



Leif Tjärnstig

Didaktisk praxis i waldorfskolan

En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningsätt





Leif Tjärnstig

Född 1959

Studier och examina

Leif Tjärnstig har en masterexamen från Steinerhøyskolen (2010) och arbetar som utbildningsansvarig för ämneslärarprogrammet på Waldorflärlarhögskolan i Stockholm.

Omslag: Detalj ur Gudrun Anderssons målning Mälaren – på avstånd.

Åbo Akademi University Press
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tel. +358 (0)2 215 4793
E-mail: forlaget@abo.fi

Sales and distribution:
Åbo Akademi University Library
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tel. +358 (0)2 -215 4190
E-mail: publikationer@abo.fi

DIDAKTISK PRAXIS I WALDORFSKOLAN



Didaktisk praxis i waldorfskolan

En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningsätt

Leif Tjärnstig

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2020

CIP Cataloguing in Publication

Tjärnstig, Leif.

Didaktisk praxis i waldorfskolan : en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningsätt / Leif Tjärnstig. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2020.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-948-2

ISBN 978-951-765-948-2
ISBN 978-951-765-949-9 (digital)
Painosalama Oy
Åbo 2019

Abstrakt

I avhandlingen undersöks empiriskt, analyseras och tolkas hur fyra waldorflärares pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande kommer till uttryck i deras gemensamma samtal om sin undervisning. I resultatet beskrivs och exemplifieras en didaktisk tradition som vid waldorfskolan utvecklats som didaktisk praxis av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande. Undersökningen motiveras utifrån bristen på didaktisk forskning med inriktning på waldorfskolan. Avhandlingens kunskapsområde utgörs av didaktiken. Ett didaktikbegrepp konstrueras i avhandlingen med en bildningsteoretisk förlaga, och den didaktiska triangeln som en central modell för avhandlingens didaktiska analys. Avhandlingens didaktikbegrepp kontrasteras därmed mot ett mer metodinriktat didaktikbegrepp som sedan 1980-talet etablerats i svenskt utbildningsväsen.

Två frågeställningar formulerades för undersökningen:

1) Vilka former av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling, kommer till uttryck i waldorflärarnas samtal?

2) Hurdana gestaltningar av didaktiskt handlande framträder i waldorflärarnas samtal kring de överväganden och etiska dilemman som uppstår i elevlärarrelationen?

Empirin för undersökningen skapas genom en metod utgående från ett Stimulated Recall Interviewupplägg (SRI). Undersökningsmetoden bygger på att lärarna samtalar om och reflekterar över sitt eget handlande och interagerande i klassrummet, utifrån videoupptagningar av sin egen undervisning. Det är lärarnas samtal och reflektioner kring sin egen undervisning som i avhandlingen analyseras och tolkas.

Kunskapssynen i avhandlingen utgår från en vändning mot praktiken. Begreppet *praxis* ger avhandlingsarbetet dess karaktär, utformning, arbetssätt och dess syn på den kunskap som kommer till uttryck i analysen av lärarnas samtal. Schatzkis begrepp *teleoaffektiva strukturer* synliggör i en språklig analys de affektioner som lärarna uttrycker inför och i ett visst handlande. Dessa samverkar med och beror av de mål och avsikter som förbundits med affektionerna inför handlandet. En *praktikens arkitektur* av tal, handling och interaktion skapar avhandlingens övergripande ramverk, utifrån vilket de medverkande lärarnas didaktiska praxis analyseras och tolkas.

I resultatet av den språkliga analysen av lärarnas samtal framträder 35 teman som organiseras inom fyra kategorier, utgående från den didaktiska triangelns dimensioner. Den andra forskningsfrågan besvaras genom att tolka spänningar inom och mellan kategorierna. De kunskapsbidrag som skapas genom tolkningen visar hur lärarna tänker och förhåller sig till elevernas lärande och till etiskt utmanande situationer i elev-lärarinteraktionen.

De kunskapsbidrag som framtolkas sammanfattas genom temana nödvändigheten av att utsätta och pröva eleven, hur ambivalens inför det didaktiska handlandet öppnar för didaktisk intuition samt undervisningsinnehållets karaktär av införståddhet.

Resultatets teman och kategorier tolkades vidare utifrån en bildningsteoretisk didaktisk tolkningsram. Avhandlingens första forskningsfråga om lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt besvarades genom den bildningsteoretiska tolkningen. Tolkningen visade en underförstådd modell för elevernas lärande hos lärarnas pedagogiska tänkande. Modellen bestod av tre steg enligt: uppfordran till självverksamhet > mening > genombrott och självständiggörande. Lärarnas pedagogiska tänkande och handlande vägledades i modellen av avläsningskunskap och gavs en övergripande orientering utifrån ett pedagogiskt uppdrag som syftade till att skapa ett frirum för lärare och elever.

Waldorflärarnas didaktiska praxis framträder genom analys och tolkning i samtalen som uttryck för en undervisningstradition som bygger på och består av individuellt och kollektivt ackumulerat kunnande och erfarenhet. Det praktiskt didaktiska kunnande som tolkades fram ur samtalen visar hur lärarens yrkeskunnande kan överföras genom ett professionseget yrkesspråk. Waldorflärarnas yrkeskunnande framträder i undersökningen i gestalt av ett yrkesspråk uppbyggt av analogier, metaforer, berättelser och exempel. Genom dessa kunde lärarna i sitt handlande i undervisningen få tillgång till en bred kollektiv erfarenhet för att hantera komplexa situationer och dilemman. Ett flertal element i deras yrkesspråk kunde även relateras till en waldorfpedagogisk tradition, så som denna framställs i Rudolf Steiners pedagogiska texter.

Avhandlingens kunskapsbidrag visar på relevansen av en bildnings-inriktad didaktiksteori för lärarnas självständighet och professionalisering.

Nyckelord: waldorfpedagogik, bildningsteoretisk didaktik, didaktisk triangel, didaktisk praxis, teleoaffektiva strukturer, pedagogiskt tänkande och förhållningssätt.

Abstract

In this thesis the aim is to empirically study, analyze and interpret how four Waldorf teachers' pedagogical thinking, attitudes and didactical conduct comes to expression in their shared discussions about their teaching.

An overview of Rudolf Steiner's pedagogical thinking, relevant for the aim of the study is elaborated. This overview also sums up the main directions that previous research on Waldorf education has taken. The summary shows that there is a lack of research that focuses on the didactical and teaching praxis in Waldorf schools and the study aims to contribute to that field. The results of the study describe and exemplify a didactical tradition developed within the Waldorf educational movement as a didactical practice of educational thinking, attitudes and conduct.

The area of research in the thesis is didactics: A teacher's thinking, decisions and actions in pedagogic situations. The approach to didactics in the thesis is contextualized in three different areas of research and pedagogical tradition. First, the concept didactics is contrasted with the ways it is used in a Swedish pedagogical context by introducing a theory of *Bildung*. Second, "teacher's thinking" is another relevant field of research in didactics. In this field of research, the role and impact of the teachers personal and professional beliefs and pedagogic thinking is empirically researched and theorized. This thesis methodological orientation, Stimulated Recall Interviews (SRI) has mainly developed within this research area.

Finally, didactical research with a focus on the teacher's multidimensional interactivities in the classroom and the ethical dilemmas that the teacher must handle is the third area of research that this study's results relate to.

The didactical concept in this thesis is thus contrasted with a more method-oriented didactical concept that has been established within the Swedish education system since the 1980s. The interpretation and understanding of the participating teachers' shared discussion of their teaching is based on a didactical concept derived from the *Bildung* tradition and the didactical triangle as a central model.

Two research questions were articulated for the study:

1) What forms of pedagogical thinking and attitudes about the design of teaching for students' learning and development are expressed in the conversations of the Waldorf teachers?

2) What forms of didactical conduct appears in the Waldorf teachers' conversations about the considerations and ethical dilemmas that arise in the student-teacher relationship?

The empirical aspects of the study were created through the methodological idea of SRI. The SRI methodology is based on the teachers reflecting on their own conduct and interaction in the classroom from video recordings of their own teaching. It is the transcript from the teachers' reflections and shared conversations about their own teaching that is analyzed and interpreted in this study.

A turn towards praxis defines the ontological stances of this thesis. The term praxis gives the study its character, design, methodology and the analytical understanding of the didactical knowledge expressed in the teachers' conversations. Schatzki's concept "teleoaffective structures" reveals in the linguistic analysis the affectiveness expressed in the teacher's reflections. From the praxis perspective used in this thesis, affectiveness is interwoven with the norms, values, goals and intentions that the teacher associates with certain didactical conduct. A practice architecture of "doings, sayings and interactions" makes an overall framework for the thesis.

In the process of analyzing the empirical material was reduced, and six SRI sessions were selected. The analysis resulted in 35 themes, each expressing a specific character of teleoaffective structures within the teacher's reflections. These 35 themes were then organized into four categories based on the dimensions of the didactical triangle. The second research question, which is considered first in the thesis, was answered by interpreting relations and tensions within and between the categories. The outcome shows how the teachers think about their conduct in ethically challenging situations in the pupil-teacher interaction. The teachers express the necessity of exposing and challenging the pupils as well as caring for and protecting them.

The results also show how the teachers' ambivalence towards decision making, to interactions and interventions, opened a space for didactical intuitions. The concept didactical intuition implies the ability to act and make decisions in challenging and ethically difficult situations, guided by shared professional knowledge as well as pedagogical ideals.

The didactical practice of the Waldorf teachers emerges through analysis and interpretation of the conversations as an expression of a teaching tradition that is based on and consists of individually and collectively accumulated knowledge and experience.

To answer the first research question, the themes and categories were interpreted further from the perspective of the didactical framework of *Bildung* discussed earlier. The outcome revealed an implicit model within the pedagogical thinking of the teachers for the learning of pupils. The model consisted of three steps. 1. the call for self-activity 2. meaningfulness 3. breakthrough and independence. Teachers' educational thinking and acting were guided in the model by their situated observation skills and given an overall orientation based on an educational mission aimed at creating a free space for teachers and students. Through the interpretation, the didactical practices of the Waldorf teachers appear as a professional knowledge conveyed and practiced on the basis of certain metaphors, analogies, examples and stories.

These could also be related to certain elements of a Waldorf pedagogical tradition as presented in Rudolf Steiner's educational texts.

Keywords: waldorf pedagogy, educational theory, didactical triangle, didactical practice, teleoaffective structures, educational thinking and attitude.

Förord

Det är dags att skriva ett förord till mitt avhandlingsarbete och därmed avsluta min tid som doktorand vid Åbo akademi i Vasa. Att gå in i ett avhandlingsarbete och forskning efter ett långt yrkesliv som lärare är en förmån och en verklig ynnest. Samtidigt har avhandlingsarbetet inneburit många utmaningar av både personlig och professionell natur. Tillvaron som doktorand har möjliggjort för mig att fördjupa och vidga frågeställningar som jag under lång tid levt med i mitt yrkesliv som waldorflärare. Doktorandlivet har på ett personligt plan inneburit att jag fått dra mig tillbaka från flera av de livssammanhang som utgjort en väsentlig del av det sociala liv jag skapat under lång tid. Till stora delar är tillvaron som doktorand en ensamtillvaro där de egna tankarna, böckerna, artiklarna och den egna texten utgör det huvudsakliga sällskapet. I och med att jag avslutar mitt avhandlingsarbete avslutas en fas i mitt liv som varat i 6 år och jag kan ta mig an nya uppgifter och utmaningar.

Men avhandlingsarbetet har inte försiggått i ett vakuum utan har skapats i sammanhang med vissa personer och institutioner som har en stor del i den avhandling som slutligen färdigställts. Några av dessa vill jag här särskilt lyfta fram för att uppmärksamma deras delaktighet i det avhandlingsarbete som jag nu avslutar och uttala ett stort tack för deras insatser. Den person som varit närmast delaktig i avhandlingsarbetet är min handledare professor Petri Salo. Att ha haft Petri som handledare har varit ett stort privilegium. Petri har uthålligt och med tålmodig hand ledsagat min stundtals vingliga väg genom avhandlingsarbetet och introducerat mig i det noggranna hantverk som ett empiriskt forskningsarbete innebär. Samtidigt som jag har givits en stor frihet att undersöka de oprövade vägar som jag själv fann nödvändiga att beträda. Den akademiska frihet som jag upplevt inom Åbo Akademi har för mig personifierats i den handledning och det förtroende jag fått genom Petri.

Några ytterligare personer har även spelat betydelsefulla roller för mitt avhandlingsarbete. Först vill jag nämna min professor, Bo Dahlin, som fungerat som extern sakkunnig i de delar som gäller waldorfpedagogikens teoretiska bakgrund. Jag fick många värdefulla synpunkter från Bo på min text. Lektor Göran Björk vid Åbo akademi läste mitt arbete och vi träffades under en försommardag i Åbo för att diskutera mitt arbete. Den struktur som mitt avhandlingsarbete i dag har, kommer i stora delar ur detta samtal. Kollegorna på Waldorflärahögskolan har på flera olika sätt stöttat mitt arbete. Framför allt vill jag nämna Karl Larsson och Ruhi Tyson som har läst delar av mitt arbete och kommit med konstruktiva kommentarer samt Göran Sjölin som läst och bidragit med synpunkter på arbetets språkliga utformning.

Insatserna från mina två förhandsgranskare Bosse Bergstedt och Jan-Erik Mansikka, är förtjänta av att uppmärksammas. Framförallt har Jan-Eriks

synpunkter varit värdefulla för slutförandet av arbetet. Slutligen vill jag rikta ett tack till den gemenskap som jag haft kring den argentinska tangon i Stockholm. När det blivit för mycket stillasittande och skrivandet har fastnat, har tangon varit en viktig fristad och en ickespråklig kroppsligtaktillflykt där jag hämtat näring och förnyad energi.

Avhandlingsarbetets genomförande har även en ekonomisk sida och avslutningsvis riktar jag ett stort tack till dem som genom stipendier har bidragit till att göra avhandlingsarbetet ekonomiskt genomförbart. Som fristående doktorand är man helt beroende av att några stiftelser eller organisationer visar intresse för avhandlingsprojektet och lämnar bidrag, då dessa är helt avgörande. Flera gånger har jag dragit en lättnadens suck över att ha mottagit ett positivt besked. Ekonomiska bidrag som möjliggjort avhandlingsarbetet har lämnats av: Norens, Nordic Research on Steiner Education; Stiftelsen Pestalozzi, Stiftelsen KempeCarlgrenska Fonden, Axel och Margareta Ax:son Johnsons stiftelse, Vidarstiftelsen samt Åbo Akademi. Även riktar jag ett stort tack till Waldorflärlärohuset, vars frikostighet har möjliggjort för mig att inom min tjänst där kunna slutföra avhandlingen.

Det sista tacket går till min hustru Johanna som uthålligt har stöttat och uppmuntrat mitt arbete.

Huddinge, 23 september 2019

Leif Tjärnstig

Innehållsförteckning

1. Forskningsområde, bakgrund och syfte	1
1.1 Waldorfskolans etablering inom ett svenskt friskolesystem	4
1.2 Waldorfskolans profilutrymme	8
1.3 Avhandlingens syfte, avgränsning och disposition.....	9
1.3.1 Frågeställningar	10
1.3.2 Förförståelse som utgångspunkt och forskningsintresse	11
1.3.3 Avhandlingens kunskapsområde och undersökningens avgränsningar	13
1.3.4 Avhandlingens disposition.....	14
1.4 Waldorfpedagogiken som forskningsfält.....	16
1.5 Några karakteristiska inslag i Rudolf Steiners pedagogik	23
2. Didaktiken – lärarens undervisningskunskap	33
2.1 Didaktikens förhållande till pedagogiken.....	36
2.2 Bildningens pedagogiska projekt	40
2.2.1 Bildning för individen och för samhället	40
2.2.2 Didaktiken som bildningspraktik.....	42
2.2.3 Den kritiskt-konstruktiva didaktiken.....	43
2.2.4 Avbilda och självbildandet	45
2.3 Den didaktiska triangelns dimensioner	46
2.3.1 Den didaktiska triangeln som analysmodell	47
2.3.2 Bildsamhet och uppfordran till självverksamhet.....	49
3. Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt	53
3.1 Teacher thinking and beliefs.....	54
3.1.1 Didaktisk forskning med ett etiskt-dialogfilosofiskt perspektiv	58
3.1.2 Språkliggörandet av lärarens praktiska kunnande.....	58
3.2 Pedagogisk takt, hållning och förhållningssätt	60
3.2.1 Förhållningssätt och hållning	63

3.2.2 Förhållningssätt, tillit och auktoritet	64
3.2.3 Ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt	67
4. Avhandlingens praxisorientering	71
4.1 Praktik, praxis och praktikens arkitektur.....	73
4.1.1 Praktik och praxis.....	76
4.1.2 Praktikens situerade ontologi	77
4.1.3 Förnuftet, ett kunnande i handling	78
4.1.4 Det praktiska förnuftet mellan rationalitet och instinkt.....	79
4.1.5 Teleoaffektiva strukturer	82
4.1.6 Traditionen som praxis	84
5. Metod, genomförande och analysstrategi	87
5.1 ”Stimulated Recall Interviews”	87
5.1.1 Metodval i förhållande till syfte och frågeställningar.....	88
5.1.2 SRI-uppläggets möjligheter och begränsningar.....	90
5.2 Avhandlingens hermeneutiska ansats	92
5.2.1 Förstå och förklara.....	94
5.2.2 Förförståelse som förutsättning och hinder.....	94
5.2.3 Forskning utifrån en insiderposition	95
5.3 Planering och genomförandet av SRI-sessionerna	99
5.3.1 Förberedelser inför undersökningen.....	99
5.3.2 Erfarenheter och bakgrund hos den deltagande gruppen waldorflärare	100
5.3.3 Presentation av undersökningens deltagare.....	101
5.4 Genomförandet av SRI-sessioner	102
5.4.1 Videodokumentation av lärarnas undervisning	102
5.4.2 Urval av sekvenser från videodokumentation av lärarnas undervisning.....	104
5.4.3 Tiden mellan videoupptagning och reflektion	104
5.4.4 Videoupptagning av SRI-sessioner	105
5.4.5 Guidningen av lärarnas reflektion	107
5.4.6 Forskningsetiska aspekter	109
5.5 Transkription av SRI-samtalen	111
5.5.1 Den transkriberade textens relation till samtalen	114
5.6 Analysens abduktiva arbetsgång.....	115

5.7 Läsning och analys av transkriptioner från samtalen	116
5.7.1 Betydelse och mening genom analys och tolkning	117
5.7.2 Gestaltning av text i analys och tolkning	119
6. Resultat och tolkning från textanalys	121
6.1. Urval av SRI-sessioner för analys	122
6.2 Resultat som utfall av textanalys.....	122
6.2.1 A Viljekrafter	123
6.2.2 B Utsatthet vid tavlan	130
6.2.3 C Att lära är att göra	136
6.2.4 D Upplägget är väl klassiskt	143
6.2.5 E Pedagogiskt kontrakt.....	150
6.2.6 F När man släpper in eleverna	160
6.2 Sammanfattning av analysens teman.....	167
6.3 Tolkning av teman i förhållande till den didaktiska triangelns dimensioner	168
6.3.1 Kategoriernas karaktär	170
6.3.2 Strukturering av empirin utifrån teleoaffektiva strukturer och praktikknippen	172
6.3.3 Tolkning utgående från avhandlingens forskningsfrågor .	173
6.4 Övergripande gestaltningar av lärarnas didaktiska handlande	173
6.4.1 Summering av tolkningen	177
6.4.2 Nödvändigheten av att utsätta och pröva eleven	178
6.4.3 Undervisningsinnehållets karaktär av införståddhet	179
6.4.4 Ambivalens inför det didaktiska handlandet öppnar för didaktisk intuition	179
6.4.5 Finns det ett specifikt waldorfpedagogiskt didaktiskt handlande?	181
7. Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt	183
7.1 Inriktning och orientering av lärarnas tänkande och förhållningssätt	184
7.1.1 Lärarnas tänkande orienteras mot elevernas självverksamhet	187

7.1.2 Elevernas självverksamhet föregår upplevelse av mening	188
7.1.3 Det didaktiska handlandet syftar till att skapa ett genombrott hos eleverna.....	190
7.1.4 Avläsningskunskap vägleder lärarnas tänkande och förhållningssätt	191
7.1.5 Lärarnas pedagogiska uppdrag syftar mot ett frirum	192
7.2 Lärarnas pedagogiska tänkande i förhållande till den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken.....	195
7.2.1 Uppfordran till självverksamhet	196
7.2.2 Bildsamhet och kunskapsförmedling i lärarnas samtal.....	198
7.2.3 Individualisering som genombrott och gensvar	200
7.2.4 Lärarens auktoritet skapas genom personifiering av undervisningens innehåll	202
7.2.5 Lärarna avläser potential och förutsättning för självverksamhet och lärande	205
7.2.6 Frirummet som uppdrag och ideal för didaktisk praxis.....	207
7. 3 Ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt.....	210
7.3.1 Lärande och utveckling som given ur naturens arketyper .	210
7.3.2 Undervisningens rytmiska och konstnärliga gestaltning ..	212
7.3.3 Frihet genom att ta sina viljekrafter i anspråk.....	214
7.3.4 Bilden och självbildandet utifrån auktoritet och efterhärming	215
7.3.5 Waldorflärarnas didaktiska praxis	217
8. Avslutande summering och diskussion	219
8.1 Summering av avhandlingens kuskap bidrag i förhållande till syfte och forskningsfrågor	219
8.1.1 Waldorflärarnas gestaltning av ett didaktiskt handlande ..	220
8.1.2 Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt	223
8.1.3 Summering av undersökningens kunskapsbidrag	224
8.2 Diskussion utifrån undersökningens teoretiska utgångspunkter	226
8.2.1 Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt efter praktik-vändningen	226

8.2.2 Språkliggörandet av waldorflärarnas praktiska kunnande	226
8.2.3 Det praktiska kunnandets generaliserbarhet	227
8.2.4 Praxis som yrkesspråk i lärarnas samtal.....	229
8.2.5 Metaforens, exemplens, analogins och berättelsens tolkningsbarhet för praxis.....	230
8.2.6 Diskussion av kunskapsbidragen utifrån den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken	231
8.2.7 Relevansen av en bildningsteoretisk didaktik för lärarens professionalisering.....	232
8.3 undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet	236
8.3.1 Kritisk granskning av metod och genomförande.....	237
8.3.3 Kunskapsbidragens generaliserbarhet och spridning.....	243
8.4 Fortsatt forskning och vidareutveckling utifrån avhandlingens kunskapsbidrag	244
8.4.1 Kunskapsbidragens och undersökningens betydelse för waldorfpedagogisk inriktad forskning	245
Litteraturförteckning.....	247
Webbsidor och elektroniska länkar	255
Förteckning över figurer och tabeller	256

1. Forskningsområde, bakgrund och syfte

Waldorfpedagogiken har sedan 1940-talet varit etablerad i Sverige, och idag går fler än 5 000 elever och närmare 3 000 förskolebarn i någon av de 42 waldorfskolorna eller 80-talet waldorfförskolor som är verksamma i Sverige.¹ Waldorfskolorna har en särställning inom det nationella svenska undervisningssystemet genom skrivningar i skollagen som bl.a. medger undantag från betygsättning före årskurs 9 samt möjlighet för waldorfskolorna att anställa lärare med enbart waldorfläro-utbildning i skolorna.² En fristående institution, Waldorfläro-högskolan,³ utbildar med statliga medel lärare för waldorfskolan utanför den nationella examensordningens ramverk för statlig läro-utbildning.

Waldorfpedagogikens historia och plats inom det svenska utbildningssystemet kan i flera avseenden beskrivas som anmärkningsvärd. Waldorfpedagogiken har sina rötter i en tid, kultur och ett samhälle som är gemensam med de progressiva och reformpedagogiska rörelsernas uppkomst under tidigt 1900-tal (Arfwedson, 2000; Burman, 2014; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Ullrich, 2008). Waldorfpedagogikens huvudsakliga expansion och internationella utbredning har dock främst skett under de senare decennierna. Detta långt efter det att många av de samtida reformpedagogiska och progressiva skolinitiativen avklingat. Mansikka (2007) beskriver hur mötet med waldorfskolan gör skillnaden mellan olika pedagogiska inriktningar tydliga:

Bland alla reformpedagogiska rörelser som utvecklats under 1900-talet torde Waldorfpedagogiken tillhöra den mest säregna. När vi kliver in i en Waldorfskola möter vi sannolikt element som gör att den, på många sätt, skiljer sig från de flesta andra skolor. (s. 1)

Undervisningen i waldorfskolan bygger på idéer och visioner för skola, undervisning och samhälle som utvecklades av den österrikiske filosofen och esoterikern Rudolf Steiner (1861–1925). Rudolf Steiner utvecklade de huvudsakliga idégrunderna för waldorfpedagogiken i samband med etablerandet av den första waldorfskolan i Stuttgart 1919. Dessa vidareutvecklades under åren som följde fram till Steiners död 1925.

Rudolf Steiners pedagogiska idéer innebar bland annat att undervisningen i waldorfskolan inte skulle bygga på en uppsättning undervisningsmetoder, pedagogiska handgrepp, utan på en lärare med ett särskilt pedagogiskdidaktiskt tänkande och förhållningssätt (Steiner, 1981). Kärnan för den praktiska didaktik som Steiner beskriver för waldorfskolan, utgjordes av ett tänkande och förhållningssätt hos läraren som utgick från en pedagogisk antropologi som stödde sig på kunskap och förståelse av människan som

¹ <http://waldorf.se/skola/>

² SFS 2011:326

³ <http://wlh.se>

kroppslig, själslig och andlig varelse (Dahlin, 2017; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Schieren, 2012; Sommer, 2014). Det antropologiska tankesättet skulle tjäna som vägledande verktyg för läraren att välja undervisningsinnehåll, avläsa och anpassa sitt undervisningssätt till varje elevs behov, lärande och växande (Steiner, 1981). För detta syfte utvecklade Rudolf Steiner, i samband med den första waldorfskolans öppnande i Stuttgart 1919, grunderna till det han benämner som pedagogisk antropologi i en serie föredrag under titeln Allmän människokunskap⁴ (Steiner, 1981). Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt, inspirerat av den antropologiska människokunskapen, såg Steiner som central för att lärarna självständigt skulle kunna genomföra och utveckla sin undervisning. Genom djupare kunskap om människans väsen förväntades lärarens allmänna själsförfattning (Steiner, 1989b, s. 67) orientera läraren i interaktionen med eleverna.

Det är en stor skillnad, och den består inte bara i att den ena läraren är skickligare än den andra med de pedagogiska handgreppen, utan den huvudsakliga skillnaden, den som är verksam i undervisningen, härrör från vilken tankeinriktning läraren har under sin tillvaro och som han bär med sig in i klassrummet. Det som spelar egentlig roll, det som verkligen gör en skillnad mellan den ena och den andra läraren, är om eleverna framför sig har en person som har tankar på den vardande människan som en medveten och regelbunden aktivitet i sitt liv. (Steiner, 1981, s. 25)

Rudolf Steiner beskriver på detta sätt i flera föredrag ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt som den waldorfpedagogiska didaktikens utgångspunkt. Den pedagogiska antropologin skulle tjäna som det verktyg genom vilket varje lärare förväntades att individuellt och självständigt utveckla ett förhållningssätt och en relation till varje elevs lärande och utveckling. Den kursplan som arbetades fram för lärarna i den första waldorfskolan behandlas i Steiners föredrag som huvudsakligen indikativ, med förslag på teman för lärarna att arbeta utifrån (Steiner, 1987). Läraren, menar Steiner, utläser av eleverna deras behov och gestaltar utifrån detta undervisningen konstnärligt. Lärarens autonomi och självständighet i interaktion med eleverna och i utformningen av sin undervisning beskrivs i termer av ett livgivande, aktiverande element på flera ställen i Steiners pedagogiska föredrag.

En undervisning som på förhand förestavar läraren en timplan och liknande utesluter i själva verket konsten att undervisa. Och så får det inte vara. Läraren måste vara det livgivande och aktiverande elementet i hela skolväsendet. (Steiner, 1986b, s. 156)

En idé, en vision om pedagogikens möjligheter och potential till utveckling av individens myndighet, hennes bildning, självförverkligande och frihet,

⁴ Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. I svensk översättning: Steiner, R. (1981). Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken (Vol. GA293). Järna: Telleby bokförlag.

genomströmmar och underbygger Steiners pedagogiska filosofi. I den tankebyggnad som utgör grunden för waldorfpedagogiken, återfinns strömningar och element av romantikens och upplysningens människo och bildningsideal, blandade med tankegods från det tidiga 1900talets vetenskapliga framgångar och samhällsomvälvningar (Dahlin, 2017; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Sparby, 2013. Steiner riktar i sina pedagogiska föredrag bl.a. kritik mot samtidens intellektualistiska och materialistiska (och i synnerhet kommunistiska) orientering i samhällsutvecklingen. Den reducerar läraren till en tjänsteman och hindrar lärarens pedagogiska relation med eleverna, menar Steiner. Undervisning bör istället ses som en konst, och läraren bör utveckla ett konstnärligt förhållningssätt i sin undervisning (Steiner, 1981; 1986a; 1987).

Ett konstnärligt, pedagogiskt förhållningssätt hos lärarna, en fördjupad pedagogisk och mänsklig relation i undervisningen, skulle väcka elevernas personliga engagemang och göra kunskapsprocessen till en individuell och fri utvecklingsmöjlighet. Utifrån kunskap om människans väsen, utveckling, hennes andligt-kulturella potential, förväntas läraren utforma undervisningen på ett konstnärligt sätt i interaktion med eleverna. Undervisningsmetoder som föreskrivs och motiveras genom olika psykologiska förklaringsmodeller avvisas av Steiner som "intellektualism och materialistiskt pedanteri som gör läraren främmande för verklig kunskap om människan" (Steiner, 1994). Om intellektualismens och materialismens negativa inverkan på undervisningen och relationen mellan lärare och elev säger Steiner:

Detta leder bort från människokunskapen, gör oss främmande för människan och kan därför aldrig bilda grunden för pedagogik och didaktik. Den pedagogiska relationen, den didaktiska relationen är i alla fall en mänsklig relation, en relation mellan läraren, fostraren och eleverna. Pedagogik och didaktik måste bygga på denna mänskliga relation. Det kan bara ske genom en sann människokunskap och en sådan sann människokunskap vill antroposofin ge. (Steiner, 1994, s. 31)

Intresset i denna avhandling riktas mot den tradition av undervisning som har utvecklats vid waldorfskolan: Vilka former av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande har utvecklats och tagit form hos dagens waldorflärare, och hur förhåller sig detta till de idéer och visioner för skolan som utvecklades för 100 år sedan?

Intresset i avhandlingen för den didaktik, det tänkande och förhållningssätt som utvecklats vid waldorfskolan rör inte endast det idéhistoriska och tillbakablickande perspektivet. Avhandlingens forskningsintresse är även att belysa och betrakta den didaktik som utvecklats vid waldorfskolan utifrån aktuell didaktisk forskning. Hur förhåller sig det pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande som utvecklats vid waldorfskolan till didaktisk forskning?

Utrymmet för olika pedagogiska alternativ har under senare decen-

nium krympt då den svenska skolan förändrats med en hög reformtakt med inriktning mot starkare kontroll, måluppfyllelse och styrning. Under samma tid har de svenska waldorfskolorna ökat mångfald i antal (Dahlin, Liljeroth, & Nobel, 2006). Från omkring ett tiotal skolor vid 1980talets inledning till dagens 42 skolor. Denna expansion kan även följas internationellt under motsvarande tidsperiod. Internationellt uppskattas idag antalet waldorfskolor till över 1 200 skolor med en fortsatt stark expansion framförallt i Asien och på den afrikanska kontinenten.⁵

Waldorfpedagogiken, så som den framställs i Rudolf Steiners föredrag, kan idag framstå som en anakronism och en rest från början av förra seklet. Både språkdräkt, utgångspunkter och idéinnehåll i Steiners pedagogiska framställningar måste anses svåra att idag använda i den allmänna pedagogiska debatten. Trots detta verkar utbredningen av waldorfskolor på flertalet platser i världen alltjämt fortgå. Waldorfpedagogiken har på många platser i världen etablerats som ett alternativ till den statligt styrda skolan (Ullrich, 2008).

I en tid då skolans mål, innehåll, metoder och kanske främst resultat diskuteras flitigt, samtidigt som fristående, vinstdrivande skolföretag etableras, är waldorfskolans praktik, plats och närvaro i det svenska utbildningssystemet väl värd att belysa. Vilka erfarenheter och vilka bidrag till kunskap om skola, undervisning och lärande finns att hämta från denna hundraåriga pedagogiska tradition? Denna fråga framstår även som relevant mot bakgrund av den marginella forskning om waldorfpedagogiken som hittills har bedrivits.

1.1 Waldorfskolans etablering inom ett svenskt friskolesystem

Det svenska utbildningssystemets historia kan beskrivas som homogent under en långvarig socialdemokratisk politisk dominans. Den svenska välfärdsstaten har präglats av en stark offentlig sektor som förser medborgarna med god och likvärdig service (Parding, 2011). Den svenska modellen beskrivs av Ahlström och Wallin (2000) som en, av social ingenjörskonst rationellt och tekniskt utformad styrkedja, konstruerad av regler och direktiv. Utformningen av skolan byggdes på stark tilltro till vetenskapliga, psykologiskteknologiska möjligheter att förse det framväxande moderna samhället med god kompetens (Ahlström & Wallin, 2000; Prading, 2011). Först under 1970talet växte kritiken mot en allt för stark och dominant statsapparat. Kritiken riktades även mot den hierarkiska styrningen av utbildningssystemet (Frelin, 2012; Wedin, 2007).

...utbildningsteknologin beskrevs som maktapparatens förlängda arm och lydiga redskap utan egen värdebas. (Ahlström & Wallin, 2000, s. 34)

⁵ Information över historik och spridning av waldorfpedagogiken internationellt finns på <https://www.freunde-waldorf.de/en/home/>

Fram till friskolereformen 1992 var alternativa skolformer vid sidan om den statliga skolan relativt ovanliga i Sverige. Vid reformens genomförande gick färre än 1% av grundskoleeleverna i en fristående skolform. År 2009 gick närmare 10 % av den svenska grundskolans elever i en fristående skola. År 2013 är den siffran närmare 15% (Skolverket, 2014).

Vid en tidigare reform (1983), där riksdagen bl.a. beslutade om en enhetlig definition av skolformer med annan huvudman än staten, infördes benämningen 'fristående skola' (Prop.1982/83:1). I propositionen anfördes framförallt folkrättsliga grunder som skäl att tillåta etableringen av skolformer med alternativa pedagogiska inriktningar och annan huvudman än staten. Föräldrarnas rättighet till att själva välja pedagogisk inriktning för sina barn vägde tungt i beslutet (ibid.). De fristående skolornas bidrag till den allmänna skolans pedagogiska utveckling var ytterligare ett argument som framförs i propositionen. Vid 1983 års skolreform uppskattades att ca. 35 fristående skolor direkt berördes av reformen, ett 10tal av dessa var waldorfskolor. Uppskattningsvis fanns det år 1982 1040 elever i de svenska waldorfskolorna (ibid.). Reformen 1983 öppnade även för den bidragsreform som 1992 års friskolereform innebar (Parding, 2011).

Före skolreformen 1983, drevs endast en av waldorfskolorna i Sverige⁶ och en handfull andra privata skolor med statliga anslag. Övriga fristående skolor finansierades huvudsakligen med skolvgifter från föräldrarna men kunde årsvis ansöka om ekonomiskt stöd från staten för att täcka ett finansiellt underskott (Prop.1982/83:1). Reformen 1983 innebar även former för tillsynsansvar hos kommun och länsstyrelser samt en beräkningsmodell där fristående skolor fick del av allmänna medel. Det framgick i remisstexterna till propositionen att det fanns en stor ambivalens i yttrandena om propositionen inför ett generellt bidragssystem, samtidigt som det på flera ställen poängterades att staten bör säkerställa att de pedagogiska alternativen fortlever och utvecklas (ibid.).

I propositionen inför utbildningsreformerna 1983 avspeglas en syn på skola och undervisning främst utifrån metoder för kunskapsöverföring. I remisstexternas skrivningar om de alternativa pedagogiska skolformernas bidrag till det allmänna skolväsendet, återkommer idén att de fristående skolorna har ett berättigande genom att pröva och utveckla nya pedagogiska metoder. Det kontinuerliga ekonomiska stödet till utvalda friskolor motiveras med att "vissa metodiska erfarenheter kan överföras till det allmänna" (Prop. 1982/83:1, s. 37). Däremot bör de fristående skolorna ges stor frihet vad det gäller utförande, organisation och innehåll i undervisningen. Utbildning vid en fristående skola skall väsentligen motsvara innehållet vid det allmänna skolväsendet och undervisningen ska bedrivas på ett tillfredsställande sätt, utan att staten föreskriver eller i detalj reglerar i vilken form undervisningen genomförs eller vilken kompetens lärarna har. Det konsta-

⁶ Kristofferskolan i Bromma, Stockholm

teras även i propositionen att stora delar av den undervisning som genomförs vid Kristofferskolan ”är av den art att den inte passar in i den offentliga enhetsskolan” (ibid.). I Sixtens Marklunds rapport om de alternativa och fristående skolorna i Sverige (Marklund, 1986) framkommer liknande argument för att hålla en alternativ skolutveckling avskild från enhetsskolan. I rapporten framhåller Marklund att införandet av enhetsskolan har försvårats genom att olika varianter av aktivitetspedagogik fortlevt inom den allmänna skolan. Därför bör de alternativa skolformerna utvecklas vid sidan om enhetsskolan (s. 30–32). Behovet av ett definierat utrymme för de olika pedagogiska särdragen framhålls i Marklunds rapport som ett argument för ett lagstadgat utrymme samt att dessa ges vissa bidrag från det allmänna.

I och med läroplansreformen och en ny skollag 2011 begränsas det frirum för alternativ pedagogik som skapats genom de tidigare reformerna. Läroplanens mål och kunskapskrav är explicit styrande för skolans verksamhet utan undantag. Etableringsfriheten och de ekonomiska möjligheterna för fristående skolor som 1992 års friskolereform öppnade för, innebär nu även starkare statlig kontroll av kvalitet och styrning mot målen i läroplanen. *Likvärdighet* är ett centralt begrepp för styrningen av skolan. Alla elever ska ges samma förutsättningar till lärande och utveckling.

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. (Skolverket, 2011, s. 8)

Vilken riktning tar skolutvecklingen i samhället när allt fler elever går i friskolor, frågar Parding (2011). Två typer av friskolor etablerar sig i undervisningssystemet genom finansieringsformen från 1992. Majoriteten av friskolorna är inriktade på effektivt och rationellt utförd undervisning och vinst till ägarna och den andra gruppen skolor, betydligt färre till antalet, inriktar sig på pedagogisk idéutveckling (ibid.). Den friskolekommitté som tillsattes av regeringen 2011 med syfte att få till en bred politisk överenskommelse kring reglerna för landets friskolor, uppmärksammar i en delrapport 20130523⁷ att utrymmet i skollagen för friskolorna att introducera och pröva nya metoder, organisationsformer och okonventionella pedagogiska lösningar kraftigt har kringskurits genom den senaste reformen. Skrivningar och incitamentet från 1983 års friskolereform, om alternativ pedagogik, metodutveckling och föräldrars rätt att välja pedagogisk inriktning, har i 2011 års skollag nedtonats. I och med de generösa etableringsmöjligheterna för friskolor har dessa istället ersatts av kontroll och likformighet, konstateras i rapporten. Rapportförfattarna beskriver detta som ett dilemma som dock ligger utanför det uppdrag som kommittén har att arbeta utifrån, men som ändå borde uppmärksammas.

⁷ <http://www.moderat.se/sites/default/files/attachments/friskolekommitte.pdf> Hämtat 20160620

Det är en grannlaga uppgift att fastställa var den optimala balanspunkten mellan frihet och likformighet ligger på skolområdet. Båda värdena är viktiga. (ibid.)

I samband med att skolan reformeras mot tydligare styrning, kvalitets- och resultatmätningar, förändras även synen på lärarens arbete. Många reformer under det sena 1990-talet syftade till ökat lokalt inflytande över skolan och fler alternativ. Lärarens professionella autonomi uppmärksammades, problematiserades och diskuterades i samband med reformerna ur olika aspekter. Den omfattande kontrollapparat och styrning som växte fram efter de senare skolreformerna, verkade i stället många gånger i motsatt riktning, menade flera forskare. (Carlgren, 2010; Mickwitz, 2015; Parding, 2011; Wedin, 2007). Avsikten med kontrollapparaten var att lärarna skulle professionaliseras och kvalitetssäkras genom att skolresultat och likvärdighet skapar ett mått på lärarens professionalitet (Levinsson, 2013; Mickwitz, 2015; Parding, 2011). Mickwitz (2015) beskriver hur ”den reformerade läraren” framträder i skolans styrdokument under senare decennium. Denna innebar en tjänstemannasynt på lärarna som en rationellt handlande, kvalitetssäkrad profession, ”istället för den autonoma professionella läraren framträder en kvalitetssäkrad professionell lärare” (Mickwitz, 2015, s. 258). I läroplanens styrdokument framträder en kvalitetssäkrad och rationellt handlande lärare med svag förankring i den faktiska undervisningen, och i vardagen i skola och klassrum. I ett flertal avhandlingar under senare tid framträder bilden av hur undervisningens vardag, med ett i det närmaste oändligt antal interaktioner, möten mellan lärare och elev, etiska dilemman, avgöranden och beslut som läraren handskas med, inte passar in i diskursen om den rationellt tänkandehandlande och kvalitetssäkrade läraren. De krav och förväntningar som skolans vardag ställer på lärarnas tänkande och förhållningssätt finner inte utrymme eller stöd hos denna diskurs (Frelin, 2012; Gustavsson, 2004; Holmgren, 2006; Högberg, 2015; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Wedin, 2007).

Även det didaktikbegrepp som i Sverige återintroducerades under 1980-talet är infärgat av en sådan professionsdiskurs. Didaktiken får genom professionsdiskursen en mer avgränsad och instrumentellt metodisk karaktär i jämförelse med ett traditionellt centraleuropeiskt didaktikbegrepp (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Englund, 1992; Sundberg, 2007; Wahlström, 2015). Lärarens didaktiska handlande utgår i en centraleuropeisk didaktisk tradition från elevens möjlighet till frihet genom bildning och självrealisation. Didaktiken som ’undervisningskonst’ (Englund, 1992; Liedman, 2011) för en autonom och professionell lärare framstår som avlägset i förhållande till detta nyintroducerade didaktikbegrepp.

1.2 Waldorfskolans profilutrymme

Centralt för waldorfskolorna är den egna kursplanen som i Sverige publiceras under namnet *En väg till frihet* (Waldorfskolefederationen, 2016). Waldorfskolans kursplan är inte en kursplan på det sätt som en nationell kurs eller läroplan. Den bör istället betraktas som ett komplement till de nationella läroplanerna och praktiskt inriktad arbetsplan gemensam för waldorfskolorna.

En fristående skola kan ha egna dokument som ett komplement till den nationella läroplanen, under förutsättning att innehållet inte står i strid med den nationella läroplanen. Ett exempel på detta är Waldorfskolornas kursplan ”En väg till frihet”.⁸

En av principerna bakom utformningen av waldorfskolans kursplan är synsättet på undervisningen och lärandet som en organisk utvecklingsprocess och ett successivt självständiggörande hos eleven. Kursplanen är tänkt att avspegla en sådan utvecklingsgång i successiva teman och ämnesprogression (Mansikka, 2007; Ullrich, 2008; Sommer, 2014).

Waldorfskolans särart kommer även till uttryck genom en speciellt utformad lärarutbildning för lärare i waldorfskolan. Från 1980 talet och framöver genomgick waldorfpedagogiken i Sverige en stark expansion och tillväxt. Behovet av för waldorfskolan särskilt utbildade lärare, medförde att ett flertal waldorflärarseminarier etablerades på olika platser i Sverige. Rudolf Steiner seminariet i Ytterjärna utanför Stockholm, tillsammans med en seminarieverksamhet, knuten till Kristofferskolan i Stockholm, utgjorde tidigt de huvudsakliga lärarutbildningsverksamheterna i Sverige vid den tiden (Lejon, 1997). Dessa utbildningsverksamheter gick 1994 samman i Stiftelsen Rudolf Steiner Högskolan (RSH) och ansökte till regeringen om statligt stöd och examinationsrätt. Ansökan resulterade i ett samarbete med Lärarhögskolan (LHS) i Stockholm.

Motivet för en egen lärarutbildning för waldorfskolan sammanfattas i forskningsrapporten; *I mötet mellan två pedagogiska kulturer* (Langmann, Andersson, & Dahlin, 2005). Behovet av en lärarutbildning vilken även fördjupar waldorfpedagogikens bakomliggande människosyn, didaktik samt dess filosofiska utgångspunkter lyfts i rapporten fram som ett centralt motiv för RSH att samarbeta med LHS. Samarbetet skulle säkra lärarförsörjningen för waldorfskolorna och samtidigt garantera en akademisk nivå på utbildningarna. Företrädare för LHS uttrycker i rapporten positiva intryck av väl utarbetade undervisningsmetoder och de praktisktestetiska inslagen i waldorflärarutbildningen, men uttrycker samtidigt skepsis mot inslag som de menar tenderar till livsåskådning och med halvreligiöst innehåll (s. 40).

Hösten 2002 antogs den första gruppen lärarstudenter i det gemensamma programmet Lärarexamen med waldorfprofil (Langmann, Andersson, & Dahlin, 2005). Av programmets 160 poäng lästes 30 poäng utbildnings-

⁸ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.126373!/Menu/article/attachment/Fristående%20skolor%20Revidering%20april%202015.pdf hämtad 20150909

vetenskap på LHS. Övriga kurser, i huvudsak den ämnes-didaktiska specialiseringen och inriktningen, lästes på RSH. Under 2008 inordnades lärarhögskolan under Stockholms universitet (Hartman, 2012). I samband med detta avvecklades även samarbetet mellan RSH och LSH och inga nya studenter kunde antas till programmet. Waldorflärarytutbildningen koncentrerades då till en nybildad institution, Waldorflärarytutbildningskolan (WLH) i Bromma i Stockholm. Denna står sedan 2012 under statlig tillsyn och fick 2014 även offentlig finansiering för lärarytutbildning.⁹

Inom det särskilda utrymmet i skollag m.m, där waldorfpedagogiken i Sverige har verkat, har dess undervisningstradition utvecklats som ett alternativ inom det nationella skolsystemet. Under lång tid även utan offentlig finansiering. Denna tendens och utveckling kan även spåras internationellt (Ullrich, 2008). Förhållandena för waldorfskolan har naturligtvis varierat i olika länder vad det gäller krav på anpassning till offentligt skolsystem, styrning, läroplaner och ekonomiska förutsättningar. Genomgående har waldorfskolorna haft stor autonomi i utformandet av sin undervisning (Dahlin, 2017, Mansikka, 2007; Stabel, 2014; Ullrich, 2008).

1.3 Avhandlingens syfte, avgränsning och disposition

Avhandlingens syfte är att empiriskt undersöka, analysera och utifrån hermeneutisk tradition tolka hur några waldorflärares pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande kommer till uttryck i deras gemensamma samtal om sin undervisning. Avhandlingen intresserar sig därmed för att undersöka och beskriva den didaktiska tradition av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och handlande, så som denna har utvecklats vid waldorfskolan: hur undervisningen gestaltas, vilket tänkande och förhållningssätt som lärarna utvecklat och hur arten och karaktären av detta tänkande kan förstås och tolkas.

Empirin för undersökningen skapas genom en metod utgående från Stimulated Recall Interview (SRI)upplägget. Undersökningsmetoden bygger på att lärarna samtalar om och reflekterar över sitt eget handlande och interagerande i klassrummet från videoupptagningar av egen undervisning (Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Reitano, 2006). Avhandlingens forskningsobjekt undersöks i de reflektioner och tankar som framkommer i lärarnas samtal om den egna undervisningen, där uttryck för ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt eftersöks, analyseras och tolkas.

Avhandlingens kunskapsområde utgörs på detta sätt av didaktiken. De didaktiska traditioner, sammanhang och premisser under vilket lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt historiskt och praktiskt kan antas ha tagit gestalt utgör forskningskontext. Hos Kansanen och Hansén (2011) uttrycks utgångspunkten för att empiriskt undersöka de grunder på vilka läraren fattar beslut och handlar i undervisningen.

⁹ <http://wlh.se/om-oss/da-och-nu/> hämtad 20160904

När läraren fattar beslut eller gör val intar de alltid en bestämd ståndpunkt baserat på motiv som kan vara medvetna eller omedvetna, men som grundar sig på vissa värden eller på en normativ etik. Hur kommer dessa värden in i undervisningsprocessen och vilken är lärarens ställning i denna process. (Kansanen & Hansén, 2011, s. 358)

Lärarens tänkande och förhållningssätt kan på detta sätt anses komma till uttryck i hur undervisningen gestaltas; vilka didaktiska val som läraren gör; hur läraren handlar och interagerar i undervisningssituationen. Lärarens reflektioner, avgöranden och handlande antas därmed utgå från dennes världsbild, personliga etik och förvärvade professionella normer (Ashton, 2015; Carr, 2009; Claesson, 2009; Kansanen, o.a., 2000; Korthagen, 2004; Gill & Fives, 2015; Nespor, 1985).

1.3.1 Frågeställningar

De forskningsfrågor som driver analys och tolkning av insamlat empiriskt material kommer ur avhandlingens syfte och har utvecklats successivt under arbetets gång. Författarens initiala undran och kunskapsintresse utgår huvudsakligen från förståelse och teoretiska utgångspunkter. Frågeställningarna har genom avhandlingsarbetet utvecklats abduktivt i mötet med undersökningens empiri. De två frågeställningarna är inriktade mot det pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande som framkommer i de medverkande lärarnas reflektioner över sin undervisning. Två områden framstår i det empiriska material som insamlats i undersökningen som karakteristiska och tydligt avgränsade i lärarnas samtal.

- 1) Vilka former av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling kommer till uttryck i waldorflärarnas samtal?
- 2) Hurdana gestaltningar av didaktiskt handlande framträder i waldorflärarnas samtal kring de överväganden och etiska dilemman som uppstår i elevlärarrelationen?

Den första och huvudsakliga forskningsfrågan intresserar sig för hur lärarnas förståelse av elevernas lärande och utveckling kommer till uttryck i deras samtal: Hur förstår och uttrycker lärarna att lärande och utveckling sker eller har skett; vilka begrepp, analogier och ordval används i samtalen för att tala om kunskap, lärande och utveckling? Vilka synsätt, vilken förståelse av kunskap, lärandeprocesser och utveckling underbygger deras tänkande och förhållningssätt?

Den andra frågan behandlar det didaktiska handlandet i de utvalda undervisningssituationerna. Lärarnas förståelse av hur handling och interaktivitet i undervisningssituationen gestaltas, undersöks utifrån denna frågeställning. Med vilket förhållningssätt tilltalar lärarna eleven; vilka etiska dilemman, maktpositioner och intressekonflikter i interaktivitet och handlande uppmärksammas i samtalen; vilket didaktiskt handlande motiveras och hur motiveras detta?

Den första frågan fokuserar därmed på det pedagogiska tänkandet, de idéer, motiv, värderingar och syn på lärande och kunskap som kommer till uttryck i samtalen. Den andra frågan intresserar sig för lärarnas handlingsincitament och grund för det handlande och den interaktion som innefattas i de undervisningssituationer samtalen utgår från. Dessa två fenomen; det mer pedagogiska reflekterandetänkandet och förhållningssättet och det didaktiskt inriktade handlandet, kan helt inte särskiljas från varandra. De glider in i och kan överlappa varandra, beroende på vilka aspekter som lyfts fram och av karaktären på den undervisningssituation som samtalen behandlar. De två frågeställningarna utgör i avhandlingen ett analytiskt perspektivskifte och innebär inte att *tänkande* och *handlande* i ontologisk mening betraktas som åtskilda och artskilda.

Genom att analysera och tolka det empiriska material som skapats, besvaras avhandlingens frågeställningar. Svaren på frågeställningarna förväntas ge kunskapsbidrag om karaktären av den didaktiska praxis som kommer till uttryck i de medverkande waldorflärarnas reflektioner och samtal om sin undervisning. Begreppet praxis ger avhandlingsarbetets utformning och arbetssätt samt utformningen av de kunskapsbidrag som skapas genom analys och tolkning av lärarnas samtal. Praxisbegreppet åsyftar i avhandlingen ett kunnande som i lärarnas reflektioner förstås som ändamålsenligt och rationellt förnuftigt förhållande till lärarnas handlande i olika undervisningssituationer. Med begreppet kunnande i relation till handlandet avses här ”specifika sätt att se, göra och vara i världen” (Carlgren, 2015, s. 81). Praxis utgörs därför av ett aktivt handlingsinriktat kunnande som därigenom kontrasteras mot en kunskap om något.

Praxis, människans tal, handlande och interaktion, ställer henne inför beslut, avgöranden och valmöjligheter. I dessa flyter hennes värderingar, världsbild och etiska preferenser in. De är sällan helt reflekterade och språkliggjorda. På vilket sätt de blandas in i och skapar, återverkar på den tradition av handlande som etablerats är därmed heller inte alltid fullt medvetet eller språkliggjort. Den didaktiska praxis som kan iakttas i lärarens samtal om sina beslut och handlingar förstås i avhandlingen som uttryck för en undervisningstradition, byggd och bestående av individuellt och kollektivt ackumulerat kunnande och erfarenhet (Green, 2009; Janik, 1996; Johannesen, 1999; Macintyre, 2007; Polanyi, 1962; Rolf, 1995; Schatzki, 1996).

1.3.2 Förförståelse som utgångspunkt och forskningsintresse

Avhandlingens kunskapsintresse, syfte och upplägg bottnar även i ett institutionellt, professionellt och personligt intresse och kunskapsbehov. I mitt arbete på Waldorflärlärhögskolan (WLH) i Stockholm ställer jag själv, mina kollegor och även många av de lärarstudenter jag möter, frågor kring vilken betydelse innehållet i Rudolf Steiners pedagogiska texter kan ha för det läraruppdrag de utbildas till. Under många år har jag försökt att finna olika sätt att läsa, diskutera, problematisera och bearbeta Steiners texter till-

sammans med studenterna i waldorfläroarutbildningen. Steiners olika utsagor om lärorens personliga utveckling, lärorens pedagogiska tänkande och förhållningssätt skapar i dessa samtal alltid frågor och undringar. Vad innebär detta? Vilken betydelse spelar detta för undervisningen? Finns det ett förhållningssätt som man bör se som det rätta?

I avhandlingen utgår jag från den tradition av undervisning som etablerats i waldorfskolan för att undersöka vilka uttryck och former ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt tar i det dagliga arbetet i undervisningen hos några lärare. Därigenom skulle de kunskapsbidrag som skapas i avhandlingen även kunna ge nya infallsvinklar och dimensioner på läsningen av Steiners pedagogiska texter. En sådan kunskap skulle kunna bidra till att diskutera, kontrastera och jämföra Steiners pedagogiska idéer med andra nutida och historiska pedagogiska teorier och didaktiska praktiker. Ett vidare syfte för avhandlingens undersökning och kunskapsbidrag skulle därmed kunna ses som att söka placera, kontrastera och relatera waldorfskolans pedagogiska verksamhet till andra pedagogiska verksamheter och traditioner. Behovet av detta utvecklas nedan i avsnittet *Waldorfpedagogiken som forskningsfält*. Larsson (2015) menar att forskning med ett praktiskt – hermeneutiskt intresse och ansats främst syftar till att förbättra kommunikationen mellan människor. Genom att tolkningen skapar plattformar för möten och förståelse mellan olika perspektiv kan kommunikation uppstå (s. 25).

Ett personligt och professionellt intresse för forskningsobjektet är alltid förenat med kunskaper och erfarenheter som skapar forskarens förförståelse. Förförståelsen utgör både en förutsättning och ett hinder för skapandet av ny kunskap. Traditionens gemenskap med sina olika repertoarer, tolkningar och förståelser utmanas och ifrågasätts genom kritiska perspektiv och alternativa tolkningar. ”Hermeneutikens verkliga rum”, menar Gadamer, uppstår i polariteten och spänningssältet mellan förtrogenhet och främlingskap; mellan traditionens röst och den utsaga som tolkas (Gadamer, 1997, s. 142). Empirisk noggrannhet samt metodisk och analytisk transparens är ledstjärnor och de huvudsakliga utmaningarna för denna typ av tolkande kvalitativ undersökning (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Förförståelse och ett professionellt engagemang i forskningsobjektet skapar både forskningsetiska dilemman samt vetenskapliga och metodiska reliabilitetsproblem. Samtidigt som sakkunskaper hos forskaren inom forskningsområdet, bidrar till fördjupade och relevanta frågeställningar med aktualitet och relevans för den praktik som utforskas (Janik, 1996; Kemmis, 2010; Kvernbeek, 2005). De speciella förutsättningar som det innebär att forska i ett område som under lång tid utgjort forskarens yrkespraktik i förhållande till den kunskap som skapas, utvecklas och fördjupas i kapitel 5.

1.3.3 Avhandlingens kunskapsområde och undersökningens avgränsningar

Avhandlingens kunskapsområde utgörs primärt av didaktiken. Lärarens handlande i undervisningssituationen, hur besluten tas och hur dilemman och problem hanteras, betraktas i avhandlingen som uttryck för lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Detta kopplas i undersökningen till de didaktiska frågorna hur, vad och varför (Ahlström & Wallin, 2000; Claesson, 2009; Bengtsson, 1997; Hansén, Kansanen, Sjöberg, & Kroksmark, 2011; Englund, 2000; von Oettingen, 2018; Wahlström, 2015).

Forskningsintresset i avhandlingen syftar inte till att förändra eller utveckla lärarens arbete i klassrummet i ett kortsiktigt perspektiv. Undersökningen söker heller inte att klarlägga vad som skulle kunna utgöra ett mer målinriktat och effektivt pedagogiskt tänkande och förhållningssätt, vare sig i förhållande till läroplan, waldorfpedagogik eller någon annan norm. Forskningsintresset i avhandlingen är helt inriktat mot de i undersökningen deltagande lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande. Därmed görs heller ingen jämförelse av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt inom undervisningen i olika skolformer.

Inte heller eftersträvas en uttömmande och fullständig redogörelse och tolkning av alla aspekter av lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt i Rudolf Steiners pedagogiska texter. Mängden titlar, de olika perspektiven, det komplexa och bitvis motsägelsefulla innehållet, gör att det är i det närmaste ett omöjligt uppdrag för en enskild människa att ta sig an Rudolf Steiners arbeten, utifrån ambitionen om en fullständig och uttömmande genomlysning.

Den som intresserar sig för Waldorfpedagogikens underliggande ontologi och epistemologi behöver inte känna sig besviken på grund av brist på information. Problemen ligger förmodligen i en helt annan riktning. (Mansikka, 2007, s. 3)

Svårigheterna och problemens art med en fullständig och systematisk uttömmande redogörelse för de idéer och tankar, de olika filosofiska och esoteriska utgångspunkter som kan sägas utgöra innehållet i en waldorfpedagogisk idétradition, finns omvittnat (Dahlin, Liljeroth, & Nobel, 2006; Gidely, 2010; Jelinek & Sun, 2003; Mansikka, 2007; Ullrich, 2008; Woods, Martin, & Woods, 2005).

Forskningsintresset i avhandlingen riktas istället mot lärarnas reflektioner, i deras samtal om sin undervisning och det pedagogiska tänkande och förhållningssätt som kan tolkas fram ur detta. Forskningsintresset som motiverar avhandlingens empiriska undersökning handlar om att skapa kunskap om ett pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande som uppstått och etablerats inom en waldorfpedagogisk tradition av undervisning samt att utifrån lämpliga tolkningsramar skapa kunskap om denna tradition.

1.3.4 Avhandlingens disposition

Den empiriska undersökningens kontext och tematiska inramning utgörs i avhandlingen av den waldorfpedagogiska undervisningstradition som etablerat sig i Sverige. Denna presenteras och kontextualiseras i inledningen genom en översikt av händelser som kan betraktas som centrala i utvecklingen av det svenska friskolesystemet, där waldorfpedagogikens etablering inbegrips. Avhandlingens kunskapsintresse motiveras på detta sätt ur ett samhällsperspektiv. Avhandlingens syfte, kunskapsmässiga didaktiska intresse såväl som avhandlingens teoretiska och metodiska utgångspunkter presenteras även i inledningen.

I kapitel 2 och 3 utvecklas avhandlingens kunskapsmässiga arena och forskningssammanhang i två delar. I kapitel 2 utvecklas avhandlingens didaktikbegrepp, utifrån de definitioner och inriktningar begreppet givit s samt begreppets historiska utveckling och den nutida situationen i Sverige.

Genom översikt av didaktikens olika inriktningar och avgränsningar, kontrasteras det didaktikbegrepp som används i avhandlingen mot det didaktikbegrepp som under senare decennier tagit gestalt i svenskt utbildningsväsende. En bildningsteoretisk didaktisk modell med den didaktiska triangeln centralt placerad, utvecklas i kapitlet. Bildningsteoretiska, didaktiska utgångspunkter med dess idé och undervisnings-traditioner, utgör den kunskaps horisont och bakgrund inom vilken lärarnas pedagogiska förhållningssätt och tankesätt placeras och tolkas.

I kapitel 3 utvecklas begreppen pedagogiskt tänkande och förhållningssätt utifrån relevant didaktisk forskning. Begreppen utreds först utifrån de erfarenheter som skapats inom forskningsinriktningen *Teacher thinking and beliefs*. Denna forskningsinriktning har framförallt bidragit metodologiskt till avhandlingen. Avhandlingens metodgenre, *Stimulated Recall Interview* har utvecklats från denna forskningsinriktning (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Pajares, 1992; Rowe, 2009; Stough, 2001).

Begreppen pedagogisk takt, hållning, och förhållningssätt kan sägas sammanfatta en relationsetisk (Holmgren, 2006; Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015) och dialogfilosofisk (Jons, 2008; Nordström-Lytz, 2013; Segolsson, 2011) forskningsinriktning som bidrar till kunskap om lärarens tänkande och förhållningssätt utifrån dessa aspekter. De bildningsteoretiska utgångspunkterna för avhandlingens didaktikbegrepp utvidgas och aktualiseras genom empiriska bidrag från dessa forskningsinriktningar. Begreppet *antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt* introduceras utifrån Rudolf Steiners pedagogiska texter och föredrag, som sammanfattning och summering av kapitel 2 och 3.

I kapitel 4 utvecklas avhandlingsarbetets kunskapssyn utifrån människans intersubjektiva handlande, vilket placeras ontologiskt och epistemologiskt inom en praktikvändning (Carlgren, 2015; Johannessen, 1999; Schatzki, KnorrCetina, & Von Savigny, 2001). Begreppet *teleoaffektiva strukturer* (Schatzki, 1996; 2001b) presenteras som det begreppslika verktyg som

används i analysen och för tematiseringen av de samtal lärarna för i SRI-sessionerna. I kapitlet problematiseras även forskarens förförståelse utifrån ett insideroutsiderperspektiv och problematik (Gadamer, 1997; Janik, 1996; Kemmis, 2010; Kvernbekk, 2005; Mercer, 2007).

I kapitel 5 utvecklas och beskrivs undersökningens forskningsupplägg och metodologiska utformning. Metodologin bakom Stimulated Recall Interviews utvecklas och beskrivs. I kapitlet utvecklas avhandlingens hermeneutiska utgångspunkter. Begreppen tradition, praktik och praxis inramas av hermeneutiken som teori och forskningsinriktning. Janiks (1996) begrepp "den kollektiva reflektionens hermeneutik" som ger ramarna för avhandlingens empiriska undersökning, utvecklas och beskrivs. Vidare utvecklas och beskrivs i kapitlet genomförandet av den empiriska undersökningen, vilket urval och vilka metodiska och praktiska ställningstaganden som gjordes och hur undersökningens praktiska och forskningsetiska problem och frågor hanterades. Avhandlingens abduktiva arbetssätt samt de val och tillvägagångssätt för analys och tolkning som användes i undersökningen, utvecklas även i kapitlet.

I kapitel 6 redovisas undersökningens resultat i form av en språklig-tematisk analys av de transkriberade samtalen från SRI-sessionerna, som utgör avhandlingens empiri. Analyskapitlet sammanfattas genom att de teman som skapats genom analysen struktureras i förhållande till den didaktiska triangelns sidor, dimensioner och relationer. Fyra kategorier skapas vilka relateras till den didaktiska triangelns sidor och dimensioner. Avhandlingens andra forskningsfråga om gestaltningen av lärarnas didaktiska handlande, besvaras genom att tolka spänningar och relationer mellan teman och kategorier.

I kapitel 7 utvecklas lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt utifrån den första forskningsfrågan. Forskningsfrågan besvaras genom tolkning av lärarnas samtal om sin undervisning, först i förhållande till en bildningsteoretisk didaktisk modell och sedan som ett *antropologiskt pedagogiskt tänkande*, utgående från Rudolf Steiners pedagogiska tänkande.

I kapitel 8 diskuteras analys och tolkning i förhållande till avhandlingens syfte, frågeställningar, metod, teoretiska utgångspunkter och dess genomförande. Betydelsen av avhandlingens kunskapsbidrag diskuteras och utvecklas. Förslag på fortsatt forskning utifrån resultat och kunskapsbidrag presenteras i kapitlet.

1.4 Waldorfpedagogiken som forskningsfält

Syftet med detta avsnitt är att presentera en översikt över den forskning som gjorts och som görs på waldorfpedagogik, både i ett internationellt men framförallt i ett nordiskt perspektiv. Avsikten är att här visa på det kunskapsbehov inom waldorfpedagogisk didaktisk forskning som motiveerar undersökningen i avhandlingen. Jag begränsar mig här till att i genomgången sammanställa och presentera en översikt av inriktningar och ansatser, som förekommer inom waldorfpedagogisk forskning. Jag försöker inte att sammanställa forskningsresultaten till mer generella antaganden och slutsatser. Skälet för detta är att jag menar det inte är möjligt att på ett meningsfullt och övertygande sätt sammanföra resultat från den waldorfpedagogiska forskning som idag existerar. Den forskning som gjorts med ett waldorfpedagogiskt tema eller intresse är alltför disparat och med vitt skilda utgångspunkter i olika kulturer, skolsystem, ansatser, metoder och urval. Avhandlingens syfte innefattar heller inte jämförelser mellan eventuella effekter av waldorfpedagogisk undervisning och andra undervisningsmodeller.

Waldorfpedagogiken är i förhållande till sin utbredning, historia och närvaro relativt lite utforskad. Forskning på och om waldorfpedagogiken har inte utvecklats i takt med den expansion och utbredning som waldorfskolan själv har genomgått. Påpekanden om brist på waldorfpedagogisk forskning och i synnerhet empirisk klassrumsforskning görs på många ställen (Barz, Liebenwein, & Randoll, 2012; Dahlin, Liljeroth, & Nobel, 2006; Frödén, 2012; Jelinek & Sun, 2003; Mansikka, 2007; Mitchell & Gerwin, 2008; Stabel, 2014; Uhrmacher, 1995; Woods, Martin, & Woods, 2005). Ullrich (1994) påpekar att frånvaron av akademisk genomlysning av waldorfskolornas arbetssätt, dess teoretiska bakgrund och filosofi måste ses som paradoxal mot bakgrund av den utbredda acceptans som dess undervisningspraktik åtnjuter.

Discussion of Rudolf Steiner's pedagogic in educational circles has remained marked until the present by the paradox of practical acceptance and theoretical ignorance. (ibid. s. 10)

Ullrichs kommentar från 1994 om ett generellt samhälleligt accepterande av den undervisning som etablerats i waldorfskolan, samtidigt som forskning om tillämpningen av de teoretiskafilosofiska grunderna för denna inte uppmärksammats i motsvarande grad, kan anses giltig även idag. I den waldorfpedagogiska forskning jag funnit, finns likartade påpekanden i samma riktning i de rapporter som redovisas här (se t.ex. Frödén, 2012).

Förutsättningarna för waldorfpedagogisk forskning ter sig olikartade på olika håll i världen. I några länders skolsystem har waldorfpedagogiken tillskapats ett eget utrymme i lagstiftning och finansieringsmöjligheter. På flera platser i världen förekommer waldorfläro-utbildningar i samarbete med etablerade universitet och högskolor. I USA, Storbritannien, Norge, Nya Zeeland, Holland, Schweiz och Tyskland finns möjligheter till akademiska

studier till waldorflärare på Bachelor eller Masternivå. I Nya Zeeland¹⁰ och Tyskland¹¹ finns även doktorandmöjligheter inom utbildningsinstitutionerna till waldorflärare. Mot bakgrund av den expansion, historia och utbredning som beskrivits samt den särställning som waldorfpedagogiken intar som alternativ pedagogisk rörelse, är frånvaron av forskning som belyser den undervisning som bedrivs i waldorfskolorna anmärkningsvärd.

Den waldorfpedagogiska forskning som gjorts, har dominerats av två skilda typer av forskningsinriktningar. En idéhistoriskfilosofisk och litteraturbaserad forskningstradition samt en jämförande empirisk tradition. Från mitten på 1990-talet återfinns olika forskningsrapporter som jämför waldorfskolans resultat, elevernas trivsel samt attityder och värderingar till samhällsfrågor som inkludering, jämställdhet, rasism m.m. med liknande undersökningar i offentliga skolsystem. Även jämförelser av hälsoaspekter som följd av undervisningsform förekommer (Mitchell & Gerwin, 2008). Dessa undersökningar är oftast kvantitativa och ser till utfallet – resultatet av undervisningen – men gör ingen analys av den faktiska undervisning som genomförs i waldorfskolan. Inte heller inkluderar dessa undersökningar någon teoretisk bearbetning av den teoretiskfilosofiska bakgrunden för waldorfskolans undervisning.

Denna jämförande forskning bygger oftast på större populationer och kvantitativa jämförelser med motsvarande undersökningar inom nationella skolsystem men återfinns även med kombinationer av kvalitativa inslag. Exempel på jämförande, huvudsakligen kvantitativa undersökningar är: Baldwin, Gerwin och Mitchell (2005), Barz och Randoll (2007), Barz, Liebenwein och Randoll (2012), Dahlin, 2007, Gidely (2010), Jelinek och Sun (2003), Larrison, Daly och Van Vooren (2012), Mitchell och Gerwin (2008) samt Woods, Martin och Woods (2005). I samband med 2006 års PISAstudie gjordes i Österrike en separat utvärdering av landets waldorfskolor, med särskilt fokus på den naturvetenskapliga undervisningen. Waldorfeleverna befanns i denna undersökning starka i både generella kunskaper och i intresse för läsning och matematik. I naturvetenskap låg elevernas resultat betydligt över det nationella, men också betydligt högre än genomsnittet i OECD.¹²

Jost Schieren skriver i indelningen till den antologi över waldorfpedagogisk forskning han är redaktör för om en empirisk vändning sedan 1990 talet (Schieren, 2016). De empiriska bidragen i antologin är huvudsakligen kvantitativa och behandlar utfall och resultat av waldorfskolans verksamhet. Antologin omfattar huvudsakligen teoretiska, utbildningsvetenskapliga redogörelser för vissa waldorfpedagogiska utgångspunkter. Liknade teoretiska utbildningsvetenskapliga arbeten finns även med nordiskt perspektiv.

¹⁰ Auckland University of Technology <http://www.aut.ac.nz/study-at-aut/study-areas/education> hämtad 20160523

¹¹ Alanus Hochschule <http://www.alanus.edu/eng.html> hämtad 20150523

¹² <https://www.bifie.at/buch/815/9/6> hämtad 20151013

Dahlin (2007), Nobel (1999) och Stabel (2014) är exempel på sådana.

Den andra framträdande forskningsinriktningen är de idéhistoriska eller filosofiska, litteraturbaserade, arbetena. Dessa syftar främst till att försöka placera och diskutera Rudolf Steiners filosofiska hemvist och kunskapsteori inom någon etablerad tanke och idétradition. I dessa arbeten är praktiska tillämpningar, undervisning och levande exempel från lärare, elever och klassrum på stort avstånd från de resonemang som utvecklas. Exempel på dessa är: Lejon (1997), Mansikka (2007), Myers (2004), Sparby (2013) och Ullrich (2008).

Sedan mitten på 1990-talet finns i Europa, USA, Oceanien och i Norden akademisk forskning och forskningsdrivet utvecklingsarbete inom waldorfskolorna och utbildningsinstitutionerna för waldorflärare. Olika nordiska, europeiska och internationella initiativ kring forskning och akademisering av lärarutbildningarna har uppstått, med förhållandevis små medel. Närmast kan nämnas en Peer Review Journal, RoSE¹³ (Research on Steiner Education) samt det nordiska forskningsnätverket NORENSE¹⁴ (Nordic Research Network for Steiner Education). I RoSE finns vetenskapliga, peer reviewgranskade artiklar, på engelska och tyska publicerade. En biennial europeisk konferens för de akademiskt orienterade waldorfpedagogiska lärarutbildningarna och institutionerna hålls i Wien. International Network for Academic Steiner Teacher Education, INASTE.¹⁵

Avhandlingar med waldorfpedagogiskt intresse från svenska universitet är mycket ovanliga. Det enda exempel jag funnit är Sara Frödéns avhandling om waldorfförskolan från ett könskonstruerande perspektiv: *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola* (Frödén, 2012). Avhandlingen har sitt huvudsakliga fokus på konstruktionen av kön i förskolemiljö men även arten av pedagogernas världsbild, människosyn och förhållningssätt behandlas i denna. Förskolelärarnas etiska, moraliska och pedagogiska intentioner i det pedagogiska arbetet ges stor uppmärksamhet i Frödéns undersökning. Däremot har Frödén inte behandlat på vilket sätt pedagogernas förhållningssätt och agerande i studien är influerat av en specifik waldorfpedagogisk didaktisk tradition eller av Steiners pedagogiska idéer. Frödén (2012) påpekar i sin forskningsöversikt över forskning som rör waldorfförskolan att den i stort sett saknas i de nordiska länderna: ”Det är annars slående hur sällan waldorfförskolor och waldorfpedagogik undersöks eller ens nämns i forskningssammanhang, särskilt inom den svenska pedagogiska forskningen” (s. 74).

Den mest omfattande undersökningen av waldorfpedagogik för svenska förhållanden är *Waldorfskolan – en skola för människobildning* (Dahlin, Liljeroth & Nobel, 2006). Undersökningen är en i huvudsak jämförande

¹³ <http://www.rosejournal.com/index.php/rose>

¹⁴ <http://www.norensen.com/>

¹⁵ <http://www.inaste-network.com>

I USA har undersökningar gjorts som syftar till uppföljning och utvärdering av kunskaper och erfarenheter mm. av waldorfskolan från f.d. studenter (Baldwin, Gerwin, & Mitchell, 2005; Mitchell & Gerwin, 2008). Dessa undersökningar har oftast genomförts på uppdrag av skolorna själva. De amerikanska undersökningarna bygger generellt på stora populationer och datainsamling via enkät eller intervjuer. Ett försök till översikt och jämförelse mellan de amerikanska, tyska och svenska undersökningarna har genomförts av McAlice (2008). Även i denna översikt framkommer svårigheterna att sammanställa de olika undersökningarnas resultat. Ländernas olika skolkulturer och system för finansiering av skolan framförs som de största svårigheterna för att aggregera resultat ur de olika undersökningarna.

Några amerikanska undersökningar har även genomförts med koppling till olika universitet som har ett större fokus på undervisningen i olika ämnen. Exempel på dessa är waldorfskolans naturvetenskapliga undervisning (Jelinek & Sun, 2003) och en jämförande undersökning av matematik-kunskaper hos amerikanska waldorfelever (Larrison, Daly, & Van Vooren, 2012). I På uppdrag av *Department for Education and Skills* i England har en jämförelse av undervisningsmetoder med syfte att undersöka möjligheten för utbyte av Good Practice mellan waldorfskolor och mainstreamskolor gjorts (Woods, Martin, & Woods, 2005). Waldorfskolans undervisning utmärkte sig för ämnesintegrationen i undervisningen. Hög studiemotivation hos eleverna och ett minimalt inslag av formella examina i waldorfskolorna lyfts fram i undersökningen som goda exempel.

Av de skäl som inledningsvis beskrivs i kapitlet menar jag att det är svårt att sammanställa dessa rapporter till mer generella analyser av det bidrag som waldorfskolornas undervisning eventuellt kan ge ur olika samhälls-aspekter. Detta då de skolsystem som jämförelser görs inom och gentemot, skiljer sig markant åt från varandra. Att placera sina barn i waldorfskolan är i de flesta länder utanför Skandinavien oftast förenat med betydande ekonomiska insatser från föräldrarna. Dessa skillnader medför att situationen för waldorfskolor skiljer sig avsevärt mellan olika länder, framförallt gällande finansieringsmöjligheter och elevrekrytering.

Ur McAlice's (2008) sammanfattning av olika amerikanska och europeiska undersökningar framkommer hur de olika undersökningarna färgas av hur skolans roll i samhället framställs inom de olika länderna. Waldorfskolorna belyses därför utifrån vad som vid tidpunkten för studiens genomförande sågs som betydelsefullt i respektive land. Kvaliteten hos de olika undersökningarnas metoder, analyser och urvalsförfaranden skiljde sig alltför mycket för att det ska ses som meningsfullt att vikta samman dessa data till mer aggregerade slutsatser om waldorfelevernas eventuella fördelar. Även McAlice's (2008) lyfter fram den inverkan som bl.a. sociala, kulturella och ekonomiska faktorer har på studiernas resultat har i undersökningarna.

Utöver den empiriska och jämförande forskningen finns även teoretiska

och litteraturbaserade arbeten med waldorfpedagogiskt intresse. Den forskning som belyser waldorfpedagogiken ur ett idéhistoriskt perspektiv, har även betydelse för den tolkning som företas i avhandlingen av lärarnas samtal. I den litteraturbaserade forskningen belyses waldorfskolans pedagogiska utgångspunkter i tysk idealism och bildningstradition. Den kontinentala bildningsteorin och romantiska idealismen utgående från framförallt Kant, Goethe, Schiller, Fichte, Hegel och Nietzsche och dess inflytande på waldorfpedagogikens etablering och utveckling står i centrum i dessa arbeten. Exempel på sådana arbeten som även citeras i avhandlingen är: Håkan Lejon (1997) *Historien om den antroposofiska humanismen : Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880–1980*; JanErik Mansikka (2007) *Om Naturens förvandlingar: vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande* samt i Perry Myers, (2004) *The DoubleEdged Sword The Cult of Bildung, Its Downfall and Reconstitution in FindeSiècle Germany* (Rudolf Steiner and Max Weber). Dessa har bidragit till föreliggande arbete med ett idéhistoriskt perspektiv på waldorfpedagogikens teoretiska och filosofiska utgångspunkter och hemvist. Mansikka, Mayers och Lejon bidrar alla tre till att utreda och klargöra waldorfpedagogikens kopplingar till de filosofiska och kunskapsteoretiska arbeten som Steiner gjorde främst mellan åren 1882 till början av 1900talet men även dess didaktiska förankring inom en centraleuropeisk bildningstradition.

I en avhandling av Nielsen (2004) blandas filosofiska utgångspunkter med en empirisk undersökning. Nielsen tar i denna utgångspunkt i det som hos Steiner framställs som imaginativ undervisning. Detta förstås hos Nielsen närmast som lärarens konstnärliga och fantasifulla framställning i undervisningen. Niensens avhandling skiljer ut sig, då den tar utgångspunkt i observationer av undervisningen hos tre waldorflärare. De resultat som framkommer i Niensens (2004) undersökning relateras endast till Rudolf Steiners pedagogiska texter. Därmed försvåras möjligheten att använda resultaten utanför den undersökningssituation där de uppkommit.

I Anne Mette Stabels avhandling från 2014 belyses waldorfskolans utveckling och etablering i samhälle och kultur i Norge mellan åren 1926 och 2004. Titeln *Visjoner og vilkår*, antyder hur etableringen framskridit genom interaktion mellan waldorfskolans pedagogiska kultur, dess normer, värderingar och visioner i förhållande till tidens och samhällets föränderliga förutsättningar och villkor. Avhandlingen bygger på analys av texter om skola, undervisning och olika styrdokument från det aktuella tidsspannet, vilka jämförs med waldorfskolans interna skrifter i artiklar, kursplaner m.m. Stabel diskuterar å den ena sidan waldorfskolans, över tiden, bestående interna homogena värdegemenskap, å den andra sidan den utveckling och anpassning till trender, ekonomiska, kulturella och politiska förutsättningar som skett i samhället. Stabels historiska analys visar på en obruten kontinuitet av grundläggande värderingar, normer och ideologiska ställningstaganden som går tillbaka på de pedagogiska, humanistiska och samhällseliga

intentionerna som artikulerades vid waldorfskolans begynnelse. Hon visar även hur dessa värden fram till idag fördjupats, omformulerats, anpassats och kontextualiserats i samtida kultur och genom fortlöpande pedagogisk debatt.

Waldorfskolans undervisning belyses i några artiklar utifrån en teoretisk bearbetning av Steiners lärandeteori (Bailey, 2011; Sommer, 2014; Schieren, 2010; 2012). Övriga arbeten som finns kring waldorfpedagogik med fokus på den undervisning som genomförs i skolorna är till största delen skrivna av praktiserande waldorfpedagoger och har svag vetenskaplig förankring (se tex. Liebendorfer & Liebendorfer 2013 samt Ritter, 1997).

Någon genomlysande undersökning av den faktiska undervisningen som sker i waldorfskolan är däremot sällsynta inom pedagogisk forskning. Den forskning som genomförts har inget att berätta om hur undervisningen i waldorfskolan gestaltas praktiskt, hur den utförs, hur lärare tänker och agerar i olika undervisningssituationer och på vilket sätt tänkandet och handlandet har antagit en speciell karakteristisk waldorfpedagogisk gestalt. En viss uppmärksamhet av lärarnas didaktiska tänkande och förhållnings-sätt i förskolemiljö återfinns hos Frödén (2012). Däremot kopplas hos Frödén inte pedagogernas reflektioner till någon etablerad didaktisk inriktning eller tradition.

Den waldorfpedagogiska didaktiken – lärarnas undervisning i klassrummet – behandlas inte i någon av dessa båda forskningsinriktningar. Istället lämnar den jämförande empiriska forskningen och den filosofiska idéinriktade forskningen ett tomrum kring den faktiska undervisning som bedrivs och pågår i waldorfskolorna. Utifrån det forskningsläge som den waldorfpedagogiska didaktiken befinner sig i, är det för detta avhandlingsarbete därför inte heller möjligt att koppla undersökningens resultat till befintlig waldorfpedagogisk didaktisk forskning. I avhandlingen används därför ett didaktikbegrepp hämtat, från en Centraleuropeisk bildningsteoretisk didaktisk tradition, för tolkningen waldorflärarnas samtal. Waldorfpedagogikens bildningsideal och didaktik kan, menar flera forskare, anses ingå i denna tradition (Dahlin, 2017; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Stabel, 2014; Steiner, 1990).

