegeln
bilden
mer sammanflätad och av varandra mer
beroende
än tvenne kärlek.

Gunnar Ekelöf²

Människan av idag kan finna sin tillflykt i en värld där hennes berättelse blir förgänglig varje gång när hon träder ur den. Vill människan befria sig från av människan sammanflätade nätverk, kan hon bli en medborgare i en kontrakreativ värld genom cybertekniken. Utvägen ger ett andra liv³ i ettornas och nollornas rike. I denna värld är minnets spegel en abstraktion bestående

² Ekelöf(1996).

³ Jag syftar här ett populärt dataprogram "Secondlife" som har över 4 miljoner medborgare i denna virtuella värld. Se: www.secondlife.com

av lagrad information,⁴ den smickrar vår inbillning och leder oss till självbedrägeri.

Tomas Ziehe pekar på tre områden som vi till vardags uppfattar som en fullständig enhet.⁵ Dessa tre verklighetsnivåer är:

1. De objektiva livsbetingelsernas plan i samhället
2. Den samhälleliga symbolikens och verklighetstolkningens plan
3. Det plan som omfattar människornas inre subjektiva struktur

Enligt Ziehe har det uppstått en ny socialisationstyp, en narcissistisk ungdom som friställer sig från dessa verklighetsnivåer, ”en fritt svävande subjektivitet som är allestädes närvarande men inte kan känna sig hemma någonstans”. Ziehes slutsats är att genom friställningen uppkommer nya möjligheter att inte längre uppleva sin identitet som något man övertar och därmed för hela livet slår in på en förutbestämd biografisk bana.

Den nya ungdomens existentiella förtvivlan i emancipationen tar sig ofta uttryck i ambivalenta yttringar. Enligt Peter Gärdenfors förutsätter en fri vilja en rik inre värld. Med andra ord: Ju rikare ens inre värld är, desto fler valmöjligheter får man. Genom att utveckla sin föreställningsförmåga ökar man sina möjligheter att välja fritt.⁶

⁴ Gadamer (2003). Se sidorna 163-164. Se även i sammanhanget Dahlin (2006).Se sidorna 58-63 i efterskriften.

⁵ Ziehe (2006).Se sidan 23

⁶ Gärdenfors (2006). Se sidan 130

1.1.1 Allmänna tendenser

Den allmänna tendensen trots allt tycks vara att människan som universell varelse blir marginaliserad till en specialist inom något specifikt område. När ett systemfel inom något speciellt fackområde visar sig eller den mänskliga faktorn spelat en spratt inför allmänhetens förbryllade ögon tillskyndar experterna till undsättning. Experterna kommenterar i medieindustrin politikernas rörelser, sexologerna uttalar sig om ungdomarnas sexualvanor och kriminologerna drar sina slutsatser om det utbredda våldet i samhället.

Inom skolvärlden saknar man förståelse för ett annorlunda beteende, neuropsykiatriska diagnoser utfärdas av anlidade experter och lärarnas arbetsbord överhopas av åtgärdsprogram.⁷ Den svenske professorn i barnpsykiatri, Christopher Gillberg, talar om ett folkhälsoproblem i sin bok ”Ett barn i varje klass”⁸ En del av barnen har ryggsäcken full av diagnoser när de inträder i skolvärlden. De har släpats från en terapeut till en annan eftersom allmänhetens åstundan om en välsittande enhetsdräkt inte gick i uppfyllelse. Bokstavskombinationerna i diagnoserna förvillar, skrämmer lärarna och vi förvånar oss över barnens sorgsna sinne. I Nord-Amerika lider 3-5% av skoleleverna ADHD⁹ relaterade beteenden enligt vissa undersökningar.¹⁰

Min avsikt är ingalunda att förringa den kunskap som aktuell forskning förmedlar beträffande diverse uppmärksamhetstörningar. Tvärtom, det är alldeles nödvändigt att lärare bli hemmastadda i olika begrepp och symptom eftersom det ger en ökad förståelse för dessa fenomen. Det existerar dock en motsatt uppfattning hos många, inte minst bland föräldrar, att man inte skall prägla eller stämpla barn med dylika diagnoser. Det pågår en omfattande undersökning ”The Waldorf Approach to Attention Related Problems” i

⁷ Ostergaard (2000). Se kap. 11.

⁸ Gillberg (1996).

⁹ Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

¹⁰ Alan (1997).

Nord Amerikans Waldorfskolor.¹¹ Syftet med undersökningen är att klarlägga waldorfpedagogikens pedagogisk-terapeutisk inverkan på elever med ovannämnda funktionshinder.

1.1.2 Känslan av sammanhang

När känslolivet blir blockerat förlorar individen sin fotfäste i de processer som skapar hennes öde. Nedstämdhet i känslolivet eller depression är icke oansenlig i sin förekomst bland ungdomarna i Sverige. Detta lidande hos barn och ungdomar är ett nästan helt förbisett fenomen inom klassrummets värld.¹² Känslan av sammanhang är en viktig ingrediens i individens utveckling. Aaron Antonovsky dryftar den frågan i sin bok Hälsans mysterium.¹³ Vi kan urskilja tre komponenter i känslan: Begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

1. När individen förmår gripa tag i sin inre och yttre värld på förnuftsmässigt sätt kan vi beteckna den egenskapen som begriplighet.
2. Hanterbarhet innebär att när saker och ting utvecklas i en riktning enligt ens egen förmodan är situationen hanterbar.
3. Meningsfullhet innebär ett känslorelaterat förhållande till egna dagliga erfarenheter som ödesskapande individ.

Begriplighet och hanterbarhet är till sin karaktär kognitiva egenskaper, den tredje är emotiv. Antonovsky anser att känslan av sammanhang är en källa till hälsa.

¹¹ WaldorfARD@cs.com, information om projektet kan hämtas från denna adress

¹² Nilo (1996). Se även svenska Skolverkets lägesbedömning 2006. Enligt den visar flera studier att den psykiska ohälsan bland skolbarn ökat över en längre period, särskilt bland flickor. Rapport 288-2006.

¹³ Antonovsky (2005). Se kapitel 2.

1.1.3 Mellanmänskliga relationer

Den högsta andliga kultur blir tunn och
ofruktbar när inte livets vatten väller
fram ur vardagens korta möten och fyller själen.¹⁴

Martin Buber

Jonas Aspelins reflektioner över Martin Bubers relationsfilosofi vidgar vår föreställning om människans natur. De individualistiska och kollektivistiska perspektiven är alltför överbetonade gällande den mänskliga existensen. ”Individualismen ser människan endast i relation till sig själv, men kollektivismen ser inte människan alls, den ser bara samhället.” Den mellanmänskliga vägen följs av den person som träder ur sin isolering och in i en äkta relation med omvärlden, konstaterar Aspelin.¹⁵ Moira von Wright förklarar i sin studie om människans intersubjektivitet och genuina möten i pedagogik att läraren har möjlighet att arbeta ur tvenne perspektiv: punktuellt och relationellt.¹⁶

1. Det punktuella kan definieras som ett perspektiv där den mänskliga subjektiviteten kan avgränsas från andra människor, varför människan här med fördel kan omtalas i singularis bestämd form: människan.
2. Utmärkande för det relationella är att individens subjektivitet förstås som ett fenomen som konstitueras i relation till andra människor, och därmed blir det meningsfullt att tala om människor i pluralis.

¹⁴ Buber (1964)

¹⁵ Aspelin (2005). Se sidan 35.

¹⁶ von Wright (2003). Se sidan 36.

1.1.4 Den meningsfulla handlingen

Så här skrev Sokrates på 400-talet före Kristus.

”Unga män och kvinnor uppför sig sämre än någonsin tidigare. De föraktar varje auktoritet och hyser ingen respekt för åldern. De reser sig inte ens om en äldre person träder in i ett rum, de är uppkäftiga mot sina föräldrar och andra, de stör varje hyfsat samtal mellan vettiga människor, de har dåliga matseder och har blivit till sina lärares skräck.”¹⁷

Enligt denna beskrivning kan man ana att ungdomarna troligen alltid varit kaxiga och självupptagna när de kommit i en viss ålder. Om vi nu bortser från våra historiska källor och lever med tanken att moderna samhällets värdeförvirring ledsagar våra handlingar och relationer och att dagens barn och ungdomar svävar planlöst i ett vakuum mellan nuet och framtiden kan vi bejakande ansluta till meningen. ”Healthy human relationships do not happen automatically; each of us must cultivate them intentionally. Nothing in this realm is given free”.¹⁸

Jose` Luis Ramirez för en intressant diskussion om tre typer av kunnande eller dispositioner (episteme, techne, fronesis) hos utövaren. ”En långvarig erfarenhet av en bestämd poiesis (av ett göra) skapar hos varje människa en hexis, en förmåga, disposition eller skicklighet att göra det allt bättre och därmed trygga ett bättre resultat”.¹⁹ Fronesis t ex enligt Aristoteliskt begreppssystem är en genom handling förvärvad kunskap om vad som är gott för människan. Fronimos, konstaterar Ramirez, är en människa som vet vad som är meningsfullt i en handlingssituation och därmed förmår styra sina val och ge mening åt sitt eget liv.

¹⁷ Citatet är hämtat ur en lärobok i svenska. Skoglund, Svante: Svenska timmar, litteraturen.

¹⁸ Zajonc (2005).

¹⁹ Ramirez (1995). Se sidorna 159-160.

1.1.5 Praktisk pedagogik

Rudolf Steiner en österrikisk filosof, angav huvuddragen för sin bildningside i början av 1900-talet. En av bärande idéerna i hans pedagogiska impuls är att genom konstnärligt- praktiskt lärande transformeras själsliga egenskaper dvs. tanke, känsla och vilja hos eleven till positiva själsförmågor så att eleven i framtiden skulle kunna handla självständigt och därmed bli²⁰ medveten om sin plats i världen.

Waldorfpedagogik för Steiner var någonting som inte kunde diskuteras utifrån en teori utan det är en ren praxis som kan beskrivas genom exempel, hur denna praxis utövas. Denna praxis hämtas från den omedelbara erfarenheten i ögonblicket, men villkoret enligt honom för ett sådant pedagogiskt sinnelag är att läraren övar upp en förmåga att förstå sig själv, eleven och världen.²¹

I Ilkleykurserna²² hållna i England 1923 beskriver Steiner hur läraren genom sitt eget konstnärligt övande kan uppöva denna förmåga. Lärarens konstnärliga förhållningssätt möjliggör att i rätt ögonblick kunna frigöra sig från abstraktionens bojar så att hon eller han kan få verklig insikt och förståelse om världen och eleven.

Läraren övar upp förmågan att se eleven som individ. Läraren utvecklar förmågan att varsebli den växande eleven och läraren lär sig att iaktta fenomen som tilldrar sig innanför klassrummets väggar och ute i världen.

”Att kunna se, att kunna varsebli, att kunna iaktta, det är huvudsaken för läraren”.²³

²⁰ Steiner (1994). Se kapitel ”Den etiska och religiösa uppfostran i boken Waldorfpedagogik”.

²¹ Howard Gardner presenterar en liknande triad i sin bok *Creating Minds – An Anatomy of Creativity*. Hans triad består av: Individual – Other Person – The Work.

²² Steiner (1983, 1986).

²³ Steiner(1986). Ilkleykursen 3, se sidan 94

1.1.6 Pedagogisk kärlek

I Steiners pedagogiska kontext, epistemologi som förvärvas genom pedagogisk praxis och ontologi som är avhängig på praktikens förmåga hur han eller hon uppfattar världen, förflyktigas dessa perspektiv till ett moraliskt och etiskt medvetande. Detta medvetande kan förvandlas hos läraren till ett genuint intresse för den andre genom kärlekskrafter.²⁴ Pedagogisk kärlek kan inte ägas, det är en kraft som verkar, äger rum när man har förvärvat den.

Skinnari²⁵ gör i sin studie ett försök till definition av denna pedagogiska kärlek. I min egen fria tolkning får den följande dräkt: Läraren ägnar sig åt en dialog med eleven, ontologisk kontemplation. Frukterna av det ontologiska sökandet inspirerar läraren att utveckla sina dispositioner, förmågor. Läraren börjar handla som en etisk praktiker, läraren utvecklas till en empatisk estetiker och läraren antar en hållning som en sanningssökande forskare.

Med dessa bilder och beskrivningar har jag avsiktligt problematiserat frågan om elevernas situation i samhället. Dessa fragmentariska bilder representerar naturligtvis de vuxnas uppfattningar om elevernas verklighet. Jag ställer mig dock tveksam till teorier som vill förklara verkligheten endast utifrån ett tolkningsperspektiv. Min avsikt är inte att förringa teoriernas betydelse, tvärtom de hjälper mig att strukturera min empiriska fråga om hur helheten, meningsfullheten, relationer och den pedagogiska handlingen gestaltar sig i Rudolf Steiners waldorfpedagogik och läkepedagogik.

²⁴ ”Men när vi med vårt eget liv sätter oss in i andra människor på ett sådant sätt, att vi i viss mening lever med i dem, då utvecklas för känslolivet det som vi i verkligheten kallar för kärlek.” Steiner (1994). Se sidan 332.

²⁵ Skinnari (2004). Se sidorna 182-186.

1.2.0 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogens förhållningssätt (1) i waldorfskolan. Vägledande tanke i den positiva utvecklingspsykologin som Waldorfskolorna försöker leva efter är att varje individ har frisk kärna inom sig. Läraren skapar genom handling och undervisning (2) möjligheter för eleven att utifrån sin ålder bli förankrad i världen på ett adekvat sätt. Jag vill göra en berättelse som skildrar (3) pedagogens möte med eleven. I mötet med svåra barn kan lärarens livshållning spela en avgörande roll. Nuförtiden pratar man inom waldorfrörelsen väldigt mycket om vikten av den attityd och det inre arbete som präglar handlingens realitet.²⁶ Att se barnets behov kan förbättra undervisningssituationen på ett radikalt sätt. Professor Per-Arne Rydelius har genomfört en studie om hur tidiga insatser i skolan kan leda till positiv utveckling.²⁷ Det finns även forskning som försöker ge en bild av hur Waldorfskolor möter elever med inlärningsproblem.²⁸

För att jag skulle kunna beskriva lärarens förhållningssätt (1), lärarens handlande och undervisning (2) och det pedagogiska mötet (3) har jag ställt följande frågor i min undersökning.

- Hur uppfattar läraren elevsituationen i klassen – är det svårt att nå eleverna i undervisningen?
- Hur möter läraren skolans elever?
- Behövs det ett speciellt sinnelag för att kunna möta skolans elever – t ex terapeutiskt/pedagogiskt sinnelag?

²⁶Glöckler (2006)

²⁷ Slutliga forskningsrapporten kommer ut sommaren 2007

²⁸Liljeroth, Naesser, Dahlin (2006).

2.0.0 Metodik

2.1.0 Inriktning och genomförande

Detta studium har helt och hållet genomförts på min arbetsplats vid en Waldorfskola i Stockholm. Det material som nu föreligger i denna forskningsrapport är framtagen stegvis. En icke väsentlig del av data och information är ursprungligen från mitt pilotprojekt som startade i januari 2006 och avslutades i maj samma år. Ett sista forskningsunderlag tillkom under januarimånad 2007. Det förseglade det upplagda förrådet för mitt forskningsmaterial.

2.2.0 Aktionsforskning

I aktionsforskning är det möjligt att studera den hävdvunna tradition som lever hos praktikern genom att ingå i en dialog tillsammans med sina kollegor. Ett öppet samtal är ett skeende i tid och rum som ändrar medvetenhetsprocessen hos praktikern. I sin artikel ”Philosophy, Methodology and Action Research ” förklarar Wilfred Carr²⁹ att ”effective historical consciousness” kan tillhandahållas i Gadammers anda i en öppen dialog utan metodisk tillvägagångssätt. Deltagarnas egna perspektiv och uppfattningar exponeras utifrån deras aktuella situation i den genuina dialogen. Det som dans i dialogen är ej nödvändigtvis objektivt förståelse för en specifik situation men är dock en fusion av horisonter som berättigar till transparens och samförstånd.

²⁹ Carr (2006).

En diktare³⁰ från Dalarna förtäljer:

Ty fastän jag vandrar här levnaden lång
är dagen just aldrig sig lik,
och blir den för tröttsam och tung min gång
så dricker jag styrka ur viddernas sång
och den blommande markens musik.

En lärare är involverad i ett tidsskeende, varje dag bjuder på något nytt. Ett vederkvickande samtal med en kollega vid dagens slut kan öppna nya horisonter och återskapa de förlorade organ som förmedlar klanger från växande elever. Vill vi förstå varandras dagliga bemödanden skapar vi möjligheter att synliggöra vår hävdvunna praxis och göra den explicit. Är den en gång uttalad blir den förankrad i tid och rum, *historical consciousness*, och kan därmed alltid prövas av en annan kollega förutsatt att den genomgår en individualiseringsprocess hos den som prövar annars blir den ju en metod bland de andra.

2.2.1 Tillvägagångssätt

Jag bedömde att aktionsforskning med undersökande och frågande inriktning var ett adekvat tillvägagångssätt att försöka bringa klarhet i mina frågor.

Mina funderingar över forskningsmetoden mynnade ut till ett trefaldigt undersökande av mina frågor:

1. Intervjuer med lärare
2. Observationer i klassrummet
3. Deltagande iakttagare, medresenär och medskapare

Jag var väl medveten om det faktum att intervjuerna inte skulle bli det enda instrument i mitt projekt. Den uppgift som jag hade företagit mig skulle försätta mig i en forskande praxis-situation som lärare. Jag hade ett trängande

³⁰ Lundh, Paul: Jag läste denna dikt på en vägg på hotellet Tällberg i Dalarna.

behov av att tala med mina kollegor om mina förhållanden. Jag bemöttes med respekt och intresse. Det fina i sammanhanget bestod i att det uppstod många djupa, insiktsfulla och spontana samtal beträffande Waldorfskolan och dess situation förövrigt i samhället.