Antag att de kunskapsteoretiska, antropologiska och filosofiska utgångspunkterna som Steiner formulerade för waldorfpedagogiken, har inflytande och betydelse för hur den dagliga undervisningen gestaltas i waldorfskolornas klassrum. Detta måste ses som rimligt, men hur och på vilket sätt? Några klargöranden kring detta skulle även kunna utgöra en möjlig plattform för att diskutera de resultat hos waldorfskolans elever som de jämförande undersökningarna gör gällande. I dag vet forskningen inte något om vad i den waldorfpedagogiska undervisningen som eventuellt faller inom god praktik och vad som för framtiden kan eller bör undvaras (jämför med Woods, Martin, & Woods, 2005), både i avseende att behålla och utveckla waldorfskolans egenart och i syfte att motivera dess plats och fortsatta samhällsstöd. Mansikka (2007) skriver ”Ett sociologiskt eller etnografiskt grepp

skulle säkert öppna intressanta perspektiv i den speciella kultur där man idag förvaltar vidare Steiners impulser” (s. 17). Eller som Ullrich (1994) frågar: hur kan vi leva med en dubiös pedagogisk teori i förhållande till en tillsynes fungerande pedagogisk praktik:

Can any solution be found to this fundamental paradox of Steiner's pedagogics—the creation of a beneficial practice on the foundation of a dubious theory? (s. 10)

1.5 Några karakteristiska inslag i Rudolf Steiners pedagogik

En beskrivning av waldorfpedagogiken skulle kunna göras från flera olika perspektiv. Den mängd föredragstitlar som Steiner själv bidrog med, omfattar och täcker in en mängd olika aspekter. Litteraturen från Steiner innehåller bland annat detaljerade didaktiska undervisningsexempel, lärandeteoretiska utläggningar, beskrivningar av andligtsjäsliga samband mellan undervisning, hälsa och utveckling samt olika konsekvenser för individ och samhällsutvecklingen som pedagogiken kan inbegripa. Det urval som jag gör här syftar till att presentera några centrala waldorfpedagogiska grundidéer, så som jag uppfattar dem ur min egen läsning, men som även kan ställas i relation till placeringen av avhandlingens empiriska undersökning inom didaktiken och betydelsen av lärarens person, tänkande och förhållningssätt. Det urval av Steiners pedagogiska tänkande som presenteras här, har gjorts med avsikt att utifrån materialet kunna uttolka det tänkande och förhållningssätt som framträder i avhandlingens undersökning av lärarnas samtal om sin undervisning.

Grunddragen för waldorfskolans pedagogiskadidaktiska upplägg, en pedagogisk antropologi och lärandeteori, formulerades huvudsakligen i en serie föredrag under en introduktionskurs för lärare som föregick starten av den första waldorfskolan, vid WaldorfAstorias cigarettfabrik i Stuttgart i september 1919. Upplägget i kursen bestod i att Rudolf Steiner varje morgon utvecklade de teoretiska grunderna för waldorfpedagogiken, dess lärandeteorier och utvecklingspsykologi (Stabel, 2014; Ullrich, 2008). Dessa föredrag finns återskapade utifrån anteckningar och stenografi från de närvarande, och finns på svenska utgivna under titeln *Allmän människokunskap* som grundval för pedagogiken (Steiner, 1981). Den praktiska didaktiken bearbetades i kursen efter morgonens föredrag i olika seminarier. Dessa finns på samma sätt återgivna och utgivna under titlarna *Konsten att uppföstra, metodiskdidaktisk kurs* (Steiner, 1986b) och *Konsten att uppföstra, seminarieövningar och kursplaneföredrag* (Steiner, 1987).

Waldorfskolans pedagogiska idéer utvecklades och presenterades på detta sätt för de första lärarna inför skolstarten 1919, och utvecklades sedan vidare under åren som följde. Rudolf Steiner deltog själv i lärarnas sammanträden m.m., där tankar och idéer bearbetades i förhållande till de praktiska pedagogiska problemen och frågeställningarna som skolan hade att ta ställ-

ning till (Stabel, 2014). Även dessa nedtecknades och finns utgivna på tyska under *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*, 1919 bis 1924, in 3 Bdn. (GA300ac).¹⁶ Mellan åren 1919 och fram till sin död i mars 1925 håller Steiner närmare 250 olika pedagogiska föredrag runt om i Europas städer. Dessa finns samlade i 18 volymer (GA 293–311). Steiner deltar i och talar på pedagogiska konferenser, till föräldrar, lärare och pedagogiskt intresserade och inför starten av nya skolinitiativ, bl.a. i Oslo och på ett flertal orter i England (Stabel, 2014; Ullrich, 2008).

De waldorfpedagogiska idéerna har även rötter i ett arbete av filosofisk och kunskapsteoretisk art, som Steiner utvecklade långt före skolstarten i Stuttgart 1919 (Mansikka, 2007; Myers, 2004; Stabel, 2014; Ullrich, 2008). Dessa filosofiska utgångspunkter finns huvudsakligen samlade i texterna *Frihetens filosofi* (Steiner, 1990) och *Kunskapsteori* (Steiner, 1986c). I dessa texter eftersträvar Steiner att positionera en modern frihetligindividualistisk syn på individ och samhälle. Samtidigt som människans möjlighet till frihetligt handlande återfördes på etiska normer med ontologiska grunder (Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Sparby, 2013). Det är främst hos naturens liv och processer som Steiner finner en förebild och utgångspunkt för sin filosofi. Steiners idéer utgår från en *organisk helhet* i vilken människans utveckling och kunskapande utgör en fortsättning av naturens utveckling (Mansikka, 2007; Myers, 2004).

Steiner hänvisar framförallt till och bygger på J. W. Goethes naturfilosofiska skildringar och förhållningssätt (Steiner, 2000). Steiner bekantade sig med Goethes naturfilosofi då han under mer än 10 års tid, från 1882, arbetade med att till nationalutgåvan av Goethes verk bearbeta och sammanställa Goethes naturvetenskapliga betraktelser¹⁷ (Mansikka, 2007; Myers, 2004; Nobel, 1999; Ullrich, 2008). Utforskandet av Goethes liv och verk fortsätter i Weimar där han 1890 tillträder en forskartjänst vid GoetheSchillerarkiven. År 1892 framlägger Steiner sin doktorsavhandling, *Wahrheit und Wissenschaft* (Sanning och vetande), där grunderna för hans etisktindividualistiska handlingsfilosofi utvecklades (Lejon, 1997). Under 1800-talets sista år försöker Steiner positionera sig som filosofisk nytänkare. I ett flertal filosofiska texter byggs en individualistisk etik upp med influenser från bland annat filosofer som Schiller, Kant, Herder, Fichte och Nietzsche. Människans relation till världen och naturen samt hennes tänkande som ett andligt och individuellt överskridande av naturen, är centrala teman i dessa texter (Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Schieren, 2012).

En entydig och schematisk framställning av waldorfskolans pedago-

¹⁶ Rudolf Steiners föredrag, böcker, brev, anteckningar m.m. återfinns i en organiserad samling; Gesamtausgabe (GA). Över 6000 föredrag, ett 40-tal böcker, 100-talet publicerade artiklar samt personlig korrespondens och anteckningar finns i arkivet, samlade tematiskt. Referenser till originaltexter förses oftast med GA-nummer. För fullständig överblick se: http://www.anthrowiki.at/Rudolf_Steiner_Gesamtausgabe

¹⁷ Band 114: Goethes Werke. 33. Teil. Naturwissenschaftliche Schriften 1-6. Bd. Rudolf Steiner (Hrsg.). Speman, Berlin und Stuttgart; <https://archive.org/details/werkegoe33goetuoft>

giska antropologi återfinns därför inte någonstans i Steiners framställningar. I stället framställs det naturgivna hos människan i form av metaforer och analogier, och i beskrivningar av processer, förvandlingar och stadier i människans utveckling genom livet. Genom dessa metaforer och analogier skapas både en organisk helhet och karaktären hos det som hos Steiner beskrivs som människans organiska essens, menar Myers (2004).

Genom analogierna mellan livet i naturen och människans kroppsliga, själsliga och andliga sidor, hennes emotionella och intellektuella liv, konstrueras en karakteristik för människans väsen hos Steiner. Människans liv, utvecklig och förvandling förstås som en kontinuitet och en vidareutveckling av naturens förvandlingar (Mansikka, 2007; Myers, 2004; Ullrich, 2008). En sådan arketypisk förståelse av människans utveckling utgör grunden för den antropologi som omfattar människans liv, lärande och utveckling, sådan Steiner framställer den för waldorfpedagogiken (Steiner, 1981; 2000).

I den framställning av waldorfpedagogiken som följer, förekommer många citat från Steiners pedagogiska föredrag. Syftet med mängden citat i texten är att förmedla något av den ton och attityd som waldorfpedagogiken, genom honom, har framställs med. Den karaktär, fortlevnad och utveckling som waldorfpedagogikens praktik och idéer har antagit, kan förmodligen till viss del härledas till denna kärnfulla attityd i Steiners egen framställning av dessa saker. Jag använder därför även Steiners egna, ofta disparata och stundtals motsägelsefulla, begreppsapparat i framställningen här. Olika begrepp som pedagogiskt-didaktiskt m.fl. får i detta kapitel den innebörd som de kan ges i tolkningen av Steiners ord, och definitionerna måste ses som åtskilda från den definition som begreppen ges i avhandlingen i övrigt.

En central tanke i waldorfpedagogiken är olika antaganden om människans utveckling, lärande och växande. Steiners utvecklingsidéer tar enligt Mansikka (2007) och Myers (2004) utgångspunkt i klassiska bildningsprinciper, som Steiner utvecklar vidare utifrån de naturfilosofiska idealen. Med utgångspunkt i romantikens naturideal, som hos Mansikka placeras som centrala för waldorfpedagogiken, ses människan och hennes självmedvetande som ett överskridande av en naturgiven utveckling. Endast människan har givits möjligheten att överskrida och därmed fullkomna en utveckling som naturen ur sig själv inte förmår. Människan måste först genom fostran och sedan genom bildning av sig själv, slutföra denna utvecklingsprocess. Utvecklingen inbegriper en förvandling av människans inre natur och relation till den yttre natur som omger henne. Både Mansikka (2007) och Myers (2004) lyfter fram idén om den ”splittring som det diskursiva intellektet utgör i den moderna civilisationen” (Mansikka, 2007, s. 183), som motiv till Steiners alternativa utgångspunkter för människans utveckling och mognad ”throughout the active process of becoming *gebildet* (selfformation)” (Myers 2004, s. 88f).

Steiners hela frihetsfilosofi tar sin utgångspunkt (och slutpunkt) i det naturfilosofiska antagandet om att naturens skapande når sin höjdpunkt i människans skapande. Människan kan därför, enligt Steiner, bibringa till fulländning något som inga andra krafter i världen kan göra. Evolutionen leder naturens processer ända upp till människans självmedvetande. Men i detta självmedvetna tillstånd lämnar naturen människan över till henne själv. Människan måste själv ta över det som naturen och samhället skapat, för att världens skapande krafter skall kunna realiseras på en högre nivå (Mansikka, 2007, s. 229, parentes i original).

Steiners pedagogisk-antropologiska förståelse av lärande och utveckling innebär att människan successivt och stegvist erövrar sin individualitet och självständighet. Människan erövrar successivt en sådan frihet, genom att hon i undervisningen bereds möjlighet att utveckla individuella moraliska intuitioner. Dessa intuitioner grundläggs i de tidiga åren genom fostran, och en pedagogik som utgår från och bygger på efterhärming av goda förebilder. Hos framförallt den unga människan beskrivs växande och utveckling i avgränsade 7årsintervaller (Steiner, 1984; 1986a; 1987; 1989b). För de unga barnen beskriver Steiner att fostran och undervisning bör fram till tandömsningen, så långt som det är möjligt, bygga på efterhärming. De moraliska intuitionerna grundläggs genom att "efterhärmingens motsvarande kraft" inplanteras hos den unga människan (Steiner, 1989b, s. 17). Det sociala livet i samhället förutsätter ett visst frirum för individen, menar Steiner. Detta frirum grundläggs genom barnets efterhärming av aktiviteter och goda förebilder hos omvärld och medmänniskor.

Den pedagogiska fostransprincip som karakteriserar åren före tandömsningen innebär att "världen är god" (Steiner, 1994). Det är alltså inte i första hand en godhet som utgår från läraren själv, som förväntas utgöra grunden för elevens framtida moraliska intentioner utan en godhet som kommer ur världen själv. Det starka fokus på den pedagogiska miljöns utformning och noggranna materialval som återfinns i de waldorf-pedagogiska verksamheterna för de yngre åldrarna, kan förstås utifrån den principen. I och med tandömsning avtar principen om efterhärming och ersätts av en auktoritetsprincip. Lärarens auktoritet, så som den framställs av Steiner, handlar om en lärare som i sin undervisning framträder genom en personlig och konstnärlig relation med den kunskap som förmedlas. Kunskap och undervisningsinnehåll bör därför framställas som skönhet för elever i åldern mellan tandömsning och pubertet. Läraren bör visa eleverna världens rikedom, mångfald och skönhet ur olika aspekter, menar Steiner (1986; 1987; 1989b).

I perioden efter tandömsningen bör därför läraren framträda som en auktoritet för eleverna. Människan kommer inte att bli fullt vuxen med en utvecklad känsla för likvärdighet och rättvisa om de inte upplevt auktoritet på rätt sätt i barndomen; menar Steiner.

Att få uppleva känslan av auktoritet mellan det sjunde och fjortonde året måste i framtiden utbildas i högre och intensivare grad än fallet var i det förgångna. All uppfostran under de åren måste ske allt mera medvetet och syfta till en ren skön auktoritetskänsla som vaknar i barnet; ty det som under dessa år skall uppstå i barnet, det skall bilda grundvalen för det som de vuxna i den sociala organismen skall uppleva som männi skornas jämlikhet. Människors lika rätt kommer annars inte att finnas, ty människorna kommer aldrig att som vuxna bli mogna för jämlikhet, om de inte i barndomen får uppleva auktoritet. (Steiner, 1989b, s. 17)

Steiner är noga med att framhålla att waldorfskolan avskaffat disciplinen och att lärarens auktoritet inte byggde på disciplin och auktoritativa metoder. Elever som nu gick i waldorfskolan hade vant sig av med inflytandet från den "... tvivelaktiga disciplin som barnen stått under innan vi fick hand om dem, sedan vi på vårt sätt avskaffat disciplinen" (Steiner, 1994, s. 158). Bestraffningar ska inte förekomma i waldorfskolan och elever och lärare umgås utan bestraffningar och utövande av den traditionella skoldisciplinen (ibid.). Istället uttrycker Steiner att lärarens auktoritet innebär ett förhållningssätt, där läraren inför eleverna representerar en personlig relation till världen och kunskapen. "Världen måste komma henne till mötes som uppfostrande auktoritet närmast i form av det själsliv som hon nu kan förnimma som avskilt från sig" (ibid.). Lärarens bearbetade personlighet skulle erbjuda eleverna möjlighet att genom läraren möta världen. Det uppfostringsideal som Steiner framställer som motvikt mot det disciplinärt auktoritativa utgår från att eleven möter, upplever och lär känna världens innehåll som "innehåll i uppfostrarens liv" (ibid.). Detta beskrivs även som ett pedagogiskt förhållningssätt hos läraren som etablerar en tankemässig inre spirituell förbindelse mellan elev och lärare.

Och vi måste framför allt bli medvetna om den första pedagogiska uppgiften, att vi först måste göra någonting av oss själva, att en tankemässig, en inre, spirituell förbindelse råder mellan läraren och barnen och att vi kommer in i klassrummet med medvetandet: denna spirituella förbindelse finns, inte bara orden, inte bara de förmaningar jag ger barnen, inte bara skickligheten i undervisningen. Allt det är yttre saker, som vi helt visst måste vårda, men vi vårdar dem inte på rätt sätt, om vi inte som grundval åstadkommer hela det förhållande som skall råda mellan de tankar, som uppfyller oss själva, och det som undervisningens gång skall ske i barnens kropp och själ. (Steiner, 1981, s. 26f)

Genom sitt pedagogiska tänkande och förhållningssätt förväntas i läraren i waldorfskolan på detta sätt skapa en speciell relation till eleverna. Lärarens auktoritet bör därför förstås som en positiv upplevelse för eleverna av utvecklingsmöjlighet och kunskap: Världen är skön (Steiner, 1984). Principen innebär att läraren genom sin framställning *öppnar upp* det framställda innehållet och gör det tillgängligt. Lärarens auktoritet ligger därmed inte i en formaliserad relation som ett tjänsteutövande. Auktoritetsprincipen innebär att läraren förmedlar en personlig, reell erfarenhet till eleven genom att erbjuda kunskaper och förståelse: att möta världen framställt genom

läraren som innehåll i uppfostrarens liv, på ett sätt där eleven blir individuellt tilltalad. Innehållet i undervisningen skulle därför främst syfta till att uppväcka elevernas förundran inför världens skönhet och mångfald, och inte att ”proppa i dem kunskapsmaterial” (Steiner, 1982, s. 85). Steiner talar även om att inte höja sig guvernantmässigt över barnen utan att förstå barnens uppfattning av saken, utan att läraren själv på något sätt blir barnslig.

Ni måste ha förmågan att förvandla er, så att barnen formligen vaknar av er undervisning och att ni själva blir barn tillsammans med barnen. Men inte på ett barnsligt sätt. (Steiner, 1986a, s. 118)

Undervisningens innehåll bör därför gestaltas konstnärligt. Om läraren gjort noggranna förberedelser kan fakta framställas så att de inverkar djupt på eleverna. Steiner (1994) framhåller hur undervisningen är helt beroende av att lärarens planering har genomförts grundligt. Behärskar läraren sitt ämne, kan denne på kort tid till eleverna förmedla kunskaper som annars tar lång tid i anspråk.

Om läraren verkligen fritt behärskar ämnet och för in det stoffet i skolan, så kan man på tre, fyra timmar inte bara lära barnen det som man annars behöver ett halvt år för, utan man kan till och med lära ut det på ett bättre sätt, så att barnen får ett intryck av det som stannar kvar hela livet; det är ingen överdrift att säga så. (Steiner, 1994, s. 145)

I och med puberteten avtar betydelsen av auktoritetsprincipen för undervisningen. För ungdomarna, menar Steiner, bör i stället ett gemensamt intresse och kärleksfullt, kritiskt granskande av undervisningens innehåll vara idealet. Relationen mellan lärare och elev måste nu bygga på ”ömsesidig förståelse utur saken själv” (Steiner, 1994, s. 261). Med auktoritet kan läraren inte längre uträtta något då människan efter könsmognaden ”framträder som ett nytt väsen” och som ”med rätta fordrar att få veta grunderna till det som förelägges henne” (ibid., s. 262). Läraren bör istället sörja för att undervisningen utgår från att kärleksfullt betrakta världen och medmänniskorna, menar Steiner (ibid.). Denna nya hållning hos läraren ersätter den tidigare auktoritetsprincipen. Ungdomsåren i skolan bör därför vara genomströmmade av kärlek till världen, bara på detta sätt uppfostrar läraren till att ett socialt broderskap utvecklas i samhället.

Den broderlighet i näringslivet som måste eftersträvas för framtiden, kommer endast att finnas i människosjälarna, om uppfostran efter fjorton års ålder inrättas så, att man med stor medvetenhet arbetar just på den allmänna människokärleken och om världsåskådningsfrågor, om hela den uppfostran som skall följa på den så kallade enhetsskolan byggs upp på människokärlek, på kärlek till den yttre världen över huvud taget. (Steiner, 1989, s 19)

Läraren som person, lärarens livshållning, ses som avgörande för hur förtroendet mellan lärare och elev utvecklas i tonåren. Den personlighet som ”läraren är som människa vägleder ungdomarna till ett sunt socialt liv och utveckling” menar Steiner (1994, s. 194).

Man bör vara på det klara med att människan efter könsmognaden framträder som ett nytt väsen som uppstår av hennes nya förhållande till världen, att auktoritetskänslan nu inte spelar någon roll mer, att hon framför allt fordrar att få veta grunderna för allt när det föreläggs henne. (Steiner, 1994, s. 262)

Jag har i framställningen av karakteristiska drag för waldorfpedagogiken valt ut exemplifierade citat av Steiner, där en ytterligare aspekt av hans pedagogiska utvecklingsidé kommer till uttryck. Respektive utvecklingsstadium från tidiga småbarnsår till senare tonårstid karakteriseras av olika pedagogiska principer och antropologiska teman som även har sin motsvarighet i olika ideal för samhällets gestaltning. De ideal som formades under den franska revolutionen – frihet, broderskap och jämlikhet – använder Steiner som karakteriserande motiv för de olika utvecklingsteman för växande, utveckling, fostran och utbildning i de citat som utvalts. Principen om efterhärming i den tidiga barndomen förväntas att ge grund för frihet i vuxenlivet, menar Steiner. Det kan framstå som en paradox eller en motsättning att betrakta efterhärmingen som grund för frihet senare i livet. ”man måste veta att livet utvecklar sig i polära motsättningar” säger Steiner om den saken (Steiner, 1994, s. 185). Steiner uttrycker även att det är ”efterhärmingens motsvarande kraft” som bör etableras i barndomen. Syftet är alltså inte främst att uppfostra till efterhärming, utan att en viss kraft, egenskap eller förmåga etableras hos eleverna genom efterhärmingen (Steiner, 1989, s. 17).

Steiner riktar kritik mot idén att frihet i vuxen ålder grundläggs genom att eleven får stort frihetsansvar i tidiga åldrar: ”Den som kan observera ser ett fullständigt samband mellan vår tids sociala kaos och de uppfostningsprinciper som visserligen i hög grad kan tillfredsställa det intellektualistisknaturalistiska behovet, men som inte kan föra hela människan in på den rätta vägen” (Steiner, 1994, s. 185). Människans utveckling betraktas av Steiner därmed inte som en linjär progression utifrån att i tidig ålder praktisera den egna friheten. Människans utveckling har i stället naturens eget skapande som förlaga. Detta kommer till uttryck hos Steiner genom att betrakta människans utveckling som en rytmisk pendling mellan motsatser genom vilken enklare, ursprungliga former förvandlas, metamorfoser till mer komplexa och sammansatta (Steiner, 2000). Elevernas utveckling och lärande sker på detta sätt som stegvisa förvandlingar, metamorfoser, där utvecklingsmålen initialt inte framträder i sin slutgiltiga form. Anlagen till elevens egen frihet förväntas först efter könsmognaden ha utvecklats och kan då tas i fullt anspråk av individen.

Motsvarande förvandling gäller även för auktoritetsprincipen, för undervisningen mellan tandömsning och pubertet. Genom sin personliga, konstnärliga framställning blir läraren en auktoritet för eleverna. Lärarens personliga framställning av undervisningsinnehållet i de tidiga skolåren syftar mot att ge en bildartad och levande grund för kunskap och förståelse (Steiner, 1982). I ett senare skede förväntas eleven självständigt genom intel-

lektet begripa och förstå det hon lärt sig. Detta då vi ”ännu inte kan tilltala hennes egna fria individualitets krafter” (Steiner, 1982, s. 85).

Och då inträder det betydelsefulla: man har förberett detta som måste finnas i bakgrunden för att den unga människan skall gå genom puberteten på ett sunt sätt, nämligen att nu själv kunna begripa med intellektet det hon tidigare fått på annat sätt. Allt man förut förstått på bildartat sätt väller nu levande fram ur det inre och lyfts till intellektuell förståelse (Steiner, 1982, s. 78).

Mansikka (2007), Myers (2004) och Ullrich (2008) härleder denna idé om utvecklingssteg, förvandlingar och polära motsättningar till Goethes organiska principer och metamorfostanke. Myers (2004) benämner den organiska utvecklingsprincipen hos Steiner som ”recognition of organic essence” (s. 86). Steiners pedagogiska antropologi utvecklas på detta sätt till ett komplext system, genom vilket individuella utvecklingsprocesser relateras till vissa åldersbestämda pedagogiska principer för undervisningen. Principen om efterhärming i barnets tidiga år och att världen är god, relateras till en framtida frihet och karakteriseras av barnets viljeutveckling (ibid.). Likaså ställs läraren som auktoritet i relation till utveckling av jämlikhet mellan människor. Lärarens auktoritet utgör en pedagogisk princip genom vilken världen framställs som skön i undervisningen. Dessa utvecklingssteg sätts även i relation till respektive utvecklingsstegs fostrans och undervisningsprincip samt ur en antropologisk aspekt. En systematisk framställning av de olika samband som Steiner beskriver skulle i en tabellform kunna gestalta sig på detta sätt.

Jag har aldrig själv sett en uppställning av waldorfskolans pedagogik på det sätt som jag framställer här. Sammanställningen är helt min egen konstruktion av samband och relationer, som Steiner utvecklar på olika ställen i sina pedagogiska föredrag (Steiner, 1981; 1982; 1984; 1986b). En

Utvecklingsperiod	Undervisningsprincip	Pedagogisk norm	Antropologisk aspekt	Individ- och samhällsaspekt
0–7 år	Efterhärming	Världen är god	Viljeutveckling	Frihet
7–14 år	Läraren som auktoritet	Världen är skön	Känslans utveckling	Jämlikhet
14–21 år	Gemensamt kärleksfullt intresse	Världen är sann	Tankeutveckling	Broderskap

Figur 1. Sammanställning av Steiners utvecklingsstadier

schematisk framställning som denna kan inte heller betraktas som statisk och rigid. Vid andra framställningar har jag träffat på att tex. tankeaspekten relateras till utvecklingen av huvudet under första utvecklingsperioden 0–7 år (Steiner, 1981, s. 163f). Steiners föredrag behandlar ofta de lärandeteoretiska och antropologiska aspekterna och hur dessa förväntas att inverka på människans utveckling och lärande. Som jag förstår syftet med framställningarna om människans utveckling, tematiskt relaterat till tanke, känsla, vilja, auktoritet och efterhärming m.m., är det att väcka en djupare förståelse och ett förhållningssätt hos läraren till elever, lärande och utveckling (Steiner, 1981; 1982; 1986a). Betydelsen av utveckling av människans vilja och viljekrafter, framförallt i unga år, är ett återkommande tema i Steiners föredrag. Den pedagogiska antropologi som Steiner utvecklar, syftar mot att ge läraren inspiration för att gestalta en levande kunskapsutveckling i sin undervisning som främst syftar mot elevernas viljeutveckling.

På flera ställen påpekar Steiner dessutom att waldorfpedagogiken överhuvudtaget inte är ett pedagogiskt system. Den pedagogiska antropologin syftar till att ge lärarnas pedagogiska tänkande och handlande en konstnärlig kraft, och kreativ förmåga att förstå och handla i enlighet med elevernas individuella särart och utvecklingspotential (Steiner, 1981; 1982).

Waldorfpedagogiken är överhuvudtaget inte något pedagogiskt system utan en konst som syfte är att väcka det som finns inom människan. I grund och botten vill waldorfpedagogiken inte alls uppfostra utan väcka upp. (Steiner, 1989a, s. 41)

Uttalandet i citatet kan ses som motsägelsefullt. De aspekter som här lyfts fram av Steiners pedagogiska idéer antar en tydlig gestalt av ett slags system eller en modell för förståelse av barnens utveckling och lärande. Framställningen av utvecklingsfaser, pedagogiska motiv och specifika teman som kan kopplas till vissa principer för undervisningen, för tankarna till ett strikt och genomtänkt pedagogiskt system. Den pedagogiska antropologin, människokunskapen, säger Steiner, bör förstås som verktyg för lärarnas pedagogiska tänkande och inte som föreskrivande handlingsprinciper. Återkommande i Steiners föredrag är uppmaningen att med öppet och fördomsfritt sinne betrakta dessa saker. Främst, för att det som påpekats, fordras en viss konstnärlighet i betraktandet, då det intellektuella betraktandet i sig självt inte fullt ut räcker till. Steiners pedagogiska framställningar bör alltså förstås som konstnärliga likväl som teoretiska. Utbildningen av lärare borde därför även till stora delar inriktas på ett konstnärligt övande, i syfte att uppöva en inre rörlighet i betraktandet av dessa element i undervisningen och i elevernas utveckling (Steiner, 1981; 1982).

Det som i avhandlingen eftersöks och studeras skulle därför kunna benämnas som ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Benämningen skulle därmed kunna tjäna till att åtskilja ett specifikt waldorfpedagogiskt tänkande och förhållningssätt från ett pedagogiskt tänkande, så som det framträder i pedagogisk forskning.

2 Didaktiken – lärarens undervisningskunskap

Forskningsintresset i avhandlingen utgörs av karaktären och inriktningen hos det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet hos fyra waldorflärare, i relation till vissa situationer av didaktiskt handlande. Det vill säga, det handlar om den förståelse av fostran och elevernas lärande och utveckling som kan framtolkas ur lärarnas reflektioner över sitt handlande och sin interaktion, i några utvalda videoinspelade undervisningssituationer. Avhandlingens forskningsintresse faller därmed naturligt inom didaktikens kunskapsområde med dess olika traditioner, modeller och teoribildningar. Den brist på waldorfpedagogisk didaktisk forskning som uppmärksammades tidigare ger konsekvenser för undersökningens forskningsanknytning. Bristen på waldorfpedagogisk didaktisk forskning, medför att avhandlingens empiriska undersökning och resultat inte kan relateras till och jämföras med tidigare didaktisk forskning som är specifik för waldorfskolan.

Även det didaktikbegrepp som under senare decennium etablerats inom svenskt undervisningsväsende, måste i förhållande till waldorfpedagogiken betraktas som alltför instrumentellt, metodinriktat och för snävt avgränsat för detta syfte. Det didaktikbegrepp som utvecklas i avhandlingen kontrasteras därför mot den svenska utvecklingen av didaktiken. Ett didaktikbegrepp med bildningsteoretisk förlaga, utvecklas i detta kapitel i kontrast mot det didaktikbegrepp som under senare decennier etablerats inom svenskt undervisningsväsende.

Undervisningens utformning, innehåll, undervisningsmetoder och kunskapsförmedling i vidare bemärkelse, brukar sammanfattas med de didaktiska frågorna hur?, vad? och varför? (Bengtsson, 1997; Kroksmak, 2011; Wahlström, 2015). Didaktisk kompetens, menar Englund (1992), utgår från en lärare som i kraft av sin professionella autonomi reflekterande tänker och beslutar över innehåll och andra val i undervisningen. Wahlström (2015) beskriver didaktikbegreppets innehåll och avgränsningar som:

Didaktik handlar om undervisningens och inläringens teori och praktik. Med det menas att didaktik berör både de teoretiska utgångspunkter och didaktiska modeller som undervisning kan förstås utifrån och den konkreta undervisningen som den tar form när läraren undervisar sina elever. (s. 97)

De tre nivåerna hos didaktiken som framträder i citatet från Wahlström är värda att uppmärksammas: a) de teoretiska utgångspunkterna; b) de olika didaktiska modellerna som undervisningen kan förstås utifrån; c) den konkreta undervisningens form när läraren undervisar sina elever. Dessa tre nivåer antyder att didaktiken som forskningsområde och som praktisk verksamhet innefattar både teori och praktik. Avgränsningar mellan dessa nivåer och i vilken relation dessa nivåer står i förhållande till didaktisk forskning och till den praktiska didaktiken – lärarens undervisning av sina elever – är komplex och mångfasetterad (Bengtsson, 1997). Mittennivån, de didaktiska

modellerna, ges i citatet ovan en särställning då denna varken helt sammanfaller med didaktisk teori eller det praktiska utförandet av undervisningen. Detta förhållande framkommer även hos Blankertz (1987) där didaktikens skilda modeller utvecklas i spänningsfältet mellan olika vetenskapliga och ideologiska-normativa positioner. Vetenskaplig kunskap och olika etiska-ideologiska ställningstaganden blandas i de didaktiska modellerna med olika normativa traditioner, rörande urval av undervisningens innehåll och kunskapsförmedlingens mål och syften. Detta spänningsfält ger didaktiken komplexitet och karaktär.

En svaghet i de olika didaktiska teoribildningarna och modellerna uppstår genom de olika positionernas ”ouppfyllbara anspråk” på vetenskaplig grund (Blankertz, 1987, s. 30f). Inte heller ideologiska eller politiska normer kan ses som tillräckliga för att rättfärdiga principer för urval och handlade i undervisningen. De olika didaktiska modellerna har tagit form inom dessa spänningsfält och förutsättningar. Legitimeringen av undervisningens ämnesurval, mål och metoder för att nå målen, kan inte ges en enhetlig och övertygande och argumentering, varken utifrån empiriska eller filosofiska vetenskaper eller allmänt accepterade normer. Didaktikbegreppet har därigenom historiskt förbundits med olika ”didaktiska läror” (Bengtsson, 1997; Hartman 2012; Kroksmak, 2011). Didaktik bör ses som ett normativt system. Inom didaktiken kan alla frågor och problem som är kopplade till undervisningens genomförande behandlas normativt (Bengtsson, 1987; Blankertz, 1987). Detta ger ett brett didaktikbegrepp vilket får relevans för lärarens undervisning i klassrummet men som, för didaktisk forskning, kräver omfattande avgränsningar.

Analogt med de tre nivåerna för didaktiken från Wahlström (2015) beskriver Hartman (2012) tre olika kunskapsperspektiv som lärarens arbete kan betraktas utifrån: Praktikperspektivet, värdeperspektivet och vetenskapsperspektivet. De tre perspektiven har historiskt utvecklats utifrån skilda grunder och syften. Perspektivens tillämpbarhet och giltighet har därmed olika förutsättningar. Praktikperspektivet är det äldsta och ursprungliga. I detta ingår sådant som handlag och intuition, som mestadels kan hänföras till tysta och erfarenhetsbundna kunskaper. Praktikperspektivet utgår från att undervisning främst förstås som något de som undervisar gör och behärskar.

Värdeperspektivet utgörs av ideologiska, filosofiska eller religiösa övertygelser hos grupper, individer och traditioner (Hartman, 2012). Dessa värdeperspektiv har periodvis i historien sammanfallit med olika didaktiska praktiker i form av didaktiska läror. Skolans och lärarens arbete har p.g.a. detta historiskt ofta betraktats utifrån verksamhetens värdeinnehåll. Värdeinnehållet kommer till uttryck i tankesystem av allmänpedagogisk natur som även kan innehålla filosofiska eller religiösa element (Bengtsson, 1997; Hartman, 2012; Kroksmak, 2011). Värdebasen inom läraryrket erövrar genom yrkesutövarnas personliga engagemang och reflektion. Värde-

perspektivet kommer till uttryck hos läraren genom att denne ”känner och värderar”, menar Hartman (2012, s. 263). Värdeperspektivet och praxisperspektivet har historiskt utgjort didaktikens kunskapsbas.

Det vetenskapliga perspektivet, vilket är det senast tillkomna, har trängt ut och ersatt värde- och praktikperspektivens mer erfarenhetsberoende kunskaper. Didaktiken har under senare tid berövats sina traditionella etiska värden och filosofiska normer (Bengtsson, 1997; Hartman, 2012). Detta spelar även roll för synen på undervisningens och lärarnas professionella språk. Vilken typ och inriktning av kunnande ska hanteras inom ett yrkesgemensamt språk och på vad bygger dess bas av kunnande? Dessa frågor behandlas ofta i didaktisk litteratur men förblir i sin helhet ofta obesvarade.

Avgränsning och definition av didaktiken skiljer sig även mellan synen på didaktik som undervisningsprocesser relaterade till lärandeprocesser (Hansén, Kansanen, Sjöberg, & Kroksmark, 2011; Marton, 1997) och synen på didaktik som beskrivning av de förutsättningar, handlingar och processer som leder till undervisning och lärande (Englund, 2000; Ahlström & Wallin, 2000; Wahlström, 2015). Den senare definitionen ger ett öppnare didaktikbegrepp då det inte helt avgränsas av läroplanens mål, innehåll och andra styrdokument, vilket den första definitionen tenderar till. Föreställningen att ett visst handlande, vissa metoder i undervisningen, kan kopplas till ett visst lärande ger didaktikbegreppet en snäv, metodisk och instrumentell karaktär (se exempelvis Nuthall, 2004). Avgränsningen av didaktiken och didaktisk forskning till enbart de frågor som berör realiseringen av läroplanens innehåll och mål, kritiserar också av flera forskare som alltför avgränsad. Flera forskare menar att en sådan avgränsning mot alltför rationella utgångspunkter för didaktisk forskning är svår att försvara. Ett alltför insnävat didaktikbegrepp begränsar didaktikforskning i förhållande till undervisningen som endast riktad mot måluppfyllelse. De komplexa interaktiva, skeenden och dimensioner som undervisningen och lärande innefattar, utelämnas i ett sådant avgränsat didaktikbegrepp (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Englund, 1997; Uljens, 1997).

Den utveckling didaktiken tagit i Sverige är starkt präglad av de institutionsbildningar, inriktningar och avgränsningar som pedagogisk forskning och utbildningspolitik tagit i Sverige under 1900-talet. Flera forskare beskriver hur didaktiken avlägsnades ur svenskt undervisningsväsende under tidigt 1900-tal. Avlägsnandet av didaktikbegreppet ur svensk forskning kopplas främst till den psykologisering och vetenskapliga inriktning som följde inrättandet av pedagogik som akademisk disciplin i Sverige under det tidiga 1900-talet. Den då rådande vetenskapssynen och uppfattningar om innebörden av vetenskaplighet och akademisering bidrog till didaktikens försvinnande (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Hartman, 2012; Sundberg, 2007). Även en föreställning hos de då aktiva lärarorganisationerna om möjligheten att professionalisera läraryrket genom vetenskapen, motverkade att didaktikbegreppet etablerades inom pedagogisk forskning

(Ahlström & Wallin, 2000; Burman, 2014). Genom samhällets och skolans gradvisa orientering mot anglosaxisk kultur och språkbruk, tonar didaktiken bort och ersätts av ett mer psykologiskt informerat metodbegrepp, beskriver Lundgren (2014). Även Englund (1997) uppmärksammar denna tekniskt-metodiska glidning som didaktikbegreppet genomgått i Sverige. Framförallt påpekas att då allmäntdidaktiken inte får fäste i utbildningsinstitutionerna riskerar den nya didaktiken att reduceras till ett rent namnbyte från metodik till didaktik. Det didaktikbegrepp som finner fäste i svenskt utbildningsväsen har berövats värdeperspektiven. Problematisering av undervisningens mål och medel upphör när dessa uppfattas som värdeneutrala (Ahlström & Wallin, 2000).

Motstridigheterna och definitionsproblemen med didaktiken kommer på ett tankeväckande sätt till uttryck i ett kort citat från Skolverkets informationsportal. Den definition vilken ges begreppet didaktik i citatet, fångar en allmän förståelse av begreppet samtidigt som dess inre spänningar kommer till uttryck:

Vilka faktorer påverkar undervisning och lärande? Didaktik handlar om analysen och förståelsen av dessa faktorer. Ordet didaktik har ett grekiskt ursprung och betyder ”undervisa”, ”lära”, ”att tillägna sig” osv. Det är ett relativt ungt forskningsfält i Sverige och behandlar undervisningens och inläringens teori och praktiska överväganden.¹⁸

Här anses följaktligen att didaktiken handlar om analysen av det mest primära och grundläggande för skolan: undervisning och lärande. Begreppet didaktik härleds sedan historisk till antiken men anses i följande mening vara ett ungt forskningsfält i Sverige.

2.1 Didaktikens förhållande till pedagogiken

Didaktikens förhållande till pedagogiken har i olika kulturer och undervisningssystem historiskt betraktats på skilda sätt och från olika utgångspunkter. Inom ett svensk eller nordiskt utbildningsväsende betraktas didaktiken idag huvudsakligen som en underordning inom eller till pedagogiken (Bengtsson, 1997; Hansén, Kansanen, Sjöberg, & Kroksmark, 2011; Wahlström, 2015). Underordning av didaktiken i relation till pedagogiken inom det svenska utbildningsväsendet är en relativt modern konstruktion. Didaktik var ursprungligen ett begrepp som besläktat med det grekiska *techne* användes betecknade för ett praktiskt kunnande inom konst, vetenskap, litteratur och poesi. Begreppet didaktik syftade mot allmänna former av ”poetisk lärdom” eller livsvisdom (von Oettingen, 2018). Tidigare betraktades också didaktiken som en från pedagogiken självständig kunskap om undervisningens genomförande och lärandets praktiska förutsättningar (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Sundberg, 2007; Knutsson, 2011; Lundgren, 2014; Månsson & Nordmark, 2015). Didaktik kan även

¹⁸ <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik> hämtad 2016-08-22

förstås som *konsten att undervisa*. Didaktiken, definierad som konst, skulle även uppmärksamma ett utrymme för lärarens autonomi och självständighet i undervisningssituationen (Liedman, 2011; Englund, 1992).

Några forskare menar att didaktikens underordning till pedagogiken beror av den nyintroduktion av didaktikbegreppet i svenskt utbildningsväsende som skedde under 1980-talet. Didaktiken gavs efter nyintroduktionen en mer metodisk-instrumentell inriktning. Detta framförallt genom att "vad och varför" frågorna lyfts bort från lärarna att avgöra (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Englund, 2000; Knutsson, 2011; Sundberg, 2007).

Den bildningsteoretiska didaktiska modellen lyfts fram hos Blankertz (1987) i framställningen av didaktikens teorier och modeller, på så sätt att den till stora delar övertar centrala pedagogiska frågor och ställningstaganden. Pedagogiska fostransmål, lärande och utvecklingsperspektiv samt syn på kunskapens betydelse för individen, har inom de bildningsteoretiska didaktiska modellerna gjorts till olika mål-, innehålls- och handlingsnormer (ibid.). Bildningsteorin inbegriper även de praktiska ställningstaganden och konsekvenser läraren hanterar i relation till de olika elevernas intressen och förutsättningar, läroplanens mål och samhällets utveckling. Pedagogiska utgångspunkter i ett kulturellt tanke- och värdeinnehåll relateras genom bildningsteorin till den enskilda elevens utveckling, självförverkligande och frihetsmöjligheter. Bildningsteoretiska didaktiska modeller tar utgångspunkt hos den enskilda elevens personlighet, dess egna lärande, intresse och utveckling (Ahlström & Wallin, 2000; Björk och Uljens, 2009; Jank och Meyer, 1997; Løvlie, 2002; 2015; Uljens, 1998). En sådan bildningsteoretisk didaktisk inriktning beskrivs av Hartman (2012) som 'det kontinentala inflytandet' som tidigare i Sverige påverkat synen på undervisningens mål och innehåll. De didaktiska modellerna gavs historiskt, genom ett sådant didaktikbegrepp, ett inflytande mot en normativ infärgning av olika moraliskt-etiska perspektiv på skolundervisningens fostrande uppdrag.

Denna centraleuropeiska didaktiska bildningstradition som historiskt haft stort inflytande för utvecklingen hos de nordiska och svenska skol- och utbildningssystemen ersätts successivt. Efter 1940-talet hämtar istället den svenska skolan och undervisningen i allt större utsträckning influenser från ett anglosaxiskt eller amerikanskt rationellt och målstyrt undervisningssystem (Kroksmak, 2011; Sunberg, 2007; Säfsström, 2000). Skillnaden mellan de båda utbildningssystemens undervisningskultur och kunskapsyn, brukar översiktligt uttryckas i termer av didaktiktradition och läroplanstradition (curriculum) (Arfwedson & Arfwedson, 2008; Sundberg, 2007; Wahlström, 2015). Begreppet läroplan har i de anglosaxiska utbildningssystemen en betydligt vidare innebörd än den svenska, vilken oftast begränsas till läroplansdokumenten. Arfwedson och Arfwedson (2008) beskriver curriculum-begreppet som "alla de planerade erfarenheter som eleven ska göra i skolan" (s. 115). Läroplansteorin skulle enligt den definitio-

nen innefatta alla didaktikens hur-, vad- och varförfrågor som kan kopplas till undervisningen. Det anglosaxiska curriculumbegreppet skulle i detta fall ges en vidare definition än det didaktikbegrepp som under senare decennier etablerat sig i Sverige. Läroplansteorin skulle på så sätt även inbegripa pedagogiska frågor om urval och fostransmål (Knutsson, 2011; Kroksmark, 2013; Sundberg, 2007).

Historiskt har skillnaderna mellan dessa båda inriktningar huvudsakligen utgjorts av skillnader i synen på pedagogikens uppgifter, utbildningens innebörd och dess betydelse för individ och samhälle, men inte minst i en skillnad i synen på kunskap. Wahlström (2015) uppmärksammar skillnaden mellan en humanistisk kunskapssyn genom vilken människans bildning och utveckling ställs i centrum, och en kunskapssyn vilken tar utgångspunkt i social effektivitet (Jmf. Foray & Hargreaves, 2003). Utifrån perspektivet av social effektivitet betraktas pedagogiskt mål för skola och utbildning som en kvalificering inför förmodade framtida efterfrågade kompetenser. Genom dessa förväntas människan bättre bidra till samhällets ekonomiska och sociala utveckling. Begrepp som humankapital, samhällsnytta, anställningsbarhet och global konkurrens, formar läroplanens mål, urval och innehåll utifrån antaganden om den sociala effektiviteten (Biesta, 2010).

Den humanistiska kunskapssynen, bildningstraditionen, tar istället utgångspunkt i individens erfarenhet av mening och förmåga till etiskt reflekterande och handlande (Blankertz, 1987; Klafki, 2014; Burman, 2014; Liedman, 2011; Løvlie, 2002; 2007; 2015; Wahlström, 2015). En bildningsteoretisk didaktik placeras genom distinktionen följaktligen inom en humanistisk kunskaps- och människosyn. Bildning som en didaktisk kategori, av motiv för urval, planering, genomförande och handlande i undervisningen kan, skriver Blankertz (1987), endast definieras genom att den betraktas som ”förmedlande kategori mellan den objektiva världens krav och subjektets/individens egen rätt” (s. 51). Skillnaden mellan didaktik och skolpedagogik är att didaktiken har sin grund i filosofin och skolpedagogiken i de politiska vetenskaperna och samhällsnormerna. Genom att läroplanens mål och innehåll styr undervisningens mål och innehåll sammanvävs dessa aspekter i lärarens handlande i klassrummet. Vad som i ett samhälle räknas som kunskap inverkar på hur läroplaner utformas och vilka förväntningar som riktas mot skola och utbildning. På detta sätt formas och fylls didaktikbegreppet med innehåll, målsättningar och avgränsningar utifrån vilken människo-, kunskaps och samhällssyn de olika utgångspunkterna ger (Ahlström & Wallin, 2000; Biesta, 2012; Kansanen & Meri, 1999; Sunberg, 2007; Säfström, 2000; Wahlström, 2015). Levinsson (2013) uppmärksammar även att inom didaktiktraditionen, till skillnad från den anglosaxiska curriculumtraditionen, har inte vetenskapen ansetts kunna avgöra frågor om metod och urval i skolan.

Den kritik som riktas mot den bildningsteoretiska didaktiken handlar om att dess normer betraktats som förlegade då de anses reproducera vissa

värderingar, social tillhörighet och kunskapsperspektiv (Arfwedson, 1998; Englund, 1997; Kroksmark, 2013; Wahlström, 2015). Kritiken bemöts bland annat av Gustavsson (2009), Bengtsson (1997) och Klafki (2014). De menar att bildning främst handlar om förmågan att självständigt bilda sig själv i förhållande till samhälle och historia. I en sådan riktning utvecklas av Klafki (2014) en kritisk konstruktiv didaktik. Den bildningsteoretiska didaktiken ges hos Klafki en kritisk betraktande position i förhållande till skolans läroplaner, mål och styrning och även de kulturella och samhällseliga normer som skolan förmedlar. Didaktiska handlingsperspektiv på undervisningen innebär i Klafkis kritiska didaktik, att läraren utifrån didaktiken antar en kritiskt granskande funktion av vilka konsekvenserna blir av läroplaner, mål och olika pedagogiska normer för den enskilda eleven. Hos Uljens (1997) utvecklas en likartad reflektiv och kritisk didaktiskt teoretisk modell där lärarens självständighet i förhållande till preskriptiva mål- eller handlingsnormer ställs i centrum. Jag finner Uljens ”skoldidaktiska teoretiska modell” (ibid) som närliggande den kritiska position Klafkis kritiska konstruktiva didaktik utgör. Didaktiken ger i dessa läraren ett självständigt reflektions- och handlingsutrymme i förhållande till pedagogiken.

Avhandlingens empiriska undersökning utgår från några waldorflärares förståelse av sina egna överväganden, val och agerande i specifika undervisningssituationer. Avhandlingens två frågeställningar berör just vilken kultur av föreställningar, värderingar och handlingsnormer som kommer till uttryck i lärarnas samtal om sin undervisning. I den första forskningsfrågan efterfrågas vilka former av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt som lärarna ger uttryck för i samtalen. Lärarnas sätt att tänka, vilket språk och vilka analogier som används, skulle kunna antyda en eventuell didaktisk självständighet. En sådan eventuell didaktisk självständighet skulle då kunna härledas till en skolkultur, specifik för waldorfskolan, men med rötter i traditioner bortom det instrumentella didaktikbegrepp som under senare tid kommit att dominera svenskt skolväsen.

I undersökningens SRI-sessioner iakttar lärarna sig själva i sin undervisning och samtalar om olika motiv för handlande, hantering av problem och beslut i undervisningen samt elevernas lärande. Det samtal vilket utspelar sig mellan lärarna i SRI-sessionerna kan därmed sägas utgöras av didaktiska reflektioner. I samtalen skapas distans och reflektion i förhållande till agerandet i undervisningssituationen. De områden som lärarnas samtal behandlar, rör sig därmed mot pedagogiska samhälls-, kunskaps- och fostransmål. Lärarnas tänkande och reflekterande över de egna handlingsmotiven, de reflektioner som behandlar etik, dilemman och syften, som utvecklas i samtalen mellan lärarna, kan därför betraktas som ett pedagogiskt tänkande över ett didaktiskt handlande.

2.2 Bildningens pedagogiska projekt

De huvudsakliga dragen i utformandet av den skola vi i dag har, bygger på idéer och tankar för samhällets utveckling, individ och skola som formulerades i 1700–1800-talets Centraleuropa. Nya idéer om folkbildning, statskick och individualism växte då fram. Upplysningens principer, industrins framväxt och vetenskapliga erövringar formade skolans och den pedagogiska filosofins utveckling. Utformningen av dagens skola med dess grundläggande idéer om undervisning och lärande kan härledas från den tidens tankeströmningar och ideal (Imsen (1999)).

De bildningsideal, *Bildung*, som tog form under inledningen av 1800-talet, var på många sätt visionära. Visionerna syftade till ett nytt och bättre, humanare och kulturellt rikare samhälle inom vilket människans självbestämelse och utvecklingsmöjligheter inte skulle lida några inskränkningar. Hos Wilhelm von Humboldt (1767-1835) innebar visionen om människans bildning även en försoning mellan människans andliga sidor och det naturbundna hos henne. Samtidigt betydde denna försoning inte att uppnå något förbestämt tillstånd, en slutpunkt eller på förhand avgjord bestämmelse för människan eller för mänskligheten. Bildningen sågs som en kontinuerlig utvecklingsprocess utan fullbordan eller slutpunkt (Burman, 2014; Gustavsson, 2003; Klafki, 2014; Liedman, 2001; Løvlie, 2002; Myers, 2004; Wahlström, 2015). Bildningstraditionen är i huvudsak anti-deterministisk, menar Uljens (2014). Den avvisar människans bestämmelse, hennes möjligheter och begränsningar både som givna av naturen (genetisk determinism) och av miljöprägling (s. 12).

2.2.1 Bildning för individen och för samhället

Individens frigörelse, autonomi och myndighet ställs i centrum för skola, utbildning och samhälle genom det bildningsideal som tar form under 1800-talet. Bildningsbegreppets huvudsakliga utvecklingsfas förläggs av Klafki (2014) till tiden mellan 1770 och 1830 med ett centrum i och med Humbolts idé om det allmänmänniska universitetet. Klafki (1997; 2014) utvecklar bildningsbegreppet både som en kunskapsteoretisk-handlingsetisk position och en pedagogisk princip men även som en samhällskritisk position.

Bildningsidealets principer kan även härledas historiskt till antiken. De tankelinjer som utformat bildningsidealet, med visioner om människan möjligheter och samhällets utformning, löper genom historien från antikens samhällen genom medeltiden, renässansen och upplysningen och vidare utvecklas idag bland annat genom postmoderna tänkare (Biesta, 2002; 2006; Liedman, 2011; Løvlie, 2002; Meyer, 2012).

Hur samhället formas utifrån individers olikheter och skiftande förmågor och vad medborgarskapet (citizenship) innebär för autonomin hos individerna, blir hos Biesta (2002; 2006; 2010) frågor som vidgar bildnings-

begreppet. Definitionen av människan genom alltför generella värderingar, normer och etiska ideal fungerar tvingande för nya generationer människor. Dessa, påpekar Biesta, måste betraktas som för trånga och inskränkande för 'nya individer'. Även de mest humanistiska normerna får, när de institutionaliseras, en påbjuden och instrumentell funktion. Därigenom inskränks skolan och utbildningens uppgifter till kvalificering och socialisering genom tillämpning av dessa definitioner. Visionen om bildning går på så sätt långt utöver att vara en pedagogisk angelägenhet för skola och lärare. Bildningen ger individen möjlighet att förändra samhället. Bildningsbegreppet ges på detta sätt även sociala och politiska dimensioner (Biesta 2002; 2010; Liedman, 2001; Wahlström, 2015).

Hos Myers (2004) beskrivs hur det bildningsideal som utvecklades i Europa under slutet av 1800-talet kom att fungera som ett tveeggat svärd. De traditionella samhälls- och kulturstrukturerna både befästes och vitt-rade sönder genom bildningsidealets olika praktiker. Nya ideal om individens självbildning genom vissa beteenden, vanor och kunskaper spreds sig via utbildningssystem till en växande medelklass. Bildningstanken nådde därmed utanför de ursprungligen begränsade sociala kretsar där dessa ideal praktiserats. Detta ledde till en kris inom de då rådande klasstrukturerna. De sociala grupper där bildningsidealet tidigare verkat sammanhållande, förmådde inte att omfatta den sociala mobilitet som självbildningen medförde. Myers menar att bildningsidealet, då dess praktiker och syn på individens betydelse spreds i samhället, verkade upplösande för den sociala grupp där idealet ursprungligen hade tjänat till att verka sammanhållande (ibid.).

Benämningen Bildungsbürger, för att karakterisera den nya framväxande sociala grupp där självbildningens ideal praktiserades, används av Myers (2004). Språk, nya konstnärliga uttryck och antikens kunskaps- och människoideal utvecklades initialt som centrala kulturella element inom dessa grupper under slutet av 1800-talet. Samtidigt som dedikerat hårt arbete och ekonomiska intressen hos denna grupp ställde krav på bättre fungerade samhällsinstitutioner. Människans andliga intressen och behov och självbildning införlivades initialt som ideal genom denna grupps allt starkare inflytande på samhällsutvecklingen. Beskrivningen av den nyorientering mot konst och klassiska värden som Bildungsbürger initialt omfattade, visar att den relativt snart förlorade inflytande. Den nya Bildungsbürger-klassens del i den ekonomiska expansionen och nya vetenskapliga upptäckter orienterade samhällsutvecklingen bort från dessa ideal. Genom den ekonomiska och vetenskapliga utvecklingen reducerades bilden av människan som unik varelse, speciellt begåvad och utvald.

Rudolf Steiners filosofi och arbete beskrivs av Myers (2004), i perspektivet av dessa samhällsomvandlingar, som ett försök att återupprätta betydelsen av människans andliga intressen och behov av självbildning. Genom Steiners filosofi skulle människans andliga intressen och självbildning ge

samhällsutvecklingen drivkrafter. Människans andliga och kulturella självbildning skulle balansera de dominerande matrealistiska, ekonomiska och politiska utvecklingskrafterna. En etisk livspraxis skulle vägleda självbildningen istället för de materiella och ekonomiska intressena. Filosofin skulle på detta sätt återupprätta sambandet mellan människa och värld genom att uppmärksamma hennes ”naturgivna essens” (ibid., s. 88f).

Yet I will argue now that Steiner’s intellectual thought and his model for a *Lebenspraxis* intend to reconstitute the spiritual essence of human beings and thereby reveal a resolute attempt to come to grips with the scourge of modernity. (Myers, 2004, s. 78)

Myers placerar därigenom Rudolf Steiners filosofi, pedagogik och samhällssyn som ett uttryck för den kultur- och klassomvandling vilken äger rum kring sekelskiftet 1800–1900. Steiners intentioner, menar Myers, syftade till att återupprätta klassiska mänskliga och andliga bildningsideal i en modern tappning. Ett sådant övergripande syfte hos Steiner med filosofi, pedagogik och kulturimpuls beskrivs även hos Mansikka (2007) och Lejon (1997). Relationen mellan Steiners pedagogiska filosofi och det bildningsbegrepp som vid den tiden tog fäste i Europa, motiverar att i avhandlingen tolka lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningsätt utifrån en bildningsteoretisk referensram.

2.2.2 Didaktiken som bildningspraktik

Didaktiken som lärarens praktiska yrkeskunnande har sin upprinnelse i Comenius verk *Didactica Magna* (Bengtsson, 1997; Burman, 2014; Kroksmak, 2011; Meyer, 2012; von Oettingen, 2018). Hos Comenius kopplas religiösa och filosofiska bildnings- och samhällsideal samman med lärarens praktiska arbete i klassrummet (Meyer, 2012). Dessa utgjorde en plattform för reflektion och kritisk granskning av den undervisning som läraren genomförde. Meyer menar att genom Comenius arbete introducerades ett modernt problematiserande av undervisningens praktik, med vilka medel och till vilka mål lärarens arbete syftade (ibid.). Den betydligt senare Herbart problematiserar i större utsträckning hur läraren förmår engagera eleven i sitt eget bildande av sig själv. Genom Herbart uppmärksammas i större utsträckning än hos Comenius etiska problem, dilemman och frågeställningar i samband med själva undervisningssituationen: med vilken rätt bestämmer läraren över elevens handlingar och på vilka sätt kan läraren uppfordra eleven till att ta sina frihetsmöjligheter i anspråk? Och om målen för skolans undervisning inte längre kan argumenteras ur kyrkans läror, vilka bör de då vara? Gustavsson (2009); Björk & Uljens (2009); Klafki (2014) och von Oettingen (2018) menar att dessa frågeställningar kan härledas tillbaka på Kant och ger bildningstraditionens inriktning ny innebörd. Bildningsbegreppet eller ”dannelseteorin” är hos Klafki genom dessa frågor djupt förbundet med didaktiken som normativt, etiskt och filosofiskt system.

Med stöd i Habermas begrepp kunskapsintresse, motiverar Blakertz (1987) den bildningsteoretiska didaktikens kategorier för undervisningens urval genom undervisningsämnenas olika normbildande karaktärer. Dessa kategorier har sin, ”subjektiva referenspunkt i individen men sina objektiva referenser inom levnadssättens, kulturens och normernas sfär” (s. 52f).

Løvlie (2002) däremot argumenterar att en sådan objektiv referenspunkt idag inte längre är möjlig. Postmoderna strömningar, utvecklingen av den digitala tekniken och medierna samt en starkare individualisering har upplöst föreställningen om en allmänmänsklig kultur och kunskapskanon som objektiv referens för bildningen. Bildningsbegreppet bör i stället förstås som ett ”ouppfyllt löfte” (ibid., s. 484). Löftet handlar om individens utvecklingsmöjligheter och självförverkligande. Ett sådant löfte måste idag förbli ouppfyllt för att bildningsidén ska verka som en fri växelverkan mellan självet och världen; ”livet mellan det definierade och det odefinierade” (ibid.).

2.2.3 Den kritiskt-konstruktiva didaktiken

Ett bildningsteoretiskt didaktikbegrepp som fått visst inflytande även i Norden och Sverige är Wolfgang Klafki's *kritiskt-konstruktiva didaktik* (Klafki, 1997; 2014). Utgångspunkten för Klafkis kritiska didaktik är skolans, lärarens och utbildningens möjligheter till att främja elevernas demokratiska förmåga och kompetens. Självbestämmande, medbestämmande och solidaritet är förmågor som skolan och undervisningen måste värna om för elever och ungdomar, menar Klafki. Undervisningens, didaktikens uppgift, bör då vara att kritiskt granska de faktorer i samhället som hindrar respektive stödjer elevernas möjlighet till demokratiskt deltagande. Därför bör undervisningen ta tillvara och utveckla elevernas förutsättningar (evne) till begrundande reflektioner, rationell debatt, utvecklad emotionalitet och handlingskraft.

...dvs. evnen til aktivt at påvirke ens egne relationer til den naturlige og samfundsmaessige virkelighed ud fra begrundede målsætninger. (Klafki, 2014, s. 301)

Som jag förstår Klafki, menas att detta skulle vara en direkt kontinuitet på ett klassiskt bildningsbegrepp. Den kritiska aspekt som har tillkommit genom Klafki, tar utgångspunkt i elevernas förutsättningar till självbestämmande och medbestämmande. De utbildningsmål som på så sätt realiseras för en enskild individ skulle därmed skilja sig åt beroende på individens intentioner, intressen och förutsättningar. Individens fria och självständiga bildningsprocess skapar på så sätt en grund för demokratiskt deltagande och samhällskritisk reflektion, menar Klafki (1997). Kroksmark (2011) menar att den tidiga Klafki mera entydigt representerade en traditionell bildningsteoretisk position men efter kritik från framförallt Jürgen Habermas, utvecklade Klafki den kritiska och konstruktivistiska inriktningen för didaktiken.

Det konstruktiva elementet hos Klafkis didaktik är relaterat till den undervisningspraktik som uppstått kring ett visst ämnesinnehåll. Klafki

benämner detta som exemplarisk undervisning. Lärarens didaktiska kunnande konstrueras hos Klafki genom undervisningens praktik inom ett specifikt ämne. Det är i förhållande till det didaktiska handlandet som utveckling, reflektion och förändring av det didaktiska handlandet sker. I ett didaktiskt handlande i klassrummet utgår läraren från att innehållet som undervisas har betydelse för elevens framtida liv och utveckling. Det kan därför inte endast bara vara en fråga om reproduktion och övertagande av ett givet innehåll. Läraren måste även göra en didaktisk analys av kursplaninnehållet och ta hänsyn till vilka elever och inom vilken pedagogisk kontext innehållet ska vara aktuellt och giltigt (ibid.). Wahlström (2015) uppmärksammar att, till skillnad mot den svenska didaktiken, tar Klafkis didaktiska analys främst utgångspunkt i undervisningens ämnesinnehåll och karaktär, och inte primärt i en analys av elevens tidigare lärande och erfarenheter.

Sommer (2014) gör jämförelser med Klafkis kritiskt-konstruktiva didaktik och den undervisning vilken utvecklats vid waldorfskolan. Lärarens autonomi i planering, val av innehåll m.m. ses av Sommer som centralt i waldorfskolan och med paralleller till Klafkis kritiskt konstruktiva position. Sommer fokuserar framförallt på det relativt stora och sammanhängande tidsutrymme läraren förfogar över genom waldorfskolans periodundervisning.¹⁹ Läraren kan arbeta kritiskt-konstruktivt i gestaltandet av sitt undervisningsämne, i kontinuerlig dialog med eleverna, vilket enligt Sommer är i linje med Klafki.

Sommer (2014) uppmärksammar även att waldorfläraren i sin planering gestaltar undervisningsämnet med perspektivet att eleven ska kunna engagera sig och komma till självständiga omdömen i förhållande till undervisningen. Men även att läraren ställer sig frågan hur eleverna kan komma till *insikt om sin mänsklighet*²⁰ genom att diskutera innehållet. Sommers beskriver detta som didaktikens formella aspekter som tar fasta på elevens personliga erfarenhet (s. 50).

Den didaktik vilken utvecklats genom Klafki, sammanfaller i många avseenden med den undervisning som praktiseras i waldorfskolan, menar Sommer (2014). Läraren framträder med en viss autonomi i det läraren antar elevens perspektiv och framtida intressen. Hos Klafki sammanflätas materiella och formella aspekter på undervisningens mål, innehåll och genomförande och sammanfaller med centrala tankar hos Steiner. Med hjälp av komplexa antropologiska reflektioner kan en lärare som är kunnig i sitt ämne ”sammanfläta materiella och formella mål”, i både utförandet såväl som i planerandet av sin undervisning (Sommer, 2014, s. 51)

Klafkis bildningsteoretiska didaktik skulle följaktligen syfta mot att ge läraren i undervisningssituationen en större självständighet och profes-

¹⁹ för mer information om waldorfskolans periodundervisning, se t.ex. Liebendörfer & Liebendörfer (2013)

²⁰ 'grasp their humanity' (Sommer, 2014, s. 50)

sionell autonomi. I interaktionen med sina elever handlar läraren utifrån de premisser som konstituerar själva undervisningssituationen: lärarens ämneskunskap, didaktiska erfarenhet och pedagogiska ideal samt elevernas intentioner, intressen och personlighet. I lärarens interaktion med eleverna i undervisningssituationen öppnas, genom dessa faktorer, en aning om elevernas framtidsmöjligheter.

2.2.4 Avbilda och självbildandet

Begreppsparet avbilden och självbildandet är en bildningsteoretisk princip som ges central betydelse i avhandlingen. Avbildningen eller bilden handlar om eftersökandet av förebild och auktoritet att efterfölja eller avbilda. Förebilden, förlagan för avbildning kan även förstås som reproduktionen av kunskaper, normer och värderingar som i sin ytterlighet innebär ett ofritt underkastande till ett dogmatiskt teleologiskt system (Uljens, 1998). Bilden, som ett prefix i bildningsbegreppet, relaterar Løvlie (2002) till principen om ett *Imago Dei*, en Guds avbild. Bilden ges på så vis kraft att utgöra förlaga för vissa former av reproduktion. Den andra principen, ”att bilda” syftar mot människans bildande av sig själv i en fritt skapande process. Bilden som en reproduktion utifrån en objektiv och auktoritär förlaga transformeras hos Løvlie (2002) till den bakgrund eller kontext, mot vilken människan som individuellt subjekt framträder genom självbildning. Individens självbildning måste förstås som ofullständig och som en kontinuerligt pågående växelverkan. Dessa båda principer, ”bild och att bilda”, finns alltid närvarande i bildningsbegreppet. Förebilden finns tillstådes men bildandet försiggår individuellt och utan någon på förhand uppgjord bestämmelse (Gustavsson, 2003). Att bildningsidén i grunden förutsätter den enskildes förmåga att kritiskt betrakta, tolka, förstå och handla inom den egna livsvärlden poängteras av både Gustavsson (2003) och Løvlie (2002; 2015).

Bildung som å bringe selvet og verden i det livligste og mest skapende samspill. Er det pedagogiske paradoks nå oppløst i denne tenkningen, møtes oppdragerens intensjon og elevens selvstendighet endelig i et forhold der motsigelsen mellom frihet og tvang er opphevet og forsoning er nådd? (Løvlie, 2015, s. 8)

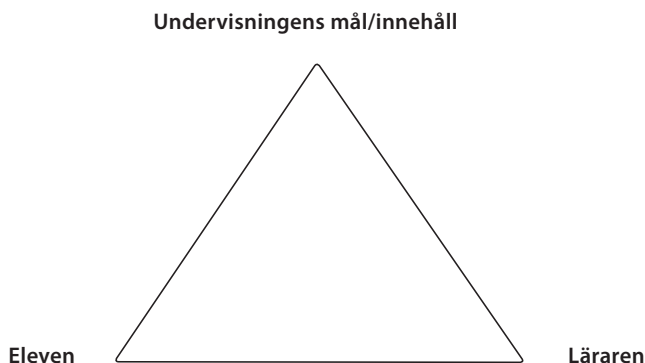
Bildningsbegreppet såsom det framkommer här i citatet från Løvlie kan sägas innehålla en idealisering av hur en undervisningssituation skulle kunna gestaltas. En möjlig harmoni och motsättningsfri relation mellan lärarens intentioner och elevens självständighet, mellan nödvändighetens tvång och individens frihet. Bildning innebär alltid ett obestämt överskridande av det kända, avsedda eller förväntade. En sådan, icke empirisk grundval, beskrivs av Blankertz (1987), Gustavsson, (2003) och Liedman (2011) som kärnan i en bildningsteoretisk didaktiska modell. Bildningsbegreppet och människans bildning beskrivs i detta avseende av Liedman (2011) som något som kan förstås utifrån den utbildning och kunskap någon har erhållit, samtidigt som bildningen inte kan reduceras till detta.

I stället uppmärksammas den individuella utvecklingspotential som läran- det innebär för den enskilda människan. De kunskaper som gör att vi kan förändra oss, öppna nya horisonter och närma oss det vi ”anat, misstänkt eller önskat oss” (ibid., s. 299).

Spänningen och dynamiken som ligger i begreppspar ’bild och avbild’ utgör för tolkningen av undersökningens empiriska utfall en strukturerande princip. Jag menar att detta begreppspar innehåller en analytisk-reflektiv potential. Denna potential utgör i avhandlingen ett strukturerande element för tolkningen av lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningsätt mot den bildningsteoretiska tolkningsramen och begreppen. Det didaktiska handlandets karaktär, motiv och dilemman kan utvecklas och genomlysas i förhållande till bildningsteorin genom detta begreppspar.

2.3 Den didaktiska triangelns dimensioner

Den didaktiska triangeln spelar en central roll inom den bildningsteo- retiska didaktiken. Triangelmodellen både sammanbinder och särskiljer dess tre grundelement: eleven, läraren och undervisningens mål/innehåll (Hopmann, 1997; von Oettingen, 2018). Ursprunget till modellen och meta- foren didaktisk triangel är oklart. Meyer (2012) spårar triangelprincipen historiskt till antikens retorikskolor. I framställningar av retorikens konst konstrueras modellen av relationerna mellan en talare, en lyssnare och ett behandlat ämne. Som pedagogiskt-didaktiskt analytiskt, undersökande begrepp tillskrivs ofta den didaktiska triangelns idé, dess dimensioner och relationer Herbart (Hansén, Kansanen, Sjöberg, & Kroksmark, 2011; Løvlie, 2015). Triangelns ursprung är förmodligen okänt, men dess användning etablerad och välkänd, menar Claesson (2009), Imsen (1999) och Wahl- ström, (2015). Den didaktiska triangeln utgör dock ett väl använt verktyg i didaktiska analyser av undervisning och lärande. Triangelmodellens styrka, beskrivs som att den fokuserar på undervisningen som helhet, genom att



Figur 2. Den didaktiska triangeln

den fastställer relationerna mellan elev, lärare och undervisningsstoff.

I modellen kan även tyngdpunktsförskjutningar mellan de olika delarna som utgör triangelns hörn och sidor synliggöras (Arfwedson, 1998; Kansanen & Meri, 1999; Claesson, 2009). Uljens (1997) kritiserar den praktik som uppstått kring den didaktiska triangeln därför att den i huvudsak tar ett ämnesdidaktiskt perspektiv, vilket inte inberäknar eller problematiserar den samhälleliga och kulturella kontexten på ett grundläggande sätt (s. 167). Kritiken mot den didaktiska triangeln som en abstrakt, dekontextualiserad och förenklad konstruktion som reducerar undervisningens komplexitet, uppmärksammas även av von Oettingen (2018) och Kansanen och Meri (1999).

2.3.1 Den didaktiska triangeln som analysmodell

Triangeln beskriver själva undervisningspraktiken, menar Wahlström (2015), genom att den infångar dynamiken och interaktionen i undervisningssituationen. Relationerna i triangeln mellan elever, ämnen och lärare kan i modellen betraktas som växelverkan, ett aktivt levande samspel och interaktion. Alla skeenden, processer och intentioner i undervisningssituationen skulle därmed kunna infogas och interrelateras inom den didaktiska triangelns hörn, relationer och dimensioner (Arfwedson, 1998; Claesson, 2009; Wahlström, 2015). Faller någon av sidorna bort upphör undervisningen, menar von Oettingen (2018). Även om triangeln bör förstås och användas som en helhet, är det i genomförandet av analysen av en specifik undervisningssituation nästan omöjligt. I didaktiska analyser utgående från modellen används därför oftast relationerna mellan triangelns hörn parvis (Kansanen & Meri, 1999).

Den didaktiska triangeln är därmed en vanligt förekommande modell för didaktisk analys av lärarens planering, pedagogiska tänkande och handlande (Claesson, 2009; Imsen, 1999; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2014; Wahlström, 2015). Hörnen och sidorna i triangelmodellen åskådliggör de didaktiska dimensioner som kan komma ifråga i en analys av undervisningens planering, genomförande och utvärdering. Vartdera triangelhörnet kan i sig uppfattats som statiskt. Hörnen utgör i sig olika enskilda aspekter och forskningsinriktningar på lärare, undervisning, läroplaner och elevens lärande. Spänningen mellan triangelns hörn och sidor synliggör dynamiken i hur läraren tänker och förstår sitt handlande, i förhållande till det lärande och den utveckling som förväntas och vem eleven är, vill och förmår (Wahlström, 2015).

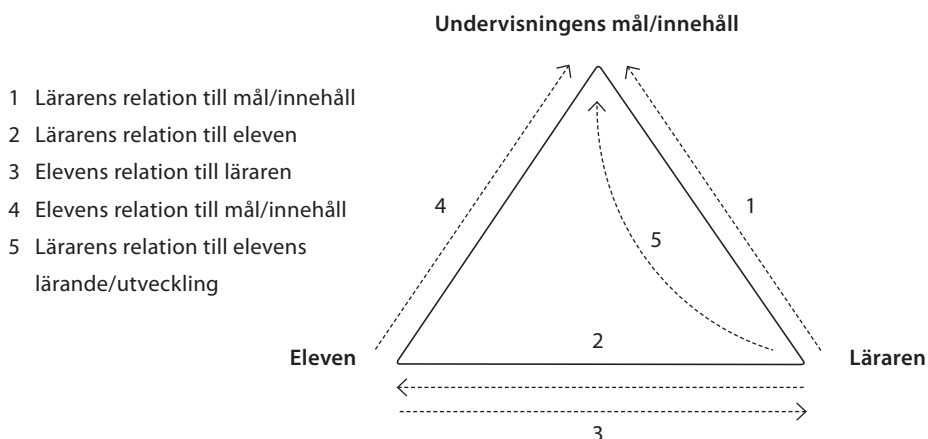
Kritiken mot triangelmodellen för didaktisk analys handlar om att modellen är begränsad då den i huvudsak fokuserar på lärarens relation till en elevs lärande och utveckling och lärarens relation till eleven i ett kontextlöst perspektiv. Den didaktiska triangeln bör därför betraktas som en enkel modell för analys av verksamheten i klassrummet. Om syftet är att undersöka ”hur läraren bildar sig en uppfattning om en elev” och hur undervis-

ningen i en viss interaktion anpassas, kan triangelmodellen vara relevant, menar Imsen (1999, s. 84). I denna avhandling används den didaktiska triangelns dimensioner för att skapa ändamålsenliga kategorier i syfte att tolka lärarnas tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande i specifika undervisningssituationer.

I den modell för didaktisk analys som har utvecklats och använts i avhandlingen, placeras i triangelns topp ämnet, innehållet och elevens utveckling och lärande i en direkt relation till varandra men utan att helt överföras på varandra. Utifrån ett bildningsteoretiskt perspektiv beskrivs dessa som materiella eller formella aspekter på utbildningens mål. Den första tar fasta på förmedlandet av en innehållslig norm och den senare på elevens individuella utveckling och subjektiva relation till innehållet (Blankertz, 1987). Innehållets placering i modellens topp görs inte utan anledning, skriver Hopmann (1997). Undervisningens innehåll ges en dominant ställning både genom läroplanen och genom den auktoritet undervisningsinnehållet ger läraren. Jag menar att det även går att betrakta undervisningsinnehållets centrala placering i triangeln utifrån att målen, nya kunskaper eller förmåga till att handla utgör lärarens och elevens gemensamma intresse. Både formella och materiella aspekter av undervisningens mål och syften skulle därmed sammanfalla i triangelmodellens topp. Även hos Kansanen och Meri (1999) återfinns en likartad diskussion. Det lärande vilket undervisningen leder till kan för den enskilde eleven aldrig helt täckas av kursplanens mål och innehåll. Kursplanens mål blir i undervisningssituationen vägledande och riktningsgivande för ”utvecklingen av elevens personlighet” (s. 8). Interaktionen i undervisningen medför även att elevens personlighet utvecklas och förändras. Undervisningens huvudsakliga syfte ligger i att understödja denna utveckling och förändring (ibid.). Den didaktiska triangelns dimensioner ger i avhandlingen ett analysverktyg för lärarnas förståelse av sitt didaktiska handlande utifrån dessa aspekter.

Analysen inom triangelmodellen sker oftast via de parvis organiserade relationer som bestäms via triangelformen (Kansanen & Meri, 1999). De fem relationerna som här definierar undervisningen och läroprocessen som dimensioner inom triangelmodellen, är i huvudsak sammanställda ur Claesson (2009), Kansanen och Meri (1999), Klafki (2014), Uljens (1997) och Wahlström (2015). Dessa relationer eller dimensioner utgör tillika grunden för den didaktiska analysens och tolkningens kategorier i avhandlingens empiriska undersökning.

Den femte dimensionen i figuren, lärarens relation till elevens lärande, benämns den didaktiska relationen. Läraren har genom didaktiken en relation även till en annan persons relation (Kansanen & Meri, 1999). Lärarens relation till eleven beskrivs av flera forskare som en relation vilken går utöver ämnesinnehållet i en undervisningssituation. Relationer mellan lärare och elev innebär även en relation vilken sträcker sig utöver själva lärandesituationen. Denna relation kan även i viss mån ses som pedagogisk



Figur 3. Den didaktiska triangelns dimensioner

då relationen inbegriper fostran och omsorg om den andre på ett allmänmänskligt plan (Biesta, 2006; 2013; Harjunen, 2009; Kansanen & Meri, 1999).

2.3.2 Bildsamhet och uppfordran till självverksamhet

Triangelmodellens inneboende asymmetri, vilken konstituerar relationerna inom triangeln, uppmärksammas och diskuteras av flera forskare. Konstruktionen förutsätter att läraren besitter en relation till ämnet/målet som eleven ännu inte uppnått (Imsen, 1999; Kansanen och Meri, 1999). Även Björk och Uljens (2009), Løvlie (2002; 2015) samt Siljander (2012) problematiserar denna asymmetri utifrån bildningsteoretiska begrepp och lyfter fram elevens *bildsamhet* och *lärarens uppfordran till självverksamhet* som centrala didaktiska principer.

Elevens bildsamhet, *Bildsamkeit*, skildras hos Herbart som själva fundamentet för mänsklig utveckling, kulturellt och socialt liv. Bildsamheten hos barnet utgår från kraften hos de naturligt nedlagda drifterna, passionerna och begären, men formas av det reflekterande förnuftet (Herbart, 1913). Bildsamheten beror även av en i barnet nedlagd godhet, en möjlighet vilken människan ensam tilldelats att närmast intuitivt uppfatta och förstå i moraliskt goda handlingar och tankegångar (ibid.). ”Människans sedliga karaktär” skriver Burman (2014), är föremålet för undervisningen hos Herbart. Genom att eleven får en förståelse av ”den inre frihetens idé” men även dygdens, välviljans och rättvisans idéer, utvecklas bildsamheten, men den befrämjas även av praktiska kunskaper (ibid., s. 138). Siljander (2012) menar att begreppet bildsamhet fanns etablerat före Herbart. Däremot bör Herbart tillskrivas utvecklingen av bildsamhet till ett användbart pedagogiskt begrepp.

Den vidareutveckling av begreppet bildsamhet som företas av Björk och Uljens (2009), Løvlie (2007) samt Jank och Meyer (1997) kan även tjäna till att belysa och vidareutveckla utgångspunkterna från Herbart. Ett sådant utvecklat bildsamhetsbegrepp relateras av Rytzler (2017) till den etiskt-dialogfilosofiskt inriktade forskningen. Denna didaktiska inriktning utvecklas i relation till bildningsteorin i efterföljande avsnitt genom begreppen takt, hållning och förhållningsätt.

Den svenska benämningen bildsamhet, återfinns hos Jank och Meyer (1997) som härleder begreppet till pedagogen Schleiermacher: ”varje människa kännetecknas av en olika orienterad och utpräglad bildsamhet som det gällde att utveckla och främja” (s. 58). Begreppet bildsamhet, menar Jank och Meyer, fick en avgörande betydelse i frigörandet av pedagogiken som en självständig disciplin i förhållande till teologin. Begreppet infriade därmed upplysningens ideal genom att hävda att ”varje människa bildar sig själv genom sitt handlande och i samverkan med sin omvärld”(ibid.). Bildsamheten, påpekas av Løvlie (2007), kan inte hittas inom en enskild elev. Bildsamheten utvecklas istället mellan eleven, läraren och världen. ”Principen om *Bildsamkeit* innebär att den växande låter sig engageras i en av pedagogen frammanad verksamhet” skriver Björk och Uljens (2009, s. 4). Eleven förväntas därmed att bilda sig själv genom lärarens uppfordran (Uljens, 2001)

Den frihet som det egna bildandet innebär handlar om realiserandet av elevens egen potential och självständighet, gradvis och successivt erövrad. Realiserandet av självständigheten betraktas som avhängig av elevens egen aktivitet, sitt engagemang och intresse i något innehåll som är nytt och ännu ej bekant, något objekt utanför den egna individens sfär (Løvlie, 2015). Resonemanget kan jämföras med Klafki (2014) som menar att bildningsidealets perspektiv på självrealiserande inte på något sätt utgår endast från elevens privata angelägenheter, böjelser och interna mål. Individens självrealiserande ses istället som ett intresse för samhället och mänskligheten i sin helhet. Bildningen syftar till förverkligande av det egna självets potential så att denna förbinder sig med världen och samhället i en ”generell, livaktig och fri växelverkan” (Klafki, 2014, s. 38). Syftet med växelverkan med världen ses här i förlängningen som samhällets och individens bästa utifrån en personligt kritiskt betraktande position (ibid.).

Lärarens uppgift i detta avseende är att uppfordra till självverksamhet, att uppmana eleven att själv praktisera och pröva de erbjudna kunskaperna (Björk & Uljens, 2009; Klafki, 2014). Herbart (1913) menar att den aktivitet vilken läraren uppfordrar eleven till ej kan vara föremål för förhandling, villkoras eller ges alternativ. Lärarens psykologiska kunskaper skulle hos Herbart göra det möjligt för läraren att avläsa elevens behov och utveckling (Løvlie (2015). Den herbertianska psykologin förväntades på detta sätt ge läraren verktyg att individualisera undervisningen för varje elev (ibid). De ’moraliska mål’ som läraren riktar sig mot genom uppfordran av elevens

självverksamhet, syftar i förlängningen till självständighet, fritt ansvarstagande och delaktighet i samhällslivet. Samtidigt som lärarens ”watchfulness”, i detalj följer och noterar varje elevs individuella engagemang och framsteg (Herbart, 1913, ss. 155–157). Målet för lärarens uppfordran till aktivitet kunde innebära ett tvång men det var inte tvånget som var undervisningens mål. Det är inte främst lydnad som är lärarens mål i undervisningen, utan frigörelsen av elevens självständiga intentioner.

Lydighet er en viktig dygd, men den som lyder må ha prøvd og vurdert påbudet, det vil si han må gjøre det til en befaling som ikke bare gjelder utenfra, men gjelder for ham selv som befaling innenfra. (Løvlie, 2007, s. 7)

Principen är att då eleven låter sig engageras i en aktivitet, frammanad och uppfordrad av läraren, stiger eleven in i och aktiveras i en gemensam sfär, en handlings- och reflektionsarena kring ett för klassen gemensamt erbjudet innehåll. Lärarens uppfordran mot elevens självverksamhet, utgår från en strävan hos läraren att etablera denna gemensamma arena.

Poängen är därmed att uppfordran till självverksamhet bidrar till att etablera en sådan gemensam sfär, eller ett sådant rum, där subjektet kan komma att se världen i annat ljus. Det är fråga om en konstruerad, iscensatt, värld eller situation som inbjuder den Andra att genom eget tänkande och handlande experimentellt förhålla sig till det erbjudna. (Björk & Uljens, 2009, s. 4)

Självverksamheten är bildningsprocessens centrala uttrycksform och syftar mot emancipation, förmåga till autonomi och självbestämelse. Självverksamheten syftar mot ett fritt och självständigt tänkande och förmåga till att fatta självständiga moraliska beslut (Klafki, 2014, s. 32).

Det didaktiska handlande och de reflektioner som utvecklas genom begreppen bildsamhet och uppfordran till självverksamhet, kan även sammanfattas inom begreppet pedagogisk takt. Detta begrepp har under senare tid nyetablerats inom didaktisk forskning (Løvlie, 2007). Begreppet synliggör hur läraren hanterar dilemman, omedelbara ställningstaganden och svåra beslut inom den asymmetriska relationen i en undervisningssituation. Begreppet pedagogisk takt hämtar Løvlie (2007) främst hos Herbart. Den asymmetriska relationen, givna inom den didaktiska triangeln, de tvingande förutsättningar som undervisning och uppfostran ges genom samhället och människornas kultur, kan hanteras i en enskild undervisningssituation genom lärarens pedagogiska takt. Takt hos Løvlie innebär ett förhållningssätt, ett praktiskt förnuft i lärarens agerande, vilket grundar sig på införstådda överenskommelser. van Manens begrepp ”tact of teaching” och ”pedagogical thoughtfulness” (van Manen, 1991) ska ses som en direkt vidareutveckling av Herbarts taktbegrepp. Begreppen ’takt, hållning och förhållningssätt’ utvecklas vidare utifrån aktuell didaktisk forskning i kapitel 3.

3 Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningsätt

I det följande utreds begreppen pedagogiskt tänkande och förhållningsätt utifrån begreppens förekomst och användning i pedagogisk–didaktisk forskning. Den forskning inom vilken begreppen används är disparat och en mängd olikartade perspektiv och varianter förekommer. Avsikten med kapitlet är dels att relatera min användning av begreppen i avhandlingen till dess förekomst i befintliga forskningssammanhang, dels är syftet att relatera dessa begrepp till avhandlingens forskningsobjekt, de i undersökningen deltagande lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningsätt. Genom en utredning av begreppen pedagogiskt tänkande och förhållningsätt, i förhållande till aktuell didaktisk forskning utvidgas den bildningsteoretiska didaktiken. Det bildningsteoretiska didaktikbegrepp vilket utvecklades i det föregående avsnittet, kompletteras och aktualiseras i det följande genom framförallt bidrag från etiskt-dialogfilosofisk inriktad didaktisk forskning.

En beskrivning och definition av vad som utgör och ingår i lärarens pedagogiska tänkande och förhållningsätt kan göras utifrån olika utgångspunkter. Utifrån ett kognitivt konstruktivistiskt synsätt utgör lärarens tänkande och förhållningsätt en funktion och ett resultat av mentala, psykologiska och affektiva tankestrukturer samt kognitiva scheman och processer som anses utfalla i olika handlingsrepertoarer i klassrummet (Gill & Fives, 2015; Duit & Treagust, 2003, Nespor, 1985; Skott, 2015). En annan utgångspunkt för att behandla lärarens pedagogiska tänkande och förhållningsätt är i förhållande till de premisser och utgångspunkter från vilka lärarens gestaltar sin undervisning. I detta inbegrips pedagogiska–didaktiska strategier som används i planering, utförande och uppföljning av undervisningen i relation till läroplanens mål och innehåll. Denna forskningsinriktning har traditionellt placerat sig centralt inom didaktisk forskning (Hansén & Kansanen, 2011; Kansanen, et al., 2000; Imsen, 1999; Pitkäniemi, 2010; Lindström & Pennlert, 2013; Wahlström, 2015).

Ytterligare en forskningsinriktning, rörande lärarens pedagogiska tänkande och förhållningsätt, tar utgångspunkt i olika filosofiska, etiska eller pedagogiska normer. Utifrån dessa beskrivs, tolkas och analyseras det tänkande och förhållningsätt som läraren ger uttryck för i sin undervisning och i interaktionen med elever. Forskning med detta fokus utgår oftast från undervisningens interaktiva och situerade karaktär. Lärarens praktiska yrkeskunnande och agerande i interaktion och dilemman står därmed i centrum för denna forskningsinriktning (Frelin, 2012; Holmgren, 2006; Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Nordström-Lytz, 2013; Rinne, 2015; Wedin, 2007). I denna forskningsinriktning uppmärksammas även betydelsen av lärarens eget yrkesspråk, eller eventuellt avsaknaden av ett sådant (Carlgren, 2015; Colnerud & Granström, 2015; Eilertsen & Jakhelln, 2014; Lindqvist & Nordänger, 2007). Dessa skilda forskningsinriktningars olika utgångspunkter bidrar i avhandlingen

med betydelsefulla perspektiv på lärarens tänkande och förhållningssätt. Samtidigt som den undersökning vilken genomförs här måste avgränsas i förhållande till dessa. I det följande utvecklas karaktären och de huvudsakliga särdragen hos dessa forskningsinriktningar kring lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt, utifrån dess relevans för avhandlingen.

3.1 Teacher thinking and beliefs

Ett kognitivt psykologiskt perspektiv på lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt tar ofta utgångspunkt i Jean Piagets konstruktivistiska teorier. Inom de forskningsinriktningar utgående från dessa teorier, undersöks lärarens konstruktioner av begreppsliga strukturer och kognitiva scheman som kan kopplas till repertoarer av handlade i undervisningen (Gill & Fives, 2015; Skott, 2015). Forskningsinriktningar med ett sådant psykologiskt-konstruktivistiskt synsätt på lärarens tänkande och förhållningssätt återfinns framför allt inom ”Teacher thinking and beliefs”-forskningen (Ashton, 2015; Buehl & Fives, 2009; Skott, 2015). Utifrån de perspektiven betraktas de handlingar och beslut som läraren gör, som uttryck för lärarens förvärvade kognitiva scheman och repertoarer. Beslut och handlingar antas även avspegla lärarens personlighet, tankesätt, världsbild och försanthållanden (Buehl & Fives, 2009; Gill & Fives, 2015; Korthagen, 2004; Nespor, 1985). Ett svenskt begrepp motsvarande ”teacher thinking” skulle ”lärartänkandet” kunna utgöra. Begreppet lärartänkande i relation till forskningen inom ”teacher thinking” används bl.a. hos Sandvik (2009).

Uppfattningar och antaganden som motiverar forskningsinriktning är att god undervisning bygger på en god lärare och att en god lärare har ändamålsenliga, rationellt och vetenskapligt grundade tankar och uppfattningar till grund för sitt handlade (Ashton, 2015; Buehl & Fives, 2009; Meijer, Verloop, & Beijaard, 2001; Skott, 2015). Många av de tidiga undersökningarna av lärarens pedagogiska tänkande, syftade ofta mot ökad professionalisering samt ett mer effektivt och ändamålsenligt tänkande-handlande hos läraren. Det lärartänkande forskningen fann hos lärarna antogs utgå från personliga, tillfälliga och oftast oreflekterade och icke-rationella tanke- och föreställningsstrukturer. Magnusson (1998) uppmärksammar hur dessa antaganden angående den oreflekterade och tillfälliga naturen hos lärarnas tänkande kom till uttryck i begrepp såsom ”mindless body” (s. 35). Begreppet lyfts hos Magnusson fram som exempel på ett betraktelsesätt på lärarens handlande i klassrummet, där lärartänkandet inte formats av en ändamålsenlig och rationell struktur. Lärarens handlande uppfattades ofta som oreflekterad respons på de händelser som uppstod i klassrummet. Genom de olika kognitivt-psykologiska teorier som uppstod kring lärartänkandet skapades istället dess motsats. Ett konstruerat lärartänkande tog i forskningen gestalt av ett slags ”bodyless mind” (ibid.). Syftet var att utveckla ett rationellt och vetenskapligt grundat lärartänkande vilket kunde orientera handlandet utifrån beprövade grunder. Detta rationella och veten-

skapligt grundande lärartänkande skulle sedan spridas till skolorna via lärarutbildningarna (Colnerud, 1997; Duit & Treagust, 2003; Korthagen, 2004; Magnusson, 1998; Nespor, 1985; Pajares, 1992, Wedin, 2007).

Begreppet ”beliefs”, närmast översatt med antaganden eller försanthållanden, är ett av denna forsknings mest centrala konceptioner och ges inom forskningsgenren stor uppmärksamhet. Lärarnas olika försanthållanden, ”beliefs”, om undervisning, elever, kunskap och lärande ses i denna som produkten av skolans och samhällets olika diskurser, vilket på olika sätt tar individuell gestalt i en skola eller hos en enskild lärare.

In classrooms, teachers, those responsible for the organization, structure, and tone of learning experiences and social development, rely on their implicit and explicit beliefs to function in the complex context of classrooms, embedded in schools, embedded in communities, embedded in larger national, international, diverse cultures. (Gill & Fives, 2015, s. 1)

Tankegången i citatet om komplexiteten i tillkomsten av och lärarens praktiserande av olika försanthållanden i sin undervisning, följs upp senare och utvecklas utifrån ett praxisperspektiv i avhandlingens teoretiska kapitel. Utifrån ett kognitivt-konstruktivistiskt perspektiv på lärarens tänkande och försanthållanden fokuseras ensidigt på hur dessa uppstår och används hos den individuella läraren. Utifrån ett praktiskt och situerat perspektiv fokuseras istället på hur dessa skapas och underbyggs kontextuellt och socialt mellan lärare (Gates, 2006).

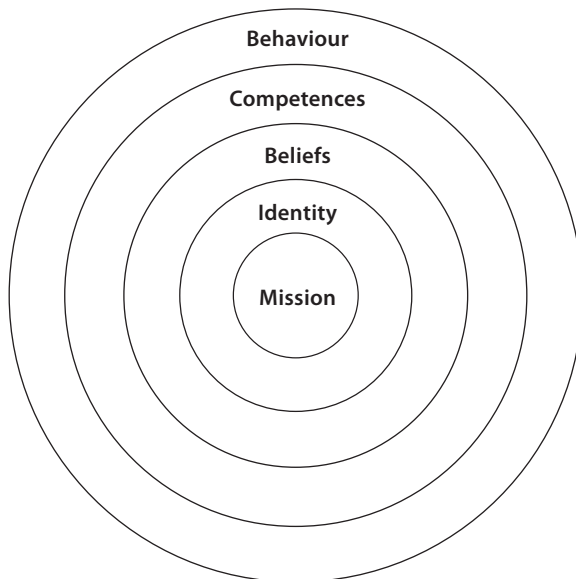
De forskningsöversikter som behandlar lärarens försanthållanden har däremot inte lyckats att fastställa en enhetlig definition av begreppet (Fives & Buehl, 2012; Gill & Fives, 2015; Skott, 2015). Pajares (1992) kallar begreppet ”beliefs” för ”a messy construct” (s. 309). Den forskning översikterna omfattar kan därmed inte sägas utgöra en koherent teoribildning kring relationen mellan lärarens tankar, uppfattningar och handlingsagenda, menar författarna. Svårigheterna att i forskningen fastställa en enhetlig uppfattning om naturen hos lärarens ”beliefs”, framställs i forskningsöversikten av Fives och Buehl (2012) som behäftad med ”genomgripande problem” (s. 472). Bristen på klara definitioner och avgränsningar för begreppet är försvårande, och de fenomen och handlingar som begreppet förväntas klargöra är allt för disparata för begreppet (Fives & Buehl, 2012; Gill & Fives, 2015; Magnusson, 1998; Pajares, 1992).

Nespor (1985) menar att lärarens försanthållanden utgör ett handlingsorienterat system av föreställningar som har etablerats då de orienterar handlandet i undervisningen. Ett sådant system av föreställningar och tankemodeller antas göra det möjligt för läraren att utföra ett bättre arbete. Alla lärare, argumenterar Nespor, har någon form av ”conceptual framework” vilket beskriver, förklarar och motiverar handlingarna i klassrummet.

It seems highly likely that teachers and even prospective teachers have conceptual systems, no matter how implicit and unsystematized these may be, for making sense of, evaluating, and justifying the things that go on in classrooms. (Nespor, 1985, s. 10)

Ett sådant konceptuellt ramverk skulle enligt Nespor därmed inte vara helt medvetet och språkliggjort. De uppträder som implicita och osystematiserade (ibid.). Lärarens olika försanthållanden inbegriper tankemodeller om lärandets och kunskapens natur, olika elevers kunskaper och förmåga att lära och om olika sätt att interagera i klassrummet (Korthagen, 2004, Nespor, 1985, Skott, 2015; Pitkäniemi, 2010). Däremot uttrycker Fives och Buehl (2012) i deras forskningsöversikt stor tveksamhet över försanthållanden som direkt handlingsorienterade. De finner i genomgången av forskningen inget stöd för att lärarens försanthållande direkt skulle orientera lärarens handlande (guide for action). I stället föreslår de begreppen filter och ”framing”. Lärarna använder olika personliga värdebaserade försanthållanden i urval, planering och förståelsen av elevernas lärande.

Utifrån en modell med nivåer i koncentriska cirklar identifierar och definierar Korthagen (2004) lärarens tänkande och förhållningsätt. Nivåer placeras i hierarkiskt koncentriska cirklar så att de innesluter varandra som skalor i en lökmodell (s. 80). De tre inre nivåerna i modellen utgörs av antaganden (beliefs), identitet och innerst personligt uppdrag (mission). Nivåerna i Korthagens modell särskiljer de tre innersta nivåerna i modellen som tillhörande lärarens inre personlighet, till skillnad mot ytterligare två yttre nivåer; kompetenser och beteende.



Figur 4. Korthagens lökmodell (Korthagen, 2004, s. 80)

Vad läraren håller för sant och riktigt är relativt stabila reifikationer men är sällan grundligt reflekterade. Forskning visar på att lärare ofta bär med sig inre bilder av den undervisning de själva en gång varit med om. Dessa bilder och erfarenheter, starka intryck m.m. formar lärarens försanthållanden och handlande. I situationer då läraren överraskas eller provoceras agerar läraren utifrån dessa inre bilder. Korthagen (2004) beskriver hur inre bilder och känslor bildar en form av psykologisk gestalt vilken träder in och (om)formar handlingsagendan. Den kunskap som lärarutbildningen bidragit med och den planering som läraren gjort, blir i dessa situationer ointetgjord av denna gestalt.

Den följande nivån utgörs av den läraridentitet vilken successivt etableras genom tid i yrket. För att stanna och utvecklas inom läraryrket genomgår läraren en ”genomgripande personlig transformation” (Korthagen, 2004, s. 81). Genom en sådan genomgripande omvandling skapas en personlig identifikation med läraryrket. En idealbild för vilken sorts lärare man önskar vara, etableras successivt med denna interaktion. Identiteten blir därigenom ett uttryck för vad som upplevs meningsfullt och viktigt i livet och därmed även i lärarrollen. Slitningar och motsättningar mellan en privat identitet och läraridentiteten är i längden ohållbart. Identiteten ger självförståelse genom vilken läraren kan göra mer medvetna val, ställningstaganden och handlingar.

Den innersta nivån, uppdraget (mission), kan även beskrivas som värde-mål och strävan. Dessa utgörs av lärarens inre livsetik och övergripande värdegrundsmål. Den nivån sätter även de övergripande ramarna för de andra nivåerna i modellen. På denna nivå skapar läraren även samband mellan personlighet, livsmål och större värdegemenskaper: ”with which larger entity do I feel connected?” (s. 85). De värde-mål som läraren förbinder med sitt yrke spelar stor roll för valet av lärarkarriär och för lärarens långsiktiga utveckling i yrkesrollen. Detta, menar Korthagen (2004), måste ses som vedertaget, dock relativt utforskat.

Korthagens lökmodell erbjuder ett perspektiv på lärarens tänkande och förhållningsätt vilket skiljer sig från ”Teacher Thinking”-forskningen. Jag uppfattar synen på lärartänkandet i Korthagens modell som att denna även inbegriper och försöker synliggöra lärarens professionella personlighet som en helhet. Modellen bygger även på en successiv utveckling och differentiering av de tre inre nivåerna utifrån praxis. Modellens olika nivåer tar successivt tydligare gestalt genom att läraren arbetar, undervisar och reflekterar. ”Teacher Thinking”-forskningen framstår i jämförelse med denna modell många gånger som mekanisk och instrumentell. Kritik riktas mot att läraren i ”Teacher Thinking”-forskningen många gånger framställs som en utförande funktion vilken bör rationellt utformas för uppgiften (Colnerud & Granström, 2015; Magnusson, 1998; Pitkäniemi, 2010).

Den forskning kring lärartänkandet vilken här uppmärksammas, har framförallt bidragit till avhandlingens metodutveckling. Den metodologiska

inriktning vilken avhandlingens empiriska undersökning följer, Stimulated Recall Interviews (SRI fortsättningsvis), har huvudsakligen utvecklats inom framförallt forskningsinriktningarna ”Teacher Thinking” (Kansanen & Hansén, 2011; Kansanen, et al., 2000; Pitkäniemi, 2010), och ”Theacher Thinking and Belifs” (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Nespor, 1985; Reitano, 2006).

3.1.1 Didaktisk forskning med ett etiskt-dialogfilosofiskt perspektiv

Forskning om lärarens arbete utifrån dess situerade och interaktiva karaktär, har ökat i antal under senare decennier. Begreppet etiskt-dialogfilosofiskt, som det använts här, är huvudsakligen hämtat från Uljens (2001) och Jons (2008) som utvecklar begreppet i relation till intersubjektivt orienterad pedagogisk forskning. Intresset för att utifrån ett dialogfilosofiskt perspektiv belysa arten av de etiska dilemman, förutsättningar och problem i interaktionen mellan lärare och elever och undervisningssituationens komplexitet, har under senare decennier tilltagit (Uljens, 2001, se även Jons, 2008). Dessa undersökningar intresserar sig huvudsakligen för läraren själv som människa i interaktion med eleverna. Lärarens förhållningssätt, värderingar, försanthållanden och normer undersöks i interaktiviteten med eleverna, i relation till dimensioner av klassrumssituationens komplexitet. Lärarens pedagogiska hållning och förhållningssätt definieras många gånger i dessa undersökningar som det som avgör undervisningens utformning och även gör undervisningen möjlig. Hur läraren fattar beslut och interrelaterar kunskapsmässiga frågor med etiska och moraliska dilemman i klassrumssituationen, sammanfattas som ett visst förhållningssätt hos läraren (Claesson, 2009; Frelin, 2012; Wedin, 2007). Begreppet ‘pedagogisk takt’, huvudsakligen i den form begreppet gestaltas hos van Manen (van Manen, 1991), utgör ett centralt begrepp i flera av dessa undersökningar (Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Rinne, 2015; Toom, 2006).

Det etiskt-dialogfilosofiska tar ofta utgångspunkt i exempelvis Hanna Arendt, Martin Buber och Emmanuel Lévinas texter för att belysa och tolka lärarens arbete och interaktion i klassrummet. Exempel på dessa arbeten är Aspelin & Persson (2009), Frelin (2012), Gustavsson (2008), Holmgren (2006), Jons (2008), Langelotz (2014), Lilja (2013), Ljungblad (2016), Nordström-Lytz (2013) och Wilhelmson (1998).

3.1.2 Språkliggörandet av lärarens praktiska kunnande

Betydelsen av ett professionseget språk för läraryrket genom vilken undervisningens praktiska genomförande kan reflekteras och diskuterats, har även lyfts fram i flera studier. Efter Donald Schöns *The reflective practitioner* (Schön, 1983) har intresset för olika yrkesgruppers praktiska yrkeskunskap fått stort genomslag i forskningen som behandlar lärarens yrkeskompetens (Lindqvist & Nordäng, 2007; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Wedin, 2007). I flera undersökningar kombineras ofta ett praktiskt-reflektivt

perspektiv på lärarens tänkande och förhållningssätt, med olika filosofiska-etiska perspektiv på interaktion och agerande i undervisningen (Holmgren, 2006; Högborg, 2015; Langelotz, 2014; Lauvås & Handal, 2001; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Rinne, 2015; Toom, 2006).

Lärarnas egna reflektioner kring sitt handlande i undervisningen antas kunna språkliggöra implicita eller tysta yrkeskunskaper. Colnerud & Granström (2015) utvecklar idén om ett yrkesspråk för lärare i form av ett metaspråk; att göra en teori av praktiken (s. 44).

Det är troligt att varje yrkesgrupp delar ett antal mentala modeller för sin praxis. Det betyder inte att dessa modeller behöver vara medvetna eller lätta att formulera för yrkesutövarna, utan de finns kanske införlivade som ett sorts yrkesmässigt arv. Handlingar och förhållningssätt bygger på underförstådda och delade uppfattningar om hur saker och ting förhåller sig. (Colnerud & Granström, 2015, s. 47)

Idén i citatet, att kunnandet som praxis antar karaktären av ett yrkesmässigt arv, förmedlad genom en yrkestradition, är central för den praxisorientering vilken avhandlingen arbetar efter. Hos Colnerud och Granström (2015), Eilertsen och Jakhelln (2014), Imsen (1999), Janik (1996), Lindqvist och Nordäng (2007) framhålls den informella karaktären av ett sådant yrkesspråk som utvecklats utgående från lärarens praxis. Metaforer, exempel, analogier och berättelser betraktas i den forskningen som bärande kunskapsförmedlande element inom yrkesspråket.

Karaktären av lärarens yrkeskunskaper och yrkesspråk framställs av flera forskare som en form av ett mellanled mellan pedagogiska normer, undervisningsplaner och genomförandet av själva undervisningen. Det kunnande vilket läraren utgår från i sina reflektioner över sin undervisning, utgör på detta sätt ett eget område, skilt från normativt innehåll och vetenskaplig teoribildning (Arfwedson, 1998; Bengtsson, 1997; Claesson, 2009; Imsen, 1999; Wahlström, 2015). ”I reflektioner över sin undervisning och i kollegiala samtal överförs ofta lärarnas yrkeskunnande genom ett hemsnickrat yrkesspråk”, skriver Imsen (1999, s. 50).

Lindqvist och Nordäng (2007) menar att forskning om de mekanismer där yrkeskunskapen överförs inom yrkesgruppen bör ses som grundforskning. I deras studier av lärares yrkeskunnande framhålls metaforer och analogier som betydelsefulla förmedlare av yrkeskunskaper. I metaforerna och analogierna överförs kunskaper som grundas i erfarenheter och insikter, utifrån ett praktiskt handlande i undervisningen. Metaforen, menar de, har förmågan att förmedla kunskaper mellan aktörer inom en yrkesgrupp, där kunskapens kontextberoende utgör en omistlig del av denna (ibid.). En sådan syn på metaforernas, exemplens, analogiernas och berättelsernas möjlighet att förmedla en kunskap där kontextberoende och handlingsförmåga utgör delar av kunskapen, framhålls även av Carr (2009), Janik (1996), Lauvås och Handal (2001), Ricoeur (1988) samt Tyson (2017).

I Lauvås och Handals (2001) modell för en praktisk yrkestheori (PPT)

framställs en sådan mellannivå där ett personligt utformat yrkesspråk orienterar handlandet. Metaforer och analogier används och fungerar i denna nivå reflexivt i förhållande till handlandet. Som en överbyggnad i PPT-modellen finns en nivå, där etiska preferenser av mer allmän karaktär inverkar på hur metaforer och analogier utformas och operationaliseras i lärarnas reflektioner över handlandet.

Ytterligare aspekter på lärarens förhållningssätt uppmärksammar dess praktiska och situerade karaktär och kopplar lärarens yrkeskunskap i huvudsak till tysta förtrogenhetskunskaper (Carr, 2009; Claesson, 2009; Green, 2009; Janik, 1996). Tanken hos Colnerud och Granström (2015) i citatet ovan, att ”handlingar och förhållningssätt bygger på underförstådda och delade uppfattningar”, visar på förankringen av lärarnas undervisning i en tradition av yrkeskunnande. I den underökningen som genomförs i denna avhandling, utgör detta en central utgångspunkt. Ett praxisperspektiv på det yrkeskunnande som förmedlas genom yrkestradition ger detta även en särskild karaktäristik vilken skapas genom ”karaktärsdaning och traditionsförmedling” (Rolf, 1991).

Avhandlingens praxisperspektiv på lärarens didaktiska handlande, grundas i att det lärartänkande som i avhandlingen undersöks empiriskt, kan tolkas utifrån de handlingstraditioner som historiskt har underbyggt undervisningen i skolan. Det tänkande och handlande som i den enskilda situationen framstår som tillfälligt och irrationellt skulle därmed kunna studeras, tolkas, förklaras och förstås utifrån dess tradition och användbarhet för läraryrkets praxis.

3.2 Pedagogisk takt, hållning och förhållningssätt

Begreppen pedagogisk takt, hållning och förhållningssätt förekommer i olika kombinationer i didaktisk forskning där lärarens interaktion med elever studeras. Van Manens begrepp ”tact of teaching” och ”pedagogical thoughtfulness” (van Manen, 1991), utgör ofta en utgångspunkt för det som i nordisk didaktisk forskning utvecklats som lärarens förhållningssätt eller hållning. Begreppet pedagogisk takt har sitt ursprung hos Kant och Herbart och syftar på de metoder läraren använder för att väcka elevernas intresse (Løvlie, 2015; Wahlström, 2015). Högberg (2015) härleder taktbegreppet till betydelsen av takt, att komma i beröring. Beröringen är här inte endast fysisk utan åsyftar främst en personlig nivå i relationen mellan lärare, elev och undervisningens innehåll, vilket behandlas taktigt i undervisningen.

Begreppet takt med ursprung i latinets *tactus*, beröring, avser det nödvändiga i att lärare och elever i pedagogiska situationer utvecklar en relation där det blir möjligt att beröra varandra, att kontakten dem emellan och interaktionen utmärks av en följsamhet. (Högberg, 2015, s. 63)

van Manens taktbegrepp bygger på ett relativt trivialt konstaterande att läraren i sitt handlande utgår från att kunna göra skillnad mellan det som är bra och det som är mindre bra för eleven. I lärarens vardagliga reflek-

tion över vad som är bra och mindre bra i förhållande till eleven vävs fakta, undervisningsmål, pedagogisk teoribildning, kunskaper om eleven och personliga värderingar samman till olika antaganden om vilka handlingar som är att föredra. Men i själva handlingsögonblicket, "pedagogical moments" (van Manen, 1991) upphör teorier, psykologiska förklaringsmodeller och pedagogisk planering att vägleda lärarens handlande. Istället handlar läraren taktfullt, dvs. intuitivt utifrån en samlad, reflekterad, pedagogisk yrkeserfarenhet. Intuitionen i det pedagogiska handlandet, vägleds av lärarens relation till eleven men även av vem eleven är och kan tänkas bli utifrån ett framtidsperspektiv.

The pedagogical relation is always (to some extent ambiguously) a double intentional relation. I care for this child who this child is and for who this child may become. (van Manen, 1991, s. 74, parantes i original)

I undervisningssituationen handlar läraren följaktligen utifrån ett kunnande vilket tillsammans med erfarenheter ur undervisningen formar vissa utgångspunkter för lärarens agerande. Dessa utgångspunkter kan som förklaring dock inte fullständigt täcka interaktionen i en enskild undervisningssituation. Ett obestämt element som kommer ur elevens framtidspotential, "who this child may become", ger ett oförutsägbart inslag i den interaktion som utvecklas i mötet mellan lärare och elev. Takten kan därför beskrivas som ett taktslag, ett mellanrum mellan elevens lärande och lärarens intentioner (Løvlie, 2015). Magnusson (1998) menar att taktbegreppet, såsom van Manen utvecklat detta, förflyttar uppmärksamheten från lärarens tänkande till interaktionen i handlandet mellan lärare och elev. Därigenom kontrasterar van Manen synen på lärarens yrkeskunskap i förhållande till "teacher thinking"-forskningen, menar Magnusson. Lärarens taktfulla handlande i undervisningen bygger, hos van Manen, inte på att läraren iscensätter ett visst lärande i undervisningen utifrån olika kognitiva repertoarer (s. 44).

Løvlie (2007) tar utgångspunkt i Kants och Herbarts taktbegrepp och utvecklar begreppet därmed i en något annorlunda riktning mot ett allmänmänskligt, socialt förnuftigt handlande. Takt hos Løvlie innebär ett slags praktiskt förnuft i det pedagogiska handlandet vilket grundar sig på införstådda överenskommelser.

Takt är både en personlig intelligens och en följsamhet i det sociala samspillet, och en gemensam bakgrund och horisont, det som Kant valde att kalla *sensus communis*. Enligt den kantianska tankegången är *sensus communis* en gemensam hållning som gör det individuella omdömet och takt möjlig. (Løvlie, 2007, s. 79. kursiv i original)

Løvlies bearbetning utgår från Herbarts pedagogiska antropologi och psykologi. Hos Løvlie beskrivs främst de allmänna generella riktlinjer, regler och teoretiska perspektiv som inte direkt styr handlandet i interaktionen. Takten utgörs av ett avbrott och mellanrum mellan sådana generella riktlinjer och det handlande och den interaktion som sedan sker. I hand-

landet tolkas och tillämpas dessa med ett individuellt omdöme och erfarenhet. Løvlie (2015) hämtar även inspiration från Gadamer's hermeneutik och Aristoteles etik och låter begreppet *fronesis* sammanfatta den hållning vilken ger pedagogisk takt i en undervisningssituation. Hos Løvlie blir på detta sätt hållning det som gör lärarens taktfulla handlade möjligt. Lärarens taktfullhet blir detta perspektiv ett sätt att hantera dilemman och konflikter där teorin inte räcker till. Ett brobygge mellan givna tankebanor och en prövande reflektion (Løvlie, 2007, s. 79).

Løvlie (2007) uppmärksammar mellanrummet och den obestämda i lärare-elevrelationen i sin gestaltning av taktbegreppet, och även Rinne (2015) gör en utvidgning av van Manens taktbegrepp i denna riktning. Rinne behandlar taktbegreppet som en syntes eller sammanflätning av två olika utgångspunkter, för lärarens handlande i klassrummet. En empirisk princip, där läraren beaktar fakta, kunskaper, mål och undervisningens innehåll och en relationell princip som tar utgångspunkt i eleven som individ och lärarens förhållningssätt till eleven som individ (Rinne, 2015, s. 65).

Colnerud (1997) uppmärksammar däremot att van Manens taktbegrepp inte på djupet problematiserar den asymmetriska maktrelation vilken implicit ligger i undervisningssituationen. Den pedagogiska taktmodellen för det goda lärarskapet, bortser därmed från eller placerar samhällsuppdraget som (djupt) underordnat individuppdraget. Taktmodellen är, menar Colnerud, naiv i sin tilltro till att lärarens handlingar i alla avseenden skulle kunna vara goda (s. 103). Komplexiteten i läraruppdraget och undervisningssituationernas olika dilemman (bl.a. mellan de två uppdragen) fordrar vissa tekniska grepp och generella kompetenser för att handlandet inte helt ska bero av lärarens individuella moraliska godtycke (ibid.).

Jag menar, att trots den vidarebearbetning av van Manens taktbegrepp vilken utvecklas av Högberg, 2015, Rinne (2015), Ljungblad (2016) och även Magnusson (1998) förblir takt en, i huvudsak, teoretisk diskurs vilken inte har en självklar plats bland lärares samtal i klassrummets vardag. Även Ljungblad (2016), som placerar taktbegreppet centralt i sitt arbete, uppmärksammar att van Manens användning av begreppet i vissa sammanhang kan uppfattats som statiskt och psykologiserande. Jag uppfattar det statiska i taktbegreppet som en konsekvens av den fenomenologiska utgångspunkten i van Manens arbeten. Taktens karaktärer formuleras där i termer av essenser, som enligt fenomenologins principer uppträder mer eller mindre kontextlösa (van Manen, 1990). Att det taktbegrepp van Manen utvecklar kan leda till en idealiserad och oreflekterad hållning, uppmärksammas även av Eriksson (1999) och Colnerud (1997). Framför allt antagandet om existensen av det normativt goda som generellt och allmängiltigt (Eriksson, 1999, s. 23).

3.2.1 Förhållningssätt och hållning

Några forskare gör även tydlig åtskillnad mellan förhållningssätt och hållning. Ljungblad (2016) utgår både från van Manens och Løvlies gestaltning av taktbegreppet som analysverktyg, i syfte att synliggöra ett relationellt perspektiv i undervisningen. Ljungblad använder även begreppet hållning som ett estetiskt socialt modus (s. 132) i en pedagogisk taktfull hållning. Hållning blir därigenom ett samordnande och övergripande begrepp för den undervisningspraxis, vilket Ljungblad uttolkar och definierar som takt.

Den tolkning jag gör innebär att lärarens pedagogiska takt är sprungen ur lärarens hållning, som en sammantagen bild av lärarens sätt att samverka och sam-vara med sina elever. (ibid. s. 197)

Hos Ljungblad (2016) beskrivs hållning, som en öppenhet hos läraren i det att hon sam-verkar och är i sam-varo med eleven, och som en ”hög beredskap att möta det oberäkneliga” (s. 229). Ett förhållningssätt förstås däremot här som ett avsiktligt, medvetet tilltal och handlande gentemot eleven. Skillnaden åskådliggörs även genom placeringen av de båda begreppen som ”horisontella och vertikala” dimensioner av en pedagogisk interaktion (s. 246). Den vertikala dimensionen ses här som ett avsiktligt, riktat handlande och utgörs av förhållningssättet. Den horisontella dimensionen, hållningen, ses däremot som förändringsbar och relationell. Ljungblad (2016) sammanfattar i sin undersökning lärarens hållning som ”att möta det oberäkneliga”, ”ansvarsfulla överväganden” samt ”nyfikenhet och vägvisare” (s. 228).

Även Jons (2008) gör skillnad mellan lärarens hållning och förhållningssätt så, att hållning beskriver normativt bestämda existensframträdanden och begreppet förhållningssätt står för existensframträdanden överhuvudtaget (s. 31). Begreppet hållning skulle i Jons terminologi innebära att lärarens handlande i interaktion kan härledas från bestämda normer och i synnerhet ontologiskt grundade sådana, såsom vad människan ”är” (ibid.). Jons användning av begreppet förhållningssätt som existensframträdanden, kan jämföras med hur Frödén (2012) använder begreppet i sin beskrivning av hur förskolelärarna praktiserar olika normer för människans andliga aspekter.

På samma sätt kan vi se på *andlighet* som ett förhållningssätt till livet som innefattar en förundran inför det gränsöverskridande och mystiska i tillvaron. (Frödén, 2012, s. 24)

Begreppet förhållningssätt förekommer flitigt hos Frödén utan att begreppet ges en entydig definition. Ett förhållningssätt innebär hos Frödén huvudsakligen ett avsiktligt sätt att bemöta och interagera i pedagogiska situationer. Begreppet hållning beskriver ett visst hållningssätt i situationer av handlande. Begreppen hållning och förhållningssätt används av Frödén därmed i linje med den definition som görs hos Ljungblad (2016).

En ytterligare en annorlunda innebörd ges begreppet hållning hos Claesson (2009). Hållningen ses där som ett förkroppsligat förhållningssätt. Begreppet hållning anspelar hos Claesson på något som genom en kropps-

lig hållning uttrycks med eller via kroppen. Ett förhållningssätt vilket vuxit samman med den kroppsliga gestalten och även inbegriper, engagerar, kroppen i hållningen (s. 71). Detta synsätt ligger även i linje med Toom (2006) som mer eller mindre likställer lärarens hållning (attitudes) och van Manens taktbegrepp som synonyma med lärarens tysta implicita yrkeskunskaper. Begreppet ”teacher’s tacit knowing” kopplar hos Toom samman Polanyis (1962) tysta, personliga kunskap med van Manens taktbegrepp. Lärarens hållning förstås som erfarenhetsbundna, förkroppsligade och situerade kunskaper som kommer till uttryck i undervisningens interaktion.

I undersökningar där empirin utgörs av observationer av klassrumsin-teraktion mellan elever och lärare som i fallet hos Lilja (2013), Ljungblad (2016) och Rinne (2015) verkar begreppen hållning och förhållnings-sätt vara nödvändiga att åtskilja. I denna avhandling utgörs det empiriska materialet av lärares samtal och reflektioner *om* sin undervisning. Det är inte lärarnas hållning i undervisningssituationerna i sig som analyseras och tolkas i undersökningen. Begreppen hållning och förhållningssätt kan därmed inte särskiljas på det sätt som framförallt Ljungblad, Claesson och Jons gör. Likheter och paralleller mellan dessa, hur begreppen särskiljs och relateras, kan göras med Schöns (1983) två perspektiv ”reflections in action” och ”reflections on action”. Lärarens avsiktliga förhållningssätt inför sitt handlande och den hållning som kan iakttagas i själva handlandet. Begreppet förhållningssätt används genomgående i avhandlingen för analys och tolkning av det empiriska materialet. Begreppet inbegriper då även den hållning i interaktiviteten, i de undervisningssituationer lärarna reflekterar över.

3.2.2 Förhållningssätt, tillit och auktoritet

Undersökningar som syftar till att förtydliga och fördjupa olika aspekter av lärarens förhållningssätt utgår ofta från den hållning vilken kan studeras i interaktionen mellan lärare, elev och klass. I flera arbeten, både empiriska och teoretiska, där lärarens interaktivitet i klassrummet behandlas, betonas lärandets och undervisningens relationella aspekter (Aspelin, 2016; Aspelin & Persson, 2009; Bingham & Sidokrin, 2010; Hansson, 2012; Wedin, 2007; Jons, 2008; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Nordström-Lytz, 2013; Säfström, 2000; Wedin, 2007). Sammanfattningsvis betonas i forskningen de olika dilemman och den komplexitet beträffande de relationer som upprätthåller och möjliggör lärandet i undervisningen. En slutsats, som på olika sätt kommer till uttryck i dessa arbeten, är att elevernas resultat och kunskapsutveckling ytterst verkar bero på de relationer som skapas mellan lärare, elev och klass.

Resultatet visar alltså att det inte alltid bara är lektionens ämnesinnehåll som lärare och elev möts kring, utan lärare och elev behöver också mötas i förtroendefulla relationer för att undervisningen och lärandet ska få de bästa förutsättningarna. (Lilja, 2013, s. 192)

Flera studier visar att en stor del av lärarnas tid och engagemang i klassrummet upptas av hur relationerna gestaltas med eleverna (Gustavsson, 2004; Hansson, 2012; Magnusson, 1998; Wedin, 2007). Arbetet med relationerna i klassrummet, den ömsesidiga respekten samt omsorg om elevernas person och individuella utveckling och lärande, kallar Gustavsson (2004) för lärararbetets essens. I den intervjustudie Gustavsson gör framträder den dominans i lärarnas uppmärksamhet och engagemang som dessa aspekter ges.

Undervisningens karaktär av interaktivitet och betydelsen av lärarens pedagogiska omsorg uppmärksammas och diskuteras av Magnusson (1998). Undervisningssituationens kontextuella komplexitet, genom den mångfasetterade interaktionen med eleverna, medför att läraren i klassrummet i huvudsak fokuserar på undervisningens olika aktiviteter och mindre på det innehåll och mål som planerades inför lektionen, menar Magnusson. Lärarens planering inför sin undervisning, med mål och ett bestämt innehåll, förändras därför inne i klassrummet. Den forskning som Magnusson hänvisar till ifrågasätter föreställningen om en rationellt tänkande-handlande lärare, i vars undervisning enkla och linjära samband mellan planering av undervisningens innehåll och metoder kan avspeglas i elevernas resultat. Ett alltför snävt betraktande av läraren och undervisningssituationen, där forskningen i princip ”föreställer sig ett tomt klassrum” (ibid., s. 34), ses som en faktor bakom svårigheterna med att komma vidare inom denna rationellt tekniska forskningsansats (jfr även Berliner, 2002). De slutsatserna Magnusson (1998) redovisar behandlar lärarens praktiska arbete i klassrummet. Slutsatserna behandlar olika kategorier av lärarens interaktivitet och reflektivitet i undervisningen. Inom en och samma undervisningssituation kunde lärarna använda sig av flera kunskapskategorier samtidigt. Ett interaktivt agerande hos läraren kunde förekomma, samtidigt som en reflektiv aspekt lät läraren planera framåt. De olika aspekterna på lärarkunskapen hålls samman genom olika kontextuella djup. Kategorierna ges av det sammanhang den uppstår och utvecklas inom.

En lärares kunskap i handling formas således av den omgivande kontexten och förefaller också vara en del av den. (Magnusson, 1998, s. 189)

Holmgrens (2006) undersökning tar utgångspunkt i Lévinas relationsetik. Genom observationer i klassrummet och intervjuer med lärare tolkar Holmgren innebörden och karaktären på relationerna mellan lärare och elever. En pedagogisk relation, mötet mellan lärare och elev i undervisningssituationen, innebär att utsätta sig för risker och osäkerhet. Det är inte givet att den pedagogiska relationen utvecklar sig efter lärarens förväntningar. Lyssnande och välkomnande blir begrepp som hos Holmgren utmärker lärarens förhållningssätt (ibid.).

Holmgrens (2006) och Magnussons (1998) behandling av lärare-elevrelationen ligger även i linje med Aspelin (2016). Där beskrivs ett pedagogiskt förhållningssätt mellan lärare och elev med begreppen gemensamhet och tvekan. Aspelin (2016) använder även begreppet *relationellt glapp* i inter-

aktionen. Det är inte endast stödjande, stabila relationer som byggs mellan lärare och elev. Det förekommer även oförutsägbara, vibrerande relationer där lärarens tvekan verkar i mellanrummets tjänst (s. 9). Det mellanrum som Aspelin beskriver närmar sig gestaltning av ett taktbegrepp vilket utvecklades av Løvlie (2015) och Rinne (2015).

Även begreppet auktoritet sätts ofta i relation till lärarens förhållningssätt (Bingham & Sidokrin, 2010; Hansson, 2012; Holmgren, 2006; Lilja, 2013; Säfström, 2000). Begreppet auktoritet har dock uppfattats som problematiskt i undervisningssammanhang. Auktoritet förväxlas lätt med auktoritär, vilket i klassrummet närmast har en motsatt innebörd (Hansson, 2012). Förmågan att leda är en aspekt av auktoriteten vilken lätt glider över i ett auktoritärt beteende. Det auktoritära ledarskapet, påpekar Lilja (2013), kan både uppfattas som attraktivt och väcka beundran och samtidigt upplevas fränstötande. När läraren blir auktoritär har kommunikationen och förtroendet mellan lärare och elever brutits eller upphört. Lärarens auktoritet kan därmed inte ses som konstant eller statisk. Auktoriteten i klassrummet innefattar, såsom den beskrivs i forskningen över alla de didaktiska aspekter som utvecklats ovan. Auktoritetspositionen blir därigenom labil och skör då de relationer, den tillit och det förtroende för läraren som auktoriteten ytterst vilar på, lätt kan brytas.

Auktoriteten kan kallas tillfällig eftersom den är tillfällig, dvs. inte bestämd utifrån förutbestämda positioner i det sociala rummet utan relationellt skiftande beroende på sammanhang och syfte. (Säfström, 2000, s. 10)

Läraren kan begå misstag, göra fel och övertramp, men måste ändå stå kvar i klassrummet och leda gruppen. Att i dessa situationer behålla ett gott ledarskap och inte bli auktoritär är en utmaning, skriver Lilja (2013). Auktoritet beskrivs även på flera ställen i termer av gott, empatiskt och lyssnande ledarskap i klassrummet (Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Säfström, 2000). Ledarskapsförmåga hos läraren kan även betraktas som en aspekt av ett pedagogiskt kontrakt (Delacour, 2013). Genom ett lyssnande och lyhört ledarskap kan läraren lyfta fram elevens förutsättningar, behov och existens. Kontraktet innebär ett löfte om att undervisningen kommer leda till något positivt för eleven. Därför är eleven villig att ge läraren auktoritet och att inlåta sig på undervisningens premisser.

Lärarens lyhördhet i undervisningssituationen är förutsättningen för auktoritet, beskriver Frelin (2012), och menar att lärarens auktoritet är något som konstrueras gemensamt av lärare och elever. Ett gott ledarskap har därigenom olika legitimitetsgrunder. Dessa kan utgöras av ämneskunskaper samt pedagogiska eller personliga förmågor. Lärarens omsorg, omtanke och lyssnande är centrala för auktoritetens legitimitet i den asymmetriska maktrelation som undervisningssituationen utgör (ibid.). Denna tjänade aspekt av auktoritetsbegreppet utgår från att läraren ställer sig till förfogande för eleven och för det som sker mellan eleverna, lyfts även fram av Holmgren (2006).

Det behöver dock inte råda något motsatsförhållande mellan att tjäna och att leda. Tvärtom kan ett gott ledarskap och utövande av auktoritet från lärarens sida böttna i att ta ansvar och betjäna eleverna i ett sätt-att-vara-för-den-Andre. (Holmgren, 2006, s. 99)

Nordström-Lytz, (2013) använder Martin Bubers dialogfilosofi för att undersöka och beskriva mötet i undervisningssituationen. Även här ses tilliten men också osäkerheten i interaktionen mellan lärare och elev som en av undervisningens mest fundamentala element. Tillit grundar sig inte i någonting annat än tilliten själv (s. 151). Därför kan heller ingenting annat ersätta tillit i undervisningssituationen.

Som ett sammanfattande begrepp för den forskningsöversikt vilken framställs ovan, används i avhandlingen benämningen etisk-dialogfilosofisk inriktning. Detta begrepp syftar i avhandlingen till att relatera den här redovisade didaktiska forskningen med dess etiskt-filosofiska inriktning till den bildningsteoretiska didaktiken. Jag menar att den utredning som begreppen takt, hållning och förhållningssätt givits här, gör kopplingen till den bildningsteoretiska didaktiken naturlig. Syftet med att i avhandlingen konstruera en sådan koppling är att återskapa vissa historiskt didaktiska perspektiv och utgångspunkter för undervisningen, som i det föregående kapitlet konstaterats åsidosatta eller försummade under senare decennium. Genom denna återkoppling kan avhandlingens empiriska undersökning tolkas utifrån en bildningsteoretisk didaktisk begreppsram, vilken utvidgats med den nutida och aktuella etiska-dialogfilosofiska didaktiska forskningen. Denna utvidgning ger den didaktiska analysen och tolkningen forskningsanknytning, aktualitet och relevans för de resultat och slutsatser som avhandlingen utmynnar i.

3.2.3 Ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt

Begreppet antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt, används i avhandlingen som benämning på aspekter i lärarnas samtal som kan härledas till Rudolf Steiners texter och föredrag. Begreppet antropologi relateras genom dessa till kunskap om människan (Steiner, 1981). Begreppet antropologi i en pedagogisk kontext omfattar aspekter på människan som existens; ”Vad som generellt karakteriserar människans väsen i förhållande till andra väsen och ting” (Fleury & Garrison, 2014, s. 20). Burman (2014) definierar antropologibegreppet med satsen ”människan är alltings mått” (s. 24). Antropologiskt tänkande och förhållningssätt kan i denna mening förstås som att ställa existensfilosofiska frågor om människans liv och väsen, och den ställning och betydelse lärandet kan ges i förhållande till dessa (Björk & Uljens, 2009; Jons, 2008).

Hultman (2011) använder begreppet antropologisk didaktik för att beskriva det praktiska kunnande som en lärare-i-handling använder sig av. En antropologisk didaktik hos Hultman ses därmed som situerad i undervisningens interaktivt, och i klassrummet. Hultmans antropologiska didak-

tik förstår jag huvudsakligen som ett sätt att beskriva och samordna alla de interaktiva skeendena i skola och undervisning som utifrån ett helhetsperspektiv. En sådan definition av antropologibegreppet skulle även stödja hur begreppet används i avhandlingen.

Undervisningen i waldorfskolan bygger på att lärarna använder sig av antropologiskt-pedagogiska kunskaper, menar Sommer (2014). De antropologiska kunskaperna syftar mot att ge läraren en autonom position i skolans undervisning. Lärarens överväganden och handlande i undervisningssituationerna utgår från antropologiska kunskaper om undervisningsämnet och eleven i förhållande till världen som helhet, menar Sommer. Både Sommer (2014) och Dahlin (2017) beskriver karaktären på ett antropologisk tänkande inom waldorfpedagogiken i förhållande till bildningsteoriernas filosofiska och existentiella utgångspunkter.

Sommer (2014) menar att lärarna i waldorfskolan i sin planering av undervisning tar stöd i både ämnesdidaktiska kunskaper så väl som antropologiskt grundade reflektioner. Dessa antropologisk grundade reflektioner associerar Sommer med formella aspekter på lärande och fostran.

When preparing their lessons, teachers are expected to combine creatively both general and subject-based didactic knowledge with an anthropological, reflexive culture in order to substantiate this when drawing on a broad methodological repertoire. (Sommer, 2014, s. 51)

Steiners pedagogiska antropologi avsåg att utrusta läraren med praktiskt användbara begreppsliga verktyg för att utveckla sin undervisning, skriver Dahlin (2017). Antropologibegreppet utvecklades av Rudolf Steiner i detta syfte, i föredrag och i texter. I dessa beskrivs antropologiskt-pedagogiska aspekter på människans väsen, hennes utveckling och lärande. Här bör inflikas att när Steiner i dessa sammanhang talar om behovet av en pedagogisk antropologi som utgångspunkt för undervisningen, utvecklas antropologibegreppet med viss kontrast till begreppet antroposofi. Rudolf Steiners övergripande livsprojekt kring människans och världens karaktär och utveckling, från själsligt andliga aspekter, sammanfattas inom begreppet antroposofi (se framför allt Sparby, 2013). Den pedagogiska antropologin som Steiner framförallt utvecklar i föredragsserien som utgivits som Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken (Steiner, 1981) har sin grund i antroposofin men ges här en mer avgränsad och specifikt pedagogisk inriktning och funktion.

Utifrån de antropologiska begreppsliga verktygen, skulle barnets potential och utveckling kunna betraktas i sin helhet, menar Dahlin (2017). Ett sådant holistiskt tänkande ställs hos Dahlin i kontrast till den relativisering av synen på utveckling och lärande som olika konstruktivistiska modeller och postmoderna teorier har medfört under senare tid. Principerna för sådant antropologiskt betraktelsesätt på människan, härleds hos Dahlin vidare, bortom Steiner, till klassiska humanistiska principer (s. 57f). I Dahlin (2013) och hos Reichenbach (2014) relaterats begreppen bildning

och antropologi till varandra genom att antropologin ger bildningen en ontologisk grund. Denna ontologiska grund innefattar människans existens som andligt, själsligt och kroppsligt subjekt.

The process of Bildung may be considered an “inner- subjective, spiritual process,” in the context of which the question of the “spiritual structure within the subject” is raised. (Reichenbach, 2014, s. 67)

Genom begreppen takt, hållning och förhållningssätt, kan relationerna och dimensionerna i den didaktiska triangeln utnyttjas för en antropologisk tolkning av lärarnas samtal om de undervisningssituationer som är utvalda för avhandlingens empiriska undersökning. Benämningen antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt, kan därmed tjäna som analysverktyg i syfte att synliggöra på vilket sätt Rudolf Steiners pedagogiska tänkande kommer till uttryck i waldorflärarnas förståelse av sin undervisningspraktik.

4 Avhandlingens praxisorientering

I kapitlet redovisas för den kunskapsgrund som avhandlingsarbetet utgår från, dvs. hur teori, metodisk inriktning, empiri, analys, tolkning och konstruktion av resultat hänger samman. Centrala begrepp som inbegrips i avhandlingens kunskapssyn, metodologi och analys utvecklas och definieras. Kapitlet sammanfattas i en diskussion om ramarna för tolkningens rimlighet, samt tillförlitligheten i de resultat som kan erhållas genom avhandlingens empiriska undersökning.

Inledningsvis i kapitlet utvecklas avhandlingens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Begreppen praktik, praxis och tradition förankrar avhandlingen inom en praktikinriktad forskningskontext. Den vetenskapsteoretiska grunden utgår från ett tolkande paradigm inom vilket kunskapen om människors handlande, tingen och naturen betraktas som intersubjektiv och kontextbundet (Larsson, 2005; Schwartz-Shea & Yanow, 2012; Szklarski, 2002; Vattiamo, 1996; Ödman, 2007).

Genom praxisperspektivet eftersöks kunskap om människors handlingar, val och bevekelsegrunder i vardagliga eller professionella situationer. Frågor som vägleder ett sådant perspektiv handlar om hur och varför praktikens aktörer gör så som de gör, på vilka grunder beslut, avgöranden och val sker. Även vad som i en given situation kan betraktas som gott och ändamålsenligt handlade. Praxisperspektivet på kunskap har en lång historisk tradition som på senare tid ånyo uppmärksammats (Green, 2009; Gustavsson, 2000; Janik, 1996; Nicolini, 2013; Reckwitz, 2002; Schatzki, Knorr-Cetina, & Von Savigny, 2001).

Flera forskare härleder praxisperspektivet historiskt till Aristoteles kunskapskategorier och normativa handlingsteori. Genom skilda filosofer som Marx, Heidegger och Wittgenstein har synen på handlingen och tänkandet som enhetligt och oseparatorbart under senare tid återknutit till Aristoteles utgångspunkter och kunskapskategorier. Green (2009), Carlgren (2015), Johannessen (1999), Nicolini (2013), Reckwitz (2002), Schatzki, Knorr-Cetina och Von Savigny (2001) beskriver denna återknytning till praktiken under 1900-talet som en praktikvändning. Gemensamt för praktikvändningen är att den konstituerar ett kunskapsbegrepp vilket utgår ur handling och interaktivitet snarare än utifrån det formella, logiskt rationella; till personen, kroppen, situationen och traditionen snarare än till generella påståenden och teorier. Praktikvändningen innebär att begreppen, språket definieras, ges betydelse och innehåll utifrån hur de används och praktiseras, menar Johannessen (1999). Avhandlingens syfte och frågeställningar inriktar forskningsintresset mot de yttranden i SRI-sessionerna där lärarna uttrycker förståelse kring eller bearbetar sitt handlande i utvalda undervisningssituationer.

En praktikinriktad kunskapssyn har under senare decennier fått ökad betydelse i förhållande till en dominerande teoretisk tradition. Genom

praktikperspektivet betraktas världen och dess objekt som förbundna med människans liv och handlande, till skillnad från den teoretiska traditionen inom vilken dessa betraktas som separerade objekt och handlingar (Aspelin, 2016). Reckwitz (2002) och Nicolini (2013) menar att praktikvändningen inte hålls samman av en enhetlig utformad praxisteori. I stället avspeglar praktikvändningen ett ökat intresse i forskningen för vardagliga handlingar, socialt liv och livsvärldsperspektiv. Därav kan praktikperspektivet i avhandlingen uppfattas som eklektisk. Jag låter olika aspekter av lärarens tänkande, förhållningssätt och handlande i klassrummet samordnas och tolkas som praxis och tradition. Lärartänkandet, den bildningsteoretiska didaktiken samt de waldorfpedagogiska utgångspunkterna relateras i analys och tolkning till de medverkande lärarnas förståelse av sin didaktiska praxis. Deras samtal och reflektioner analyseras och tolkas som motiv, incitament och gestaltande av handling i specifika undervisningssituationer.

Handal (2014) relaterar praktikvändningen till ett ökat intresse för ett kritiskt reflekterande perspektiv på professionellt handlande vilket tilltagit i forskningen efter 1980-talet. Det som benämns "the reflective turn", där Handal själv placerar sig, fick stort genomslag framförallt genom Donald Schöns arbete *The reflective practitioner* (Schön, 1983). Den metodologi vilken avhandlingens empiriska undersökning följer, grundas i ett praktikorienterat och reflekterande paradigm, i synen på en ömsesidighet i relationerna hos människans språk – tänkande – handlande.

När vi betraktar en praktisk verksamhet, t.ex. ett sjukhus, en skola eller ett kontor, uppmärksammar en praktikteori handlingar, interaktion, språk, traditioner och vanor. Dessa skapar och omskapar de normer för vad som sker, hur saker sker och mot vilka mål handlingar riktas. Det skulle vara en illusion och mycket begränsande, menar Nicolini (2013), att försöka förstå det handlande vilket upprätthåller dessa praktiker genom att betrakta handlandet som implikationer av rationellt utformade "blue prints" (s. 2). Därför betraktas i denna undersökning inte heller de medverkande waldorfläroarnas handlande i undervisningen som ett utförandeled av ett pedagogiskt program. Istället betraktas de medverkande lärarnas pedagogiska handlande och sitt sätt att tala om undervisningen som uttryck för en yrkestradition inom vilken vissa idétraditioner har förvaltats.

Praktiken utgör en form av tradition i två aspekter, skriver Nicolini (2013) och bygger vidare på Stephen Turners idéer. Individens möjlighet och förutsättning för inläring och habituering inom praktiken är den ena aspekten. Lärandet och kunskapsöverföring inom praktiken sker genom deltagande och övertagande av för praktiken centrala handlingsnormer. Den andra aspekten innebär att handlande inom praktiken går utöver de enskilda individernas intressen och att praktiken har en viss varaktighet över tiden (s. 78). Dessa två aspekter motiverar ett praxisperspektiv i avhandlingen, med syfte att genomlysas och skapa kunskap om hur ett waldorfpedagogiskt didaktiskt handlande gestaltas idag. Det pedagogiska tänkande, förhåll-

ningssätt och handlande, vilket analyseras och tolkas, förstås som deltagande i en waldorfpedagogisk tradition av didaktiskt handlande.

Avhandlingens begreppsstruktur presenteras nedan först översiktligt och utvecklas därefter vidare och operationaliseras. Begreppen praktik, praxis och tradition är de övergripande ontologiska begreppen. Begreppen innefattar och förutsätter en kontinuitet av handlande inom sociala praktiker och ett (praktiserat) praktiskt förnuft.

4.1 Praktik, praxis och praktikens arkitektur

Lärarnas agerande och interaktion i klassrummet utgör grunden för avhandlingens empiriska undersökning. Undervisningssituationens handlingar, tal och interaktioner, lärarnas och elevernas interaktivitet som lärarna reflekterar över, förstås i avhandlingen som internaliserade kunskaper, rutiner och vanor. Dessa betraktas i undersökningen som förankrade i lärarnas gemensamma, delade kunnande och värderingar samt i institutionella och traditionella praktiker (Carr, 2004; 2009; Eilertsen & Jakhelln, 2014; Maclin, 2009; Kemmis, 2010; Schatzki, 1996; Saltmarsh, 2009).

Att handla, agera, genom att inlåta sig i social interaktivitet med andra människor i grupper, institutioner och samhälle, innebär delaktighet i sociala praktiker (Green, 2009; Nicolini, 2013; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2002). Om ramen för handlandet är eller utvecklas till ett varaktigt och upprepat gemensamt handlande, har en institution skapats. Inom institutionen förvaltas gemensamma uppfattningar och standard, angående vilka handlingar som upprätthåller och förverkligar institutionens traditioner och syften, samt vilka handlingar som anses godtagbara inom institutionen (Schatzki, 1996). En praktik beskrivs av Schatzki, som ”a set of considerations” som reglerar hur praktikens aktörer handlar (ibid., s. 96). Detta innebär inte att handlingarna inom en praktik eller institution är bestämda eller i detalj specificerade genom institutionens normer. Praktikens traditioner ger vissa ramar för vad, hur och varför vissa handlingar, val och överväganden prioriteras framför andra (ibid.). Reckwitz (2002) menar att Schatzkis praxisteori främst bör betraktas som en social och kulturell handlingsteori. De enskilda individernas tal och handlingar förstås som uttryck för och skapandet av sociala och kulturella uttryck och strukturer. Sociala praktiker konstrueras genom att kunskap och handlingsnormer delas inom praktiken. Delad kunskap, ”shared knowledge” möjliggör en socialt skapad mening som praktikens gemensamma uppfattning om människa och värld (Reckwitz, 2002, s. 256).

Praktikbegreppet används även i plural; praktiker. Pluralformen indikerar att en enskild praktik samverkar med eller interrelateras med andra praktiker. I en undervisningssituation kan t.ex. handuppräknings utgöra en praktik och att eleverna lyssnar till lärarens berättande en annan praktik. En undervisningssituation kan analyseras och förstås genom att beskriva de enskilda praktikerna och hur dessa praktiker samordnas. Kemmis (2009)

och Schatzki (2002) använder begreppet ”bundles”, knippen, för att beskriva samordningen mellan olika praktiker. Begreppet knippen antyder att de ingående praktikerna inte väljs, samordnas eller struktureras inbördes på ett givet sätt eller av en överordnad princip. Kontextuella faktorer, historiska omständigheter och tillfälligheter, kan ge praktikknippets utformning. Undervisning kan i sig betecknas som en praktik vilken då inkluderar och konstitueras av en mängd ingående delpraktiker. Den didaktiska triangeln, vilken utvecklades ovan, åskådliggör undervisningens lärare-, elev- och ämnesrelationer. Triangelmodellen utgör på detta sätt en ett ramverk vilken interrelaterar en mängd olika praktiker i specifika sammansättningar eller knippen, för varje enskild situation i skola och klassrum. De delpraktiker som ingår i praktiken undervisning i skolan kan därmed relateras till olika sidor, dimensioner och relationer inom den didaktiska triangeln.

Att studera yrkeskunskaper hos individer och grupper, dvs. den praktiska kunskap som karakteriserar ett professionellt handlande, innebär enligt Schatzki att undersöka och betrakta dessa som infogade i nätverk och kedjor av intentionellt handlade inom och mellan grupper, infogade i rumsliga, ekonomiska, materiella relationer och arrangemang (Schatzki, 2001b; 2002). I Schatzkis texter undersöks praktikers sociala och interaktiva aspekter. Dessa aspekter betraktas utifrån olika djup och strukturer i praktikens förbindelser och interaktioner som systemteori (practice-order-bundles) mellan människor, ting och rumslighet (site) (Schatzki, 2002, s. 248f). Ett socialt handlande förbinder människor, ting och platser med varandra i olika föränderliga nätverk och strukturer, oftast med svärgenomtränglig komplexitet. Människans handlingar, tal och sociala interaktion skapar och skapas genom sådana strukturer och nätverk. Handlandet inom och genom olika praktiker påverkar, hindrar och förändrar handlandet hos grupper, institutioner och enskilda aktörer. Strukturer, system och nätverk skapas och omskapas i en ”moving mesh of practices and orders”.

...contagion, continuity over change, hybridization, bifurcation, fragmentation and appropriation, coherence, conflict, insemination, common events, media of communication and politics—are features of the moving mesh of practices and orders. (Schatzki, 2002, s. 252)

Schatzki (2001a) menar att praktikperspektivet under de senare decennierna har utmanat akademiska traditioner i forskning om samhället och människans liv. Tidigare användes individ, psykologi, samhällsstrukturer och system i olika teoretiska diskurser som utslöt varandra. Ett praktikperspektiv integrerar i stället dessa olika perspektiv på människans handlande och sociala liv (s. 8). Individens och grupperns motiv och grunder för sitt handlande förstås i praktikperspektivet utifrån de strukturer, traditioner och arrangemang genom vilka praktikens institutioner skapats och upprätthållits. En skola med en grupp lärare med olika kunskaper, erfarenheter, uppgifter och ämnesområden skapar, genom att de gör det de gör, olika delpraktiker. Dessa delpraktiker inverkar i och påverkar varandra. Därige-

nom skapas specifika karaktärer hos praktiken för respektive institution. Praktiker hålls samman och integreras genom strukturer och specifika knippen av ingående delpraktiker. Dessa organiseras i enskilda och karakteristiska sociala praktiker (practice-order-bundles).

Praktikens och praktikernas arkitektur och intersubjektiva karaktär kan även beskrivas som ett ekologiskt organiserat och levande system, "ecologies of practice" (Kemmis, et al., 2014). Individuella och gemensamma kunskaper och erfarenheter inom ett system av praktiker kan därmed inte helt särskiljas från varandra. Dessa konstitueras ömsesidigt utifrån de medaktörer som ingår i de praktiker som systemet inrymmer. Olika praktiker, grupper och institutioner skapar på detta sätt ömsesidigt beroende och föränderliga nätverk. Dessa ger i sin tur upphov till nya praktiker som assimileras av och som assimilerar andra. Den ekologiska principen som Kemmis, et al. (2014) beskriver, har utvecklats ur Schatzkis idé om sociala praktikers struktur av olika ingående knippen. Dessa praktik-knippen ger ett ekologiskt nätverk för hur människors kunskaper, språk och handlingar uppträder och konstitueras interaktivt i tal och handlingar. Praktiken som ekologiskt nätverk utesluter även ett enskilt allvetande "omniscient" förklarande perspektiv. Ingen ingående del i ett sådant praktik-knippe fungerar som överordnad eller mer styrande än de andra ingående praktikerna. Ett praktiskt kunnande betraktas i detta sammanhang som lokalt och situerat. Kunnandet verifieras genom att successivt provas och omprövas i handlandet (ibid., s. 45).

Beskrivningen av sociala nätverk och system som analoga med de nätverk och system som människan finner i naturen innebär inte, enligt Schatzki, att dessa principiellt eller ontologiskt kan återföras på varandra. Analogin mellan dessa uppkommer istället ur människans sätt att strukturera sin kunskap om naturen och om människans sociala liv. De tänkesätt och de strukturer som människan tänker, utforskar och förstår dessa inom, har i stället skapat analogierna mellan dem. Analogierna kommer därför i stället ur människans språk, dvs. hennes sätt att kommunicera och tänka i strukturer över naturen och samhällslivet (Schatzki, 2002, s. 185).

Strukturperspektivet på människors handlande, påvisar och synliggör verkande artskillnader, kunskaper, sätt att tala och interagera. Dessa strukturskillnader skapar handlingsmönster och sätt att tala, handla och relatera hos individer, grupper och institutioner. Sociala praktiker skapas, upprätthålls och omförhandlas, genom handling, tal och interaktion. Detta benämner Kemmis som praktikens arkitektur, vilket förenklat och sammanfattningsvis kan uttryckas som "sayings, doings, relatings" (Kemmis, 2009). Begreppet arkitektur används för att beskriva hur de olika arrangemangen som talet, handlingarna och relationerna hålls samma i en helhet. Praktikens arkitektur med sina specifika arrangemang kring diskursen, handlingarna, och relationerna, skapar ett intersubjektivt rum (intersubjektive space) inom vilket professionens kunskaper och traditioner upprätthålls, förmedlas

och omförhandlas (Kemmis, et al., 2014, s. 4).

Kemmis (2009; 2014) utvidgar praktikens arkitektur i förhållande till Schatzki, med att även synliggöra ”relatings” som praktikens socio-politiska arrangemang. Schatzki behandlar huvudsakligen handlandet och talandet (doings and sayings). Relationerna och den makt som sprids genom relationerna ses som införstådda i talet och handlandet. Hos Schatzki förutsätts att människan, genom sitt handlade, interagerande och språk är en relationell varelse. Hos Kemmis (2009; 2014) framhålls relationerna som en egen kategori vid sidan av tal och handling.

Genom tal, handling och interaktion (sayings-doings-relatings) fastställs vilket tal, handling och interaktion som ses som lämpligt och vilket som ses som mindre lämpligt. Praktikens socio-politiska och diskursivt-kulturella arrangemang skapas och upprätthålls av vad och av hur de som omfattas av praktikens gemenskap talar till, med och om varandra om det de gör. I denna avhandling inbegriper denna interaktion elever, lärare samt även rumsliga och materiella faktorer såsom klassrum, svart tavla och arbetsböcker m.m. (Kemmis, 2009; Schatzki, 1996; 2001).

4.1.1 Praktik och praxis

Två begrepp som används i avhandlingen och fordrar utredning och avgränsning är praktik och praxis. Distinktionen mellan begreppens användning är mer signifikant på engelska än på svenska. I översättningar och citat kan därigenom begreppens betydelse glida över och in i varandra. Detta ger anledning att förtydliga definitionen av begreppen så som de används i avhandlingen. Begreppet praktik eller i plural praktiker, förstås som sociala, diskursiva entiteter, som formar och formas av handlandet inom en grupp eller institutionell kontext, menar Saltmarsh (2009).

I praxis, handlandet självt, kommer våra normer, värderingar och ideal till uttryck. Dessa visar sig och prövas genom att människan agerar, handlar (Carr, 2009; Green, 2009; Kemmis, 2010; Maclin, 2009). Praxis skapar, prövar och omförhandlar praktiken. Praktiken är de kulturella, sociala, diskursiva och materiella gränserna och ramarna för praxis, det etiskt och traditionsförankrade handlandet. Dessa gränser och ramar kan förändras och omförhandlas genom praxis.

Praxisbegreppet syftar till att handlandet är etiskt förankrat dvs. norm- och värdebaserat. Handlandet och det språk som följer handlandet förstås som ett uttryck för, och ett avtryck av, praktikens värderingar och etik (Carr, 2009). Praxisbegreppet kan ses från två skilda filosofiska perspektiv, menar Kemmis (2010; 2014). Det ena är den marxistiska praxis, där människans handlingar ses som en historie- och samhällsförändrande kraft genom vilken individer, institutioner och andra aktörer är involverade i historieskapande handling (Kemmis, 2010). Det andra perspektivet på praxis kommer ur Aristoteles dygde-handlande som ytterst syftade till att bekräfta och bevara en rådande ordning: ”action that is morally-committed, and oriented

and informed by traditions in a field” (Kemmis, 2010 s. 9. Se även Macintyre, 2007).

Hos Green (2009) beskrivs praxis som en ”viktig organiserande princip för utforskande och förståelsen av en praktik” (s. 11). Både Green och Carr använder Aristoteles fronesis-begrepp för att definiera praxis som moraliskt engagerat handlande:

[M]orally committed action in which, and through which, our values are given practical expression. (Carr 2009, s. 60)

En summering av begreppen praktik och praxis såsom de används i avhandlingen, är att praktiken alltid är diskursiv och kontextualiserad inom bestämda sociala arrangemang, traditioner eller institutioner (Green, 2009; Janik, 1996; Kemmis 2009; Schatzki, 1996; 2001b). Praxis, det handlande och interagerande, vilket är möjligt inom ett sådant arrangemang, är ett uttryck av praktikens/institutionens normer, etik och värderingar. Praktikens normer och värderingar prövas och förändras genom handlandet, praxis. Praxis, det enskilda utförda handlandet, förstås som inbäddat i de traditioner som upprätthåller kontinuiteten hos traditionens praktiker och institutionella arrangemang. Samtidigt som praxis även innebär omförhandling, prövning och förnyelse av institutionens praktiker och arrangemang (Carr, 2009; Macintyre, 2007; Maclin, 2009; Rolf, 1995). Praxis formar praktikens diskurs, skriver Kemmis (2009), så att praktiken blir, vad människor säger att den är; säger vad de gör medan de gör och vad de säger om det de gör (s. 25).²¹

En enskild praktik bestäms därmed genom de karaktäristiska arrangemang av ordval, idéer och yttranden som formats genom praktikens tal, handlingar och relationer. Dessa formar praktiken in i framtiden. Professionella praktiker såsom läraryrket betraktas därmed i avhandlingen som inbäddade i sociala, materiella och ekonomiska arrangemang och relationer inom praktiken, och mellan dem det som praktiken är beroende av. I en skola inbegriper detta exempelvis lärare, elever, klassrum, material, föräldrar, politiker, pedagogiska ideal och teorier m.m. (ibid. s. 25).

4.1.2 Praktikens situerade ontologi

Schatzki (2002) använder begreppet ”site of the social”.²² En social praktik är alltid lokaliserat eller relaterat till bestämda orter eller platser. Genom begreppet ”site” vävs samhälleliga strukturer samman med ett situerat, individuellt och kollektivt talande-agerande inom en specifik social praktik. ”Site ontologies either locate the social in or identify it with some site” (s. 138).

²¹ ”what people say the practice is, as well as what they say while they are doing it and what they say about what they do” (Kemmis, 2009, s. 25)

²² Det engelska begreppet ”site” går inte att översätta med ett motsvarande entydigt svenskt begrepp. Ort, plats, rum, lokaliserat är översättningar som efter respektive situation och avsikt skulle kunna ersätta ”site”. I syfte att hålla en koherent begreppsapparat används här det ur-sprungliga begreppet ”site” genomgående.

Begreppet "site ontologi" innebär för avhandlingen att den individuella lärarens handlade och interaktioner förstås som förbundet med, nedsänkt, situerat och inordnat i generella och specifika konstitutiva faktorer och egenskaper hos skolan som "site". Skolan utgör här en ontologisk "site" där vissa sociala praktiker som inbegriper lärarnas pedagogiska tänkande, talande och handlande som riktas mot fostran, utveckling och lärande utövas. Genom lärarnas didaktiska handlande manifesteras, reproduceras och omförhandlas dessa praktiker.

En "site" utgörs däremot inte av endast en enskild skola eller ett klassrum. Skolan som ontologisk "site" inbegriper undervisning som tradition och praktik var helst den manifesteras. "Siten" utgör därmed inte en bakgrund eller scen för vissa praktiker. "Siten" är praktikens identitet, manifestation och historia.

Begreppet praxis, vilket ingår i avhandlingen titel, innebär därmed att forskningsintresset i avhandlingens undersökning inriktas mot det situerade kunnande som kommer till uttryck och används i de handlingar som utgör och formar lärarnas undervisning. Vad lärarna i undersökningen säger att de gör om det de gör blir i undersökningen föremål för analys och tolkning.

4.1.3 Förnuftet, ett kunnande i handling

Begreppet praktiskt förnuft kan kopplas till vardagliga handlingar och företeelser. Janik (1996) utvecklar begreppet i relation till utförandet av handlingar inom olika professionsyrken. Förnuftet i en handling, menar Janik, består av ett filosofiskt reflektivt element vilket ingår i varje avsiktlig mänsklig aktivitet. Ett sådant reflektivt element inför handlandet är dock inte alltid helt genomträngt av, eller uttömt i, ett verbaliserat språk och begrepp. Teoretisk förståelse, regler eller vanor kan i oväntade eller komplexa situationer inte alltid vägleda handlandet. Reflektionen eller tanken kan då inte heller föregå handlingen men kan i bästa fall ledsaga eller iaktta handlandet (s. 104f). Ett praktiskt förnuft skulle därmed kunna ersätta ett begreppsligt tänkande eller regler i handlandet. I situationer där allmänt formulerade regler och/eller teoretiska modeller inte kan vägleda handlandet kan då istället goda exempel utgöra ett stöd för reflektionen. Janik (1996) nämner metaforer, exempel, analogier, berättelser och även fabler som källor för vägledning i ett pre-konceptuellt reflekterande inför och i handlingen. Ett praktiskt förnuft får därigenom karaktären av analogier som förmedlas genom förebildliga exempel inom professionen (s. 123f). Janik (1996) hämtar inspiration till sin utläggning om förnuftigt handlande hos Aristoteles, men framförallt i Wittgensteins språkspelsfilosofi och i Polanyis personliga kunskap (Polanyi, 1962). Även Schön (1983) uppmärksammar på ett likartat sätt exemplens betydelse för yrkeskunskapen.

Ett kunskapsbegrepp med utgångspunkt i praxis, i handlandet i stället för i påståendet om handlingen, har följaktligen konstruerats utifrån annorlunda förutsättningar än ett tekniskt-rationellt kunskapsbegrepp. Ett

praktiskt kunnande och praktisk rationalitet är inte generell, den är istället kontextuell (Janik, 1996; Johannessen, 1999; Schön, 1983). Ett praktiskt kunnande kan därför inte helt infogas i och uttömmande förklaras genom begrepp som evidens, kausalitet, teori och rationalitet. I stället för generella påståenden och teori utgår ett förnuftigt praktiskt kunnande från exemplet och studien av fallet, menar Janik (1996, s. 34).

Bakgrunden till uttryck som sunt förnuft eller engelskans ”common sense”, härleds av Gustavsson (2000) och Janik (1996) från Gadamer och vidare till Aristoteles idé om den vishet som kan skapas genom att människan omformar sina sinnesintryck till personliga kunskaper. ”Sensus communis” kan översättas med den gemensamma meningen, vilket skulle innebära den mening som grundas av och inom en gemenskap kring en viss praktik (Gustavsson, 2000, s. 211f). I detta fall kring skolans undervisning. Ett förnuftigt handlande inom en praktik skulle därigenom inte i första hand luta sig mot regler eller en abstrakt logik utan istället mot det konkreta och i det gemensammas mening moraliskt riktiga. I *Lärarskapets moraliska dimension* skriver Högberg (2015) om det förnuftiga och moraliska handlandet som i en viss bemärkelse naiv hållning till sitt yrkesmässiga handlande i undervisningen;

Läraren som person, hennes hållning och praktiska visdom närmast kan liknas vid en växande människa som agerar med rättframhet på ett okonstlat, spontant och i vissa avseenden naivt sätt inför nya situationer. (Högberg, 2015, s. 65)

Uttrycket naivt i citatet menar jag är jämförbart med det icketeoretiska och pre-konceptuella hos Janik (1996) och Schön (1983) samt i ”sensus communis” hos Gustavsson (2000). Att reflektera över handlandet med hjälp av exempel, berättelser, fabler och metaforer kan betraktas som ett naivt förhållningssätt, samtidigt som en ackumulerad kollektiv erfarenhet kan användas i beslut och handling. Motiv och incitament till att i en situation handla på ett förnuftigt sätt artikuleras därmed naivt i form av exempel, metaforer, berättelser (Janik, 1996; Ricoeur, 1988; Schön, 1983).

I avhandlingens undersökning av lärarnas kunnande, motiv och incitament inför det didaktiska handlandet tar därmed analysen fasta på lärarnas språkliga användning av yrkesmässiga metaforer, exempel, analogier och berättelser. Att sådana kan utgöra en källa till förståelse av en lärares praktiska yrkeskunskaper visas även av Lauvås och Handal (2001), Lindqvist och Nordäng (2007) samt Tyson (2017).

4.1.4 Det praktiska förnuftet mellan rationalitet och instinkt

Ricoeur utvecklar begreppet praktiskt förnuft med utgångspunkt i Aristoteles *Nicomachiska etik* med avsikten att begreppet ska tillfredsställa två krav: ”Dels att det förtjänar att kallas förnuft dels att det innehåller drag som inte kan reduceras till den vetenskapligt-tekniska rationaliteten” (Ricoeur, 1988, s. 169). Det förnuft vilket ledsagar vårt handlande skulle därmed inte ses

som ett rationellt logos konstituerat av universella sanningar, utan som ett ändamålsinriktat förnuft, menar Ricoeur. Ett sådant förnuftsbegrepp, menar jag, ligger även i linje med det som utvecklas ovan av Janik (1996) och Gustavsson (2000). Åtskillnaden mellan det allmänna och ändamålsenliga som Ricoeur visar mot, beskrivs även som skillnaden mellan det rationella, det abstrakt förnuftiga, och det resonabla – det rimliga (Ricoeur, 1988).

Det ligger en betydande sanning i att hänföra den mänskliga praxisens logik till en antropologisk nivå som varken är den spekulativa tankens eller den blinda lidelsens nivå. (Ricoeur, 1988, s. 175)

Jag förstår det praktiska förnuftet/kunskapen som ett tredje alternativ mellan spekulativ och blind lidelse. En sådan tredje mellanliggande möjlighet skulle kunna inbegripa den naivitet vilken uppmärksammats tidigare av Högberg (2015). Naiviteten ställs därigenom i samband med och i analogi med det förbegreppsliga, epistemologiskt naiva förnuft som Janik lyfter fram (Janik, 1996).

Förnuftet och handlandet förstås hos Ricoeur (1988), som en enhet och inte som förnuft, tanke och handling. Förutsättningen för att betrakta enhetligheten mellan förnuft och handling, menar Ricoeur, är förståelse för ändamålsenligheten utifrån situationens förutsättningar. En sådan syn på det förnuftiga handlandet, menar jag, inbegriper det praxisbegrepp vilket Janik och Gustavsson hämtar från Aristoteles *Nicomachiska etik*. Praxis, ett moraliskt klokt och ändamålsenligt handlande sätts hos dem i relation till kunskapsformen fronesis (Gustavsson, 2000; Janik, 1996, Nilsson, 2009). En definition av praxis vilken inbegriper en speciell form eller kategori av kunnande, fronesis, förstås som: ”en disposition att handla i förening med en riktig tanke om vad som är gott och ont för människan [...] det goda handlandet självt ett ändamål” (Gustavsson, 2000, s. 170). Fronesis som kunskapsform tar följaktligen inte sikte på ett handlande med ett specifikt ’gott mål’ i sikte. Ett gott mål skulle i princip kunna motivera vilken handling som helst. Att en handlings mål och avsikter kan bedömas som goda möter därför inte kriteriet för fronesis. Det är i handlandet som sådant som fronesis kvaliteter kan bli relevanta. I den utredning kring fronesis och praxisbegreppet Nilsson (2009) företar, förstås praxis, som en handlingsform där målet för handlandet inte är externt bestämt: den väl utförda handlingen är ett mål i sig, då fronesis bara kan existera i rörelse (s. 47).

Fronesis ser jag därmed inte som ett användbart begrepp i den undersökning som genomförs i avhandlingen. Idén om det i sig goda, i ett visst handlande, vilket fronesisbegreppet bygger på (Gustavsson, 2000; Nilsson, 2009), skulle fordra en utredning och definition av det goda i handlandet (och i lärarnas undervisning) vilket inte ligger inom syftet för detta arbete. I avhandlingen undersöks inte heller vilket pedagogiskt tänkande eller didaktiskt handlande som i något avseende kan förstås som gott. Det didaktiska handlande som lärarna väljer och reflekterar över inför de utvalda undervisningssituationerna betraktas i avhandlingen istället som praktiskt-förnuft-

tigt, i förhållande till de utvalda undervisningssituationerna.

Det praktiska förnuftet har två huvudsakliga dimensioner, menar Schatzki (1996): hur världen (den situation jag står i) blir begriplig (make sense) och vilket handlande som kan förstås som begripligt och motiveras (s. 111). Förnuftet artikuleras genom att uttrycka vad som gör världen eller handlingen förnuftig, menar Schatzki. I analys och tolkningen av lärarnas samtal om sin undervisning fokuseras på hur och genom vad begriplighet och handlingsmotiv framträder i samtalen. Hur och genom vad lärarnas didaktiska praxis artikuleras i samtalen, i förhållande till de utvalda undervisningssituationerna. På detta sätt synliggörs karaktären av ett praktiskt förnuft så som det kommer till uttryck i lärarnas reflektioner över handlandet i specifika undervisningssituationer. De uttryck för praxis vilket framtolkas utifrån lärarnas reflektioner över sitt handlande förstås därmed utifrån vissa specifika, unika lärar-elevinteraktioner i specifika förhållanden och i vissa situationer.

Ett eventuellt förnuft i reflektioner och handlande i lärarnas samtal, kan därför inte reduceras till eller substitueras med generell vetenskaplighet eller rationella tekniker. Lärarnas didaktiska praxis, det praktiska förnuft vilket tolkas ur deras samtal, betraktas i undersökningen som motiv och incitament för handlande utifrån en situationsbunden rationalitet. Genom att betrakta handlandet i undervisningssituationerna som ett handlande, i vilket olika praktiker organiseras som knippen (Kemmis, 2010), framträder det praktiska förnuftet som en sammanhållande och organiserande princip för dessa praktikknippen.

Janiks (1996) beskrivning av det praktiska förnuftets karaktär av metaforer, exempel och analogier blir därmed relevant för undersökningen av lärarnas didaktiska praxis. De reflektioner som lärarna i undersökningen formulerar i samtalen om sitt handlande i klassrummet, framträder i undersökningen just i form av metaforer och analogier.