2.3.0 Kvalitativ forskningsintervju

Kvalitativ forskningsintervju kan fånga erfarenheter och innebörder ur lärarens vardagsituationer. Genom intervjun kan läraren förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord.³¹ Jag antog att genom intervjuer kunde jag samla in information och data om lärarnas uppfattning dels om elevsituationen i klassrummet men även få kunskap om hur de bemöter eleverna. En intervju i samtalsform med öppna frågor skulle ge värdefull upplysning om lärarens förhållningssätt och praxis.

2.3.1 Förberedelser inför intervjuerna

I ett tidigt skede tog jag muntlig kontakt med lärare i min skola. Jag framförde mitt ärende, berättade i detalj om min pågående utbildning och tillhörande projekt. Jag fann det angeläget att berätta om mina kriterier för val av lämpliga intervjupersoner och medverkande lärare. Jag framlade att de tillfrågades förtrogenhet med Waldorfrörelsen och deras fleråriga erfarenhet av läraryrket hade bokstavligen väglett mig till dem. Vi kom överens om en månads betänketid och sedan aktualiserades frågan på nytt om medverkan i mitt forskningsprojekt.

³¹ Kvale (1997).

2.3.2 Tidtabell

Till min glädje bejakade alla tilltänkta intervjupersoner min förfrågan. Vi justerade våra almanackor med förhoppning om att finna en lämplig tidpunkt för intervjuerna. Ett leende smög sig på deras läppar när tid fanns tillförfogande i deras scheman. Efter vår gemensamma ansträngning såg veckoplanen för intervjuerna ut på följande sätt:

- Vecka 5, 2006, intervju med en klasslärare i klass 2
- Vecka 6, 2006, intervju med en stödlärare i klass 6. Läraren undervisar även i tyska
- Vecka 7, 2006, intervju med en hantverkslärare

Under mitt pågående forskningsprojekt uppstod det många spontana samtal med skolans lärare. Ett av dessa samtal ledde till att ytterligare en intervju ägde rum.

- Vecka 20, 2006, intervju med klasslärare i klass 7

2.3.3 Genomförande av intervjuerna

Jag informerade alla om min avsikt att banta in 45 minuters samtal och att de medverkande skulle bli anonyma om inte annat blev överenskommet. Alla medverkande upplystes om projektets offentliga karaktär och att deltagarna med hänsyn till deras förtroendegivande utsagor hade möjlighet att granska citerade meningar i mitt projekt.

Innan intervjun gick av stapeln försäkrade jag mig om att intervjupersonerna hade bekantat sig med de frågorna som jag hade varskott den vederbörande om.

2.4.0 Observationer i klassrummet

Observationer i klassrummet skulle ge mig tillfälle att studera hur verkligheten ter sig i en undervisningssituation.

2.4.1 Upplägg

I början av vårterminen 2006 diskuterade jag med lärarna, som arbetar i en läkepedagogisk klass om möjligheten att göra observationer under en berättelsestund. Mitt syfte var att inhämta ett helhetsintryck från undervisningssituationen samt att vara uppmärksam på elevernas sinnesnärvaro och om möjligt att kunna studera hur eleverna bearbetade sina upplevelser. Jag var även intresserad av språkets inverkan på eleverna. ”Det handlar inte bara om ett varierat ordspråk (lärarens), ett bildrikt språk och sanningar om utvecklingen och livet i koncentrat. Det handlar framförallt om det som händer mellan den som talar och den som lyssnar...barnet tränar förmågan till uppmärksamhet, intresse och koncentration.”³²

2.4.2 Tidtabell

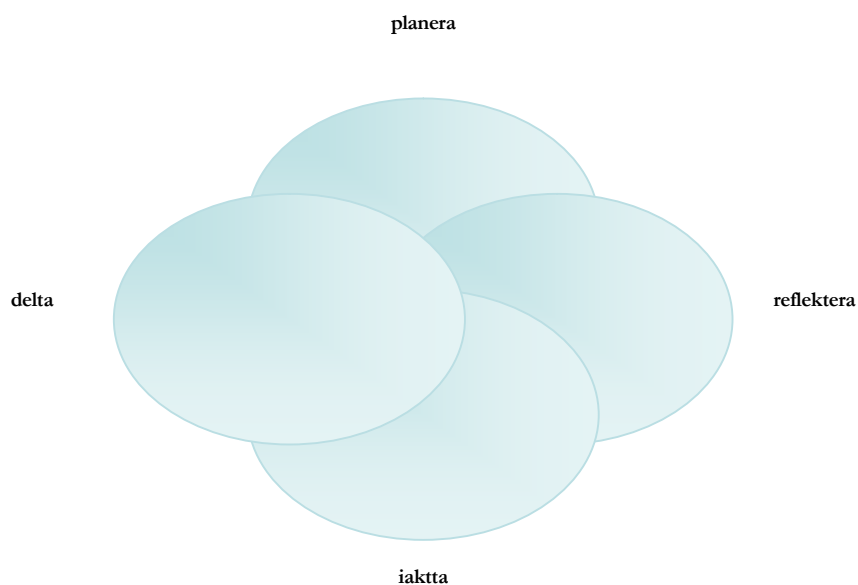
Min plan var att göra observationer i klassrummet i början av vårterminen 2006. Lärarna var välvilligt inställda till mitt förslag. Våra förberedande samtal resulterade till en överenskommelse som gav mig tillfällen att göra iakttagelser under berättelsestunder fem dagar i veckan under en fyra veckors tid samt följa religionsundervisning under samma tidsperiod.

2.5.0 Jag som en deltagande iakttagare, resenär och en medskapare

I denna undersökning agerar jag inte i egenskap av extern forskare utan jag befinner mig ständigt i händelsernas centrum som yrkesidkande lärare. Detta medför att i vissa delmoment under mitt projekt måste jag försöka uppbåda en kraft som lyfter mig ovanför en vardagssituation. Jag blir en iakttagande

³² Glöckler (2006).

resenär som vandrar genom olika pedagogiska landskap. Jag gör en färd tillsammans med elever och lärare; en färd som berikar resenärens sinne när han betraktar det föränderliga landskapet från varierande positioner. Det kan även uppstå situationer som varken är planerade eller strukturerade³³ men trots omständigheternas nyckfulla karaktär kan dessa företeelser vara aktningsvärda mål för aktionsforskning.



Figur 1: För en deltagande iakttagare kan det ibland vara svårt att följa schemat eftersom all mänsklig verksamhet ej går att planlägga.

³³ Cohen, Manion, Morrison (2000).

2.6.0 Analysfaser

2.6.1 Fas 1

I mitt pilotprojekt beträffande intervjuerna sållade jag fram ett grovt icke färdigt bearbetat material. Jag hade all anledning att analysera innehållet i mina intervjuer ytterligare eftersom den första sammanställningen var något begränsat till innehåll. I mina fortsatta analyser under höstterminen 2006 kunde jag ta fram vissa ord och begrepp som synnerligen ofta förekom i intervjuerna.

- kontinuitet
- intresse
- självutbildning
- individ
- frihet
- kursplan
- människokunskap
- insikt

Dessa ord eller begrepp tycks ha olika värdering hos den enskilde läraren men på något sätt tjänar de den explicita meningen i waldorfpedagogiken genom lärarens pedagogiska handlande. Denna iakttagelse ledde till uppföljande intervjuer med dem som tidigare deltagit i mitt projekt. Jag själv hamnade på skolbänken då jag behövde få större klarhet i dessa begrepp. Samtidigt trädde den bortglömde berättaren inom mig fram med sina besvärande frågor om hur denna äkta historia bäst skulle berättas.³⁴

2.6.2 Genomförande av uppföljningssamtal

Jag kontaktade intervjupersonerna på nytt och framförde mitt önskemål om att tillsammans med dem få fördjupa mig i de tidigare tre huvudfrågorna som handlade om lärarnas uppfattning om elevsituationen i klassen, pedagogiska mötet samt lärarnas sinnelag.

³⁴ Geertz (1988). "How best to get an honest story honestly told". Sidan 8.

Två av deltagarna hade möjlighet att ställa upp på fördjupningssamtal. Två andra lärare, som hade anknytning till mitt projekt, visade tilltagande intresse för samtal. Det blev fyra ytterligare intervjuer.

I början av intervjun presenterade jag resultatet hittills. Lärarna lyssnade med stort intresse och det kändes att vi var inne i en gemensam arbetsprocess.

2.6.3 Tidtabell

- Vecka 50, 2006, intervju med klasslärare i klass 3
- Vecka 51, 2006, intervju med hantverkslärare
- Vecka 2, 2007, intervju med religionslärare som även arbetar med målningsterapi

2.6.4 Observationsmaterial

I analysfas 1 fann jag inte det nödvändigt att djupare analysera mitt observationsmaterial. Observationsmaterialet i slutet av december 2006 omfattade följande:

- Observationer i klass 4-5, januari-februari 2006. Jag som ej deltagande observatör.
- Observationer i klass 5, februari 2006. Jag som deltagande observatör
- Jag som deltagande observatör i projekt månadsfest, våren 2006.
- Jag som deltagande observatör i projekt månadsfest, hösten 2006
- Observationer i klass 7, december 2006. Jag som deltagande observatör.
- Observationsmaterial från spontana samtal med lärare, januari-december 2006.

Jag upptäcker att en stor del av mitt observationsmaterial är hämtat från tillfällena där jag själv är i pedagogisk aktion. Har man bestämt sig för att gå in i aktionsforskning är man obönhörligen med i ett skeende där samspel kollegor emellan är tongivande. Gränsen mellan handlandet och observation blir flyktig. Jag bestämmer mig dock att jag vill komplettera min bild från klassrummen beträffande lyssnandet. Jag skall vara en deltagande observatör under tvåveckor i januari 2007 i klass 5-6 i undervisningen om de gamla kulturepokerna.³⁵

2.6.5 Fas 2

I mitten av januari 2007 är jag framme vid en gränslinje för tillbakablick. Jag vill avrunda min forskningsprocess. Jag är dock medveten om att processerna i min skola fortsätter i en annan form, i andra konstellationer och utifrån andra positioner. Under denna analysfas, från januari till april, arbetar jag med all insamlad information, data och bildmaterial från hela forskningsprojektet.

³⁵ Waldorfskolans innehåll är i stor utsträckning uppbyggt kring teman, övergripande projekt och motiv med utgångspunkt i barnets utvecklingsfaser. Till följd härav blir undervisningen inte så styckevis och ämnesvis uppdelad, så den kan se ut i ett veckoschema. Ett exempel: Den grekiska kulturen, åk 5. Under detta tema arbetas metodisk och didaktiskt grundligt med flertalet av följande motiv: Mytologi (religionskunskap), förgrekernas vardag, konst och filosofi (historia), Mellan- och Fjärrösterns karta och topografi i samband med alexandratågen (geografi), aristokratisk-demokratiskt styresskick (samhällskunskap), ofta i dramatiserad form hexameterdiktningen (eurytmi, drama litteratur), hantverk (bild, modellering), de olympiska lekarna (gymnastik), det grekiska templet med dess plan, fasad och formspråk (konsthistoria, teknik), tiders, sinnelags, filosofiers konfrontation och befruktning i människomöten, t ex Platon, Aristoteles, Aristoteles-Alexander, Alexander-Darius, Sparta och Aten (psykologi, människokunskap, idéhistoria), Arkimedes och Pythagoras (matematik, fysik). Källa: En väg till frihet, Målbeskrivning för waldorfskolor och waldorfskolans läroplan, sidan 11.

2.7.0 Uppläggnig av resultatredovisning

Jag har valt att redovisa mitt material på följande sätt. Kapitel **3** är en filosofisk betraktelse över lärarrollen. I kapitel **4** låter jag läsaren bekanta sig med min arbetsplats. Ambitionen är att ge en allmän beskrivning om skolverksamheten. Aktuell elevstatistik och en kort redogörelse om föräldrarnas roll avslutar kapitlet.

- Organisation och dess omfattning
- Geografiskt läge och arkitektur
- Lärarkollegiet– klassläraren
- Waldorfpedagogik - läkepedagogik
- Skolans profil

I kapitel 5 redovisar jag vad som framkommit i intervjuerna. Det handlar dock inte om en redovisning av lärarnas utsagor endast i citatform utan också om en reflekterande filosofisk berättelse³⁶ som avser att skildra min uppfattning om de upplevda skeendena. Redovisningen är en resumé av intervjuerna. I min narrativa analys smälter analysen och rapporteringen av en intervju samman och blir en historia som ska berättas för läsarna.³⁷

I berättelsen förekommer stundom till ämnet tjänliga referenser och mina egna infall kan betraktas som blygsamma ansatser till övergripande förståelse av kontexten. I de fall jag använder mig av lärarcitat skrivs de kursivt. Citat från referenslitteratur markeras med citattecken.

Observationerna och mitt deltagande i olika pedagogiska processer beskrivs i kapitel 6. Här använder jag medvetet ett mustigt språk för att skildra stämningar, gester och skeenden som tilldrar sig i pedagogiska situationer. Jag vill här med eftertryck betona att redogörelserna inte är fiktiva bilder utan de är resultat av mina försök att iakttä fenomen. I regel beledsagas observationerna av mina reflektioner och i vissa fall påträffar man ekon från mina samtal med lärare. Kapitel 7 är ämnat åt sammanfattning av resultatredovisningen (7.1.0-7.3.0). Därefter följer en slutdiskussion som är en betraktelse av resultaten i ljus av litteraturen (7.4.0-7.8.0). Kapitlet avslutas med nya frågeställningar inför framtiden.

2.8.0 Etiska aspekter

I mina intervjuer har jag försökt följa de etiska riktlinjer som Kvale redovisar i sin bok "Den kvalitativa forskningsintervjun".³⁸ Se även texten under rubriken "Genomförande" i detta kapitel. Det bör tilläggas att i detta

³⁶ Heikkinen, Huttunen, Syrjälä (2007). "A good researcher is aware of his knowing: the principle of reflexivity".

³⁷ Kvale (1997). Se sidan 233.

³⁸ Kvale (1997). Se sidorna 106 -113, Etiska riktlinjer.

forskningsprojekt har jag varken intervjuat, filmat eller bandinspelat elever i skolan.

Observationerna gjorda i klassrummen och i andra pedagogiska sammanhang skildras på ett sådant sätt att beskrivna skeenden och fenomen kan varken kopplas till den enskilde elevens namn eller identitet. Bildmaterialet i redovisningen är elevarbeten från skolan.

2.9.0 Läsanvisningar

Intervjupersonerna får var sitt nummer. Numrering (IP 1) osv. i anslutning till lärarcitaten hänvisar läsaren till följande intervjupersoner:

(IP 1) Klasslärare i klass 2 under läsåret 2005-2006 och klasslärare i klass 3 underläsåret 2006-2007

(IP 2) Hantverkslärare i trä och metall

(IP 3) Stödlärare i klass 6 under läsåret 2005-2006

(IP 4) Klasslärare i klass 7 under läsåret 2005-2006

(IP 5) Målningsterapeut och religionslärare

3.0.0 Läraren i fokus

3.1.0 Läraren som praktisk filosof

Läraryrket är i många avseenden en praktisk filosofi, ja, en hävdvunnen kunskap som brottas med att stelna till en död metod. Rudolf Steiner säger i ett av sina många föreläsningar till lärare, att läraren borde vara en praktiserande frihetsfilosof.³⁹ Steiners uppmanade ord kan utan tvekan spåras till grekisk filosofi som lämnat många guldgrubbor till eftervärlden.⁴⁰

När jag tittar på mitt kunnande inom min praxis vill vid första anblicken en bild av en lindansare träda fram. Att kunna dansa på den styva linan kräver teknik⁴¹ som jag kan få genom ihärdig övning. Försummar jag min övning kan jag vara säker på att jag inte kommer att behärska konsten att dansa på linan, jag kommer att falla. Lindansarkonsten kan formuleras till exakt vetenskap beträffande allt ifrån gravitationslagar till utstyrsel men en lyckosam dans på styva linan kräver även andra förmågor av mig. När jag väl står där uppe på linan utlämnad åt gravitationens krafter, måste jag vara närvarande i ögonblicket. För att inte ramla ner måste jag vara fokuserad, tömma mitt medvetande från all den kunskap som jag förkovrat mig. Börjar jag fundera på hur jag skall nå målet blir resultatet en oväntad överraskning.

Det som i själva verket krävs av mig är att jag har det ”rätta omdömet” för att kunna placera min fot på rätt plats i rätt tid. Men läraren är naturligtvis inte en cirkusartist utan snarare en konstnär som sysslar med människor. En

³⁹ Steiner (1982). Se sidan 85

⁴⁰ Här avser jag främst på aristoteliska begreppsschemat beträffande tre typer av kunnande eller dispositioner: episteme, techne och fronesis. Ramirez behandlar utförligt dessa begrepp i sin avhandling ”Skapande mening”. Mycket material har hämtats i detta kapitel från hans avhandling, främst från ”Klokhetens mening och meningens klokhet” sidorna 159-165

⁴¹ Steiner säger i Ilkleykursen 3 att uppfostringskonsten behöver en teknik, om också förändligad, som går in på minsta enskildhet. Han använder metaforen byggmästare om läraren som sammanfogar detaljerna i husbygget. Se sidorna 90-91. Min metafor lindansare syftar till jämviktsförhållanden mellan olika kunnanden i läraryrket.

cirkusartist besväras dessutom av moraliska dilemman, ett stort publikum ger avkastning men därmed inte sagt att alla blir lyckliga efter föreställningen.

3.1.1 Praktisk frihetsfilosofi

”Det finns fem vägar, genom vilka själen når sanningen att bejaka och förneka, nämligen hantverkskunnandet (techne), vetenskapens kunnande (episteme), den praktiska visdomen (fronesis), visdomen (sofia), och förnuftsinsikten (nous). Men om man bara antar och anför åsikter, då kan man missta sig” (Aristoteles *Nikomachiska etik*, 1139b 15-19).

I ett samtal med en lärare kom frågan upp om lärarens uppgift. *Ska jag vara den som producerar perfekt sjungande varelser, elever som höjer och sänker sina röster i en vacker melodi efter mitt lillfinger eller ska jag bara nöja mig med den process som brödbaket åstadkommer?* Som lärare, åtminstone jag, blir man en smula besvärad av en sådan frågeställning. Var och en vill bli suverän i sitt yrke, förstås. I fråga om människor, vardande individer är det naturligtvis mycket och mycket frågan om handlingens ögonblick baserat på ett omdöme som erövrar utrymme från tillämpningsbara teknikaliteternas domäner. Inget ont om teknik och metoder som i vetenskapliga syften är ämnade att avdogmatisera människor från vilseledande fördomar⁴² men en filosofisk diskussion t ex om produktion och varat i pedagogiken kan omöjligen i dagens samhälle obemärkt passera lärarens filosofiska sinne.

En waldorflärare och en läkepedagog (speciallärare) vill inte riva upp växten med rötterna ur sitt sammanhang (eleven) när t ex ett avvikande elevbeteende uppenbarar sig framför dens ögon. I sådana ögonblick vill man inte ha bakbundna händer, luta sig på en grå pedagogisk teori utan man vill återställa lugnet för att nå jämvikten i klassrummet.

⁴² Gadamer (2003). Se kapitlet Teori, teknik och praktik, sidan 167.

Lindansarkonsten är i många avseenden ett kroppskunnande som kan erfarehetsformuleras till objektiv kunskap genom fenomenologiska iakttagelser men hur formulerar vi den känslan, ”omdömet” som lever i lindansares fotsulor?

Det kunnande som jag här talar om är nära besläktat med det kunnande som Aristoteles beskriver som praktisk visdom – fronesis. Fronesis är något som läraren inte kan lära ut, det är en meningsfull god handling, förebildskunskap.⁴³ För att läraren skulle kunna bli en praktisk frihetsfilosof i sin praxis måste ytterligare ett element tillfogas. En dialog mellan elev och lärare fordrar näringsselement. Bildligt talat, en trädgårdsmästare stöder växtprocessen genom att ge plantan erforderlig näring.⁴⁴

3.1.2 Lärarens bakgrundsackord

Lärarens förhållande till sitt eget ämne befriar honom från vidskepelsen att alltting endast grundar sig på relationer till eleverna. Goda handlingar och mellanmänskliga relationer är viktiga men en bra uppfostran och undervisning ger även näring åt den process som hjälper eleven i framtiden att förstå det meningsfulla sammanhanget.

*Lärare – elev – ämne*⁴⁵ bildar ett bakgrundsackord mot vilken lärarens melodi kan utveckla sig. Denna melodi är ibland så tyst, men tiger inte still. Den kan stundom förnimmas i den rytm som tonar i klassrummet.

3.1.3 Lärarens frågor

Den praktiserande frihetsfilosofens melodi kan utveckla sig till en trist klagosång, rutin⁴⁶, om han inte förmår att lägga till några teman i sin melodi.

⁴³ Ramirez (1995).

⁴⁴ Här avses kunskaper om tillväxtprocessen och metodiska kunskaper i undervisning. Se i sammanhanget Wilenius (1981). Kapitel 4.

⁴⁵ Se Gardner (1993) i sammanhanget. Hans triad består av: Individual – Other Person – The Work. Se sidan 9.

Vem är jag? Vem är du? Hur gör jag? Vad gör jag?⁴⁷ Vad svaren än innehåller är de utan tvivel en spegling av praktikerns själsstämning som visar i vilken takt han knäpper på sina strängar men likaledes fungerar frågorna som uppfriskande vattendroppar, självkritik, i den stund när oasen i ökensandens horisont hägrar.

3.1.4 Lärarens kall

Om vi utgår från antagandet att iklä sig i lärarrollen är det för flerantalet av praktiserande lärare ett kall – vocation.⁴⁸ Skulle det i min filosofiska mening men dock inte i en handlingsteoretisk mening, kunna innebära att tjäna andra som utgör grunden för ens goda handlingar. Under sådana förutsättningar börjar vi umgås med en värld, som inte omedelbart låter sig fångas av fasta handgrepp. Den varslar oss om att själens vingar smälter obarmhärtigt snabbt på hög höjd. En lärare löper alltid risken att bli en eremit som förkunnar sin profetia i sitt klassrum.

En lärare är dessutom ideligen involverad i förväntningarnas sociala sammanhang. I klassrummet möter han förväntansfulla små ögon, utanför dörren står kollegorna med invanda arbetskulturer och man skall leva upp till skolans mål och ideal. Utanför skolan möter man föräldrarnas förhoppningar och önskemål om bästa möjliga uppfostran. Skolmyndigheterna ställer sina krav via författningar och föreskrifter om förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan. Till råga på allt förväntas det av läraren att hon eller han kan

⁴⁶ David T Hansen (1995) hävdar i sin bok ”The Call To Teach” att läraren kan inte ses som hantverkare som bara levererar godset utan ”a teacher may find himself or herself paying increased attention to what students say, think, and feel about what they are learning...the person with a sense of vocation will be his or her own final critic, a stance that seems to accompany any work perceived as more than routine”. Se sedan 13,

⁴⁷ Se även, Flyvbjerg (2004). Four Phronetic Questions. Sidorna 289-290.

⁴⁸ Hansen (1995).

tyda tidens tecken.⁴⁹ Man förvandlas lätt till en predikande eremit vars hattbrätte skymmer blicken för de möjligheter som en dialog erbjuder.

4.0.0 Min skola

Skolan förvaltas av en stiftelse. Stiftelsens styrelse består av både föräldrar och lärare. Stiftelsens verksamheter omfattar förskola, fritidsverksamhet, grundskola 1-9, gymnasium 10-12. Stiftelsen bedriver sin skolverksamhet efter de riktlinjer som Rudolf Steiner angav för Waldorfpedagogiken. Stiftelsen har 83 anställda i sina verksamheter varav 60 är kvinnor (2007-04-01). Sjukdomsstatistiken visar att i genomsnitt 6 av skolans 83 anställda är dagligen sjukanmälda.

Det lyder högtidligt i skolans ändamålsparagraf. ”Stiftelsen vill även eftersträva att de elever, som av olika anledningar har svårighet att följa den vanliga undervisningen, kan beredas särskild hjälp. För dessa elevers behov bör lärare med goda insikter i Rudolf Steiners läkepedagogik tillhöra kollegiet”.

Skolan grundades 1976 i en tid där nya vindar blåste i samhället.⁵⁰ Initiativtagarna till skolan var inspirerade av tanken att alla barn borde få en möjlighet att gå i en waldorfskola.⁵¹

4.1.0 Skolan

Skolan är naturnära beläget i Hökarängen inom Stockholms söderförort. En behaglig promenad från gröna tunnelbanelinjen genom bostadsområdet leder besökaren till skolan.

⁴⁹ Lärarens omvärldsuppfattning kan ha betydelse för lärarens medvetna och avsiktliga handling. I lärarpraxis handlar det om situationskänedom. Se t ex Wilenius (1981). Sidan 56.

⁵⁰ Normalisering, integrering, helhetssyn och individualisering var begrepp som började slå rot i samhällsdiskussionen beträffande de utvecklingsstörda. Se Liljeroth(1994), sidan 118.

⁵¹ Tanken visserligen är inte så originell eftersom det bedrevs särskild undervisning för utvecklingsstörda vid en waldorfskola i Stuttgart redan på 1920-talet.

När man står mitt på skolgården, får man en känsla av att man är omringad av byggnader som klingar ihop med varandra. De blå fönsterbågarna väcker ens uppmärksamhet, man kan inte låta bli att dras med i den rörelse den blå färgen åstadkommer i de rödaktiga fasadytorna.

Skolgården kantas på ena sidan av klipphällar. En välplanerad lekplats för yngre elever ligger vid foten av gråaktiga bergsknallar. Längre bort skymtar en basket- och fotbollsplan angränsande till ett skogsparti.

Skolan har satsat stora resurser på den fysiska miljön. ”Frågan om, betydelsen av den fysiska miljön i skolan berör det sociala livet och möjligheten att arbeta kreativt och att få studiero. För eleverna fram till sextonårsåldern är miljön god, när den uppfyller behovet av de aktiviteter och funktioner som är aktuella kring ämnena och umgänget. I gymnasieåldern är känslan av att vara respekterad för sitt arbete och sin individualitet, det avgörande för bedömningen av miljöns kvalitéer. För unga människor är ljus, rymlighet och karakteristiska ting som ger skolan en personlig stil och gör att det känns hemtrevligt, viktiga. När arkitektur, färger och design har märkbara samband med pedagogiken och utvecklingsfaser känner sig eleverna lugna och trygga. Det ger en dimension till aktiviteterna som är viktiga för att växa som människa och känna gemenskap för alla i skolan”.⁵²

Klasserna 1-3 är inhysta i den nya trädgårdspaviljongen som vetter mot skogen, ritad av arkitekt Walter Druml. På andra sidan har vi en äldre skolbyggnad från 1954 ritad av arkitekt Börje Hedelin, där klasserna 4-9 är lokaliserade. Gymnasieeleverna finner man i det ståtliga annexet som byggdes i början av nittiotalet. Karakteristiskt för skolans interiörer är de varmt laserade väggarna. Eleverna börjar sin vandring i ett rödlaserat klassrum och avslutar sina studier i en blålila atmosfär.

⁵² Borgström (2005). Svenska versionen.

Skolans övriga verksamheter såsom lekskola, fritidshem och även vissa lokaler avsedda för hantverk ligger inom skolans närområde.

4.1.1 Lärarkollegiet

Lärarkollegiet har det pedagogiska ansvaret för förverkligandet av stiftelsens pedagogiska ändamål. Bärande tanken i kollegiets arbetssätt är att kollegiet utser självt sina medarbetare. Denna självförvaltande princip praktiseras av mandatgrupper utsedda av kollegiet. Med hänsyn till skolans storlek och omfattning har särskilda stadiegrupper bildats för att underlätta handhavandet av pedagogiska frågor. Ledningsgruppen ansvarar för kontinuitet och samordnar kommunikationen mellan mandatgrupperna. Skolan har arbetat åtskilliga år med organisationsutveckling för att finna en flexibel modell för att kunna underlätta administrationen som ständigt brottas med de ökade krav som tillsynsmyndigheter ställer på skolväsendet. Skolan styrs trots denna administrativa omständighet till stor del av akuta åtgärder, vilket tycks vittna om att all mänsklig aktivitet inom en skola ej går att planlägga.

4.1.2 Klassläraren

Klassläraren har en central roll i pedagogiken. ”Redan första skoldagen tas barnen emot av sin klasslärare (klasslärarinna). Han kommer att ta emot dem varje skolmorgon under sju till åtta års tid, eftersom det är klassläraren som har hand om ”huvudlektionen” varje dag och därmed alla läroämnen. I regel undervisar han också i något eller några av de andra facken”.⁵³ I skolan har man utvecklat ett arbetssätt där en klasslärare och en stödlärare med lärarutbildning ingår i ett kompanjonskap. Stödläraren brukar följa eleverna under de första sex skolåren.

⁵³Carlgren (1974). Se sidan 134.

4.1.3 Pedagogik

”Waldorfskolan vill utveckla hela människan – tanke, känsla och vilja. Teoretiska, konstnärliga och praktiska ämnen samverkar intimt i skolan och är delvis integrerade. Det humanistiska och naturvetenskapliga lever sida vid sida under tolv år, liksom slöjd och hantverksämnen. Undervisningen ger näring för hela personligheten och reduceras inte till inläring. Kunskapsinhämtande och fostran utgör en enhet genom att stoffet väljs så att det ständigt anknyter till barnets egen utveckling, och hjälper det framåt.” Till denna klassiska beskrivning om waldorfpedagogik som är hämtat från skolans⁵⁴ broschyr bör tilläggas att gymnasiet har breddat sitt programval enligt följande:

- Waldorfprogram
- Waldorfprogram med naturvetenskaplig inriktning⁵⁵
- Estetiska hantverksprogrammet på waldorfpedagogisk grund⁵⁶

4.1.4 Läkepedagogik

Skolan är även godkänd som fristående grundsär- och gymnasiesärskola. Den läkepedagogiska skolverksamheten erbjuder plats åt elever som är i behov av små klasser, särskilda omsorger eller annat som kräver extra resurser. De läkepedagogiska klasserna har upp till åtta elever. I stort arbetar man efter samma kursplan som i de stora klasserna men undervisningen är anpassad till barnens olika utvecklingsnivåer.

Liljeroth⁵⁷ sammanfattar den övergripande idebakgrunden till läkepedagogik följande punkter:

⁵⁴ Martinskolan, Söders Waldorfskola med gymnasium, 1995 & 1997

⁵⁵ Utökad studiekurs i naturvetenskapliga ämnen innebär att eleven läser flera timmar NV-ämnen i veckan. I gengäld minskar hantverksundervisningen.

⁵⁶ Eleverna erbjuds möjlighet till fördjupning inom konst, form, design och tillverkning.

- Grundläggande är att människan är ett andligt väsen i utveckling och handikappet är ett led i denna utvecklingsprocess.
- Livet uppfattas som meningsfullt, och det finns i varje människas liv en djupare mening
- Det finns möjligheter att utifrån varje människas situation skapa förutsättningar för utveckling.
- Den enskilde läkepedagogen har ansvar för att göra vad hon eller han kan för sin egen utveckling.

4.1.5 Skolans pedagogiska signum

Det finns egentligen ingen given modell för Waldorfskolan. Det är viktigt att framhålla att Steiner aldrig utgick från en teori om hur skolorna skulle se ut. Han hade fakta som utgångspunkt när han gav instruktioner till olika skolor i Europa. Utformandet av läroplanen påverkades av situationen och av lokala förhållanden.⁵⁸

Kännetecknande för skolans pedagogiska impuls är att kollegiet består av waldorflärare och läkepedagoger. När stora övergripande frågor beträffande hela stiftelsen behandlas i kollegiet är representanter från stiftelsens barnträdgårdar med i gemensamma omdömesbildningen.

Dessa två yrkesgrupper, waldorflärare och läkepedagoger sätter en speciell karaktär på skolans vardag. Ledningsgruppen består av waldorflärare och läkepedagoger. Det förekommer att läkepedagogerna arbetar som klasslärare och stödlärare i de stora klasserna och att waldorfpedagogerna anlitas som ämneslärare i de läkepedagogiska klasserna. Skolans olika arbetsgrupper består såväl av waldorflärare som av läkepedagoger. Denna kombination av olika

⁵⁷ Liljeroth (1994). Se sidan 12.

⁵⁸ Lievegoed (1997). Se sidan 22.

kompetenser bildar en gemensam kunskapsställgång för hela skolan men hur dessa nyttjas inom verksamheten är förstås en annan fråga. Den gemensamma kunskapsställgången omfattar:

- Antroposofin med en fördjupad människobild
- Pedagogisk interaktion och praxis
- En utvecklingspsykologi som beskrivs i 7-årsperioder⁵⁹
- Fördjupad kunskap om de olika 7-årsperioderna och specialkunskap om utvecklingsstörningar och neuropsykiatriska diagnoser
- Gemensam skolhälsovård, medicinska kunskaper samt tillgång till terapier⁶⁰ som musikterapi, terapeutisk målning⁶¹, läke-curytmi, reflexterapi, massage och hantverk.
- Kunskaper om kostens och miljöns betydelse
- Barntädgårdarna bidrar med värdefull kunskap om lekskolepedagogik

4.1.6 Elevtillgång

De flesta eleverna som börjar i skolans första klass kommer antingen från skolans barntädgårdar som är ekonomiskt en självständig enhet inom stiftelsen eller från andra Waldorfskolor i Stockholm. Intagning till klasserna med elever från andra skolor sker kontinuerligt. Profilerings- och

⁵⁹ Läsaren hänvisas till ” Om 7-årsperioderna i människans biografi”, Maarten Reder (2004) eller ”Phases, crisis and development in the individual”, Lievegoed (1979).

⁶⁰ Skolhälsovården har under årens lopp utvecklat ett medicinskt-terapeutiskt arbetssätt. Terapierna som i första hand ordinerar av en läkare som har komplementärmedicinsk bakgrund i antroposofiska läkekonsten avser att hjälpa elever med olika slags inlärningsproblem. De flesta terapeuterna har en mångårig utbildning bakom sig.

⁶¹ “The key activities in art therapy are drawing, painting (with both wet and dry mediums), and sculpting. Techniques and exercises which are specific to anthroposophic art therapy are tailored to the individual and the mediums used are watercolours, pigments made from natural plant colours, pastels, charcoals, pencils and clay”. Ritche (2001). Se sedan 81.

gymnasieskolan i Sverige har medfört att skolans gymnasium tar emot ungdomar som icke har en 9-årig waldorfskola bakom sig.

Eleverna i de läkepedagogiska klasserna kommer antingen internt från skolan eller får sin placering genom myndigheternas omsorg.

4.1.7 Elevstatistik under läsåret 2006-2007

Tabell 1. Elevantal

Verksamhet	
Klass 1-9	261
Klass 10-12	54
Läkepedagogiska klasser	23
Förskola	70
Totala elevantalet	408

Tabell 2. Upprättade åtgärdsprogram under läsåret 2006-2007

Klass	Upprättade åtgärdsprogram
Sexårsverksamhet	2
1 A och 1 B	2
2	2
3	3
4	3
5	2
6	5
7	2
8	11
9 A och 9 B	20
10	6
11	6
12	3
Totalt	67

Dessa 67 upprättade åtgärdsprogram är antal ärenden i elevvården. Ärenden kan handla om sociala eller kunskapsorienterade problem. Enligt uppgifterna utgör hälften av åtgärderna ämnesstöd. Skoltrötthet, skolk, missbruk, sjukdom och psykiska problem är representerade i de övriga ärendena.