En modell för reflektion över praxis som jag finner näraliggande Janiks syn på praxis språkliga uttryck är ”Practical Professional Theory” (PPT) (Lauvås & Handal, 2001). Denna modell inbegriper en reflekterande nivå över det praktiska handlandet. Innehållet i denna reflektionsnivå utgörs av praktiskt orienterade metaforer och exempel och antog en form av pedagogiska vardagsteorier. Dessa kunde ur ett vetenskapligt perspektiv te sig hemmasnickrade, menar Imsen (1999, s. 50). Det praktiska förnuftets språkliga uttrycksform som här har lyfts fram genom Gustavsson (2000), Lauvås och Handal (2001), Janik (1996), Ricoeur (1988) och Schatzki (1996) är ett språk vilket utformats av praktikerna, i praktiken och för praktiken. Ett sådant yrkesspråk karakteriseras av metaforer, exempel och analogier. Yrkes-språkets metaforer och analogier används som vägledande för ett praktiskt förnuftigt handlande i specifika situationer.

Strukturen på avhandlingens två forskningsfrågor kan relateras till PPT-modellen från Lauvås och Handal (2001). De teoretiska utgångspunkter-

nas nivå, det praktiska kunnandets nivå i form av ett värde- och normburet yrkesspråk och en praxisnivå där det didaktiska handlandet försiggår.

4.1.5 Teleoaffektiva strukturer

En tematisk analys av lärarnas språk, uttryck och ordval fordrar en referensram och ändamålsenliga begrepp. Kraven som ställs på begreppsramen är att de ska fungera för att synliggöra och systematiskt analysera det didaktiska handlandets motiv, intentioner och incitament i lärarnas samtal. För detta syfte använder jag i analysen Schatzkis begrepp *teleoaffektiva strukturer* (Schatzki 1996; 2001b; 2002). Teleoaffektiva strukturer består av en sammanslagning av *teleos* – mål, ändamål, avsiktlighet och *affektiv* – hur något känns, upplevs, erfars. De (ända)mål människan sätter för sitt handlande påverkas av hur handlandet i olika situationer erfars och har erfärits. De affektationer som uttrycks inför och i ett visst handlande, beror av de mål och avsikter som förbundits med dessa affektationer inför handlandet.

I incline toward drawing on Aristotelian-Heideggerian intuitions and identifying this third factor as a mix of teleology and affectivity. Teleology, as noted, is orientations toward ends, while affectivity is how things matter. What makes sense to a person to do largely depends on the matters for the sake of which she is prepared to act, on how she will proceed for the sake of achieving or possessing those matters, and on how things matter to her; thus on her ends, the projects and tasks she will carry out for the sake of those ends given her beliefs, hopes, and expectations, and her emotions and moods. Practical intelligibility is teleologically and affectively determined. (Schatzki, 2001b, s. 52)

Ett praktiskt förnuft beskrivs här som att i en bestämd situation uppfatta situationen och i denna handla begripligt (practical intelligibility). Begreppet teleoaffektiva strukturer visar på den oftast implicita, undermedvetna argumentationen som ingår i handlandet och inom vilket det praktiska förnuftet inverkar. Schatzki positionerar i citatet ovan teleoaffektiva strukturer intuitivt som en tredje faktor mellan allmän förståelse och regler och principer (faktor 1&2) (ibid.). Jag förstår Schatzkis teleoaffektiva strukturer som den mellannivå, snarlik den mellan spekulativ rationalitet och blinda lidelse vilken utvecklas tidigare utifrån Gustavsson (2000), Janik (1996) och Ricoeur (1988). Begreppet teleoaffektiva strukturer sammanfogar därmed människans mål, värderingar och förväntningar med de övertygelser och känslor hon erfar då hon agerar mot dessa mål. Denna orienterande faktor för det praktiska handlandet utgår, enligt Schatzki från människans intuitiva förmåga att utföra handlingar i komplexa situationer där förklaringar och regler är otillräckliga. Teleoaffektiva strukturer utgörs av en samling av möjliga ordningar av praktiker inom en specifik situation. Dessa möjliga ordningar struktureras, menar Schatzki, genom aktörernas affektiva preferenser. Dessa är normativa såtillvida att de vägleder vilket handlande en situation påkallar och vilka handlingar som kan förstås som rätta handlingar (Schatzki, 1996, s. 101).

Agerandet, handlandet och interaktionen i en social praktik, i detta fall undervisningen i en skola, förutsätter att de enskilda aktörerna inom praktiken kan särskilja och välja de handlingar som enligt traditionen utförs på rätt sätt. Teleoaffektiva strukturer sammanlänkar mål, etiska preferenser, affektioner, stämmingsuttryck med vissa handlingar i en särskild praktik till ett projekt av handlingar (Kemmis, 2010; Schatzki, 2001b). Teleoaffektiva strukturer orienterar därmed ett enskilt individuellt handlande inom en viss gemenskap eller grupp. Därigenom skapas en gemensam men över tiden föränderlig normativ uppfattning av vilket handlande som kan anses som riktigt (Schatzki, 1996; 2001). Begreppet praktiskt förnuft blir med Schatzkis teleoaffektiva strukturer en länk mellan ett individuellt subjektivt handlande i en viss situation och gruppens gemensamma uppfattningar om meningsfullhet, vad som är ett korrekt och ändamålsenligt handlande. Praktiken ger ramar för hur det individuella handlandet gestaltas som olika projekt.

Begreppen praktik och projekt får därmed vissa likheter och behöver särskiljas. Jag förstår Schatzkis användning av dessa båda begrepp så att i en undervisningssituation kan exempelvis handuppräknning utgöra en praktik. Vilka ord, vanor, rutiner och vilka normer som reproduceras genom praktiken handuppräknning avgörs genom praxisens traditioner. Hur handuppräknning kan praktiseras i den enskilda undervisningssituationen påverkas även av hur handuppräknning har använts i undervisning generellt. I det enskilda, situerade fallet av handuppräknning har läraren vissa förutsättningar, mål och ambitioner för sitt handlande. Dessa förutsättningar, mål och ambitioner, tillsammans med emotioner, erfarenheter av ämnesinnehåll och elever, konstituerar i en given situation ett specifikt projekt av handuppräknning. Målen, ambitionerna, förutsättningarna, vilka elever läraren tänker på, vilken kunskap läraren vill uppmärksamma samt vilka känslor, normer, värderingar och emotioner läraren förbinder med agerandet mot dessa mål, sammanfattas genom projektets teleoaffektiva strukturer.

Teleoaffektiva strukturer bör i enlighet med Schatzki, inte betraktas som personliga egenskaper hos de medverkande lärarna. Underliggande teleoaffektiva strukturer av normer och värderingar har skapats genom de sätt som praktikens traditioner förmedlats till nykomlingar genom förebild, exempel, instruktioner och sanktioner (Schatzki, 2002, s. 81). De teleoaffektiva strukturerna ska därför betraktas som karakteriserande för en praktiks handlingar och tal (doings and sayings) i sin helhet. De sprids successivt och olikartat till praktikens aktörers medvetande och handlingar (minds and actions) (ibid., s. 80). Det praktiska förnuftet, lärarnas praxis, bestäms följaktligen genom teleoaffektiva strukturer i deras gemensamma yrkespraktik. Därmed framträder inte teleoaffektiva strukturer i lärarnas samtal omedelbart och direkt. De verkar i samtalet på en intuitiv nivå och är därigenom inte heller helt genomträngd av en begreppsloggjord medvetenhet eller uttryckt språklig form. Att identifiera, benämna och tematisera dessa är föremål för analysen av lärarnas samtal om sin undervisning.

4.1.6 Traditionen som praxis

Traditionsbegreppet beskrivs av Carr (2004), Kemmis (2009), Macintyre (2007) och Rolf (1995) som de arrangemang av handlingar och värderingar som upprätthåller en praktik. Den forskning som lyftes fram om lärarnas praktiska yrkeskunnande i klassrummet tog utgångspunkt i lärarens handlande i undervisningen. De etiskt komplicerade besluten och interaktionen mellan läraren och eleverna belystes genom begreppen pedagogisk takt, hållning och förhållningssätt. Dessa begrepp kunde även relateras till olika didaktiska, teoretiska, etiska och filosofiska traditioner. Colnerud och Granström (2015) beskriver ett sådant praktiskt kunnande som en beredskap till handling vilken förmedlas främst genom ett yrkesmässigt arv (s. 47). Därav kan det framstå som att det som traditionen förmedlar i viss mening framstår som självklart och trivialt. Traditionen tillåter oss att ta vissa fenomen, handlingar och förutsättningar som givna. Att traditionsbegreppet på detta sätt omfattar till synes triviala fenomen, innebär däremot inte att dessa skulle vara betydelselösa.

Gadamer (1997) poängterar betydelsen av traditionen som en grundläggande förutsättning för människans förståelse av världen, människorna och händelser omkring oss. En sådan förståelse bygger på samhörighet och gemenskap med de fenomen som människan tolkar och försöker förstå. Språket och språkliggörandet av det gemensamma ger förutsättning för förståelsen. I och med att vi uttrycker oss om ett fenomen via språk och begrepp, infogas fenomenet i en förståelse som existerade före fenomenets uppträdande. Då människans behov, handlingar och intressen uttrycks genom språket, skapas de traditioner och gemenskaper som dessa kan förstås inom och genom. Språket och begreppen följer därmed alltid tingens mänskliga aspekt av behov och intressen (Gadamer, 1997, s. 191). En tradition förmedlas på detta sätt inte genom språket utan i språket. Den förståelse vilken förmedlas i språket är därför nära relaterad till fördomen då traditionens gemenskap också innebär att omfatta dess fördomar.

Traditionens betydelse för det historiskt-hermeneutiska förhållningssättet etableras av den tillhörighet som kommer av för gemenskapen fundamentala och bärande fördomar (Gadamer, 1997, s. 142). Det hermeneutiska medvetandet, menar Gadamer, kan inte förhålla sig oproblematisk till fördomen som självklar samstämdhet, utan måste upprätta polariteten mellan förtrogenhet och främlingskap (ibid.). Traditionen innehåller därför en repertoar av lösningar för att hantera denna motsättning. Rolf (1995) utvecklar ett traditionsbegrepp med utgångspunkt i Polanyis personliga kunskap (Polanyi, 1962). Rolfs traditionsbegrepp tar, till skillnad från Gadamer, fasta på det utomspråkliga och hantverksmässiga i traditionsförmedlingen (s. 137). Traditionsbegreppet definieras hos Rolf som en praktik och en omförhandlande, prövande praxis. Traditionen traderas tillsammans med sin självkritik (s. 146). Assimilation och ackommodation utgör på detta sätt en dynamisk, levande traditions överlevnadsmekanismer, skriver Rolf (ibid.).

Endast genom anpassning till en föränderlig omgivning, kan en dynamisk tradition bevara sin karaktär. Traditionen fortplantas genom att dess medlemmar assimilerar sin omgivning eller ackommoderar den. I anpassad form förs traditionen vidare så länge den ger hanterbara och begripliga mönster med vars hjälp människor kan umgås med varandra och uppnå sina mål i omgivningen. (Rolf, 1995, s. 147)

Traditionen beskrivs här som ett kontinuum vars innehåll och förmedlingsprocesser kan spåras historiskt. Traditioner kan därför inte endast beskrivas som rigida eller statiska. Det flesta traditioner, menar Rolf, måste karakteriseras som dynamiska. Detta då traditionen inte endast bevarar sin karaktär utan även förändras och anpassar sig kontinuerligt till människor och miljö.

Traditionsbegreppet, så som det formuleras i citatet av Rolf, definierar traditionen som en praktik och en omförhandlande, prövande praxis. ”Traditionen traderas tillsammans med sin självkritik” (s. 146). Assimilation och ackommodation utgör på detta sätt en dynamisk, levande traditions överlevnadsmekanismer, skriver Rolf (1995). Traditionen kan assimilera en viss mängd nya praktiker. Sker större omvälvningar och paradigm i traditionens närhet, omstruktureras traditionen eller ackommoderas. Ändå bevaras och reproduceras ett centralt innehåll i traditionen, menar Rolf, även vid ackommodation; en över tiden bestående identifierbar intellektuell eller kulturell kärna.

Traditionsöverföringen sker främst genom karaktärsdaning, skriver Rolf (1995, s. 159). Traditionens utmärkande konstitutiva regler övervakas både genom formella och informella system av riter och social kontroll inom traditionen. Genom karaktärsdaning skapas ett socialt kontrakt vilket håller samman traditionens praktiker (ibid.). Schatzki utvecklar ett jämförbart resonemang angående traditionsöverföringen. Praktikens traditioner förmedlas till nykomlingar genom exempel, instruktioner och sanktioner (Schatzki, 2002). Macintyre (2007) argumenterar att all människans kunskap, vetande och förståelse ytterst beror av och vilar på traditioner. Den kunskap mänskligheten har samlat på sig skulle därmed på inget sätt vara rationellt eller systematiskt ackumulerad. Våra kunskaper antas istället byggas på praktiserandet av olika kunskapstraditioner. Kunskap och vetande skulle således reproduceras och förmedlas genom summan av de traditioner som praktiseras. Utan en berättelse och praktiserande tradition, förlorar kunskap och vetande sin innebörd, användbarhet och begriplighet för människan. Även människans självförståelse är, utifrån Macintyres perspektiv, beroende av de traditioner hon ingår i och som hon praktiserar.

Once again the narrative phenomenon of embedding is crucial: the history of a practice in our time is generally and characteristically embedded in and made intelligible in terms of the larger and longer history of the tradition through which the practice in its present form was conveyed to us; the history of each of our own lives is generally and characteristically embedded in and made intelligible in terms of the larger and longer histories of a number of traditions. (Macintyre, 2007, s. 222)

Begreppet ”embedding” blir här av central betydelse. Att ett handlande kan ses som förnuftigt beror på hur detta handlande är inbäddat i en längre och större förmedlad tradition av begripligt och ändamålsenligt handlande och vetande. Macintyre förbinder i citatet begreppen tradition och praktik, oupplösligt med varandra. Människans handlade och praktiska kunnande, hennes möjligheter att begripa och agera, skulle följaktligen bero på de traditioner som hon praktiserar en gemenskap med. Jag menar att denna aspekt av traditionsbegreppet därmed kan anses sammanfalla med praktik-praxisbegreppen i Schatzkis system av ”practice-order-bundles” (Schatzki, 2002). Ett intersubjektivt perspektiv på kunskap och handling synliggör ett föränderligt, dynamiskt landskap av praktiker, institutioner, traditioner och interaktioner. Detta landskap förändras genom individers och grupper tal, handlingar och relationer.

Traditionsbegreppet används övergripande i avhandlingen för de institutionella, idémässiga och historiska sammanhang som waldorflärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande kan analyseras och tolkas inom. Den didaktiska praxis som kan synliggöras genom analys av lärarnas reflektioner förstås och blir begriplig utifrån vissa didaktiska traditioner. Den bildningsteoretiska modellen för didaktiken och den från Rudolf Steiner utgående pedagogiska antropologin, utgör därmed horisonter mot vilka lärarens utsagor och reflektioner genom tolkningen fungerar som en inbäddande berättelse (Macintyre, 2007, se även Carr, 2004).

Utifrån analysen av lärarnas samtal tolkas incitament och motiv för deras didaktiska handlande. Lärarnas tänkande, förhållningssätt och handlande förstås utifrån tolkningen som uttryck för och som inbäddat i en waldorfpedagogisk didaktisk tradition. En sådan tradition kan enligt praktikvändningen inte förstås som isolerad och en, från övriga undervisnings-traditioner, artschild företeelse. Olika och skilda undervisningspraktiker interagerar och blandas med varandra. Principen om anpassning, ackommodation och assimilation (Rolf, 1995) av praktiken och som del av flytande, nätverkande system av praktiker (Kemmis, 2014; Schatzki, 2001; 2002) motsäger möjligheten att betrakta en waldorfpedagogisk praktik som avskild. I stället antas waldorflärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande stå i förbindelse med andra pedagogiska och didaktiska traditioner och praktiker.

En waldorfpedagogisk praktik kan genom traditionsöverföring via karaktärsdanning följaktligen ha antagit vissa former av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlade. Waldorfskolans sammanhållning och överlevnad under nästan 100 år kan i ljuset av ett traditionsperspektiv betraktas som ett resultat av praktiserandet av en relativt idé- och värdehomogen undervisningspraktik. Waldorfskolan som en sådan förändringsbar men ändå sammanhållen idétradition framställs hos Mansikka (2007), Ullrich (2008), Stabel (2014) samt Woods, O’Neill, och Woods, (1997).

5 Metod, genomförande och analysstrategi

I kapitlet utvecklas och beskrivs avhandlingens metodologi och upplägg samt genomförandet av den empiriska undersökningen. Här presenteras även ”Stimulated Recall Interviews” (SRI)-metoden och de anpassningar och val som har gjorts för att anpassa metoden i förhållande till avhandlingens syfte och frågeställningar. Avhandlingens hermeneutiska ansats utvecklas i kapitlet i relation till undersökningens praktikvändning och metodiska inriktning. Vidare redogörs för de praktiska arrangemang och avgöranden som togs i samband med SRI-sessionernas upplägg och genomförande. Urval av deltagare i studien samt deras bakgrund presenteras i kapitlet samt forskningsetiska ställningstaganden. Tillvägagångssätt vid transkription av samtalen i SRI-sessionerna samt de principer och tillvägagångssätt som används vid analys och tolkning, behandlas i kapitlet.

5.1 ”Stimulated Recall Interviews”

Avhandlingens empiriska material har skapats och insamlats genom videofilmade gruppsamtal med fyra lärare som diskuterar sin undervisning utifrån ett urval av videofilmade undervisningssituationer av sin egen undervisning. Den metodologiska principen för denna typ av undersökning bygger på ”Stimulated Recall Interviews” (SRI:s) metod och ramverk. SRI är inte en enhetlig metod utan ett metodologiskt upplägg. Grundprincipen i upplägget utgörs av en intervjusituation där respondenten reflekterar och kommenterar över sitt eget agerande genom ljud eller videoinspelningar (Haglund, 2003). Avhandlingens datamaterial omfattar ca 6 timmar videofilmade samtal mellan lärarna utifrån deras egen undervisning. Totalt genomfördes 7 SRI-sessioner, varav en inledande pilotsession.

Val av metod och upplägg för avhandlingens empiriska undersökning gjordes i ett tidigt stadium av arbetet. Jag har sedan tidigare erfarenheter av att arbeta med att filma undervisningssituationer som sedan diskuterades med berörda lärare. I samband med dessa har jag upplevt den potential till reflektion över eget handlande i klassrummet som ett sådant upplägg kunde skapa. Avhandlingens forskningsidé växte initialt fram ur dessa erfarenheter och en önskan att utveckla och fördjupa kunskap om handlandet i undervisningen genom denna form av praktisknära samtal.

SRI-metoden har främst använts och utvecklats i samband med forskning om och utveckling av lärarens professionella tänkande, kunskaper och handlande (Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007; Stough, 2001; Katz, & Csordas, 2003). I huvudsak har SRI utvecklats i syfte att studera lärartänkandet, lärarens olika bevekelsegrunder för beslut, agerande och interaktion i klassrummet (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010; Korthagen, 2004; Meijer, Verloop, & Beijgaard, 2001; Nespore, 1985; Schepens et al., 2007; Rowe, 2009). I ett flertal av undersökningarna med SRI-upplägg, ses ofta undersökandet

av lärarens tänkande som nära förbundet med utvecklandet av tänkandet hos läraren (Rowe, 2009; Schepens et al., 2007; Korthagen & Vasalos, 2005).

I forskningsupplägg där SRI använts i återkommande, repetitiva sessioner uppmärksammas ofta möjligheten för lärarna att fördjupa reflektionerna över sitt handlande i undervisningen. Ett sådant upplägg, menar flera forskare, medför i sig självt en utvecklingspotential för de deltagande lärarna (Cheryl, 2006; Haglund, 2003; Rowe, 2009). En sådan professionell utvecklingspotential ger SRI-upplägget en tydlig meningsinriktning för de deltagande lärarna. Att de medverkande lärarna själva lär och utvecklas genom samtalen i SRI-sessionerna kan även antas bidra till fördjupade reflektioner, vilket skapar rikedom och autenticitet i samtalen (Cheryl, 2006).

5.1.1 Metodval i förhållande till syfte och frågeställningar

Utifrån avhandlingens syfte och två frågeställningar gjordes vissa metodologiska ställningstaganden. Syftet i avhandlingen handlar om att undersöka, analysera och tolka några waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningsätt samt hur detta tänkande förhåller sig till lärarnas handlande i undervisningen. De antaganden som syfte och frågeställningar vilar på handlar om att i de reflektioner lärarna faller över sitt eget agerande i undervisningen ingår, medvetet eller omedvetet, en viss världsbild, personlig etik och förvärvade professionella normer. De två frågeställningar som formulerats rör två skilda nivåer eller aspekter av dessa. Den första frågan: "Vilka former av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling kommer till uttryck i waldorflärarnas samtal?" efterfrågar framförallt vilka medvetna, uttalade eller underförstådda antaganden och försanthållanden kring lärandets processer och elevernas fostran som kan uttolkas i lärarnas samtal.

Den andra frågeställningen: "Hurdana gestaltningar av didaktiskt handlande framträder i waldorflärarnas samtal kring de överväganden och etiska dilemman som uppstår i elev-lärorelationen?" Denna fråga intresserar sig för vilka incitament för beslut och handlande i klassrummet som formar lärarens undervisning. Här görs ett antagande att de avgörande besluten för handling och interaktion i klassrummet i första hand inte styrs av ett rationellt tänkande eller som tillämpning av teoretiska modeller. Istället är det främst ur en professionell erfarenhetsbank som lärarna hämtar vägledning i komplexa beslut och dilemman. Utifrån frågeställningen eftersöks exempel och beskrivningar mm. på hur en sådan professionellt förvärvad kunskap används av lärarna.

Dessa antaganden som underbygger syfte och frågeställningar har även implikationer för metodval och analysförfarande. Undersökningsmetoden som används måste utformas så att de samtal som initieras hos lärarna verkligen utgår från det egna handlandet i klassrummet. Samtalen kan därför inte styras med i förväg uttänkta frågor. Samtalen i SRI-sessionerna utgår heller inte från en planerad, avsiktlig utfrågning av lärarna. Jag betraktar

därför SRI-sessionerna som samtal snarare än som intervjuer. Min guidning av samtalen består främst av att initiera lärarnas reflektioner över den videosekvens vi just tagit del av samt att ibland be dem utveckla och fördjupa yttranden som jag finner betydelsefulla. Jag tar därmed rollen som moderator i samtalen snarare än intervjuarens. Detta är relativt vanligt förekommande där upplägget har inslag som närmar sig en fokusgrupp (Denzin & Lincoln, 2008, s. 127).

Oftast inleds samtalet efter att vi tagit del av en videoinspelad undervisningssituation med frågorna: Varför gör den här läraren som hon gör? Vad är lärarens avsikt? Jag har även vid några tillfällen påmint lärarna om olika yttranden och påståenden som de gjort under tidigare sessioner. Detta i syfte att de ska fördjupa och vidareutveckla sina reflektioner (Cheryl, 2006; Rowe, 2009).

Mitt deltagande i samtalet under sessionerna utgår från Janiks (1996) idé om forskaren som praktikens vän och befrämjare (s. 32). Min lärarbakgrund innebär att jag har gemensamma kunskaper och erfarenheter med lärarna i gruppen. Min roll som forskare i SRI-sessionerna följer därmed även Janiks, idé om forskaren som delaktig i professionskollektivet och vägledare för praktiken. Forskarens funktion och uppgift blir genom sin nära delaktighet till den praktik som utforskas inte bara att registrera ett tillstånd utan även att bistå aktörerna att fördjupa förståelsen av problematiska aspekter av sina sysslor (Janik, 1996, s. 33). Forskarens kunskap om och nära delaktighet i den praktik som undersöks är central i ett hermeneutiskt arbetssätt, framhåller både Janik (1996) och Kemmis (2009).

And we have yet another understanding of professional discourses if we understand them from the insider perspective of members of the profession who see the unfolding language and ideas of their practice as participants in different living tradition of thought in their fields. (Kemmis, 2009, s. 29)

En sådan princip för en praktikinära, utvecklande och reflekterande gemensam utforskning av professionell yrkespraxis benämns av Janik ”den kollektiva reflektionens hermeneutik” (Janik, 1996, s. 32). En forskningsansats med denna inriktning kan ses som beskrivande, tolkande och utvärderande då den utgår från praktikens traditioner och språk, representerade av aktörerna själva, menar Kemmis (2009, s. 19). Kunskapssynen i en sådan ansats blir intersubjektiv. Den konstitueras lokalt, kontextbundet och i samspel med praktikens aktörers egna, personliga erfarenheter, frågeställningar och kunnande.

Syftet med SRI-upplägget är att ge lärarna i undersökningen möjlighet att reflektera och verbalisera praxis: undervisningstraditionens ideal och handlingsetik, dess dilemman och överväganden (Green, 2009; Kemmis, 2010). Upplägget förutsätter att forskaren har viss förtrogenhet med den tradition som utforskas. Detta för att säkerställa att de samtal som utvecklas är relevanta för deltagarnas egen förståelse av sin egen praktik (Janik, 1996; Kvernbekk, 2005; Mercer, 2007). Viss kännedom om waldorfpraxis visade sig

därför vara värdefull i samtalen. Waldorfpedagogikens specifika didaktiska praktiker som exempelvis morgonperiod, rytmisk del och återberättande²³ behövdes inte förklaras närmare utan samtalet kunde ostört gå vidare. Ett nära samarbete mellan en pågående praxis, professionsgrupp och forskare är även nödvändigt för att förstå den undersökta praxisens egen inneboende utvecklingshistoria och handlingsagenda, påpekar Kemmis (2010).

De videofilmade SRI-sessionerna videofilmades och transkriberades till text, och det är sedan den transkriberade texten som utgör avhandlingens empiri. Upplägget i avhandlingens empiriska undersökning får därmed två skilda nivåer. I och under SRI-sessionernas genomförande riktas intresse och uppmärksamhet mot de medverkade lärarnas reflektioner och förståelse av sin egen undervisningspraktik. Dessa reflexioner har en professionsutvecklande inriktning för de medverkande lärarna (Schön, 1983; Janik, 1996; Carr & Kemmis, 1986). I analysen av de transkriberade samtalen riktas istället forskningsfokus mot underliggande teleoaffektiva strukturer (Schatzki, 2001b, 2002). I analys och tolkningsarbete är det inte den situerade händelseakten²⁴ (Kemmis, 2010) i de videoinspelade klassrumsscenerna som utgör undersökningsobjektet. Lärarnas agerande och interaktion i de videoinspelade klassrumsscenerna tillhör SRI-sessionernas upplägg och arbetssätt och ger ramarna för lärarnas reflektion och synliggörande av didaktisk praxis.

5.1.2 SRI-uppläggets möjligheter och begränsningar

SRI-metodiken utvecklades starkt under 80- och 90-talen och fick stort genomslag inom forskningen kring lärarens tänkande och professionella handlande (Haglund, 2003; Colnerud, 1997). Cheryl (2006) påpekar att styrkan med SRI-upplägget framför en ordinär intervju, är möjligheten att komma bortom den intervjuades idealiserade bild av sig själv (superficial self-presentation) (s. 3). Hos Nesper (1985) framhålls att metoden är ett av de viktigaste verktygen för att skapa kunskap om lärarens tänkande i undervisningen. Undersökningsupplägget i SRI benämns av Nesper (1985) som ekologisk eller att den har ekologisk validitet. Ekologibegreppet används av Nesper i syfte att markera skillnad mot de mer kliniska studierna som undersöker lärarens tänkande inför handlandet i klassrummet. Begränsningen hos kliniska studier, menar Nesper, ligger i att dessa inte med trovärdighet infångar lärarens tänkande i handling, då tänkandet/handlandet i undervisningen är integrerat i klassrum, elevinteraktion och i undervisningssituationen (s. 213). Genom att läraren ges möjlighet att återse och reflektera över sitt eget agerande i en autentisk undervisningssituation ökar förutsättningarna att komma nära de föreställningar och det tänkande som vägleder handlandet (ibid.).

²³ För utförligare information om waldorfspecifika didaktiska inslag, se Liebendörfer och Liebendörfer (2013).

²⁴ "happeningness" i originaltext

Haglund (2003) beskriver olika uppfattningar om huruvida det går att komma åt lärarens ursprungliga intentioner, tankar och avsikter i en ”Stimulated Recall Interview”-situation. De huvudsakliga invändningarna i forskningen mot att läraren verkligen minns och kan redogöra för sitt ursprungliga och autentiska tänkande genom att i intervjusituationen se och höra sig själv agera, kan delas upp i två olika argumentstyper.

Den ena är synpunkten att en stor del av lärarens agerande i klassrummet sedan länge är automatiserat genom inträning. De en gång medvetna bevelsegrunderna till agerandet är bortglömt och omöjligt att återkalla. Teorier och medvetna didaktiska utgångspunkter som formulerades under lärarutbildningen har integrerats i ett vardagligt handlande-tänkande i undervisningen. Den andra invändningen handlar om att läraren inte alls återkallar det tänkande som låg till grund för agerandet i den videofilmade situationen, utan istället i sin reflektion söker att förstå sig själv, sitt agerande, genom det tänkande som läraren har utvecklat (Dempsey, 2010; Nespor, 1985; Beers, Boshuizen, Kirschner, Gijsselaers, & Westendorp, 2008).

Den senare invändningen, att läraren i SRI-sessionen istället skulle ge uttryck för en självförståelse inför sitt handlande, utgör inte ett problem för den här undersökningen. Huruvida det samtal och de reflektioner som uppstår i SRI-sessionerna utgörs av självförståelse och i vissa avseenden skiljer sig eller sammanfaller med det tänkande som läraren använde sig av i den ursprungliga undervisningssituationen, är här inte relevant att åtskilja. Denna typ av metodproblem härrör från den kognitivt psykologiska teori-bildningen som kringgärdar stora delar av SRI-metodens traditioner och dess utveckling genom ”teacher thinking and beliefs”-forskningen. Utifrån den praktikanvändning som arbetet i denna undersökning följer, blir denna typ av metodproblem överspelade och inaktuella. Det är, menar jag inte möjligt eller ens betydelsefullt att, utifrån avhandlingens syfte och metodologi, göra en sådan åtskillnad. Ett försök till självförståelse i stället för att försöka återkalla ett visst tänkande inför handlandet går inte att analytiskt åtskilja, menar jag. Språk, tänkande och handling, betraktas här som enhetlig sammanhängande praktik.

En annan väsentlig skillnad mot den etablerade SRI traditionen är att jag här genomför SRI-sessionerna med ett upplägg som liknar en fokusgruppsintervju. De undersökningar med SRI-upplägg som studerats inför detta arbete har alla uteslutande byggt på enskilda lärare som diskuterar och reflekterar över sitt eget handlande i undervisningen. Rowe (2009) menar även att det skulle vara direkt etiskt olämpligt att utföra SRI i grupper, då läraren i klassrummet uppfattas befinna sig i en utsatt situation. Jag har i denna undersökning inte uppfattat att det skulle finnas etiska problem med att en lärares undervisning iakttas och diskuteras med andra lärarkolleger. Tvärtom uttryckte lärarna i undersökningen genomgående en positiv inställning till att gemensamt diskutera den egna undervisningen med varandra, utifrån konkreta exempel. Under den första SRI-sessionen (pilot-

sessionen) fick lärarna tillfälle att individuellt känna efter om det planerade upplägget upplevdes som genomförbart, positivt och intressant att delta i. Därför videofilmades heller inte den första sessionen.

Hos Edman (2013) återfinns däremot en liknande forskningsidé och upplägg. I denna skapas studiens empiri i grupper om 3–4 lärare som diskuterar inspelade undervisningssituationer i ett professionsutvecklade syfte. Edmans undersökning byggde dock på animerade situationer och inte på de deltagande lärarnas egen undervisningspraktik och skiljer sig därmed på avgörande sätt från denna.

Undersökningssupplägg med fokusgrupp kan användas som ett sätt att flytta forskningen närmare en social verklighet (Denzin & Lincoln, 2008). Konstruktionen av mening, försanthållanden och kunskaper hos deltagarna sätts in i en konkret professionell och social dynamik. Detta ger forskaren möjlighet att undersöka uppfattningar och åsikter inom en grupp som den individuella intervjun aldrig infångar (ibid.).

5.2 Avhandlingens hermeneutiska ansats

Avhandlingens begreppsapparat utgående från praktik, praxis och tradition placerar avhandlingsarbetet inom ett tolkande paradigm. Ett kunskapsbegrepp med utgångspunkt i praxis, i handlandet istället för i påståendet om handlingen, ges andra förutsättningar än ett tekniskt-rationellt kunskapsbegrepp (Janik, 1996; Carr, 2009; Johannessen, 1999; Kemmis, 2010; Ricoeur, 1988; Schön, 1983). För att förstå och beskriva ett praktiskt förnuftigt handlande blir begreppen kausalitet, teori och rationalitet otillräckliga, menar Janik. I deras ställe uppmärksammar Janik exemplet i stället för påståendet; reflektionen i stället för teorin; situationen som betydelsebärare och grund för förståelsen; studien av fallet istället för analysen, för att artikulera kunskapen och dialogen istället för föreläsningen (Janik, 1996, s. 46). Traditionen är den sammanhållande praktik inom vilken kunnandet ackumuleras, bevaras och förmedlas, menar Janik (1996).

Idén om den kollektiva reflektionens hermeneutik som princip för undersökning av praxis inom en yrkesprofession föreslås av Janik (1996). Principen innebär att forskaren antar en befrämjande attityd och vägleder och stödjer praktikens aktörer att i reflekterande dialog utveckla sitt kunnande (Janik, 1996, s. 32). Jag förstår även Kemmis (2010) anmärkning om att ett forskningsintresse, vilket riktas mot att undersöka och förstå praktiskt kunnande och klokskap i handlandet, karakteriseras av en tolkande-hermeneutisk forskningsansats.

..interpretive-hermeneutic sciences oriented by an interest in educating readers and developing their practical capacities for wisdom and prudence. (Kemmis, 2010, s. 12)

I en tolkande-hermeneutisk undersökning sätts fenomenen i relation till den kontext som de förekommer inom. Schwartz-Shea & Yanow (2012)

menar att kontextberoendet i en tolkande undersökning medför att både metoden att generera data och att tolka, analysera, dessa data måste kunna härledas till samma kontext. Även undersökningens resultat verifieras genom kontexttillhörighet. Kontextberoendet medför att tolkade forskningsansatser ofta använder ett abduktivt arbets sätt. Det abduktiva arbets sättet kan karakteriseras av att det undersökta fenomenet initialt gestaltar en gåta, en perplex situation eller en spänning. Genom att parallellt arbeta med bakgrund, metodik och frågeställningar identifierar forskaren omständigheter och förutsättningar där spänningarna löses eller gåtan framstår som mindre förbryllande (ibid., s. 27f). På liknande sätt beskriver Larsson (2005) koherensen, dvs. harmonin mellan forskningsfrågor, teoretiska utgångspunkter samt metod för datainsamling och tolkningsförfarande, som kriterier för validering av intern logik i tolkande undersökningar. Den interna koherensen mellan tolkningens olika delar i förhållande till den nya helhet som uppstår benämns av Larsson (2005) och Ödman (2007) som konsistens.

Att ett undersökt fenomen på detta sätt tolkas och förstås kontextuellt beskrivs i hermeneutisk teori som relationen mellan del och helhet. Delen utgörs av det fenomen som undersöks, och helheten av den kontext inom vilket fenomenet kan tolkas. Samstämmighet, koherens tillsammans med internlogik utgör centrala validitetskriterier i en hermeneutisk undersökning (Gadamer, 1997; Larsson, 2005; Ricoeur, 1988; Schwartz-Shea & Yanow, 2012; Ödman, 2007). En tolkande ansats är därmed perspektivberoende. Den slutsats som tolkningen utfaller i kan inte betraktas som en konstruktion av objektiva kontextlösa fakta. För att forskaren ska kunna kommunicera sina resultat som trovärdiga fordras följaktligen att den bakgrundskunskap vilken både ger fenomenets tolkningskontext och forskarens perspektiv av förförståelse, görs transparent och tillgänglig (Larsson, 2005; Ödman, 2007). I tolkningsarbetet benämns dessa ofta som olika horisonter som möts, kontrasteras eller sammansmälts (Gadamer, 1997; Larsson, 2005; Ödman, 2007).

Avhandlingens forskningsobjekt, lärarnas reflektioner och tänkande över sin undervisning, förstås och uttolkas mot en horisont vilken utgörs av en utvidgad bildningsteoretiskt didaktisk modell samt en antropologisk-pedagogisk. Den genomgång av didaktiken i relation till bildningsbegreppet samt utvidgningen av denna modell genom begreppen takt, förhållningssätt och hållning, syftar därför till att konstruera och synliggöra avhandlingens tolkningshorisont. Praxisperspektivets och traditionens epistemologiska och ontologiska förutsättningar som utvecklats här, är också ett led i att synliggöra förförståelse och valda perspektiv. Författarens personliga erfarenheter och bakgrund bör redovisas då den är av betydelse för tolkningen (Larsson, 2005).

5.2.1 Förstå och förklara

När jag inte spontant förstår ber jag om en förklaring. Förklaringen som jag får gör det möjligt för mig att bättre förstå. (Ricoeur, 1988, s. 73f)

Ricoeurs (1988) idé om att låta tolkningen, förståelsen, föregås av en förklarande och distanserande analys, ger ramarna för den empiriska undersökningens arbetssätt. För tolkning och diskussion av analysens resultat gentemot avhandlingens bildningsteoretiska didaktiktradition och innehållet i Rudolf Steiners pedagogiska texter och föredrag, används den hermeneutiska principen om horisontsammansmältning (Gadamer, 1997; Ödman, 2007). De teman analysen av lärarnas samtal utmynnar i tolkas mot en bildningsteoretisk horisont, initierad av dimensionerna och relationer inom den didaktiska triangeln.

Metod för analys och tolkning av det empiriska materialet utgår från ett försök av Ricoeur att överbrygga två historiskt åtskilda vetenskapliga utgångspunkter. Den ena kan beskrivas som de förklarande och objektivt inriktade vetenskaperna och den andra som de förstående, subjektivt tolkade vetenskaperna (Ricoeur, 1988). Denna dikotomis historiska bakgrund beskrivs även av Ödman (2007) som ett försök av framförallt Wilhelm Dilthey (1833–1911) att likställa den humanistiska, tolkande forskningen med statusen hos den naturvetenskapliga, förklarande. Genom att förse hermeneutiken med psykologiskt influerade metoder skulle dess forskningsresultat likställas med naturvetenskapens (Ödman, 2007, s. 39f). Både Ricoeur (1988) och Ödman (2007) förordar ett närmande mellan de förklarande och förstående vetenskaperna genom att se dessa som ömsesidigt komplimenterande, eventuellt som pendling mellan dessa (Ödman, 2007, s. 55). En tolkning är beroende av en förklaring och en fördjupad tolkande förståelse och genomgår alltid ett förklarande analytiskt moment, menar Ricoeur (1988). Forskarens förförståelse och traditionskunneedom inom det område som utforskas, vidgas och kompletteras med ett förklarande, distanserande och analytiskt moment.

Det kritiska, förklarande momentet innebär i avhandlingsarbetet att en språklig analys och tematisering av de transkriberade samtalsessionerna föregår en tolkning av dessa. Forskningsarbetet fortgår därefter som en pendlande rörelse mellan genom analysen frilagda teman av de transkriberade samtalen och en horisontsammansmältande tolkning, utgående från didaktiken, och den didaktiska triangeln.

5.2.2 Förförståelse som förutsättning och hinder

Utforskandet av en praktik vilken utgjort ett livslångt arbetsfält är av nödvändighet förenat med medvetna överväganden om hur ny kunskap konstrueras och presenteras, i förhållande till den erfarenhet och kunskap som forskaren för med sig in i forskningsarbetet. Generellt kan det tänkas vara till fördel att utforska ett område som forskaren initialt har god kunneedom om. En livslång arbetslivserfarenhet och breda yrkeskunskaper ger

förutsättning att ställa välgrundade forskningsfrågor med närhet och angelägenhet för den yrkespraktik som utforskas. Samtidigt som hemmaperspektivet erbjuder en rik kunskapskälla för fördjupning, tolkningsperspektiv och utforskning kan det även utgöra ett hinder och en skymmande horisont för ny, djupare kunskap och alternativa perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008; Silverman, 2013).

Arbetet med att i avhandlingen etablera en kritiskt reflekterande position visavi egna erfarenheter och förförståelse av empirin, har i avhandlingsarbetet inte framskridit rationellt och rätlinjigt. Flertalet försök att etablera en sådan kritisk position i förhållande till egna, tidigare kunskaper har prövats och övergivits under arbetes gång. Dessa försök har dock inneburit att betydelsefulla insikter tillförts forskningsarbetet. Det abduktiva arbetssättet innebär ett prövande av olika teoretiska perspektiv och metodiska arbetsätt innan en intern koherens mellan bakgrund, analys och teoretisk ansats har uppnåtts.

Ett abduktivt arbetssätt innebär även ett kontinuerligt kritiskt granskande av utsagor, tolkningar och erövrade kunskaper. Forskarens successiva fördjupade kritiska reflektioner över dessa sker kontinuerligt i forskningsprocessen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Denzin & Lincoln, 2008). Tolkningen av analysens slutsatser sker genom att hantera historia och tradition med metodisk medvetenhet i ett hermeneutiskt rum (Gadamer, 1997, s. 142). Framskrivning av waldorfpedagogikens karaktär och bildningsmodellens didaktiska perspektiv, bör även ses som ett klargörande och ett distansstagande av författarens förförståelse.

Gemenskapen med människor samt traditionen, påverkar och styr tolkningen och de resultat som genererats. Gadamer (1997) benämner positionen mellan uttolkning och traditionsgemenskap som verkningshistoria. I en tolkande, hermeneutisk forskningssituation är det därför av stor vikt att forskaren gör sig medveten om verkningshistorien. Forskarens medvetenhet och metodiska distansering till studieobjektet sker framförallt genom en tydlig framskrivning av förförståelse, teoretiska förutsättningar, metodiskt tillvägagångssätt och arbetsprocess (Gustavsson, 2008; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015).

5.2.3 Forskning utifrån en insiderposition

Forskaren som insider har problematiserats inom framförallt den antropologiska forskningen men inte i samma utsträckning inom pedagogisk forskning (Kvernbekk, 2005; Mercer, 2007). Att endast den som har en neutral relation till sitt forskningsområde och undersökningsobjekt har förutsättningen att fördomsfritt med vetenskaplig distans bedöma forskning och resultat, är positionen som argumenteras från utifrånperspektivet (ibid.). Å den andra sidan argumenterar försvarare för ett inifrånperspektiv, att en utomstående aldrig kan få den sensitivitet för komplexa strukturer, kontext och förhållanden inom en praktik som en medlem av densamma kan erhålla. En medlem av professionen (native) kan få tillträde till och förtro-

ende hos de grupper som studeras och rapportera om sådant som en icke medlem aldrig får tillgång till (Mercer, 2007, s. 5). Hur forskaren å andra sidan skiljer sitt forskningsarbete och sitt metodiska och vetenskapliga granskande av resultaten om denna i sin vardag och livssituation kontinuerligt, är en del av hans forskningsområde och en fråga som ställs av Mercer (2007, s. 6). Risken för närsynthet hos forskaren innebär även att igenkänningsfaktorn tolkar resultaten som mer spridda och generella än vad de egentligen är (ibid.).

Gränsdragningen mellan en innanför- och utanförposition, leder emellanåt till omöjliga ställningstaganden, påpekar Mercer (2007) och även Kvernbekk (2005). Kan livssituationen hos personer med viss hudfärg endast undersökas av forskare med samma hudfärg och kan/bör kvinnliga forskare intervju andra kvinnor om erfarenheter av könstillhörighet? Detta är exempel på de ytterligheter som diskussionen om inifrån-utifrånsppekterna leder forskaren in i. Hur länge en forskare kan undersöka sitt forskningsområde innan han själv blir en del av den kultur och gemenskap som utforskas är en angränsande fråga (ibid.).

De grunder utifrån vilka diskussionerna förs om inifrån-utifrånsppektiven bör alltså ifrågasättas då de oftare är av principiell natur än sakliga. Diskussionen, menar Kvernbekk (2005), tenderar att bli anekdotisk mer än att bidra till att utveckla de epistemologiska grunderna för styrkan i, påverkan av och problemen med inifrånsppektivet (s. 21). Den centrala frågan är om delaktigheten i en gemenskap ger en privilegierad tillgång till kunskaper som inte är åtkomliga, verifierbara eller begripliga för en utomstående, dvs. om kunskapen kan verifieras och göras trolig utanför och oberoende det sammanhang och de grupper som förfogar över likartade erfarenheter. Resonemanget om inifrån-utifrånsppositionen tenderar att diskuteras som en förenklad dikotomi, då det förutsätter att alla inom en viss gemenskap helt delar gemenskapens perspektiv, normer, erfarenheter, etc. Ett sådant antagande utgår från en förenklad kategorisering av grupper och människor samt av hur och med vad individerna identifierar sig.

I undersökningar av människors sociala liv kan forskaren aldrig helt och entydigt identifiera sig som antingen innanför eller utanför. Det går inte att diskutera en inifrån-utifrånspproblematik som ett antingen eller. Mer realistiskt är att betrakta forskarens relation till sitt forskningsområde som ett kontinuum och en flytande relation som under forskningsarbetets gång antar olika positioner mellan dessa ytterligheter (Mercer (2007); Kvernbekk, 2005). Ett sådant resonemang kan föras genom att göra åtskillnad mellan binära och graderade begrepp (Kvernbekk, 2005). Inifrån-utifrånsppositionerna bör betraktas som ett graderat begrepp på en skala mellan dessa positioner eller som ett flytande kontinuum av innanförskap som Mercer (2007, s. 4) argumenterar för.

Inför insamlandet och bearbetningen av avhandlingens empiriska material är dessa frågor väsentliga att som forskare göra sig medveten om. Det

forskningsupplägg som används i undersökningen, med gemensamma samtal kring lärarnas agerande i utvalda undervisningssituationer, skulle förmodligen ges en helt annan karaktär med en forskare som inte delade lärarnas erfarenheter av att ha undervisat i waldorfskola. Förtroendet med waldorfpedagogikens didaktiska upplägg, lektionsstruktur m.m. kunde i samtalen tas för given och fokus kunde istället riktas mot lärarnas förståelse av bevekelsegrunderna för handling och interaktion i klassrummet. Detta bidrar både till undersökningens rationella genomförande och till att valida utsagor i empirin lättare kan identifieras. Inte heller antar jag att den spontanitet och öppenhet i samtalen, vilken bidrog till mycket värdefull kunskap, skulle infinna sig om inte ett förtroende funnits med min närvaro. Jag antar att i de medverkande lärarnas ögon betraktades jag i första hand som en lärarkollega med en särskild roll och uppgift. I Janik (1996) beskrivs forskarens roll och uppgift, när det gäller att synliggöra professionella reflektioner, som en välgörare och befrämjare av de medverkande aktörernas praktik. En sådan forskarroll förutsätter både närhet till de medverkandes livsvärld och ett reellt deltagande i densamma. En praktikinära forskningsansats med ett deltagande inifrån perspektiv antas ge tillgång till praktikens tankesätt som ett utifrånperspektiv aldrig uppnår (Carr & Kemmis, 1986; Kvernbekk, 2005; Patton, 2001).

Samtidigt menar jag att den tillgång jag har till de undervisningspraktiker som det empiriska material som avhandlingen utgår från, inte är exklusiv eller att tillgängligheten till dessa data skulle vara förbehållen medlemmar inom waldorfraditionen. Mina förutsättningar och tidigare erfarenheter rationaliserar arbetet, då jag i förväg har en viss orientering inom waldorfpedagogiska texter och undervisningssätt utifrån egen erfarenhet. Baksidan av min inifrånposition är möjligheten att lärarna i samtalet tänker att jag vet bättre än vad de vet, och att de vill tillfredsställa mina förväntningar. Detta är något som både Mercer (2007) och Kvernbekk (2005) visar exempel på förekomsten av. I och med att jag i SRI-sessionerna låter fyra lärare relativt självständigt föra ett samtal om sin egen undervisning, menar jag att den risken i det aktuella sammanhanget är försumbar.

Min bakgrund som lärare i waldorfskola under närmare 20 år och sedan mer än 10 år på waldorfläroarbetsutbildningen ger avhandlingsarbetet vissa utgångspunkter och förutsättningar. Avhandlingens syfte springer därmed både ur ett personligt och ett professionellt och institutionellt, välgrundat kunskapsbehov. Den inifrånposition som jag har i förhållande till mitt forskningsområde är att jag själv har utbildats till och undervisat som waldorfläroare. Jag har därför på förhand en relativt god kunskap om innehållet i stora delar av Rudolf Steiners pedagogiska texter. Jag har däremot liten erfarenhet av att undervisa i de lägre klasser, där lärarna i avhandlingens undersökning är verksamma. Mina egna undervisningserfarenheter kommer huvudsakligen från skolans högre klasser, i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Mitt perspektiv på skola, undervisning och lärande har de senaste 15 åren

varit från positionen som lärarutbildare. Den undervisningspraktik som lärarnas samtal formas kring är därigenom relativt obekant för mig.

Det är därmed inte givet att jag på förhand delar några som helst uppfattningar, kunskaper eller insikter om hur waldorfpedagogikens idéer (har, ska, kan) praktiseras i de medverkande lärarnas perspektiv och vardag. Tillhörigheten och identifikationen med en viss grupp innebär inte med automatik och nödvändighet att personen delar erfarenheter, värderingar och handlingssätt med andra medlemmar inom gruppen. Inifrånperspektivets exklusiva tillgång och privilegierade kunskapsposition är genom detta även ifrågasatt. Min bakgrund som waldorflärare medför inte att jag har en exklusiv och privilegierad tillgång till de medverkande lärarnas tankar, intentioner, känslor och uppfattningar.

Gadamer (1997) menar att uttolkaren av en text eller ett fenomen inte på förhand kan vara medveten om och göra skillnad på de ”produktiva fördomar som möjliggör förståelse, från dem som hindrar förståelse och leder till missförstånd” (s. 142). Forskningsfrågans funktion och uppgift i detta sammanhang, menar Gadamer (1997), är att ”öppna för möjligheter och hålla dem öppna” (s. 146). En formulerad forskningsfråga övervinner inte av sig själv fördomen och placerar en objektiv förståelse i dess ställe. Frågan utmanar snarare fördomen vilken då aktiveras och visar sig (ibid.). En hermeneutisk grundprincip är att förtrogenheten med traditionen inom det område som utforskas vägleder förståelsen (Gadamer, 1997; Ricoeur, 1988; Vattiamo, 1996; Ödman, 2007). Förförståelsen utmanar hur forskaren handskas med sin subjektiva ställning och traditionsförståelse av det undersökta fenomenet, och hur forskaren gör sitt resultat troligt utanför traditionen och oberoende av förförståelse.

Kvernbekk (2005) menar att ett inifrånperspektiv kan tendera mot en (allt för stor) subjektivistisk-solipsistisk kunskapsuppfattning på tre olika sätt. För det första om de resultat som genereras argumenteras som exklusiva och uteslutande av andra perspektiv och möjligheter. För det andra om all validering och bedömning av resultaten endast kan ske utifrån forskarens egen position, personliga erfarenheter och exklusiva tillgång till data. För det tredje genom en ensidigt subjektiv ståndpunkt, där varje enskild personlig uppfattning ses som en sanning och alla uppfattningar därigenom blir sanna och likvärdiga (s. 38). Genom transparent redovisning av forskningsarbetets utgångspunkter, överväganden och vägval, samt genom tydlig, genomlysande framskrivning av analys och tolkning, ser jag dessa fallgropar som möjliga att undvika. I spänningsfältet mellan förtrogenhet och främlingskap, mellan ”historisk given men förlegad föremålslighet och traditionstillhörighet” skapas det hermeneutiska rummet (Gadamer, 1997, s. 142). Det är i mellanrummet mellan det välkända och det nya och främmande som hermeneutikens uppgift finns (ibid.). Nya kunskaper, insikter och empiri, tolkas och infogas i en historiskt given förståelse som därigenom vidgas och förnyas och omformuleras.

En ontologisk rikedom i ett empiriskt material, menar Gadamer, är av princip oförenligt med en vetenskaplig kritisk distans. Ricoeur (1988) däremot argumenterar för att texten, i det att texten förstås som ett arkiv och en fixerad diskurs, och då kan överkomma denna motsättning och skapa objektiv distans, men samtidigt erbjuda tolkningens rika möjligheter (s. 35). Avhandlingens forskningsobjekt betraktas därmed också genom den text vilken transkriberats från samtalen. Det är inte samtalets levande sociala interaktion som avhandlingens resultat och slutsatser grundas i, utan i en analys och tolkning av text. Det är därmed inte heller en solipsistisk eller introspektiv undersökning och tolkning av inre liv och själ (Gadamer, 1997) hos lärarna jag företar.

5.3 Planering och genomförandet av SRI-sessionerna

I det följande beskrivs de förberedelser, avgöranden och den planering som företogs i samband med genomförandet av avhandlingens empiriska undersökning. Vidare beskrivs de medverkande lärarnas bakgrund och det praktiska genomförandet av SRI-sessionerna.

5.3.1 Förberedelser inför undersökningen

Under hösten 2013 tog jag kontakt med waldorfskolor i Stockholmsområdet i syfte att intressera lärare för att delta i en undersökning om didaktiken i waldorfskolan. Syfte och upplägg för undersökningen var ännu relativt brett formulerat. I samband med besök på ett flertal waldorfskolor i syfte att presentera ett tidigare forskningsprojekt som jag arbetat med, presenterades även idén och upplägget till avhandlingsarbetet. Jag skrev även en kort presentation av det planerade forskningsprojektet på forumet Waldorf Agora²⁵ i samband med en presentation av det föregående projektet. Jag eftersökte verksamma waldorflärare som arbetade som klasslärare, hade waldorflärläro utbildning och minst 4 års yrkeserfarenhet som waldorflärläro. Information och frågan gick även till lärare och rektorer i waldorfskolor.

Några lärare hörde av sig och visade intresse av att delta men föll av olika skäl bort. Under en tid såg det svårt ut att få till en grupp av intresserade lärare. Det som till sist gjorde att en grupp bildades, var att en av lärarna som uttalat intresse att delta spred information om projektet på sin skola. Detta ledde till att några lärare ville träffa mig och veta mer om upplägget. I januari 2014 träffades några lärare som visat intresse och fick ytterligare information. Slutligen bildades en grupp av fyra lärare från samma skola; en lärare från klass två, två lärare som hade varsin klass 5 och en lärare som hade en klass sju.

²⁵ <http://waldorfagora.se/rapport-fran-ett-forskningsprojekt-i-waldorfskolans-klass-4-och-5/>

5.3.2 Erfarenheter och bakgrund hos den deltagande gruppen waldorflärare

De fyra lärare som medverkar i undersökningen är samtliga kvinnor och i åldrar mellan 40 och 62. Alla fyra har genomgått en utbildning till waldorflärare i någon form. Deras utbildning till waldorflärare har skiftat i längd och upplägg beroende på var och vid vilken tid de har genomgått sin utbildning. Längden på waldorflärarytutbildningen inom gruppen varierar mellan 3 och 5 år. Alla fyra har även tidigare erfarenheter av andra pedagogiska utbildningar, olika yrkeserfarenheter och universitetsstudier såsom litteraturvetenskap, ekonomi, teater och dans bakom sig. De waldorfpedagogiska undervisningserfarenheterna i gruppen är mellan 6 och 21 år. Alla fyra har undervisningserfarenheter från andra skolformer bakom sig innan de började arbeta som waldorflärare. De medverkande kan beskrivas som relativt välutbildade då alla har utbildningar från universitet och högskola utöver sin lärarutbildning. Lärargruppens utbildningsbakgrund och pedagogiska erfarenheter kan därför beskrivas som bred och differentierad inom ett flertal olika kunskaps- och yrkesområden. Lärarna i gruppen måste även beskrivas som erfarna och välutbildade lärare inom waldorfpedagogiken. Vilket var väsentligt för denna undersökning.

Det kan noteras i sammanhanget att lärarna anger att de sällan läser någon waldorfpedagogisk litteratur eller föredrag av Steiner. För samtliga fyra lärare ingick studium av Rudolf Steiners pedagogiska föredrag och annan waldorfpedagogisk litteratur i deras waldorflärarytutbildning. Efter utbildningen har lärarna däremot inte ägnat någon större uppmärksamhet åt waldorfpedagogiska texter eller Steiners pedagogiska föredrag. Under perioder har de dock genom sina skolors lärarkollegier mött och arbetat med olika waldorfpedagogiska teman.

Grundläggande kunskap om waldorfpedagogisk idétradition och litteratur finns följaktligen hos de deltagande lärarna. Men det är inte i första hand till denna som lärarna vänder sig, då de reflekterar över sin undervisning. Detta förhållande framkom tydligt under genomförandet av den första SRI-sessionen (pilotsessionen). Inför planeringen av avhandlingsarbetet hade jag föreställt mig att lärare, i den typ av samtal som metodupplägget innebar, ur sig själva skulle härleda och motivera delar av sitt tänkande och handlande till idéer från en waldorfpedagogisk tradition, Rudolf Steiners pedagogiska föredrag eller sin lärarutbildning. Detta förekom endast vid ett enda tillfälle (se SRI E Pedagogiskt kontrakt).

Detta förhållande bidrog starkt till den vändning mot praktiken vilken utvecklades ovan. Motiv och incitament för lärarnas handlande formulerades inte i samtalen som medvetna eller avsiktliga ställningstaganden utifrån kunskaper i waldorfpedagogik eller waldorfpedagogisk litteratur. Därigenom vänds avhandlingens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter mot den kunskap om lärarnas förståelse för sitt eget agerande i undervisningssituationerna som givet metodens förutsättningar är möjliga att iakttä, dokumentera och analysera.

5.3.3 Presentation av undersökningens deltagare

Här presenteras kort deltagarnas bakgrund, utbildning och erfarenhet som waldorflärare. Av forskningsetiska skäl används fingerade namn för att dölja identiteten hos de deltagande.

Anna

Anna är 43 år gammal och undervisar i en klass 4. Anna har arbetat som klasslärare i waldorfskola i 5 år. Hon har följt klassen från första klass och detta är hennes första klass som waldorflärare. Anna har gått det fyraåriga programmet Lärarexamen med waldorfprofil. Anna har även arbetat på waldorfförskola i olika omgångar före och under sina studier.

Karin

Karin är 40 år gammal och har arbetat i 9 år som waldorflärare. Hon undervisar i årskurs 7 och det är det andra året hon undervisar denna elevgrupp. Karin har gått det fyraåriga programmet lärarexamen med waldorfprofil. Hon har under längre och kortare perioder undervisat i olika årskurser och ämnen på olika waldorfskolor. Bland annat som svenska-, bild- och dramalärare på högstadiet samt däremellan några olika vikariat. Karin har även viss läkepedagogisk erfarenhet samt erfarenheter från kommunalt särskolegymnasium under flera perioder.

Britt-Marie

Britt-Marie är 59 år gammal och undervisar vid undersökningens genomförande i en årskurs 4. Hon har följt denna elevgrupp från åk 1. Britt-Marie har arbetat som waldorflärare i 13 år och detta är hennes andra omgång som klasslärare.²⁶ Hon har gått en 5-årig deltidstudium till waldorflärare. Britt-Marie menar att en viktig erfarenhet för henne som waldorflärare har även varit hennes 20 år som förälder för sina egna barn i waldorfskolan. Britt-Marie har även fungerat som handledare på sin skola för nya och utbildade lärare.

Eva

Eva är 62 år gammal och undervisar i årskurs 2. Hon har följt klassen sedan åk1. Eva är i grunden utbildad grundskolelärare och har under 1980-talet arbetat 8 år som mellanstadie lärare i kommunal skola. År 1990 avslutade hon en 2-årig påbyggnadsutbildning till waldorflärare, för lärare med statlig lärarexamen. Eva har sedan dess i stort sett arbetat som waldorflärare på olika skolor med kortare avbrott för arbete på kommunal grundskola. Eva har även varit med att grunda en waldorfskola och hade där ett stort ansvar för skolledning och utveckling under många år.

²⁶ I waldorfskolan är det vanligt att klassläraren följer sin klass och även själv ansvarar för huvuddelen av undervisningen från klass 1 t.o.m. klass 8. Se exempelvis Liebendörfer och Liebendörfer (2013)

5.4 Genomförandet av SRI-sessioner

I januari 2014 träffades gruppen för första gången och jag presenterade det tänkta forskningsupplägget. Jag beskrev för dem mitt forskningsintresse och syfte, samt vad jag förväntade mig att uppnå med att vi gemensamt diskuterade varandras undervisning, och med att videofilma våra gemensamma samtal. Vi enades om att samtala om en lärars undervisning åt gången under de första fyra mötestillfällena. Därefter skulle vi använda ytterligare tre mötestillfällen. Upplägget för dessa sessioner enades vi om att planera tillsammans, utgående från de erfarenheter som gjorts av de första fyra sessionerna. Under detta första möte planerade vi även tider när jag skulle komma och filma deras lektioner.

Sessionerna hölls under ett antal måndagseftermiddagar efter det att lärarna hade slutat för dagen. Därmed fungerade träffarna även som ett tillfälle för lärarna att andas ut och tala med varandra efter arbetet i skolan. Jag förberedde varje session med te, kaffe och något tilltugg så att vi i lugn och ro kunde samlas och hinna med sociala samtal innan vi startade själva SRI-sessionen.

5.4.1 Videodokumentation av lärarnas undervisning

Jag besökte lärarna i deras klasser och filmade en lektion hos respektive lärare några dagar innan SRI-sessionerna. I samtliga fall kom jag till klassrummet i början av dagen och träffade elever och lärare i samband med den första lektionen på morgonen. Detta var viktigt för upplägg, genomförande och syfte. Morgonlektionen har en central plats i det pedagogiska upplägget i waldorfskolan. Morgonlektionen inleds oftast med en rytmisk upptakt innehållande lek, recitation av dikter och verser, sång eller flöjtspel.²⁷ Under morgonlektionen undervisar läraren klassen i samma ämne varje dag under en period av två till fem veckor. Morgonlektionens tema och innehåll gestaltas av läraren främst genom muntligt berättande och framställningar på svarta tavlan. Innehållet bearbetar sedan eleverna i samtal, och genom konstnärliga bearbetningsmetoder. Detta sker vanligtvis i ett individuellt arbetshäfte i vilket eleverna skriver egna texter och illustrerar innehållet med bilder. (Liebendörfer & Liebendörfer, 2013; Nobel, 1999). Sommers (2014) menar att den kontinuitet som morgonlektionens upplägg ger, både ger utrymme för eleven att etablera en självständig relation med undervisningsämnet och ger samtidigt ett utrymme för lärarens didaktiska autonomi i gestaltandet av undervisningen.

En sådan morgonperiodslektion är följaktligen omväxlande och rik på olika former av undervisningsaktiviteter och elev-lärointeraktion. Lektionen innehåller en mängd olika aktiviteter och former av interaktioner mellan läraren och eleverna. Detta gjorde morgonlektionen till det naturliga

²⁷ För mer utförlig information om waldorfskolans didaktiska upplägg med morgonperiod, rytmisk upptakt osv. se Liebendörfer och Liebendörfer (2013)

valet att använda i undersökningen. Lektionerna pågick från klockan 8.15 till klockan 10.00.

När jag kom till klassen för att filma presenterades jag för eleverna av läraren. Jag berättade kort för eleverna vad syftet var med att filma. Jag poängterade för eleverna att det var vad deras lärare gjorde och sade som jag var intresserad av. Kameran stod på stativ på en fast plats i klassrummet där den kunde riktas både mot läraren framme vid tavlan och även fånga in elever och klass i bild. Oftast lät jag kameran fånga ett helhetsintryck med ljud och bild från klassrumssituationen. Vid vissa tillfällen lät jag kameran zooma in läraren i dialog med en elev eller något enskilt skeende i klassrummet. Läraren bar en trådlös mikrofon. Detta var ändamålsenligt i de situationer då läraren gick runt i klassrummet och samtalande med eleverna. Min ambition var att min och kamerans närvaro i klassrummet skulle påverka lärare, elever och undervisningssituationen så lite så möjligt. Eleverna intresserade sig initialt för kameran och vinkade eller noterade att kamerans uppmärksamhet riktades mot dem. Detta upphörde ganska snabbt i alla klasser när undervisningen väl tog eleverna i anspråk.

Jag uppfattade inte att lärarna påverkas av videokamerans närvaro i klassrummet. Efteråt berättade dock alla lärare att de inledningsvis och även senare under lektionen upplevt att de hade betett sig konstigt, fått black-outer eller forcerat dialogen och undervisningen mer än vanligt då de känt sig iakttagna av kameran. Senare, efter att ha observerat filmen, uttryckte lärarna istället en viss förvåning över att deras misstag och nervositet inte märktes på videoupptagningen.

På vilket sätt min och kamerans närvaro i klassrummet påverkat det som vi i lärargruppen diskuterar, är omöjligt att säga. Min utgångspunkt är att det videomaterial som skapas från undervisningen, diskuteras i lärargruppen utifrån vad vi ser och upplever på filmen (Rowe, 2009). De filmade sekvenserna är den klassrumsverklighet som skapades under inflytande av kamerans och min närvaro men det förändrar inte förutsättningarna att diskutera de videofilmade undervisningssituationerna, så som lärarna upplever och tolkar dem.

Videoinspelning av händelser och situationer är ett sätt att bevara dessa för att i forskningssyfte kunna återvända till dem. En videoinspelning utgör en representation, ett utsnitt av verkliga händelser och situationer. Något går alltid förlorat vid en videoinspelning. Kameran fångar ljud och bild ur en speciell vinkel och utifrån kamerans tekniska förutsättningar. En videoupptagning utgör ändå en rikare, mer detaljerad och fullare representation av den verklighet som utforskas än andra datainsamlingsmetoder så som observation, anteckningar mm. (Rowe, 2009).

5.4.2 Urval av sekvenser från videodokumentation av lärarnas undervisning

Inför varje SRI-session studerade jag videoupptagningen från den aktuella lärarens undervisning. Jag använde programvaran iMovie™ för uppspelning och jag markerade intresseväckande avsnitt. När filmen var genomgången i sin helhet återvände jag till de scener som jag markerat och gjorde ett reducerat urval. Urvalsprincipen för filmsekvenser bygger på att jag identifierade någon form av problematik eller oväntad utveckling i interaktionen mellan elev och lärare. Det kunde även vara situationer i klassrummet där jag identifierade olika dilemman av etisk, kunskapsmässig eller annan karaktär. Fokus i filmsekvenserna var alltid på lärarens agerande och interaktion med klassen och med enskilda elever. Dessa aspekter utgick initialt från mina egna frågor, men utvecklades och fick mer fokus vartefter jag studerade videoupptagningarna från undervisningen. Filmsekvenserna klipptes ihop till ett filmavsnitt som genomsågs på nytt och reducerades ytterligare ett antal gånger. Detta förfarande fortgick tills jag hade valt ut två-fyra scener/sekvenser från lektionen om sammanlagt ca 8–10 minuter inför kommande SRI-session. Av en och halv timmes videoupptagning från undervisningen återstod endast dessa korta sekvenser.

Mitt argument för förfarandet i urvalsprocessen var antagandet att de undervisningssituationer då läraren måste snabbt förändra sin planering, lösa problem och ta snabba beslut eller frånga sina rutiner, innehöll någon form av tänkande i handling, som lärarna sedan i SRI-sessionerna gemensamt kunde samtala kring (Haglund, 2003; Schön 1983; Stough, 2001). Även antagandet om att här är det lärarnas försanthållanden, normer och förhållningssätt som starkast påverkar handlingen och interaktionen (Nespor, 1985).

Lärargruppens tänkande över sitt handlande i SRI-sessionerna antas i sin tur synliggöra lärarens tänkande, försanthållanden, normer och personliga incitament för handling (Korthagen, 2004; Pitkäniemi, 2010; Schepens et al., 2007; Stough, 2001).

Allt eftersom som SRI-sessionerna genomfördes färgades mitt intresse, både i videofilmandet i klassrummet och i urvalssituationen av videosekvenser, av de samtal och erfarenheter som gjorts under de föregående SRI-sessionerna. Urvalsprocessen av filmsekvenser inriktades successivt mot mindre detaljer och kortare händelsesekvenser. Urvalet både av videoklippens karaktär och dess längd, påverkades av mina ökade erfarenheter av vad som fungerade bäst i SRI-sessionerna. På detta sätt finns ett tolkningsförfarande närvarande redan på detta stadium av skapande och insamlande av empiriskt material (Kvale & Brinkman, 2009).

5.4.3 Tiden mellan videoupptagning och reflektion

Betydelsen av avståndet i tid mellan videofilmningen av undervisningssituationen och SRI-sessionen kan diskuteras. Vilken inverkan tidsavståndet haft för hur sessioners samtal utvecklar sig, är svårt att säga något

bestämt om. Det vanligaste upplägget vid användandet av SRI-metoden, är att sessionen utspelar sig i en omedelbar anslutning till den situation som videofilmats (Dempsey, 2010; Schepens et al., 2007; Stough, 2001). Detta eftersom flertalet SRI-projekt fokuserar på att infånga de känslor och tankar som genomför läraren i den aktuella undervisningssituationen (Dempsey, 2010; Stough, 2001). Hos Rowe (2009), som fokuserar på hur kön påverkar interaktionen mellan lärare och elev i enskild instrumentundervisning, sker SRI-sessionerna mellan två till tre veckor efter det att videoupptagningen i klassrummet genomförts. En sådan lång tidsrymd mellan videoupptagning och SRI-session måste anses ovanligt lång i SRI-sammanhang. Rowe (2009) menar dock att tidsavståndet var till fördel i undersökningen. I och med att lärarna hade skapat distans till situationen på den videofilm som användes kunde deras reflektion fördjupas. Videofilmen blir inte endast en stimulus av näraliggande obearbetade känslor och tankar. Med ett större tidsavstånd mellan inspelning av videofilm och SRI-session ges reflektionerna åtkomst till djupare minnesstrukturer och omvärdering av sitt handlande (s. 427).

I denna undersökning där fyra lärare samtalar kring varandras undervisning är det i stället de tankar, reflektioner, föreställningar och känslor som uppstår vid åsynen av de videofilmade undervisningssituationerna som utgör de data som sedan analyseras. I detta avseende kan det antas vara positivt med ett visst tidsavstånd mellan videoupptagning och SRI-session. Läraren, vars undervisning videofilmats, ges möjlighet att skapa en viss distans till sitt agerande under lektionen. Tiden som förflutit däremellan kan antas bidra till att läraren till viss del redan reflekterat över sitt handlande (Schön, 1983), i förhållande till sin undervisning (Haglund, 2003; Rowe, 2009; Stough, 2001; Schepens et al., 2007).

5.4.4 Videoupptagning av SRI-sessioner

SRI-sessionerna genomfördes mellan 17 februari och 8 september 2014. Allt som allt genomfördes sju SRI-sessioner varav den första var en pilotstudie och den sista en uppföljande träff med ett något annorlunda upplägg. Två planerings- och informationsmöten genomfördes även innan SRI-arbetet inleddes.

Inför sessionen placerade vi oss kring ett ovalt bord så att uppmärksamheten riktades mot varandra men så vi samtidigt kunde se videofilmen. Denna placering möjliggjorde även att kameran fångade hela gruppen med ljud och bild. Kameran stod fast monterad hela tiden under sessionen och jag satt med vid bordet under hela sessionen. En videosekvens åt gången bearbetades och diskuterades. Cheryl (2006) påpekar att intervjutekniken i denna typ av upplägg inte bygger på fördefinierade frågor. Istället leds deltagarna mot fördjupad reflektion över det som de själv lyfter fram som betydelsefullt. Samtalet leds därmed vidare med följdfrågor som: Hur menar du? Vad innebär det? Kan du utveckla lite? Vad tänker du om det? (s. 4).

När jag upplevde att samtalet var uttömt och började återvända och

upprepa sig, såg vi på nästa sekvens. Vid två tillfällen (10/3 & 7/4) hann vi inte med att se igenom alla sekvenser som jag hade valt ut. Sessionerna var tidsbegränsade till en timme och jag fick vid samtliga tillfällen gripa in och runda av sessionerna. Lärarna sade själva att de upplevde att tiden gick alldeles för fort. Lärarna påtalade vid flera tillfällen att det fanns mycket mer att samtala om kring det som utspelades på videoupptagningarna. Jag förde anteckningar under sessionerna som låg till underlag för mindre justeringar av urval, upplägg och modererande insatser för kommande sessioner. Genomgående för alla SRI-sessioner var att deltagarna lätt associerade till erfarenheter och upplevelser som ibland låg långt bort från de skeenden som utspelades på filmen. Vid flera tillfällen fick jag försöka få lärarna att fokusera på vad som utspelades på videoupptagningen från deras undervisning. Även Edman (2013) och Dempsey (2010) beskriver likande erfarenheter.

Ett vanligt förfarande som ofta används i undersökningar med SRI-upplägg är att uppspelningen av videofilmen avbryts då läraren reagerar eller reflekterar över något (Haglund, 2003). I denna undersökning lät jag hela videosekvensen utspelas och de reflektioner som kom under tiden noterade jag. Efter att vi genomsett hela sekvensen inleddes samtalet. De sekvenser som lärarna reagerat inför kunde vi sedan återvända till och studera en gång till när det var befogat. Det hände vid några tillfällen att vi återvände flera gånger till en speciell sekvens där något fångade deltagarnas uppmärksamhet. Några gånger bad även lärarna att få se en viss sekvens en gång till för att studera noga. Ett sådant fall är exempelvis lärarens ingripande vid tavlan i SRI B – Utsattheten vid tavlan.

Att använda ett SRI-upplägg i grupp bygger på att lärarna accepterar och blir bekväma med att se sig själv i en undervisningssituation och föra ett reflekterande, analyserande samtal om sin undervisning tillsammans med kollegor. Under den första planeringsträffen diskuterades gemensamt förutsättningar och former för SRI-sessionerna. Förutsättningarna för att undersökningens upplägg ska lyckas, bygger på att lärarna är införstådda med en ganska utelämnande situation i sessionerna. Forskare som använt SRI-upplägget framhåller att dess styrka och trovärdigheten hos de data och resultat som erhålls är beroende av informanternas känsla av förfogande över både situationen och den kunskap som genereras (Rowe, 2009; Theobald, 2008).

This method of combining video-stimulated recall with a semi-structured interview in order to access consultants' views and feelings has applications which other researchers could usefully investigate. The sharing of control over the topics discussed and the feeling of empowerment this generates for the consultants would be applicable to many action research or investigative studies [...]. The feeling of personal involvement engendered by making their own video-recording has to be balanced with the possibility of discomfort for consultants watching themselves on screen. (Rowe, 2009, s. 436)

Efterhand blev lärarna trygga med att observera sin undervisning tillsammans med de andra lärarna och att samtala om varandras undervisning. Mellan de första tre sessionerna gav jag feedback/respons åt lärarna. Feedbacken kunde vara i form av korta sammanfattningar av sådant som yttrats, kommentarer och synpunkter på formen eller frågor att fundera på inför kommande session. Responsen och instruktionerna inför sessionerna finns dokumenterat i form av mejlkonversation mellan sessionerna. Lärarna fick information om vad jag tänkte att vi skulle fokusera på i nästkommande session, och om idéer kring justeringar av utformningen av samtalet under sessionen.

5.4.5 Guidningen av lärarnas reflektion

Den struktur och det upplägg av SRI-sessionerna som beskrivs ovan, förändrades successivt under arbetets gång, dock utan några radikala förändringar. Formen för SRI-sessionerna var relativt öppna men följde givna mönster och procedurer som jag initierade vid första sessionstillfället. Dessa handlar om hur vi satte oss ned kring bordet, hur jag introducerade den videosekvens som valts ut och hur lärarnas samtal inleddes. Dessa förändrades successivt med små justeringar vartefter arbetet fortskred. Den professionsutvecklande aspekten av SRI-sessionerna, de återkommande reflektionerna och samtalen om den egna undervisningen, förändrar successivt sessionerna under genomförandets gång (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010; Rowe, 2009). Jag antar att lärarna kände sig säkrare och friare att samtala och reflektera vartefter arbetet framskred. Olika vanor etablerade sig på detta sätt naturligt i sessionernas genomförande vartefter arbetet fortskred, vilket jag även uppmärksammade dem på. Det fria och emellanåt långtgående associerandet till andra händelser och undervisningssituationer är ett sådant exempel. Syftet med detta öppna sätt var även att låta lärarnas värderingar, tankar, och förhållningssätt påverka hur formen för samtalen gestaltades (Dempsey, 2010). Jag delgav dem mina reflektioner och synpunkter inför varje session, dels per mejl men även i form av en inledning inför samtalen vid respektive SRI-session. Oftast bestod dessa av några meningar angående karaktären på de sekvenser som jag valt ut, eller reflektioner över samtal från ett tidigare tillfälle som jag önskade påminna dem om. Mitt syfte med detta var att lärarna skulle känna ägandeskap över sin kunskap och professionalitet i samtalen. (Janik, 1996; Kemmis, 2010; Rowe, 2009).

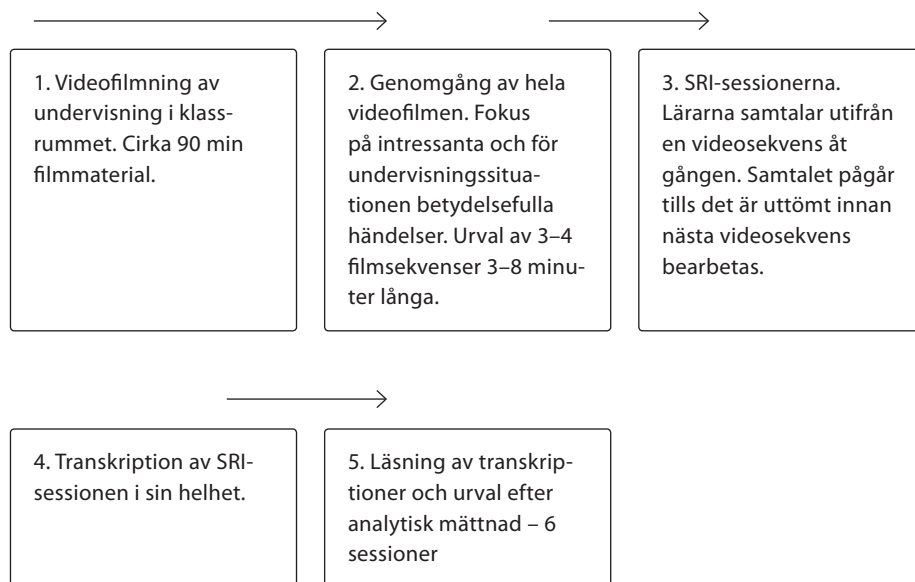
Jag tog följaktligen inte en traditionell roll som intervjuare i SRI-sessionerna. Principen med den kollektiva reflektionens hermeneutik (Janik 1996) syftar snarare till att öppna upp för ett samtalsklimat där lärarnas tysta kunskaper, erfarenheter och personliga försanthållanden kan ges utrymme och tillfälle att uttryckas. Enligt Carr och Kemmis (1986) är syftet med denna typ av praktikinära forskning att samarbeta med varandra i forskningsprocessen. Forskarens roll blir att stödja deltagarna i att artikulera kunskaper, problem och behov m.m. samt att i en cyklisk återkommande

process reflektera kring dessa. Forskningsprocessen syftar till att öka samtliga deltagares förståelse för den egna professionella praktiken genom ett reflekterande kritiskt förhållningssätt till praktiken (ibid.). SRI-upplägget används många gånger till att stödja lärarens egen professionella utveckling (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010).

Min intention var följaktligen att agera som samtalsledare när samtalet behövde ledas men utan att fördela ordet i samtalet. I en fokusgruppsintervju, vilket detta påminner om, tar intervjuaren, forskaren, oftast rollen av en moderator med uppgift att balansera och hålla samman samtalet (Denzin & Lincoln, 2008, s. 127). Jag återvände ibland till lärarnas utsagor under samtalet och bad dem att utveckla sitt resonemang. Detta skedde när de uttryckte något som jag upplevde som betydelsefullt eller som fordrade förtydliganden (Cheryl, 2006; Rowe, 2009). Moderatorrollen begränsar dock möjligheterna till styrning av samtalen. Under samtalen var jag fokuserad på hur lärarna formulerade sina reflektioner kring den undervisningssituation vi betraktat. De tillfällen där jag griper in i samtalet och frågade något eller bad dem utveckla resonemanget, blir därigenom tillfälliga och oförutsägbara i jämförelse med en mer planerad intervjuform.

(Britt-Marie) Så gör man i skolan nämligen. Det är ett kontrakt.
(Mod) Så gör man i skolan? Vad menar du? Ett kontrakt?

Inför session 5 och 6 kom vi överens om att förändra upplägget något. Förändringen gällde förberedelserna inför sessionerna. Jag gjorde som tidigare ett urval av korta scener med undervisningssituationer. Inför dessa



Figur 5. Arbetsgång i SRI-sessioner

sessioner fick lärarna ta del av mitt urval av sekvenser av undervisnings-situationerna några dagar innan SRI-sessionen. De fick således möjlighet att ta del av de utvalda sekvenserna i förväg och förbereda sina reflektioner över sitt handlande i de utvalda sekvenserna. Läraren fick nu möjlighet att se de utvalda sekvenserna i förväg och förbereda några reflektioner över sig själv, sitt handlande, sin planering och hur de upplevde minnet av detta i förhållande till det som de nu såg på videosekvenserna. Lärarens förberedda reflektion utgjorde sedan inledningen till dessa två SRI-sessioner. Detta upplägg gav en något annorlunda ingång i samtalen i SRI-sessionerna med större fokus på den aktuella lärarens planerade avsikter i sin undervisning.

Trots det förändrade upplägget skiljde sig inte innehållet och karaktären av dessa sessioner från de övriga. I den sjunde och sista sessionen gjorde gruppen återkopplingar till samtliga sessioner, och reflekterade över hur upplägget hade fungerat och vilka lärdomar de kunde dra av SRI-sessionerna. Lärarna som deltagit uttryckte tacksamhet över dessa tillfällen och uttalade att de upplevde processen som betydelsefull för sin utveckling som lärare.

5.4.6 Forskningsetiska aspekter

Inför besök och videoupptagning hos lärarna i deras klassrum, hade elevernas vårdnadshavare informerats om forskningsuppläggets syfte och om avsikten med att filma undervisningen. Alla vårdnadshavare hade även personligen ombetts att uttrycka sitt medgivande till att filma undervisningen genom att skriva under och returnera informationsbladet om upplägget. Elevernas vårdnadshavare informerades om att videoupptagningarna endast skulle användas inom det beskrivna forskningsprojektet och inom gruppen av medverkande lärare. Principen om informerat samtycke (Vetenskapsrådet, 2017), innebär att de medverkande får information om och möjlighet att individuellt uttrycka samtycke till sin medverkan och har således eftersträvat och mötts. Respektive lärare ombesörjde administrationen av detta med berörda vårdnadshavare i sin klass. I en klass fanns en elev med en vårdnadshavare vilken inte önskade att eleven filmades. När undervisningen i den klassen filmades placerades kamera så att eleven aldrig infångades av kameran. Ett förfarande som vårdnadshavarna hade samtyckt till.

De medverkande lärarnas information och kunskap om studiens upplägg och syfte, samt vilken roll de videofilmade samtal lärarna emellan spelar för detta syfte, diskuterades i samband med planering och upplägg av SRI-sessionerna. Lärarna informerades om syftet med att videofilma både deras undervisning i klassrummet och de samtal som skapades utifrån filmerna i SRI-sessionerna. De medverkandes rätt att när de själva så önskade avbryta sin medverkan i projektet informerades även om. Det samtyckes- och informationskriterium som god forskningsetik och praxis innebär har genom detta förfarande efterföljts (Forsman, 1997, Vetenskapsrådet, 2017).

Videofilmerna från undervisningen visades endast inom gruppen medverkande lärare. Detta förhållande hade även vårdnadshavarna informerats om. Jag hanterade alla videofilmer från lärarnas undervisning, det urval av sekvenser som användes i SRI-sessionerna och video-upptagningarna av SRI-sessionerna, på en separat lösenordskyddad hårddisk. Denna förvarades

Datum	Aktivitet	Dokumentation	Utvalda sessioner
jan 2014	Information till deltagare. Planering av vårens träffar och klassrumsbesök	Mejl-konversationer	
13 feb	Klassrumsbesök åk 4:1, Britt-Marie	Videoinspelad undervisning 1	
17 feb	Pilotstudie SRI 1 (ingen videoupptagning)	Anteckningar /mejl	
3 mars	Klassrumsbesök åk 4:2, Anna	Videoinspelad undervisning 2	
10 mars	SRI-session 2 (video 1)	SRI-video 2	B
19 mars	Klassrumsbesök åk 7, Karin	Videoinspelad undervisning 3	
24 mars	SRI-session 3 (video 4)	SRI-video 2	A
2 april	Klassrumsbesök åk 2, Eva	Videoinspelad undervisning 4	
7 april	SRI-session 4 (video	SRI-video 3	E
5 maj	SRI-session 5 (video 1+2)	SRI-video 4	C+F
21 maj	SRI-session 6 (video 3+4)	SRI-video 5	D
8 sept	SRI-session 7. Återkoppling och reflektioner kring olika scener och erfarenheter	Video 6 + anteckningar	

Figur 6. Genomförandet av avhandlingens empiriska undersökning

hemma hos mig. Efter det att forskningsarbetet avslutats raderas filmerna.

Både i transkriptionerna av SRI-samtal och den, i resultatsammanställningen inledande beskrivningen av den aktuella undervisningssituationen, har lärare och elever anonymiserats genom att ges fingerade namn. Könen på medverkande elever ändrades slumpartat i återgivningen, i transkriptionen. I beskrivningar av undervisningssituationer där elever medverkar har medvetet personliga igenkännbara karaktärsdrag uteslutits. De integritetsskyddande åtgärder som varit möjliga och rimliga har således vidtagits. Det är alltid en övervägning om rimligt integritetsskydd för de inblandande lärarna och eleverna. Jag har eftersträvat att förhindra att någon, som med sakkännedom och insikt i de förhållanden som gäller undersökningen, annars skulle kunna eftersöka och återskapa de verkliga personerna i undersökningen. Balansen mellan att återge verkliga autentiska personer, händelser och förhållanden som ger kvalitet och trovärdighet åt resultaten och å den andra sidan, försäkra sig om de medverkandes integritet, är avvägningar som kontinuerligt gjorts i forskningsprocessen.

Larsson (2005) uppmärksammar balansgången mellan etik och validitet i kvalitativ forskning. För att resultaten ska vara trovärdiga bör omständigheter och personliga förhållanden redovisas detaljerat. Ett sådant validitetskriterium går i motsatt riktning till de medverkandes personliga integritetsintressen. Forskaren måste därför avstå från det upplägg som, ur validitetsperspektiv, är optimalt om en konflikt mellan validitet och etiska intressen uppstår.

I presentationen av avhandlingens resultat och av de i undersökningen medverkande lärarna har jag prövat och avvägt hur detaljer ur deras personliga bakgrund har framställts i texten. De fingerade namn som givits deltagarna och den information som ev. kan göra dem igenkännbara har godkänts av de medverkande. Karakteriserande personliga kännetecken har uteslutits så långt som möjligt. Jag vill mena att de avvägningar som gjorts i framställan av detaljer och bakgrund hos deltagarna i studien, inte äventyrar validiteten hos de resultat som konstrueras genom analys och tolkning. Tillräcklig kontextuell rikedom för de omständigheter inom vilka resultaten kan anses vara giltiga har övervägts mot rimligt skyddande av deltagarnas integritet.

5.5 Transkription av SRI-samtalen

Transkriptionen av de videofilmade SRI-sessionerna till text görs i syfte att studera samtalets innehåll, intentioner och form. Transkriptionen är i sig ett tolkningsförfarande och kan inte ses som ett neutralt ingrepp. Det är en handling som påverkas av undersökningens syften och forskarens förståelse (Kvale & Brinkman, 2009; Silverman, 2013). Hos Kvale och Brinkman (2009) framhålls att det inte finns några entydiga regler för hur en intervjuutskrift ska genomföras. Undersökningens syfte och analysmetod bör vara vägledande för hur transkriptionen genomförs. I de undersökningar där den

sociala interaktionen i samtalets pauser, turtagningar och den talandes olika strategier utgör forskningsobjektet, är transkriptionens utförande strängt metodiskt styrt. Konversationsanalys (CA) är ett exempel där återgivning av samtalets form ställer bestämda krav på transkriptionens utförande. I denna undersökning där fokus ligger på diskursen, de deltagandes förståelse, intentioner och samtalets inneboende mening bör istället transkriptionen utföras för att möjliggöra dessa kvaliteter att framträda. Denzin och Lincoln (2008) påpekar att en gräns och åtskillnad måste göras i avseende på transkription och analys mellan konversationsanalysens (CA) analys av samtalets form och en diskursiv analys i vilken samtalets mening undersöks (s. 53).

Jag använde iMovie™ som programvara för filmvisning under transkription. Programmet tillät att jag kunde sänka hastigheten på uppspelningen, vilket underlättade utskriften. En svårighet som uppstår vid transkriberingen av fritt hållna gruppsamtal är att särskilja de olika rösterna från varandra. Lärarna talade ofta i munnen på varandra, de avbröt varandra och de fyllde i varandras tal. Ett fritt samtal skapar dessutom en egen energi med stora variationer av samtalshastighet och intensitet. Lärarna talade sällan eftertänksamt eller i hela meningar utan formulerade sig spontant vart efter de talade. Därför framträdde inte alltid meningsbyggnad, yttrandenas innebörder och avsikt som omedelbara eller entydiga. Jag gjorde under sessionerna heller inte några ansatser att styra konversationshastigheten eller fördela ordet. Jag antog att det kunde verka hämmande för lärarnas intuitiva reaktioner på videoupptagningarna från undervisningen och varandras reaktioner och yttranden, vilket är vanligt i fokusgruppuplägg (Cheryl, 2006; Denzin & Lincoln, 2008).

I samband med den första transkriptionen prövade jag mig fram till en återgivningsmetod som jag upplevde både återgav samtalen så som de utspelats men samtidigt var både rationell att skriva och att läsa. Jag lyssnade flera gånger på samtalen innan jag gjorde den första transkriptionen och jag studerade transkriptionstekniken i andra likartade undersökningar. Hos Edman (2013) hittade jag en transkriptionsteknik som följde en metodisk uppbyggnad, som hade flera likheter med den undersökningen som genomförs här. Edman använder en transkriptionsnyckel som syftar till att synliggöra olika kategorier av yttranden hos informanterna såsom känslomässigt, normativt, intellektuellt eller avsaknad av engagemang. Transkriptionen hos Edman återger därför exempelvis yttranden i versaler om dessa upplevdes som fyllt av starka känslor och i fetstil om de upplevdes som starkt fokuserade.

Delar av Edmans (2013) transkriptionsnyckel användes och justerades efter behoven och upplägget i min egen undersökning. En stor skillnad mot Edmans transkriptionsteknik och den som utvecklades i detta arbete är, att jag inte har färdiga förutbestämda kategorier för analys och tolkning av materialet. Den övergripande principen för transkriptionen utifrån Schatzkis (2001) begrepp teleoaffektiva strukturer var att synliggöra vilka känslor

och intentioner lärarna i samtalen förband med ett visst handlade. Utifrån det abduktiva arbetssättet som avhandlingen är uppbyggd genom, förväntas kategorier för analys och tolkning istället framträda successivt och i samspel mellan empiriskt material och teoretiska utgångspunkter.

Jag utvecklade så ett sätt att i skrift återge samtalet precis så som jag uppfattade det (Silverman, 2013). Jag valde att använda punkt och versaler bara då jag upplevde att den som talade gjorde det. Däremot använde jag versaler när jag upplevde att den som talade accentuerade ett eller flera ord i talet. Där jag upplevde att talströmmen gick vidare utan att meningen varken började eller avslutades, transkriberades dessa istället med gemena bokstäver och ett – tecken mellan de ord där jag upplevde ett satsbrott. Intentionen med att transkribera på detta sätt var att transkriptionen skulle synliggöra den variation och rikedom av tankar, erfarenheter, affektationer, värderingar och normer som spontant utvecklades i SRI-sessionerna.

(Britt-Marie) Men man Måste bryta igenom för att riktigt lära sig. Nu är han ju fortfarande- både med axeln och de och så. Han måste bryta igenom någonting och så- Ok då! och så göra det- Annars kan han ju inte lära sig.

När talet innehöll pauser markerade jag längden av dessa i transkriptionen med ... Efter en uppskattning av längden på pausen. När det blev helt tyst i gruppen markeras den tysta tiden med – mellan citaten efter det antal sekunder som tystnaden varde.

man måste fundera på meningen...det känns som det finns två meningar här...som jag lyssnar... Det ena är det..blir klart..att det blir någonting.. att det blir klart. ---

Sekvenser där lärarna talar i munnen på varandra eller fyller i varandras tal har jag återgivit så som jag uppfattar samtalet. I början på respektive taltur anges vem som talar och sedan vart efter de fyller i varandras tal använder jag = för att beteckna att de olika anförandena skjuter in i och över varandra. Syftet med att transkribera på detta sätt var att fånga både den enskilda lärarens ordföljd och tankegång samtidigt som interaktionen i dialogen framträder i transkriptionen.

(Karin) Men dom är så faktiskt även upp i sjuan - man kanske gör så men när dom är mindre.. för om jag säger Eislebeben och Wittenberg.. så ser dom det inte det framför sig .. på något sätt.

(Eva) men att man väver in det här – precis som du var inne på.. att liksom det här liksom....

= lite spänning...

= Ja, lite spänning..

Det var vanligt att jag var tvungen att backa inspelningen och ta om en talsekvens flera gånger innan jag upplevde att jag hade en transkription som på ett tillfredställande sätt avspeglade det samtal som hade förts (Kvale & Brinkman, 2009). Jag uppskattar att det i genomsnitt tog en timme att trans-

kribera fem minuters videofilmade samtal. Följaktligen påbörjas även en första tolkning av materialet i samband med transkriberingen av samtalen.

Pauser i någons anförande. Antal punkter anger uppskattad längd på pausen.	...
Tystnad mellan anföranden. Antal streck anger uppskattad längd på tystnaden.	---
Olika talares anföranden skjuter in i varandra.	=
Uttryckt med start känsla	VERSAL

Figur 7. Transkriptionsnyckel

5.5.1 Den transkriberade textens relation till samtalen

Ricoeur (1988) menar att transformationen från tal till text inte endast innebär att den talade diskursen fixeras i textens tecken. Det skrivna språkets art och karaktär skiljer sig från det levande talet och dialogen på flera sätt. I texten är talaren inte längre närvarande. Inte heller kan den levande referensen till talarnas gemensamma mening och verklighet som innesluter ett samtal, överföras till textens tecken. Ricoeurs idé om att något avgörande sker när texten intar det talade ordets plats (ibid. s. 36). Situationen, kontexten, de talandes närvaroreferens, att kunna peka omkring dem som talar, saknas i den transkriberade texten (ibid). När texten har ersatt den talade diskursen och tagit talets plats, finns de talande inte längre närvarande som subjekt i texten. "Texten har avbrutit samtalet" (ibid. s. 37). Det finns inte längre någon i texten som talar. Det är istället läsaren som läser texten och då är det läsaren som talar. Läsningens funktion, menar Ricoeur (1998), är att, genom tolkningen, ersätta den avbrutna referensen (s. 38).

Den transkriberade texten från SRI-sessionerna måste nu ses som frånkopplad den levande, (sam)talade diskursens referens och intention. Som läsare kan jag inte längre vända mig direkt till dem som samtalade och be om förtydliganden. Att läsa en transkriberad text innebär därmed inte att träda in i en dialog med författaren eller dem som ursprungligen talade. Detta är även något som Gadamer (1997) är noga med att påpeka. Att läsa ett transkriberat samtal eller annan text innebär inte att jag återvänder till samtalet och de talande eller till textens författare (ibid.). Texten är fri att via läsningen träda in i referenser till andra texter. "De skrivna orden blir ord för sig själva" (Ricoeur, 1988, s. 37). Denna, "texternas kvasi-värld, kallar vi

litteraturen” (ibid.). Vid läsning tolkar och förstår läsaren texten i förhållande till den litterära värld som är tillgänglig för läsaren.

Resonemanget ovan uppmärksammar skillnaden mellan det levande, aktiva samtal som lärarna för i SRI-sessionerna och den text som transkription av samtalen resulterade i. Texten är frigjord från sitt ursprungliga livsvärldssammanhang och från närvaroreferenser i form av lärare, video-filmade klassrum, elever och undervisningssituation. Texten är nu fri att genom analys och tolkning träda in i samband med andra referenser. I detta fall genom en analys med stöd av avhandlingens begreppsliga ram. Detta gäller även för den tolkning mot den didaktiska modell och tolkningsram i form av didaktisk triangel som utvecklades tidigare.

5.6 Analysens abduktiva arbetsgång

De analysmetoder som används i undersökningar med ett fokusgruppupp-lägg syftar vanligtvis till att identifiera och förstå de deltagandes uppfattningar (Denzin & Lincoln, 2008; Silverman, 2013). Enligt Silverman (2013) utgör tematisk analys ett analysförfarande där forskaren strävar efter att synliggöra ett deltagarperspektiv på ett fenomen eller en social praktik (s. 214). Arbetsgången här karakteriseras av en heuristisk attityd, med en abduktiv logik (ibid.). Forskarens engagemang och tolkande tillvägagångs-sätt ger möjlighet för tillfälliga gestaltningar av förståelse att etablera sig för att leda arbetet vidare (Atkinson & Delamont, 2008, s. 300). Ett abduktivt arbetsätt har vissa gemensamma drag med ”Grounded theory”, bland annat avsaknaden av en i förväg given procedur eller bestämda verktyg. Det abduktiva arbetsättet låter i stället teoretiska perspektiv, analysupp-lägg och framtolkad förståelse etablera sig parallellt, växelvis och organiskt (Bryman (2008); Atkinson & Delamont (2008). Arbetsätt, analysförfarande och teoretiska mönster etableras successivt och omtolkas i ljuset av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56).

Det abduktiva arbetsättet innebar att jag inledde analysen av det empiriska materialet relativt förutsättningslöst, och med en öppenhet inför det som kom mig till mötes i läsning av transkriptionen (Atkinson & Delamont, 2008). Här finns likheten med det som Ricoeur (1988) benämner naiv läsning och som initierar analysen av en text. Det abduktiva förstår jag även som att arbetsgången varken styrs deduktivt genom rigida hypoteser eller induktivt, där empirins data oproblematiskt anses utgöra fakta (Patton, 2001, s. 470). De olika utgångspunkterna, antagandena och begreppen väljs, utvecklas och formas i mötet med empirin.²⁸ Ett abduktivt arbetsätt innebär även att de ställningstaganden som formulerats inför insamling av empiriskt material och för analys och tolkning, växer fram parallellt med att jag prövar dessa mot undersökningens syfte och det empiriska materialet. Avhand-

²⁸ Se tidigare notering om hur genomförandet av SRI-samtalen påverkade utformningen av avhandlingens teoretiska ansats.

lingens två forskningsfrågor var därför initialt tentativa och gavs sin slutliga utformning då frågor och begrepp hade prövats på materialet och visat sig fungera i enlighet med avhandlingens syfte. De forskningsfrågor som avhandlingen bygger på ger arbetet fokus på forskningsobjektet, samtidigt som de koherent ska binda samman bakgrund, teoretisk ansats och forskningsmetod. På detta sätt kan validiteten säkerställas hos de resultat som framkommer. Arbetsgången i en kvalitativ och tolkande forskningsansats innebär att frågeställningarna omprövas och omformuleras tills denna koherens uppnås (Larsson, 2005; Maxwell, 2005; Schwartz-Shea & Yanow, 2012).

Forskaren måste således själv skapa analysens verktyg och procedurer anpassade till den verklighet som ska undersökas och till undersökningens syfte. Alla kvalitativa tolkningsansatser är därför konstruerade och ändlöst kreativa (Silverman, 2013, s. 34). Ricoeurs (1988) idé om en förklarande, språklig analys som grund och utgångspunkt för en tolkande förståelse, har jag använt som grundstruktur i analys- och tolkningsarbetet. Resultatredovisningen i kapitel 6 är därmed disponerad i två delar. Först presenteras en analys av den transkriberade textens språkliga och tematiska strukturer. Därefter följer en tolkning av de analysteman som skapats, i förhållande till och utgående från den didaktiska triangelns relationer och dimensioner. På detta sätt skapas kategorier av analysteman. Avhandlingens andra forskningsfråga som handlar om lärarnas gestaltande av sitt didaktiska handlande utreds och besvaras i den andra delen av kapitel 6.

5.7 Läsning och analys av transkriptioner från samtalen

Den naiva läsningen, vilken inledde analysen, syftade till att skapa en överblick över materialet och identifiera dess övergripande karaktär. Läsningen skedde utan i förväg formulerade förväntningar och med tillbakahållen förförståelse. Varje transkriberad SRI-session genomlästes på detta sätt ett flertal gånger. Centrala begrepp och utsagor i texten markerades och relaterades efterhand till varandra. Det samtal som transkriberats för analysen är löst hållet med plötsliga infall, associationer och avbrott. Olika samtals-trådar och teman väver in i och avbryter varandra. I detta skede används begreppet teleoaffektiva strukturer analytiskt, såsom beskrivits. De uttryck som beskriver för vilka mål lärarna är beredda att handla och vilka känslor, upplevelser, affektationer som lärarna förbinder med dessa mål uppmärksammas (moods, emotions and affections, Schatzki, 2001. s. 52).

Analysbegreppen är de referenser som inträder strukturerade i analysen och tar platsen av min egen förförståelses horisont (Ricoeur, 1988, s. 37). De ordval, påståenden och utsagor som uppfattats som betydelsefulla i texten, hierarkiserades efterhand så att jag fick en uppfattning om vilka som var mer övergripande och innefattade andra begrepp och beskrivningar. Genom tolknings- och analysprocessen omarbetas de olika begreppshierarkierna till större enhetliga strukturer och namnges. Dessa strukturer utgör de olika teman som konstruerats genom analysen.

5.7.1 Betydelse och mening genom analys och tolkning

Ricoeur (1988) beskriver detta förfarande som att gå från en semantisk betydelse av textens meningsbyggnad och satser, till att förstå meningen med denna. Principen för analysförfarandet påminner i flera avseenden om ett naturvetenskapligt reduktionistiskt arbetssätt. Större komplexa fenomen kan brytas ned och förklaras utifrån mindre ingående enheter. Dessa mindre enheter struktureras och sammanfogas efterhand och gestaltas till större meningsbärande enheter. Arbetet med att sammanfoga samtalsens olika yttranden och beskrivningar pågick tills dessa infogats i en koherent struktur och en framträdande enhetlig tematisk gestalt.

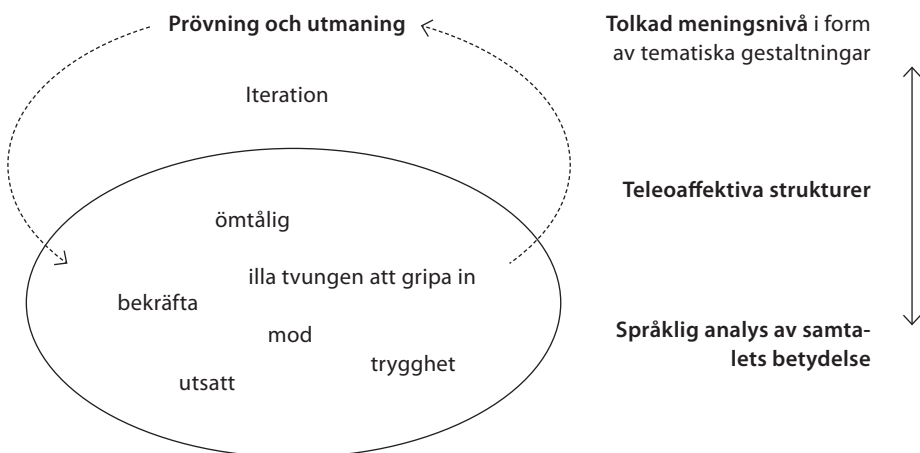
Det analytiska förklarade tänkandet har sina gränser, menar Ricoeur (2007) och detta tänkande måste slutligen utvidgas och kompletteras. Ett analytiskt tänkande kan inte finna förklaringar bortom eller utanför textens betydelse och struktur. Validiteten hos de slutsatser som kommer ur analys och tolkning är därför beroende av forskarens medvetenhet om de gränser det analytiska tänkandet ställer upp, och när ett tolkande tänkande vidtar (s. 30f). En analys av en texts struktur är, menar Ricoeur, heller aldrig en fullständigt objektiv och distanserad process. Identifieringen av textens mening, förutsätter att läsaren har tillgång till andra litterära referenser och erfarenheter (ibid.). I detta skede har den bildningsteoretiska didaktiken och den didaktiska triangeln stor betydelse.

I och med att jag analyserar de transkriberade samtalsens språkliga strukturer, enligt denna princip, eftersöks en förklaring av det som den naiva läsningen av texten inte omedelbart uppenbarar eller förstår. Läsningen går från textens yta mot dess djupstrukturer. När den transkriberade textens olika påståenden, begrepp och beskrivningar på detta sätt har frilagts, kan begreppshierarkin i samtalslets underliggande intentioner sammanfattas i olika meningsbärande tematiska gestaltningar. De tematiska gestaltningar som skapas handlar om att finna samband, betydelser och intentioner bortom textens manifesta språkliga betydelse. Tolkning av mening i en intervjutext går utöver en strukturering av den manifesta meningen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 223) som därigenom skiljer mellan att tolka intervjutext på manifest nivå och att via djuptolkning nå dess anda (s. 228).

Riktningen i analysen är därmed dubbel. Den ena riktningen går mot de mindre delarna i texten, satsen, orden och dess roll och funktion i texten. Dessa fokuserar betydelsen i det som sägs. Den andra riktningen går från delarna mot de större aggregerade och meningsbärande teman som enligt Ricoeur (1988) synliggör textens intention, dess avsikt och mening. Genom detta förfarande synliggörs sådant som inte omedelbart kan uppfattas genom den manifesta läsningen och analysen. Silverman (2011) beskriver hur, genom analysen av innehållet i ett fokusgruppsamtal, "participants talk is taken as providing a transparent window to something that lies behind or beyond it" (s. 214). Analysförfarandet öppnar upp, frilägger och gör samtalslets komplexitet mer transparent och tolkningsbart. I analys- och tolknings-

processen formuleras olika deltolkningar vilkas validitet prövas genom att återvända till textmaterialet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Förfarandet beskrivs som iteration, då det är fråga om repetitiva sekvenser av analytiskt läsande och reducerande, åtföljda av en aggregerande, syntetiserande process mot större enheter som successivt frilägger och artikulerar samtalets meningsbärande teman.

I figuren nedan åskådliggörs genom pilarna hur denna dubbelriktade analys- och tolkningsprocess genomförs. Relationen och åtskillnaden mellan den analytiska meningsnivån och den tolkande, syntetiserande betydelsenivån åskådliggörs även i figuren. Exemplet är ur SRI B och behandlar en samtalssekvens i vilken lärarna samtalar om två elever som framför en uppgift inför klassen. Samtalssekvensen behandlar en utsatt och prövande situation för den ena av eleverna.



Figur 8. Iteration i analysarbetet

Tolkningen vidtar i och med att jag sammanfogar olika delar ur analysen till tematiska gestaltningar. En analytisk förklaring av betydelsen av lärarnas samtal, integreras med en tolkande förståelse av dess mening och innebörd. Den hermeneutiska bågen inbegriper och integrerar därmed helt det analytiska förklarande momentet med en förstående tolkning, genom de teman som skapas.

Om man däremot betraktar strukturanalysen som en etapp – en nödvändig etapp – mellan en naiv tolkning och kritisk tolkning, mellan en yttolkning och en djupgående tolkning, då verkar det möjligt att placera förklaringen och tolkningen inom samma hermeneutiska båge och integrera de två motsatta attityderna – förklaringen och förståelsen. (Ricoeur, 1988, s. 59)

Den hermeneutiska, tolkande spiralrörelsen som metafor för rörelsen mellan språklig, tematisk analys och förstående tolkning är tillämpbar (Schwartz-Shea & Yanow, 2012; Ödman, 2007). Rörelsen mellan att analytiskt förklara betydelsen av det som sägs och att tolka mening, förstå innebörder och intention, rör sig likt en spiralrörelse från textens ytstrukturer mot djup och detaljrikedom för att slutligen koncentreras i några tematiska gestalter. Analysarbetet drivs därmed iterativt och abduktivt då tillfälliga tematiska gestaltningar, teman, uppstår och upplöses. Läsningen återvänder i omgångar till texten själv för att avtäcka dess mönster och strukturer i allt djupare nivåer. I slutfasen, när textens meningsbärande uttryck, begrepp, meningar och strukturer infogats inom lämpliga tematiska rubriker, ägnas istället arbetet och uppmärksamheten på analysens helhet och interna koherens inom respektive analyserat textavsnitt (Ödman, 2007). Analysarbetets tillvägagångssätt följer på detta sätt en hermeneutisk spiralprincip med ett vävande fram och åter med successiv fördjupning (Gadamer, 1997; Larsson, 2005; Ricoeur, 1988; Ödman, 2007). När analysen är genomförd och de transkriberade samtalssekvensernas mening och intentioner har öppnats och frilagts organiseras de analysteman som skapats inom den didaktiska triangelns dimensioner. Även denna process innebär ett tolkande men då med den didaktiska triangelns dimensioner och relationer som teoretisk modell.

Utgångspunkten i analysen är därmed att betydelsen i lärarnas samtal, som jag sammanfogat till tematiska gestaltningar, inte bara finns där som fakta, såsom ett rent induktivt arbetssätt förutsätter (Patton, 2001). Genom att använda den teoretiska begreppsramen i analysen skapas dessa meningskonstruktioner ur datamaterialet. Jag ser därmed Ricoeurs idé om att teorins begrepp i analysfasen träder in och delvis substituerar forskarens förförståelse, som ett abduktivt arbetssätt i linje med Alvesson och Sköldberg (2008) och Patton (2001). Ricoeur skriver delvis, då han uppmärksammar att det vore en illusion att föreställa sig att forskarens intressen, avsikter och förförståelse helt kan ersättas av teorins begrepp. Utan forskarens hermeneutiska medvetenhet om sina egna intuitioner och sin egen förförståelse, skulle det inte vara möjligt att begripligt och kommunicerbart infoga och tolka resultaten inom sin kontext och den tradition där fenomen och handlingar har sitt ursprung (Gadamer, 1997; Ricoeur, 1988; Vattiamo, 1996).

5.7.2 Gestaltning av text i analys och tolkning

Ett abduktivt och tolkande arbetssätt ställer krav på gestaltningen av den text där analys och tolkning utvecklas och presenteras. Utmaningen i detta fall ligger framförallt i att finna en balans mellan att återge det mångdimensionella och livfulla samtal vilket utvecklas under SRI-sessionerna, och samtidigt upprätta en analytisk distans till densamma. Undersökningens praxisnära inriktning, menar jag, fordrar ett skrivsätt och en framställan av de medverkande lärarnas tänkande och förhållningssätt, där detta framstår

som genuint och autentiskt. Detta bör komma till uttryck i hur resultatet gestaltas i text. I den språkliga analysen har jag eftersträvat att uttrycka både en äkthet och närhet till det samtal som utspelas mellan lärarna i sessionerna, samtidigt som jag även distanserar mig analytiskt. Begreppet teleoaffektiva strukturer blir det verktyg som möjliggör att tränga in på djupet i de affektiver, emotioner, mål och ambitioner som kommer till uttryck i samtalen.

De teman som på detta sätt skapats genom analys och tolkning förstår jag därigenom som uttryck för den didaktiska praxis som kan iakttagas i de samtal som lärarna för i SRI-sessionerna. Schatzki, (2001) menar att människans handlande utifrån en intuitiv begriplighet i en bestämd situation (practical intelligibility) formas av teleoaffektiva strukturer i språket, handlingarna, interaktioner och de känslor, lidelser, som förbinder dessa (s. 52). Jag betraktar på detta sätt de analysteman som skapats här som tematiska beskrivningar av ett situerat praktiskt, förnuftigt tänkande-handlande hos de i undersökningen medverkande lärarna.

6 Resultat och tolkning från textanalys

Utfallet och resultatet från avhandlingens empiriska undersökning redovisas i kapitlet i två delar. I den första delen presenteras utfallet av den språkliga-tematiska analysen. I den andra delen tolkas analysens teman utgående ifrån och i förhållande till den didaktiska triangelns dimensioner. Genom detta förfarande identifieras fyra kategorier som analysens teman organiseras inom. Avhandlingens andra forskningsfråga besvaras genom att tolka relationen mellan kategorierna och de i kategorierna ingående temana. Genom analysen, tematisering och tolkningen av lärarnas samtal synliggörs och benämns waldorflärarnas gestaltningar av sitt didaktiska handlande i de utvalda undervisningssituationerna.

Det sammanlagda transkriberade materialet från de sex SRI-sessionerna omfattar cirka sex timmars samtal, närmare 120 sidor text. Varje videofilmad SRI-session innehöll 2–4 längre eller kortare avsnitt som var och en behandlar en enskild undervisningssituation. Totalt består det empiriska materialet av 12 samtalsavsnitt varav sju längre (16–24 min) och fem kortare (5–10 min). Inför analysen uppdelades det transkriberade materialet så att varje enskilt avsnitt som diskuterats inom respektive SRI-session utgjorde ett eget textavsnitt. Händelseförlopp och interaktion i den videofilmade undervisningssituation som bearbetats i det enskilda samtalsavsnittet, sammanfattades i en inledande beskrivning till respektive transkription. Rubrikerna som är satta på de sex utvalda undervisningssituationerna är hämtade från samtalet i den aktuella SRI-sessionen. Rubriken ger på detta sätt en övergripande karakterisering av det samtal som analyserats. Samtidigt ger det uttalande som används som rubrik, en påminnelse om den praktiska och situerade karaktären av lärarnas reflektioner. På detta sätt har varje transkriberat samtalsavsnitt, inom respektive SRI-session, återgivits i resultatet nedan såsom det utfördes: en videosekvens med en av lärarna som undervisar och ett samtal med reflektioner över de händelser som videofilmen innehåller.

I presentationen av resultatet inleds varje samtalsavsnitt med en karakteriserande beskrivning av den undervisningssituation som behandlas i samtalet. För varje, i samtalen behandlad och bearbetad undervisningssituation, har jag genom analysen formulerat 5–7 underrubriker. Dessa gestaltar ett specifikt tema i de intentioner, affektioner och motiv i sessionen. Rubriken för respektive tema identifierar de teleoaffektiva strukturer och det praktiska kunnande som genom analysen framträdde i lärarnas reflektioner. Rubrikerna för respektive analyssystema beskriver på detta sätt karaktären av ett specifikt kunnande, så som detta framträdde genom analysen.

I den analyserande texten används kursiv markering för att väva in signifikanta och meningsbärande yttranden i ett analyserande textflöde. Kursiveringen av vissa begrepp eller uttalanden synliggör hur tematiseringen och rubriksättningen av det aktuella textavsnittet skapas utifrån modellen

med iteration i fig. 8 s. 130. Återgivandet av direkta citat ur samtalen i den löpande texten görs med citationstecken. De kursivt markerade orden ska därmed läsas som att de driver analysen framåt i texten.

6.1. Urval av SRI-sessioner för analys

De utvalda samtalsavsnitt som redovisas här som analysens resultat, utgör ett urval av det datamaterial som skapats i undersökningen. Ur det totala materialet gjorde jag ett urval av sex längre sekvenser (A-F i redovisningen). I Kvale och Brinkman (2009) beskrivs detta som analysens mättnad, där inga nya insikter kan erhållas (s. 218). Dessa sex teman bedömdes ge den mättnad och rikedom åt analysens utfall som erfordrades för att besvara avhandlingens forskningsfrågor och ge underbyggnad åt de slutsatser som utvecklas. Jag bedömde att inget avgörande, signifikant nytt eller annorlunda innehåll kunde tillföras genom ytterligare sessionsmaterial. Ett syfte med begränsning av urvalet var även att kunna presentera ett överskådligt och representativt material, där analys och tolkning kan nå ett tillräckligt djup och en rik detaljnivå.

6.2 Resultat som utfall av textanalys

SRI-sessioner och teman i sin helhet:

A Viljekrafter

- 1 Väcka och locka elevens viljekrafter
- 2 Genom en fördjupning
- 3 För en meningsfullhet
- 4 För en arbetsmoral
- 5 Utan att bestämma

B Utsatthet vid tavlan

- 1 Vana och erfarenhet
- 2 Utsatthet hanteras med mod
- 3 Tvungen att gripa in
- 4 Innebär prövning och utmaning
- 5 Kompenseras av klassrumstrygghet

C Att lära är att göra

- 1 Ta tiden i anspråk
- 2 Genom arbete och fördjupning
- 3 Genom att bryta igenom
- 4 Istället för disciplin
- 5 Lära för livet
- 6 Överkomma konceptet

- D Upplägget är väl klassiskt
- 1 Läraren förmedlar kunskap
 - 2 Klassen i sin hand
 - 3 En trygg undervisningsform
 - 4 Vila i berättelsen
 - 5 Rutinerna måste brytas
 - 6 Lära trots ouppmärksamhet

- E Pedagogiskt kontrakt
- 1 Lägga formen
 - 2 Form och innehåll
 - 3 Elevens frirum
 - 4 Eget ansvar
 - 5 Ger lust i undervisningen
 - 6 Pedagogisk näring
 - 7 En tradition som fungerar

- F Dialogen i klassrummet
- 1 Uppfylldhet hindrar lyssnandet
 - 2 Individuellt samtal
 - 3 Avläser eleven
 - 4 Olika förväntningar
 - 5 Ger lust i undervisningen
 - 6 En tradition som fungerar

6.2.1 A Viljekrafter

Beskrivning av undervisningssituationens karaktär inför SRI-sessionen

Under ett lektionsavsnitt i historia med renässansen som tema förväntades eleverna arbeta självständigt med text och bild. Det är ca 20 min kvar av lektionstiden. Karin, läraren, går omkring i klassrummet och samtalar med och hjälper eleverna. Karin kommer fram till Anders som inte arbetar med uppgifterna utan bara sitter och tittar. Anders menar att alla uppgifter är gjorda och färdiga och tiden som är kvar kan användas för att chilla – att inte göra någonting. Karin tittar noga igenom Anders arbetshäfte sida för sida och kommer till sist med en kommentar om en av bilderna i häftet som skulle kunna behöva ytterligare bearbetning – några ytterligare skuggor skulle göra bilden mer färdig, menar Karin. Anders motsätter sig mer arbete med bilden och menar att den är bra som den är – Karin försöker på ett mildt men tydligt sätt övertyga Anders om att det finns anledning till mer arbete. ”Det finns tid kvar på lektionen”, upprepar Karin. Anders framhärdar genom att motsätta sig ytterligare arbete. Karin hämtar istället en bok med bilder av renässanskonst och försöker få Anders att ägna sig åt boken en stund. Anders återkommande respons till Karin är ett upprepat och långt

Neeeej och menar igen att han inte vill göra eller behöver göra något alls, då allt som förväntas av honom är gjort.

Lärarnas förståelse av situationen

Lärarna använder sig spontant av begreppet viljekrafter i det samtal som utvecklas inför undervisningssituationen på videofilmen. Begreppet framstår som ett etablerat och användbart begrepp för att diskutera och förstå denna typ av situationer och dilemman. Användningen av begreppet viljekrafter blir därmed central för en tolkning av lärarnas förståelse av situationen och av hur de förstår Karins handlande i klassrummet.

Lärarnas samtal om situationen på videosekvensen centreras kring förståelse för hur elevens viljekrafter utvecklas respektive tas i anspråk genom undervisningen. De relaterar till sin uppgift som lärare, som att i första hand locka eller tilltala elevens potentiella viljekrafter. Lärarna framför med emfas att det är genom att utveckla viljekrafter som eleven finner skolarbetet meningsfullt och deras framtida förmågor utvecklas och etableras. Grunden till ett livslångt lärande, uttrycker de, ligger även i att eleven erövrar sina viljekrafter. Engagemang och vilja i skolarbetet, kan inte framtvingas även om lärarna säger sig veta vad som skulle vara bäst för eleven. Lärarna uttrycker även att ansvaret med att skapa mening med det undervisningsinnehåll och de arbetsuppgifter som läraren erbjuder även ligger hos eleven själv. Läraren kan erbjuda, tilltala och locka eleven till arbete men de egna motiven och en egen drivkraft till arbete och lärande, måste slutligen eleven själv bidra med. Bestämda, avgörande men svårdefinierade gränser för hur långt läraren kan gå i sitt tilltal och uppfordran av eleverna, uppmärksammas i lärarnas samtal. Läraren kan slutligen inte använda sin auktoritet och bestämma över eleven. De teman i samtalet som kan relateras till viljekrafter är följande:

- Väcka och locka fram viljekrafter
- Genom en fördjupning
- För en meningsfullhet
- För en arbetsmoral
- Utan att bestämma

1 Väcka och locka elevens viljekrafter

Metaforen att *locka fram viljekrafter* används i samtalet för att beskriva lärarens interaktion med en elev, där läraren försöker stimulera elevens engagemang och arbetslust. Ordvalet *att locka fram* antyder att lärarna antar latent, obrukade viljekrafter som inte tagits i anspråk av eleven. De inledande orden av Eva i samtalet utpekar grunden för hur situationen förstås av henne genom att hon fokuserar på hur hon upplever elevens viljekrafter:

(Eva) Jag saknar viljekrafter hos den här eleven - verkligen.

Hon gör en skillnad mellan vilja och viljekrafter så, *att vilja någonting* och *att äga viljekrafter* åtskiljs.

(Eva) Men det beror ju också på hur man tänker om det här med vilja och viljekrafter... för jag tycker inte att det är riktigt samma sak... att vilja någonting och att äga viljekrafter..

Skillnaden mellan *att vilja något* och *att ha viljekrafter* kan i lärarnas samtal klargöras genom att vidare följa hur dessa uttryck används i samtalet. Att vilja kan även tolkas som synonymt med *att lägga ner mer kraft*.

(Eva) Men jag tycker att Anders utstrålar litegrann att han är nöjd med det han har gjort, medan kanske ett annat barn som har en starkare viljekraft skulle .. vilja göra mer.. inte känna sig färdig utan verkligen vilja lägga ned mer kraft, eftersom det finns tid och möjlighet till det- Det är det jag menar som jag vill se hos honom. Att han inte vill göra mer.

Ej ianspråktaga viljekrafter, kan engageras genom att vilja *någonting*, uttrycker Eva. Lärarna uttrycker i samtalet att Anders viljekrafter kan lockas fram genom att uppmuntra engagemang med undervisningsinnehållet i arbetsboken. När Anders inte använder sina viljekrafter såsom lärarna förväntar sig kan hans vilja *lockas fram*. Den förväntade arbetsinsatsen, i det här fallet mer arbete i arbetsboken, utgör här normen för hur Anders kan visa sina viljekrafter. Viljekrafter som inte tas i anspråk kan lockas fram.

(Britt-Marie) Jo det är väl det.. man försöker locka sådana barn att göra lite till och lite mer—Men jag vet ju ingenting om den här eleven, jag vet inte alls det är kanske en fantastisk arbetsbok

--

(Anna) Vi kanske ska vara ännu bättre på att locka fram det där. För man möter ofta det med barn- Att det inte VILL mer då.. som fröken ser man då att om du bara Vågade mer här

(Karin) Skulle det väcka viljekrafterna hos den här den här eleven?

Viljan, viljekraften hos en elev förstås av lärarna som att den kan lockas fram och övas genom att uppmuntra eleven genom att *vilja någonting*. Vad *att vilja något* innebär kan förstås ifrån hur lärarna beskriver betydelsen av övande av färdigheter och kunskaper. Här i huvudsak genom att skriva och rita i sin arbetsbok. Lärarna beskriver att de uppmuntrar elevernas ansträngning och bekräftar dem i förhållande till resultatet av arbetet. Eleven kan även lockas till att våga använda sina viljekrafter. När en elev har erövat viljekrafter och självständigt och fritt disponera dessa, *äger* eleven viljekrafter.

2 Genom en fördjupning

I lärarnas samtal om elevernas viljekrafter framträder växelvis två olika metaforer: Viljekrafterna kan *tränas* och *övas* men de kan även *hittas*. När en elev hittar sina viljekrafter löper skolarbetet på med *flow* och självständighet och kunskap kan *fördjupas*.

(Anna) Men att kunna locka en elev att hitta sina viljekrafter.. Att fördjupa den här bilden med skuggor.

Det är när viljekrafter finns tillgängliga, ägs, och tas i anspråk som en

elev arbetar koncentrerat och självständigt, säger Eva och även Britt-Marie instämmer i detta. När Anders, med fokus och engagemang, arbetar självständigt i arbetsboken tolkar lärarna det som *att hans viljekrafter har hittats eller övats*. När eleverna arbetar och viljekrafterna hittats beskrivs arbetet som lustfyllt: ”-det är härligt att vara där”. Eleven har då *fastnat* i arbetet och är inne i sitt arbete – hamnat i *transen*.

(Britt-Marie) Man hamnar i den transen.. alltså det kan ju vara samma sak när man fastnar i en bild tänker jag att man gör färdigt. Man ser hur den där eleven är där inne i .. och gör dom här skuggorna.. Det önskar jag dom för att det är så härligt att vara där och läsa boken på det sättet- och göra de här skuggorna på det sättet. – Se vad jag har gjort! Det är ju..

Begrepp och uttryck som *fördjupning*, *transen*, *härligt att vara där* och *flow* används av lärarna för att beskriva hur viljekrafter kommer till uttryck, ägs av eleven. Ett mål med undervisningen är att eleverna ska lära, *hitta*, att arbeta på det sättet. En uppfattning som även framträder i samtalet är att elever, vars viljekrafter lockats fram på rätt sätt, arbetar och lär sig utifrån en självständig inre aktivitet. ”-Det är så dom lär sig”, uttrycker Eva, vilket visar hur lärarna förstår idén om hur viljekrafter och arbete förhåller sig till lärandet.

(Eva) För det är ju dit vi såklart vill få eleverna för vi har en föreställning om att det är så dom lär sig. Och det är bra att komma in i den här fördjupningen och det är bra att komma in i det här flowet eller vad man nu ska kalla det för.. så att dom liksom.. fördjupar sig och till på köpet får man ett jättevackert periodhäfte. De här fantastiska välarbetade texterna och...

(Britt-Marie) Det fördjupar ju verkligen om dom tänker på vad det dom gör bilden utav ...Men också texten övar jag.

3 För en meningsfullhet

Elevernas upplevelse av meningen i undervisningen skapas genom arbete och engagemang i undervisningens innehåll, menar lärarna. Relationen mellan arbete, engagemang och upplevelsen av meningsfullhet i skolarbetet framträder i lärarnas samtal som ömsesidigt konstituerande. Lärarna uppmärksammar att de försöker få elevens uppmärksamhet mot undervisningens innehållsliga aspekter och estetiska kvalitéer. Innehållets estetiska och kvalitativa aspekter kan enligt lärarna bidra positivt till elevernas engagemang. Elevernas viljekrafter kan lockas fram genom att de engageras i undervisningens *innehåll*.

(Britt-Marie) Tänkt på innehållet!.. samtidigt som du skriver... Alltså att dom verkligen kommer in i det.. Det är mitt sätt att hjälpa dom in i det här periodarbetet.

Om läraren kräver för mycket av eleven, mer än vad elevens viljekrafter för tillfället räcker till, kan detta i stället verka hämmande för upplevelsen av meningsfullhet. Bedömningen att elevarbete kan anses färdigt och avslutat,

beror på till vilken grad en elevs förmågor och viljekrafter har engagerats. I samtalen framträder hur lärarna gör individuella bedömningar av elevernas arbete i arbetshäftet och avgör från fall till fall när arbetet anses som färdigt. Läraren bedömer även resultatet utifrån det engagemang som har lockats fram.

(Eva) Jo det är väl så man försöker.. man lockar lite mer... Men han utstrålar ju han är klar

-

(Anna) Ja för dom ska hitta det här.. att det är meningsfullt- att det är viktigt att gå vidare.. Det är viktigt att fördjupa sig i den här bilden eller i det här mattetalet.. eller vad det nu är.

(Karin) = För det är det man upplever att han inte känner.

(Anna) = Nä..

(Eva) = Han själv känner inte att hans bild.. att det spelar inte någon roll om han arbetar med mer skuggor.. Men det är ganska ointressant ur hans perspektiv.

(Britt-Marie) Men att man ju ändå äger den här kunskapen att man faktiskt också blir gladare när man har lockat fram någonting ytterligare

Lust och engagemang med undervisningsinnehållet gör skolarbetet *meningsfullt*. Lärarna ger uttryck för ett slags undervisningsideal där innehållet själv skapar engagemang och motiv för lärandet: ”-man faktiskt också blir gladare när man gjort något”, säger Britt-Marie. Lusten att arbeta *föds* ur arbetet själv. Utveckling av viljan och viljekrafterna skulle på detta sätt ge eleven möjligheter till framtida arbetslust och upplevelse av meningsfullhet. Oavsett hur liten arbetsinsatsen är idag ses den som en ingång till framtida meningsfullt arbete. *Mening och lust* föds ur arbetsinsatsen, menar Britt-Marie, och det är innehållet i undervisningen som ger förutsättningar för lusten att födas.

(Britt-Marie) Om det kan födas en lust till att nästa gång så. När jag får nästa bilduppgift då ska jag göra det här lite mer- om det kan inspirera lite mer...

(Anna) Ja hellre alltså att dom gör en bilduppgift i häftet. Tycker jag!... men lägger mycket tid på den.. egentligen, än att de måste arbeta igenom allting.

(Britt-Marie) Dom behöver inte ha lika många bilder och texter i häftena... men alltså den här processen är viktig... Det kan vara ett sätt kanske att fokusera på EN bild- De här vill jag att du jobbar med...

Upplevelse av meningsfullhet i skolarbetet och i undervisningsinnehållet kan, säger lärarna, ses som en större och vidare uppgift än kunskapsuppdraget. ”Det är mänskligt”, säger Anna. Lärarna antyder på detta sätt att det finns ett större meningssammanhang, som sträcker sig utanför skolan, som lusten och engagemanget i skolarbetet ger tillträde till: ”-du ska känna

att det händer någonting”, formulerar Britt-Marie detta som, medan Anna anknyter till att eleverna affirmativt bejaktar upplevelsen då: ”-det är härligt!” När en elev tar viljekrafterna i anspråk i skolarbetet anar lärarna en framtidsinriktad potential hos eleven.

(Anna) Men jag känner att det är mänskligt— jag är inte pedagog när jag säger så- det är för deras egen skull. Människor är. Jag tycker- det är inte 'lite till och lite till'. - Det är inte det jag är ute efter nu- men just precis det där- att det är Härligt!

(Britt-Marie) Man avslutar något och får ett studs av det man har gjort och går vidare liksom. När du har gjort det ska du känna att det händer någonting... man tar ett skutt...

Upplevelsen av meningsfullhet i undervisningen kan även relateras till uttalandet om att en elev som engagerar sig i skolarbetet *äger* sina kunskaper.

4 För en arbetsmoral

En uppfattning om betydelsen av att viljekrafterna, lusten att lära, tas i anspråk och engageras i undervisningen, framkommer av lärarnas beskrivningar av hur ett individuellt engagemang och lust i lärandet får betydelse för elevens framtid.

(Britt-Marie) Det blir bättre för eleven- då. Hela arbetslivet blir bättre om de slutför sin uppgift.

Lärarnas uppfattning att elevernas möjligheter och förmåga till ett framtida självständigt och ansvarfullt arbetsliv grundläggs genom engagemang i klassrummet, kommer tydligt till uttryck i samtalen. Lärarna ser som en del av sin uppgift att upprätthålla vissa normer i undervisningen, en klassrums-kultur med viss arbetsmoral. Dessa normer framträder i samtalet som att de ger ramar och riktning åt varje elevs individuella utveckling. Samtidigt bör eleverna ges utrymme för individuella uttryck och variationer. Elever som inte arbetar undergräver därmed arbetsmoralen. Arbetsmoralen ses här som normgivande för gemenskapen i klassrummet.

(Karin) Men det är en krass verklighet när man är lärare.. Att blir det för många som blir klara som inte har.. någonting som dom arbetar med-

(Anna) Så visst är det tid som ska fyllas liksom.

(Karin) och det skapar en slags arbetsmoral i klassrummet...

(Anna) ABSOLUT..

(Eva) att man .. Det är det man sysslar med i klassrummet... man håller på.

(Karin - Ja svårt att ha ett gäng som sitter och chillar.. på det viset och de andra arbetar

Begreppet arbetsmoral används här som beskrivning av de normer och strukturer som läraren måste etablera i undervisningen. Dessa syftar till att

stödja och vägleda elever som ännu inte hittat eller nyttjar sina viljekrafter i skolarbetet. Arbetsmoralen kan utvecklas genom att använda lektionstiden som norm.

(Anna) En del är så väldigt snabbt klara- och- och inte alltid genomarbetat särskilt- häftet- de har ändå gjort allt som man tänkte att det skulle vara med texten och så.

Arbetsmoralen kan även betraktas som ett mål i sig för undervisningen, resonerar lärarna. Med arbetsmoralen kommer även meningen med skolarbetet, uttrycker de. Genom arbetsmoralen skapas även framtida möjligheter att lära och arbeta fritt och individuellt: ”Hela arbetslivet blir bättre”, som det formuleras av Britt-Marie.

5 Utan att bestämma

Lärarens försök att få motvilliga elever till mer arbete, problematiseras i samtalet ur ett etiskt perspektiv. Lärarna menar sig kunna *locka fram* arbete men är mer tveksamma till att *bestämma*. De uppmärksammar och problematiserar den asymmetriska maktstrukturen i klassrummet i samband med att övertala eleverna till mer arbete. Att läraren bestämmer vad och hur mycket en elev ska göra, uppfattas både som nödvändigt och avskräckande. Britt-Marie är tveksam till att bestämma över en arbetsinsats istället för att locka fram den. Detta kan uppfattas som ett ingripande i elevens integritet.

(Britt-Marie) Det är skillnad på att hos lärare. Jag tänker först på mig själv .. inte på Karin, men på att locka på.. att kunna locka en elev till att göra... och att sen känner man, .. att man bestämmer! - Jag hamnar snabbt i att bestämma. Jo- det kan du göra här... det är en skillnad

Mod: Du går in och bestämmer åt eleven?

(Britt-Marie) Jag är rädd för det. Hela tiden är jag ju rädd för den sidan hos mig... men att kunna locka en elev att hitta sina viljekrafter.. att fördjupa då den här bilden med skuggor i klass 7 och att bestämma- Jo nu gör vi det.. Du får chilla sen.. eller vad man.. jag vet inte

Om läraren gör en alltför stark intervention, bestämmer över vad och hur mycket eleven ska arbeta, ses detta som ett misslyckande för läraren. En interaktion som misslyckas och blir en intervention upplevs även som ett personligt misslyckande. Medvetenheten om en gräns för hur starkt läraren kan ingripa och styra elevens vilja och viljekrafter kommer tydligt till uttryck i lärarnas reflektioner. Gränsen för lärarens maktinflytande för att styra och bestämma över elevens arbetsmängd och elevens arbetsinsatser beskrivs av lärarna som ett etiskt dilemma.

(Karin) Man kan se att hans intresse väcks inte på samma sätt

(Anna) Det är väl bland det Svåraste man har.. Att övertala någon som känner sig färdig, som HAR gjort allt.

(Britt-Marie) Jag bara vet att jag kan göra det. Jag kan ångra mig ibland när jag gör det. Det är inte säkert.

(Karin) Skulle det väcka viljekrafterna hos den här den här eleven?

Mod: Utifrån att man bestämmer?

(Anna) Ja, gå i och.. Det är klart att du ska göra det... vara mera.. Men det är ju ett väldigt vänligt tilltal från läraren. Det finns inget..

(Britt-Marie) Du menar att kanske han vet att han kommer att vinna? Om vi nu pratar om att det är en kamp, men det är det ju inte, det är ju en inspiration. Det är ju ingen kamp så..

Dilemmat står mellan två principer som lärarna uttrycker kommer i konflikt med varandra: principen om elevens personliga engagemang, vilja och meningsskapande, som främst ska väckas genom att en lustfylld relation etableras till att engagera sig i undervisningens innehåll, och å andra sidan, eleven som *själv måste hitta vilja* och engagemang. Ytterst, uttrycker lärarna, har de inte någon insikt i huruvida eleven har hittat sina viljekrafter och hur meningsfullhet upplevs av den enskilda eleven. Eventuellt är det motstånd Anders demonstrerar berättigat ur hans perspektiv och bör accepteras av läraren.

(Eva) Det känns som om han har rätt!.. mer rätt än läraren. Han har rätt till en liten chillning där alltså eller hur? Han har faktiskt gjort färdigt något där

(Anna) Det är kanske en enorm viljekraft att sitta där och säga: näää Jag vill chilla... det är kanske det som...

(Britt-Marie) Men det är ju alltid härligt att göra något färdigt, eller hur? -Klart! Ibland har man som lärare fel- I och för sig- men ofta så ser man ju som lärare att det här är inte färdigt!

Inte heller menar lärarna att de har rätt att utkräva ett engagemang av en elev. Att locka får inte övergå till att tvinga. De ingripanden läraren gör kan rättfärdigas om lärare lyckas med att engagera eleven till arbete. Misslyckas ingripandet, eleven engagerar sig inte, ses ingripandet som felaktigt.

6.2.2 B Utsatthet vid tavlan

Beskrivning av undervisningssituation inför SRI-sessionen

Två elever, Edvin och Stina, står framme vid svarta tavlan framför klassen. Uppgiften de har är att reda ut ett matematikproblem med hjälp av en grundläggande ekvationsuppställning. Den ena eleven, Edvin, ritar och skriver på tavlan medan den andra, eleven Stina, förklarar problemet och diskuterar stegen i lösningen med klassen. De två eleverna förväntas samarbeta med att lösa ekvationen och samtidigt föra en dialog med resten av klassen om varje steg i lösningen. Efter några steg förmår inte Edvin följa med i resonemanget och blir osäker på var i uppställningen han ska skriva nästa tal. Några elever i klassen blir oroliga när det blir fel och det hörs även en del upprörda röster i klassrummet. Goda råd och synpunkter på hur Edvin ska göra för att det ska bli rätt, framförs även från klassen. Edvin ser dock

oberörd ut trots kritiken från klasskamraterna, som menar att uppställningen på tavlan blir fel. När några elever i klassen blir ordentligt upprörda över att Edvin inte skriver på tavlan så som de förväntar sig griper läraren, Anna, in och avbryter elevernas kommentarer och manar till lugn och att tänka på att ni själva kanske står därframme sedan. Anna tar tavel suddens från Edvin som gjort fel och hjälper till att suddas ut de felaktiga siffrorna och skriver själv dit de rätta. Efter Annas ingripanden tar Edvin inga nya egna beslut eller initiativ. Edvin står lugnt kvar på sin plats men låter Stina sköta räknandet och samtalet, och agerar bara på direkta instruktioner på vad och hur något ska skrivas på tavlan.

Lärarnas förståelse av situationen

Elevernas agerande framför tavlan och den centrala roll och betydelse *platsen framför svarta* tavlan har i klassrummet, står i centrum för lärarnas samtal och reflektioner. Den svarta tavlan i klassrummet betraktas i samtalet som en prioriterad plats som måste respekteras. Även de elever som framträder framme vid tavlan bör respekteras. Att ställa sig framför klassen vid tavlan innebär att *utsätta sig och provas*. I och med provningen framträder personliga förmågor hos eleven som förstås av lärarna som centrala för lärandet och i undervisningen. Nyttan och nödvändigheten med lärarens ingripande diskuteras och ifrågasätts i samtalet som utvecklas. Lärarens uppgift framställs som att det handlar om att skydda och värna eleven. Men det innebär även att utsätta och pröva eleven. De teman som framkommer i samtalet, rör sig främst kring tavlan och tavlans betydelse och den auktoritet som platsen ges samt hur läraren använder sin auktoritet och att skydda respektive att pröva eleven. Teman av lärarnas förståelse av utsattheten och provningen framme vid svarta tavlan är:

- Vana och erfarenhet
- Kan hanteras med mod
- Tvungen att gripa in
- Innebär provning och utmaning
- Kompenseras av klassrumstryggheten

1 Vana och erfarenhet

Lärarnas spontana beskrivning av situationen i videosekvensen återspeglar förståelsen av den svarta tavlan som en plats i klassrummet som ger auktoritet och även förutsätter auktoritet. Denna beskrivs av lärarna som en plats i klassrummet där ”fröken mest håller till” (Eva). På detta sätt ingår tavlan i lärarens auktoritet.

(Eva) Dom här barnen är inte så vana vid att stå vid tavlan, dom är inte förberedda det här är... Vi kanske förväntar för mycket av dom vid just den här situationen... för tavla är ju ändå något där fröken då mest håller till....

(Britt-Marie) Dom ska ju egentligen resonera .. tänker jag där dom står...

Men det kan de ju egentligen ännu.... Har dom haft tiden att förbereda sig till att stå framför tavlan?

(Karin) Han försöker inte tänka ut vad han ska skriva själv utan frågar

(Britt-Marie) Ja hon tänker på något annat nu... Han har släppt det.. lite. Ja.

Läraren kan auktorisera eleven genom att ge tid, utrymme och uppmärksamhet vid tavlan. Eleverna behöver även träna på att utveckla en *vana att agera* framför klassen, uttrycker läraren. I samtalet utvecklas även aspekter på de svårigheterna som kan uppstå för elever när de framträder framför klassen på detta sätt. För att bli accepterad som en auktoritet framför klassen fordras både kunskaper att förmedla, men även en *vana att tala, agera och leda* en diskussion med klassen. Lärarkommentaren i samtalet uttrycker att förväntan på elevernas agerande framför tavlan även måste ses i relation till elevernas bristande vana att framträda vid tavlan utifrån elevernas ålder.

(Anna) och då är vana med att stå där framme och resonera vilket jag tycker att man märker på den ena eleven... Hon är trygg där. Stina har varit upp där några gånger... Hon vet varför vi gör det här.

(Karin) Han är lite nervös.. tror jag... han börjar med att skriva fel.

(Eva) Han säger ju också att ”Jag gör alltid fel när jag står här framme”

Elevernas agerande framför tavlan tolkas av lärarna som att de inte ännu har förmågan att leda klassen i denna typ av resonemang, framförallt utifrån platsen framme vid tavlan. Lärarna uttolkar situationen så att agerandet av den ena av eleverna, Stina, visar på en större vana och därmed även en trygghet vid tavlan. Stina förfogar även över mer befästa kunskaper i matematik än Edvin, säger lärarna. Detta spelar även roll för säkerheten och tryggheten i agerandet framme vid tavlan.

(Eva) Men han står och väntar lite och har egentligen inte riktigt koll där.. tror jag och äh...

(Anna)- Jag ser ju helt.. om jag försöker bara se till situationen. Jag ser en elev som har jättestora svårigheter och vad vi håller på med.. Varför är det plus och så... just nu är det en black out.

(Britt-Marie) Trodde ni inte på det? Såg det inte ut som om han menade det?

(Karin) Han tittar till på Stina och bekräftar att det blir rätt

Lärarna uttrycker att de tar på sig ett personligt ansvar för att eleverna framme vid tavlan ska lyckas med sin uppgift. Samtidigt säger lärarna att de försöker att träda tillbaka och ge plats och utrymme för självständigt ansvar och agerande. I samtalet försöker lärarna att tolka och läsa av hur eleven framme vid tavlan upplever situationen. Det är inte bara kunskaperna i matematik som lärarna diskuterar, utan även förmåga att interagera och med vilken sinnesnärvaro eleven framträder framför klassen.

(Britt-Mari) Så någonstans är det orättvist att säga att han inte är med.

(Eva) Han ville verkligen- Det tror jag verkligen på

Lärarna uttrycker här att de undervisningssituationer där elevernas beredskap att anstränga sig och att utsätta sig för press, prövas och prövas är viktiga. Beredskapen hos eleven att anta utmaningen och försöka, behandlas i samtal som en drivkraft. Även om det till det yttre ser ut som ett misslyckande uppmärksammar lärarna elevens ansträngning.

2 Utsatthet hanteras med mod

Eleverna framme vid tavlan beskrivs av lärarna som *ömtåliga* och *utsatta*. Utsattheten kan relateras till en förstärkt självupplevelse, menar lärarna. När eleverna står framför klassen och visar sina kunskaper *konfronteras eleverna med sig själva*. Platsen framme vid tavlan beskrivs som en utsatt position där eleverna upplever denna konfrontation. Utsattheten och konfrontationen med sig själv, som lärarna menar att eleverna upplever, riktar förväntningar på att läraren agerar. Läraren måste upprätthålla respekten för eleverna och även för den utsatta situation som läraren iscensatt. Lärarna använder begreppet *mod* i beskrivningen av Edvins agerande framme vid tavlan. Det fordras *mod* för att *utsätta sig* för klassens blickar framme vid tavlan och att utstå situationen, påpekar Karin.

(Anna) Just precis så är det är ömtåligt. Jaa

(Britt-Marie) Man vill ju bara ha bort den här situationen eller hur.. där eleven blir så utsatt.

Mod: Han blir utsatt? Hur tänker du då? För vad?

(Britt-Marie) För sig själv. Ja det är vad jag ser. Han blir utsatt .. en konfrontation... inte för klassen men för sig själv..

(Karin) Han är modig

(Britt-Marie) Titta hans ögon där.

(Eva) Där vill han inte försöka att skriva själv utan säkrade upp situationen

Ömtåligheten och utsattheten fordrar mod av eleven. Modet ses även av lärarna som en förutsättning som gör det möjligt för en elev att gå utöver sin trygghet och utsätta sig för konfrontationen med sig själv genom att få klassens blickar på sig.

3 Tvungen att gripa in

(Britt-Marie) Men jag undrar ändå vad som händer .. Det är jättebra.. Jag skulle varit därframme långt innan och babblat och grejat- Hade man kunna hitta ett annat sätt. Man vill ju bara ha bort den här situationen eller hur.. där eleven blir så utsatt..

(Anna) Men här är ju lärare så illa tvungen i och med att.. du kom det ihåg att... Det haglade kommentarer och suckningar.

(Karin) Det förstår vi

(Anna) Det är ju därför den här läraren griper in.

När och på vilket sätt läraren griper in i en situation där elevens utsatthet intensifierats, uppfattas i samtalet som ett dilemma. Läraren måste, å ena sidan värna respekten för eleven och för platsen framme vid tavlan men, å den andra sidan kan läraren inte tillåta att situationen blir ohållbar och kränkande. När eleverna i klassen kommenterar Edvins misslyckande, ifrågasätts inte bara integriteten utan även den auktoritet som platsen vid tavlan ger. Även de tysta och/eller uttalade överenskommelser som upprätthåller klassrummets sociala samvaro ifrågasätts när auktoriteten vid tavlan ställs under tvivel. Samtidigt ses ingripandet som ett misslyckande från lärarens perspektiv. Läraren kan i grunden inte förändra situationen eller omintetgöra elevens upplevelse. Det ingår i elevens skolliv och lärande att provas och utmanas men att detta måste ske inom givna gränser. När klassrumskulturen och respekten för varandra och för platsen vid tavlan ifrågasätts, tvingas läraren göra ett auktoritärt ingripande för att återupprätta gränserna för beteendet.

(Britt-Marie) Frågan är om han... om en elev blir säkrare om man hjälper till- Ibland blir de ju säkrare men lyckas liksom att hjälpa till... ibland så kan det ju... blir det ju tvärt om också man inser att man ger upp... jag vet inte.. Förlåt du förstår vad man menar... När lärare griper in.. att elever... ungefär som när man gör en teckning och säger 'jag kan inte'. -Men ska jag hjälpa dig.. då blir det bekräftat att de inte kan...

Läraren ses som så *illa tvungen att gripa in* i situationen. Det anses däremot som tveksamt om ingripandet är till nytta för eleven: *om en elev blir säkrare*. Ingripandet från läraren kan även bekräfta elevens oförmåga inför klassen. Läraren kan inte heller förändra elevens upplevelse.

4 Innebär prövning och utmaning

Händelsen och situationen framme vid tavlan kan förstås utifrån flera aspekter. Elevernas matematikkunskaper ska provas och synliggöras, men även deras mod. Elevernas beredskap att bli utmanade och provade framme vid tavlan framstår i samtalet som betydelsefull. I och med lärarens ingripande, upphör utsattheten och elevens konfrontation med sig själv och med klassen. Även möjligheterna att demonstrera och uttrycka kunskaper i matematik upphör i och med ingripandet.

(Eva) Han berättar så mycket med kroppsspråk och mimik- det är mycket som pågår i honom Han har gett upp eller vad sa du?

(Karin) Han försöker inte tänka ut vad han ska skriva själv... utan frågar

(Britt-Marie) Men han ger ett förslag som Stina refuserar... eller hur- Det var fel?

(Eva) Han säger nog det för att säkra... innan han..

(Karin) Jo och så säger han någonting.

(Anna) Även om han hade det tidigare så verkar han inte ha en aning om vad detta syftar till- Även om han hade det tidigare så verkar han frånvarande nu...

(Eva) Han tänker på något annat nu... Han har släppt det.. lite... Ja

(Britt-Marie) Och dom där kommentarerna dom verkar inte så farliga... även om det var jättebra att du stoppade dom .. jag har för mig att han är trygg med att du säger tyst och så.. men situationen är lite... jag vet, jag vet vad jag tror...

(Eva) Har han accepterat i att han misslyckats, inte- fått det bekräftat igen inte kunde- Är det så hemskt?

Lärarna förstår situationen så, att Edvins möjligheter och utrymme att visa matematikkunskaper upphört genom ingripandet. Han har *accepterat ett misslyckande*, uttrycker Eva. I samtalet försöker lärarna utläsa ur elevens beteende på vilket sätt misslyckande, situationen och lärarens ingripande har påverkat eleven.

Efter lärarens ingripande, är lärarnas fokus och uppmärksamhet i samtalet i huvudsak riktat mot elevens upplevelser av att så kvar framme vid tavlan efter lärarens ingripande. Lärarna avläser och tolkar elevens mimik, kroppsspråk och gester. Lärarna utläser genom detta grader och nyanser av trygghet, mod och självtillit hos Edvin.

5 Kompenseras av klassrumstrygghet

Redan inledningsvis i lärarnas samtal om situationen med eleverna framme vid tavlan, framkommer att Edvins kunskaper i matematik inte motsvarar vad som kan förväntas utifrån hans ålder. Samtalet utvecklar sig därefter huvudsakligen runt tryggheten och det sociala samspelet med Stina och deras samarbete i utförandet av uppgiften.

(Anna) det verkar som om som det är helt ok för honom att stå där.. om man nu kan urskilja det... Han verkar inte vilja därifrån.

(Eva) Han är helt trygg med den andra eleven- Det finns en trygghet också!

(Britt-Marie) Och hon blir inte irriterad på..

(Karin) Nä

(Britt-Marie) Jättefint samarbete.

(Eva) Nä precis... Jag försöker se det objektivt. Han verkar också trygg i situationen fast jag anar att han har släppt. och att han är nog så där... och står och tänker på annat... han vet att det närmar sig slutet också men han är trygg.

I lärarnas samtal utvecklas en tanke om att Edvins svårighet att visa sina matematikkunskaper kan relateras till den utsatta situationen vid tavlan. För mycket uppmärksamhet gör att han inte kan. Samtidigt lyfter lärarna fram att Edvin verkar acceptera utsattheten i situationen. En social grundtrygghet hos Edvin med klassen och situationen uppmärksammas av lärarna. Klassrumstryggheten kan till viss del fungera som kompensation för svaga matematikkunskaper. Grunden för dessa alternativa förmågor ligger i elevens personlighet, uttrycker lärarna.

(Anna) Jag försöker nu allt vad jag kan och försöker koppla bort att jag känner eleven. För jag tänker på situationen när han står framför tavlan.. och det var intressant var någon av er som sade det ändå.. att man ser att eleven som står där är trygg... fast han inte kan och jag kan nästan avundas det man vet ju själv när man hamnar i den här situationerna och det är ju hemskt. men jag tycker att den här eleven... ändå... Ok, han har ingen koll... Men det är ingen fara för honom.

(Britt-Marie)- Han har ju en klassrumstrygghet med dig och de andra kompisarna men även med honom själv-

(Anna) Jag har ju andra elever .. behöver inte nämna några namn.. Och det skulle vara var en olidlig situation om dom hamnar i den situationen på ett helt annat sätt. För dom har en annan...

Lärarnas kommentarer till hur Edvin hanterar situationen uttrycks i positiva termer som *helt ok*, *trygg*, *fint samarbete*, *det är ingen fara för honom*. Edvins beteende tolkas av lärarna som att han hanterar klassens uppmärksamhet väl. Men trots det behärskar han inte den matematikuppgift han ställdes inför vid tavlan. Men *det är ingen fara för honom*, som Anna säger. Det välfungerande sociala samspelet mellan Edvin och Stina samt accepterandet av Edvins tillkortakommanden ser lärarna som ett uttryck för en styrka och integritet hos Edvins personlighet. Edvins personlighet och integritet i situationen ger en viss trygghet i klassrummet. Klassrumstryggheten utgår från att Edvins integritet erkänns av eleverna.

6.2.3 C Att lära är att göra

Beskrivning av undervisningssituation inför SRI-sessionen

Britt-Marie går runt i klassen och samtalar med eleverna samtidigt som hon hjälper dem med sitt självständiga arbete, med texter och bilder till arbetshäftet. En av eleverna, Erik, har en videokamera i sin skolbänk som han är ovillig att släppa uppmärksamheten ifrån. Erik försöker upprepade gånger att få de andra eleverna i klassen att intressera sig för kameran. Britt-Marie uppmanar gång på gång Erik att lägga undan kameran men den kommer snabbt fram på nytt. Samtidigt frågar flera andra elever i klassen efter hjälp med detaljer från Britt-Maries berättelse och formuleringar i sina texter. Britt-Maries fokus splittras mellan elever som behöver uppmärksamhet och att samtidigt se till så att Erik arbetar med sin text och inte leker med sin kamera och stör de andra eleverna.

Lärarnas förståelse av situationen

I lärarnas samtal om undervisningssituationen karakteriseras lärandet i termer av *arbete*. I och med att begreppet *arbete* används i samband med lärandet blir även tiden central. Lektionen får i samtalet en innebörd av arbetstid för eleverna. Att en elev använder tiden, att eleven tillvaratar tiden och att eleven, genom ett personligt engagemang, infogar sig i undervisningens tidsramar, är aspekter på tid i relation till undervisning och lärande i samtalet.

Även olika aspekter på *självständighet* i elevens arbete uppträder i samtalet. Självständighet, förstås av lärarna, både som undervisningens mål men även som ett av dess medel. Lärarna uttrycker att bristen på självständighet hos en elev kan innebära att läraren använder undervisningens ramar av tid och planerat innehåll som medel för disciplinering. Samtidigt problematiserar lärarna hur dessa ramar verkar disciplinerande av eleverna. Målet med undervisningen är, uttrycker lärarna, att engagera elevens lärande genom självständigt eget arbete. Elevens personliga engagemang, entusiasm och vilja till fördjupning ses som det övergripande och långsiktiga målet: *att lära för livet*. I samtalet framkommer detta mål som att eleverna erövrar och individualiserar sin kunskap och sin förmåga till självständighet, utöver de mål och ramar som läraren och skolan uppställer. Eleverna bör först infoga sig i och underkasta sig de ramar som skolan ger: lektionstid, planerat innehåll och förväntad arbetsinsats, för att sedan, genom erövrad självständighet, frigöra sig och övervinna ramarna.

Teman av att lära genom att göra är:

- Ta tiden i anspråk
- Genom arbete och fördjupning
- Genom att bryta igenom
- Istället för disciplin
- Lära för livet
- Överkomma konceptet

1 Ta tiden i anspråk

(Eva) Så korta lektioner egentligen... så lite skoltid dom har... Man ska värna om den korta tid dom är i klassrummet, sen har dom så många raster och möjligheter att prata och så.. Det är viktigt att ta tiden i anspråk. Det tycker jag.. och skapa arbetsro...

(Britt-Marie) att använda sin tid- sin kapacitet.. att utnyttja den

(Anna) Och att läraren så klart.. inte skulle behöva gå runt liksom- och så där..och tycka, -Ja men, Skriv nu! Eller -Utnyttja tiden.. att man ska ta tillvara på lektionen dom ska hinna klart den texten.

Undervisningstiden, lektionens längd och disposition, diskuteras i samtalet på olika sätt och utifrån olika aspekter: *lektionstiden är för kort*; eleverna behöver *utnyttja tiden*; *ta tiden i anspråk*. Brister i engagemang och arbetslust hos en elev beskrivs som brist i *sin kapacitet*. Lärarna uttrycker

även att tiden är för kort, undervisningstiden måste värnas, lärandet ses som utveckling av *kapacitet* och förmåga hos eleven att utnyttja och disponera lektionstiden.

Lärarna tolkar intentionen i Britt-Maries agerande i videosekvensen som att få Erik att ta lektionstiden i anspråk och fylla tiden med arbete. Men även andra aspekter på arbetstiden kommer till uttryck. Lärandet *tar tid*; lärandet sker om eleven *tar vara på tiden* och *utnyttjar tiden* och att kunskaper kommer då eleven förvaltar sitt lärande som något som kan visa sig senare. Lärarna frågar sig om lektionstiden är *en tid som måste fyllas* eller om eleverna *inte lär sig ändå*.

(Karin) Fast man kan lära sig andra saker.

(Anna) Ahh.. vad då?

-

(Karin) Jag vet inte.

(Britt-Marie) Jo- säg nåt... Vad lär han sig då?... Han kanske förvaltar.. så nästa dag så kommer det?

--

(Anna) Det är ju mycket föreställningar och förväntningar.. En kultur som skapas.. att det här sättet lär man sig.. på det här sättet, för vi vet. Det är så invant.. VAD vi vill liksom.. den här.. frågan är ju då. Vem säger att de inte lär sig ändå? På något sätt.. fast vi kommer med de här.... och som du var inne på- att utnyttja tiden.. jo men ja.

--

(Karin) Det här med tid som ska fyllas – Det är också en fråga.

Ett antagande som kommer till uttryck i samtalet är att Erik kan lära sig *andra saker*, eller *lär ändå*. I samtalet ifrågasätts i vilken utsträckning läraren kan utöva kontroll, styrning och inflytande över det lärande eleven slutligen erfar. En möjlighet till utvecklingen av andra, alternativa kunskaper antyds hos lärarna: *man kan lära sig andra saker*. Vad detta *andra lärande* består av kommer inte, i samtalet, tydligt till uttryck. Även att vissa elever behöver mer tid till att komma till handling och lärande, uttrycks av lärarna. Uttrycket *att förvalta tiden* kan förstås som en pågående mognads- och lärandeprocess som inte nödvändigtvis kommer till uttryck omedelbart, utan fordrar längre tidsintervaller. *Tid som ska fyllas* uttrycks i samtalet som något som tillhör undervisningssystemets och skolans ramverk. Undervisningens tidsramar innebär både förutsättningar för undervisning men skapar även etiska frågetecken: är det skolans uppgift att *fylla elevens tid*, och vilken rätt har eleven själv till sin tid, är det etiska dilemma som uppmärksammas i samtalet.

2 Genom arbete och fördjupning

I samtalet som lärarna utvecklar över undervisningssituationen betraktas målet med lektionen både som att lära och att bearbeta lektionsinnehållet. Men även att eleverna får öva sig att ta avsatt tid i anspråk för bearbetningsprocessen genom att skriva en text och göra bilder i sin arbetsbok.

(Britt-Marie) I det här momentet dom ska förstå sina anteckningar. Det är det som dom ska bearbeta.. så det dom gör egentligen när dom sitter och jobbar är att förstå vad det var dom hörde.

(Karin) En läroprocess helt enkelt- Dom ska lära in det här nu...

(Eva)... en text av sina anteckningar men jag- Jag är osäker på att dom inte förstår mer.. om det verkligen har... fördjupat den?

(Anna) Idealbilden är ju såklart att dom kommer in i sin arbetsprocess, kommer in i sitt flow- sitter och skriver- dom ska hinna bearbeta den texten...

(Karin) är ju sådana faktiska saker som dom ska kunna på lektionen då- alltså förutom att kunna historia och så- så då ska dom ju kunna formulera bra texter- arbeta med bild och så... och göra

Ett personligt engagemang med innehållet beskrivs som att eleven *fördjupar sig*, självständigt utnyttjar tidsutrymmet och arbetar med ett *flow*. Förmågan att engagera sig och utnyttja tiden under lektionerna är viktiga aspekter av lärandet utöver ämneskunskaper, framhålls i samtalet.

(Britt-Marie)- om jag nu tycker att det inte ser riktigt klart ut. Dels- Hur jag får då eleven – jag ska tänka på det.. att eleverna inspireras att fortsätta – också att fokusera, inte bara så där-utan.. men EN bild.. Den här vill jag att du gör lite mer.. Det vore nog bra för mig att tänka på.

Först och främst ska läraren *inspirera* eleven att fortsätta arbeta, att använda tiden och fördjupa sig, menar lärarna. Att läraren kan ge konkreta förslag på innehåll som eleven kan bearbeta ses som lämplig metod. Räcker inte lärarens inspiration kan lektionstiden i sig användas uppfordrande och även disciplinerande.

3 Genom att bryta igenom

Lärarna uttrycker att när en elev börjar arbeta självständigt och tillvaratar lektionstiden föregås detta av en *vändning* eller ett *genombrott* hos eleven. När genombrottet sker får eleven tillgång till sina förmågor och kapacitet att lära, menar lärarna. Genombrottet föregås av ett motstånd vars kroppsliga uttryck lärarna även kan avläsa.

(Britt-Marie) Men man måste bryta igenom för att riktigt lära sig. Nu är han ju fortfarande- både med axeln och de och så. Han Måste bryta igenom någonting och så- Ok då! och så göra det- Annars kan han ju inte lära sig

En vändning eller genombrott föregås, i de beskrivningar som lärarna använder sig av, av motstånd till förändring och utveckling. Lärarna tolkar

in ett motstånd som även antar kroppsliga uttryck i elevens gester. Genombrottet, ett *flow* och förmåga att ta tiden i anspråk innebär även att eleven ger upp detta motstånd. Genombrottet eller vändningen innebär därmed även förändrade gester och poser. Det *Ok då!* som Britt-Marie lägger in, skulle kunna indikera ett accepterande, ett genombrott hos eleven. Det är även med kroppen som eleven accepterar och infogar sig i undervisningens ramar.

(Britt-Marie) Han har den posen- Så! Han har den gesten i sig. Då kanske han har lärt sig den- för han har den. Den är fast! Det kan också vara så, men det vet inte jag inte, men det kan ju faktiskt vara så- och då lär han sig bara Nääää- Jag vill inte! Alltså då är det ju bara DEN känslan han har, fast han vet att han måste sitta kvar där. Han lär inte förrän han gör! Att lära är att göra!

Kunskap betraktas här även som handlingsberedskap och handlingsförmåga. Det är genom *görandet* som kunskaper etableras, uttrycker lärarna. Att eleven *gör* indikerar ett genombrott, eleven *kommer igenom*. Handlandet, *görandet* i sig, föregår de innehållsliga reflekterade kunskaperna: *Han lär inte förrän han gör.. Att lära är att göra!*

I lärarnas samtal beskrivs en liknande erfarenhet där lärarens intervention innebar ett genombrott för en elev. Genom insikt i att den egna attityden utgjorde ett hinder för lärande och engagemang kunde genombrottet äga rum.

(Eva) ”Ska du inte bara sätta dig ner och skriva det här och vara tyst så ska du se att om 10 min är du klar”- Och då gjorde hon det- Det blev vändpunkten -.. Kom igenom... Även i skolarbetet...

I samtalet förstås lärandet som ett genombrott och en genomgripande insikt som förändrar elevens inställning till innehållet. Genombrottet kommer till uttryck som ett engagemang med något som tidigare bjöd eleven motstånd och motvilja. Genombrottet ses inte endast som en kognitiv insikt utan en förändring som även kan inbegripa en förändring av elevens kroppsliga hållning.

4 Istället för disciplin

Att läraren uppfordrar eleven till att ta tiden i anspråk och att engagera sig i skolarbete förstås av lärarna i samtalet som en form av disciplinering. Lärarna samtalar om disciplineringen som en nödvändig men en etiskt tveksam handling, vilket Anna uttrycker: - *något läraren måste hålla på med*. Som ett alternativ till sådan disciplinering lyfts i samtalet fram tanken att undervisningsinnehållet av sig själv skulle kunna väcka och engagera elevens självständiga kunskapande. Möjligheten till en alternativ undervisningsform där disciplinen och tidsramarnas tvång inte ingick i lärarens eller skolans repertoar av metoder, framkommer i samtalet. En undervisning som istället bygger på ett mer direkt och gemensamt, friare, umgänge och engagemang med undervisningsinnehållet. I det tänkta alternativet, delar lärare

och elever gemensamt intresse och engagemang i undervisningsinnehållet. Med ord som *spännande* och *meningsfullt*, inramas i samtalet hur ett sådant delat och gemensamt engagemang kan komma till uttryck. Lärarna skulle då *slippa det här med disciplin*.

(Anna) nej för att jag tänker att, Ähh Ja men att.. den här läraren kanske. Den här idealbilden då menar jag, att läraren skulle slippa det här liksom med disciplin. Som vi alla lärare känner igen, som man måste hålla på med... för det är ju en form av disciplinfråga.. Och att man istället skulle kunna tänka... kanske rent liksom... stilmässigt hur man skulle skriva texten. Alltså mer så.. eller kan man skriva.. Inte vet jag nu..

(Britt-Marie) Och då blir det ju intressant att det kommer upp sådana diskussioner.. kanske.. om det som läraren har berättat och sådana saker. Men det här är ju mera disciplin..

(Anna) Det är synd man skulle ha så.... Spännande.

(Karin) Det där med tid som ska fyllas. Att man inte använder det som metod för att få det lugnare i klassen. Utan det kanske blir.. det behöver kännas meningsfullt. För eleverna alltså.

I det alternativ till disciplin i undervisningen som formuleras i lärarnas samtal, är det istället innehållet i undervisningen som skapar ett gemensamt engagemang i klassrummet. Läraren skulle i stället för disciplin fokusera på att leda intressanta och meningsfulla diskussioner med eleverna.

5 Lära för livet

Att eleverna lär sig att tillvarata tiden och arbeta självständigt förstås som att *lära för livet*. Att lära för livet innebär inte endast att inordna sig i skolans ramar av lektionstid och undervisning.

(Eva) Att lära för livet- om dom kan bli självständiga. Det är väl ett mål i sig?