4.1.8 Föräldrarna

De flesta föräldrarna har gjort ett medvetet skolval för sina barn beträffande lekskola och grundskola. I fråga om gymnasiet förhåller sig saken annorlunda eftersom det är i första rummet eleverna som är engagerade i sina skolval. Skolans föräldraförening är den instans i skolan som i mångt och mycket engagerar föräldrarna till olika aktiviteter kring skolans sociala liv. Föräldrareferensen är den referensgrupp som dryftar aktuella frågor i skolan och inbjuder skolans representanter till erfarenhetsutbyte. Föräldrareferensen väljer sina representanter till stiftelsens styrelse.

5.0.0 Intervjuer i en resumé

5.1.0 Intresse

Lärarkyrket är ett kall, det är ingenting man råkar hamna in i. Det är en väg i självutbildning och intresset för barn och ungdomar gör att man vill bli suverän i sin praxis. *Jag skulle inte vilja lämna en bil till en verkstad, där reparatören säger tvekan, jag vet inte om jag kan laga din bil* (IP3). Ordet självutbildning kan låta paradoxalt i sammanhanget men *Intet du – intet jag*⁶² är en uttrycksfull metafor för den strävande läraren.

Intresset för eleverna gör att man är närvarande. Man iakttar, man funderar, ja, man lever ständigt med barnen i sina tankar. Att vara närvarande innebär egentligen att man lever i ögonblicket utan att sinnesvareblivning är bunden till något förutfattat begreppsnehåll. ”Idag riskerar alla barn att drabbas av en eller annan form av psykologisk kategorisering, diagnostisering eller pseudopsykologisk variant av detta. I medierna utropas regelbundet stora grupper av barn och ungdomar – ja hela årskullar av barn – lida av eller

⁶² Erik Gustav Geijers personlighetsfilosofi förtäljer för oss att självmedvetande väckes endast genom att en intelligens möter en annan intelligens, en vilja, en annan självständig vilja. Se t ex ”Geijer – en levnadsbeteckning” av Landquist (1954).

representera en eller annan brist, något bristfälligt, oönskat eller olämpligt, som hävdas att kunna få konsekvenser för deras framtida livsmöjligheter”.⁶³

Lärarnas nästan andaktsfulla intresse gör att man vill lyfta fram barnet. *Vad säger detta barn till mig i olika sammanhang när han eller hon provar på olika saker, handarbete, målning osv. Ja, man får en känsla av att barnet bär med sig något, de är alla individualiteter. Man måste respektera detta (IP1).*

I alla intervjuerna accentueras eleven som en individualitet. Jag förstår att här berör vi en av de viktigaste kärnpunkterna beträffande lärarens pedagogiska förhållningssätt. *Nu när jag inte är kung mera, pressas man mot väggen, men jag vill ändå hjälpa. Barnen pekar på mina svagheter. Du vet, de bär med sig något, men vet ej hur de ska förhålla sig till varandra. Det blir en annan dialog (IP1).* Läraren i klass 3 beskriver med dessa ord något oerhört väsentligt. Det osjälviska intresset för elevernas utveckling vänder lärarens blick mot det egna subjektet till följd av att elevernas själskonfiguration finner ideligen nya uttryck. Det pedagogiska mötet är en gemensam vandringssaga genom föränderliga landskap. Bubers pedagogiska filosofi utmålar så utmärkande att jaget är en kvalitet som odlas i mellanmänniska relationer.⁶⁴ Men hur ser denna människoblivning ut utifrån lärarens position? Jo, elevens individualitet som väcker lärarnas förundran. En aning om något reellt icke försumbart, visar sig i adeptens handlag när han eller hon ges möjlighet att konstnärligt ta itu med undervisningsstoffet En individualisationsprocess kan förstås bli en pinsam affär för självgodhet *om man inte vet hur man beter sig på jorden. Det är det man får lära sig (IP1).*

5.1.1 Kontinuitet

När klassläraren skapar en kontinuitet i sitt medvetande, är det lättare att nå eleverna i klassrummet. Hantverksläraren går genom eleverna i sitt sinne oftast

⁶³ Östergaard (2000). Se sidan 351.

⁶⁴ Aspelin (2005). Se sidan 129.

innan lektionen börjar.⁶⁵ Behöver eleven särskild uppmärksamhet tar han tid på sig att tänka på eleven kvällen innan. Ordet kontinuitet är väldigt ofta representerat i samtalen. Vad innebär denna kontinuitet för praktiserande lärare? Gadamer konstaterar att en utökad kunskap om människan bidrar till självmedvetande -förändring hos praktikern.⁶⁶ Wilder Penfield, en framstående kanadensisk hjärnkirurg, har försökt precisera den instans som i själva verket förnimmer och upplever. Den är för honom identisk med den instans som har humor. Han kunde inte hitta något centrum för humor i hjärnan. Men den som har humor är också den som tittar, lyssnar och är uppmärksam. Den visar sig ha energi och vilja. Den visar sig genom blicken.⁶⁷ Hur det än må vara måste den förvärvade kunskapen bäras av något kontinuitetskapande. I avvaktan på bättre attribut för den instans som förvaltar självmedvetandet och det praktiska kunnandet hos den filosofiska praktikern⁶⁸ får vi anlita ordet *jag* för detta ändamål.

Kontinuitetsflödet hos läraren uppstår genom en dialog, man lyssnar in och man vill se det positiva hos eleven. Men svåra elever gör att den eftersträvade dialogen kan bli ouppnåelig. *Ibland känner man ändå skräck, eleven är så smart, det går inte snacka till någonting. Vissa sätter upp ett så otroligt motstånd. Men visst, det kan gå andra hållet också. Det var en likadan, men på något sätt kände jag kärlek mot honom, jag bröt mot mina egna förhållningsregler, för att det skulle gå bra för honom (IP2).*

Kontinuiteten i dialogen kan ibland få sina avbräck. Läraren i klass 3 uppmärksammade oss i förra avsnittet om den begynnande vakenheten hos eleverna i klass 3. Den värld som eleverna har stigit in i med sin fysiska

⁶⁵ ” If I do, my present reflection on my earlier reflection-in-action begins a dialogue of thinking and doing through which I become a more skilful...” Schön (1990).

⁶⁶ Gadamer (2003). Se sidan 159

⁶⁷ Penfield (1975). Se sidorna 48-52

⁶⁸ Steiner säger att läraren måste vara en praktiserande frihetsfilosof. Steiner (1982). Se femte föredraget, sidan 85.

kroppslighet före nioårsåldern har de även andats in med självskriven, naturlig förkärlek till det goda.⁶⁹ *Jag är inte gudomlig mera* (IP1) är en besinnande tanke som befriar läraren från frestelsen att vara en förklädd gud. Nioårsåldern är sannerligen den åldern som kan pröva läraren till den grad att drömmen om en fortsatt lärarkarriär blir en tanke blott.

När den gemensamma vandringen upphör kan man fråga sig om eleverna kan stödja sig på den kontinuitet som kursplanen tillhandahåller. I en intervju berättar en lärare om sin mödosamma vandring som började i klass 3 och fick sitt slut efter årskurs 7. Hennes insiktsfulla återblick på sin gärning avslöjar hur vi pedagoger ibland är benägna att uttrycka oss i fraser hämtade från Steinerbiblioteket. ”Kärleksfull hängivenhet till de egna gärningarna och förmågan att förståelsefullt gå in på andras handlingar”⁷⁰ kan utan tvekan bli socialt verksamt i krävande situationer om en institution skapad av människorna är i stånd att leva upp till Steiners meditativa devis. Den goda viljan kan dessvärre bli ens egen undergång. *I min kärlek till eleverna trodde jag att jag skulle greja det här alldeles ensam. Jag var kanske rädd för kritik och när jag till slut insåg att jag behöver hjälp med denna uppgift, var det kollegornas dövöra som slog till* (IP4).

5.1.2 Trygghet

Begrepp som intresse och kontinuitet är så mäktiga att de vidgar horisonten oändligt. Kontinuitet och trygghet tycks vara oskiljaktiga vänner. Det som är väldigt viktigt är att man är öppen, rörlig och har de förmågor som krävs för att kunna möta barnen. *Skolan har stor betydelse och är tryggheten för barnen* (IP1). *Som lärare ska man kunna se barnens behov* (IP3). Det förefaller egendomligt att vi så sällan tänker på det faktum att eleverna tillbringar en ansevärd tid av sitt vakna liv i skolans värld. Otvivelaktigt är det så att klasslärarens centrala roll är

⁶⁹ Walter Ljungquist ger en beskrivning av nioårsåldern i boken ”Källan” (1961). ”Han hade fyllt nio år den där sommaren... och han var en drömmare som stod med det ena benet i en dagsklar verklighet och med det andra i ett skapelsemysterium, i ett mytologiskt dunkel som han inte var i stånd att genomskåda, men i vilket han andades skapelsens morgonluft”.

⁷⁰ Steiner: Att fördjupa Waldorfpedagogiken (Utgivningsår saknas). Se sidan 80.

en trygghetsfaktor. När barnen är trygga och får vara sig själva då kommer kunskapen av sig självt, och man lär sig med glädje. De första åren är viktiga för att ge barnen grundtryggheten i skolan (IP1).

Bowlbys attachment theory⁷¹ kan i visst avseende kasta ljus på lärarens funktion i dagens skola eftersom anknytningsproblematiken har flera vidder. Det påstås ibland att läraren tar på sig föräldrarollen eftersom han eller hon i sin entusiasm tappar bort sig själv och blir otydlig i sina gränser och sitt ansvar. Den aktning som lärarna i intervjuerna öppet hyser för elevens individualitet låter mig dock förstå att lärarna under inga omständigheter är beredda att påverka eleven med sin egen personlighet. Men hur objektiviserar läraren sina känslor mot eleven?

5.1.3 Att se är att varsebli och iakttä

Jag försöker skapa ögonkontakt med varje elev och se individen bakom yttre beteenden (IP3). Det är viktigt för eleverna att bli sedda, att någon bryr sig. När läraren ser eleven skapar det tilltro och ett positivt förhållande etablerar sig mellan eleven och läraren. Vissa barn tycks vara osäkra i sin livsroll. Det är naturligtvis bra att eleverna har en skola som vill arbeta med en kursplan som tar hänsyn till barnets olika utvecklingsfaser (IP1). Lärarnas ärliga intresse för eleven genomsyras av kärlekskrafter. Egentligen pratar vi om empati, en inlevelseförmåga som hämtar sin inspiration från Steiners människokunskap. Inlevelsen är en aktiv varseblivningsprocess där läraren i mötet med eleven kalibrerar sina sinnen med hjälp av känslan. Oftast är man i en gemensam arbetsprocess, man betraktar eleven, men man håller sig tillbaka. Jag håller tillbaka mig själv. I inre mening, uppstår det en fråga, vad vill du? Det är något slags sökande. Hur mycket skall jag gå in? Det är en balansfråga. Svaret kommer oftast från eleverna själva (IP5).

⁷¹ Bowlby (1994).

En diktare kan ibland sätta ord på det vi söker. Här följer några ord av Tomas Tranströmer:

Det händer men sällan
att en av oss verkligen ser den andre:
ett ögonblick visar sig en människa
som på ett fotografi men klarare
och i bakgrunden
någonting som är större än hans skugga.⁷²

Lärarna upplever att de är involverade i ett samtal med eleven som baseras på en objektiv grund. Det handlar inte bara vad man tycker och känner. Man skapar utrymme för elevens egen förmåga. Steiner säger i ett föredrag att läraren aldrig får vilja göra barnen till en avbild av sig själv och att den allra största självförnekelse är lärarens uppgift. (19.8.1922)⁷³

Men det finns ju alltid en risk att läraren inte har tid att engagera sig i alla elever. Undervisningen riktar sig trots dessa bemödanden till hela gruppen. Läraren tilltalar hela gruppen och lever i hopp om att individerna tar till sig det som förmedlas i undervisningen *Man måste vara uppmärksam på att eleverna inte sover eller gömmer sig i stora grupper* (IP3). Det finns olika metoder att tillgå. Läraren kan låta först en halv klass spela flöjt, sedan den andra halvan och kanske tillslut är det bara enskilda elever som spelar.

Det som jag har gjort, när jag haft barn som inte kunnat rätta efter sig i det stora hela, är att de får göra något praktiskt (IP1). När man har två lärare i klassrummet finns det alltid möjlighet att även arbeta med och för de elever *som inte självklart går den raka vägen utan går en mycket krokig väg* (IP1).

Ämneslärarna betonar att det är viktigt man arbetar seriöst med sitt ämne. Lärarens yrkes stolthet bygger på att ämneskunnighet och pedagogisk insikt växer med åren. Hantverksläraren tycker att det nya systemet med halvklasser i hantverk har medfört avsevärt bättre förutsättningar för ämnets

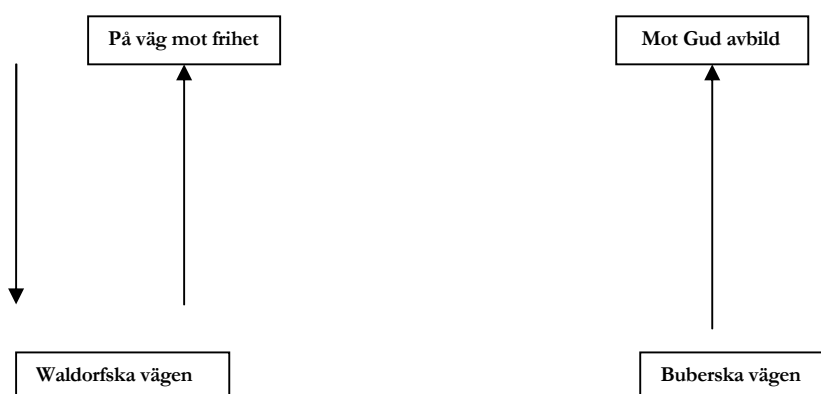
⁷² Tranströmer (1984).

⁷³ Steiner (19.8.1922).

genomförande. Man har tid för varje elev, man hinner upprätta en kontakt med eleven och man omfattar eleverna och lektionssalen på ett mera flexibelt sätt.

5.1.4 På väg mot Landet som icke är⁷⁴

Ordet frihet förekommer väldigt ofta i samtalen. Ordet blir inte så sällan nästan synonymt med begreppen individualitet och jaget. På frågan vad pedagogiken är ämnad att åstadkomma kan säkert vålla mycket bryderier i pedagogisk filosofi. Bubers relationsbaserade mellanmänniska väg t ex är en väg uppåt, att bli Guds avbild.⁷⁵ I waldorfpedagogiken anträder eleven på en vandring som börjar uppifrån och går neråt. Steg för steg erövrar eleven världen. Sedan har man rörelser åt höger och vänster och till slut läggs vandringen upp mot fjärran mål, frihet.



Figur 2: Två olika vägar med samma mål?

⁷⁴ Uttrycket ”Landet som icke är” kommer från Edith Södergran (1892-1923) Hela dikten går att läsa t.ex. i hennes samlade skrifter. Södergran (1990).

⁷⁵ Aspelin (2005). Se sidan 37.

6.0.0 Observationer

I detta kapitel skildras observationer och mitt deltagande i olika pedagogiska processer.

6.1.0 Observationer i en läkepedagogisk klass 4-5

Den klass som jag kom att följa under en månads tid är en läkepedagogisk klass 4-5. Klassen består av 7 elever varav 3 är pojkar och 4 flickor. Fyra av eleverna har fått diagnosen ADHD.⁷⁶ Två andra elever visar någon form av utvecklingsförsening och en elev har blivit inskriven i särskolan. Två av klassens elever har sin skolstart i denna klass. Två elever har tidigare gått i skolans stora klasser och resten av gruppen har en varierande bakgrund i andra skolor. I klassen arbetar huvudsakligen två utbildade läkepedagoger som även har utbildning i Waldorfpedagogik.

6.1.1 Rutiner och ritualer

Jag vill med korta ordalag först beskriva den dagliga rutin som regelbundet återkommer före berättelsestunden. Rutiner är ett viktigt inslag i den totala undervisningssituationen. ”Ritualer och ceremonier är ett sätt att gestalta tiden”, säger Christina Dahlin i boken *Besjälat lärande*.⁷⁷ Hon menar vidare att ritualen markerar en övergång till ett annat tillstånd, vilket kan bli en nödvändig andhämtningspunkt från vardagsrushen.

Klockan kvart över åtta på morgonen söker sig eleverna till det ljusa grönlaserade klassrummet. Eleverna hänger av sina ytterkläder i det lilla kapprummet och oftast efter en stunds virrvarr hittar de till sina skolbänkar. Läraren lyssnar uppmärksamt på vad eleverna har att berätta, en efter en förstås. En av eleverna får komma fram och upplysa de andra om datum och

⁷⁶ Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

⁷⁷ Dahlin, Ingelman, Dahlin (2002). Se sidan 89.

om dagens schema. Därefter reser sig alla och läser en vers. Innan det är dags att gå till en morgonsamling tar lärarna varje elev i hand och hälsar god morgon.

Morgonsamlingen äger rum i skolans lilla sal, dit kommer även elever och lärare från skolans övriga läkepedagogiska klasser. Morgonsamlingen är en konstnärlig upptakt inför skoldagen. Eleverna säger unisont god morgon till lärarna och ekot kommer tillbaka. Medan alla står letar sig musikaliska klanger till de lyssnande öronen. Alla läser därefter behärskat en morgonvers och det hela avslutas med en till årstiden passande sång. Alla lämnar salen med värdig resning och tystnad.