(Anna) Använda sina anteckningar. Sen ska dom presentera då muntligt. Det är en sorts självständighet.

(Karin) Jo man kan Önska det. För man kan se dom så entusiastiska i andra situationer. Det har jag tänkt ganska mycket på- Man kan ju se dom liksom göra... en skateboardpark till sina fingerboards i trä på rasten och är så där. HELT entusiastiska.. på ett sätt som dom lik-som aldrig är..

--

(Anna) Precis ett bra sätt (alla nickar och hummar instämmande)

(Karin) Och det är ju det man önskar på något sätt

Att eleverna självständigt engagerar sig i undervisningsinnehållet och skapar en personlig relation till detta, beskrivs i samtalet som att *lära för livet*.

(Eva) Alltså hon frågar ingen annan om lov- Så idag – vi hade handarbete- då hade hon lagt upp en SÅ HÄR jättestor. Vi gör ju handdockor nu. Då har hon bestämt sig att hon ska virka en tröja åt sig själv. Alltså bra helt FRI upplever jag henne.

(Anna) Ska du då kväsa henne eller vad ska du då göra?

(Eva) Nä- hon får virka sin tröja.

(Anna) Va bra... (skratt)

En elev som bryter mot lärarens förväntade sätt att ta sig an arbetsuppgiften kan ses som att eleven uttrycker ett individuellt engagemang, vilket kan leda till att *lära för livet*. De elever som självständigt tillvaratar undervisningstiden och använder den utefter eget engagemang, *lär sig för livet* och ses som *fria*. Elever som tar egna initiativ kan av läraren ges utrymme, förtroende och möjligheter att mer självständigt disponera lektionens tidsutrymme.

6 Överkomma konceptet

I samtalet problematiseras hur eleverna anpassar sig till de yttre ramar och former som skolan, läraren och undervisningen ger. Det som till det yttre ser ut som ett fördjupat engagemang hos en elev kan istället vara att eleven lärt sig konceptet, dvs. lärt sig undervisningens ramar och förväntningarna från läraren och att hen följer dem.

(Anna) hon skriver texterna- å fördjupar sig i sina bilder.. hon gör allt det där som förvån-tas- Lär hon sig någonting på det här? Tycker hon- är det gediget- alltså.. Är det de här som är... På något sätt- gör hon det bara för att göra mig glad? – eller göra föräldrarna glada?

(Anna) Att jag har känt så här. - men vänta- vad är det här för något?

(Karin) Jaa- mm och vad är kunskapen i det här..?

(Eva) Alltså hon kanske- skulle kunna ha fritt arbete- Är det så? Efter- som hon kan allt- Hon kan konceptet.

Att eleven *kan konceptet* och följer det, innebär här att eleven gör allt som förväntas men fördjupar och individualiserar inte sina kunskaper. Kvalifikation mot givna kriterier och att tillgodose lärarens förväntningar ses inte som ett tillräckligt fördjupat och individuellt lärande, inte ett *gediget* arbete och lärande, inte att *lära för livet*. Ett alternativt fritt arbete föreslås som en möjlighet att individualisera mer för elever som har lärt sig att följa konceptet. Ramarna måste förändras, menar lärarna i samtalet, ge större utmaningar eller göras *friare* för att eleven ska *bryta igenom* och erövra självständighet och kunskap.

6.2.4 D Upplägget är väl klassiskt

Beskrivning av undervisningssituationen inför SRI-sessionen

Karin berättar för klassen om reformationen och Martin Luther. Några elever ser ut att ha uppmärksamheten på läraren och lyssnar uppmärksamt till berättelsen medan andra elever ritar, leker med penna och ser rastlösa ut. Ytterligare ett fåtal elever har lagt huvudet på bänken och blundar. Karin försöker att tilltala de elever som inte har uppmärksamheten på berättelsen genom att ställa frågor och diskutera betydelsen av olika ord som används i berättandet. Begreppet att vara korrupt ägnas en del uppmärksamhet i diskussionen som Karin initierar. Trots att Karin försöker rikta frågorna till de elever som inte har uppmärksamheten på berättelsen utan istället gör andra saker eller ligger med huvudet på bänken, är det en grupp aktiva och intresserade elever som tar störst del i samtalet. Karin balanserar mellan att försöka förmedla det innehåll som hon har förberett inför lektionen och att stanna upp och ställa frågor, och försöker engagera de elever som inte verkar lyssna uppmärksamt.

Lärarnas förståelse av situationen

I samtalet utvecklas vad lärarna beskriver som ett *klassiskt undervisningsupplägg*. Ett sådant undervisningsupplägg bygger på lärarens berättande framställning av undervisningsinnehållet. Berättandet framställs av lärarna som väsentlig för kunskapsförmedlingen. Samtidigt problematiseras berättelseformen av lärarna, då alla elever inte deltar aktivt. Alternativa sätt att lägga upp undervisningen diskuteras. Balansen mellan att eleverna känner igen sig med ett väl inarbetat undervisningssätt och utmanas genom nya annorlunda arbetssätt, diskuteras i samtalet. Att läraren berättar ur en personlig kunskap med egen relation till undervisningsinnehåll ses som centralt och väsentligt. Lärarna uppmärksammar även kvalitetsskillnader i kunskaper som eleverna får utifrån olika former av undervisning. Det lärarledda berättandet ses som ett ideal i vilket läraren gör direkta anpassningar i mötet med eleverna. Teman för didaktiska reflektioner som kan gestaltas i samtalet om ett klassiskt undervisningsupplägg är:

- Läraren förmedlar kunskap
- Klassen i sin hand
- En trygg undervisningsform
- Vila i berättelsen
- Rutinerna måste brytas
- Lära trots ouppmärksamhet

1 Läraren förmedlar kunskap

(Anna) Fast.. Jag tycker så här.. Gud- Det är så fint det du berättar och jag känner verkligen med dig liksom. Alltså, man ser verkligen hur du kämpar för att få deras uppmärksamhet.. och nu är jag jättesubjektiv här men jag menar, jag ser verkligen, och liksom.. Jag vill höra mer.

(Britt-Marie) Jag brukar säga till mina när dom pratar att för min skulle måste ni vara tysta för jag tappar tråden annars. Faktiskt! Dom måste ha lite respekt för det.

(Karin) Men det är både att dom får stoffet genom mig. Berättandet är en... Det tycker jag fortfarande är en styrka men man kanske inte bara ska göra ska göra berättande. Men att dom får det genom mig.

Ett undervisningsideal som framkommer i samtalet, är läraren som personifierar sitt kunskapsområde och förmår att entusiastiskt och sakligt utveckla ett innehåll inför och engagera sina elever. Kunskapen, *stoffet*, förmedlas i undervisningen genom läraren, uttrycker lärarna. Lärarens personliga förhållande till kunskapen ses som en *styrka* för lärandet undervisningen. I samtalet uppmärksammas även elevernas inte odelade uppmärksamhet på läraren, i försöken att förmedla sin berättelse. Lärarna uttrycker i samtalet förståelse och sympati för läraren som *kämpar* med uppmärksamheten från eleverna.

Betydelsen av att läraren har en personlig relation till kunskapen som förmedlas i samtalen framträder här. Lärarens förmåga och skicklighet att gestalta innehållet i en berättande framställning ges en central betydelse i lärarnas reflektioner. Det framträder även en införstådd undervisningsprincip i samtalet, att respekten för kunskap och lärande hos eleverna grundar sig i respekt för läraren som kunskapsförmedlare. På detta sätt ses lärande och kunskap som ingående i elevens personliga relation med läraren; *-dom får det genom mig*.

2 Klassen i sin hand

I speciella gynnsamma stunder, *det händer ibland*, beskriver Anna i samtalet, kan lärarens berättande fånga eleverna så att ett unikt pedagogiskt ögonblick uppstår. Läraren har då *orden*, berättelsen och även klassen *i sin hand*. Lärarens berättelse tar då med eleverna på *en resa* och *hela klassen* är med. Klassen *vilat* i berättelsen, läraren har berättelsen, *orden i sin mun- i sin hand i sitt hjärta*.

(Karin) Sen tycker jag helt på beror helt på också- då där med dagsformen- för ibland kän-ner jag eller- man- att man verkligen kan ha den här långa berättarstunden och att – klas-sen- kan vila i det

Mod: 'Att man kan ha den långa berättarstunden' Vad händer då? När man får till den berättelsen?

(Karin) Jo det är så svårt att intellektualisera - Man känner..

(Anna) När man känner att man har orden i sin mun- i sin hand i sitt hjärta. Man får med hela klassen. Dom.. på den här resan- ALLA! Och det händer ibland.

Dagsformen, både lärarens och elevernas, påverkar förutsättningarna för undervisningen och den ideala situationen är svår att alltid uppnå. De speciella undervisningssituationer som beskrivs av lärarna uppstår när lärarens

personliga intresse i ett undervisningsämne fångar hela klassen och skapar ett gemensamt engagemang i undervisningsinnehållet.

(Karin) Jag tror det, men det är ju fantastiskt.. om det när det händer.. Fast om det händer.. oftast när vi pratar om spännande samhällsproblem mycket mer.. Eller något som rör deras vardag.

(Eva) Det är klart när de är äldre.

Mod: Hur hänger det ihop med att du är intresserad av samhällsfrågor ibland. Kanske, Att det är ditt engagemang?

(Karin) Men så kan det absolut vara. Det kan absolut vara så för jag är ju väldigt intresserad av samhällsfrågor.

Betydelsen av lärarens personliga intresse för det innehåll som framställs, lyfts fram i samtalet. Lärarens personliga engagemang och kunskaper öppnar för elevernas personliga engagemang och intresse. Elevernas engagemang och lärande skapas naturligt, genom lärarens engagemang och intressen. Lärarna har då *klassen i sin hand*; eleverna kan *vila* i den personliga erfarenhet som läraren förmedlar; eleverna är *med på resan*.

3 En trygg undervisningsform

Vikten av att undervisa efter igenkännbara *rutiner* poängteras i samtalet mellan lärarna. Förutsägbarhet, *igenkännbarhet och trygghet* med undervisningsupplägget för eleverna, ser lärarna som grundläggande. Särskilt när ungdomarnas *oro i kroppen* spelar in i hur undervisningen gestaltas. Även att de olika momenten i undervisningen är välkända och etablerade rutiner lyfts fram i samtalet.

(Eva) Dom kan ju verkligen rutinerna, alla tar ju upp utan att, eller hur, alla skriver, det är så dom ska göra

(Karin) Ja det är väl det, hoppas jag, att det fungerar, i alla fall en form som dom känner sig trygga med.

(Anna) Dom känner sig trygga.

(Karin) Därför att- för vi har gjort det, vi har gjort det många gånger och att öva sig att anteckna är ju tycker jag, det är ju viktigt, sen sen upp på högstadiet och gymnasiet och universitetet, att kunna ta anteckningar under föreläsningar, det tycker jag är något som de ska lära sig. Sedan är det en väldig oro i kroppen, det ser man ju.

Uttrycket *det är så dom ska göra*, kan i samtalet förstås som att lärarna beskriver hur de uppfattar en fungerande samverkan mellan undervisningens form, syfte och elevaktivitet. När formen är bekant och trygg kan eleverna ta ett självständigt ansvar i undervisningen, menar lärarna. Den enskilda elevens ansvar, arbete och lärande förstås i samtalet som inordnat i en kollektiv form, klassen och dess gemensamma rutiner. Att inordna sig i skolans form och rutiner förstås även som förberedelse för studier på gymnasium och i högre utbildning senare i livet. Undervisningsformen – att

lyssna, anteckna och att skriva – ses av lärarna som ändamålsenligt eftersom studieförmågan för framtida studier utvecklas hos eleverna. Samtidigt som läraren vet att eleverna lär sig: *-för man behöver ju lära ut saker också*. Den invanda formen i undervisningen ger både trygghet, studiero och ett tydligt eget ansvar till eleverna, menar lärarna. Tryggheten i formen bidrar även till att eleverna blir medvetna om att de lär sig.

(Britt-Marie) Jag funderar verkligen på, i bland så funderar jag på om det är formen. Jag tycker att det är, på ett sätt tycker jag att det är formen. Det är så med det man berättar och att dom antecknar, det är så otroligt inarbetat. . men när vi gör någonting, för- man behöver ju lära ut saker också som dom tar till sig, samtidigt, som nu.

(Karin) Det gör man i början på en period när jag planerar, till den här renässansperioden hade jag tänkt ganska klassiskt. Att jag föreläser och dom tar anteckningar och så ska dom göra en arbetsbok av sina anteckningar och så gör vi bilder till det...

(Anna) Att dom får lära sig att anteckna och att dom får gå igenom anteckningar tillsammans med varandra för att se den andra har använt sina stödord så att dom kan lära sig någonting av varandra. Det är också viktigt och sen att det är en arbetsbok som dom kan gå tillbaka i och titta.. Det är oftast en hemtenta på slutet där dom får använda sina böcker till att gå tillbaka och hitta svar på frågor och resonera

Undervisningsupplägget med den berättande formen problematiseras även i samtalet. Kanske är det inte alltid möjligt att helt genomföra detta upplägg i en klass 7, uttrycker lärarna. Att läraren *avbryter sig* under föreläsningen ses som en kompromiss. Berättandet ska helst ges som en sammanhängande helhet. Eventuellt skulle en kortare föreläsning med mer efterföljande utrymme för samtal vara ett alternativ för ökad elevaktivitet. När berättelsen inte kan förmedlas som en helhet kan avbrotten bidra till oro i klassen.

(Eva) Men jag tänker på att, nu tror ja inte att klippet är rättvisande här, men när du berättar, så avbryter du också dig själv och frågar och dom kommer ihåg och så där. Jag tänker att det är någonting som man gör mycket i sjuan. . för nu är jag likasom i mycket mer tvåans värld, eller skulle du, om du liksom först skulle berätta sammanhängande, om de skulle få vänta på sina frågor till efter. Tror du, för jag känner att det blir liksom en lite paus emellan där de oroliga får komma fram, medans man vänta på ett svar från någon. Jag tänker om det här sammanhängande berättande kanske hade varit kortare då, kanske tio minuter då.

(Anna) I småklasserna är det ju mycket mer så att man får vänta med era frågor till efter så att man får det sammanhängande berättande

Undervisningsformen anpassas till elevernas ålder, behov, aktuellt undervisningsämne och elevernas dagsform, menar lärarna. Undervisningsformen ses både som ett ideal som ska uppnås och fullföljas men även som en ram för gemensam undervisning i klassen, inom vilken anpassningar och individualisering kan ske.

4 Vila i berättelsen

Med ett sammanhängande berättande kan eleverna *vila i berättelsen*, säger lärarna. Det är i berättelsens *pauser* som oroliga elever får ett utrymme och *kommer fram*. Om läraren kan hålla berättartråden kan det fånga in även de elever som har svårt att koncentrera sig. Under optimala omständigheter, när läraren kan utveckla sitt berättande, *vilar* eleverna uppmärksamt i berättelsen och oron hålls på plats av berättandet. Karin beskriver ett lärande där hon tänker sig att eleverna först tar till sig kunskapen genom hennes berättande, *vilar i berättelsen*, för att sedan ges utrymme att diskutera och reflektera över innehållet. Då behövs istället engagemanget hos eleverna; *energin i rummet*.

(Karin) Berättarstunden och att klassen kan vila i den och ibland så känner man, speciellt tycker jag om dom är trötta. Om det är nåt det beror på vilket stoff man ska undervisa i och ibland krävs det att man kommer med de här frågorna för att liksom få igång energin i rummet. Att det blir och ibland kanske har man planerat. Det vet jag ju själv, man har planerat att man ska göra så och så, men så blir det såklart annorlunda. Det känns ganska självklart det jag säger det men så jag tycker att det beror på.

Alternativt kan läraren välja en annan strategi för att *få igång energin i rummet*. Detta kan ske genom intensivare interaktivitet och dialog i klassen. En baksida med detta sätt är, att en mindre del av *lärarens planerade undervisningsinnehåll* och berättade förmedlas i undervisningen. Å den andra sidan så upphävs rutinerna och eleverna själva kommer till högre grad fram i klassrummet.

5 Rutinerna måste brytas

Ett *klassiskt upplägg* med undervisning som utgår från lärarens berättande, ses som ett ideal som sällan kan genomföras helt i praktiken. I klassrummet, i interaktionen med eleverna uppstår behovet att anpassa upplägget efter de elever och de omständigheter som undervisningssituationen medger. Lärarna uttrycker även en motsättning med att berättandet ibland tar tid från elevernas arbete; *-de sitter och väntar*. När eleverna själva är mer aktiva och talar, kommer istället deras egna förmågor, kunskaper och erfarenheter fram. Hur läraren balanserar mellan framställningen av berättandet och att släppa fram ett samtal i klassrummet, problematiseras i samtalet. Olika prioriteringar mellan dessa två undervisningssätt resulterar i olika former av klassrumsaktiviteter och även i olika kunskaper hos eleverna. Det klassiska lärarcentrerade berättandet säkerställer kunskaper, anser lärarna. Att eleverna ges mer självständigt utrymme ger även mer elevaktivitet men inte samma kunskaper, *det ger olika resultat*.

(Karin) Fast sen när dom sitter där, det slutade ju där. När dom börjar att arbeta sen, lite så, då känns det som att det är det som dom sitter och väntar på. Det är därför man funderar på att man skulle vilja göra på ett annat sätt. Att dom sitter där och vänta på att börja arbeta i sina häften-

och det där tjugo minuters lyssnande det blir ganska påfrestande för alla, både för mig och dom, det tycker jag ofta

(Britt-Marie) Det är i alla fall olika saker- för att när man släpper in eleverna så kommer det som vi pratade om förra året så kommer deras erfarenheter kommer fram- det dom redan kan- jag behövde ju lära mig tvärtom- att släppa lite på det där- Nu undervisar jag dom- Nu vet jag när jag undervisar och när jag låter dom- att det är olika- man får olika resultat.

Olika undervisningsämnen ses som mer lämpade för alternativa undervisningsupplägg. Geografi och samhällskunskap ses som undervisningsämnen där större elevcentrering är bra och möjlig. Historia ses som mer lärar- och berättarcentrerat.

(Karin) Då har dom fått arbeta med var sitt afrikanskt land och sen hålla föredrag för varandra, om varsitt land.. för att få en helhetsbild- och det har ju gått- ja, då är det faktiskt mer koncentrerat- de är det där med det mer individuella

(Anna) Men kan man inte jobba så där klassisk utan att – och hitta en annan form då – går det?- att ta anteckningar och så men sen att leda in det på... Man behåller det

(Karin) Det går säkert.

(Britt-Marie) Ja, någon sorts.

(Anna) - Ja det har vi gjort också att dom har använt sina anteckningar också- på ett annat sätt

(Karin) Jo men det gör jag ju! – fast det är.. lite blir en helt annan karaktär av berättandet – det är så olika karaktär på ämnen – historia är ju- jag vet inte vad det är -som gör skillnaden- där har vi pratar mycket om samhällsfrågor – saker som händer nu- när jag har berättat- då blir det så att vi tar upp aktuella tidningsartiklar och saker dom har läst- på lite olika teman – projekt som händer i Afrika nu – och det är dom faktiskt mycket mer intresserade av – än av Martin Luther

(Britt-Marie) Om det är nåt det beror på vilket stoff man ska undervisa i och ibland krävs det att man kommer med de här frågorna för att liksom få igång energin i rummet. Så att det blir. och ibland kanske har man planerat, det vet jag ju själv. Man har planerat man ska göra si och så men så blir det så klart annorlunda, det känns ganska självklart det jag säger.

Undervisningens upplägg anpassas även till elevernas ålder. Klass 7, som diskuteras i denna sekvens ses som svårare att undervisa på detta sätt. Berättandet har varit *den knepiga biten* under detta läsår, säger Karin. I samtalet uttrycker lärarna att årskurs 7 utgör en brytningstid och eleverna vill i högre grad arbeta och lära sig självständigt. Läraren behöver därför vara uppmärksam på elevernas behov och anpassa undervisningen efter detta. Balansen mellan ett elevcentrerat mer elevaktivt lärande och ett mer klassiskt undervisningsupplägg där eleverna *lärt sig*, diskuterades av lärarna.

(Karin) Jo precis -men det är... det där berättandet – det har i år varit den knepigaste biten.- sen att jobba med dem en och en individuellt eller med egna arbeten – det är något helt annat.

(Britt-Marie) Jag kommer ihåg klass 7.. för det första så åkte vi ut med Ellen²⁹-. Dom ville ut någonstans där dom inte hade varit förr. Dom brydde sig inte om vad som hände där (pekar bakom ryggen) och så, men sen att dom, det här självständiga arbetet, jag släppte dem i massor av såna här föredrag, grupparbeten... men jag hade inte lärt dem det, tyckte jag, men dom KUNDE- det var där dom VAR- Dom skulle jobba själva Jättemycket, bara släppas – så dom ska verkligen.. det kommer jag ihåg

(Anna) Ja- det gäller att hitta formerna för det då – så att dom fortfarande lär sig..

Lärarna uttrycker att eleverna i klass 7 befinner sig i en brytningstid. Det innebär att undervisningen inte endast kan utgå från lärarens horisont och kunskapssyn. Elevernas erfarenheter och egna idéer bör mer tas i anspråk och engageras, menar lärarna.

6 Lära trots ouppmärksamhet

Att eleverna kan lära sig trots att de inte har en odelad uppmärksamhet på lärarens berättande, är även en uppfattning som framkommer i samtalet. Lärandet pågår hos eleverna trots att de ser ut att vara ointresserade och ägnar sig åt annat under berättelsen, uttrycker lärarna.

(Karin) Nej det är man inte när man undervisar- då tänker jag ganska mycket på det man ska berättat för det är det jag har läst in mig på. Så det där att dom sitter och snurrar på pennor och så, det såg jag först när jag såg på filmen..

(Anna) Det kan vara ett sätt att lyssna också..

(Karin) Ja det kan det ju vara..

(Eva) Jag skulle tycka att det var jobbigt om dom pratade då skulle jag, då skulle jag tappa tråden. Men jag vet inte hur ouppmärksamma dom är?

(Karin) Dom kan ju mycket sen...

(Britt-Marie) Ja det..

(Anna) Faktiskt- när vi går igenom det sen och skriver våra texter och så..

(Britt-Marie) Exakt, dom kanske lyssnar med ryggen ibland..

Lärarna antar att eleverna är vana att tillgodogöra sig berättandet även om de ser ouppmärksamma ut. Lärarna uttrycker även att själva deltagandet

²⁹ Ellen är ett skolfartyg

i den berättande undervisningsformen i sig ger en viss kunskapsnivå, även om eleverna inte tillförlitligt varit aktivt uppmärksamma på lektionen.

(Karin) Nä det är det egentligen inte- för en del kan ju ha blicken helt på mig utan att lyssna- så att det behöver ju inte vara det heller

(Britt-Marie) Precis sen blev jag lite generad kommer jag ihåg när jag skulle berätta så där mycket. Gud det här tycker inte dom! För jag kände av deras ointresse, men lite artighet då och så hade dom mobilerna här i ärmen.. så. Men det blev ändå bra resultat alltså när jag fick in saker dom var ju ändå med.

(Karin) Det blir det, dom oroligheter, det ointresse man kan se i klassen märks inte sen faktiskt när dom skriver arbeten om det eller resonerar inför ett prov eller så. Utan då har dom konstigt nog hört vad man har sagt

Det som ser ut som ett ointresse hos eleverna ska eventuellt inte tolkas som att de inte lär sig, uttrycker lärarna. Här är lärarna ambivalenta i synen på lärandet. Eleverna behöver inte ha sin fulla uppmärksamhet på läraren, de kan eventuellt lära sig ändå. Ändå ses ett aktivt deltagande i samtal och lyssnande som det mest optimala. Det klassiska upplägget där undervisningen till stor del utgår från läraren fordrar elevernas uppmärksamhet även för lärarens skull, framhåller samtliga fyra lärarna.

6.2.5 E Pedagogiskt kontrakt

Beskrivning av undervisningssituation inför SRI-sessionen

Eva leder klass två i övergången mellan olika aktiviteter i klassrummet. Klassen har avslutat en aktivitet och ska nu sätta sina stolar i en ring och i tur och ordning ta fram sina flöjter. Eva styr och guidar ommöbleringen av klassrummet genom att sjunga en för eleverna välkänd ramsa. I sångramsan namnger läraren vilka elever som står i tur att göra vilken aktivitet. Eva namnger i sångramsan eleverna i grupper om 5 och 5 som hämtar sina flöjter och sätter sig på sin plats i cirkeln. När alla elever sätter igång med sina uppgifter uppstår ett kortvarigt kaos då 25 elever ska lägga undan böcker, flytta sin stol till kretsen i mitten av klassrummet och ta fram sina flöjter. Några elever passar även på att utnyttja tillfället till att dricka vatten eller göra något i sin väska, i väntan på sin tur att hämta flöjten. Läraren kontrollerar flödet av aktiviteter och elever i klassrummet genom sin sångramsa. Trots den oordning som synbart uppstår håller Eva full kontroll över aktiviteterna genom sin sångramsa. Hon använder inte några tillsägelser eller individuella tilltal för att styra händelseutvecklingen i klassrummet. Efter någon minut har alla elever tagit fram sin stol och sitter på den med sin flöjt i handen.

Lärarnas förståelse av situationen

I lärarnas samtal efter videosekvensen uttryckte alla uppskattning för hur Eva använde sånger, ramsor och lekar, i syfte att leda och styra olika aktiviteter i klassrummet. Evas sätt att initiera aktiviteter och skapa ordning i klassrummet, beskrivs i samtalet som del i ett *kontrakt* mellan eleven och läraren/skolan. Begreppet *kontrakt* blir centralt för hur lärarna förstår lärarens gestaltning av klassrumsaktiviteterna i videosekvensen. Lärande och det gemensamma livet i klassrummet betraktas i samtalet som reglerat av ett informellt kontrakt. Kontraktet ersätter disciplinen i klassrummet. Kontraktet reglerar även ett individuellt *frihetsutrymme* för eleven inom formen. Grundprincipen för kontraktet, såsom det utvecklas i samtalet, är ett undervisningsinnehåll som skapar form och en gestaltning genom lärarens ledning av gemensamma aktiviteter i elevgruppen. Innehållet kan även, när det fungerar i en gemensam aktivitet förstås som pedagogisk näring, uttrycker lärarna. Under de första skolåren arbetar läraren med att skapa och upprätta kontraktet. Läraren fokuserar på att *lägga formen*, uttrycker lärarna. Kontraktet ersätter disciplinen. Formen fylls istället genom meningsfullt engagemang som ger även eleverna ett ansvar för eget frihetsutrymme i undervisningen. De gestaltade teman av didaktiska reflektioner som kommer till uttryck kring det pedagogiska kontraktet, var:

- Lägga formen
- Form och innehåll
- Kontrast till ordning
- Eget ansvar
- Kontraktet ger lust
- Pedagogisk näring
- En tradition som fungerar

1 Lägga formen

(Anna) Man ser ju, inbillar jag mig, man ser ju att det är en klass två, och att ni nu, Du fröken, och de här eleverna... ni försöker bygga. Alltså ja menar, du håller ju på, du är ju mitt uppe i.. Ni håller på att lägga formen. Det är ju det du är uppe i. Så ser jag det. Jag känner igen det här.. Oj HUR ska man orka igen?

(Britt-Marie) Så tänkte jag. I femman är det fortfarande ett jobb men det är på ett annat sätt, det ligger på en annan nivå. Det jobbet. Det Du gör Nu.. Oj.. det..

Lärarens arbete med inskolning och att skapa gemensamma arbetsformer i klassrummet, beskrivs i samtalet som att *bygga* eller *lägga formen*. Formen ses som en gemensam angelägenhet för lärare och klass men som leds av läraren. *Ni håller på att skapa formen*, uttrycker Anna till Eva i samtalet. Formen, förstås i detta sammanhang som det gemensamma sociala pedagogiska kontraktet som grundläggs under de första åren i skolan. I samtalet uppmärksammas den arbetsinsats som fodras av läraren de första åren, där

läraren *lägger formen* för undervisningen med klassen.

(Britt-Marie) Bara att få fem att gå i taget så här och dom vet vilka fem det är. Alltså!

(Anna) Ja det är otroligt att se vilket formande det är här.

(Britt-Marie) Så tycker jag man ser också- just- var barnen befinner sig nu!- Att dom härmar ju- dom tänker ju inte ens. Utan du sätter igång den här ramsan och så ser man att dom flesta följer med- dom gör det! Det är det som är så fint och så ser man.. dom skyndar sig för dom ska också vara med på flöjterna. Det är så markant härmningsåldern om man jämför då. Jag tänker på en sjua där man inte härmar.

Eleverna behöver *inte tänka* när formen ges av klassrumsaktiviteten, uttrycker Britt-Marie. Gemensamma former för olika aktiviteter i klassrummet betraktas som grunden för lärande även högre upp i åldrarna, uttrycker lärarna. I de läge årskurserna skapas *formen* genom härmning, menar lärarna. Eleverna i klassen befinner sig åldersmässigt i ett efterhärmande utvecklingsstadium; *härmningsåldern*. Att lära, innebär här att härma och att inordna sig i den gemensamma formen genom efterhärmning.

(Anna) Nä jag bara tänker på mina egna erfarenheter. Jag vet i ettan och tvåan, hur man, även i trean.. fast då är man på väg mot någonting annat men man håller ju på att jobba för fullt där och fortfarande. Man håller på att lägga formen, man håller på att lära känna varandra och- ja.. Det gör man ju i tvåan också. Det är precis det man gör, sitta i en ring, ta upp flöjten, och att... i klass fem är det ju också men det är på ett ANNAT sätt. Dom HAR ju formen. Jag tycker att dom ska ha formen då i klass fem. Det förväntas.

Att lägga formen ses som ett grundarbete som läraren har att göra. De äldre eleverna beskrivs som att de *har formen*, fast på ett *annat sätt*. Lärarna uttrycker att den gemensamma formen bäst skapas, läggs, genom efterhärmningen medan eleverna ännu är i de åldrar där de kan förväntas att härma. Genom att eleverna härmar behöver de *inte tänka* innan de handlar. Redan i klass tre är man *på väg mot något annat* och då bör formen vara lagd.

(Britt-Marie) Så gör man i skolan nämligen. Det är ett kontrakt...

(Mod) Så gör man i skolan? Vad menar du? Ett kontrakt?

(Karin) Så gör man i skolan.

(Britt-Marie) Ja mellan eleven och läraren... Dom vet ju det, det är då de kan passa på och dricka vatten.. tydligen.

Den gemensamma formen beskrivs i samtalet som ett kontrakt som reglerar relationen mellan eleven, klassen och skolan. Kontraktet ger eleverna ett visst frihetsutrymme inom klassens och undervisningens ramar. *Att lära sig gå i skolan*, uttrycks som att eleven har infogat sig i kontraktets villkor; *det förväntas*. Formen förstås även som en förhandling som reglerar kontraktet. Inom kontraktets ramar kan eleven ge sig ett frirum under förutsättning att den gemensamma formen upprätthålls. Kontraktet reglerar *hur man gör i skolan*.

(Karin) Det är kanske det som dom lär sig.

(Eva) Det är det dom lär sig.

(Britt-Marie) Det är Det som dom lär sig! Dom lär sig hur man gör i skolan..

(Eva) man ska ju ha det till mycket i skolan.

(Mod) I skolan... är det bra i skolan?

(Britt-Marie) Just för att kunna komma till situationer där man lär sig saker.. Så pass många samtidigt. I den här formen som skolan Är ..

Att ingå och följa ett socialt kontrakt är förutsättningen för att gå i skolan och för att lära sig. Det är *detta som eleven lär sig i skolan*, och allt övrigt lärande utgår från kontraktet. I skolan *lär man sig att följa kontraktet*, uttrycker lärarna.

Skolan i sin helhet betraktas i viss bemärkelse här som ett *kontrakt* – det som skolan *är*. Kontraktet ger elever och läraren gemensamma ramar för undervisning och lärande. Skolan som social plats, och plats för lärande, möjliggörs genom kontraktet mellan elev och skolan. Kontraktet, uttrycker Britt-Marie, gör det möjligt för eleverna, enskilda och som grupp, att *komma till situationer där man lär sig saker*.

2 Form och innehåll

(Eva) Det såg ut som ett enda stök bara.

(alla skrattar)

(Anna) Näää, Jag såg precis.. Ja Gud...

(Karin) Det är så häftigt att så fort du börjar med själva aktiviteten så kommer dom med.

(Britt-Marie) Dom befruktar verkligen varandra. Formen och innehållet. För att bara få dom att sitta i ring, det går ju inte... utan det är ju för att vi ska spela flöjt sen. Och när vi spelar flöjt så ska vi ha det här på engelska. Alltså det är orsak och verkan.

Kontraktet skapas genom lärarens val av innehåll för klassens gemensamma aktiviteter. Det som vid första anblicken ser ut som ett oreglerat kaos, formas när läraren inleder en *aktivitet* med något för klassen känt *innehåll*. Ordning och form skapades då läraren introducerar ett innehåll i form av sångramsor. Sångramsorna och den gemensamma aktiviteten skapar en form som alla elever infogar sig inom.

(Eva) Det är för att kunna göra det sen..

(Anna) Ja, Det verkar åt båda håll

(Britt-Maire) Exakt! Det är det som en del lärare gör fel. Står och väntar på tystnaden

(Karin) står och räknar... å...

(Britt-Marie)... och jag blir tokig. Står och hyschar... Det ska ju överlappa varandra.

(Eva) Det är liksom inte ordning och reda på den.. du förstår det Blir ordning och reda. Med den är inte så där att. Du ska ha ordning och reda! Det är inte därför man gör det. Det har en annan bakgrund och orsak. Det är inte det att man står med ett moraliskt pekfinger som inte syns. Det är något annat. Det är mera näring i det här.

En lärare som kan skapa ordning i sin klass genom att använda gemensamma aktiviteter utifrån ett *innehåll* och ge innehållet en *form*, ses som en kompetent lärare i klassrummet. Den läraren som försöker att styra klassen genom att använda disciplin, dvs. form utan ett innehåll, ses här som mindre kompetent. En gemensam form som byggs utifrån ett innehåll blir till näring för eleven. *Innehåll som näring* ställs i samtalet i motsats till att genom disciplin kontrollera undervisningens form. Att använda innehållet som näring skapar ett pedagogiskt kontrakt.

(Eva) Dom tycker ju om upprepning i den här åldern. Dom vill ju ha det här. Dom kan ju tala om att om man inte har haft en vers på väldigt länge. Då vill dom ha den igen. Då är det dom som talar om att. Den har vi inte gjort på Jättelänge.

(Anna) Sen när de blir större så är det här redan gjort. Då är det klart efter två gånger

(Karin) Ja det är tvärt om.

Kontraktet innebär att läraren använder goda vanor i klassen och ett intressant innehåll som för att *fylla formen*. När läraren skapar form genom ett intressant innehåll uttrycker lärarna att innehållet ger näring för eleverna. *Näring* kan ersätta ett *moraliskt pekfinger* för att skapa ordning. I de lägre klasserna förstärks *näringen* för eleverna genom *upprepning*.

3 Elevens frirum

I samtalet framkommer även att lärarna uppfattar att *stöket* i klassen har pedagogisk betydelse och inte bara är oönskat. Stöket beskrivs av lärarna som ett möjligt frirum för eleverna. I ett sådant frirum uppstår möjligheter för elever att självständigt tillvarata de tidsutrymmen som uppstår. Kontraktet innebär här att de elever som önskar att röra på sig i klassrummet ges möjlighet och kan själva ta utrymmet i anspråk.

(Anna) Det är så härligt också att man har så där att man kan stöka till det och så blir det bra efter ett tag.. Om man tillåter det där stöket .. Det tycker jag är fint

(Britt-Marie) Men så blir det också en frihet i kroppen, det är Jätteviktigt! Det är jobbigt att sitta i ring, det är bland också det jobbigaste som finns- Att de får gå runt och stöka så där. Kontrasten- tycker jag.

(Karin) Men även stöket hade sina ramar... Det var inte bara...

(Britt-Marie) Nej, Rörelse- att dom fick röra på sig.

(Eva) dom är ju på väg,.. på väg till..

(Anna) Jo. det var dom.. Så såg jag också att du var på väg att samla in dem. Sen så förväntas dom ju sitta i ringen.

(Britt-Marie) Ja tycker att stök är något positivt (allmänt skratt) ... så ni inte trodde att..

(Eva) Man påpekar ju då att det är någonting annat än vad som sker i skolsalen, och att man måste skapa dom här arbetsituationerna för barn har i dag väldigt små stunder då det är riktigt tyst. Tysta arbetsstunder till exempel (instämmande mummel). Så det är någonting annat för i klassrummet ska det ändå va viss form, för att ta emot som du säger kanske tjugofem stycken samtidigt.

En lärare som skapat ett bra och väl fungerade kontrakt med klassen kan ge mer frirum och tillåta *stök* i klassrummet.

4 Eget ansvar

Kontraktet mellan elev och skolan, fördelar även ett ansvar till eleverna. När eleven följer lärarens intention med sångramsan, ges även ett frihetsutrymme för den enskilda eleven. Behovet av ett frihetsutrymme för de yngre barnen betraktas av lärarna som en *frihet i kroppen*. Lärarna menar att eleverna har behov av att röra sig fritt och detta kan ges under förutsättning att den gemensamma aktivitetens mål, att placera stolar i en cirkel och hämta flöjter, inte äventyras. Det är framförallt i övergångarna mellan olika aktiviteter, när det blir *stök* som eleven ges ett möjligt utrymme och *eget ansvar*.

(Britt-Marie) Jag skulle vilja säga att man som lärare då ger ett förtroende, ett ansvar. Dom har ett ansvar. Det här gör man i skolan – Det är DEN känslan tycker jag. Och, -Jag kan! Jag vet vilka fem som ska hämta och vi ...

(Anna) Man kan ramsan och allt det där... Det är ett förtroende också.. att dom får ett ansvar-

(Britt-Marie) Dom vet ju också att det är då de kan passa på och dricka lite vatten till exempel.. man springer inte ifrån ringen när man sitter ned.

(Karin) Nej just det.

Att man *kan ramsan*, förstås i samtalet även som att kunna följa kontraktet. Kontraktet möjliggör även klassens sociala gemenskapsbildning och en individuell relation för eleven med läraren. Genom kontraktet ges eleven individuellt utrymme och ett *eget ansvar*, säger lärarna. Den sociala struktur som kontraktet upprätthåller ger på detta sätt eleven en personlig relation till läraren.

(Britt-Marie) Individerna kan ju verka i gruppen. Om dom, jag tänker nu, om gruppen är trygg och blir man får den här grupp-känslan som man jobbar hårt för att få till- då kan ju dom här individerna få komma fram i gruppen. Men finns det ingen grupp- då blir det ju.... ja, ja vet inte..

(Anna) Varje individ, dom har, varje elev har ett förhållande till Eva-Dom känner sig som en individ i förhållande till henne. Inte tänker dom så mycket, är det inte så? Så det här dom går ju dit för att fröken är där. Alltså någonstans även om dom inte tänker det. Jag och fröken

(Britt-Marie) Ja, men det är som jag säger- Ett ansvar jag litar ju på att du kan det här. Du vet- vilka när du ska hämta flöjten, var du ska sitta, när du får dricka vatten. Å när du ska... Eller hur? Det är ett förtroende. Du litar ju på att dom.. kan det här..

Kontraktet, den gemensamma formen i undervisningen, ses av lärarna som ett socialt utrymme och möjlighet till lärande och individualisering genom fördelning av förtroende och ansvar till eleverna.

5 Ger lust i undervisningen

(Anna) Men jag tänker om det är något tråkigt man ska göra, om någon eller om gruppen, om alla tycker att det är tråkigt det man gör. Då, om man vänder på det så, då kanske man inte lär sig lika mycket? Och då kanske dom inte känner inte så att dom känner att det är roligt att göra formen, men tråkigt? Ja, men om det är något som utmanar dom lite både i rytm och engelska och så där, då litar dom på att Åh- Jag får något. En skolmogen ålder! Men om man gör någonting tråkigt som fröken, vad det nu är. Inte att eleven uppfattar det som tråkigt utan att det faktiskt inte Är så bra för årskurs två och då får man det där... då känner dom nog det.

-

(Eva) Du menar innehållet...?

(Anna) Innehållet pratar jag om nu. Jo, då kanske det inte går att göra formen. Men om det var kul sist. Om de va kul och liksom stimulerande sist, då vill man tillbaka till det, då är man med på noterna. – Jag litar på dig fröken..- Vad kommer nu? Jag bara hittar på- Men vad tror ni?

(Karin) Men ja - Absolut

I samtalet uttrycker lärarna att det urval av innehåll läraren gör, har betydelse för vilka undervisningsformer som kan skapas. Kontraktet innebär att eleven *får något* i undervisningen. Detta något, är ett väl utvalt innehåll, enligt lärarna, en *pedagogisk näring*. Rätt urval av innehållet till lektionen skapar lust att lära. När lärarens val av innehåll samstämmer med klassens behov, uppstår tillit och *stimulans* att lära i elevgruppen. I samtalet uttrycks detta med att eleven *litar på läraren*, att *utmaningen* ska fortsätta att vara lustfylld. Om undervisningen *inte är så bra*, upplevs som *tråkig*, blir även kontraktets giltighet tvivelaktig. Om eleverna inte känner lusten, uttrycker Anna, så kanske de inte heller lär sig lika mycket.

Kontraktet ifrågasätts när lektionen upplevs som *tråkig*. Kontraktets förhandling mellan eleven, undervisningsinnehållet och formen, beskrivs emellanåt som *skört*. När kontraktet inte infrias kan undervisningen *falla*.

(Britt-Marie) Om någon säger ÅÅHH va tråkigt, då skulle ju allting falla. Jag hade ju en sån elev men han slutade ju sen... Men det var jättejobbigt...

(Karin)- Menar du att dom andra var med i det då?

(Britt-Marie) eller blev jag bara rädd? Ja, men ja sa ifrån faktiskt, också. Det är skört...

6 Pedagogisk näring

Ett undervisningsinnehåll som är engagerande och relevant för eleverna kan beskrivas som pedagogisk näring. Begreppet *pedagogisk näring* härleder lärarna till Rudolf Steiners pedagogiska tankar.

(Eva) Men är det inte den här näringen som Steiner pratar om. Alltså vi ger ju dom näring genom de här dikterna. Den pedagogiska näringen

Mod: -Den pedagogiska näringen?

(Britt-Marie) det tror jag..

(Eva) Men då skulle det vara, jag tolkar det som det i alla fall, innehållet... som från början skapar, det går liksom lite emot det som jag tänkte. För så tolkar jag det som att de här ramsorna som vi pratar vi om, de här skatterna, sångerna, rytmerna, den rytmiska delen³⁰ som vi har fått och får, att genom den då så skapar vi den här. Att genom den då så skapar vi den här formen eller?

(Karin) Jag tror inte att det hänger på att egentligen, på vad eller vilket innehåll man har. Utan det kan skifta mellan, tror jag, det beror på viken kultur man växer upp inom, en massa olika saker. Men att det är ett innehåll som är viktigt för läraren, som läraren har en relation till... det är viktigt.

Ramsor, verser, sånger m.m. skapar och fyller formen i klassrummet med näringsrikt innehåll, ett innehåll som läraren har en personlig relation till: *Alltså vi ger ju dom- näring genom de här dikterna- den pedagogiska näringen*. Vad som utgör pedagogisk näring kan bero på vilken kultur man ingår i. Begreppet pedagogisk näring uppträder i lärarnas samtal med två olika innebörder. Pedagogisk näring kan dels förmedlas genom ett för klassen fungerade och väl valt innehåll. Men innehållet självt kan även ses som näring, om läraren genom sin personliga relation till innehållet kan gestalta detta i en lustfylld och engagerande form med eleverna. Den senare beskrivningen av pedagogisk näring lyfter fram läraren, undervisningen och skolan som *kultur*, såsom framhålls av Karin i citatet.

³⁰ Begreppet rytmisk del, syftar på en inledning som läraren inleder varje skoldag med, och som innehåller rytmiska inslag såsom sånger, lekar, rörelser, recitation av verser, flöjtspel mm. (se även Liebendörfer & Liebendörfer, 2013, s. 53f).

7 En tradition som fungerar

Detta tema utvecklas i samtalet på en direkt fråga. Lärarna uppvisade stor samstämmighet i synen på Evas sätt att arbeta med klassen. I samtalet antyder lärarna även att metoden som Eva använder på något sätt fungerar av sig själv.

(Mod) Man ser alltså när man kommer in hos Eva, att läraren har det bra med klassen. Allt det hon gör fungerar. Men hur vet ni det här? Var kommer den kunskapen ifrån?

(Britt-Marie) Alltså medveten kunskap om att skapa....

(Anna).. betydelsens av att skapa form, formen i grupp och för att lära sig..

(Britt-Marie) Har Steiner sagt att vi ska göra så här?

(Mod) Nä- inte alls vad jag vet. Hur väljer du det du gör i klassrummet??

(Anna).. inom waldorfpedagogiken...

(Karin) Det är väl för att det fungerar?

(Britt-Marie) Har det med rytm att göra? Den inre rytmen? Rytmen i rummet och...

(Anna) Så här gör man med dom här små klasserna, och sen har dom Det!.. Då kan man vila i det, då har man trygghet och förtroende och så kan man bygga....

(Karin) sen tappar dom det...

(Mod) tappar dom det.. i sjuan..?

(Karin) Men jag tror att det är genom erfarenhet. Någonstans, som man har den eventuella kunskapen.

Det framkommer en uppfattning hos lärarna att detta sätt att arbeta med att forma goda vanor hos en klass, bottnar i en waldorfpedagogisk undervisningstradition. Hur den traditionen ser ut och hur lärarna har fått del av den traditionen framkommer inte helt tydligt i samtalet. Lärarnas egen livserfarenhet och utbildning utpekade i samtalet som möjlig källa för den kunskap lärarna använder i klassrummet. Lärarna använder sig av ett visst innehåll och undervisningssätt, för att *det fungerar*, uttrycks i samtalet.

I samtalet uttrycker även lärarna att Evas arbetssätt och det material hon använder, är den del av en äldre muntlig tradition som kanske inte förmedlas och lever på samma sätt idag. Lärarna väljer innehåll och arbetssätt för att *det fungerar*. Lärarna uttrycker även en risk med att traditionen försvinner när waldorfläro-utbildningen akademiseras mer. Lärarens repertoar av sånger, lekar och ramsor förstås även som *grundläggande med barn: så här gör man och sen har dom det*. De sånger, lekar och ramsor som Eva använder utgör ett självklart innehåll i arbetet med yngre barn, anser lärarna. Traditionen att använda dessa har de även fått från äldre erfarna waldorflärare.

(Eva) Men från början har man ju fått det från sina waldorflärare som man hade på seminariet-på sin utbildning och där kände jag att det trycktes väldigt mycket på den här formen. Att skapa, att bygga upp en klass. Men det är som du säger att jag har kanske aldrig läst det så här- utan fått det från äldre erfarna waldorflärare. En muntlig tradition som bärs vidare. Och det är det man undrar försvinner den med oss? Nu när något nytt kommer in i waldorutbildningen.

(Karin) Jag tror inte det, för att det är ganska grundläggande med barn. Ändå... Alltså det som fungerar tror jag inte försvinner... fast jag vet inte...

(Eva) Jag tänker också att vi fick ju då ganska många ramsor och sånger... vi har ju verkligen gjort dom i vår utbildning. Det jag menar att man kanske trycker på någonting annat i själva utbildningen i dag.

(Anna) Ja det är sant, sen kanske- det finns en viss risk kanske- för det har ju varit en tradition jämt emot barn med ramsor under hela början av 1900-talet, tidigare också, över huvud taget... Rim och barnkammar- ramsor som kanske försvinner, kanske även mellan föräldrar och barn eller att den traditionen blir svagare.

Lärarna uttrycker att en anledning till att det traditionella materialet fungerar beror på lärarens förmåga att *läsa av* elevgruppen och göra urval. Samtidigt menar lärarna att det finns *vissa verser och sånger som alla barn tycker om*, som då alltid *fungerar*. Repertoaren som lärarna bygger sitt arbete på ses till viss del som självreglerande då *det som inte fungerar försvinner*. I lärarnas reflektioner i samtalet uppmärksammas närvaron av en tradition med ett visst innehåll som ses som passande för barn, en kanon av fungerande innehåll, samtidigt som kunskapen om *vad som fungerar* är svår att sätta ord på och uttrycka. Läraren *känner* vad barnen tycker om.

(Eva) Men man känner också direkt hos barnen att: Det dom tycker om. Om jag har en ramsa en dag som jag märker att dom inte tycker om så släpper jag den... Jag vet! dom hade en vikarie en dag och gjorde den där ”vide videvitt nu kommer våren”. Och det blev bara så där, att dom ville inte ens höra den och med en annan klass har jag verkligen haft den och gjort något jätteroligt av den. För det är också någonting så att man kan tro att man kan göra exakt samma sak med klass efter klass. Det är helt nya saker man gör många gånger. Samtidigt som det finns vissa saker som håller alltid på något sätt.

(Mod) Det är intressant- Det finns vissa saker som alltid håller?

(Britt-Marie) Vissa verser och sånger på något sätt, som alla barn tycker om...

(Karin).. som är tidlösa?

(Eva) ja....

Lärarnas beskrivning av hur de använder och umgås med repertoaren av ett traditionellt innehåll anknyter även till ett tidigare resonemang om

undervisningsinnehållet som *pedagogisk näring*. Kontraktet i klassrummet kan sägas bygga på ett traditionsinnehåll förmedlat som näring. Kontraktet bidrar till att varje elev ges en individuell-social plats i gruppen och ett eget frihetsutrymme. Formen och aktiviteten är gemensam men innehållet skapar varje elev en personlig relation till, uttrycker lärarna. Att det finns ett innehåll som alltid fungerar hävdas med emfas av lärarna i samtalet. Samtidigt som lärarens personliga relation till innehållet, *det som fungerar*, starkt framhålls som skäl till att det fungerar.

6.2.6 F När man släpper in eleverna

Beskrivning av undervisningssituation inför SRI-sessionen

Anna inleder undervisningen med att ta upp ett tema om vårblommor som klassen har arbetat med under en tid. Ett samtal inleds i klassen om blåsippans frön och insekterna som dras till blommorna och pollination. Anna beskriver skillnaden mellan olika blommor och hur deras utseende och uppbyggnad inbjuder olika insekter att söka sig till dem. Flera händer kommer i luften och eleverna delar med sig av olika erfarenheter och upplevelser. Anna försöker komma vidare med sin berättelse och styr över hur de olika elevrösterna i klassen kommer till tals, kommenterar eller bidrar till berättelsen. Flera händer kommer i luften och några elever släpps fram och uttalar sig. En elev, Katarina, sitter hela tiden med handen i luften och väntar tålmodigt. Läraren ser ut att avsiktligt låta henne vänta med att säga sitt bidrag. Efter en stund får Katarina ordet och berättar då utförligt om en händelse för en tid sedan då hon var på ett fält med många gula maskrosor och många insekter som satte sig på maskrosorna. Katarina berättar vidare att hon bar en gul tröja och även den blev full av små svarta insekter. Under hela berättandet är Katarina helt fokuserad på läraren Anna och berättelsen ser ut att rikta sig bara till henne. Under Katarinas berättelse öppnas dörren och en annan elev kommer in. Anna vänder sig mot eleven som kommit in och säger något. Katarina tittar ner i bänken, under tiden då Anna talar med eleven som kommit in i klassrummet.

Lärarnas förståelse av situationen

Problematiken kring handuppräknings praktiker utvecklades i sessionens samtal. Handuppräkning som metod i förhållande till andra alternativa sätt att aktivera eleverna i dialog i undervisningen, diskuterade lärarna. De förutsättningar och faktorer som läraren har att arbeta med för att skapa ett dynamiskt dialogklimat i klassrummet framstår i samtalet som komplexa. Vissa elever behöver stimuleras till aktivt deltagande i samtalet i klassrummet och andra hållas mer tillbaka, uttrycker lärarna. Lärarna menar även att de har vissa kunskaper om elevernas personlighet, kunskaper och förmågor som de använder för att styra samtalet i klassrummet. Det finns även vissa elever som av läraren uppmärksammas speciellt och som behöver *plockas fram* för att uppmuntras att delta. I samtalet uttrycker

lärarna en vision om en möjlighet till alternativt sätt att samtala i klassrummet. Erfarenheter av andra undervisningssituationer där ett möte och dialog mellan lärarens ämneskunskaper och elevernas erfarenheter uppstår fritt och spontant, uppmärksammas i samtalet. Dessa tillfällen ses som *magiska pedagogiska situationer*. I dessa situationer går både elever och lärare utöver sina egna kunskaper och erfarenheter och även utanför lärarens planering. Lärarnas pedagogiska strävan riktar sig mot att uppnå dessa, *magiska pedagogiska situationer*. Dessa situationer förutsätter även att läraren förmår att uppmärksamma, avläsa och stödja elevernas möjliga potential. Eleverna kan då *blomma*. En idé om en möjlig ideal undervisningssituation framkommer i samtalet. Teman som framkommer i analysen om dialogen i klassrummet och handuppräkring är:

- Uppfylldhet hindrar lyssnandet
- Individuellt samtal
- Avläser eleverna
- Olika förväntningar
- Balansen mellan form och självständighet
- Magisk pedagogisk dialog

1 Uppfylldhet hindrar lyssnandet

Lärarna beskriver i samtalet hur de balanserar mellan en berättande framställning av undervisningsinnehållet och att uppmuntra elevernas aktiva deltagande i samtal. Avvägningarna som lärarna balanserar handlar om att dels förmedla kunskaper och dels om att, i samtal, tillvarata och lyfta fram elevernas erfarenheter. Lärarna skapar denna balans genom att *avläsa eleverna* och klassen, menar de. Lärarna tolkar och avläser olika elevers engagemang och motiv för att räcka upp handen. En engagerad elev förstås av lärarna som *uppfylld* av något. Detta kan vara en personlig upplevelse eller liknande. Lärarna menar att lyssnandet avtar när en elev blir alltför *uppfylld* av sitt eget inlägg i stället för att lyssna. Elevens bidrag riskerar då att avvika för mycket från lärarens lektionsplan. Eventuellt kan läraren be eleverna att vänta med att räcka upp händerna för att lyssna bättre.

(Eva) Han är väldigt uppfylld på något sätt av det han ska säga precis. Man får känslan av att han sitter och funderar på det han ska säga medan han räcker upp handen.

(Britt-Marie) Jo, precis det du säger, Jag undrade för man såg på ögonen sådär, undrar om han hörde vad du sa.. för du gick in där och.

(Anna)- Jo mm.

(Karin) Det undrar man ju alltid när de själva vill säga någonting om dom lyssnar samtidigt?

(Mod) Ja, det är en viktig fråga. Vad händer när dom eleverna räcker upp handen - lyssnar dom då?

Alla - Hm. (nickar)

(Eva) Men annars, absolut att det är så ofta eller hur .. att elever när dom räcker upp handen att dom inte hör vad man berättar. Just under berättarstunden brukar man ju vara ganska noga med att... försöker vara noga med att. -Ta ned händerna nu! ... och så försöker bara att lyssna och sen så när man har det här bollandet då får händerna komma upp.

Lärarna beskriver problem med handuppräkningskulturen då den uppmanar eleverna att konkurrera om talutrymmet i klassrummet. Eleverna lyssnar inte heller alltid på varandra. Lärarna menar att det kan vara så att elever som räcker upp handen *inte lyssnar* medan handen är uppe.

(Karin) Frågan är om dom andra barnen lyssnar på henne.

(Anna)- Ja frågan är just hur mycket lyssnar dom på varandra när flera sitter och räcker upp handen.

2 Individuellt samtal

Då handuppräkningskulturen huvudsakligen styrs av läraren blir även elevernas kommunikation direkt med läraren central i klassrummet. Elevens relation till läraren bekräftas genom lärarens bifall av handuppräkningskulturen.

(Eva) Ja hon pratar ju till fröken. Hon tänker ju inte på någon annan

(Anna) Nää...

(Britt-Marie) Man ser hon är ju uppe i ditt ansikte liksom...

Alla- Jo- mmm

(Britt-Marie) eller hur! Hon tittar ju verkligen på dig

Lärarna menar att handuppräkningskulturen bekräftar lärarens auktoritet i klassrummet då den huvudsakligen skapar individuella samtal mellan lärare och en elev. Men handuppräkningskulturen skapar även en individuell relation mellan eleven och läraren men på lärarens villkor. Eleven vill säga något till läraren och därigenom bekräftas elevens relation till läraren.

(Eva) Hon pratar till fröken. Hon har något som brinner och pockar på

(Britt-Marie) En enorm tillit till Anna har hon. Allt är Ok tänker jag.

I samtalet framkommer hur läraren avläser och väljer vilka elever i klassen som ges förtur då de räcker upp handen. Läraren har även vissa förväntningar på vilket innehåll som samtalet bör utvecklas mot. De elever som läraren antar kommer att föra samtalet i önskad riktning ges förtur.

3 Avläser eleverna

Hur lärarens lektionsplanering påverkar hur läraren styr samtalet i klassrummet, framkommer i lärarnas samtal. De mål och det innehåll som läraren har planerat, förväntar sig lärarna att elevernas samtal behandlar. I reflektionerna över undervisningssituationen i videoklippet framkommer hur lärarna försöker att avläsa och förutsäga på vilket sätt de elever som räcker upp handen kommer att bidra till samtalet i enlighet med lärarens

avsikt. Vilka elever som kommer att *berätta något annat; nåt eget*, och vilka är det som kommer att anknyta till lärarens plan?

(Britt-Marie) Jag tänker att han har uppe handen och så får han ordet och nu tänkte han berätta något annat

(Karin) Han har suttit där en stund innan frågan kommer. Då har han fortfarande svar på något tidigare eller vad det är.

(Eva) Eller svar Han kanske vill berätta. Nåt eget!

(Anna) Ja något eget.

(Britt-Marie) Ja hur länge hann du berätta där innan den handen åkte upp? Har du hunnit berätta om solen? Har han suttit där innan frågan kommer?

I samtalet reflekterar lärarna kring Annas agerande i situation. Lärarna menar att de kan avläsa att det Katarina vill säga handlar om *något annat* än vad läraren planerat. De elever som Anna antar inte följer planen släpps inte heller omedelbart in i samtalet. Lärarna uttrycker i samtalet förståelse för hur Anna avläser och bedömer ett förväntat bidrag från de elever som räcker upp handen. För att leda dialogen i klassrummet behöver läraren läsa av och bedöma när en elev räcker upp handen i syfte att berätta något eget, som inte direkt ansluter till det innehåll som läraren planerat för.

(Britt-Marie) Att hon har egna tankar och att hon far iväg så. När Katarina gör så här så far hon i väg och hon tänker inte så mycket på att svara rätt, får jag för mig. .. som dom andra utan hon... Ja och så är det den gula tröjan.

(Karin) Jag tänker att hon har uppe handen och så får hon ordet och nu tänkte hon berätta något annat.

(Anna) Det är kanske inte är för att svara på frågan utan hon har alltid någonting att säga och så, oavsett när under lektionen det är

(Eva) Jaha. Det som om hon vet hur det ska vara i klassrummet. Men ändå undrar man över gruppkänslan. Ni vet, man har olika medvetenhet om hur vad det innebär att vara en utav 26 eller en utav 28 men på ett sätt är hon är själv med Katarina där, emellanåt... Det kan jag tänka .. hon vet ju att men förstår ni hur jag. Hon har något att lägga till som hon har kommit på..

(Karin) Hon vet ju om det, du frågar om hon lyssnar, att det hon ska säga inte hör ihop med frågan. Hon vet ju det i alla fall.

(Anna) Ja, just det.

Även en elev som *har egna tankar* bör beredas plats i klassens samtal, menar lärarna. Men insläppandet måste planeras så att lärarens upplägg med lektionen inte äventyras. Samtidigt finns en möjlighet som läraren måste överväga att elevens bidrag kommer att tillägga något som är väsentligt för hela klassen.

4 Olika förväntningar

Vilka elever som ges företräde i deltagandet beror dels av lärarens känedom om hur eleven förmår *anknyta till innehållet* med sitt deltagande, dels av lärarens plan för att få mindre aktiva elever att delta. Några elever måste uppmuntras att tala och läraren *förväntar sig olika* insatser från var och en.

(Anna) Men ibland, och det känner ni ju säkert igen, att ibland kommer ju någon som säger någonting, och säger någonting som inte alls hör till ämnet. Men då brukar jag säga det också. Oj, Men kan inte du spara det här. Den där kan du inte spara den, lova och berätta den

(Britt-Marie) Påminn mig sen...

(Anna) Så kan vi berätta om den sen men vi pratar inte om det nu.

(Britt-Marie) Men man har väl vissa elever som jag måste inte inför varje lektion. Men jag har ett schema. Jag vet och jag förväntar mig olika.

Lärarna menar att de styr elevernas deltagande i klassens samtal genom handuppräckningen. De tillfällen som uppstår i samtalet där de elever som läraren önskar ökat deltagande från, måste därför uppmärksammas. En elev som sällan räcker upp handen kan *plockas fram* när den väl gör det.

(Eva) Ja och så jag tänker, jag såg det nu på filmen, för jag vänder mig precis om när hon räcker upp handen. Ja Hon! Men hon brukar ju räcka upp handen men jag bara tänker på det nu när jag såg det, jag såg det så jag tog Stina i stället. Men hon är ju med och alert och räcker upp handen liksom när man minst anar.

(Britt-Marie) Jag tänkte fråga om hur det går. Jag tänkte Åh, vad synd att du inte såg, för jag tänkte att du inte såg

(Anna) Ja, precis. Men jag tycker att precis som du sa att, absolut, att man tänker, Gud nu måste jag plocka fram den eleven. Eller, Nej. Hur går det? Jag hälsade på henne nu, men i morgon ska hon få lite extra. Eller hur? Det känner ni igen, att man tänker så. -

(Karin) Det man riskerar, det jag känner min klass i alla fall, att det blir en fem -sex som gör sin röst hörd och så, men det är en hel del som aldrig gör sin röst hörd.

Lärarna ger uttryck för de etiska dilemman och överväganden som kan förbindas med att styra över samtalet i klassrummet. Vilka elever som ska släppas fram, vilka som får stå tillbaka och vilka som ska *plockas fram* är avgöranden som lärarna hela tiden överväger. Olika principer står mot varandra när läraren använder handuppräckning för att styra samtal i klassrummet. En princip är att uppmuntra och styra för ett jämlikt utnyttjande av talutrymmet. En annan princip är att styra elevernas samtal efter lärarens planering. Balansen mellan dessa handlar om hur läraren handskas med elevernas individuella behov i förhållande till förväntade bidrag till innehållet från eleven.

5 Balansen mellan form och självständighet

I samtalet framkommer även en alternativ syn på skolans betydelse för några elever. Skolan kan även användas av eleverna för egna syften och intressen. De *går sin egen väg* och kan inte *styras*.

(Britt-Marie) och det är otroligt för han, som jag tänker.. intelligent. Och man vet inte hur mycket man ska styra dom, för han är egentligen så självgående. Han behöver skolan, men ändå så utnyttjar han skolan för att kunna gå sin egen väg.

I samtalet problematiserar lärarna *styrning* av eleverna i dessa situationer. En elev kan ses som *intelligent* och *självgående* och då ges större frihetsutrymme utanför den styrning av mål och aktiviteter som läraren gör. Lärarna uttrycker att i dessa situationer måste de hålla tillbaka sin planering och intention, och inte påtvinga denna för starkt på eleven. Detta kan *skada* elevens självständighet och hämma elevens utveckling. Det kan också bli *fel* i relationen till eleven. Balansen mellan *form* och *självgående* ses som känslig; *jättekraänglig*, eleven kan även ta *skada* av för mycket form.

(Britt-Marie) Nä dom har så mycket men dom behöver ha någon sorts form på sig så där. Men om man formar dom för mycket så blir dom skadade nästan och det blir kraängel med hela familjen... Det är jättekraängligt man får passa sig. Vissa saker är jättesvåra andra saker är otroligt lätta, de flesta saker är väldigt lätta och hittade man bara rätt sätt och kunde få den här eleven att blomma så skulle de göra det själv på något sätt... Förstår du hur jag menar?

(Eva) Hon vill berätta något ur sin erfarenhet, så där. Jag kände igen det så. Men det kan ibland bli fel, kanske. För mig blev det ibland fel i förhållande till... Men det kanske, men det blir. Usch!

Lyckas läraren med balansen mellan att ge form och tillåta självständighet i dessa situationer blir skolarbetet lätt och eleven *blommar*. Men blir det fel i relationen till eleven så skapar det ett misslyckande för alla.

6 Magiska tillfällen

Lärarna beskriver de tillfällen i undervisningen då *elever knyter an till lärarens berättelse* med egna erfarenheter, som *speciella höjdpunkter* i undervisningen. Eleven *hjälper läraren* så att kunskaperna läraren förmedlar blir relevanta i förhållande till elevernas egna erfarenheter. Lärarens mål är att kunskaperna upplevs som intressanta av eleven och kunna anpassa och justera undervisningen mot det. När läraren ser att aspekter av innehållet upplevs som intressant hos eleven och eleverna kommer med egna bidrag och erfarenheter, kan läraren *spinna vidare* på detta och det *magiska* sker i klassrummet.

(Karin) Hon vill berätta något.

(Britt-Marie) Hon vill berätta om någon erfarenhet, någonting som hon har varit med om.

(Eva) .. och det är ju helt sant, det är ju sant för hon har ju varit med och upplevt det här, att dras till den gula färgen.

(Britt-Marie) Katarina säger någonting och får egna associationer till egna erfarenheter, hakar fast där och broderar vidare ju, så där som man vill. För en sådana där elever hjälper ju verkligen fröken eller magistern.

(Anna) Ja ja tack och lov med dessa elever precis som du säger för det som du säger. För då händer det där magiska som man någonstans vill som pedagog, att det blir – Ah JA, så kommer fröken förhoppningsvis på någonting som man kan spinna vidare på som leder till någonting annat bara man håller sig till ämnet. För jag har ingen aning om det syns på den här filmen.

De situationer då en elev berättar om sina egna erfarenheter i relation till lärarens undervisning ses som *magiska* tillfällen. I dessa stunder övergår även det planerade undervisandet i ett gemensamt samtal kring innehållet. Dit vill lärarna komma lite *oftare*. I dessa speciella undervisningssituationer lär *sig även* eleverna mer.

(Britt-Marie) Jag tycker att- att det är ett samtal. Utan att jämföra bra eller så. Men mer om man Jämför med min lektion. Trots att du leder och så, eller lotsar eller vad du gör, så är samtalsstämningen liksom högre än i min klass. Det är liksom nåt i min lektion där. Det tycker jag och det gillar jag, det är kanske dit jag vill oftare liksom. Jag vet inte om frågorna är öppnare eller jag vet inte. Men här, Ja, det är lite friare och inte så uttänkt vad svaren ska bli, men det är det ändå... Jag får inte riktigt grepp om det, men ändå någonting.

(Karin) Jag tycker att det är så himla viktigt, det är verkligen det, jag vill verkligen att de ska lära sig saker. På tal om det du sa, det är verkligen såhär ja.

I dessa friare samtal i undervisningen gäller inte längre ett givet rätt och fel utifrån lärarens horisont. Istället ses elevens lärande som ett deltagande och att *knyta an till samtalet*. Att minnas något, ses som en aspekt av att kunna något. Att kunna samtala om något ses som mer än att bara minnas detta.

(Anna) JA, det är så det gör dom ändå. Men vi behöver bara titta på dom här två, vi har ju det är säkert så. Då tänker jag att, just det där jag sa, ett samtal som är lite friare, så att dom inte tror att det inte är ett svar de ska ge

(Eva) Se va ord är viktiga tänk att dom uppfattar det, fast dom är så små. Nu ska vi återbe-rätta- Åh – va var det hon sa? Nu ska vi samtala, vad samtalade vi om igår? Ja vad var det? Det blir något helt annat-

(Karin) Det blir inte att minnas rätt.

(Britt-Marie) Nä, just det. Det är inte det handlar om att minnas rätt, utan att på något sätt knyta an till samtalet, på något sätt.

(Karin) Fast ibland Är det ju att minnas rätt.

(Eva) Ja ibland är det ju det

(Britt-Marie) Ja precis Ibland är det ju det som uppgiften kräver. Att man ska minnas rätt. Men är de det som är kunskapen då?

Även om det i vissa fall är att *minnas rätt* som är lärarnas riktmärke, är det inte självklart att den kunskap som eleverna visar kan reduceras till att *minnas rätt*. Att kunna delta, *knyta an* och bidra till samtalet genom att *brodera vidare*, ses som lika väsentligt, kunskapsmässigt, som att *minnas rätt*. Kan läraren ge möjlighet åt en elev att *knyta an* och att *blomma*, har läraren nått ett större mål med sin undervisning än att *minnas rätt*.

6.2 Sammanfattning av analysens teman

Den språkliga analysen av de sex utvalda videofilmade undervisningssituationerna utföll i 35 identifierade teman. Temana identifierar och benämner enskilda aspekter av lärarnas reflektioner utifrån teleoaffektiva strukturer för lärarnas förståelse av sitt didaktiska handlande. Temana synliggör hur identifierade teleoaffektiva strukturer organiserar det didaktiska handlandet i specifika praktikknippen (Kemmis, 2010; Schatzki, 2001). I samtliga SRI-sessioner förutom i *Utsatthet vid tavlan*, har den videosekvens som samtalet utgick från fokuserat på lärarnas agerande och interaktion med eleverna. Den videosekvens som lärarna samtalar utifrån i sessionen *Utsatthet* handlar om en situation med två elever framme vid tavlan, deras interaktion med varandra och med de övriga i klassen. Samtalet i denna session skiljer sig därför något från de övriga. Lärarnas reflektioner i sessionen *Utsatthet* handlade dels om att tolka elevernas upplevelser och belägenhet och dels om att inta rollen av en närvarande lärare i klassrummet. I sessionen växlar lärarna mellan dessa båda typer av reflektioner. Jag förstår detta som att när lärarna betraktar eleven i en utsatt situation antar de i samtalet instinktivt rollen av en i klassrummet närvarande lärare. De teman som ingår i sessionen om *Utsatthet* berör därför lärarens omedelbara omsorg om eleverna genom närvaro och handlingsberedskap i klassrummet. I samtalet framgår olika aspekter av elevernas trygghet, de prövningar och mod samt den utsatthet eleverna erfar. Samtidigt uttalas nödvändigheten både av att pröva och utsätta eleverna så väl som att gripa in, skydda och värna dem.

I temat *En tradition som fungerar* ingår i sessionen om *Pedagogiskt kontrakt*, har en annan karaktär jämfört med övriga teman i sessionen. Lärarna utvecklar ett resonemang som inte direkt utgår från den videofilmade undervisningssituationen. I temat *En tradition som fungerar* behandlas ursprunget till det innehåll i form av sånger, lekar och ramsor som lärarna använder. Samtalet i temat *En tradition som fungerar*, utvecklas som respons på en fråga om hur lärarna menar sig veta vilket innehåll det ska välja och hur de kan påstå att de vet att innehållet fungerar. Den respons frågan får ger en inblick i betydelsen och funktionen av kultur och traditionsförmedling i lärarnas yrkesutövning. Samtalets innehåll ger underlag för en diskus-

sion om karaktären av lärarnas yrkestradition, dess roll och betydelse för lärarnas didaktiska praxis.

6.3 Tolkning av teman i förhållande till den didaktiska triangels dimensioner

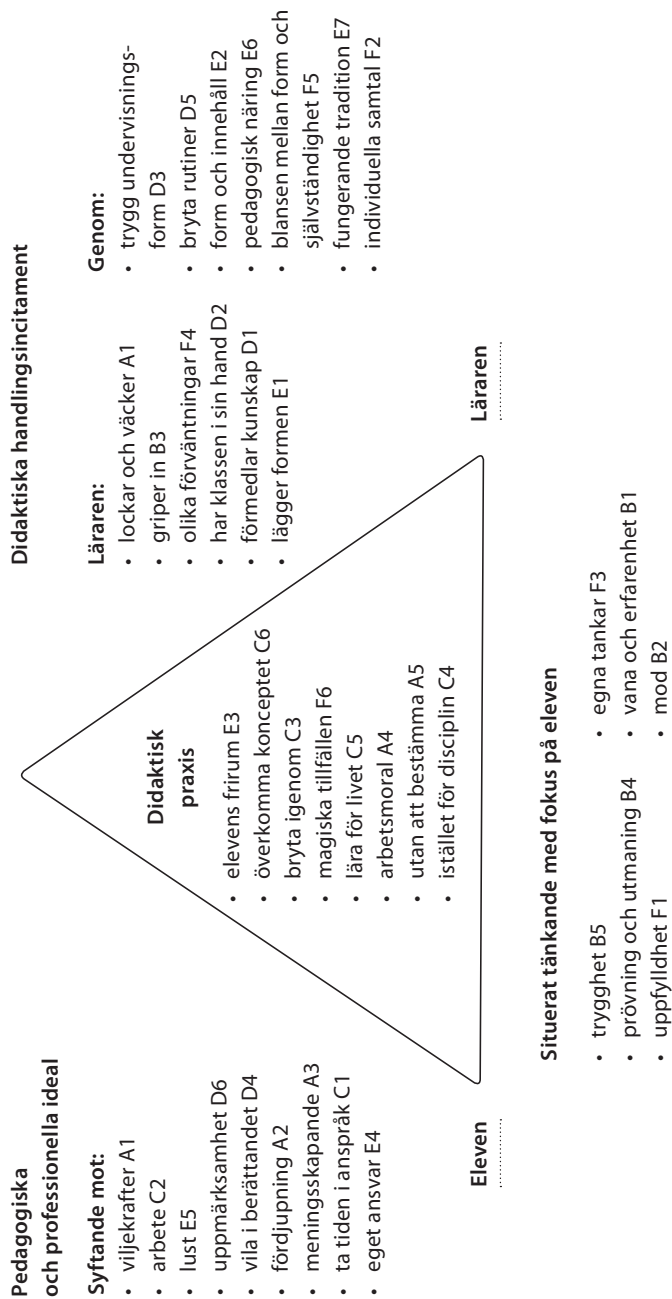
En tolkningsprocess kan jämföras med att lägga pussel. Vartefter helheten framträder ges de enskilda bitarna en tydligare plats och funktion. Under processen med att lägga pusslet växlar uppmärksamheten mellan de enskilda delarna och karaktären av den helhetsbild som antas ta form (Ödman, 2007). Den färdiga helheten föregrips under tolkningsprocessen genom olika föreställningar eller konceptualiseringar (Gadamer, 1997; Vattiamo, 1996; Ödman, 2007). Tolkningen återvänder så iterativt till analysens friläggande av textens betydelse för att verifiera och fördjupa förståelsen av de olika temana (Ricoeur, 1988). Larson (2005) menar att resultaten av en tolkning inte bör vara en konstruktion av olika kompromisser. Tolkningen ska entydigt infånga något fundamentalt som finns i undersökningens rådata (s. 13). När pusslet är färdigt och inga lösa bitar återstår framstår helheten som något manifest och entydigt (Ödman, 2007, s. 98).

Tolkningen byggs successivt upp genom att relatera de 35 temana till den didaktiska triangels dimensioner. Tolkningen utvecklas här genom ett resonemang där pusselbitar, dvs. de 35 temana, prövas, analyseras och tolkas för att utgöra en koherent helhet. Analysen och tolkningsprocessen utfaller i en helhet där samtliga teman inordnas i fyra kategorier. Konstruktionen av de fyra kategorierna stödjer sig på principen att alla skeenden, intentioner, processer och interaktioner i en undervisningssituation kan infogas och interrelateras inom den didaktiska triangels hörn, relationer och dimensioner (Arfwedson, 1998; Claesson, 2009; von Oettingen, 2018; Wahlström, 2015). Kategorierna konstrueras genom att tolka analysens utfall av teman i relation till triangels dimensioner och relationer.

De slutsatser som analys och tolkning utfaller i, utvecklas och underbyggs successivt. Tolkningsprocessen kan beskrivas som ett vävande fram och åter i en hermeneutisk spiral. Den didaktiska triangels dimensioner och relationer tillhör förförståelsens horisont. De kategorier och de slutsatser som konstruerats genom tolkningen, uppstår genom en sammansmältning av förförståelsens horisont och de teman som kommer ur empirin (Gadamer, 1997; Ödman, 2007).

Av triangels fem dimensioner blir fyra aktuella för vidare tolkning av analysens teman. Det empiriska materialet utgår från lärarnas perspektiv och förståelse av sitt didaktiska handlande i de utvalda undervisningssituationerna. Dimensionen *Elevernas relation till läraren* blir därmed inte aktuell. Därigenom representerar triangelmодellen och de fyra kategorierna ett lärare-i-handling-perspektiv.

Undervisningsmål/innehåll



Figur 9. Analysens utfall inom de fyra kategorierna organiserade inom den didaktiska triangeln

I figuren på föregående sida framställs den didaktiska triangelns dimensioner, de fyra kategorierna och analysens teman i en sammanfattande helhet. Respektive kategori har placerats i förhållande till motsvarande dimension inom triangeln. De relationer och spänningar som tolkas uppstår inom och mellan kategorierna, och utgör grunden för vidare analys och tolkning. Genom att benämna dessa relationer och spänningar tolkas lärarnas gestaltning av sitt didaktiska handlande fram ur materialet.

I den tolkande framställning som följer, vävs benämningar på teman och kategorier kontinuerligt in i den tolkande texten. Dessa markeras kursivt för att synliggöra hur tolkningen återvänder till teman och kategorier för att successivt tolka och aggregera dessa. Syftet med förfaringssättet är att tolkningsprocessen och de kunskapsbidrag som tolkningen utfaller i ska ges en transparent underbyggnad och tydlig argumentation.

Tolkningen inleds följaktligen med att besvara avhandlingens andra forskningsfråga. Forskningsfrågorna besvaras därmed i omvänd ordning. Den första frågeställningen rör vilket pedagogiskt tänkande och förhållningssätt som framträder i lärarnas samtal. Denna fråga kan betraktas som mer överordnad eller mer övergripande än den andra. Den andra forskningsfrågan behandlar vilka gestaltningar av didaktiskt handlande samt vilka incitament för beslut och överväganden som framträder i samtalen. Tolkning utifrån den andra forskningsfrågan har därför en starkare empirisk närhet. Den tolkningen håller sig helt inom teman, kategorier och den didaktiska triangelns struktur. Den första frågan för tolkningen vidare genom mötet med en bildningsteoretisk horisont och ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande. Utifrån den andra forskningsfrågan utreds grunderna för att vidare tolka och besvara den första mer övergripande forskningsfrågan. De utfall som kommer av svaren på den andra forskningsfrågan, bildar därför utgångspunkter för att besvara den första forskningsfrågan.

6.3.1 Kategoriernas karaktär

Kategorierna synliggör karaktären av lärarnas gestaltningar av didaktiskt handlande i situerade och specifika undervisningssituationer. Triangeldimensionen läraren – undervisningens mål och innehåll, relateras till en kategori med teman som på ett omedelbart sätt berör lärarens didaktiska handlande. Antagandet är att de mål som lärarna har uppställt för sitt didaktiska handlande kommer till uttryck inom denna kategori som incitament för vissa tilltal, ageranden och framträdanden. Undervisningens innehåll och lärarnas planering får därigenom en karaktär av införståddhet i förhållande till det didaktiska handlande som framträder. Jag benämner kategorin *Didaktiska handlingsincitament*. Teman som uttrycker karaktären av olika undervisningsaktiveter och hur läraren organiserar arbetet i klassrummet, ingår i kategorin. Dessa teman utgör en form av didaktisk repertoar av motiv för handlande och interaktion i undervisningen.

Dimensionen eleven-undervisningens mål och innehåll, relateras till en kategori med teman som innefattar lärarnas reflektioner och som behandlar *Pedagogiska och professionella ideal*. Teman inom denna kategori handlar om de pedagogiska mål lärarnas handlande syftade mot. Karaktären på dessa teman åskådliggör lärarnas förståelse av elevernas lärande och utveckling genom att de uttrycks i samtalen som mål att handla mot. Kategorin hänförs till den dimension vilken Kansanen och Meri (1999) benämner som den didaktiska relationen. Karakteristiskt för denna är att den innebär en relation till en annan persons relation (s. 8). Dimensionen synliggör lärarens relation till elevens lärande. Temana i kategorin innehåller reflektioner som uttrycks i termer av ideal för fostran, utveckling och lärande. Olika mål och ideal för elevens lärande uttrycktes i samtalen genom teman ingående i denna kategori. Benämningen *Pedagogiska och professionella ideal* antyder att kategorins teman inbegriper reflektioner som kan tolkas som ingående i en yrkesmässig kärna av professionella ideal och motiv hos lärarna.

Dimensionen lärare-elev relateras till en kategori av teman inom vilken lärarens omedelbara, situerade tänkande, omsorg om och empati med eleven ingår. Jag benämner kategorin *Situerat tänkande med fokus på eleven*. Teman i denna kategori handlar om reflektioner som utgår från lärarnas momentana avläsande av en elevs utsatthet och upplevelser i en specifik undervisningssituation. Kategorins teman synliggör hur lärarnas avläsningskunskap praktiseras i SRI-sessionerna. Temana antyder om lärarnas inkännande, avläsande och uttolkande av hur de uppfattar elevens belägenhet i en viss situation. Lärarnas reflektioner inom dessa teman tar oftast utgångspunkt i dilemman och problematiska, oftast utsatta eller tvingande situationer i undervisningen. Detta till skillnad från de ideala, framtidsinriktade reflektioner som ingår i kategorin *Pedagogiska och professionella ideal*.

I mitten av triangeln återfinns en kategori med teman som skiljer sig från de övriga kategoriernas teman. Kategorin har placerats i mitten av triangeln då den inte har någon bestämd relation till någon av triangelns sidor. Teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis* fokuserar elevens utveckling och lärande i termer av ideala, framtida och utvecklande fostransmål. Dock ur perspektivet av lärarens situerade tänkande och handlande i de enskilda undervisningssituationerna. I lärarnas reflektioner framstod realiserandet av dessa fostransmål ofta som svårkontrollerbart och oförutsägbart. Det didaktiska handlande vilket inriktas mot sådana fostransmål orienteras av praxis som ett etiskt informerat handlande (Carr 2009; Green, 2009; Gustavsson, 2000; Kemmis, 2005; Macintyre, 2007; Maclin, 2009).

I kategorin *Didaktisk praxis* ingår teman där lärarna problematiserande behandlar det didaktiska handlandet utifrån olika aspekter och mål för elevens fostran. Teman såsom *lära för livet*, *elevens frirum*, *självständighet*, *istället för disciplin* och *magiska tillfällen* exemplifierar sådana fostransmål. I dessa teman reflekterar lärarna över alternativ till skolans och undervisningens tvingande moment. Ett flertal teman i kategorin behandlar problem och

dilemman i förhållande till den asymmetriska lärar-elevrelationen. På detta sätt problematiseras i kategorins teman även den bestämdhet som ges relationen lärare och elev ur den didaktiska triangelns dimensioner. Kategorins teman överskrider således den didaktiska triangelns dimensioner och relationer. Det är elevens individualitet och framtidsintresse som står i centrum i dessa reflektioner. Reflektionerna inbegriper därmed formella aspekter av elevernas utveckling och lärande (Blankertz, 1987; Jank & Meyer, 1997). Formella aspekter på lärande och utveckling i temana framträder i reflektioner som behandlar vad som är viktigt för eleven nu och i framtiden (Jank & Meyer, 1997, s. 61). Temana ingående i kategorin *Didaktisk praxis* kan därigenom betraktas som pedagogiska i större bemärkelse än didaktiska och handlingsinriktade.