När vi är tillbaka i klassrummet, kan man ibland känna vittringen av rastlöshet, bänkklocken åker fram och tillbaka, stolarna ramlar omkull och munnarna går oavbrutet. Det känns ibland som att taket lyfts av och golvet rämnar. Innan berättelsestunden gör läraren oftast rytmiska koncentrationsövningar. Eleverna stampar, hoppar och klappar med sina händer efter lärarens instruktioner. Talövningarna med olika språkljud tycks vara väldigt populära och då och då är det en sång som ljuder i klassen. Läraren sätter sig ned på sin stol, sträcker handen efter boken "Nils Holgersons underbara resa genom Sverige" av Selma Lagerlöf. Det är något magiskt med denna handrörelse; det är som ett trollspö som ger ett hemligt tecken om iaktta största möjliga tystnad. Medan eleverna sjunker ned i sina stolar hämtar en ivrig frivillig lyssnare en karta över Nils Holgersons resor som han nästan andaktsfullt ställer fram.

6.1.2 Högläsning

Innan läsningen börjar skickar lärarinnan frågande blickar mot de förväntansfulla eleverna. En och annan hand börjar vifta för att dra till sig frökens uppmärksamhet. Den utvalde får berätta om föregående kapitelshändelser, och det händer att en klasskamrat vill fylla ut kamratens minnesbilder med sina egna ihågkommanden.

Fröken börjar läsa med lågmält tonläge, viskande ord böljar fram i en oavbruten ström. Efter en stund höjer hon sin röst en aning, väl medveten om tonläget och tempohöjningen. Läraren vill inte ge sig hän åt för drastiska gester och gestikulering eftersom det skulle äventyra Nils Holgersons fortsatta resa.

En elev lyssnar uppmärksamt på detaljerna, ibland blir ögonen stora och drömmande. Eleven andas lugnt och det enda som drar hans uppmärksamhet är frökens röst och berättelsens innehåll. En annan lägger sig över bänklöcket, huvudet göms av skyddande armar, fötterna gungar i luften i en rytmisk rörelse. Det prasslar i en bänk, pappersbiten flyger ner på golvet men ingen tycks dras med ned i fallet. Eleven skruvar sig något rastlöst, väntar att det skall hända något spännande i berättelsen. Läraren sänder en uppmuntrande blick till eleven utan att avbryta berättandet. Det finns en elev som inte vill avhålla sig från att smula sönder sin sudd, händerna jobbar oavbrutet malande på suddgummin men blicken är intensivt fokuserad på berättaren. Elevens läppar är i en ständig rörelse, det bleka ansiktet skiftar i färg och uttryck när det rika ordflödet på något underligt sätt tycks hamna i hans mun. Jag hör suckande och stönande. Det är en elev som kämpar mot sömnens milda makter, plötsligt vaknar eleven upp, säger rakt ut i klassrummet - oj, så kan det inte vara! Vi har en urmakare i klassrummet, han skruvar och donar på sitt nya armbandsur, han störs av ljudintryck i rummet och visar stegrande rastlöshet. Trots hans bisysslor och sviktande uthållighet ställer han frapperande precisa frågor om landskap, städer och byar som beskrivs i boken. Tio minuter har förflutit, fröken iakttar en oroväckande aktivitetsnivå bakom skolbänkarna. Det är dags att avbryta.

6.1.3 Reflexioner över högläsning

Det ovan beskrivna är det karakteristiska som utspelade sig under den månadslånga iakttagelseperioden. Jag vill verkligen framhäva att under denna tid förmådde läraren alltid fullfölja sin intension obehindrat. Lärarens intuitiva

förmåga att sätta punkt för berättelsen innan klassen skenande iväg bidrog utan tvekan till elevernas positiva upplevelse av berättelsestoffet.

Det är naturligtvis uppenbart att eleverna till synes visade varierande uppmärksamhets- och aktivitetsnivåer: från aktivt lyssnande till drömmande och fantiserande. Stunder av lugn och ro kunde övergå till rastlöst skruvande i stolen i avvaktan på något spännande.

Jag måste tillägga att det råder extremt svåra omständigheter i klassen. Eleverna har svårigheter av det slag som naturligtvis gör deras tillvaro ofantligt komplicerad och ett eventuellt deltagande i storklassundervisning är en avlägsen tanke. Det krävs av läraren ständig sinnesnärvaro, iakttagande, förmåga att leva sig in i elevens situation och omdömeskraft, behärskat sinnelag och vilja till handling. Detta innebär att all undervisning inramas i ett terapeutiskt hölje där individen är utgångspunkten. Det är inte waldorfkursplanen som läraren tillämpar i första hand utan det är den vårdande blicken som avgör vilken del av kursplanen som kommer till elevernas del. Man arbetar med en modifierad kursplan.⁷⁸

6.1.4 Hur bearbetar eleven berättelsen

Den rytmiska inramningen runt berättarstunden gör att eleverna bokstavligen ledsagas in i berättelsen. Elevernas intresse väcks ytterligare genom minnesbilder innan lärarinnan uttalar de första orden. Lärarinnan förmedlar det bildrika innehållet och bokens bildrika språk utan dramatiska åtbörder. Berättaren har en ögonkontakt med eleverna; det uppstår en kontakt mellan dem som liknar en andningsprocess. Eleverna tilläts att hålla på med sina egna små förhåvanden.

⁷⁸ Pache (1979). I sin bok "Uppfostran och undervisning av barn som behöver själslig vård" beskriver Pache konkreta och praktiska metoder för lärare.

6.1.5 Konstnärlig bearbetning

En målningsterapeut⁶¹ visade entusiastiskt för mig elevernas alster. Det framkom i vårt samtal att elever från klass 4-5 uttryckte ett starkt behov att få avbilda motiv från Nils Holgerson. Det är viktigt att betona i sammanhanget att det inte var klasslärarens medvetna önskan om att låta eleverna arbeta med stoffet på olika nivåer för att förstärka upplevelsen av denna berättelse.⁷⁹



Bild 1: Elevmålning, Nils Holgerson flyger



Bild 2: Elevmålning, Nils Holgerson flyger

⁷⁹ Morgonperioden i Waldorfskolan omfattar flera undervisningsmoment. Muntlig undervisning kan åtföljas av recitation, sång, rörelselekar, eller annan konstnärlig aktivitet som anknyter till periodtemat. En rytmisk undervisning med konstnärliga inslag förtätar upplevelsen av lärostoffet. Se i sammanhanget Nicholson (2000).

Målningsterapeuten hade visserligen förberett sig för andra målningsuppgifter men hans lyhörda attityd skänkte kreativitet till eleverna. Dessa bilder visar att berättelsen gav upphov till egna bilder.

6.1.6 Jämförande iakttagelser

Klassen har en religionstimme på måndagar efter morgonperioden. Det föll mig in att ta tillfället i akt och fråga religionsläraren om jag kunde göra observationer under lektionen. Läraren som var väl insatt i mitt projekt bejakade frågan. Jag brukade vanligtvis spela lyra⁸⁰ i början av religionsstimmen. Vid fyra tillfällen skulle jag observera vad som utspelade sig i klassrummet.

6.1.7 Religionstimmen

Jag ringer in eleverna klockan tjugo minuter efter tio. Det dröjer innan alla elever är på plats, stämningen brukar vara tämligen upplivad efter långrasten. Det är bullrigt och det tar en bra stund innan eleverna upptäcker oss lärare i klassrummet.

Lektionen börjar med lyrspelet. Lyrans svävande klanger har en lugnade verkan på de nyligen anlända uppspelade eleverna. Grymt, tissel och tassel försvinner sakteligen när musikstycket klingar mot slutet. Läraren väljer ut en elev som får tända ljuset. Denna mycket åtråvärda syssla utförs galant denna gång. Magarna börjar kurra, en del har påfallande svårt att med sin bakdel hitta stolen. Läraren utför några handrörelser, uppmuntrar eleverna att komma

⁸⁰ Lyra är ett stränginstrument. Instrumentet används flitigt i läkepedagogiska sammanhang.

fram ur bänkarnas innangömmor. Denna gång får klassen höra fortsättningen på ”I templet” skriven av Selma Lagerlöf.



Bild 3: Lyra

Det är många som kommer ihåg händelser från tidigare lektion. En elev som uppenbarligen har bråttom att komma ut igen föreslår att läraren ska börja omgående. Under berättandet utbrister en elev, hur kan läraren läsa utan att titta i boken? Stundvis faller några elever in i lyssnandet, deras ögon vilar i en trånad, deras kroppar är som orörliga stenstoder i berättelsens tempel. Det blir en lätt tillsägelse till en elev som inte tycks hålla ut med den till synes ”tråkiga berättelsen”. Läraren ändrar tempot, kastar forskande blickar över elevskaran och orden bärs av nya vingar.

En elev som har krupit in i sin snäcka behåller koncentrationen hela vägen ut. Efter en stund börjar armar och ben börjar slänga, läten och prat sipprar fram. Läraren viftar med handen vädjande till en sista tystnad. Eleverna anträder en sista vandring efter gossebarnets fotspår i templet. Bänklörens skrällande är tecken på att lektionen är slut.

6.1.8 Samtal med läraren

I samtal med läraren framkom att han väljer berättelserna med noggrann omsorg. Stoffet är riktad till eleverna och det är i första hand lärarens intuitiva känsla som letar sig fram till den rätta berättelsen inte den stipulerande målstyrningen för ämnet religion. I sin strävan skapar läraren en dialogliknande relation till eleverna. Elevernas påfallande rastlöshet är mera

tecken på att dagen har hunnit skrida fram till lunchdags än ett resignerat intresse för berättelsen.

Genom att få höra en mänsklig röst, och att det står en lärare som med sitt intresse och engagemang för klassen låter det bevingade ordet lyfta fram uppmärksamheten hos dessa elever är påskinande klart. Vi tillbringade mer än halv timme i berättelsens värld.

6.2.0 Observationer i klass 7

Eleverna i klass sju har fått instruktioner att samlas vid busshållplatsen utanför brandstationen i Hökarängen. Det är en kall och ruggig fredagsmorgon i december. Klassen skall företa en resa till en plats utanför Södertälje där man utbildar trädgårdsmästare och lantbrukare i biodynamiskt jordbruk. Vi skall träffa en astronom, rapporterar en elev utan att göra någon större möda att hälsa på mig närmare. Elevernas markanta förändring i utseende och stilsförändring i klädseln jämfört med förra året besannar det faktum att allting förvandlar sig under färden. Jag förmodar att klassläraren har gjort detsamma åtminstone i sin mentala disposition.

Eleverna står helt lugna utanför gårdens huvudbyggnad som bär gamla anor från Sörmland. De väntansfulla eleverna släpps in och snart befinner vi oss i en rymlig föreläsningssal. Klockan har hunnit bli halv elva. Klassläraren växlar några ord med föredragshållaren; deras samstämmiga ansiktsuttryck bekräftar att de frågor som eleverna vill ha svar på behandlas under kommande timmen. Jag sätter mig längre bak för att inte distrahera eleverna med min forskningsangelägenhet.

Eleverna rycks med i berättandet efter formaliteterna. En nyfikenhet sprider sig i rummet, åhörarna förvandlas till stora öron, prasslet är borta. Eleverna sitter avslappnade i sina stolar, följer rösten och händernas gester. Talaren beskriver platsen, människornas vilja till att förbättra jordmånen för växtförädling. Eleverna börjar vifta med händerna när de plötsligen förstår

djurens betydelse i sammanhanget, i synnerhet kons förmåga att inte bara producera mjölk utan att den även väsentligt lämnar ett värdefullt bidrag till ekologiska kretsloppet i form av gödsel. Frågor om konstgödsel, algblomning i Östersjön och om vår dagliga näring dyker upp.

Dessa elever tycks vara osedvanligt bra lyssnare, inget skruvande på stolarna, inget gnissel, ja, de tycks helt enkelt bli varma om kläderna. Någon tar av sig ylletrojan utan att för den sakens skull väcka alltför stor uppståndelse. Vissa ansikten börjar skifta färg till rödare nyanser. Talaren visar stor respekt för ungdomarna när han anstränger sig på att svara på de uppkomna frågorna. Han vandrar övertygande vidare i sin berättelse. Han redogör med enkla bilder betingelserna för ett levande jordbruk. Det strömmar levande bilder om växtens beståndsdelar: rotsystemet, bladen, blomning och frukterna. Jag hör litet fnitter från tjejerna när kogödseln och maskarna i komposten förs på tal. Vi får höra om ljuset, vatten och om årstidsförloppets betydelse. Eleverna lyssnar fortfarande med oavbruten uppmärksamhet när vår berättare vänder blicken från vårt punktuella jordiska sammanhang till solen och månen. Eleverna hade ju frågor om planeternas och stjärnornas eventuella betydelse på vårt liv. Det är anmärkningsvärt att ingen av eleverna i klass 7 har lagt sig platt på borden, tvärtom nu tycks de flyga ut i rymden med ”astronomen”. Eleverna får inblick hur månen påverkar ebb och flod. Vi tittar på några testresultat från olika sädesslag som är sådda strax innan fullmåne. En hand räcks upp och en undrande fråga lyder - jobbar ni bara på nätterna när månen lyser? Tillslut får vi höra sammanfattningsvis hur lokala ekologiska gårdar på vårt jordklot skapar mångfald i vårt ekosystem.

Nu är alla hungriga, matsäcken kommer fram, inget ståhej. Eleverna bildar små grupper, eleverna äter och småpratar. Efter lunchen får de några tydliga instruktioner om att återställa allt i sin ordning. Inget ståhej, eleverna sköter sitt och försvinner ut på gården. Killarna springer runt några varv, brottas, några besöker lagården och en annan tittar på komposten. Vid avfärden

samlas alla vid gårdsbutiken. Huvudgruppen följer med mig till busshållplatsen medan några eftersläntrare hinner ikapp oss med läraren.

6.2.1 Samtal med läraren

Vi samtalar om elevernas iögonfallande förmåga att lyssna. Läraren berättar att han har sedan första skoldagen följt en fast struktur. Eleverna får vänta utanför klassrummet tills klockan slår kvart över åtta. En hälsning välkomnar varje elev till klassrummets innandömen. Eleverna läser tillsammans med honom och stödläraren morgonspråket. Läraren inleder morgonperioden med att spela på lyra så att eleverna kommer in i lyssnandets element. Denna högtidliga ritual upprepas varje dag, ja, hela läsåret. Här följer läraren Steiners rekommendationer ”detaljerna avgör ju i vår fria waldorfskola läraren själv”.⁸¹

Morgonperioden innehåller flera undervisningsmoment. Konstnärlig aktivitet i form av recitation, sång eller flöjtspel bygger en bro mellan det muntliga undervisningsstoffet och arbetet med periodhäftena. Som den före detta professionell ishockeyspelare läraren är ser han naturligtvis till att eleverna får röra på sig efter morgonperioden.

Läraren berättar att det ibland har varit svårt att få in alla ämnesperioderna eftersom han har ansvarat för de flesta morgonperioderna själv. Han hyser stor tacksamhet för sin kunnige stödlärare som bistått med värdefullt undervisningsmaterial. I klass 7 fördelas undervisningsbördan av flera ämneslärare vilket innebär att klassläraren steg för steg träder i bakgrunden.⁸²

Jag var en smula förvånad över elevernas lugna sätt att färdas. Klassläraren berättar att klassen har hunnit göra många utflykter och resor. De har varit

⁸¹ Steiner (1994). Se sidan 147.

⁸² Skolan har bildat en särskild 7-9 stadiegrupp som gemensamt ansvarar för elevernas fortsatta utveckling och mognad. Ämnesperioderna och löpande ämnestimmar t ex i språk och matematik tilldelas de lärare som har de nödvändiga kunskaperna i respektive ämnen. I den begynnande puberteten är det viktigt att individens intresse vänds ut mot världen och blir kunskapssökande.

bl.a. på Lofoten och denna hösttermin inleddes med en veckas vistelse i fjällvärlden i Norge.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att läraren uppfattar elevsituationen i klassen som stabil. Läraren har en direkt och personlig kontakt med varje elev. Han lyssnar på eleverna men i sitt förhållningssätt är han fortfarande en lagledare som visar vägen för eleverna. Lärarens läkepedagogiska bakgrund gör att hans arbetssätt är uppbyggt kring ritualer och rytmer som anknyter eleven till årstidsförloppet i form av sång och recitation. Två av klassens elever har fått särskilt stöd genom upprättade åtgärdsprogram under höstterminen 2006.

6.3.0 Nya observationer i läkepedagogisk klass 5-6

Morgonsamlingen är till ända, eleverna springer till klassrummet. Innan läraren tar sig an morgonperioden som kommer att handla om ” Gamla Indien”³⁵ får eleverna tillsammans med henne öva koncentration och socialt samspel med bollar.

Vi följer Gautamas färd genom stadens östliga port. Utanför staden möter han till sin stora förvåning en gamling. Läraren förvandlas nästan till en darrande åldring, eleverna lyssnar med öppen mun när läraren tar några stapplande steg, stämningen i klassrummet är gravallvarlig. ”Drabbar detta tillstånd blott människor av hans kast?”, frågar Gautama körsvennen. Läraren tar några steg tillbaka, spänner ögonen, hämtar ett andetag, eleverna tycks göra likadant, stämningen stiger. Läraren sträcker ut armarna, pustar ut körsvennens svar, ”O herre, åldrandet är ingen särskild egenskap för människor av hans slag. Alla skapade varelser kommer in detta tillstånd.” Jag hör hur de nästan andtrutna eleverna pustar ut. Efter berättelsen hamnar periodhäftena i elevernas händer. Läraren har skrivit om Buddhas liv på griffeltavlan, några elever ger sig i kast att teckna en sittande Buddha i arbetshäftena.

En vecka senare har vi besök av en indier i klassrummet. Det doftar rökelse i klassrummet, eleverna får höra om indiska gudar, om landets seder och bruk. Vi följer med de stora floderna till landskapen i det fjärran landet. Eleverna låter sig väl smaka av godsaker från Indien när lektionen är slut.

6.4.0 Projekt månadsfest

Jag vill beskriva en process som jag blev involverad i som praktiserande lärare under mitt projekt. Under en fikarast i skolans lärarrum samtalade jag med en klassföreståndare i klass 6 om en eventuell konstnärlig samarbetsprocess mellan klass 6 och en läkepedagogisk klass 4-5 där jag arbetar som läkepedagog. Tanken var att göra ett gemensamt uppträdande på skolans påskavslutning. Vi kom fram till att det vore spännande att arbeta över klassgränserna och att en sådan process var i överensstämmelse med skolans pedagogiska grundimpuls som strävar mot att bereda undervisning och integrationsmöjligheter för de eleverna som går i de läkepedagogiska klasserna.

6.4.1 Förberedelse och genomförande

Vår entusiasm fann inga gränser när vi efter några dagars funderande kunde konstatera att det lilla fröet som såtts under kaffepausen i lärarrummet hade börjat gro i våra tankar. Det skulle bli recitation och musikframförande. Klassläraren i klass 6 framförde sin önskan om att få spela en fransk trubadurvisa på c-flöjt med sina elever. Jag sade att det lät en smula avancerad men att vi faktiskt har övat in en irländsk melodi på pentatonisk flöjt. Vi skulle ånyo sova på saken och försöka finna något lämpligt stoff för talkören.

Vid det här stadiet var eleverna intet anande om det som komma skall. Flöjtvisslingarna som ekade i klassrummen under morgonperiodernas konstnärliga övningsmoment gav sin välsignelse för hjärtbladens fortsatta utveckling.

Klassläraren och jag var ense om Gustav Frödings ”Sorgebudet” som ypperligt anknöt sig till nordisk mytologi i klass 4-5. Dikten hade även hamnat i god jord i hans tidigare mytologiperiod, så nu var det bara att främja bladens och stjälkens växt.

Under tiden gestaltade sig idéerna om hur vi skulle kunna väva oss in i varandras musikstycken så att alla fick en upplevelse om att vara med i en helhet. Vi kom fram till att det hela skulle framföras med ett enda svep utan avbrott. Klass 6 inleder med trubadurvisan. En elev från klass 4-5 som har särskild talang för klangspel skulle sedan komma in med klingande toner mitt i flöjtstycket medan de övriga sjunger upp vokalerna a, e, i, o och u. Därefter reciterar talkören ”Sorgebudet”. Avslutningsvis spelar några elever från klass 6 tillsammans med klass 4-5 melodin från Irland som ackompanjeras av klangspel och symbol.

När blomknoppen i vårt projekt började bildas var alla elever medvetna om slutmålet. Budskapet om ett gemensamt projekt emottogs med varierande känslor. För de små var det hela en utmaning och spännande medan eleverna i klass 6 var mera avvaktande och iakttagande. Några slog med dövörat till. Vi bestämde oss för följande gång. ”Stödflöjterna” från klass 6 får inledningsvis komma på besök till klass 4-5. Det visade sig att vara en god uppvärmingsmetod. De stora fick lämna morgonperioden och efter en första expedition tyckte eleverna att det inte alls vara så pinsamt. Vi fortsatte övningen en vecka tills det var dags för genombrottet.

Förtruppen i klass 6 hade naturligtvis berättat för sina klasskamrater och lärare om alla finurligheterna som utspelade sig i klass 4-5. Elever vid tolvårsålder träder in i varseblivningsprocessen på ett vaket sätt. Min gamle lärare Walter Liebendörfer⁸³ brukade säga att läraren måste inse det faktum att ett naturvetenskapligt element träder in vid sinnessens uppvaknande. Jag måste erkänna att dessa elever gjorde utomordentliga iakttagelser på klassens

⁸³ Walter Liebendörfer, biolog och waldorflärare

finurligheter. Den förståndige läraren lyssnade på elevernas berättelser och drog den slutsatsen att här infann sig ett unikt tillfälle att tala om människan och om hennes ibland så påfallande olika förutsättningar för livet.



Bild 4: Naturiakttagelser i klass 6



Bild 5: Naturiakttagelser i klass 6



Bild 6: En inre varseblivning av ett träd kan vara häpnadsväckande likt med en yttre iakttagelse. En elevmålning från läkepedagogisk klass 4-5.

Första gemensamma övningen gick utan blängande blickar och besvärande anmärkningar. Ett sus av förundran spred sig bland de stora eleverna när de till sin förvåning såg framför sig en samlad elevskara spelande irländsk folkmusik i waldorftappning. Blomknoppen höll på att brista.

Blomman vecklade ut ur sin knopp när eleverna inledde påskavslutningen med sitt gemensamma uppträdande. Stämningen var uppsluppen och jag iakttog en strimma av belåtenhet i elevernas blickar.

6.4.2 Reflektioner över projektet månadsfest

Eleverna i klass 4-5 fick under gemensamma övningarna möjlighet att observera de stora. Se, lyssna och anstränga sin vilja att upptäcka nya sätt att vara.

En månadsfest är en hyllning för varseblivning där det yppar sig tillfällen att se det unika hos andra. Klanger, färger, rörelse, ord, glada blickar och inneboende originalitet sammanstrålar till en upplevelse av den andres jag. Konstnärligt övande skärper uppmärksamhet, närvarokänsla och bidrar till en positiv socialisering. Lärarnas bevekelsegrund och vilja leder till ett mål. Rollo May⁸⁴ säger så här: ”Om man inte vill en sak, förstår man den inte heller, om man inte vet en sak, har viljandet inget innehåll.”

Min uppfattning är att lärarnas målmedvetna handlingar skapar ett terapeutiskt sinnelag hos lärarna. Det spelar ingen roll vad det är för svårigheter eleven har. Lärarnas intresse och förståelse för eleven omsätts till pedagogisk aktion, vilket i sin tur hjälper eleven att få en positiv uppfattning om sig själv.

6.5.0 Vikarie i klass 5

Vårvinterns förkylningar har fått sitt grepp om skolans medarbetare. En fredagsmorgon söker man förtvivlat en lärare som kan vikariera i klass 5. Det är en mardröm att gå till denna klass utan att ha förberett sig, säger någon. Jag erbjuder mig som frivillig.

Klockan är kvart över åtta denna fredagsmorgon. Det slamrar och bullrar i korridoren. Eleverna tycks överrösta varandra med sina gälla röster. Jag försöker skapa ordning i denna villervalla, tillslut lyckas jag hälsa på en efter en. Efter sista välkomnandet suckar jag av lättnad och stänger dörren efter mig.

⁸⁴ May, Rollo: 1909-1994, en amerikansk psykolog med human existentiell inriktning

När jag väl står där framme, upptäcker jag till min förvåning att eleverna har sökt sig till alla möjliga intressegrupper. Klassrummet hemsöks av ett tillstånd som liknar ett myllrande oväder. En virvelvind där, ett mullrande här och några strandsatta vilsegångna enstöringar här och där. Jag bestämmer mig för att gå runt och ögna på dessa elever som tycks ha glömt mig helt och hållet.

Klassrummet ser ut som en levande verkstad. Jag upptäcker spännande masker gjorda av pappersmassa, rekvisita som föreställer ett grekiskt tempel, sandaler, tunikor, svärd och smycken. Här och där ligger spännande instrument huller om buller. På lärarens bord ligger periodhäften som i bild och ord berättar om grekiska kulturperioden. En bok om Odysseus irrfärder är uppslagen och notskrift står det på tavlan.

Nu var alla goda råd dyra. Jag börjar berätta med viskande ton om den fantastiska akustiken i teatern vid Epidauros. En obeskrivlig tystnad sänkte sig över klassrummet och jag kunde obehindrat fortsätta min berättelse. Efter mitt lilla bidrag tog jag frökens flöjt, spelade upp melodin från tavlan och nu var alla med på noterna. Vi spelade unisont först, sedan i kanon och fortsatte i all oändlighet. Resten av timmen fick eleverna teckna av ett grekiskt tempel.

6.5.1 Reflektioner och samtal

Denna tillsynes otyglade, bullrande och självupptagna elevskara arbetade lugnt och fint fram till rasten och jag förstår undrade över min egen framgång. Efter ett par veckor fick jag inbjudan till klassens spel. Läraren och stödläraren hade arbetat intensivt med Odysseus.

Det hela framfördes med pompa och ståt inför inbjudna gäster. Alla elever hade en roll i spelet. De långa replikerna, ibland recitation i talkör, framfördes med häpnadsväckande tålamod. Denna en timmes långa pjäs tilldrog sig framför egentillverkade kulisser, ibland prydde maskerna de små ansikten medan musiken klingade i rummet. Inte en tillstymmelse av knorrande eller en vittring av olust kunde jag skönja i elevernas uppträdande.

I samtal med klassläraren uppdagades det att eleverna är väldigt krävande, bullriga och att det finns elever som tar mycket tid i anspråk. Den vibrerande rastlösheten hos vissa elever gör att läraren får hålla i tyglarna; det tär på krafterna. Det finns individuellt riktade stödåtgärder planerade för eleverna.

Denna dynamiska klass är trots allt väldigt social, eleverna ställer upp för varandra. Att ta tillvara klassens dynamiska skaparkraft i form av spel utan tvivel var för eleverna både som en positiv social process och en oförglömlig kunskapsprocess upplevd genom sinnena.

6.6.0 Höstfest

6.6.1 Förberedelser

En av de återkommande festligheterna i skolan är Skördefesten vid Mikaeldagen i slutet av september. Enligt traditionen spelar eleverna från klass 12 tillsammans med skolans yngre elever ett medeltida spel som handlar om riddaren Sankt Göran och draken. Ett par veckor innan uppträdandet träffas klassföreståndarna i de deltagande klasserna för överläggning och planering. När alla har förstått att draken måste dödas även i år tilldelas uppgifterna på stående fot. Klass 5 och klass 5-6 skall öva tillsammans de sånger som tillhör smedens tablå. Gröna dräkter skall skaffas och vi blir tillfrågade i klass 5-6 om vi även kan hjälpa klass 6 att tillverka kulisser i trä.

Sångövningarna går fint trots att det är över trettio elever och fyra lärare i klassrummet. Barnen hämtar texterna ur minnet; de har ju sett spelet åtskilliga år. Eleverna från klass 5-6 smälter in i klassen utan att någon lägger speciell min på mungipan. Vid denna ålder lägger man ju inte märke på alla detaljer och många leker fortfarande tillsammans på skolgården, ja, en och annan har gått i stora klassen tidigare. Ordningsvakten inom mig vaknar när falsettonerna tar vid. Pojkarna har ansträngt sig till det yttersta, den ivrige sångledaren vill ta en omgång till men den allmänna oron avlägsnar den tanken.

Emellanåt bygger vi kulisser på skolgården. Denna syssla behagar särskilt en elev i klass 5-6. På lektionerna skiftar hans ansiktsfärg till det röda inte därför att undervisningen tycks tilltala honom särskilt utan denna förändring på hans kinder tycks påminna oss om att han är i behov av något mera vederkvickande, ja något att ta itu med. På skolgården tar han sig runt de virkeshögarna som är avsedda för kulisser. När han får klart sig för hur kuliserna skall se ut sätter han igång omedelbart. En näve full med spikar stoppar han i byxfickan, några hamnar mellan tänderna. Tumstocken i bakfickan och en hammare i högsta hugg är ting som förvandlar denna rastlöse pojke till en snickarfilur. Minsann, det går undan. Ingen skall lägga sig i hans väg nu och han propagerar övertygande för de andra eleverna att det är bäst att han gör allt för att det skall bli färdigt någon gång. Medan eleven är sysselsatt med snickrandet flyttas mina tankar till slöjdlektionerna. Vi har fyra elever åt gången på lektionerna, det är ju alldeles nödvändigt för att vi två lärare skulle kunna stävja oss mot villervallan som ibland vill slå sig ner. Man skulle vilja unna dessa elever praktiskslöjd hela dagen eftersom slöjdläraren har ett speciellt öga för dem. Han tycks äga en förmåga att se inneboende möjligheter hos eleverna. ”Kärlek är den enda väg som gör det möjligt att lära känna och förstå en annan människa”, säger Viktor Frankl.⁸⁵ Eleverna skapar alster efter alster på lektionerna ty de lär få utlopp för sin rastlöshet genom händernas arbete. Viktor Penzias gör oss uppmärksamma på slöjdens viljeuppostrande element. ”Det viljefostrandet ligger särskilt öppet i den del av undervisningen som befattar sig med utvecklingen av skicklighet och kroppslig färdighet. I slöjdundervisningen är det ju människans lemmar som måste ansträngas och härigenom blir särskilt viljan engagerad. Svårigheter måste övervinnas, hårt material bjuder kraftigt motstånd osv.”⁸⁶

Vi övar igen. Det har gått troll i informationen. Eleverna med sina lärare droppar in i övningen lite hur som helst. Ärkeängel Mikael's vingar fladdrar lite

⁸⁵ Frankl (1973). Se sidan 109

⁸⁶ Penzias (1993). Se sidan 12.

sorgset i vinden men en hjälpsam elev i klass 12 hjälper ansvarsfullt sin kompis. Det saknas dräkter, klass sju har ställt de otympliga kulisserna på fel plats, konstaterar någon. Ässjan slocknar och eleverna i klass 2 börjar huttra i sina tunna dräkter. Flickorna i klass 5 fnittrar och några pojkar försvinner i skogen. Lärarnas gemensamma vilja att genomföra övningen trots allmänna kalabaliken bidrar till känslan att det kommer att gå bra på festdagen.

6.6.2 Festdagen

”Draken kräver att få prinsessan, annars kommer den att förgöra vår stad. Det är du som skall bekämpa draken, men för att kunna det måste du bege ge dig ut i världen för att söka himmelska järnet”. Det är en elev i klass 12 som får uträtta Sankt Mikael's ärende. Eleverna i sista årskursen i enlighet med skolans tradition spelar huvudrollerna i Mikael'spelet som oftast framförs på skolans ”lilla amfiteater” i sprakande höstfärger. Spänningen intensifieras i synnerhet bland ettorna som krupit fram till lärarna för att söka skydd under deras vida kjolar.

”Här går ett och här går två. Här går tre och här går fyra, femman står”: Femmorna och klass 5-6 sjunger unisont, allting går efter noterna. Smeden hämtar det glödande järnet, eleverna uppmärksammar lärarens handrörelse. Övningen har gett resultat, först sjunger vi unisont sedan stämmer eleverna in i tvåkanon. ”Smeden har hammare och tång. Smider dagen lång. Hör hans sång”.

Den tusenhövdade publiken följer dramat, den levande stadsmuren bestående av klass 4 böljar fram och tillbaka. Det bolmar i bälgen, hammarslagen klingar. ”Hej, hå, hammaren den går. Blås i bälgen allt du förmår! Smeden smider i hans smedja”. Det var inte lätt att komma fram till dessa verser under övningstillfällen eftersom allting brukade rasa just här. Alla ville stå i smedjan, ingen skulle sjunga och de rastlösa var i luven på varandra. Men idag sjöng alla elever i sina gröna dräkter tillsydda av föräldrarna. Örjan hämtar svärdet. Den dramatiska kampen mot draken börjar. Drummorna bultar, stora och små

lever med i kampen. Klass 2 bildar en blomsterportal, Örjan och prinsessan leder ut den besegrade draken ut genom portalen. Mikaelispelet avslutas med allsång, ”En kämpe vill jag bliva, en riddare så god, för sanning här på jorden, strida jag med kraft och mod”.



Bild 7: Elevmålning, klass 1.

6.6.3 Reflektioner över draken

Tvivlet infann sig. Vad ville jag förmedla med dessa bilder? Handlar allt detta om en pedagogisk handling framsprungen ur en teori som talar om hur draken skall dödas. När jag tänker tillbaka hur alltting egentligen utvecklade sig framåt ur ett uppvaknande, nu är det dags igen, ser jag framför mig ögonuttryck i läraransikten. Blickar av forskande, bejakande, uppskattande, medkännande, ja, jag ser pupiller som fångar ljus av olika intensitet. Jag ser framför mig gestalter med levnadsberättelser vars liv är invävda i ett stort vävstycke. Jag ser framför mig handlande lärare som inte bara är utspottande kunskapsautomater. Jag tror att det inte heller handlar om en konstnärlig-pedagogisk uppvisning hur skolans lärare lyckas skapa en föreställning där även slyngelbultarna inkluderas i ett dramatiskt skeende. Det handlar om

något mer.⁸⁷ Det handlar om det implicita syftet som förverkligas ur djupets källor. Det gör att lärarrollen i alla avseenden berör livets existentiella grundvillkor. Läraren försöker i alla fall att arbeta i det godas tjänst.

Vad ger denna bild för oss? Lärarnas engagemang kring höstfesten berättar om lärarnas pedagogiska förhållningssätt. Denna symbolhandling, att döda draken, är en metafor om de problem och de svårigheterna vi har. Vi har våra bekymmer och sociala problem. Vi är en del av samhället och påverkas av vad som sker där. Men det är också ett ställningstagande mot de krafter i samhället som vill göra människan till en avindividualiserad produkt i syfte av att tjäna marknadskrafterna.

7.0.0 Sammanfattning och slutdiskussion

I detta kapitel sammanfattas resultatet (7.1.0-7.3.0). Därefter följer en slutdiskussion som är en betraktelse av resultaten i ljus av litteraturen (7.4.0-7.8.0). Kapitlet avslutas med nya forskningsfrågor.

7.1.0 Allmänt

Min undersökning har ägt rum i en skola där två pedagogiska riktningar är sammanflätade med varandra. Waldorfpedagogik och läkepedagogik har sin upprinnelse i Rudolf Steiners antroposofi. Tidsperspektiv i elevens utveckling är en viktig faktor i den utvecklingspsykologi, människokunskap som båda pedagogiska inriktningarna anammar. Det är inte bara huvudet som går i skolan utan man betonar även känslans och viljans delaktighet i den pedagogiska processen. Klasslärarens långsiktiga engagemang anses vara en kontinuitetsfaktor och är av stor betydelse för elevens välbefinnande.