6.3.2 Strukturering av empirin utifrån teleoaffektiva strukturer och praktikknippen

Lärarnas didaktiska praxis framkommer i analys och tolkning som teleoaffektiva strukturer i deras reflektioner i förhållande till det didaktiska handlandet och interaktionen i de utvalda undervisningssituationerna. Utifrån begreppet teleoaffektiva strukturer fokuseras analys och tolkning mot de motiv och affektioner som i lärarnas reflektioner kunde förbindas med ett visst agerande i undervisningssituationerna (Schatzki, 1996; 2001). Praktikens arkitektur av tal, handling och interaktion utgör för den tolkning som följer en organiserande princip för kunskap om det didaktiska handlandet (Kemmis, 2010; 2014; Schatzki, 2001). I kategorierna sammanställs de teman som skapats genom textanalysen av lärarnas samtal. De fyra kategorierna karakteriserar teleoaffektivt waldorflärarnas överväganden, motiv och dilemman inför sitt didaktiska handlande i förhållande till den didaktiska triangelns dimensioner.

Gestaltningen av lärarnas didaktiska handlande konstrueras genom att tolka fram relationer och spänningar inom och mellan de teman som ingår i respektive kategori. Gestaltandet av det didaktiska handlandet framträder genom dessa såsom knippen av olika sammanflätade praktiker (Kemmis, 2014). Respektive analysystema utgör ett definierat och avgränsat praktikknippe. Teman avgränsade och situerade karaktär medger att de synliggör enskilda mål och handlingsincitament som lärarnas projekt (Kemmis, 2010). Genom att sammanställa temana inom kategorierna och i förhållande till den didaktiska triangeln framträder det didaktiska handlandet som ett organiserande av olika praktikknippen. Det praktiska förnuftet, menar Schatzki, är teleologiskt och affektivt bestämt (Schatzki, 2001, s. 52). Genom tolkningen framträder waldorflärarnas didaktiska praxis som sammanhållande och organiserande av dessa teleoaffektivt orienterade praktikknippen och projekt.

6.3.3 Tolkning utgående från avhandlingens forskningsfrågor

Två forskningsfrågor formulerades för avhandlingsarbetet:

1. Vilket pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling, kommer till uttryck i waldorflärlärarnas samtal?
2. Vilka gestaltningar av didaktiskt handlande framträder i waldorflärlärarnas samtal och reflektioner kring de överväganden och etiska dilemman som uppstår i elev-lärrarrelationen?

Den första forskningsfrågan fokuserar centrala element hos waldorflärlärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt inför sitt didaktiska handlande, i de utvalda undervisningssituationerna. Hur förstår, reflekterar och uttrycker lärarna sig kring elevernas lärande och utveckling i dessa? Den andra forskningsfrågan syftar till att klarlägga det didaktiska handlandet i sig, dess överväganden, motiv och dilemman. I forskningsfrågan inbegrips de olika faktorer som inverkar på hur lärarna hanterar komplexa situationer där ofta omedelbara avgöranden krävs. Dynamiken och spänningarna mellan och inom kategorierna återspeglar incitament, mål, beslut och dilemman i lärarnas förståelse av sitt didaktiska handlande. Avhandlingens andra forskningsfråga som rör lärarnas gestaltning av sitt didaktiska handlande, besvaras genom att tolka och bestämma dess spänningar och dynamik.

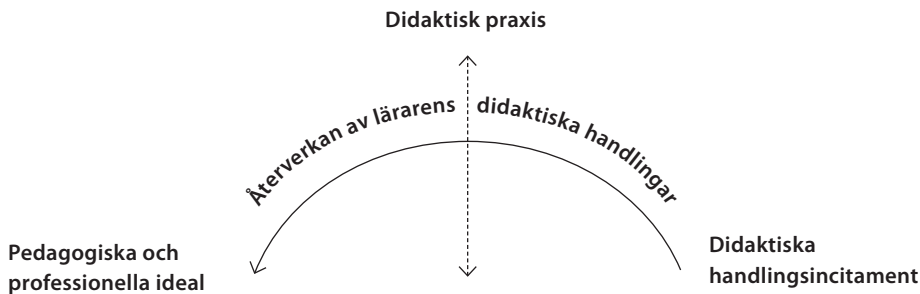
Den första frågan fokuserar inte på handlandet i sig utan söker infånga och, på ett övergripande sätt, klarlägga det pedagogiska tänkande och förhållningssätt vilket underbygger waldorflärlärarnas didaktiska handlande. Genom de två forskningsfrågorna åtskiljs lärarnas didaktiska handlande från det pedagogiska tänkandet och det förhållningssätt lärarna antar inför sitt handlande. Därigenom följer de två forskningsfrågorna undersökningens metodiska upplägg. I det följande utvecklas först gestaltandet av det didaktiska handlandet, såsom detta framträder genom tolkningen i lärarnas samtal. I det efterföljande kapitlet utvecklas tolkningen av lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt, i förhållande till den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken.

6.4 Övergripande gestaltningar av lärarnas didaktiska handlande

Tolkningen av det didaktiska handlandet utvecklas, i det följande, utgående från den didaktiska triangelns dimensioner och kategorierna. I tolkningsarbetet behandlas relationerna mellan kategorierna parvis. Ett sådant förfarande, menar Kansanen och Meri (1999), är vanligt i analyser vilka utgår från den didaktiska triangeln. Tolkningen syftar till att identifiera och benämna relationerna mellan kategorierna. Den andra forskningsfrågan om lärarnas gestaltning av sitt didaktiska handlande besvaras genom att identifiera och benämna dessa relationer.

Tydligast framträder i tolkningen ett didaktiskt handlande vilket kan hän-

föras till relationen mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Pedagogiska och professionella ideal*. Teman ingående i dessa kategorier synliggör hur lärarna betraktar sitt handlande i undervisningssituationerna utifrån olika incitament. Teman såsom att locka, väcka, förmedla kunskap och gripa in exemplifierar olika *Didaktiska handlingsincitament*. Lärarnas handlande motiverades genom att handlandet förväntades ge en viss återverkan hos eleven. Teman med förväntade utfall av didaktiska handlingar är framförallt viljekrafter, lust, arbetsmoral och ansvar. Dessa teman ingår i kategorin *Pedagogiska och professionella ideal*. Pilen i figuren nedan antyder en intentionsriktning i lärarnas reflektioner. Relationen mellan kategorierna benämns som Återverkan av lärarens didaktiska handlingar. De olika didaktiska incitamenten motiveras och ges inriktning genom lärarnas formuleringar av olika *Pedagogiska och professionella ideal* för elevernas utveckling och lärande.



Figur 10. Återverkan av lärarens didaktiska handlingar

Teman såsom viljekrafter, fördjupning, meningsskapande, lust, arbetsmoral, bryta igenom samt eget ansvar, kan genom intentionsriktningen som framtolkats relateras till vissa ideala uppfattningar hos lärarnas antaganden om elevernas lärande. Ett exempel på hur detta framträder är sessionen som behandlade just *Viljekrafter*. I denna session framträder incitamenten för ett didaktiskt handlande genom att lärarna beskrev hur en elevs viljekrafter kunde lockas eller väckas. Det didaktiska handlandet kunde kopplas till en viss förväntad återverkan genom teman såsom; lust, fördjupning, arbetsmoral och upplevelsen av mening. I sessionen *Att lära är att göra* inriktades lärarnas reflektioner mot avläsning av en elevs potential till mer arbete och att ta undervisningstiden i anspråk. Den förväntade återverkan av arbetsinsatsen beskrevs som ett genombrott för en elevs lärande.

Det som kan uppfattas som instrumentellt i att benämna relationen som återverkan av lärarens didaktiska handlande, upphävs genom betydelsen av teman inom kategorin *Didaktisk praxis*. Genom tolkningen av relatio-

nen mellan dessa två kategorier i förhållande till kategorin *Didaktisk praxis*, framkommer det didaktiska handlandets långsiktiga och mer övergripande mål. Kategorin *Didaktisk praxis* innehåller teman där eleven gavs ett visst handlingsutrymme och förväntades ta detta utrymme i anspråk.

I lärarnas samtal finns flera exempel på reflektioner där ideala undervisningssituationer kommer till uttryck. Dessa ideala undervisningssituationer framställs i samtalen som infärgade av vissa fostransmål. Oftast framträder dessa fostransmål i samtalen som att lärarna inte exakt kan veta hur de kommer till. De framställs som indirekta, oförutsägbara och även alternativa utfall av lärarnas didaktiska handlande. De ideala undervisningssituationerna som eftersträvas kunde därför i samtalen inte direkt härledas till ett visst didaktiskt handlande. Ett element av oförutsägbart kring förverkligandet av dessa infogas i lärarnas samtal. På detta sätt upphävs en linjär och instrumentell innebörd av elevens lärande som återverkan av ett visst handlande. Teman som *Överkomma konceptet*, *Magiska situationer* och *Frirum genom innehåll*, exemplifierar detta. Även teman som inbegrep det didaktiska handlandets långsiktiga mål såsom att *Lära för livet* och *För en arbetsmoral* ingår i denna kategori. Teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis* visar mot det didaktiska handlandets ideala utfall och mål. I samtalen syftade dessa ideala mål ofta mot att upphäva asymmetrin i relationen mellan lärare och elev och att möjliggöra ett frirum, fritt från disciplin. Teman i kategorin *Didaktisk praxis* antyder ideala men även oförutsägbara och svårkontrollerbara utfall av lärarnas didaktiska handlande. Förhållandet mellan den mer instrumentella relationen av återverkan mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Pedagogiska och professionella ideal* och de mer oförutsägbara och ideala temana, ingående i *Didaktisk praxis*, innebär en paradox. Den repertoar av *Didaktiska handlingsincitament*, som i tolkningen utgör centrala aspekter av lärarnas didaktiska praxis, behandlas i lärarnas samtal såsom en instrumentell återverkan. Samtidigt är handlandets inriktning öppet mot andra oförutsägbara och mer långsiktiga ideala former av lärande. Det genombrott som förväntas av eleverna framkommer i lärarnas reflektioner som avgörande för de oförutsägbara målen i kategorin *Didaktisk praxis*.

Repertoaren av *Didaktiska handlingsincitament* medför även etiska dilemman och överväganden i elev-lärorelationen. Dessa leder tolkningen in på komplexare teleoaffektiva strukturer av avgöranden, mål och dilemman i förhållandet till lärarnas interaktion i undervisningen. De överväganden, motiv och dilemman som framkom i lärarnas reflektioner om interaktiviteten mellan läraren och eleven ingår i kategorin *Situerat tänkande med fokus på eleven*. Benämningen av relation och spänningar mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Situerat tänkande med fokus på eleven*, ger insikter i det didaktiska handlandet utifrån komplexa beslut och etiska dilemman i förhållande till enskilda elever. Kategorin synliggör även funktionen och betydelsen av lärarnas avläsnings-

kunskap i undervisningen. Relationerna mellan kategorierna benämns som *Uppmaning till eftertanke* och *Legitimerande motiv*.

Spänningen mellan dessa kategorier återspeglar hur lärarnas avläsning och reflektioner kring en enskild elevs upplevelser och belägenhet används i en specifik undervisningssituation. Lärarna uttrycker hur de genom sitt handlande ingriper i elevernas liv och hur detta ingripande måste motiveras. I de teman som ingår i *Situerat tänkande med fokus på eleven* framkom hur lärarna förstod den prövning och utsatthet som deras försök att locka, väcka och tilltala eleven förorsakade. Teman såsom trygghet, mod, egna tankar, uppfyllnad, att prövas och utmanas, kan förstås som aspekter av lärarens riktade uppmärksamhet, avläsning och inkännande av elevens belägenhet i en viss undervisningssituation. I figuren nedan åskådliggörs de båda relationer som framtolkats utifrån dessa aspekter.



Figur 11. Uppmaning till eftertanke och legitimerande motiv

Det framkommer ingen bestämd intentionsriktning i relationen mellan *Didaktiska handlingsincitament* och *Situerat tänkande med fokus på eleven*. Relationen mellan dessa kategorier karakteriseras i stället av en återhållsamhet och eftertanke. Reflektioner där lärarnas situerade avläsning av eleverna uttrycks ligger till grund för att konstruera relationen mellan dessa två kategorier. De teman som ingår i *Situerat tänkande med fokus på eleven* utmärks av att de håller tillbaka läraren och uppmanar denna till eftertanke och omprövning av sitt handlande. Relationen mellan kategorierna benämns därför som *Uppmaning till eftertanke*. Då lärarna, med empati och inkännande varse blev en enskild elev i en utsatt eller prövande situation, ifrågasattes motiven för handlandet. Även i situationer då en elev motsatte sig lärarens uppfordran till aktivitet, uppmanades lärarna till eftertanke. I sessionen *Att lära är att göra* ifrågasätter lärarna vilken rätt de har att förfoga och bestämma över elevens tid. Har eleven rätt till att använda tiden på ett annat sätt än så som läraren uppmanar till? I sessionen *Viljekrafter* formulerar Eva denna typ av dilemman tydligt:

Det känns som han om har rätt- mer rätt än läraren- han har rätt till en liten chillning där alltså eller hur? Han faktiskt gjort färdigt något.

I reflektionerna inför de undervisningssituationer där denna typ av dilemma uppstår uttrycker lärarna en ambivalens inför sina *Didaktiska handlingsincitament*. I temana *Utan att bestämma, Prövning och utmaning, Mod, Uppfylldhet, Elevens egna tankar, Lära trots ouppmärksamhet* framkommer hur lärarna i sina reflektioner distanserar sig från sin repertoar av didaktiskt handlande. I dessa teman uppmärksammas istället den prägling elev-lärarrelationen givits utifrån skolan och av undervisningen i stort. Lärare-elevrelationens asymmetri och komplexitet framträder i dessa teman där reflektionerna i dessa inbegrep utvidgade fostranspekter utifrån elevernas olika individualiteter och de olika intressekonflikter lärarna hanterar.

Du menar att kanske han vet att han kommer att vinna? Om vi nu pratar om att det är en kamp, men det är det ju inte, det är ju en inspiration. Det är ju ingen kamp så..

Lärarnas samtal stannade oftast inte vid dessa reflektioner. De provningar och utmaningar eleverna utsattes för kunde i vissa fall ändå motiveras, i de fall lärarna kunde ana en möjlighet till utveckling och lärande hos eleven. Genom en sådan aning hos lärarna legitimerades provandet och elevens utsatthet. Till lärarnas reflektioner över nödvändiga, omedelbara beslut och etiska dilemman i undervisningssituationerna ansluter sig teman i kategorin *Pedagogiska och professionella ideal*. Den provning och utmaning och det mod som framkallades hos eleverna kunde motiveras genom pedagogiska och professionella mål och syften. Relationerna mellan kategorierna *Situerat tänkande med fokus på eleven* och *Pedagogiska och professionella ideal* benämns som *Legitimerande motiv*. Genom *Legitimerande motiv* motiverade lärarna den provning som eleven utsätts för i förhållande till möjligheten av ett framtida lärande och utveckling.

6.4.1 Summering av tolkningen

I det följande sammanställs tolkningen utifrån avhandlingens andra forskningsfråga. Den fördjupande, tolkande analysen ovan handlade om att gestalta, tolka och benämna lärarnas didaktiska handlande i övergripande gestaltningar. Karaktären av lärarnas didaktiska handlande synliggjordes genom att benämna de identifierande relationerna mellan de kategorierna. Benämningarna ger en antydning om de överväganden, motiv och dilemman som waldorflärarna relaterade till sitt didaktiska handlande. Tolkningen av dessa utgår från specifika undervisningssituationer och visar på karaktären hos lärarnas didaktiska handlande i dessa. Utifrån teleoaffektiva strukturer i lärarnas reflektioner framkommer de mål och affektioner som lärarnas didaktiska handlande orienterades genom. Dessa mål och affektioner framkommer genom intentionsriktningarnas och relationernas karaktär. Genom tolkningen och benämningen av relationerna mellan kategorierna framträder det didaktiska handlandets specifika teleoaffektiva strukturer i förhållande till de utvalda undervisningssituationerna.

Waldorflärarnas didaktiska praxis framträder genom relationerna mellan kategorierna som ett organiserande av olika knippen av praktiker. Tolkningen visa hur teleoaffektiva strukturer orienterar lärarnas didaktiska handlande inom dessa praktikknippen. Relationerna mellan kategorierna antyder överväganden, motiv och dilemman av didaktisk-etisk karaktär. De benämnda relationerna visar hur lärarnas reflektioner sammanväver didaktiska handlingsmotiv, ideal och affektioner relaterat till det didaktiska handlandet i de specifika undervisningssituationerna. Kategorin *Didaktisk praxis* framträder som en central och övergripande kategori. Kategorin synliggör en övergripande och samordnande inriktning för lärarnas didaktiska handlande.

Waldorflärarnas gestaltning av sitt didaktiska handlande synliggörs i tolkningen som ett handlande utifrån olika didaktiska praktiker och handlingsrepertoarer. Praxis framträder på detta sätt som teleoaffektiva strukturer i temana och i relationerna mellan kategorierna. Lärarnas didaktiska praxis håller samman och orienterar lärarnas agerande som olika praktikknippen (Kemmis, o.a., 2014). Dessa praktikknippen uttrycks i lärarnas samtal om sin undervisning i gestalt av exempel, analogier och berättelser. Lärarna uppmärksammar och ger i samtalen uttryck för de överväganden och de beslut som det i undervisningssituationen faller på läraren att omgående förhålla sig till och hantera. Analys och tolkning visar att dessa överväganden uppträder som samtida, komplexa och även som motsägelsefulla. Exempel, analogier och berättelser används orienterande och vägledandet för ett didaktiskt handlande i sådana undervisningssituationer. Överväganden och dilemman av praktisk och etisk natur i interaktionen, integreras genom exempel och berättelser med individuella omsorger om enskilda elever. Rubrikerna på de följande avsnitten sammanfattar de slutsatser och kunskapsbidrag som framkommit genom tolkningen.

6.4.2 Nödvändigheten av att utsätta och pröva eleven

Relationerna mellan kategorierna synliggör hur lärarens uppfordran av eleverna hölls tillbaka när läraren tog en enskild elevs upplevelse i beaktande. En utsatt och prövande situation för en elev kunde även motiveras, legitimeras, utifrån att läraren bedömde att det fanns en potential till utveckling och lärande genom att utsätta och pröva. I situationer där lärarna saknade ett framsyftande motiv med att pröva och utsätta eleven betraktades istället handlandet som omotiverat och oetiskt. Benämningen *Uppmaning till eftertanke* har framtolkats som relationen mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Situerat tänkande med fokus på eleven*. I analysen av sessionerna *Viljekrafter*, *Att lära är att göra* och *När man släpper in eleverna*, återfinns temana som behandlar lärarnas överväganden och hur lärarna motiverade sitt handlande ur perspektivet av en elevs möjlighet till lärande genom att aktiveras. Temana som *Ta tiden i anspråk*, *Bryta igenom*, *Arbete och fördjupning* och *Eget ansvar* visar mot sådana perspektiv i lärarnas reflektioner. Relationerna mellan kategorierna visar hur förhållandet mellan temana *Att prövas och utsättas* och *Mening, lust, och fördjupning* framträdde i

lärarnas reflektioner. I sessionen om *Utsatthet* använde lärarna även uttrycket mod relaterat till att eleven prövas. I lärarnas reflektioner framträder genom tolkningen hur eleverna antogs behöva förfoga över ett visst mått av mod för att lärande och utveckling skulle ses som möjligt. Att utsätta och pröva eleven kunde motiveras genom tolkningens *Legitimerade motiv*. Men även det motsatta förekommer i samtalen. I sessionen om *Utsatthet* drog läraren en gräns för den prövningen en elev utsattes för, då handlandet inte kunde försvaras med tanke på omsorg om eleven ur ett lärande- och utvecklingsperspektiv.

Betydelsen av benämningarna *Uppmaning till eftertanke* och *Legitimerande motiv* för det didaktiska handlandet är sådan att de synliggör hur läraren stannar upp och överväger sitt handlande. Lärarna förstår sitt didaktiska handlande så att lärandet förutsätter att utmana, utsätta och pröva eleverna. Samtidigt måste detta prövande och utsättande kunna legitimeras genom att det kan leda till att eleven lär sig och utvecklas.

6.4.3 Undervisningsinnehållets karaktär av införståddhet

I lärarnas samtal framkommer deras planering och undervisningens innehåll som införstått i deras didaktiska handlande. Relationen *Återverkan av lärarens didaktiska handlande* visar hur en sådan införståddhet verkar i lärarnas didaktiska handlande. Det innehåll och de mål lärarnas planering skapar inför lektionerna ger vissa utgångspunkter för det didaktiska handlande som sedan realiserar. När läraren handlar eller fattar beslut integreras undervisningen-innehållet med formella kategorier (Blankertz, 1987) av anteciperad utveckling och lärande hos eleven. I handlande och i beslut samordnar läraren undervisningens innehållsliga uppdrag med ett fostransuppdrag. Ett sådant handlande där innehållsliga kunskapsmål och fostransmål samverkar och individualiseras genom lärarens didaktiska handlande utgör även en central aspekt av pedagogisk takt (Ljungblad, 2016; Løvlie, 2007; Magnusson, 1998; Rinne, 2015; Toom, 2006; van Manen, 1991). Ett kunskapsbidrag som framkommer genom tolkningen är därmed, att ett pedagogiskt taktfullt handlande inbegriper undervisningens innehållsliga kunskapsmål som införstådda. Karaktären av innehållet som införstått uppstår då läraren samordnar kunskapsmål och fostransmål i sitt didaktiska handlande. I temat *Form och innehåll* framkommer tydligt hur undervisningens innehåll tas som utgångspunkt i gestaltandet av aktivitet och interaktion. Utifrån ett taktfullt didaktisk handlande individualiserar och situerar läraren innehållsliga mål med fostransmål i specifika undervisningssituationer. Kategorin *Didaktisk Praxis* inbegriper teman där detta kommer till uttryck i lärarnas samtal.

6.4.4 Ambivalens inför det didaktiska handlandet öppnar för didaktisk intuition

Karaktéristiskt för det didaktiska handlandet är hur lärarna i SRI-sessionerna helt utgår från sig själva i beslut, överväganden och i hanterandet av

olika dilemman i undervisningen. I samtalen förekommer inga didaktiska reflektioner där lärarna uppmärksammar allmänt fastställda normer eller regler för att avgöra handlandet. Lärarna utgår istället helt från sin egen erfarenhet, kunnande samt kännedom om eleverna.

Ett annat karaktärsdrag är samtalens många och hastiga växlingar. Växlingarna menar jag, synliggör lärarnas ambivalens inför sitt handlande. Lärarna växlar mellan att uttala sig med säkerhet om vilket handlande som är att föredra i en viss situation för att omgående ge uttryck för osäkerhet och ambivalens huruvida deras handlande ur den enskilda elevens perspektiv var ändamålsenligt. I samtalet kan lärarna exempelvis uttala sig om hur elevernas viljekrafter kan väckas och lust till arbete och lärande för att därefter övergå till att ifrågasätta de aktiviteter, som de uppfordrar eleverna till, var meningsfulla ur en enskild elevs perspektiv. Lärarnas förhållningssätt till att väcka lusten och ta eleverna i anspråk kontra att bestämma över deras tid och aktiviteter framträder i tolkningen som ambivalent och osäkert.

En elev som menar att allt det arbete som läraren förväntat sig är klart, tvingar läraren att ta ställning till hur återstående lektionstid ska användas. Är det läraren eller eleven som avgör när ett arbete är klart? Ska läraren uppmana eleven att omvärdera sitt arbete och arbeta lite till? Eller kan läraren låta de elever som snabbt blir färdiga att ägna sig åt egna intressen, med risk för lägre arbetsmoral i klassrummet. Även de avgöranden där lärarens pedagogiska planering och förberedda undervisningsinnehåll utmanas av elevernas reaktioner, dagsform och intressen, blir föremål för förhandling och omprövning. I sessionen *När man släpper in eleverna* hanterar läraren flera sådana avgöranden. I dessa situationer hanterar läraren intressemot-sättningar och balans mellan innehåll och form i undervisningen. Vilka elever läraren prioriterar att rikta sig mot och hur lärarna framträder och tilltalar eleverna i undervisningen, är föremål för överväganden inför det didaktiska handlandet.

Jag tolkar den ambivalens vilken framträder på detta sätt som ett ingående element i den reflektivitet som stimuleras i SRI-sessionerna. Jag antar att den konstruerade situation vilken SRI-sessionerna innebär, stimulerar deltagarnas ambivalens över de videofilmade klassrumssituationerna som betraktas i sessionen. Likartade exempel på sådant återfinns bl.a. hos Rowe (2009). Samtidigt tolkar jag denna ambivalens som kännetecknande för lärarnas didaktiska handlande. Utifrån tolkningen antar jag att den komplexitet och mängd med faktorer som lärarna tar ställning till i en undervisningssituation, måste ledsagas av en viss ambivalens och beredskap att momentant ompröva sitt handlande. En undervisning som orienteras utifrån lärarens didaktiska praxis inbegriper ett nödvändigt inslag av ambivalens utifrån vilken lärarna intuitivt orienterar sitt handlande i en specifik situation. Jag benämner detta didaktisk intuition. Med intuitivt handlande avses här att lärarens samlade kunskap, erfarenhet och specifika kännedom om eleven samordnas och läraren handlar utifrån detta intuitivt och

framtidensinriktat i förhållande till undervisningssituationen. Ett liknande intuitivt didaktiskt handlande finns beskrivet hos Ljungblad (2016), Toom (2006) och van Manen (1991). En viss ambivalens inför beslut och agerande utgör följaktligen en förutsättning för en intuitiv tillgång till deras didaktiska praxis. Ambivalensen öppnar för läraren att individuellt utforma sin interaktion med eleverna i situerade och specifika situationer av didaktiskt handlande. Jag förstår detta som att ambivalensen öppnar för den etiska dimension av handlandet vilken karakteriserar praxis (Carr, 2009; Green, 2009; Kemmis, 2005).

6.4.5 Finns det ett specifikt waldorfpedagogiskt didaktiskt handlande?

Ett waldorfpedagogiskt didaktiskt handlande skulle enligt Dahlin (2017), Nielsen (2004), Sommer (2014) och Ullrich (2008) kunna karakteriseras som lärarcentrerat och med stor vikt på lärarens berättande framställning och interaktivitet i undervisningen. I analys och tolkning framträder i flera teman en sådan karaktär av waldorflärares didaktiska handlande. I sessionerna *Upplägget är väl klassiskt, Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper in eleverna* återfinns reflektioner där lärarna själva antyder att handlandet har en specifik waldorf-didaktisk karaktär. I lärarnas reflektioner framkommer hur de avläser undervisningssituationen och enskilda elever, anpassar sitt handlande, avväger med vilket tilltal och med vilka framträdanden det didaktiska handlandet gestaltas. De avgöranden och dilemman som hanteras i lärar-elevinteraktionen handlar om vilka enskilda tilltal läraren använder och lärarens framträdanden i specifika undervisningssituationer. Lärarna diskuterar hur de eftersträvar att skapa balans och omväxling i undervisningen mellan en berättande framställning och ett samtal som kan väcka klassen. De fattar beslut som handlar om hur mycket eleverna ska vila i lyssnandet eller om läraren istället ska få igång energin i rummet med elevernas reflektioner och erfarenheter. Jag förstår detta som att det didaktiska handlandet utgår från en repertoar med olika modus av framträdanden. Utifrån dessa olika modus av framträdanden anpassar lärarna sitt didaktiska handlande efter sina pedagogiska avsikter och intentioner samt utifrån den specifika undervisningssituationen.

Utifrån tolkningen är det tveksamt om det didaktiska handlande vilket ovan karakteriserats, skulle kunna avgränsas enbart till en tradition av waldorf-didaktiskt handlande. Nedbrutet i enskilda motiv, överväganden och handlingsincitament framträder i stället ett handlande vilket framstår som likartat med ett flertal beskrivningar av didaktiska praktiker. Det didaktiska handlande vilket exempelvis beskrivs av Frelin (2012), Carlgren (2015), Gustavsson (2004), Imsen (1999), Ljungblad (2016), Magnusson (1998) och Wedin (2007) visar i väsentliga avseenden en jämförbar karaktär. I forskning om lärarens arbete framkommer hur lärarens ansvar för att organisera elevernas arbete och lärande, ger det didaktiska handlandet en sådan karaktär. ”Lärarens arbete sker under inflytande av en mängd olika synliga

och osynliga krafter”, skriver Wedin (2007, s. 32) och uppmärksammar komplexiteten och de under-, eller införstådda elementen i elev-läraryteraktion. Begreppet ”lärartrycket” lyfter Imsen (1999) fram för att beskriva den mängd av interaktioner och relationella dimensioner som karakteriserar ett didaktiskt handlande. Genom begreppet ”lärartrycket” synliggörs det föränderliga, flerdimensionella, samtida i interaktionerna i undervisningen. Dessa sammantaget med kravet på omedelbar handling i komplexa undervisningssituationer skapar ett visst tryck i lärararbetets förutsättningar, menar Imsen. De beskrivningar av lärarens didaktiska handlande som återfinns i åtskilligt av den forskning som behandlar lärarens arbete, sammanfaller i väsentliga delar med det handlande som framträder i denna undersökning. Det forskningsresultat som tolkningen av lärarnas didaktiska handlande resulterat i, skulle därmed antas vara relativt allmänt förekommande och inte avgränsat till en waldorftradition.

Utifrån videofilmande klassrumssituationer reflekterade lärarna över det didaktiska handlande de betraktade. Handlande och interaktivitet i videofilmen kan betraktas som olika praktiker som i undervisningssituationerna organiseras i specifika ”knippen” (Kemmis, 2010; Schatzki, 2001). Dessa praktikknippen upplöses genom analysen i enskilda praktiker. Det antagande jag gör är att det didaktiska handlandet nedbrutet i enskilda praktiker bör förstås som generellt och allmänt förekommande. Den didaktiska repertoar som temana inom kategorin *Didaktiska handlingsincitament* gestaltar måste även denna betraktas som allmän. De olika ingående praktiker som utgör det större praktikknippet, undervisningen i skolan, kan följaktligen inte var för sig hänföras eller avgränsas till en viss undervisningsform. Ett specifikt och till waldorfpedagogiken avgränsat didaktiskt handlande ser jag därigenom inte som möjligt att bestämma. Däremot framträder genom flera teman vissa organiserade knippen av praktiker som skulle kunna karakteriseras som specifikt waldorfpedagogiska.

Analys och tolkning av lärarnas didaktiska handlande tog utgångspunkt från deras reflektioner över sitt eget handlande i specifika undervisningssituationer. Genom analys och tolkning av hur lärarna talade om incitament, motiv och dilemman i förhållande till sitt handlande synliggörs vissa drag av en syn på lärande, undervisning och kunskap hos lärarna. Vissa av temana ingående i kategorin *Didaktisk praxis* kan förstås utifrån begreppet uppdrag (mission) hos Korthagen (2004). I denna kategori framträder motiv för det didaktiska handlandet som skulle kunna förstås som den öppenhet inför den vardande människan, som Steiner (1981) framhåller som central för waldorfläraren. Utifrån lärarnas egna utsagor skulle teman såsom *Läraren förmedlar innehållet*, *Form och innehåll*; *Pedagogisk näring*, *Vila i berättelsen*, *Lära trots ouppmärksamhet*, *Klassen i sin hand* och *En tradition som fungerar* kunna utgöra exempel på karakteristiska waldorfpedagogiska *Didaktiska handlingsincitament*.

7 Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt

I det följande sammanställs en tolkande analys av de fyra waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Tolkningen utgår från analysens teman och kategorier samt relationerna mellan kategorierna. Det pedagogiska tänkande och förhållningssätt som karakteriserar waldorflärarnas samtal framtolkas i kapitlet i tre avgränsade steg. Dessa tre steg syftar till att tolka empirins teman och kategorier i relation till en bildningsteoretisk didaktisk tradition samt till Rudolf Steiners pedagogik. Avhandlingens första forskningsfråga: *Vilket pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling kommer till uttryck i waldorflärarnas samtal?*, besvaras genom de tre stegen i tolkningen.

I det inledande tolkningssteget identifieras ur empirin grunddragen i lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Tolkningen utgår från den didaktiska triangeln med de tidigare analyserade temana och kategorierna. Därmed följer tolkningen den didaktiska triangelns logik, dess dimensioner och relationer. Genom tolkningen framträder lärarnas förståelse av elevernas lärandeprocess såsom en i deras samtal implicit underliggande modell för elevernas lärande och utveckling. I det följande steget relateras denna från empirin utgående tolkningen till den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken genom en horisontsammansmältning. De bildningsteoretiska begreppen bild och avbild ger i kapitlet tolkningens övergripande struktur. Tolkningsarbetet drivs framåt genom de didaktiska begreppen bildsamhet och uppfordran till självverksamhet. Den bildningsteoretiska tolkningen sammanfattas genom att visa hur konstruktionen av ett didaktisk frirum framträder i lärarnas förståelse av sin undervisning.

I ett tredje avslutande steg vidareutvecklas den bildningsteoretiska tolkningen utifrån tillämpliga delar ur Rudolf Steiners pedagogiska antropologi. I detta steg relateras den bildningsteoretiska didaktiken till en waldorfpedagogisk referensram genom begreppet antropologiskt-pedagogiskt (Dahlin, 2017; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Sommer, 2014). En uttolkning av ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt synliggör därmed avslutningsvis karaktären hos ett specifikt waldorfpedagogiskt tänkande och förhållningssätt. De empiriskt grundande temana och kategorierna, den utvidgande bildningsteoretiska didaktiken och Rudolf Steiners pedagogiska antropologi utgör därmed olika tolkningshorisonter. En fördjupad förståelse av waldorflärarnas samtal utifrån de didaktiska traditionernas praktiker och ideal skapas genom en sammansmältning av dessa olika horisonter.

Inom hermeneutisk forskningstradition utgör begreppet horisont den subjektiva förståelse som i en given situation är möjlig. Horisontbegreppet antyder därmed att något skymms, döljs och inte visar sig helt. Att företa horisontsammansmältning skulle därmed syfta till att synliggöra det som skymms

eller inte omedelbart framträder. Kjørup (2009) menar att förståelsens olika horisonter inte etableras oberoende av oss själva. Horisonterna har historiska rötter men dessa är beroende av den medvetenhet och förståelse som i tolkningsarbetet kan engageras. Även empiri i form av nya fakta och insikter som forskaren hanterar utgör en horisont. Horisonterna bör därför inte betraktas som statiska och slutna, utan öppna och rörliga. Den utredande behandling som didaktiken och bildningsbegreppet genomgått i de inledande kapitlen samt den analys och tolkning av empirin som företagits, har syftat till att öppna upp dessa horisonter inför en fördjupad horisontsammansmältning.

Gadamer (1997) beskriver tolkningsarbetet som att forskaren försätter sig i de olika horisonterna. Att försätta sig, i Gadamers bemärkelse, innebär inte att överge den egna positionen för att anta en annan, utan en höjning till en ny gemenskap (s. 152). De ursprungliga horisonterna och positionerna har därmed inte upphört att existera. Genom att höja oss kan vi dock se vidare och längre bort än tidigare. Sammansmältningen sker genom att forskaren uppmärksammar de olika positionerna som egen och annan mening.

Att lägga band på en snabb assimilering av det förflutna till egna meningsförväntningar är därför en permanent uppgift. Först då kan man lyssna till traditionen så som den förmår att göra sig hörbar: som egen och annan mening. (Gadamer, 1997, s. 153)

En horisontsammansmältning innebär därmed inte att empiri, teori och bakgrundsförståelse fullständigt uppgår i varandra i en ny och större enhet. Sammansmältningen bör istället förstås som att den öppnar för dialog mellan egen och annan mening. Analysens teman och kategorier samt dess relationer undersöks i det följande mot horisonter bestående av den utvidgade bildningsteoretiska didaktiska modellen och Rudolf Steiners pedagogiska antropologi.

7.1 Inriktning och orientering av lärarnas tänkande och förhållningsätt

De teman och kategorier som skapats genom analys och tolkning är utgångspunkt för en tolkande undersökning av lärarnas tänkande och förhållningsätt om elevernas lärande och utveckling. Den tolkande undersökningen tar därigenom fasta på de införstådda tankemodeller och inriktningar som framträder genom den språkliga analysen av SRI-samtalen. Den tolkande undersökningen syftar till att karakterisera ett tänkande och förhållningsätt som i samtalen framträder såsom gemensam införståddhet i inriktningar och underliggande modeller för elevernas lärande och utveckling.

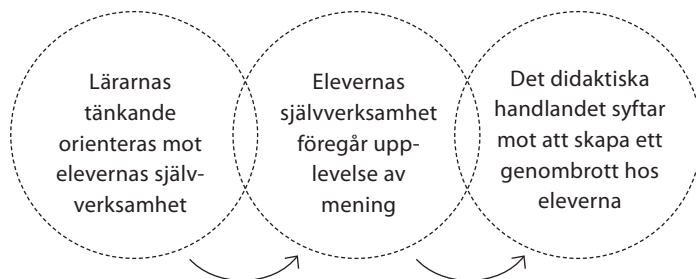
Den huvudsakliga orienteringen hos lärarnas tänkande och förhållningsätt koncentreras kring en modell för lärande i tre steg. Benämningen modell, syftar här därmed på strukturer av införstådd förståelse av elever-

nas lärande och utveckling, såsom dessa framträder i tolkningen av lärarnas samtal. Det är följaktligen inte en modell som lärarna i samtalen medvetet uttrycker att de utgår från i sitt handlande. Modellen är en analytisk konstruktion skapad med avsikt att samordna och synliggöra hur teman och kategorier på ett övergripande sätt kan interrelateras och tolkas. Genom tolkningen framträder ett lärartänkande i praxis. Detta lärartänkande utgörs av implicita teleoaffektiva strukturer i waldorflärarnas tal, handling och interaktion som uppträder som sammanhållande av det didaktiska handlandets praktikknippen (Kemmis, 2009; Schatzki, 2001). Waldorflärarnas tänkande och förhållningssätt synliggörs i modellen såsom en didaktisk tradition av praxis utifrån mål(teleos) och affektioner, i förhållande till specifika praktikknippen.

Pedagogiska ideal ger tänkandets övergripande inriktning

Lärarnas pedagogiska uppdrag syftar mot att skapa ett frirum

En implicit modell för elevernas lärande i tre steg orienterar lärarnas tänkande och förhållningssätt.



Avläsningskunskap vägleder lärarnas handlande

Lärarna avläser elevernas situerade upplevelse

Figur 12. Sammanfattande modell för lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt

De tre stegen i modellen framställs som tydligt avgränsade och med en given följdordning. I det didaktiska handlandet överlappar och övergår dessa steg i varandra men utgör, i den tolkande analysen av lärartänkandet, tre tydligt avskilda steg. Mellan stegen framkommer en given följdordning och riktning. Lärandet initieras då läraren tilltalar eller riktar någon form av uppfordran till eleven. Utifrån den självverksamhet läraren uppfordrar till förväntar lärarna att eleven finner eller skapar mening. Genom ett överskådande eller genombrott självständiggör sig slutligen eleven från både innehåll och aktivitet i lärarens uppfordran. Riktningen och ordningen mellan

dessa steg sammanbinder dem till en, i det pedagogiska tänkandet, införstådd modell för förståelse av elevernas lärande och utveckling.

Pedagogiska ideal gestaltar en övergripande inriktning hos lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Inriktningen syftar mot långsiktiga fostransmål samt ideala former av interaktion och relationer mellan lärare och elev i undervisningen. Dessa ideala former tar i lärartänkandet gestalt av ett frirum. Ett sådant frirum formas genom en idéinriktning om lärarens och elevens gemensamma intresse i undervisningens innehåll.

Fives och Buehl (2012) lyfter i en forskningsöversikt över lärartänkandet fram begreppet ”framing”, för beskrivning av de centrala funktioner som de tillskriver lärarens pedagogiska och personliga försanthållanden. Begreppet ”framing” innebär att lärarens pedagogiska tänkande inriktas utifrån vissa personliga pedagogiska ideal och etiska normer. Dessa utgör genom begreppet ”framing” en ram för den inriktning lärarnas pedagogiska tänkande antar, menar Fives och Buehl (2012). Även Gates (2006) visar hur olika pedagogiska ideal och antaganden om lärandet och den mänskliga naturen, driver inriktningen av lärarens undervisning och individuella professionella utveckling (s. 534). Allmänmänskliga och pedagogiska ideal formar lärarens undervisningsmål som ett personligt uppdrag (mission), menar Korthagen (2004). Genom sådana ideal relaterar läraren sin undervisning till personliga och övergripande livsmål. Lärarens personliga livsmål kan relateras till större sammanhang och värdegemenskaper då dessa formuleras som ett uppdrag (ibid., s. 85).

Jag tar i tolkningen stöd i den ovan refererade forskningen i synliggörandet av en övergripande inriktning hos lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Vissa pedagogiska ideal och etiska normer ger en övergripande inriktning i lärarnas samtal om sin undervisning. Inriktningen tar i tolkningen gestalt av vissa undervisningsideal såsom ett personligt uppdrag hos lärarna.

Den situerade tillämpning av lärarnas införstådda modell för elevernas lärande, vägleds av avläsningskunskap. Vägledningen kommer av att läraren avläser enskilda elever och klassen som helhet inför beslut och handlande. Hur eleven upplever undervisningssituationen och vilka förutsättningar för lärande som i stunden ses som möjliga, avläser läraren momentant i undervisningen. Wedin (2007) menar att läraren bildar avläsningskunskapen genom att praktisera avläsning i sin undervisning. I interaktivitet och kontakt med eleverna används och bildas då avläsningskunskap interaktivt för att modifiera handlingar och moment till lämpligast möjliga (s. 235). I lärarnas samtal framkommer avläsningskunskapen som en praktik där de inkännande försätter sig in i elevens upplevelser och belägenhet. Praktiken avläsningskunskap tillhör explicit klassrummet och undervisningens situerade interaktion mellan lärare och elever. Trots det så använder lärarna avläsningskunskapen aktivt i SRI-sessionerna, då de reflekterar över de videoinspelade interaktionerna mellan lärare och elever.

Den övergripande inriktningen av pedagogiska ideal, den införstådda modellen för lärande samt vägledningen genom avläsningskunskapens praktik, sammanfattar hur lärarna reflekterade och förhöll sig till det didaktiska handlandet i de videoinspelade undervisningssituationerna.

De olika delarna har i tolkningen urskiljts och bestämts genom att efter-söka och verifiera en bred överensstämmelse mellan lärarnas uttalanden och formuleringar, mellan och inom de olika SRI-sessionerna. Ett fenomen som uppträder på ett visst sätt i en samtalsession jämförs med hur samma fenomen uppträder i andra sessioner. Patton (2001) beskriver detta sätt att verifiera forskningsresultatet genom att synliggöra konvergens och divergens i det empiriska materialet.

Areas of convergence increase confidence in findings. Areas of divergence open windows to better understanding the multifaced, complex nature of a phenomenon (Patton, 2001, s. 559).

Tolkningen av lärarnas tänkande och förhållningssätt i de sex SRI-sessionerna sammanfaller i sin helhet i modellen: den övergripande inriktningen av pedagogiska ideal, den införstådda modellen för lärande samt vägledningen genom avläsningskunskapens praktik. Enskilda aspekter av de olika delarna återfinns i samtliga sessioner. Samtidigt finns i det samlade empiriska materialet en variationsbredd, en divergens för respektive ingående del. I det följande utvecklas hur dessa inriktar, orienterar och vägleder lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt utifrån den didaktiska triangeln och analysens teman och kategorier. Den övergripande strukturen och relationerna mellan de tre stegens progression och de olika vertikala nivåerna hos modellen i fig. 12 utgör även den underliggande strukturen, när tolkningen utifrån avhandlingens första forskningsfråga i det följande avsnitt utvecklas.

7.1.1 Lärarnas tänkande orienteras mot elevernas självverksamhet

Lärarnas fokus på att initiera elevernas egna handlande inom olika undervisningsaktiviteter framträder explicit i samtalen. Detta väljer jag att benämna som uppfordran till självverksamhet (Björk & Uljens, 2009; Løvlie, 2007; Rytzler, 2017; Siljander, 2012). Att få eleven att själv bli aktiv och skapa engagemang med det lektionsinnehåll som läraren erbjöd, framstod i lärarnas samtal som en huvudsaklig orientering i deras pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Relationen *Återverkan av lärarens didaktiska handlande* definierade förhållandet mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Pedagogiska och professionella ideal*. Karaktären hos teman i båda kategorierna samt intentionsriktningen, definierad som en återverkan, synliggjorde en sådan orientering i lärarnas reflektioner. Reflektionerna handlade om att på olika sätt aktivera eleverna i undervisningen. Flertalet teman inom kategorin *Didaktiska handlingsincitament*, påvisade en sådan uppfordrande och aktivitetensinriktad karaktär. Teman som att läraren lockar, väcker, griper in, förväntar, förmedlar, lägger formen tolkades som

uttryck för en sådan orientering. Kategorin *Pedagogiska och professionella ideal* innefattade teman som tydliggjorde vilka pedagogiska mål handlandet orienterades mot. Dessa teman handlade om elevens aktiva självverksamhet och engagemang i undervisningen. Teman som viljekrafter, arbete, lust, uppmärksamhet, fördjupning, ta tiden i anspråk, eget ansvar exemplifierade detta.

Det pedagogiska förhållningssätt vilket framträdde i sessionerna *Viljekrafter, Att lära är att göra* samt *Pedagogiskt kontrakt*, innebar att eleverna först och främst bör stimuleras, engageras att arbeta, bli aktiva och vilja något. Genom att bli aktiv kunde viljekrafter hittas eller väckas, en lust till mer arbete kunde födas. Trots att en elev initialt visat ointresse kunde eleven aktiveras, börja arbeta, engageras i innehållet. ”...det är så de ska göra”, formulerade Britt-Marie detta. Kategorin *Didaktiska handlingsincitament* innefattade även att engagera eleverna i diskussioner och olika former av social interaktivitet. Framförallt i sessionerna *Upplägget är väl klassiskt, Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper fram eleverna*, framkom teman med dessa aspekter på lärarnas uppfordran.

7.1.2 Elevernas självverksamhet föregår upplevelse av mening

Ett följande steg i modellen utgår från reflektioner hos lärarna som handlade om hur undervisningen kunde upplevas meningsfull av eleverna. I de teman där undervisningens mening behandlades var lärarnas förståelse sådan att mening uppstod genom att eleven engagerande sig med något, genom att vilja något eller göra något. Framförallt i sessionerna *Viljekrafter* och *Att lära är att göra* uttrycks en sådan förståelse av elevernas meningsskapande. Uttryck i samtalen som lust och engagemang kunde i flera teman kopplas till lärarnas förståelse av elevens upplevelse av mening. Utmärkande för meningsskapandet var dess oförutsägbarhet. I flera sessioner uttryckte lärarna uppfattningen att det inte är möjligt att i förväg veta om eleven kommer att uppleva innehållet i undervisningen som meningsfullt. ”En lust kan födas ur aktiviteten med något”, uttryckte Britt-Marie i sessionen *Viljekrafter*. En sådan förståelse innebar i samtalen att elevernas självverksamhet och engagemang i undervisningsinnehållet föregår elevens upplevelse av mening. Eleverna kunde lockas eller uppfordras till självverksamhet med det undervisningsinnehåll som läraren erbjuder. Eleven kan däremot inte i förväg säkert veta om den aktivitet som läraren erbjuder eller uppfordrar till är meningsfull utan att själv först själv engagera sig i den erbjudna aktiviteten. Därmed skulle lärarens direkta inflytande över hur eleven skapar mening vara begränsat. Undervisningsinnehållet och de aktiviteter läraren uppfordrar till måste prövas av eleven genom självverksamhet.

Ordningföljden mellan självverksamhet och mening orienterar lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Denna orientering antyder en syn på lärandet där eleven inte nödvändigtvis i förväg själv känner sina egna intentioner och intressen. Lärarna uttryckte att det inte är så att arbets-

lust och lärande uppstår genom att eleven initialt upplever mening. Den uppfordrade aktiviteten eller det innehåll som erbjöds måste först prövas av eleven och kunde på så sätt avvisas eller bekräftas. Undervisningen utgår därigenom från att eleverna initialt hade tillit till att det som läraren presenterade eller uppfordrade till skulle kunna leda till något meningsfullt. Orienteringen hos det pedagogiska tänkandet innebar att upplevelse av mening kunde uppstå ur arbete och aktivitet med ett erbjudet innehåll.

Även det sätt som uttrycket självständighet, användes i lärarnas samtal antyder karaktären hos detta steg i lärandemodellen. Eleven förväntades att genom egen aktivitet utveckla en personlig och självständig relation till undervisningsinnehållet. Läraren frånsade sig därmed ett slutligt yttersta ansvar för vilket lärande eleven erfar. Lärarna kunde locka och väcka elevens viljekrafter och på olika sätt stimulera och uppmuntra eleven till att hitta motivation, personligt intresse och slutligen meningsfullhet. Den självverksamhet som kunde leda till mening och kunskap måste eleven själv utföra. ”- Han lär inte förrän han gör- Att lära är att göra”, uttryckte Britt-Marie i temat *För en meningsfullhet*. Uttalandet kan i sammanhanget förstås som en markering för gränsen för vad läraren kan uppnå med uppfordran. Eleven måste slutligen bli självständigt aktiv och handla för att undervisningsinnehållet ska bli meningsfullt och lärandet möjligt.

I flera av analysens teman syftade lärarens uppfordran mot att initiera olika undervisningsaktiviteter, själva görandet. Även att göra något kunde i vissa situationer betraktas som gott nog. Att elevens självverksamhet i sig på detta sätt betraktas som grundläggande för meningsskapande och lärande, framkommer framförallt i sessionen *Att lära är att göra*. Lärandet och erövringen av kunskap framstår i samtalen som en följd av självverksamhet och engagemang. Sambandet mellan att väcka och locka elevens viljekraft och att eleven engageras för en meningsfullhet, framkom i sessionerna *Att lära är att göra*, *Pedagogiskt kontrakt*, *När man släpper in eleverna* och *Viljekrafter*.

Läraren är därmed beroende av elevernas tillit. En grundförutsättning för gestaltandet av undervisningen var elevernas tillit till att undervisningen kommer att kunna leda till något meningsfullt, menade lärarna. I temat *Vila i berättelsen* framkom hur Karin tänker att eleverna initialt måste vara öppna för lärarens berättelse för att senare engagera sig i ett samtal kring innehållet. Att eleverna känner igen och är förtrogna med formen på lektionerna menade lärarna var väsentligt. Både Karin och Anna använde uttrycket klassiskt upplägg. Ett klassiskt upplägg innebar att lektionen utgick från lärarens berättande framställning för att efter hand öppnas upp för samtal och diskussion. En sådan lektionsform byggde därmed på tillit hos eleverna att undervisningen kan leda till något intressant och meningsfullt.

7.1.3 Det didaktiska handlandet syftar till att skapa ett genombrott hos eleverna

Det tredje steget i lärandemodellen handlar om hur lärarna förväntar sig att självverksamheten kunde leda till ett genombrott hos eleven. Ett genombrott innebar i lärarnas samtal att eleven utvecklade självständighet, viljekrafter, arbetslust samt tog undervisningstid och kunskaper i anspråk. Ett genombrott kunde ske som följd av elevens självverksamhet och engagemang. ”Han lär inte förrän han bryter igenom”, uttryckte Britt-Marie i sessionen *Att lära är att göra*. Däremot vilket lärande och vilka uttryck genombrottet kunde anta för eleven och vad som fick ett genombrott att ske, var ovisst, uttrycker lärarna. De kunskaper en elev utvecklar i och med ett genombrott, får därför en relativt lös relation till lärarens intentioner och undervisningens upplägg och innehåll. Detta eftersom vad ett genombrott skulle innebära för en enskild elev inte exakt kan formuleras i förväg. Eleven måste själv, genom egen aktivitet, *Bryta igenom, Ta tiden i anspråk, Överkomma konceptet, Ta eget ansvar* och *Lära för livet*.

Ett genombrott innebar i lärarnas samtal en kvalitativ förändring av elevens förståelse, hållning och handlande i förhållande till undervisningsinnehållet. Ett exempel på en sådan förväntan på en kvalitativ förändring av elevens beteende framkom i temat *Överkomma konceptet*. Reflektionerna inom temat handlade om en elev som uppfyllde allt det som lärarens planering och intentioner omfattade. Detta sågs dock inte som tillräckligt för läraren. I lärarnas samtal efterfrågas även en viss självständighet i förhållande till lärarens uppfordran. En självständighet hos eleven framställdes i lärarnas samtal som ett större mål än att eleven infogar sig i och uppfyller lärarens planering inför undervisningen. I en dialog mellan Anna, Karin och Eva framkommer detta tydligt:

(Anna)..hon gör allt det där som förväntas- Lär hon sig någonting på det här? Tycker hon- är det gediget.

(Karin) Jaa-mm och vad är kunskapen i det här..?

(Eva) Alltså hon kanske- skulle kunna ha fritt arbete- Är det så? Eftersom hon kan allt-Hon kan konceptet.

Om en elev kan konceptet, fullföljer eleven de aktiviteter som läraren planerat men utan att någon utmaning, flow eller överskridande av sig själv sker. När eleven istället bryter igenom, beskrivs arbetet som gediget och eleven finner arbetet som meningsfullt, eleverna fastnar i sitt arbete och det är härligt att vara där. I genombrottet uppstår flow, fördjupning och självständighet i elevens handlande. Detta uttrycktes i temat *För en meningsfullhet* som att eleven äger kunskapen.

När tilltalet, uppfordran till aktivitet inte lyckades, gick lärarnas samtal i olika riktningar. Lärarna ställde sig dels frågor om den aktivitet som uppfordran avsåg verkligen var relevant ur elevens perspektiv (exempelvis mera skuggor i sessionen *Viljekrafter*). Dels uttryckte lärarna tveksamheter

om tilltalet och uppfordran eventuellt utgick från lärarens motiv att skapa arbetsmoral i klassrummet. ”En tid som ska fyllas”, som Karin uttryckte det. På vilka sätt kan läraren få en elev att vilja något, frågade sig lärarna i sessionen *Viljekrafter*. Detta dilemma utvecklades i sessionen *Att lära är att göra*. I sessionen erinrade sig Eva en situation där en elevs lust till skolarbetet i grunden förändrades efter en stark intervention:

...ska du inte bara sätta dig ner och skriva det här och vara tyst så ska du se att om 10 min är du klar’ - Och då gjorde hon det- Det blev vändpunkten -.. Kom igenom... Även i skolarbetet...

Samtidigt tvekar lärarna över nyttan med och ändamålet för ett sådant ingripande. Handlar det om en kamp mellan lärarens och elevens olika intressen, frågar sig Britt-Mari i temat *utan att bestämma*.

Du menar att kanske han vet att han kommer att vinna? Om vi nu pratar om att det är en kamp, men det är det ju inte, det är ju en inspiration. Det är ju ingen kamp så..

I sessionen *Att lära är att göra* beskrevs ett motstånd hos en elev som även antog kroppsligt uttryck i gester och hållning. Lärarna uppmärksammar ett kroppsligt motstånd som uttryck för det hinder som ska övervinnas med att bryta igenom. Detta kroppsliga motstånd måste övervinnas. Britt-Marie formulerade hur ett sådant motstånd kommer till uttryck:

Han har den posen-Så! Han har den gester i sig. Då kanske han har lärt sig den- för han har den. Den är fast! Det kan också vara så, men det vet inte jag inte, men det kan ju faktiskt vara så- och då lär han sig bara Nääää- Jag vill inte! Alltså då är det ju bara DEN känslan han har, fast han vet att han måste sitta kvar där. Han lär inte förrän han gör! Att lära är att göra!

Men man måste bryta igenom för att riktigt lära sig. Nu är han ju fortfarande- både med axeln och de och så. Han Måste bryta igenom någonting och så- Ok då! och så göra det- Annars kan han ju inte lära sig

Genombrottet handlar här om att övervinna ett motstånd som Britt-Marie uttrycker tar sig uttryck i vissa poser och gester hos eleven. Genombrottet inbegriper följaktligen även en förändrad attityd i kroppslig hållning och gester hos eleven.

7.1.4 Avläsningskunskap vägleder lärarnas tänkande och förhållningssätt

I tolkningen av lärarnas samtal framträdde hur avläsningskunskap av elever och undervisningssituationen vägledde lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande. Den vägledning som lärarna på så vis erhöll handlade om tillgång till situerad kunskap om elevernas omedelbara upplevelse, belägenhet, förmågor och potential i specifika situationer. I samtalen vävde lärarna in reflektioner som utgick från sådan avläsning av enskilda elever, hela klassen, vissa situationer eller interaktion. Avläsandet innebar även att lärarna försökte avgöra förutsättningarna för att uppfordra eleven till en viss aktivitet. Genom avläsningen vägledde lärarna i beslut

och i interaktion med eleverna i framförallt dilemman och i problematiska undervisningssituationer. Avläsningskunskapen framkommer således genom de reflektioner där lärarna uttrycker insikter om vissa elever, klassen generellt och vad som motiverar interaktionen i specifika situationer. Lärare utvecklar avläsningskunskap då de simultant hanterar en mängd interaktioner och beslut i klassrummet, menar Wedin (2007). Då lärarna betraktar de videofilmade undervisningssituationerna i SRI-sessionerna, stimuleras lärarnas avläsningskunskap. Lärarnas avläsningskunskap medverkande därigenom underliggande och vägledande i de samtal som utvecklas i SRI-sessionerna.

I sessionen *Utsatthet* innehöll lärarnas reflektioner utförliga och ingående avläsningar av de två eleverna vid tavlan. Lärarnas reflektioner utifrån avläsningen, handlande om vilka förmågor eleverna gav uttryck för samt hur eleverna upplevde situationen framme vid tavlan. Lärarnas reflektioner berörde inte bara vad eleverna framme vid tavlan sade och gjorde. Även elevernas kroppshållning, gester och mimik avläste lärarna. Genom dessa avläsningar avgjorde lärarna när och på vilket sätt läraren måste gripa in i situationen och även hur eleverna upplevde ingripandet. Samtalet kring situationen i *Utsatthet* utvecklas genom att lärarna inkännande försatte sig in i elevens belägenhet och upplevelse. I lärarnas reflektioner uttrycks utifrån deras avläsning olika nyanser av elevernas utsatthet och prövning. En sådan inkännande avläsning vägledde lärarna i avgörandet om den uppfordran och prövning som eleverna utsattes för var rimlig eller inte. Genom avläsningen kunde lärarna avgöra om det fanns potential till framgång, lärande och utveckling i en viss situation eller om prövandet var utsiktslöst.

I sessionen *När man släpper in eleverna* reflekterade lärarna över handuppräknings praktik. Lärarna gav i sessionen långtgående och explicita uttryck för vad som var möjligt att veta angående karaktären av olika elevers bidrag då de räckte upp händerna. Utifrån denna kunskap avgjorde lärarna vilka elever som bör 'hållas tillbaka' och vilka som ska 'plockas fram'. I denna session och lika så i *Upplägget är väl klassiskt*, utvecklades lärarnas reflektioner kring det subtila hos lärarens avvägningar i undervisningssituationerna. Vilket tilltal, vilken typ av uppfordran och med vilket innehåll kunde läraren tilltala klassen och enskilda elever? Frågor av denna karaktär behandlades som kontinuerliga överväganden i lärarnas samtal. Lärarna uttryckte att de avläste både klassen som helhet, såväl som de enskilda eleverna. Lärarnas interaktion, framträdande och undervisningsinnehåll anpassades följaktligen fortlöpande utifrån avläsning av eleverna.

7.1.5 Lärarnas pedagogiska uppdrag syftar mot ett frirum

I temat *Istället för disciplin* utvecklar Anna och Britt-Marie ett undervisningsideal där läraren inte längre behöver ägna sig åt disciplin. Idealet utgår från att undervisningens innehåll väcker elevens intresse och engagemang.

Därigenom skulle läraren inte behöva hålla på med disciplin. Om undervisningsinnehållet utgör ett gemensamt intresse för elever och lärare ”skulle man kunna ha det så spännande”, uttrycker Anna.

(Anna) nej för att jag tänker att –ähh ja men att- den här läraren kanske - den här idealbilden då menar jag-att läraren skulle slippa det här liksom med disciplin- som vi alla lärare känner igen-som man måste hålla på med...för det är ju en form av disciplinfråga- och att man istället skulle kunna tänka ...kanske rent liksom...stilmässigt hur man skulle skriva texten-alltså-mer så- --eller kan man skriva- inte vet jag nu-

(Britt-Marie) Och så- då blir det ju intressant – att det kommer upp sådana diskussioner kanske- om det som läraren har berättat och sådana saker- men det här är ju mera disciplin..

(Anna) det är synd man skulle ha så...Spännande.

I citaten framträder ett ideal som innebär att då lärarna fokuserar på undervisningsinnehållet skapas god undervisning och ordning i klassrummet. När undervisningsinnehållet eller lärarens framställning av detta var kvalitativt otillräcklig, menade lärarna att de i stället måste förlita sig på disciplin. I sessionerna *När man släpper in eleverna* och *Pedagogiskt kontrakt* uttryckte lärarna att gestaltandet av undervisningens innehåll även gav möjlighet till ett frirum för eleven. Frirum uppstod, uttrycker lärarna, då de tillsammans med eleverna i en magisk situation interagerar utifrån ett gemensamt intresse för undervisningsinnehållet. I en sådan magisk situation kan lärare och elever lämna en asymmetrisk ordning och disciplinen blir överflödig. De asymmetriska relationerna mellan läraren, eleven och undervisningsinnehållet inom den didaktiska triangeln överskrids genom ett sådant frirum. De teman där lärarnas reflektioner behandlade ett sådant frirum återfinns inom kategorin *Didaktisk praxis*.

Reflektioner som behandlar konkreta innehållsliga mål för elevernas lärande återfanns inte i någon av sessionerna. Undervisningsinnehållet behandlades i samtalen genomgående utifrån allmänna och generella termer. Främst uttrycker lärarna betydelsen av undervisningsinnehållet för sin egen del. I flera sessioner återkommer lärarnas reflektioner till tanken om att ett tydligt och väl planerat innehåll gör lärarens arbete mer sakligt i förhållande till eleverna. Genom det innehåll som behandlas ges relationen mellan lärare och elever en tydligare inriktning. I temana *Form och innehåll* och *Pedagogisk näring* betraktade lärarna innehållet som strukturerande för undervisningens utformning. I sessionerna *Upplägget är väl klassiskt* och *Pedagogiskt kontrakt* framhöll lärarna hur en personlig relation till ämnet är det som får undervisningen att fungera. Ett pedagogiskt kontrakt konstruerades av läraren och eleverna genom att läraren framträdde som auktoritet i undervisningen. Auktoriteten konstrueras av lärarnas pedagogiska förhållningsätt men framförallt genom att förmedla ett personligt gestaltat innehåll.

Exempel på betydelsen av en personlig relation till undervisningsinne-

hållet framkommer i lärarnas reflektioner kring videosekvensen med Karins berättande. I dessa uttryckte lärarna hur väl framförd hennes berättelse om Martin Luther och reformationen var och att de gärna ville höra mer. I Karins videofilmande undervisning identifierade lärarna olika tillvägagångssätt som de relaterade till egna erfarenheter, för gestaltande av undervisningen genom ett muntligt framfört berättande. Karin framhöll själv att det är genom hennes eget intresse i historia och samhällskunskap som hon 'kan få igång energin i rummet' och engagera eleverna i diskussioner och eget arbete. Karin uttryckte även i temat *För en tradition som fungerar* att det var hennes personliga relation till ämnet som avgjorde hur hon lyckas i klassrummet.

Men att det är ett innehåll som är viktigt för läraren-som läraren har en relation till... det är viktigt.

I temat *För en meningsfullhet* framkom liknande aspekter på hur innehållet ger möjlighet till upplevelsen av mening. Inom samma tema uttryckte Britt-Marie detta som att hon uppmanar eleverna att " -Tänk på innehållet- Det är mitt sätt att hjälpa dem in i det här periodarbetet".

I sessionen *Pedagogisk kontrakt* och *Viljekrafter* skapas frirummet genom att eleven tar ett eget ansvar. Genom att låta verksamheten i klassrummet gestaltas i friare former gavs eleverna ett utrymme för egna initiativ och eget ansvar. Läraren fördelar förtroende och ansvar genom att ge eleven ett visst handlingsutrymme. Ett sådant utrymme där ansvar fördelades till eleverna kunde ske genom att "tillåta stök", uttrycker Eva. Det pedagogiska kontraktet skapades då eleverna gavs förtroende att självständigt ta ansvar för sitt handlande inom införstådda gemensamma ramar. I sessionen *Viljekrafter* förstås elevens frirum även som ett framtida mål för undervisning och fostran. Om eleven idag kan ta ett personligt ansvar för att arbeta och använda tiden kommer ett framtida arbetsliv att bli bättre.

Det pedagogiska kontraktet, vilket balanserar form och innehåll i undervisningen och fungerar istället för disciplin, byggde på en lärare som förmedlar kunskap som pedagogisk näring. Uttrycket pedagogisk näring syftar i lärarnas samtal på hur en personlig relation till innehållet ger en fungerande form för undervisningen. Ytterligare en aspekt av pedagogisk näring är idén att undervisningsinnehållet förmedlas av lärarna likt en näringsström till eleverna. Karin exemplifierar detta i sessionen *Upplägget är väl klassiskt* genom att poängtera betydelsen av att eleverna "får stoffet genom mig" och att de kan "vila i berättelsen".

I lärarnas tänkande och förhållningssätt framträder inriktningen mot ett frirum som ett personligt pedagogiskt uppdrag. Uppdraget syftar till att skapa ett utrymme för elevens eget självbildande och överkomma en asymmetrisk lärare-elevrelation i klassrummet. Lärarens ämneskunskaper och pedagogiska ideal ger inriktningen för ett sådant uppdrag.

7.2 Lärarnas pedagogiska tänkande i förhållande till den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken

I den inledande behandlingen av den bildningsteoretiska didaktiken, utvecklades begreppen bilden eller förebilden och självbildandet som två varandra kompletterande och konträra aspekter. I begreppsutredningen utvecklades bilden som en förebild och auktoritet för elevens lärande. Den andra aspekten av bildningsbegreppet, att bilda, handlade om elevens fria bildande av sig själv, i förhållande till något nytt och obekant. Dynamiken och spänningen mellan det auktoritativt-förebildliga i förhållande till det fria och självständiga bildandet ger bildningsteorin dess karaktär (Burman, 2014; Gustavsson, 2003; Liedman, 2011; Løvlie, 2002). Dessa två aspekter av bildningsbegreppet, förebild och självbildande, ger strukturen i den följande uttolknningen av waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningsätt. Tolkningen utvecklas utifrån denna struktur och i förhållande till de två bildningsteoretiska didaktiska begreppen uppfordran till självverksamhet och bilsamhet.

Den bildningsteoretiska didaktiken utvidgades i inledningen genom bidrag från en etisk-dialogfilosofisk inriktad didaktisk forskning. Genom utvidgningen bidrar begreppen takt, hållning och förhållningssätt till förståelsen av de dilemman och överväganden som lärarna hanterar i relationen mellan lärare och elev (Holmgren, 2006; Jons, 2008; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Løvlie, 2015; Rinne, 2015; Rytzler, 2017).

Den modell för elevernas lärande i tre steg som kunde urskiljas i lärarnas samtal vidareutvecklas här, i förhållande till en utvidgad bildningsteoretisk tolkningshorisont. I modellen utgick läraren från att uppfordra eleven till självverksamhet. Lärarnas uppfordran av eleverna till att aktivt ta sig själv och givna förutsättningar i anspråk och, framträder i tolkningen som central för lärarnas initierande av elevernas lärande. Genom självverksamheten förväntas eleven ta sin egen bilsamhet i anspråk (Björk & Uljens, 2009; Jank & Meyer, 1997; Løvlie, 2015; Rytzler, 2017; Siljander, 2012). Motivet för lärarnas uppfordran var förväntan att eleven genom sitt engagemang skulle uppleva undervisningsinnehållet som meningsfullt. Upplevelsen, erfarenheten av mening kunde i sin tur leda vidare till ett genombrott eller ett överskridande. I genombrottet överskrider eleven lärarens auktoritet som förebild. Genom tolkningen framträder ett underförstått antagande hos lärarna angående gestaltandet av en sådan idealmodell för elevernas lärande. Modell för lärandet i tre steg och den sammanbindande intentionsriktningen kan framställas på detta sätt:

Uppfordran till självverksamhet > Upplevelse av mening > Genombrott och överskridande

De tre stegen som tillsammans utgjorde modellen för elevernas lärande, tolkas i det följande i förhållande till de två didaktiska bildningsprinciperna *uppfordran till självverksamhet* och *bilsamhet*.

Genom att uppfordra eleven till självverksamhet framträder läraren som en auktoritet inför klassen. Det förtroende och den tillit som läraren har etablerat i förhållande till sina elever ger förutsättning för att eleverna kan engagera sig i ett innehåll som initialt är obekant för dem. Läraren framträder därmed som en auktoritet då lärarens egen relation till det innehåll som framställs blir förebildlig för eleverna. Genom att inlåta sig på den uppfordrade aktiviteten kan eleven uppleva något nytt och obekant som en meningsfull erfarenhet. Det sista steget i modellen, genombrottet, innebar att eleven överlämnas åt sig själv och sitt eget bildande i förhållande till de aktiviteter och det innehåll som läraren presenterat. Modellen för lärandet, vilken här framställs som linjär och rationell, framträder i lärarnas samtal färgad av ambivalens, motstridigheter och dilemman. Dessa utvecklas och diskuteras i det följande utgående från och i förhållande till de bildningsteoretiska didaktiska begreppen *uppfordran till självverksamhet* och *bildsamhet*.

7.2.1 Uppfordran till självverksamhet

Att uppfordra eleven till självverksamhet innebar att lärarna förväntar sig aktivitet och engagemang inom ett område som eleven initialt är obekant med. Många gånger framstod detta som komplext och problematiskt. I lärarnas reflektioner utifrån *Didaktiska handlingsincitament* framkom motsättningar och dilemman. I teman som *För en meningsfullhet; Arbetsmoral; Utan att bestämma; Genom arbete och fördjupning; Istället för disciplin; Lust i undervisningen* samt *Balans mellan form och självständighet* framkommer detta tydligt. I dessa teman utvecklades den ambivalens och de dilemman som uppstod då lärarna uppfordrade en elev till mer arbete trots att eleven visat ointresse för uppgiften. I lärarnas reflektioner framkom avvägningar mellan självaktivitet och lydnad. Då lärarna noterade att uppfordran övergått till att bli uppfordrad till lydnad, såg de sig som mindre lyckade i sitt didaktiska handlande. I sessionerna *Viljekrafter, Att lära är att göra* och *Pedagogiskt kontrakt* problematiserades den ambivalens och dilemman som förbands med att uppfordra en elev som inte vill arbeta. Anna uttryckte i temat *Utan att bestämma* det som att:

Det är väl bland det svåraste man har- att övertala någon som känner sig färdig- som har gjort allt.

Britt-Marie beskrev upplevelsen av att gå för långt med uppfordran som till att bestämma över eleven som ett personligt tillkortakommande: "...hela tiden är jag ju rädd för den sidan hos mig".

Siljander (2012) uppmärksammar hur Herbart introducerar begreppet pedagogisk kausalitet (s. 94f). Den pedagogiska kausaliteten utgår från att människan till sin natur är obestämd och en icke-specifik varelse men genom sin bildsamhet mottaglig för undervisning. Elevens bildsamhet kunde därmed betraktas som en defekt, menar Siljander. Denna defekt måste kompenseras med undervisning (Siljander, 212, s. 95). Ansvaret för att kompensera genom undervisningen läggs hos läraren att i under-

visningen orientera elevens obestämda bildsamhet mot något användbart och nyttigt. Kritik har riktats mot Herbart i detta avseende, då handlandet kan uppfattas som manipulativt (ibid.). Løvlie (2015) menar i stället att den uppfordran som läraren riktar till eleven syftar till att eleven själv ska kunna välja sitt handlande. Lärarens intention med att uppfordra en elev till självverksamhet inbegriper en förväntan att eleven självständigt ska kunna värdera och avgöra värdet av den uppfordrade handlingen. Ett problem med att uppfordra, uppmana, en elev uppstår i att uppfordran kan förfela sitt syfte då det inte primärt är lydnad som är lärarens mål. Lärarens uppfordran syftar till att frigöra elevens egna inre intentioner och inte att få eleven att lyda. I tolkningen av sessionen *Att lära är att göra* framkom hur eleven Anders gjorde en egen bedömning och ansåg att ytterligare arbete inte var till någon mening eller nytta. Samtidigt som Karins bedömning och intresse i situationen var att lektionstiden användes som avsett, bl.a. genom ett resonemang om *Arbetsmoral* och att *Ta tiden i anspråk*. Ett liknande dilemma hanteras i sessionen *Viljekrafter*.

Dessa överväganden och den ambivalens som uttrycks i lärarnas reflektioner kan betraktas utifrån ett perspektiv hos Björk och Uljens (2009). De ställer lärarens uppfordran av elevernas självverksamhet i relationen till undervisningens mål och syften. Syftar undervisningen till att socialisera eleven till rådande samhällsnormer eller mot en transformation mot en framtida idealbild (s. 6). Ingendera av dessa alternativ tar utgångspunkt hos eleven själv. Frågan ställs om läraren, genom den auktoritet som läroplanen och de egna ämneskunskaperna ger, utan problem kan uppfordra eleven att handla mot dessa mål? Som utväg föreslås principen om ett icke-affirmativt förhållningssätt. Ett sådant förhållningssätt skulle innebära ett erkännande av elevens egen möjlighet att, genom respons på lärarens uppfordran, över-skrida sig själv (ibid.).

Ett icke-affirmativt perspektiv på lärarens uppfordran till självverksamhet kan betraktas utifrån relationella perspektiv. Rytzler (2017) använder begreppet inbjudan till självverksamhet. Läraren inbjuder till och erbjuder eleverna aktivitet och meningsskapande i förhållande till ett visst innehåll.

Det finns få reflektioner i lärarnas samtal där det uttrycktes vilka framtida kunskaper, normer eller värderingar som lärarnas uppfordran till självverksamhet förväntades leda till. De enda i sessionerna tydligt uttalade framtida målet, var bättre arbetsliv för eleven och att lära för livet. Detta kan tolkas som att elevens engagemang, lust att handla, att över-skrida sig själv och ta viljekrafterna i anspråk, betraktades av lärarna som det didaktiska handlandets huvudsakliga syfte och mål. Jag tolkar detta förhållningssätt som icke-affirmativt (Björk & Uljens, 2009). Formella aspekter (Blankertz, 1987) av elevernas lärande och bildande av den egna personligheten framkommer i samtalen genom uttryck som fördjupat; flow; gediget; självständigt och att blomma.

7.2.2 Bildsamhet och kunskapsförmedling i lärarnas samtal

Begreppet bildsamhet framställdes i inledningen som centralt för en bildningsteoretisk didaktisk modell. Principen för bildsamhet beskrevs som att eleven ges ett utrymme till att forma sig själv i samspel med läraren och ämnet (Løvlie, 2007). I ett sådant samspel är inte eleven en plastisk, formbar utgångspunkt för undervisningens syften. Bildsämheten innebar istället att läraren i interaktionen tillvaratar elevens framtidsintresse. Om det didaktiska handlandet ytterst inriktas mot elevens framtida förutsättningar till moraliskt omdöme bör fokus vara på vad handlandet leder till. Detta kan varken läraren eller eleven på förhand säkert veta något om, menar Løvlie (2007). Vad eleven i framtiden kan och gör ligger därmed bortom både lärarens och elevens möjligheter att formulera och uttrycka. Lärarens didaktiska handlande fokuseras i detta perspektiv på elevens arbetsinsats och att utveckla, ta elevernas viljekrafter i anspråk för ett framtida yrkesliv.

Bildsamhet och lärarens auktoritet

Den utveckling av begreppen uppfordran till självverksamhet och bildsamhet mot ett relationellt perspektiv på undervisningen, som beskrivits tidigare, aktualiseras i tolkningen (Løvlie, 2007); Rytzler, 2017; Siljander, 2012). Rytzler (2017) utvecklar de förutsättningar som lärarens uppfordran inbegriper så att uppfordran endast är möjligt i en redan etablerad god relation mellan läraren och eleven. Som alternativt begrepp till det tyska "Aufforderung" argumenterar Rytzler för begreppet inbjudan. Läraren inbjuder eleven till att bli aktiv och handla (Rytzler, 2017, s. 119). Karaktären hos en relation där läraren bjuder in eleverna i olika aktiviteter kan beskrivas utifrån begreppen takt, hållning och förhållningssätt. Begrepp som att locka och väcka elevernas lust och engagemang, används av lärarna i flera sessioner. Att locka och väcka, menar jag, är jämförbara med att bjuda in till aktivitet och handling. Det förhållningssätt som kom till uttryck i samtalen, sammanfaller därigenom med ett taktfullt förhållningssätt i linje med det modernare relationella taktbegrepp vilket vidareutvecklats efter Herbart (Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Løvlie, 2015; Rinne, 2015; Rytzler, 2017; Siljander, 2012).

Även Jons (2008) diskuterar lärarens uppfordran utifrån ett jämförbart relationellt förhållningssätt med stöd hos Otto Bollnow. Utifrån ett icke-affirmativt förhållningssätt utvecklar Jons detta genom begreppet appellerande förmaning (s. 71). Det ingår i att vara lärare att uppfordra eleverna till vissa aktiviteter, menar Jons. Den appellerande förmaningen innebär ett förhållningssätt där lärarens auktoritet och ansvar handlar om att inse elevens behov av råd även när hon inte ber om det, vilket kombineras med servilitet, en omsorg om eleven i stunden (ibid.).

Genom ett relationellt förhållningssätt grundläggs lärarens auktoritet i ett gott ledarskap och genom att läraren lyhört avlyssnar klassen (Frelin, 2012; Holmgren, 2006; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rytzler, 2017). Genom

begreppen bild och avbild, relaterades lärarens uppfordran i första hand till läraren som förebild och auktoritet. Även om lärarens auktoritet konstrueras gemensamt med eleverna så ligger ansvaret på läraren att initiera innehåll och aktiviteter på ett sådant sätt, att bekräftandet av lärarens auktoritet sker med viss självklarhet. Utifrån tilliten från eleverna kan läraren framträda som en auktoritet. Tilliten till lärarens auktoritet bildar fundamentet för ett pedagogiskt kontrakt (Delacour, 2013, Frelin, 2012, Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Säfström, 2000). Lärarens naturliga auktoritet möjliggör ett pedagogiskt kontrakt. Kontraktet upprätthålls och infrias genom tilliten mellan lärare och elev. Därmed konstitueras auktoriteten, tilliten och det pedagogiska kontraktet samtidigt och interaktivt. Många av de problem och dilemman som lärarna ger uttryck för kan hänföras till det samtida skapandet och upprätthållandet av dessa.

Konstruktionen av läraren som auktoritet i SRI-sessionerna framkommer huvudsakligen genom temana *Pedagogiskt kontrakt*, *En tradition som fungerar* och *Pedagogisk näring*. Med pedagogisk näring avsåg lärarna ett innehåll som de av erfarenhet vet med sig kommer att kunna framställas framgångsrikt. Eva gav i temat *En tradition som fungerar* ett exempel på hur innehållet och den form som ges innehållet byggde på läraren som person. Den vikarie som i hennes klass försökte förmedla samma innehåll misslyckades. En vikarie kanske inte omfattas av kontraktet på samma sätt som den ordinarie läraren, frågade sig lärarna. Det pedagogiska kontraktet tillförsäkrar eleverna en undervisning som tryggar den pedagogiska näringen.

I temat *Ger lust i undervisningen* reflekterade lärarna över hur det innehåll läraren väljer måste vara anpassat för varje undervisningssituation. Det pedagogiska kontraktet innebar att eleverna engageras genom undervisningens form och innehåll. Kontraktet garanterade på detta sätt att undervisningen kommer att leda till en meningsfull upplevelse. Anna beskrev vikten av att läraren känner sina elever för att kunna anpassa innehållet. Läraren måste både utmana eleverna och samtidigt tillse att utmaningen inte upplevs som tråkig. Om lusten och meningen uteblir kanske inte eleverna lär sig lika mycket.

Men jag tänker om det är något tråkigt man ska göra, om någon eller om gruppen, om alla tycker att det är tråkigt det man gör. Då, om man vänder på det så, då kanske man inte lär sig lika mycket? Och då kanske dom inte känner inte så att dom känner att det är roligt att göra formen, men tråkigt? -Ja, men om det är något som utmanar dom lite både i rym och engelska och så där, då litar dom på att, Åh-Jag får något. En skolmogen ålder! (Anna i temat *Ger lust i undervisningen*)

Jag tolkar uttalandet en skolmogen ålder så, att Anna uttrycker att när eleverna har den mognad som fodras för att ingå ett pedagogiskt kontrakt, kan de även ha tillit till att undervisningen kan upplevas som meningsfull. Detta skulle då förutsätta en viss mognad hos eleven. Det som av Anna i citatet uttrycktes ”-Då litar dom på att- Åh-Jag får något” handlar om att

eleverna har nått den mognad där de kan ingå ett kontrakt. Den ansträngning och engagemang det innebär för eleven att inlåta sig på lärarens uppfordran, kan uppvägas mot att i ett senare skede få något.

Ett sådant auktoritetsperspektiv på lärarens uppfordran behöver inte nödvändigtvis innebära att eleven förväntas att reproducera det innehåll som läraren förmedlar. Den enskilde elevens lärande behandlas i lärarnas reflektioner oftast som obestämbar. Det finns heller inte någon uttalad eller underliggande förväntan på att eleverna ska reproducera något visst kunskapsinnehåll. Det sätt som begreppen meningsfullhet, att blomma, gediget och lust används av lärarna, visar hur de förstår lärandet och meningsskapandet som utgående från elevens perspektiv. Den lust och mening som eleverna efterhand erfar sammanfaller följaktligen inte med lärarens egen, genom förebilden, framställda mening.

7.2.3 Individualisering som genombrott och gensvar

Den införstådda lärandemodellen syftade mot ett lärande i form av ett genombrott och självständiggörande i förhållande till lärarens undervisning. Undervisningen måste därför även bjuda eleven motstånd och utmaningar. Ett lärande i form av ett genombrott inbegriper en syn på elevens kunskap som något som inte endast kan överföras eller övertas från läraren. Ett lärande i form av ett genombrott innebär att en personlig subjektiv dimension av kunskapen infogas. Det är därför inte möjligt att reducera lärandet till en kunskap som eleven förvärvar eller som något som genom undervisningen överförs.

I stället för att betrakta lärandet som ett förvärv av något som självständigt existerade både före eleven och före tillfället för inläring, kan lärandet ses som ett genombrott eller gensvar, menar Biesta (2006). Individualisering och personlighetens tillblivelse sker som ett gensvar på en utifrån kommande störning eller en upplösning. I och med att eleven svarar på det som kommer till mötes i form av en störning, sker lärandet som ett genombrott och tillblivelse där eleven framträder som unik individ.