Dessa två pedagogiska impulser: waldorfpedagogik och läkepedagogik, bringar fram en andemening i skolans pedagogiska strävan. Den variation av elevens individuella förmågor som förekommer inom skolan medför att tendenser till

⁸⁷ Hansen (1995). Se sidan 15.

likriktning är synnerligen svårt att upptäcka. Att vara annorlunda och att befinna sig i utkanten av en matematisk normalitetskurva drar åt sig mindre uppmärksamhet t ex på skolans månadsfester. Det föresvävar en moralisk praxis i de hävdvunna månadsfesterna. Man lär sig att tillsammans iakttä livets uppenbarelseformer.

Jag framkastade tanken under rubriken 3.1.0 ”Läraren som praktisk filosof” att det kunnande som jag här talar om är nära besläktat med det kunnande som Aristoteles beskriver som praktisk visdom – fronesis, men undersökningens resultat kan inte tas till intäkt för att det endast förhåller sig så i verkligheten. Det är utan tvivel så att läraren träder in i en dialog med eleven där hans eller hennes intersubjektivitet genom sina förvärvade *hjärtats vanor* leder läraren till en domän som existerar mellan episteme och techné.⁸⁸ Men vi kan naturligtvis inte utesluta möjligheten att Steiners utvecklingspsykologi och människokunskap i kombination med de pedagogiska motiv som finns i kursplanen överförs till pedagogisk praxis utifrån teori och teknik. I ett samtal med en kollega upptäckte vi hur svårt det är att finna en fri relation till kursplanens övergripande pedagogiska motiv. För att läraren skulle kunna förverkliga sina egna idéer och impulser utifrån kursplanens motiv och omsätta de i handling utan att hans eller hennes idéer förblir som livlösa silhuetter av Steiners utsagor måste läraren ideligen vara närvarande i sin pedagogiska process med eleven och med sitt ämne.

Att ständigt vara närvarande kan vålla problem eftersom läraren i många avseenden dessutom är en entreprenör, en mångsysslare inom skolans självförvaltande organisation. Om pedagogen saknar en uppriktig själshygienisk hållning mot sig själv finns det en uppenbar risk att hans eller hennes praxis blir ett oreflekterad tekniskt kunnande som kopierar sig självt.

7.1.1 En bred kompetens

Skolans signum är den breda kompetensen. Stödlärare är utbildade pedagoger och den läkepedagogiska verksamheten tillför medicinsk-terapeutiska kvalitéer till skolans praxis. Jag har genomfört min undersökning i en skola där ett medicinskt-terapeutiskt handlande, som vanligen betraktas tillhöra till det läkepedagogiska arbetet, är vanligen förekommande praxis.

För att klassläraren skulle kunna bedriva den följdriktiga undervisning som waldorfkursplanen efterstavar har skolan anställt kvalificerade stödlärare i de flesta klasserna. En stödlärare i låg- och mellanstadiet arbetar för hela gruppen men när situationen kräver kan antingen särskilda arrangemang ordnas utifrån elevens behov eller i vissa fall kan undervisning erbjudas i skolans läkepedagogiska klasser. Jag vill även nämna i sammanhanget att skolans nära samarbete med lekskolorna skapar en gynnsam pedagogisk utgångspunkt för eleverna inför skolstarten.

7.1.2 En skola för en och alla

Undervisningen i stora klasserna är trots allt riktad mot hela elevgruppen, vilket inte är fallet i de läkepedagogiska klasserna, där all aktivitet utgår från den enskilde individens behov. Man arbetar med en strikt form och undervisningsstoffet är en modifikation av kursplanen.

I en läkepedagogisk klass ingriper läraren i elevens beteende på ett formande sätt varigenom elevens viljehandlingar får en ny inriktning. I storklassundervisning är det först och främst frågan om lärarens förmåga att i rätt tidpunkt förse eleverna med de stödjande hållpunkterna som kursplanen avser.

Att de flesta klasserna har två lärare och att skolan har en iögonfallande stor medarbetarskara kan grunda sig på en pedagogisk insikt om svårare

arbetsförhållanden. Det måste understrykas att jag inte har gjort några statistiska mätningar om i vilken omfattning t ex skolans medicinskt-terapeutiska resurser anlitas. Skolans pedagogiska profil för övrigt avslöjar dock att elever med särskild problematik kan inkluderas i skolverksamheten. Skolan har t ex nyligen vidtagit en drastisk åtgärd i klasserna 7 och 8. Ett antal elever i nämnda klasserna kommer att bilda en "lillklass" under nästa läsår för att kursplanenlig undervisning kan garanteras för de övriga eleverna. Detta ger ytterligare evidens för det faktum att skolan har en vilja att lösa svåra pedagogiska situationer.

7.2.0 Vad mina empiriska studier gav

Syftet med denna studie var att undersöka lärarens förhållningssätt (1), lärarens handlande och undervisning (2) och det pedagogiska mötet (3). I början av min undersökning ställde jag följande frågor.

- Hur uppfattar läraren elevsituationen i klassen – är det svårt att nå eleverna i undervisningen?
- Hur möter läraren skolans elever?
- Behövs det ett speciellt sinnelag för att kunna möta skolans elever – t ex terapeutiskt/pedagogiskt sinnelag?

På frågan hur lärarna uppfattar elevsituationen i klassen är det svårt att få något enhetligt svar eftersom lärarna uppfattar verklighetssituationen i klasserna väldigt individuellt. Lärarnas förkovrade kunskaper om tillväxtprocessen i kombination med deras situationskänedom omsätts i handling individuellt av varje enskild lärare. Därmed är lärarens observationsförmåga av betydelse för hur han eller hon uppfattar den aktuella situationen.⁸⁹ Situationskänedom kräver även omdömesförmåga om elevens

⁸⁹ Jag vill påpeka i sammanhanget att den antroposofiska människobilden och kunskap om tillväxtprocessen grundar sig på ett kunskapssystem. Tillväxtprocessen hos individen sker integrerat på flera plan. Jagplan, psykiskt plan och fysiskt plan är fenomenfält som blir föremål för lärarens kunskapande observerande. Se t ex Dahlin, Liljeroth, Nobel (2006) Sidorna 106-111. Wilenius (1981). Se sidorna 28-38.

helhetssituation dvs. individ, hem och skola. Undersökningen ger inte djuplodande svar på dessa förhållanden. Enligt min egen uppfattning är elevsituationen klart besvärlig i vissa klasser. *En diskussion därmed om empiriska observationernas tillförlitlighet i klassrummen borde genomsyra framtidens samtal i lärarkonferenserna.*

Det pedagogiska mötet med skolans elever sker på flera olika nivåer. Intensiteten i det pedagogiska mötet med eleven styrs av lärarens intresse och engagemang för eleven. Lärarnas människobild påverkar hur de ser på eleverna. Eleverna betraktas som individer, individualiteter som bär inom sig en frisk kärna, *ett jag*. Elever med funktionshinder och inlärningsproblematik sällan varken kategoriseras till särskilda problemgrupper eller belastas med bokstavsdiagnoser. Den kognitiva människobilden kan också bromsa elevens utvecklingsmöjligheter eftersom den kräver av läraren metodkännedom och kunskap om tillväxtprocessen. *Den intuitiva kunskapen som uppstår i mötet mellan elev och lärare borde enligt min uppfattning vara relaterat till lärarens målkännedom.*

På min fråga om det behövs ett speciellt sinnelag för att kunna möta skolans elever ger min undersökning följande svar. Lärarna upplever läraryrket som ett kall. Lärarna har någon slags ”förförståelse, en förhandsuppfattning om vilka som är människans väsentliga drag och vad som är den ontologiska naturen hos dessa drag”.⁹⁰ Lärarna kompletterar t ex sin förhandsuppfattning om *människan som bärare av ett individuellt jag* med de tankemönster och praktiska tillämpningar som waldorfpedagogikens idebakgrund tillhandahåller. Detta förhållningssätt i kombination med lärarens intuitiva förmåga att kunna leva sig in i varje enskild elevs situation bidrar väsentligen till lärarens pedagogiska praxis. *Men ett sådant förhållningssätt förutsätter ”iakttagande omdömesförmåga” hos praktikern och därmed ett stort ansvarstagande. Detta förhållningssätt kräver dessutom av läraren social kompetens eftersom det annars föreligger*

⁹⁰ Wilenius (1981). Se sidorna 30-31.

en risk att läraren träder in ett specialistförhållande där han själv utvärderar den pedagogiska utvecklingen hos sina elever.

7.3.0 Slutsatsernas giltighet

Det material som jag har fått fram genom intervjuer och observationer är ett resultat av den process som jag har genomgått tillsammans med mina kollegor på min arbetsplats. Jag har själv valt ut lärare till mina intervjuer och samtal. Jag har varit mån om en så jämn genusfördelning som omständigheterna tillåtit.

Det finns en uppenbar risk för att de genomförda intervjuerna inte speglar hela kollektivets uppfattning kring de frågor som tagits upp i intervjuerna. Men vissa överensstämmelser t ex beträffande lärarnas förhållningssätt finns beskrivna i andra studier⁹¹ rörande Waldorfpedagogiken. En annan icke så ringa begränsande faktor är naturligtvis mina omedvetna dispositioner som vill skapa mening i sammanhanget. Under bearbetning av intervjuerna upptäckte jag att inom mig finns en drivfjäder som oavslåttligen vill ställa in mig på grundbegreppen som kontinuitet, frihet osv. För att inte irra bort mig i Steinerbibliotekets korridorer bestämde jag mig att söka till andra litterära källor som på nytt skulle kunna hjälpa mig att värdera de givna tankemönster i den antroposofiska människobilden.

7.3.1 Observation - in - action

Beträffande mina observationer måste jag givetvis böja mig inför det faktum att de kan anses förefalla som ensidigt beskrivna dokumentationer utifrån ett perspektiv. För all del kan det vara så, men jag har haft en uppriktig strävan att observera fenomen för att få tillträde till de meningsfulla sammanhang som så ofta faller i glömska i vårt dagliga arbete. Problematiken tycks uppstå när mina iakttagelser gör bekantskap med mina inre känslor och blir fångade av min

⁹¹ Dahlin, Liljeroth, Nobel (2006).

musa. Till sist måste jag som tjuven krypa ut ur min strut med dikt och sanning i behåll.

Mina observationer kan lika väl vara fragmentariska bilder som denna bild som föreställer träd. Målad av en särskoleelev i klass 9.



Bild 8: Träd, elevarbete i särklass 9

Man kan också fråga sig, vad kan jag observera in action? Mitt problem är att jag som läkepedagog med waldorflärareutbildning betraktar världen med hjälp av speciella glasögon. Jag ser avvikande beteenden och diagnoser fylla klassrummen. Man kan bli en specialist som agerar utifrån sina tolkningskategorier och tro att lösningarna existerar endast inom schackbrädets begränsade ytor. Moira von Wright säger, ”det relationella perspektivet förutsätter att läraren avstår från omdömet och lyssnar till vem eleven är, och anteciperar vem hon kan vara. Det är emellertid endast möjligt då läraren uppfattar eleven som Någon och sätter sig in i elevens perspektiv som vem och inte som vad”.⁹² Aspelin förklarar beträffande Bubers relationella pedagogik att det inte är tal om någon behandling av individens själsliv. ”Men den relationella pedagogen förlorar för den sakens skull inte beröring med undervisningens och lärandets hemliga underströmmar. Hon

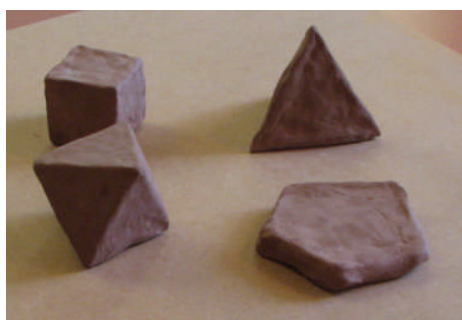
⁹² von Wright (2003). Se sidan 205.

känner av strömmarna, men dras inte ner i dem. Hon släpper taget om sig själv, men går inte förlorad i djupet”.⁹³

För att belysa min roll som deltagande observatör vill jag dela med mig en följande bild ur min forskning med läsaren.

7.3.2 Den tyste improvisatören

Undervisning är på sätt och vis pedagogiskt - konstnärligt reflekterande handling. Vid ett tillfälle under en matematiklektion i en läkepedagogisk klass 5-6 fick jag lämna räkneövningarna eftersom den dagen tydligen inte var ämnad åt räkning, i alla fall inte för en ADHD – elev. Jag bestämde mig för att arbeta med lera för att återkalla lugnet. I en konstnärlig arbetsprocess⁹⁴ med leran och eleven kunde jag upptäcka vem han egentligen var. Elevens magiska koncentration och obeskrivliga skicklighet i att trolla fram nästan exakta platonska kroppar ur sitt inre var så häpnadsväckande att jag fick ställa frågan, vem är du?



I en konstnärlig process genuina möten kan uppstå ur handlingens ögonblick

Bild 9. Platonska kroppar

7.4.0 Lärarperspektiv

Under föregående rubriker beskrev jag ett pedagogiskt landskap med dess inriktning och möjligheter. Ord som kontinuitet, kursplan, människokunskap och insikt var tongivande nyckelord. Läraarnas långsiktiga engagemang med eleverna och en kursplan som tar hänsyn till elevens ålder och själslig

⁹³ Aspelin (2005). Se sidan 173.

⁹⁴ Schön (1990) Se sidorna 32- 40 i kapitel 2 "Teaching Artistry Through Reflection- in -Action.

utveckling skapar kontinuitet och trygghet i lärandet. Waldorflärarna och läkepedagogerna står på en gemensam värdegrund som grundar sig på Steiners människokunskap och antroposofi. I skolan möts två arbetskulturer; läkepedagogik och waldorfpedagogik i egen unik blandning som öppnar nya horisonter för skolans pedagogik. Nya insikter, gränsöverskridningar uppstår genom en pedagogisk dialog.

7.4.1 En forskare i varje lärare

De flesta betraktar läraryrket som en livsuppgift. Läraryrket blir en upptäcktsresa, en självrannsakan där hon eller han förutsättningslöst försöker studera det pedagogiska landskap som yppar sig. Lärarnas kärleksfulla intresse för den vardande eleven gör att man betraktar varje elev som en individ med frisk kärna inom sig. En utpräglad, positiv inställning till eleverna engagerar lärarna, man *lever med eleven* (IP2) i sina tankar. Denna kontinuitetsström skapar en andningsprocess, en dialog mellan lärare och elev.

7.4.2 En konstnärssjäl i varje lärare

Undervisningen innehåller många konstnärliga inslag. Hur dessa moment genomförs är upp till allkonstnären själv. Konstnären i läraren förstärker sin empatiförmåga, känslan kalibreras genom konstnärligt övande.⁹⁵ Läraren utvecklar en förmåga att kunna leva sig in i elevens behov, vilket öppnar nya möjligheter för läraren att hantera klassrumssituationen.

7.4.3 En praktiker i varje lärare

Forskande blick, flexibilitet och empati⁹⁶ är egenskaper som förtätas i pedagogens insikt. Läraren handlar i ögonblicket utifrån sina förvärvade kunskaper. Omdömet beledsagat av känslan i handlingens ögonblick gör

⁹⁵ Steiner (1986) Ilkleykursen 3. Se sidan 93.

⁹⁶ Goleman (1998). Goleman förklarar i sin bok att empatiförmågan – att förstå vad andra känner – kommer till användning på många områden i livet. Se kapitel 7.

läraren till en aktiv praktiker. Ögonblicket ger känningar av den underström som finns mellan läraren och eleven men han dras inte ner i djupen ty känslan som hjälpte honom att överskrida gränsen kastar honom ånyo tillbaka under forskarens lupp.

7.4.4 Det meningsfulla sammanhanget

Det ovanbeskrivna är inte någon prototyp för en lärare utan snarare ett försök att fånga in det karakteristiska budskap som lärare som individ i sin dagliga praktik ger uttryck för.⁹⁷ Läraren verkar i ett meningsfullt sammanhang där hon eller han med sin hållning försöker begripa kontinuitetsströmmen. Det eviga betraktandet, *jag tänker på mina elever varje kväll* (IP1), medför att pedagogiska handlingen i ögonblicket blir för det mesta hanterbart. Denna genomförda handling grundar sig inte på kognitiva formuleringar eller filosofiska ställningstaganden utan snarare är genom sin meningsfullhet hämtad ur de processer som levnadstecknar våra öden.⁹⁸

Alla dessa komponenter: *intresset i forskaren, empatin i konstnären och insikten i praktikern*, är färdigheter invävda i varandra. Vad som håller ihop konststycket är förstås en annan icke så oväsentlig fråga som vill anmäla sig.

Ord och meningar som kontinuitet, leva med, leva sig in, hålla tillbaka känslan, öppen, intresse, andningsprocess, dialog, samtal, individualitet och egenutveckling var några av de återkommande teman som lärarna skyltade med i de genomförda intervjuerna och spontana samtal men likaledes anknyter de till mina observationer.

⁹⁷ Forskaren, konstnären och praktikern är ett uttrycksförhållande i läraren. Medvetandehållningen och handlingen hos läraren kan inte skiljas från varandra, de är av inre art. Se även Wilenius (1981), sidan 54.

⁹⁸ Antonovsky (2005). Meningsfullhet innebär ett känslorelaterat förhållande till egna dagliga erfarenheter som ödesskapande individ

7.5.0 Lärare – ämne– elev

I föregående försökte jag redovisa ett lärarperspektiv, en position av väsentlig betydelse. Läraren blir i många avseenden en aktivt handlande förebildsfigur i ett socialt sammanhang. Undersökningen visar att lärarna disponerar ett osjälvviskt intresse för elevens individualitet.

Lärare – ämne – elev bildar en intressant praxistriangel. Läraren arbetar utifrån en sammanhållen kursplan vilket i praktiken innebär att barnens utveckling och mognadsfaser är vägledande för hur och när de pedagogiska motiven introduceras. (Se observationer (6.0.0) och intervjuer i en resumé (5.0.0). Kursplanens explicita innehåll marginaliserar lärarens frihet men vi kan inte lämna utan avseende lärarens ämneskunnande och det pedagogiska samspel som utspelar sig mellan lärare, ämne och elev.

7.5.1 Klassrummet

Lärarens ämneskunnande och pedagogiskt samspel, en dialog mellan lärare och elev, vägleder lärarens praktiska handlande och därmed ökar hans eller hennes frihet i kvadrat. Klassrummet blir det jordgods där läraren i full frihet tar hand om detaljerna. Klassläraren planerar, organiserar och väljer själv undervisningsstoffet i full frihet till de pedagogiska motiven som kursplanen stipulerar. Klasslärarens långa värv gör henne eller honom till en mångsysslare, allkonstnär som medvetet i en process med eleverna förverkligar kursplanens motiv.

7.5.2 Den kloka handlingen

Visst vill man bli suverän i sitt ämne (IP2) eller metaforen jag skulle inte vilja lämna en bil till verkstad, om reparatören säger tvekan, jag vet inte om jag kan laga din bil (IP3) talar om för oss att läraren vill utvecklas med sitt ämne. Intresset för egna ämnet leder till att läraren kan sitt "hantverk". Skolans målninglärare-terapeut har utvecklat en häpnadsväckande skicklighet i vått i vått målning

som är en välkänd ”waldorfmotod”. När han arbetar med eleverna blir hans pensel och färgerna ett medium i arbetet men de mäter inte pulsen i elevens ådror. I sitt arbete träder han in i en lyssnande dialog, han betraktar eleven, *är inne i eleven, håller sig tillbaka* (IP5), han umgås med eleven i en konstnärlig process. Det fenomenologiska iakttagandet för honom in i lagbundenheternas gömda värld där hans forskande blick vandrar likt bilreparatörens när han lutar sig in under bilens motorhuvud. Den medvetna närvaron i ögonblicket, eller dialogen visar vägen till icke förutbestämda handlingar som läraren varseblivit på ett intuitivt plan som goda och meningsfulla.⁹⁹ Läraren söker uttryck i fenomenen för att väcka sin vilja till handling. ”När ursprunget klarar, gör också vägen mot framtiden det”.¹⁰⁰

7.5.3 Konst som metodiskt verktyg

Spänningen mellan läraren (forskaren, konstnären, praktikern) ämnet och eleven är en kreativ arbetsprocess över en tid som grundar sig på kontakt och dialog. Det rika utbudet av konstnärliga uttrycksmöjligheter används i undervisningsmomenten som metodiska verktyg. Undervisningen för eleven blir levande och upplevbar och att få prova på olika moment under skoldagen gör att eleven inte fastnar i ett mönster. Denna positiva vanebildning skapar en rörlig omdömesförmåga hos eleven.

7.6.0 Lärarens fyra frågor

Jag har beskrivit två positioner som kommer till synes i denna undersökning: lärarperspektiv och lärare – ämne och -elevperspektiv. Läraren är involverad i en pågående kunskapsprocess med sig själv, med eleven och med världen. Lärarperspektivet kan ses som ett punktuellt perspektiv, en subjektivitet konstituerad av egenskaper som forskare, konstnär och praktiker. Det andra

⁹⁹ Steiner beskriver en intuitiv konstnärlig arbetsprocess där man tömmer sitt medvetandehåll från de observerade fenomenen. Ögonblickets stegrade medvetande fyller tomrummet med aktivt bildtänkande av det observerade. Stundens inspiration leder det osjälviska självet, jaget till en moralisk handling. Se första kapitlet. i *A Modern Art of Education*. Steiner (1972).

¹⁰⁰ Sällström (1993). Se sidan 151.

perspektivet involverar läraren i en dialog som placerar honom eller henne i relation med eleven och sitt ämne. I lärarnas resonemang råder det inget motsatsförhållande mellan dessa positioner utan snare att lärarrollen ses som en utmaning i självförverkligande i förhållande till "kallelsens" sociala bakgrund.

Undersökningen visar att lärarna lever med existentiellt - praktiska frågor som bringar in en kvalitativ klangfärg i deras dagliga praxis. Frågorna är naturligtvis många, några av dem kommer att redovisas här eftersom de intimt ansluter sig till ovan redovisade materialet.

7.6.1 Vem är jag

Vem är jag? – är en fråga som anmäler sig förr eller senare. Verklighetskonfrontation, utmaningar, glädjämnen och brister, *jag bryter mot mina egna regler* eller man *pressas mot väggen* (IP2) drar ner ögonbindlar, objektiviserar erfarenheter. Erfarenheterna reduceras till halvsanningar om man inte ställer frågan, vem är du? *När man byssnar in och ser det positiva i dem, ser man deras förmågor* (IP1). *Jag försöker skapa ögonkontakt med varje elev och se individen bakom yttre beteenden* (IP3).

7.6.2 Hur gör jag

Lärarens självvranssakande blick befriar honom eller henne från filosofisk skrupel. Frågan inställer sig, hur gör jag? Den skapande konstnären i läraren vaknar, klassrummet förvandlas till ett allkonstverk inom vars väggar det genuina mötet mellan läraren och eleven äger rum. Den handlande läraren, praktikern behöver inte fråga, vad gör jag? Svaret uppstår ju i ögonblicket, ur ett förvärvat kunnande.

7.6.3 Spegelbilden påminner

Frågor som vem är jag, vem är du, vad gör jag, hur gör jag, besvaras sällan med reflexmässig automatik utan svaren hämtas från erinringarnas värld. Gadamer säger att människans förmåga att glömma bort, minnas och beskriva den information som är värdefull för människan skiljer henne från maskinen.¹⁰¹ Lärarens frågor blir ett föremål för det vetande som kulturskapande lärare i egenskap av forskare, konstnär och praktiker representerar. Under romantiken hette denna vetenskap ”Geisteswissenschaft” vetenskapen om anden men i nutida framställningar heter det bara humaniora.¹⁰²

7.7.0 Jaget som uppfostrar

De målsättningar och motiv som en praktiserande lärare strävar efter bärs av en kontinuitetsström eller av en kontinuerlig utveckling. Jaget, självmedvetandet eller självet har varierande innebörd beroende på utifrån vilket fack benämningen hämtas. Bernard Lievegoed säger att ”jaget rättar, bromsar, anger riktning...jaget är som en kärleksfull uppfostrare”.¹⁰³ Lievegoed konstaterar vidare att Rudolf Steiners människokunskap och pedagogik erbjuder en väg för eleven och även för läraren att med eget tänkande, egen känsla och vilja i frihet bekämpa de tre gisseln som i den moderna människans tomma föreställningar, känslor och handlingar lever sitt eget liv i form av fras, konvention och rutin.¹⁰⁴ Den virtuella verkligheten som

¹⁰¹ Gadamer (2003). Se kapitlet Teori, teknik och praktik.

¹⁰² Beträffande den antroposofiska andevetenskapen se. Lejon (1997).

¹⁰³ Lievegoed (1988). Se kapitel 13, Terapeutiskt tänkande inom den antroposofiska psykoterapin.

¹⁰⁴ Lievegoed (1988). Se kapitel 13.

eskalerar i den tekniska rationalitetens hägn framstår som en fjärde gissel för den moderna människan. Individen, samspelet och världen kan hamna i skuggornas skugga

7.8.0 Pedagogisk kärlek

Vocation is Not Selfless Devotion förklarar David T. Hansen i sin bok ”The Call to Teach” men i min undersökning finner jag entusiastiska, engagerande, ivriga och aktivt handlande människor. Lärarna har ett kärleksfullt förhållande till sitt arbete och deras intresse för och relation till eleverna enligt min uppfattning liknar osjälvisk hängivenhet men den är inte självutplånande. Det handlar om pedagogisk kärlek. Kärlek är universellt, den kan inte ägas, den äger rum i pedagogiska mötet. Denna kvalitet finner man som dygdernas dygd i alla världsreligionerna. Den gyllne regeln talar om för oss:

Endast den natur är god,
som inte mot andra gör
något av det som
inte är gott för en själv.

Dadistan – i – dinik¹⁰⁵

¹⁰⁵ Dadistan-i-dinik 94:5

7.9.0 Nya frågor

Denna undersökning är gjord utifrån ett begränsat perspektiv, ett lärarperspektiv. Min delaktighet i denna process är ett försök att levandegöra den verklighet jag lever i. Det ovan redovisade resultatet står och faller med om jag låter påskina att min uppfattning om de rådande förhållandena i min skola är fullödig och relevant. Mina frågor

- Hur uppfattar läraren elevsituationen i klassen – är det svårt att nå eleverna i undervisningen?
- Hur möter läraren skolans elever?
- Behövs det ett speciellt sinnelag för att kunna möta dessa elever t ex terapeutiskt/pedagogiskt sinnelag?

har besvarats med fragmentariska bilder ur lärarens vardag. Klasserna i skolan är naturligtvis väldigt olika, stämningen, arbetsglädjen och elevunderlaget varierar oerhört mycket. Undersökningen väcker nya frågor.

- Var går gränsen mellan det personliga och det professionella?
 - skärskåda egna motiv
 - hitta former för reflexiv samverkan
- Hur utvecklar läraren ett tillförlitligt fenomenologiskt arbetssätt?
 - närvaro, beröring i iakttagelsen av den fysiska omgivningen
 - hur objektivera ens egen erfarenhet, varseblivning av inre processer hos läraren och eleven
 - att se och att bli sedd är en viktig pedagogisk princip, hur formulera denna process så att det blir begripligt för oss
 - handla och värdera?
- Är de nuvarande waldorfpedagogiska ”metoderna” tillräckliga för att eleven kan bearbeta kursplanens pedagogiska motiv på ett bra sätt?
- Har läraren tid och kraft att utveckla sitt ämne?

- Kan läraren tillföra nya aspekter på Steiners utvecklingspsykologi?

Mycket av det som återgetts i denna undersökning är beskrivningar av ögonblicksbilder i det pedagogiska mötet mellan lärare och elev. Lärarens handling härledd ur dessa möten är till sin karaktär intuitiv och den upplevs som en handling beledsagad av en fri vilja. Är den fri eller är den en reminiscens av Steiners föreställningar om den fria viljan?

LITTERATUR

- Alan, Train: ADHD, How to Deal with Very Difficult Children, Souvenir Press 1997
- Antonovsky, Aron: Hälsans mysterium. Bokförlaget Natur och kultur, Stockholm, 2005.
- Aristoteles Nikomachiska etik, 1139b 15-19
- Aspelin, Jonas: Den mellanmännsliga vägen – Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm/Stehag 2005.
- Borgström, Eva: The Meaning of The Environment for Education with a Basis in The Steiner School, svenska utgåvan, 2005
- Bowlby, John: En trygg bas. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm, 1994.
- Buber, Martin: Människans väg. Alb. Bonniers boktryckeri, Stockholm, 1964.
- Carlgren, Frans: Fostran för frihet. Bonniers, Järna Tryckeri AB, 1974.
- Carr, Wilfred: Philosophy, Methodology and Action Research. Journal of Philosophy of Education, Vol. 40, 2006.
- Cohen, Manion, Morrison: Research Methods in Education, Fifth edition. Routledge Falmer, London, 2000.
- Dahlin, Bo: Education, History, and Becoming Human. Karlstad University Studies, Karlstad, 2006:11.
- Dahlin, Bo, Ingrid Liljeröth och Agnes Nobel: Waldorfskolan – en skola för människobildning? Universitetstryckeriet, Karlstad, 2006.
- Dahlin, Rutger Ingelman, Christina Dahlin: Besjälade lärande. Studentlitteratur, Lund, 2002.
- Ekelöf, Gunnar: Sagan om Fatumeh. Bonniers, Stockholm, 1996.
- En väg till frihet: Målbeskrivning för waldorfskolor och waldorfskolans läroplan. Levande kunskap, förlag för Waldorfpedagogik, Stockholm, 2002.
- Flyvbjerg, Bent: Four Phronetic Questions. Sidorna 289-290. Planning Theory & Practice, Vol. 5, No.3, 283-306, September 2004. Routledge, Online/04/030283-24, 2004.
- Frankl, Viktor, E. Livet måste ha mening, 1973. Alb. Bonniers boktryckeri, Stockholm, 1973.
- Gadamer, Hans-Georg: Den gåtfulla hälsan. Dualis Förlag AB, Ludvika, 2003.
- Gardner, Howard: Creating Minds – An Anatomy of Creativity. Basic Books, A Member of the Perseus Books Group, New York, 1993.
- Geertz, C: Works and Lives: The Anthropologist as Author. Sidan 8. Stanford University Press, Stanford, 1988.
- Gillberg, Christopher: Ett barn i varje klass. Bokförlaget Cura, Stockholm, 1996.
- Glöckler, Mikaela: Bardomen – hälsans källa. Copyright Levande kunskap, Järna, 2006.
- Goleman, Daniel: Emotional Intelligence. Wahlström & Widstrand, Borgå, Finland 1998.
- Gärdenfors, Peter: Den meningssökande människan. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm, 2006. Gärdenfors, Peter: Den meningssökande människan. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm, 2006.
- Hansen, David: The Call to Teach. Teachers College Press, Columbia University, 1995.
- Heikkinen, Huttunen, Syrjälä: Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. A manuscript for the journal Education Action Research.

- Kvale, Steinar: Den kvalitativa forskningsintervjun. Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Landquist, Johan: Geijer, en levnadsteckning. P.A. Nordstedt & Söners Förlag, Stockholm, 1954.
- Lejon, Håkan: Historien om den antroposofiska humanismen. Almqvist & Wiksell International, Stockholm, 1977.
- Lievegoed, Bernard: Konsten att samarbeta. Antroposofiska erfarenheter. Tellebybokförlag, Järna, 1997.
- Lievegoed, Bernard: Människan vid tröskeln till andliga världen. Telleby Bokförlag, Järna, 1988.
- Lievegoed, Bernard: Phases – Crisis and Development in the Individual. Pharos, Rudolf Steiner Press, London, 1979.
- Liljeröth, Ingrid: En ide och dess utveckling. Specialpedagogiska rapporter Nr 1. Göteborgs universitet, Institution för specialpedagogik, Göteborg, 1994.
- Liljeröth, Ingrid, Naesser, Monica, Dahlin, Bo: Waldorfpedagogiken och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. Estetisk-filosofiska fakulteten, avdelning för organisation, utbildning och samhälle. Karlstad Universitet, Karlstad, 2006.
- Ljungquist, Walter: Källan. Alb. Bonniers Boktryckeri, Stockholm, 1961
- Martinskolan, Söders Waldorfskola: En introduktion. Copyright Martinskolan, Rolf & Co Tryckeri, Skövde, 1995&1997.
- Nicholson, David W: Layers of experience: forms of representation in a Waldorf school classroom. Journal of Curriculum Studies, vol. 32, No. 4, 575-587. Taylor & Francis Ltd, online 1366-5839, 2000.
- Niilo, Göran: Förstämningar i känslolivet hos barn och ungdomar, barn-depressioner ett dolt problem. Artikel i Waldorfpedagogik idag. Antroposofiska Sällskapet, Sverige, 1996. No 4, 2006.
- Ostergaard Andersen Peter: Föreställningar om och bilder av barn och ungdom, kap. 11 i boken Pedagogik, en grund sammanställt av Jens Bjerg. Liber AB, Stockholm, 2000.
- Pache, Werner: Uppfostran och undervisning av barn som behöver själslig vård. Telleby Bokförlag, Järna, 1979.
- Penfield, William: The Mystery of the Mind. Princeton, New Jersey, 1975.
- Penzias, Viktor: Trädslöjden i waldorfskolan. Kristofferskolan, Stockholm, 1993.
- Ramirez, Jose, Luis: Skapande mening, en begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering. Nordiska Institutet för samhällsplanering, avhandling 13:2. Nordplan, Stockholm, 1995.
- Reder, Maarten: Om 7-årsperioderna i människans biografi. Falk, Järna, 2004.
- Ritche, Jane: A Model of Integrated Primary Care: Anthroposophic Medicine, Queen Mary University of London, London, January 2001
- Rosengren, Göran: Plikten, profiten och konsten att vara människa. Bonniers, Stockholm, 2004.
- Schön, Donald, A: Educating the Reflective Practitioner. Jossey- Bass Publishers, San Francisco, 1990.
- Skinnari, Simo: Pedagoginen rakkauus. PS-kustannus Opetus 2000. WS Bookvell OY, Jyväskylä, 2004.
- Skoglund, Svante: Svenska timmar, litteraturen A+B.CWK Glerups Utbildningscentrum AB, Malmö, 1999.
- Södergran, Edith: Samlade skrifter1: Dikter och aforismer, Helsingfors, 1990.
- Steiner, Rudolf: A Modern Art of Education. Rudolf Steiner Press, 1972.
- Steiner, Rudolf: Att fördjupa Waldorfpedagogiken. Valda avsnitt av Rudolf Steiners verk. Red. Niederhäuser, Kygelgen, Leber, Tautz, McAlice, Zimmermann. Pedagogiska Sektionen vid Fria Högskolan för antroposofi i Sverige.
- Steiner, Rudolf: Ilkleykursen 1-3. Telleby Bokförlag, Järna, 1983, 1986.
- Steiner, Rudolf: Undervisning och uppföstran. Telleby Bokförlag 1982.
- Steiner, Rudolf: Waldorfpedagogik. Telleby Bokförlag, Järna, 1994.
- Sällström, Pehr: Goethe och naturvetenskapen. Carlsson Bokförlag, Stockholm, 1993

- Tranströmer, Tomas: Dikter. MånPocket, Albert Bonniers Förlag, Stockholm, 1984.
- von Wright, Moira: Vad eller Vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet. Bokförlaget Daidalos AB, 2003.
- Wilenius, Reijo: Bildningens villkor, ett utkast till fostrans filosofi. Paul Jansson och AB Svenska Läromedel, Esbo, 1981.
- Zajonc, Arthur: Love and Knowledge: the Heart of Learning Through Contemplation. Columbia University, 2005.
- Ziehe, Thomas: Ny ungdom – om ovanliga läroprocesser. Norstedts Förlag, Stockholm, 2006.