Vi kan emellertid också betrakta lärandet från ett annat håll och se det som ett gensvar. I stället för att uppfatta det som ett försök att förvärva, att bemästra, att internalisera eller vilka andra ägande metaforer vi kan komma på, kan vi se lärandet som reaktion på en störning, som ett försök att reorganisera och återintegrera till följd av upplösning. (Biesta, 2006, s. 34)

Syftet med lärarens tilltal och uppfordran skulle utifrån Biestas resonemang vara att störa eleven och skapa en reaktion. Genom att svara på störningen bryter eleven in i världen som subjekt, som en unik särskild varelse (ibid.). Att bryta in i världen, beskrivs av Biesta som att eleven svarar på störningen genom att handla eller att uttrycka sig. I undervisningssituationen måste det därför finnas något kvalitativt värdefullt och intressant att reagera och ge gensvar på. Läroplanen kan utgöra motiv för ett sådant

gensvar. Dock inte i betydelsen av överförd kunskap utan som ett av innehållet motiverat handlande i olika praktiker (Carlgren, 2015).

Att ge gensvar på undervisningsinnehållet och bryta fram som unik och särskild, handlar inte om ett självuttryck, poängterar Biesta (2006). Vilken reaktion som helst är inte acceptabel eller värd att bejaka. Det handlande och uttryck som genombrottet innebär bekräftas relationellt. Genom att eleven bryter fram, visar sig genom att tala och handla tar eleven plats i en gemensam social väv.

Det tilltal, den uppfordran som läraren riktar till eleverna, är därför inte endast lätta och behagliga för eleven. Det tilltal som kan möjliggöra att eleverna bryter in i världen som speciella och unika kan även innebära en kränkning eller ett transcendentalt våld (ibid., s. 36). Genom att läraren fordrar av eleven att svara på och handla utifrån något som är främmande och obekant för eleven, inkräktar läraren på elevens suveränitet. På detta sätt sker det en kränkning. Ett sådant ingripande i elevens liv är transcendentalt, då ingripandet – kränkningen – är nödvändig för att överskridandet, genombrottet, ska äga rum. För att utbildningen ska vara möjlig måste eleven vara villig att ta en risk. Eleven måste därför vara införstådd med att utbildningen kan innebära risker och att utfallet av lärandet inte kan förutsägas.

De resonemang kring elevernas prövning, utsatthet, mod och nödvändigheten av att eleven blir aktiv, som lärarna utvecklar i SRI-sessionerna, kan utifrån Biestas beskrivning av lärandet förstås utifrån störning och gensvar. Den ambivalens inför tilltal, uppfordran och disciplin som uppmärksammas hos lärarna kan förstås som Biestas transcendentala våld och kränkning av elevens suveränitet. Nödvändigheten av att eleven tar en risk, utsätts och provas framkommer på flera ställen i lärarnas samtal. Samtidigt framhålls i samtalen betydelsen av den trygghet, förtroende och tillit som läraren skapar i undervisningen. Innebörden av ett pedagogiskt kontrakt blir utifrån Biestas perspektiv än mer komplext. Det pedagogiska kontrakt som bygger på ett förtroende mellan läraren och eleven innebär en skör balans. Lärarens uppfordran balanserar mellan tillit, förtroende och trygghet på den ena sidan och en till varje situation och individ avvägd uppfordran till att handla och ta en risk på den andra.

I sessionen *Utsatthet vid tavlan* synliggörs de dilemman som ett sådant förhållningssätt inbegriper. Eleverna måste provas, utsättas och ta en risk, menar lärarna. Samtidigt måste den prövning eller störning som utsattheten innebär vara rimlig och produktiv för eleven. Val, anpassningar och överväganden kring innehåll och aktivitet för lärarnas uppfordran blir därigenom avgörande för vilken reaktion och gensvar som blir möjlig.

7.2.4 Lärarens auktoritet skapas genom personifiering av undervisningens innehåll

De reflektioner lärarna gjorde i samtalen kring urval och gestaltning av undervisningsinnehållet, utgick oftast från lärarnas personliga uppfattning om meningsfullhet i urval och i förmedlingen av innehållet. I sessionerna *Upplägget är väl klassiskt*, *Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper in eleverna* framkom inslag i lärarnas pedagogiska tänkande som antydde hur de uppfattar undervisningsinnehållets betydelse och karaktär. Det finns, uttryckte lärarna, ett visst innehåll som alltid fungerar, då de representerar uttryck för något allmänmänskligt i uppfostran. I sessionen *Pedagogiskt kontrakt* utvecklades sådana aspekter som sammanfattades i temat *En tradition som fungerar*. Att ett visst innehåll alltid fungerar, behandlas i samtalen omväxlande utifrån två aspekter som inte kunde helt särskiljas utan snarare vävde in i varandra. Lärarna uttryckte om vad som fungerar, att ett visst innehåll har den egenskapen att det alltid skapar engagemang och mening för eleverna. Urvalet av ett visst innehåll skulle därmed representera beständiga värden inom ett undervisningsämne. Ett sådant urval av innehåll framställdes i samtalen som en skatt och som pedagogisk näring. Urvalet relaterades även till en kultur som är grundläggande med barn. Exempelvis uttrycker lärarna att vissa sånger och lekar ingår i en allmänmänsklig uppfostringskultur. Genom tolkningen framkommer ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt vilket inbegriper en innehållslig kanon och repertoar. När lärarna talade om innehållet som skatt, åsyftades även en traditionsförmedling genom äldre kollegor och den lärarutbildning de genomgått. Eva beskrev detta så att:

Men från början har man ju fått det från sina waldorflärare som man hade på seminariet på sin utbildning och där kände jag att det trycktes väldigt mycket på den här formen. Att skapa, att bygga upp en klass. Men det är som du säger att jag har kanske aldrig läst det så här, utan fått det från äldre erfarna waldorflärare. En muntlig tradition som bärs vidare. Och det är det man undrar försvinner den med oss? Nu när något nytt kommer in i waldorfutbildningen. (Eva i temat *En tradition som fungerar*).

Den andra aspekten av att innehållet 'alltid fungerar' utgick från den personliga relation läraren skapat till en viss repertoar och innehåll. Lärarna menar att deras personliga relation till innehållet ger kvalitativa skillnader för hur undervisningen kan väcka, locka och inbjuda eleverna att engagera sig. Genom lärarens personliga relation till repertoaren blir denna relevant och intressant för eleverna. Det undervisningsinnehåll läraren framställer för eleverna skulle därigenom utgå från lärarens personliga intresse och engagemang.

Karin och Anna ger exempel på hur en personlig relation ger kvalitativa skillnader för undervisningen. Karin reflekterade i temat *Läraren förmedlar kunskaper* över hur sådana skillnader gestaltar utformning av undervisningen. Dessa skillnader, menade Karin, berodde av hennes egen relation

till det innehåll som hon förmedlar. Betydelsen av lärarens relation till innehållet uttrycktes även på detta sätt av Anna:

När man känner att man har orden i sin mun- i sin hand i sitt hjärta- man får med hela klassen – dom på den här resan- Alla! och det händer ibland. (Anna i temat Klassen i sin hand)

En personlig relation till det innehåll som undervisningen bygger på, gör att läraren har ”- orden i sin mun, sin hand och sitt hjärta”. Genom en personlig relation till innehållet och kunskap om sina elever tar lärarna med eleverna på en resa. Några konkreta uppställda mål utöver att lära för livet och samhällsdeltagande i form av bättre arbetsliv för eleverna, finns däremot inte i lärarnas reflektioner.

Läraren uppfordrar eller inbjuder och erbjuder eleverna aktivitet och meningsskapande i förhållande till ett visst innehåll. Den mening som eleverna ytterst erfar eller skapar ges vissa ramar och utgångspunkter genom lärarens uppfordran men får genom genombrottet en vidare innebörd. För det lärande och den mening som den enskilda eleven erfar, såsom detta kom till uttryck i lärarnas samtal, finns därmed inte heller en fixerad mänsklig essens (Englund, 2000). Att läraren har en personlig relation till det innehåll som förmedlas framstod i samtalen däremot som nödvändigt för elevernas tillit till lärarens auktoritet. Elevernas kunskap förstås därför inte heller som reproduktion utifrån lärarens auktoritet och förebild. Uttrycken gediget, flow och att äga sin kunskap, visade på de gränser som lärarna uppställde för sin auktoritet och för kunskap som reproduktion. Detta förhållnings-sätt sätter i tolkningen av lärarnas samtal gränser för ett lärande i termer av reproduktion av förmedlat eller överfört innehåll och kunskaper.

En syn på undervisningens innehåll som skatt eller som näring, ger det didaktiska handlandet vissa utgångspunkter i lärarens möte med eleverna i en specifik undervisningssituation. Den mening som enskilda elever förväntas uppleva, behandlas av lärarna i samtalen som individuella erfarenheter av mening och kunskap hos dem. I citatet från Eva ovan framkommer ett exempel på betydelsen av en gemensam innehållslig kanon, för att identifiera sig som waldorflärare. Traditionsöverföringens betydelse för hur lärarna identifierar sig som just waldorflärare synliggörs i lärarnas samtal. En gemensam kanon, en innehållslig repertoar framstår genom tolkningen som av avsevärd betydelse för en sådan identifiering. I samtalen framkommer lärarnas gemensamma och personliga relation till en sådan gemensam innehållslig repertoar som identitetsskapande. Den personliga relationen till undervisningsinnehållet samt det som i samtalen kan beskrivas som en allmänmänsklig kanon är två aspekter som av att ett visst innehåll alltid fungerar. Dessa två aspekter kan i samtalen inte helt särskiljas. De båda sammanfaller istället helt i lärarnas identifiering som waldorflärare. En tradition med en viss innehållslig kanon kan, utifrån resultatet, betraktas som karakteriserande för inriktningen hos ett waldorpedagogiskt tänkande och förhållnings-sätt.

Elevernas förvärvande av kunskaper behandlades därav i samtalen inte i termer av reproduktion eller överföring. Det tänkande och förhållningssätt vilket framtolkats förstår jag istället som närbesläktad med en kritiskt konstruktiv didaktik, på det sätt som denna utvecklats av Klafki (2014). Undervisningens didaktiska upplägg och arbetssätt, menar Klafki, innebär att grundlägga för elevernas framtida samhällsdeltagande genom att elevernas självständiga värderingsförmåga och solidariska handlingsförmåga³¹ tillvaratas (s. 301). Sådana bildningsmål är jämförbara med de vägledande ideal för lärarnas tänkande och förhållningssätt som ingår i kategorin *Didaktisk praxis*. Däremot påpekar Klafki nogsamt att bildandet av dessa förmågor eller ”evner” inte kan hänföras till formella kategorier av bildning. Förmågan att med självständig och solidarisk handlings- och värderingsförmåga delta i samhällslivet, ligger därmed, enligt Klafki, inte heller som latent förmågor hos eleverna. Dessa kan istället härledas historiskt och politiskt till olika fostransmål genom skolans kursplaner (ibid.).

Lärarnas underförstådda modell för lärandet i tre steg framstår därmed som ett ideal i förhållande till den didaktiska verklighet som framträder i samtalen. Det didaktiska handlandet utifrån modellen, innebar komplexitet och dilemma i de ofta ambivalenta avvägningarna inför handlandet. Samtidigt uttryckte lärarna stor tilltro till det som i samtalen benämns ett klassiskt upplägg. Detta innebar att lärarens auktoritet i den berättande framställningen av undervisningens innehåll gavs stor betydelse och utrymme. I lärarnas reflektioner framkom ambivalensen inför den uppfordran, de lärarframträdanden och interventioner ett klassiskt upplägg medförde. Ambivalensen handlande i samtalen om att balansera mellan att framträda som en uppfordrande auktoritet och att låta de egna intentionerna träda tillbaka för att istället lyssna in elevernas bildsamhet, deras ännu outtalade framtidsintresse. Undervisningen vilar på läraren som en auktoritet och förebild. Men auktoriteten är inte i varje situation given utan prövas och måste kontinuerligt återupprättas.

I samtalen balanserade lärarna mellan att uppfordra eleverna till en viss aktivitet, vilken lärarna av egen erfarenhet och kunskap vet fungerar, och att avvakta, invänta och lyssna in elevernas eget meningsskapande. I tolkningen framkommer det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet som att balansera mellan att för eleverna framställa den innehållsliga kanon som läraren har en personlig relation till och med ambivalens, avlyssnande och inkännande, ana den enskilda elevens bildsamhet.

En meningsskapande undervisning tog i lärarnas samtal utgångspunkt i läraren som auktoritet och förebild. Avhandlingens kunskapsbidrag visar hur en rekonstruktion av att tala om läraren som auktoritet inför eleverna kan företas genom begreppen takt, hållning och förhållningssätt. Ett didaktiskt auktoritetsbegrepp tar på detta sätt gestalt i tolkningen av waldorflärarnas samtal.

³¹ Det som här anges som förmåga, sammanfaller inte helt med danskans begrepp ”evne” i den danska textens *sjelvbestemmelseevnen* og *solidaritetsevner*.

7.2.5 Lärarna avläser potential och förutsättning för självverksamhet och lärande

Karaktären hos lärarnas avläsningskunskap i SRI-sessionerna relateras i det följande till didaktisk forskning vilken uppmärksammar lärarens avläsning av elever och undervisningssituation. Wedin (2007) menar att avläsningskunskap ingår som ett centralt moment i den praktiska kunskap läraren använder sig av. I tolkningen av lärarnas samtal framstår avläsningskunskapen som vägledande för lärarnas interaktion med eleverna. Wedin menar att lärarna bildar avläsningskunskapen interaktivt i undervisningen (s. 235). Bildandet av avläsningskunskap sker genom uppmärksam och inkännande aktivitet i undervisningen. Wedins resultat visar även att lärare använder avläsningskunskap i syfte att avläsa elevers mående, kunna få elever intresserade av olika moment i skolarbetet och upptäcka varför en elev misslyckats (ibid.). Den avläsning av elever och klassen som framträder i waldorflärarnas samtal sammanfaller i huvudsak med Wedins iakttagelser. En god undervisning bygger på lärarens förmåga att avläsa klassen och situationen, menar Langelotz (2014). Hon konstaterar att:

En skicklig lärare har alltså inte en metod, men däremot förmåga att urskilja det som händer och kan förändra undervisningen utifrån elever och sammanhang. (Langelotz, 2014, s. 27)

I de reflektioner som behandlar elevernas upplevelser och belägenhet framkommer lärarnas avläsning som central för interaktivitet och uppfordran i deras didaktiska handlande. Britt-Marie uttryckte detta som att avläsandet av eleverna skapar ett individuellt upplägg med individuella förväntningar för varje elev.

Men man har väl vissa elever som jag måste inte inför varje lektion. Men jag har ett schema. Jag vet och jag förväntar mig olika. (Britt-Marie i temat olika förväntningar)

I forskning inriktad mot lärarens praktiska kunnande lyfts olika former av avläsningskunskap fram som central för lärarens didaktiska handlande. Förmågan att momentant och mer eller mindre intuitivt avläsa enskilda elever och hela klassen, framförallt inför omedelbara beslut som läraren tar, beskrivs som en central aspekt av lärarens praktiska kunskap (Claesson, 2009; Fibæk Laursen, 2004; Frelin, 2012; Holmgren, 2006; Högberg, 2015; Langelotz, 2014; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Rinne, 2015; Toom, 2006; Wedin, 2007).

Wedin (2007) karakteriserar avläsningskunskapen som omsorgsbe-tingad kunskap. Att avläsa elevernas belägenhet och situation ingår i lärarens pedagogiska omsorg. Lilja (2013), Ljungblad (2016) och Rinne (2015) sätter lärarnas avläsning och omsorg i relation till eleven och skolans livsvärld. Att avläsa och uttolka hur en elev upplever sin situation framkommer där som grundläggande för den interaktion som läraren ansvarar för. En sådan avläsning av enskilda elever eller klassen som helhet, vilken lärarna ger uttryck för, är i hög grad informell. Både i denna undersökning och i

den forskning där denna form av avläsningskunskap i undervisningen lyfts fram, framkommer avläsningskunskapens informella karaktär. Den kunskap vilken läraren erhåller genom avläsningen och momentant använder i sitt didaktiska handlande, dokumenteras eller systematiseras inte på något sätt. Genom att läraren bildar avläsningskunskapen direkt i interaktionen med eleverna utgår avläsningskunskapen heller inte från teoretiskt underbyggd och formaliserad kompetens. Denna karakteriseras i stället på det sätt som Britt-Marie formulerar det ovan, att ”jag vet” detta. Värdet och betydelsen av lärarens avläsning synliggörs därför sällan, påpekar Wedin (2007). Att avläsningskunskap utgör ett betydelsefullt element i lärarens praxis framstår dock tydligt.

Hos Steiner (1984) sätts avläsningskunskapen i relation till hur läraren gestaltar undervisningen konstnärligt. Didaktiken som undervisningskonst bygger hos Steiner på en lärare som betraktar sina elever i livets intimaste detaljer (s. 94). Genom den kunskap som läraren på så vis erhåller utvecklas handlandet och interaktionen i klassrummet utifrån lärarens inre ansvarskänsla (ibid.). Lärarens förmåga att varsebli och iakttä sina elever blir hos Steiner central för det didaktiska handlandet.

Då sprudlar pedagogiken, jag skulle vilja säga, fram ur hela hans varelse. Det som iakttagelsen ger, omsätter han då instinktivt konstnärligt till undervisningspraxis. (ibid., s. 95)

I tolkningen framkommer hur lärarna avläste elever och undervisningssituation i syfte att hantera olika dilemmasituationer i undervisningen. En, genom avläsningskunskapen intuitivt gestaltad undervisning, förstår jag som ett sätt för lärarna att orientera sig och hantera ambivalensen inför olika dilemman och handlingsmöjligheter. I flera sessioner behandlades dilemman kring att avgöra om det i förhållande till en enskild elev var rätt att ’uppfordra lite mer’. Lärarna frågade sig inför dessa situationer om den uppfordran som riktades till eleven var adekvat ur elevens perspektiv. Dilemman av den här karaktären framträdde framförallt i sessionerna *Viljekrafter*, *Utsatthet vid tavlan*, *Att lära är att göra* och *När man släpper in eleverna*. Den svårtydda gränsen mellan uppfordran och att bestämma, mellan tilltal och disciplin utvecklades även i dessa. I temat *För en meningsfullhet* skiftade samtalen genom några få ordväxlingar mellan att ”-mer arbete inte spelar någon roll för den här eleven” till att eleven ”faktiskt skulle bli lite gladare om den gjorde uppgiften”. I sessionen *Viljekrafter* menar lärarna att en elev kan ha viljekrafter eller att viljekrafter saknas.

Ett mer formaliserat förhållningssätt till uppfordran i förhållande till elevens arbetslust återfinns i andra delar av lärarnas samtal. I temana *Innebär provning och utmaning* och *Istället för disciplin*, motiverade Britt-Marie sin intervention med den framgång som hennes uppfordran medförde. Genom uppfordran började eleven att arbeta och var då nöjd med det: ”... en lust kan födas” motiverade Britt-Marie sin uppfordran. Men läraren kan även göra fel och eleven motsätter sig aktiviteten och interventionen miss-

lyckas. Lärarens intervention ansågs då som omotiverad och felaktig. Trots att en elev initialt visat ointresse kan eleven aktiveras, börja arbeta och engageras i innehållet och därmed börja att lära; "...det är så de ska göra".

Avläsningskunskapen utgjorde i dessa reflektioner ett vägledande element för lärarnas didaktiska handlande. Den gav läraren omedelbara kunskaper om elevens situation, belägenhet och upplevelse. Så som det framkommer i tolkningen används avläsningskunskapen av lärarna för att momentant anpassa sitt didaktiska handlande, sin uppfordran och de förväntningar som kan ställas på eleverna. Avläsningskunskapen används och bildas därigenom intuitivt och interaktivt. En konstnärligt gestaltad undervisning, förstår jag i enlighet med tolkningen, som ett didaktiskt handlande utifrån ett interaktivt-intuitivt pedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Ett sådant pedagogiskt tänkande och förhållningssätt formas av yrkestraditionen, lärarens praktiska erfarenhet samt avläsning av klassen och elever. Lärarens autonomi i undervisningen beror av att förstå didaktikbegreppet som konsten att undervisa (Liedman, 2011; Englund, 1992). Avläsningskunskapen bidrar till att skapa ett sådant autonomt didaktiskt utrymme för läraren.

7.2.6 Frirummet som uppdrag och ideal för didaktisk praxis

Vissa pedagogiska ideal gav waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt en övergripande inriktning. Idealen handlande i samtalen om att upprätta ett frirum i undervisningen för elevens bildande av sig själv. Frirummet för elevens eget självbildande och de pedagogiska ideal som inbegrips i detta tar gestalt i lärarnas samtal som ett uppdrag på ett yrkesmässigt och ett personligt plan. Karaktären och förutsättningar för elevens förväntade självbildande ges utifrån frirummet som pedagogiskt ideal.

Teman i kategorin *Didaktisk praxis* inbegriper lärarnas reflektioner och uttryck där ideal och visioner om undervisningens övergripande mål framkommer. Dessa mål rörde elevens självbildande och framtida möjligheter att fritt och självständigt välja och värdera sitt handlande. Konturerna av ett sådant frirum gestaltades med utgångspunkt i lärarnas relation till undervisningens innehåll. För lärarna innebar den personliga relationen till undervisningsinnehållet att de kunde anta en mer saklig relation till eleverna. Frirummet innebar i tolkningen ett tillskapat utrymme i undervisningen där eleverna gavs möjlighet att överskrida och frigöra sig från lärarens auktoritet och förebild. Teman som *Lära för livet*, *Överkomma konceptet*, *Självständighet*, *Utan att bestämma* och *Magiska tillfällen* exemplifierar hur lärarna tänker att elevens självständiga relation till undervisningens innehåll utgår från ett frirum för elevens självbildande.

Karaktären av ett sådant frirum för elevens eget självbildande tolkades fram ur lärarnas samtal utifrån begreppet bildsamhet. Den bildningsteoretiska principen om elevens bildsamhet inbegriper enligt tidigare utläggning en icke-affirmativ fostran, där elevens självbildning och outtalade framtids-

intresse tillvaratas i undervisningen. Den bildningsteoretiska principen om elevens framtidsintresse som uttalat och obestämbar, utgår från att eleven saknar lärarens erfarenhet av det innehåll som förmedlas. Elevens självverksamhet kan därför inte utgå från ett i förväg reflekterat rationellt eller moraliskt övervägande, menar Siljander (2012).

In education, one does not work principally in the area of reflective action when the question is of activity with children or an educatee lacking competence of the adult's world. Action is not directed in the first place from a basis of rational moral judgements, but from a basis of an immediate experience, and habit. (Siljander, 2012, s. 99)

Den självverksamhet som eleven uppfordras mot skulle, enligt Siljander i citatet, utgå från de vanor som etablerats i undervisningen och den av läraren omedelbara iscensatta upplevelsen. Eleven har inte lärarens erfarenhet av innehållet och kan därför inte handla utifrån att i förväg, genom reflektion, övervägt möjligheterna med lärarens uppfordran. Elevens egna intentioner och framtidsintressen i förhållande till innehållet blir därmed i undervisningssituationen uttalade. Samtidigt utgör ett sådant framtidsintresse inriktningen i lärarnas reflektioner i temana ingående i kategorin *Didaktisk praxis*. I dessa teman växlar lärarnas reflektioner mellan två olika aspekter av elevens uttalade framtidsintresse. Dessa två aspekter gestaltar frirummet som ett uppdrag och ett ideal för *Didaktisk praxis* i lärarnas samtal.

Den första aspekten handlar om, vilket Siljander (2012) uppmärksammar, att eleven saknar lärarens erfarenhet och därför inte kan förväntas göra rationella förnuftiga överväganden i förhållande till den uppfordran som lärarna riktar till eleven. Frirummet kan därför inte utgå från det rationella förnuft eleven utifrån sig själv kan uttrycka. Varken läraren eller eleven kan med säkerhet uttala sig om vilka kunskaper och vilket handlande som, utifrån elevens förutsättningar, kommer att leda till ett bättre framtida liv för eleven. Vilken inriktning självbildningen kommer att anta är därför okänt både för lärare och elev. Lärarens ämneskunskap, erfarenhet att skapa tillit i undervisningen samt att framträda som auktoritet, blir därigenom vägledande för eleven. van Manens (1991) beskrivning av hur läraren i interaktionen handlar taktfullt utifrån en anad (men uttalad) framtida potential hos eleven aktualiseras genom resonemanget.

Den andra betydelsen av elevens framtidsintresse handlar om möjligheterna för elevens omedelbara erfarenhet av ett frihetsutrymme i undervisningen. I flera teman synliggörs hur lärarna tänker kring meningsskapande och lust i undervisningen. I teman såsom *Överkomma konceptet*, *Bryta igenom*, *Utan att bestämma* och *I stället för disciplin* framkommer hur lärarna håller tillbaka sin egen intention för att istället ge utrymme för elevens självständiga handlande och uttryck. Läraren måste därför även hålla tillbaka sina egna intentioner för att avvakta och lyssna in elevens eget meningsskapande.

Dessa två aspekter på gestaltningen av ett frirum, i lärarnas samtal har därigenom skilda temporaliteter. Den första aspekten åsyftar elevens möjlighet till fritt omdöme och handlande i ett långsiktigt och framtida perspektiv. Med begrepp som arbetsmoral, bryta igenom, självständigt och gediget, tänker sig lärarna att det framtida yrkeslivet blir bättre och att eleven ges förutsättning för ett lärande för livet. Den andra aspekten av meningsskapandet handlar om elevens omedelbara erfarenhet av sina värderingsmöjligheter och sitt handlingsutrymme. Genom att eleven inlåter sig på lärarens uppfordran kan meningsfulla erfarenheter göras inom ett för eleven tidigare okänt område. Den tillit som har skapats mellan lärare och elev genom det pedagogiska kontraktet blir därmed avgörande för elevens skapande av mening. Lusten kan födas och viljekrafter kan hittas genom elevens egen aktivitet, uttrycker lärarna i samtalen. Men eleven kan även välja att avvisa det handlande som läraren uppfodrar till. I sessionen Viljekrafter väljer eleven Anders att inte inlåta sig på lärarens uppfordran.

En central aspekt för frirummet var lärarnas strävan att undvika disciplin. Frirummet utgår från lärarens och elevens gemensamma intresse i undervisningens innehåll, uttrycker Anna i temat Istället för disciplin. Det frirum som eftersträvades innebar att asymmetriska roller och positioner i undervisningen upphävdes. I lärarnas samtal sammanföll elevernas självständiga värderande av sitt handlande med lärarnas strävan efter en mer objektiv och jämbördig relation i undervisningen. Läraren framträder i undervisningen genom sin ämneskunskap och sin förmåga att gestalta denna inför eleverna. I samtalen framkommer ett ideal som innebär att läraren framträder som professionell, genom sin gestaltning av undervisningens form och innehåll. En sådan gestaltning möjliggör ett frirum för både elever och lärare.

I teman såsom *Form och innehåll*, *Istället för disciplin*, *Klassen i sin hand* och *Elevernas frirum*, framträder genom tolkningen hur lärarens personliga relation till innehållet möjliggör ett sådant frirum i undervisningen. I temat *Magiska tillfällen* reflekterar lärarna över sällsynta ögonblick i undervisningen, då eleven ges en omedelbar erfarenhet av egna möjligheter till fritt handlande och tänkande. Dessa ögonblick framstår i lärarnas samtal som unika och betydelsefulla för deras personliga uppdrag att möjliggöra frirummet.

Det frirum som framtolkas i lärarnas samtal utgör ideal och långtgående personliga åtaganden hos lärarna. Genom begreppet uppdrag (mission) hos Korthagen (2004) relaterar läraren sin yrkesuppgift till personliga livsmål. Genom identifikation med sitt professionella personliga uppdrag finner lärarna ett större meningssammanhang, menar Korthagen. Ett sådant meningssammanhang inbegriper djupgående personliga värderingar som läraren oupplösligt har förbundet med sin existens (s. 85). Teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis* visar hur lärarnas personliga-professionella ideal kommer till uttryck såsom ett uppdrag med sådan karaktär i deras samtal.

7.3 Ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt

I detta tredje och sammanfattande steg utgår tolkningen från en läsning av Rudolf Steiners pedagogiska och kunskapsteoretiska texter och föredrag. Läsningen utvidgas och aktualiseras med waldorfpedagogisk inriktad litteratur, samt litteratur som anknyter till en bildningsteoretisk didaktik. Syftet med läsningen är att, utifrån begreppet antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt, i första hand att identifiera en karakteristik i lärarnas samtal som tematiskt skulle kunna härledas till innehåll i Rudolf Steiners pedagogiska texter. I andra hand syftar läsningen till att utvidga begreppet pedagogiskt-antropologiskt, i relation till annan litteratur där motsvarande pedagogiska-didaktiska aspekter behandlas.

Den tolkning som i det följande framställs får därigenom en tydligt uttalad deduktiv karaktär till skillnad från de från empirin utgående tolkningarna. Ett sådant förfarande kan motiveras genom att hänvisa till den brist på forskning som gjorts om den praktiska didaktik, som används vid waldorfskolan. Denna sammanfattande tolkning utgår därför från en horisont konstruerad utifrån en teoretisk förståelse av karakteristiska waldorfpedagogiska aspekter.

Antropologibegreppet utvecklades inledningsvis i avhandlingen ur två perspektiv. Dels ett praxisperspektiv, där lärarens förmåga att reflexivt i handling omfatta undervisningens skeenden i ett helhetsperspektiv (Hultman, 2011; Sommer, 2014). Dels utifrån existentiella och ontologiska perspektiv, sådana som vad människan är, utifrån aspekter på människans liv och väsen (Björk & Uljens, 2009; Fleury & Garrison, 2014; Jons, 2008). Med Dahlin, (2017) och Reichenbach (2014) kan bildning och antropologi relateras till varandra genom att omfatta andliga, själsliga och kroppsliga perspektiv på människans existens. Utifrån benämningen antropologiskt-pedagogiskt, sammanfattas här den bildningsteoretiska tolkningen genom att identifiera en specifikt waldorfpedagogisk karaktär i lärarnas samtal.

I den föregående bildningsteoretiska tolkningen av waldorflärarnas samtal framkommer tankefigurer, handlingsmotiv och ordval som antyder ett ursprung i Rudolf Steiners pedagogiska idéer. Dessa utgörs av olika fostrande, etiska och existentiella aspekter av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande. För urval och läsning av litteraturen och även för tematiseringen av tolkningen, utgjorde dessa utgångspunkter och gav vägledning.

7.3.1 Lärande och utveckling som given ur naturens arketyper

Vissa begrepp och uttryck som lärarna använder i samtalen tyder på ett ursprung i Steiners naturfilosofiska utgångspunkter. Mansikka (2007), Myers (2004), Ullrich, 2008 samt till viss del även Lejon (1997) uppmärksammar hur Steiners antropologi på flera sätt utgår från naturens liv och

processer som ideal och förebild för människans lärande och utveckling. Exempel på uttryck med en sådan inriktning som identifierats i tolkningen är undervisningsinnehållet som pedagogisk näring, att vila i berättandet, att blomma, lusten kan födas eller bryta fram. Dessa uttalanden och ordval antyder ett synsätt där eleven uppfordras till att hitta viljekrafter och motiv till en individuell utveckling ur en given mänsklig natur. Uttrycken visar mot en waldorfpedagogisk karaktär av pedagogiskt tänkande och förhållningsätt.

Uttryckens karaktär skulle kunna förstås utifrån en organisk, holistisk berättelse där naturens utveckling används arketyiskt för elevernas utveckling, lärande och självständiggörande. Mansikka (2007) beskriver en sådan arketyisk utvecklingsberättelse för waldorfpedagogikens idébakgrund i Steiners naturfilosofiska tänkande. Naturens liv och processer utgör i dessa en förebild för människans lärande och utveckling.

Den Waldorfpedagogiska utvecklingsberättelsen grundar sig på en föreställning om att elevernas individualitet avtäckes sig mot en arketyisk utvecklingsrytm, i ett ständigt samspel mellan det individuella och allmänna, som varken är statistisk eller statisk – snarare dynamisk och i ständig rörelse. (Mansikka, 2007, s. 255)

En waldorfpedagogisk utvecklingsberättelse kan ses som färgad av naturens dynamik, rytm och oavbrutna rörelse (Mansikka, 2007; Mathisen, 2015; Ullrich, 2008). I tolkningen av lärarnas samtal framkommer en sådan underliggande idé om att eleverna inom sig bär en unik och fullkomlig personlighet. Lärarnas uppgift visavi denna är främst att försöka att locka fram eller väcka denna inre personlighet. Elevens individualitet framstår därmed, i lärarnas samtal, som latent liggande. Lärarens uppgift blir därför att gestalta och understödja dess utveckling och framträdande i undervisningen utifrån en arketyisk förståelse av människan. Sådana tankefigurer i lärarnas samtal, menar jag utgör ett uttryck för en sådan arketyisk utvecklingsberättelse. Steiner argumenterar själv att waldorfpedagogiken främst ska betraktas som en konstart vars främsta syfte är att väcka upp eleverna (Steiner, 1989a, s. 41).

Element av en sådan karakteristik med ingående arketyper framträder i det tänkande och förhållningsätt vilket framtolkats i lärarnas samtal. Den modell för lärandet genom tre steg vilken utvecklades inledningsvis i kapitlet, kan betraktas som en antropologisk förståelse av lärande och utveckling som ett uppvaknande. Modellen utgår från att elevens individualitet ligger latent men är initialt bunden till den kroppsliga gestalten, given som natur. I sessionen Att lära är att göra beskriver Britt-Marie hur ett till kroppsligheten bundet motstånd måste övervinnas för att utveckling och lärande ska ske.

(Britt-Marie) Men man måste bryta igenom för att riktigt lära sig. Nu är han ju fortfarande- både med axeln och de och så. Han Måste bryta igenom någonting och så- Ok då! och så göra det- Annars kan han ju inte lära sig

Syftet med lärarens uppfordran till självverksamhet skulle därmed vara att väcka, förvandla och slutligen frigöra denna inre individualitet. Lärandets tre steg; aktivitet – meningsskapande – genombrott, skulle därigenom kunna tolkas som en metamorfos och förvandling av elevens naturgivna förutsättningar och individuella anlag. Syftet med lärandeprocessen skulle här innebära att eleven blir självständig genom att ta sina möjligheter i anspråk. Eleven uppfordras alltså att ur sin natur ta sina möjligheter i anspråk, förvandla och utveckla dem till högre själsliga och andliga förmågor (Mansikka, 2007). Det tänkande och förhållningssätt som har tolkats fram visar hur lärarna tänker inför olika aktiviteter och undervisningsmoment. Genom att eleverna engageras i dessa, förväntas de successivt utveckla, hitta, en egen personlig mening och bryta fram som självständiga individer. I analys och tolkning som helhet framträder dessa tankeriktningar i samtalen, i gestalt av metaforer och analogier hämtade ur naturen för en organisk gestaltad förståelse av lärande och utveckling.

7.3.2 Undervisningens rytmiska och konstnärliga gestaltning

Betydelsen och värdet av en rytmiskt gestaltad undervisning framträder på flera sätt i lärarnas samtal. Undervisningens rytm och dynamik framkommer i tolkningen såsom en arketypisk princip vilken hade direkt praktisk tillämpning för lärarna i samtalen. I sessionerna *Upplägget är väl klassiskt, Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper in eleverna* synliggörs hur lärarna förstår betydelsen av en rytmisk och dynamisk gestaltning av undervisningen. I Steiners pedagogiska framställningar utgör elevens fysiska gestalt, hälsa och välbefinnande undervisningens och utvecklingens utgångspunkt, menar Mathisen (2015). Undervisningen bör för de yngre eleverna därför gestaltas lekfullt med musik, sång och rörelse. En rytmisk upplagd och omväxlande undervisning gör att eleverna inte tröttnas ut. En rörlig, omväxlande och dynamisk undervisning betraktas som livgivande (ibid.). I analysen och tolkningen av lärarnas samtal framkommer likartade antaganden om betydelsen av en dynamisk och rytmiskt gestaltad undervisning.

I sessionerna *Upplägget är väl klassiskt, Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper in eleverna* framträder idealen för lärarens rörliga och dynamiska gestaltning av undervisningen. I dessa teman framkommer hur lärarens berättande, interaktion i samtal med eleverna och elevernas egna självständiga bearbetande utgör ett grundelement. Dessa element anpassas och varierar genom lärarens avläsning av individuella elever och klassen som helhet. Hur lärarna kontinuerligt eftersträvar att variera och anpassa undervisningen för att tillförsäkra dynamik, flöde och rörelse i undervisningen framkommer i samtalen.

Exempel på detta är hur Karin i sessionen *Upplägget är väl klassiskt* uttrycker att hon skapar koncentration, rörlighet och fokus genom omväxling i undervisningen. En rytmisk växling, uttrycker hon, sker mellan att läraren förmedlar kunskap och har klassen i sin hand för att sedan bryta

rutinerna och få igång energin i rummet. Den växelvisa rytmen mellan koncentration och lyssnande som övergår i aktivitet, samtal och självständigt arbete framträder i tolkningen som en etablerad grundmodell för deras undervisning. ”Upplägget är väl klassiskt”, är Karins uttryck om lektionsupplägget.

I sessionen *När man släpper in eleverna* utvecklas denna rytmiska undervisningsprincip. Lärarna beskriver i sessionen balansen mellan lärarens förmedlande berättande och att släppa in eleverna till samtal och diskussion. I tolkningen framträder lärarnas olika avväganden och dilemman då de hantlade elevernas egna bidrag. Balansen mellan form och innehåll, innebar att lärarna avläste och agerade med olika förväntningar på klassen och enskilda elevers bidrag och aktivitet. I sessionen *Upplägget är väl klassiskt* reflekterade lärarna över hur de upprätthåller intresse hos eleverna genom rörelse och dynamik, mellan att vila i berättandet och att få igång klassen i diskussion. Sessionen *Pedagogiskt kontrakt* visar i sin helhet ett tänkande och förhållningssätt för undervisningen i de lägre åldrarna där rörelse, dynamik och rytmisk omväxling gestaltar undervisningens olika moment socialt, fysiskt och rumsligt. Läraren Eva använde i denna session sång och ramsor, för att gestalta övergångar mellan olika moment på ett organiskt och rytmiskt sätt.

I Steiners texter ställs stora krav på lärarens didaktiska färdighet. Undervisningen bör utformas konstnärligt både till sin form och till sitt innehåll, men samtidigt vara ekonomisk-rationell utifrån de mål som eftersträvas. En konstnärligt genomförd undervisning fordrar en omsorgsfull förberedelse, menar Steiner (1994). Om läraren har hela stoffet levande och plastiskt framför sig, kan läraren fokusera på didaktiken och innehållets konstnärliga gestaltning (Steiner, 1986b, s. 69f). I sin ämneskunskap likväl som i sin förmåga att konstnärligt gestalta undervisningen bör därför läraren framträda som förebild och som hel människa, menar Steiner (ibid). Lärarens levande framställning, där kunskapen sprudlar fram genom lärarens personlighet, fordrar flit, intresse och inlevelse.

Därför är undervisning inte bara en fråga om elevernas intresse och flit utan i första hand en fråga om lärarens flit, intresse och inlevelse. (Steiner, 1986a, s. 70)

Den pålästa, noggranna och kunnige läraren som ekonomiskt och effektivt undervisar sina elever beskrivs i flera föredrag (Steiner, 1986a; 1986b; 1987; 1994). Läraren förväntas att vara så väl förberedd så att eleverna inte behöver ägna onödigt mycket tid åt att undervisas. En ekonomisk undervisning vilken innebär att barnet inte lider någon skada (Steiner, 1994, s. 144), fordrar minutiösa förberedelser:

Om läraren verkligen fritt behärskar ämnet och för in det stoffet i skolan, så kan man på tre, fyra timmar inte bara lära barnen det som man annars behöver ett halvt år för, utan man kan till och med lära ut det så att det stannar kvar hela livet; det är ingen överdrift att säga så. (Steiner, 1994, s. 145)

Ett ideal med lärarens flit, auktoritet och personlighet som förebild framträder genom exemplen från Steiner. De förväntningar på undervisningsförberedelser som Steiner framställer i citaten går utöver det rena ämnesinnehållet. Lärarens personliga intresse och framställningsförmåga i undervisningen, framhålls av Steiner som avgörande för gestaltandet av undervisningen. Läraren som den praktiskt orienterade livsbejakande människan, som förstår sina elever och skapar förtroende, är ytterligare en aspekt på lärarens förebildliga kvalitéer som framhålls av Steiner (1981; 1986b; 1994). Eleverna bör inte uppleva undervisningen som tråkig och meningslös. Flödet av aktiviteter bör ske utan avbrott genom att eleverna kan knyta an till lärarens livsbejakande inlevelse och intresse.

Undervisningen skall disponeras så att barnen aldrig kan få en känsla av att det är svårt att komma vidare, utan de skall alltid längta efter att verkligen få gå vidare från det ena till det andra. Barnen frestas därigenom aldrig att uppleva att något avbryts, utan vad det än gäller kan de knyta an. (Steiner, 1994, s. 147)

Då lärarna reflekterade över sitt handlande i undervisningssituationerna framkom aspekter av en sådan ideal lärare som en underliggande måttstock i samtalen. Framförallt i sessionerna *Upplägget är väl klassiskt, Pedagogiskt kontrakt* och *När man släpper in eleverna* framkommer sådana exempel. Exemplen utgörs av reflektioner över balansen i undervisningen mellan form och innehåll, mellan att läraren förmedlar innehållet, ger lust i undervisningen och att rutinerna bryts. I tolkningen av dessa sessioner framkommer även hur ett tänkt idealt flöde mellan lektionens olika moment gestaltas. Anna reflekterar över idealet att läraren hela tiden måste tillförsäkra att eleverna upplever lust och rörelse i undervisningen. Om eleverna upplever undervisningen som tråkig kanske de inte heller lär sig lika mycket.

Men- jag tänker-om det är något tråkigt man ska göra- om någon- om gruppen – om alla tycker att det är tråkigt det man gör – Då – om man vänder på det så – då kanske man inte lär sig lika mycket- och då är det kanske inte så att de känner att det inte är roligt att göra formen. Men tråkigt? (Anna i temat Ger lust i undervisningen).

Den tidigare bildningsteoretiska tolkningen av lärarens auktoritet och ett pedagogiskt kontrakt får genom en antropologisk-pedagogisk tolkning en fördjupad innebörd. Waldorflärarna ålägger sig själva ett stort personligt ansvar för kvaliteten på den undervisning som iscensätts.

7.3.3 Frihet genom att ta sina viljekrafter i anspråk

Waldorflärarnas samtal underbyggdes av en pedagogisk idé att lärande och utveckling sker genom att eleven tar sina viljekrafter i anspråk. Denna idé kan härledas till Steiners kunskapsteoretiska och pedagogiska framställningar. Lärarnas uppmärksamhet i SRI-sessionerna på att eleven tar sina viljekrafter i anspråk, tar undervisningstiden i anspråk och gör något, kan på detta sätt tolkas som ett didaktiskt handlande influerat av ett sådant antro-

pologiskt-pedagogiskt tänkande. Läraren behöver inte fokusera ensidigt på att uppfostra elevens huvud, uttrycker Steiner (1981;1984;1994). Genom att ta elevens lemmar i anspråk via viljeaktiveter, väcks den tänkande verksamheten i huvudet (Steiner, 1981, s. 165).

Schieren (2010; 2012) utvecklar denna princip utifrån Steiners kunskaps-teoretiska och pedagogiska utgångspunkter. Läraren bör undvika att ensidigt fokusera på att instruera huvudet, och istället uppmuntra eleverna att självständigt utifrån eget handlande och erfarenheter utveckla sitt förnuft, menar Schieren. De kunskaper och begrepp som förmedlas genom undervisningen uppmanas eleverna att själva härleda till egna erfarenheter. Principen bygger på att ett förmedlat begrepp endast genom att definieras inte avslöjar sin ursprungliga grund i erfarenheten. Eleverna bör därför uppmuntras att med tänkandet pröva de egna erfarenheterna inom det område där begreppet representerar reala fenomen och skeenden. Elevens begreppsbildning ges i undervisningen därigenom en viss självständighet.

School, according to Steiner, does not exist solely to instruct the "head" [...]. Only insofar as teaching style is not restricted to conveying contents of this kind alone, but takes account of the individual mind's active contribution to the formation of representations and makes practical, didactic use of it, will the mind's participation in the construction of reality enter into experience. (Schieren, 2012, s. 66)

Steiners kunskapsteoretiska utgångspunkter för relationen mellan människans erfarenhet, genom tänkandet och hennes handlande, återspeglas i framställningarna av pedagogiska-didaktiska motiv (Mansikka, 2007; Myers, 2004, Schieren, 2012). Den uppmärksamhet som i tolkningen av lärarnas samtal riktades mot fostran av elevens viljekrafter och lärarnas uppfordran av eleverna att ta dessa i anspråk, skulle kunna härledas till dessa utgångspunkter. Det tänkande och förhållningssätt vilket framträder hos waldorflärarna, kan tolkas som underbyggt av sådana pedagogiska-didaktiska motiv hos Steiner.

7.3.4 Bilden och självbildandet utifrån auktoritet och efterhärming

Efterhärmingens betydelse för undervisningen av de yngre eleverna, framhålls av Steiner på flera ställen och framkommer även i lärarnas samtal. Fostran och undervisning bör fram till tandömsningen så långt som det är möjligt bygga på efterhärming, uttrycker Steiner. Förutsättningen till vuxenlivets fria och självständiga handlade grundläggs i barndomen genom efterhärmingens motsvarande kraft, menar Steiner (1989b, s. 17).

Genom lärarens uppfordran inbjuds eleverna till efterhärmande i handlandet samtidigt som de uppmuntras till en självständig begreppsbildning. En sådan princip kan framstå som en kontraintuitiv position. Ett väsentligt och relevant argument hos Steiner, vilket förbinder hans tidiga filosofiska arbete med de senare pedagogisk-antropologiska, är att läraren bör vara en förebild för eleverna i grundskoleåldern. Den etiska autonomi, som Steiner

(1990) beskriver innebär ett successivt självständiggörande från den auktoritativa moralen till ett handlande på grund av etisk insikt (s. 155).

Den bildningsteoretiska principen om auktoriteten och förebilden som utgångspunkt för individualisering och självbildning aktualiseras här. Denna bildningsdidaktiska idé framträder utifrån ett antropologiskt-pedagogiskt perspektiv som en allmänmänsklig princip. Principen kan ställas i relation till den tidigare utläggningen angående elevens framtidsintresse som outtalat. Enligt en sådan allmänmänsklig princip för lärande och utveckling tar elevens framtidsmöjligheter sin början i det egna handlandet. En egen självbildning blir följaktligen inte realiserbar, utan att eleven ger ett gensvar med eget handlande på en utifrån kommande uppfordran. Självbildningens idé om förvandling, lärande och utveckling utgår i en waldorfpedagogisk didaktik från elevens eget handlande. I sessionerna *Viljekrafter, Att lära är att göra* och *Pedagogiskt kontrakt* framkommer ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt där det i första hand är elevens handlande och inte tänkandet som lärarnas uppfordran riktas mot. Det som framkommer som en allmänmänsklig princip i lärarnas samtal, innebär att elevens successivt tilltagande erfarenhet ger gradvis grunder för eget tänkande och reflektion. Därigenom skulle framtida anlag för frihet i val och bedömning, kunna grundläggas genom det egna handlandet som etisk autonomi.

De tveksamheter som uttrycks av lärarna i samtalen inför att i vissa situationer uppfordra eleverna till handling, kan ställas i relation till de ideal som ovan utvecklats utifrån Steiner. De gränser och dilemman det kan innebära för läraren att i uppfordran rikta sig till elevernas lemmar, handlandet, och inte föregripa begreppsbildningen genom att direkt tilltala huvudet, kan utifrån det förda resonemanget belysas utifrån det bildningsteoretiska perspektivet. Elevens fria individualisering kan därför inte reduceras till det medvetna tänkandets krafter.

Subjective forces cannot be fully described as powers of mind, mental capabilities or character traits to be fostered and trained. They came into being only in free practices that are fully independent of the object for their development. Their subjectivity is curtail, their freedom curbed, their aesthetic work prevented the moment you defined as forces, classify them and use them as motives in the cultivation process. (Løvlie, 2002, s. 475).

Att läraren uppfordrar eleven till självverksamhet innebär, utifrån den bildningsteoretiska didaktiken, att eleven genom sitt handlande förväntas överskrida lärarens auktoritet (Björk & Uljens, 2009; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2014; Løvlie, 2007; 2015). I sessionerna *Pedagogiskt kontrakt, Uppläggget är väl klassiskt* och *När man släpper in eleverna* framkommer genom tolkningen av lärarens framställda undervisning, hur lärarna förväntar sig och uppmuntrar elevernas självständiggörande och överskridande. Förebilden i lärarens auktoritet utgör i lärarnas samtal utgångspunkt för elevens lärande och självständiggörande. Efterhärmmningens motsvarande kraft ska

ges eleverna, menar Steiner (1989b, s. 17). Genom efterhärming av lärarens personligt framställda kunskap, ges eleven tillträde till handlandet inom undervisningsämnenas olika praktiker (Carlgren, 2015). Självständiggörande från läraren som förebild skulle därmed ske genom att handlandet i sig individualiserar det lärande som eleven erfar. Efterhärmingen av läraren som förebild är följaktligen den förebild som eleven, genom eget handlande, frigör sig från men som måste finnas för att initiera ett lärande som utgår från att eleven aktiveras och handlar.

7.3.5 Waldorflärarnas didaktiska praxis

I tolkningen av lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt framträder vissa pedagogiska ideal och arketyper genom vilka lärarna förstår och orienterar sitt didaktiska handlande. Dessa har i tolkningen härletts till Rudolf Steiners pedagogiska antropologi såväl som till hans filosofiska och kunskapsteoretiska arbeten. Karaktären av waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt framträder genom tolkningen som väglett av vissa metaforer, berättelser, analogier och berättelser.

Signifikant framträdande i analys och tolkning av de fyra lärarnas samtal, är hur de var och en på ett individuellt och självständigt sätt förhöll sig till de waldorfpedagogiska utgångspunkterna och undervisningsidealen, i förståelsen av sin undervisning. Dessa gav för lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande viss inriktning utifrån vissa ramar, dock inte på ett instrumentellt eller programmatiskt sätt. De waldorfpedagogiska utgångspunkterna bildar därmed inte några färdiga eller förutbestämda normer eller handlingsregler. Det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet som framträder genom tolkningen av lärarnas samtal framstår istället som dynamiskt, intuitivt och rörligt.

Waldorflärarnas förståelse av sin undervisning i relation till elevernas lärande och utveckling framstod i tolkning som lärarnas långtgående personliga åtaganden. I SRI-sessionerna relaterar lärarna starkt sitt läraruppdrag till sin egen person så som ett personligt uppdrag (Korthagen, 2004). Uppdraget i undervisningen och de enskilda elevernas lärande och utveckling, tog sig uttryck i SRI-sessionerna i form av olika pedagogiska ideal och arketyppiska modeller uttryckta som metaforer, berättelser, analogier och exempel. Dessa framträder i samtalen som ideal, och antaganden om lärandets, utvecklingens och växandets faser, steg och processer. I tolkningen av lärarnas samtal framkommer hur sådana antaganden inverkar och inriktar deras pedagogiska tänkande och förhållningssätt. Olika metaforer och analogier ur naturen gav, utifrån tolkningen, lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt vissa strukturer och riktlinjer.

Dessa arketyper och pedagogiska ideal utgör exempel på huvudsakliga och förhärskande teleoaffektiva strukturer och dess normerade funktion i de fyra lärarnas gemensamma praktik. Dock utgör de endast exempel, då ett fullständigt klarläggande av sådana strukturer i lärarnas yrkespraktik inte

är rimligt inom denna undersöknings avgränsningar. Alla olika traditioner och samhälleliga praktiker som har del i de normer, den förståelse och de handlingsincitament som ingår i lärarnas tal, handlingar och relationer är inte möjligt att fullständigt klarlägga (Kemmis, 2010; Schatzki, 1996; 2001).

I SRI-sessionerna framstår waldorflärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande som förnuftigt och rationellt. Ideal och arketyper för undervisning, lärande och utvecklig framstår i tolkningen som praktiskt-förnuftigt användbara för lärarnas orientering i interaktionen med eleverna, i de utvalda undervisningssituationerna. Incitament och motiv för handlandet i de specifika situationerna, framtolkades som exempel på ett situerat praktiskt förnuftigt handlande. En sådan rationalitet skulle utifrån framställning här bygga på vägledande didaktiska metaforer, berättelser, analogier och exempel. De pedagogiska idealen för undervisning samt de dynamiska, rörliga principerna hämtade ur naturens liv och processer, framstår i den tolkning som gjorts som praktiskt-förnuftiga för lärarnas didaktiska handlande. Dessa ger vissa utgångspunkter för lärarnas förståelse av sin undervisning.

Waldorfpedagogikens långa överlevnad, expansion och utbredning under de senare decennierna skulle kunna härledas till den handlingsinriktade karaktären hos de waldorfpedagogiska utgångspunkterna. Den säregna beskaffenhet hos den pedagogiska praktik som Mansikka (2007) uppmärksammar hos waldorfskolan och den dubiösa, irrationella teoretiska underbyggnad vilken Ullrich (2008) finner i läsning av Steiner, skulle även kunna härledas till dessa. Samtidigt framkommer, genom tolkningen i sin helhet, hur det antropologiskt-pedagogiska tänkandet och förhållningssättet kan relateras till centrala element i en etablerad bildningsteoretisk didaktisk tradition.

8 Avslutande summering och diskussion

I kapitlet summeras, granskas och diskuteras kunskapsbidragen från avhandlingens empiriska undersökning. Kunskapsbidragen behandlas inledningsvis i förhållande till avhandlingens syfte och två frågeställningar. I ett följande avsnitt granskas och diskuteras avhandlingens kunskapsbidrag utifrån dess teoretiska utgångspunkter, metodologi och genomförande. Styrkor och svagheter i valda teoretiska perspektiv, metodologi och genomförande granskas och diskuteras. I denna del redogörs för hur undersökningens och resultatens trovärdighet och tillförlitlighet är konstruerat i avhandlingen. En diskussion om hur resultat och erfarenheter från undersökningen i fortsatt forskning kan utvecklas vidare, avslutar kapitlet och avhandlingen.

8.1 Summering av avhandlingens kunskapsbidrag i förhållande till syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte var att empiriskt utforska, analysera och tolka på vilket sätt några waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt kommer till uttryck i deras gemensamma samtal om sin undervisning. De fyra lärarna, Eva, Britt-Mari, Karin och Anna, har genom reflektioner över sin undervisning möjliggjort insikter i och kunskap om sitt pedagogiska tänkande och förhållningssätt, i förhållande till sitt didaktiska handlande i några utvalda undervisningssituationer. Genom analys och tolkning av lärarnas reflektioner har kunskap om detta tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande skapats. Utifrån avhandlingens två forskningsfrågor framträdde karaktären hos waldorflärarnas didaktiska praxis, utifrån en bildningsteoretisk didaktisk tolkningshorisont samt i förhållande till Rudolf Steiners pedagogiska tänkande.

Det pedagogiska tänkande och förhållningssätt som framtolkats, betraktas i avhandlingen som en språkliggjord praxis. En praktikens arkitektur av tal, handling och interaktion gav i avhandlingen struktur åt analysen och tolkningen av lärarnas språkligt uttryckta kunnande som praxis (Kemmis, et al., 2014; Schatzki, 2002). Resultatet utgörs av tolkning av lärarnas reflekterande förståelse av gestaltningen av sin undervisning. Lärarnas förståelse analyserades och tolkades som ett pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande, sammanhållet av ett praktiskt kunnande.

1. Vilka former av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling, kommer till uttryck i waldorflärarnas samtal?
2. Hurdana gestaltningar av didaktiskt handlande framträder i waldorflärarnas samtal kring de överväganden och etiska dilemman som uppstår i elev-lärrarrelationen?

Utifrån avhandlingens två frågeställningar fokuseras waldorflärarnas didaktiska praxis från två olika perspektiv: det didaktiska handlandet och

det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet. Genom frågeställningarna sker tillsynen en uppdelning mellan tänkande och handlande. De två frågeställningarnas olika fokus innebär inte att det i avhandlingen har anlagts en syn på lärarens tänkande och handlande som åtskilda och artskilda. Uppdelningen i de två frågeställningarna utgör för avhandlingens undersökning ett analytiskt perspektivskifte. I lärarnas agerande och interaktion i klassrummet är dessa två perspektiv sammanvävda med varandra. Därmed finns heller ingen över- eller underordning av det ena eller det andra perspektivet. För den diskussion som här utvecklas, utifrån de två frågeställningarna, innebär det att dessa emellanåt griper in i varandras områden. Framförallt framkommer detta i förhållande till mål i form av frirum, vilket både det pedagogiska tänkandet och det didaktiska handlandet i resultatet ytterst syftade mot. Det pedagogiska tänkandet, förhållningssättet och det didaktiska handlandet framstår genom resultatet som en enhetlig praktik. I resultatet framträder waldorflärarnas didaktiska praxis som ett kunnande, tänkande och handlande i förhållande till några utvalda undervisningssituationer.

8.1.1 Waldorflärarnas gestaltning av ett didaktiskt handlande

Waldorflärarnas didaktiska handlande och karaktären av en waldorfpedagogisk undervisning kunde genom undersökningens resultat exemplifieras och beskrivas. Genom en språklig analys av lärarnas samtal i de sex SRI-sessionerna, identifierades och benämndes sammanlagt 35 teman. Med utgångspunkt i den didaktiska triangelns dimensioner och karaktären hos de teman som skapats genom analysen, konstruerades fyra kategorier som organiserade de 35 temana. Kunskap om waldorflärarnas gestaltning av sitt didaktiska handlande, tolkades fram genom att identifiera och benämna spänningar och relationer mellan kategorierna och ingående teman.

Teman ingående i kategorin *Didaktiska handlingsincitament*, identifierade och sammanställde den repertoar av didaktiskt handlande som waldorflärarna i samtalen relaterade till i de videoinspelade undervisningssituationerna. Kategorins olika teman synliggjorde waldorflärarnas olika framträdanden och interaktioner så som en repertoar av didaktiskt handlande. Olika ingående element och karaktären hos en sådan didaktisk repertoar, utvecklades i samtalen i relation till de elever och de undervisningssituationer som behandlades i SRI-sessionerna. Repertoaren av didaktiskt handlande kunde i tolkningen relateras till teman inom kategorin *Pedagogiska och professionella ideal* så att dessa förstods som en *Återverkan av lärarnas didaktiska handlingar*. Repertoaren av didaktiskt handlande förstods genom relationen återverkan så, att handlandet motiverades av vissa förväntade utfall eller mål. Teman ingående i kategorin *Pedagogiska och professionella ideal* såsom viljekrafter, arbete, lust, meningsskapande, uppmärksamhet, fördjupning exemplifierar sådana förväntade mål eller utfall.

Gestaltningen av lärarnas didaktiska handlande framträder i tolkningen inte endast som en linjär och instrumentell återverkan av en didaktisk handlingsrepertoar. Lärarnas framträdande, interaktion och uppfordran i undervisningen medförde alltid överväganden och ställningstaganden av didaktisk och etisk karaktär. I lärarnas reflektioner övervägdes och motiverades det didaktiska handlandet utifrån teman ingående i kategorierna *Didaktisk praxis* och *Situerat tänkande på eleven*. Teman ingående i dessa kategorier upphäver och problematiserar en instrumentell innebörd av elevens lärande som en återverkan av en didaktisk handlingsrepertoar.

Teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis* visade mot det didaktiska handlandets ideala utfall och mål. Sådana ideala mål syftade till att upphäva asymmetrin i relationen mellan lärare och elev och att möjliggöra ett frirum, fritt från disciplin. Elevens frirum innebar här ett utrymme inom vilket eleven förväntades ta sitt eget självbildande i anspråk. I teman såsom *Magiska tillfällen*, *Bryta igenom*, *Överkomma konceptet* och *Utan att bestämma* exemplifierades hur lärarna föreställde sig ett sådant fritt utrymme för elevens bildande av sig själv. I kategorin ingår även teman som visar mot självbildandets ideala men oförutsägbara natur och långsiktiga fostransmål såsom självständighet, lära för livet och arbetsmoral.

I kategorin *Situerat tänkande på eleven* ingår teman där läraren tog en enskild elevs situation och belägenhet i beaktande. Teman ingående i denna kategori handlar om de ställningstaganden av didaktisk och etisk natur som lärarna övervägde i förhållande till en enskild elevs upplevelse av provning och utsatthet i en viss undervisningssituation. Lärarna gav i samtalen uttryck för nödvändigheten att utsätta och pröva eleverna. Då läraren beaktade en enskild elevs belägenhet uppmanades läraren till eftertanke. Eftertanken innebar att överväga sina motiv och handlingsgrunder i förhållande till en viss elev. Relationen mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Situerat tänkande på eleven*, benämndes som *Uppmaning till eftertanke* och innebar att lärarna distanserade sig från repertoaren av didaktiska handlingsincitament. Genom eftertanken övervägde lärarna även nyttan och målen med uppfordran utifrån elevens perspektiv och upplevelse. Lärarnas överväganden kunde även utfalla i legitimerade motiv för att pröva och utsätta eleven.

I tolkningen framträder waldorflärarnas förståelse av elevens lärande och utveckling i förhållande till det didaktiska handlandet. I tolkningen framkommer hur lärarna uppfattar att provningen och utsättandet av eleven är nödvändigt för deras lärande och utveckling. Samtidigt måste den provning som lärarens uppfordran medför, kunna motiveras ur elevens perspektiv. I resultatet framträder lärarnas överväganden och eftertanke som ambivalens inför repertoaren av didaktisk handlande.

I resultatet framstår lärarnas ambivalens inför repertoaren av didaktiskt handlande som en nödvändighet. Ambivalensen innebar ett reflektivt utrymme inför det didaktiska handlandet i vilket övergripande fostrans-

ideal, didaktiskt kunnande och en enskild elevs behov och belägenhet vävs samman inför handlandet. I tolkningen benämndes detta som *Didaktisk intuition*. Didaktisk intuition innebar i resultatet att läraren i en viss situation gestaltade ett, för situationen, specifikt didaktiskt handlande. Genom ambivalens och eftertanke avgjorde lärarna på vilket sätt och utifrån vilka motiv en elev kunde prövas och utsättas. Lärarens didaktiska handlande får därmed en unik och individuell gestaltning i förhållande till elev, klass och situation. Didaktisk intuition framkommer därmed i resultatet som ett praktiskt kunnande vilket har etablerats genom yrkeserfarenhet och en waldorfpedagogisk tradition av pedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Den övergripande inriktning det didaktiska handlandet gavs genom temana i kategorin *Didaktisk praxis*, visar på karaktären av en waldorfpedagogisk värdegemenskap och inflytandet av en sådan tradition för undervisningens gestaltande.

Begreppet didaktisk intuition så som det används här förekommer i didaktisk forskning med snarlik innebörd. Didaktisk intuition lyfts i forskningen fram som en egenskap som utvecklas och etableras genom lärarens reflekterande erfarenhet. Intuitionen framställs där som ett sätt för lärare för att bedöma och värdera sitt handlande direkt, i agerandet i undervisningen. Den enskilda skolans undervisningskultur samt de vanor lärarna etablerat i relationen till sina elever, framhålls även som en betydelsefull faktor för lärarens didaktiska intuition. Läraren skapar genom sin didaktiska intuition ramar för interaktion och umgänge i undervisningen. Även framhålls den situerade karaktären och den svårförutsägbarhet som didaktisk intuition uppträder genom (Johansson & Kroksmark, 2004; Valle, 2017; Toom, 2006). En enskild lärares didaktiska intuition skulle därmed vara beroende av dennes närmaste kollegor, och den pedagogiska och didaktiska kultur som etablerats kring dem. På detta sätt borde en enskild lärares didaktiska intuition betraktas utifrån karaktären hos skolan som "site" (Schatzki, 2002).

Begreppet didaktisk intuition, så som detta definieras utifrån resultatet, skiljer sig något från ett pedagogiskt taktfullt handlande utifrån den vidare bearbetning av van Manens taktbegrepp som Lilja (2013), Ljungblad (2016), Magnusson (1998), Rinne (2015) och Toom (2006) utvecklar. Begreppet didaktisk intuition återknyter i avhandlingen till idén om ett allmänmänskligt förnuft där erfarenheten intuitivt medverkar i beslut inför handlandet (Gustavsson, 2000; Janik, 1996; Løvlie 2007; 2015; Ricoeur, 1988). Det som begreppet didaktisk intuition tillför till ett etablerat taktbegrepp, är kunskap om hur vissa ideal gav det didaktiska handlandet en viss framtidsinriktning utifrån teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis*. Teman såsom *Självständighet, Lära för livet, Arbetsmoral, Bryta igenom, Överkomma konceptet* exemplifierar i denna kategori hur framtidssyftande ideal av fostranskaraktär orienterar waldorflärares didaktiska praxis mot ett frirum för elevens självbildning, lärande och utveckling.

8.1.2 Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt

Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt tolkades i förhållande till en utvidgad bildningsteoretisk didaktisk modell. Tolkningen utgick från den språkliga analysens teman och de kategorier som skapats. I tolkningen framträder ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt inför de utvalda undervisningssituationerna som utgående från vissa metaforer, exempel, analogier och berättelser. Dessa användes av lärarna i samtalen reflektivt, tolkande och handlingsorienterande, i förhållande till de utvalda undervisningssituationerna.

Tolkningen av waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt koncentrerades kring en införstådd modell för elevernas lärande i tre steg. De tre stegen i modellen beskrivs som:

Uppfordran till självverksamhet > Upplevelse av mening > Genombrott och överskridande

Modellen utgjorde i lärarnas samtal en underliggande struktur för deras förståelse och tänkande om undervisningens utformning för elevernas lärande och utveckling. Modellen och de tre stegen relaterades i tolkningen, bildningsteoretiskt, till begreppen uppfordran till självverksamhet och bildsamhet (Björk & Uljens, 2009; Jank & Meyer, 1997, Løvlie, 2007; Rytzler, 2017; Siljander, 2012).

Vissa pedagogiska ideal identifierades i tolkningen. Dessa gav en övergripande inriktning för waldorflärarnas pedagogiska tänkande, i relation till den införstådda modellen för lärande. Dessa pedagogiska ideal gestaltades i samtalen som ett personligt uppdrag hos lärarna. Uppdraget syftade till att skapa ett frirum för elevens lärande och utveckling, och en framtida självständighet (Løvlie, 2007; Klafki, 2014; Uljens, 2001).

Bildningsteoretiska ideal om möjlighöret av elevens fria och självständiga värderande av sitt handlande (Blankertz, 1987; Gustavsson, 2003; Klafki, 2014; Løvlie, 2002; 2007), sammanfaller genom frirummet med lärarnas strävan efter en mer objektiv och jämbördig relation med eleven. Teman som *Självständighet*, *Magiska situationer* och *Utan disciplin* visar mot en sådan eftersträvad relation mellan lärare och elev. Lärarnas pedagogiska tänkande om elevens framtida självständighet utgick från principen om elevens tillit till läraren som auktoritet och förebild. Utgångspunkten för detta utgjordes utifrån antagandet om att eleven initialt inte känner sina egna intressen och intentioner. Genom elevens tillit till lärarens auktoritet och erfarenhet gestaltades elev-lärrrelationen som ett pedagogiskt kontrakt. Upplevelse av meningsfullhet med undervisningens innehåll förutsatte därför att eleverna, genom eget engagemang och självverksamhet, prövade det innehåll som framställdes av lärarna. Elevernas tillit till lärarens auktoritet, förebild och erfarenhet utgjorde därigenom utgångspunkt för elevernas successiva självständiggörande och därmed en mer likställd relation med läraren.

Waldorflärarnas pedagogiska tänkande och förhållningssätt vägledades genom en inkännande avläsning av elevernas upplevelser och belägenhet i en specifik undervisningssituation. Lärarnas inkännande avläsning av en enskild elevs situation och klassen som helhet, framkommer som en kontinuerlig och underliggande verksamhet i lärarnas samtal. Avläsningskunskapen möjliggjorde lärarnas anpassning av didaktiskt handlande och interaktion till det bästa möjliga för en enskild elev.

Den från bildningsteorin utgående tolkningen sammanfattades slutligen som ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Genom benämningen antropologiskt-pedagogiskt, relaterades de bildningsteoretiska utgångspunkterna till en waldorfpedagogisk tradition av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande.

Karaktären av ett antropologiskt-pedagogiskt tänkande och förhållningssätt framkom genom tolkning så, att lärarnas förståelse av elevernas utveckling och lärande utgick från vissa pedagogiska ideal samt ur naturen hämtade arketyperiska modeller. Dessa arketyperiska modeller kunde härledas till en waldorfpedagogisk syn på människans utveckling och lärande, utifrån Rudolf Steiners pedagogiska texter. En central princip för en sådan människo- och kunskapssyn framkom i tolkningen som lärarnas förståelse av lärandets och utvecklingens grund i elevens egen självverksamhet. Genom självverksamhet antogs eleven, utifrån modellen, att finna meningsfullhet och motiv för individuell utveckling. Mening och motiv hämtas fram, hittas, av eleven genom handlande ur en given mänsklig natur. Exempel på detta i resultatet är undervisningsinnehållet som pedagogisk näring, eleven som lär genom att vila i berättandet, att blomma, lusten och lärandet kan födas eller bryta fram. I samtalen använder lärarna ett språk och ett ordval, vilket ger karaktären hos waldorflärarnas förståelse av utveckling och lärande som utgående från sådana ur naturen hämtade arketyper. I waldorflärarnas samtal orienteras deras förståelse av det didaktiska handlandet genom att använda metaforer, analogier, exempel och berättelser. Waldorflärarnas didaktiska praxis orienterades genom dessa från en waldorfpedagogiktradition med ett didaktiskt kunnande och ett praktiskt-professionellt yrkes-språk.

8.1.3 Summering av undersökningens kunskapsbidrag

Waldorflärarnas didaktiska praxis kan utifrån analys och tolkning karakteriseras. Didaktiken som etiskt-handlingsorienterad kunskap för lärarnas didaktiska handlande och interaktion, understryks och betonas genom avhandlingens kunskapsbidrag. I resultatet framträder waldorflärarnas didaktiska praxis som ett situerat, förnuftigt och rationellt kunnande och handlande, i förhållande till specifika undervisningssituationer. Betydelsen av yrkeserfarenhet och yrkestradition, för lärarnas förståelse för och gestaltning av undervisningen, synliggörs genom undersökningens resultat.

Analys och tolkning av lärarnas samtal visade hur waldorflärarnas yrkes-

språk innefattade vissa metaforer, exempel, analogier och berättelser. Dessa kunde å ena sidan direkt relateras till ett erfarenhetsbaserat kunnande, didaktiskt handlande och interaktion i förhållande till de utvalda undervisningssituationerna. Å den andra sidan kunde dessa relateras till olika tanke-riktningar och handlingsnormer, som genom tolkningen kunde härledas ur en bildningsteoretisk didaktik och en waldorfpedagogisk tradition.

I avhandlingens resultat framträder waldorflärarnas pedagogiska tänkande och didaktiska handlande som ett kunnande utgående från vissa metaforer, exempel, analogier och berättelser. Dessa inbegrep vissa pedagogiska ideal och arketypiska modeller för förståelsen av elevernas lärande och utveckling. Arketyperna och de didaktiska modellerna som lärarna använde sig av i reflektionerna antogs i undersökningens resultat som praktiskt-förnuftiga. Waldorflärarnas didaktiska praxis kunde utifrån undersökningens resultat beskrivas som en situerad rationalitet, inför deras handlande i de specifika undervisningssituationerna.

Inom de olika arketyper och olika didaktiska modeller som lärarna använde sig av, antogs en kollektiv didaktisk erfarenhet finnas samlad. De didaktiska erfarenheter som skapats och traderats genom att pröva de olika antropologiska idéerna om människans utveckling och lärande samt visioner om skola och samhälle, antas kunna återfinnas samlade inom dessa. I tolkningen av lärarnas samtal framkommer hur dessa arketypiska modeller och metaforer används som orienterande för lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande. Dessa gav en didaktisk, praktisk-förnuftig rationalitet i deras reflektioner över sitt handlande.

Waldorflärarnas didaktiska praxis skulle därmed kunna sammanfattas som ett i specifika undervisningssituationer förnuftigt och rationellt handlande, vilket underbyggs och orienteras genom praktiskt kunnande och erfarenhet av att arbeta utifrån vissa fostransideal, arketyper och didaktiska handlingsmodeller.

Inledningsvis i avhandlingen utreddes det praktiska handlandets karaktär och förutsättningar. Den kunskap vilken läraren utgår ifrån i handlande och interaktion i undervisningen, kan inte täckas av ett enbart vetenskapligt rationellt tänkande och kunskap (Claesson, 2009; Colnerud & Granström, 2015; Green, 2009; Lauvås & Handal, 2001; Magnusson, 1998; Wahlström, 2015; Wedin, 2007). Colnerud och Granström (2015) menar att lärarens handlande och tänkande utgår från underförstådda och delade uppfattningar, där olika mentala modeller för praxis införlivas i handlandet genom ett yrkesmässigt arv (s. 47). Genom dessa modeller delar lärarna kunskap och uppfattningar om vad ett gott handlande innebär och hur en god undervisning gestaltas. Läraren kan inför handlandet i specifika situationer hämta kunskap ur ett sådant yrkesmässigt arv (Carlgren, 2015; Carr, 2004; Magnusson, 1998; Wedin, 2007). Waldorflärarnas didaktiska praxis utgörs i resultatet av ett handlingsorienterat, antropologiskt, didaktiskt kunnande utgående från lärarnas yrkesgemenskap, pedagogiska ideal och didaktiska intuition.

8.2 Diskussion utifrån undersökningens teoretiska utgångspunkter

Lärartänkandet, den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken och vändningen mot praktiken, gav avhandlingen dess ontologiska utgångspunkter och ett ramverk för tolkning av de fyra waldorflärarnas samtal om sin undervisning. I det följande diskuteras avhandlingens kunskapsbidrag utifrån dessa utgångspunkter.

8.2.1 Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt efter praktikvändningen

Avhandlingens kunskapssyn tog avstamp i en vändning mot praktiken (Carlgren, 2015; Carr, 2009; Janik, 1996; Johannessen, 1999; Nicolini, 2013; Reckwitz, 2002; Schatzki, Knorr-Cetina, & von Savigny, 2001). Undersökningen av waldorflärarnas tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande gavs genom praktikvändningen vissa utgångspunkter och inriktning. I forskningsöversikter över lärartänkandet skildras problemen med att fastställa relationen mellan lärarens tänkande och handlande, eller definiera en sådan relation med avgränsade och ändamålsenliga begrepp (Fives & Buehl, 2012; Gill & Fives, 2015; Magnusson, 1998; Pajares, 1992; Skott, 2015). Huvudparten av den forskning vilken inledningsvis redogjordes för gick under genrebeteckningen ”teacher thinking and beliefs”. De teoretiska ansatserna i denna forskning var genomgående konstruktivistiska och/eller psykologiska. Synen på relationen mellan lärarens tänkande och handlande i denna forskning, utgick från att tänkandet reglerar handlandet. Det tänkande och det handlande som utifrån ett sådant perspektiv kan iaktas betraktas följaktligen som åtskilda och med tänkandet som överordnat handlandet.

Det praxisperspektiv som används i avhandlingen erbjuder ett alternativt synsätt på relationen mellan lärarens språk, tänkande och handlande. Om avsikten med att undersöka lärarnas pedagogiska tänkande är att påverka inriktningen hos detta tänkande i riktning mot ett mer effektivt och rationellt tänkande inför handlandet, är avhandlingens praxisperspektiv kanske sämre lämpat än det konstruktivistiska perspektivet. Praxisperspektivet ger istället insikter i lärarens tänkande och handlande, utifrån situerad undervisning och i interaktivitet mellan lärare och elev.

8.2.2 Språkliggörandet av waldorflärarnas praktiska kunnande

Ett praxisperspektiv på lärarens tänkande och handlande, behandlar dessa som ett sammansatt och oskiljbart kunnande. Det praktiska förnuftets två huvudsakliga dimensioner kan beskrivas som: hur världen (den situation jag står i) blir begriplig (make sense) och vilket handlande som kan förstås som begripligt och motiveras (Schatzki, 1996, s. 111). Förnuftet artikuleras genom att uttrycka vad som gör världen eller handlingen förnuftig. Aktivite-

ten, handlandet, är medvetandets (the mind) framträdande, och medvetandet i sig bör ses som ett uttryck för eller en form av handling.

Tänkande och handlande kan följaktligen inte särskiljas och rangordnas när undervisningens praktik studeras. Det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet, vilket i avhandlingen framtolkats, förstås som en språkliggjord praxis som lärarnas språkliga uttryck för och gestaltande av sitt didaktiska kunnande. En praktikens arkitektur av tal, handling och interaktion gav i avhandlingen strukturer åt analysen och tolkningen av lärarnas språk som praxis (Kemmis, et al., 2014; Schatzki, 2002). Utifrån avhandlingens två frågeställningar fokuseras waldorflärarnas didaktiska praxis från två olika perspektiv: det didaktiska handlandet och det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet.

Janik (1996) uppmärksammar, med hänvisning till Wittgenstein, att det ligger i den tysta kunskapens natur att betraktas som mystisk och oåtkomlig för språket. En sådan mystik skapas genom att i handlandet är det vi vet och det vi kan sammanvävt (s. 46). I resultatet framkommer hur ett sådant sammanvävt vetande och kunnande kan göras åtkomligt för reflektion och analys. Ett didaktiskt kunnande som praxis, vilket framträder i avhandlingens resultat, skulle därmed ligga närmare Polanyi (1962; 2009) kunskapsyn. Polanyi (2009) använder den engelska termen "tacit knowledge". Det kunnande som används i handlandet är hos Polanyi följaktligen inte en stum kunskap bortom språkets räckvidd. Det praktiska kunnandet verkar införstått i handlandet och behöver därför inte artikuleras, för att tillämpas i handling. Polanyi (2009) menar dock att då kravet ställs på individen att motivera sitt handlande eller pröva erfarenheten på nya områden, kan det kunnande som tidigare tyst ledsagat handlandet, uttryckas i reflektionen. De tidigare införstådda eller tysta kunskaperna kan språkliggöras genom att reflektera inför ett specifikt problem eller ny situation. Däremot kan det kunnande som praktiseras vid ett givet handlingstillfälle, aldrig tillfullo täckas in i artikulerade påståenden om detta handlande.

Genom avhandlingens praxisperspektiv förenas, samordnas, tänkandet och handlandet i ett språkliggjort kunnande. Begreppet kunnande, visar på en orientering av lärarnas erfarenheter och tänkande i förhållande till ett visst handlande (Janik, 1996; Johannessen, 1999; Rolf, 1995). Användning av begreppet kunnande, i relation till handlandet i resultatet, visar hur handlandet i specifika situationer vägledades hos lärarna utifrån en waldorfpedagogisk yrkestradition av didaktisk praxis. En sådan tradition av didaktisk praxis inbegriper lärarnas erfarenhet av att i sin undervisning handla utifrån vissa ideal, normer och modeller för elevernas lärande, utveckling och fostran.

8.2.3 Det praktiska kunnandets generaliserbarhet

De kunskapsbidrag som avhandlingen ger om waldorflärarnas didaktiska praxis, kan inte betraktas som avgränsat till de enskilda deltagande lärarna. Det pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska hand-

lande vilket i undersökningen har analyserats och tolkats som praxis, uppträder traditionsbetingat och kontextualiserat i klassrummens, svarta tavlans, skolkritornas, skolbänkarnas, skolans, undervisningens och läroplanernas, elevernas och lärarnas livsvärld och gemensamma kultur. Schatzkis (2002) begrepp "site of the social", inbegriper dessa dimensioner av den enskilda lärarens praktiska kunnande i relation till skola och undervisning i allmänhet. Sådana materiella, ekonomiska och sociala dimensioner ingår därigenom som konstitutiva element för skolan och undervisningen som ontologisk site. Ett didaktiskt handlande i förhållande till skolan och undervisningen som ontologisk site, går på så vis utöver den individuella läraren.

Begreppet teleoaffektiva strukturer, synliggör hur handling och interaktivitet hos lärarna utgick från vissa affektiva preferenser. I resultatet framkommer hur dessa affektiva preferenser kunde tolkas att utgå från lärarnas gemensamma yrkeserfarenheter. I SRI-sessionerna identifierar sig lärarna med och känner igen sig själva i de olika praktiker som pågår i videosekvenserna från undervisningssituationerna. Identifikationen sker både med lärarens agerande i videofilmen såväl som med skolans klassrum, bänkar, elever, svart tavla o.s.v. Vid identifikation ger lärarna uttryck för ett tänkande och förhållningssätt vilket de i förhållande till situationen, siten, finner tillämpligt och riktigt. Analysens teman benämner och definierar de teleoaffektiva strukturer som utifrån analysen framträdde i lärarnas samtal. I analysen betraktades dessa som orienterande och samordnande för lärarnas kunnande, tänkande och handlande. Analysens teman återger specifika praktikknippen (Kemmis, 2010; Schatzki, 2001) av didaktiskt kunnande och handlande som samordnas teleoaffektivt med skolan som ontologisk site. Värden, handlingsmål och normer uppmärksammas i analysen såsom affektiva preferenser för lärarnas tänkande, förhållningsätt och handlande. Dessa affektiva preferenser kan på ett allmänt plan hänföras till waldorfskolan som ontologisk site och tradition. Waldorfpedagogiken skulle följaktligen ha fortlevt under 100 år, genom att reproducera vissa praktiker som hålls samman och organiseras genom ett traderade av mål och handlingsideal som teleoaffektiva strukturer. Begreppet teleoaffektiva strukturer synliggör på detta sätt lärarnas didaktiska praxis som en yrkestradition, och dess historiska rötter.

De teleoaffektiva strukturer som i avhandlingens resultat benämns, tematiseras och tolkas kan därför inte helt tillskrivas de enskilda lärarna i undersökningen. Strukturerna har sitt ursprung i de praktikers historia som reproducerats inom skolan som ontologisk site (Schatzki, 2002). Dessa strukturer återspeglas som affektioner och teleos (Schatzki, 2001b) i undersökningen av de medverkande lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande. Lärarens pedagogiska tänkande och handlande i allmänhet skulle därmed kunna härledas till sådana teleoaffektiva strukturer.

Avhandlingen ger explicit kunskap om fyra waldorflärores pedagogiska

tänkande och förhållningssätt, så som detta framkommit i deras reflektioner över sitt handlande i vissa undervisningssituationer. Ur detta perspektiv utgör det kunskapsbidrag som erhållits endast i enskilda fall, och är helt avgränsat till de fyra waldorflärarna i specifika situationer av SRI-samtal. Ur det praxisperspektiv som avhandlingen har arbetat utifrån, betraktas däremot deras pedagogiska tänkande och förhållningssätt som situerade fall av ett generellt utbrett och vanligt förekommande pedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Kunskapsbidragen visar karaktären av pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande utifrån ett yrkeskunnande, vars traditioner kunde spåras historiskt till skolan och specifikt waldorfskolan som ontologiskt site (Schatzki, 2002).

Avhandlingens kunskapsbidrag skulle därmed exemplifiera och beskriva hur enskilda fall av ett, annars utbrett och allmänt förekommande, pedagogiskt tänkande och förhållningssätt gestaltas. Därmed är det inte sagt att just de former en sådan gestaltning som framträder i denna undersökning kan återfinnas eller återskapas på nytt.

8.2.4 Praxis som yrkesspråk i lärarnas samtal

Waldorflärarnas didaktiska praxis framträdde i analys och tolkning i gestalt av vissa didaktiska handlingsideal och arketypiska modeller för elevernas lärande och utveckling. Dessa framträdde däremot inte i analys och tolkning i form av medvetna och i språkligt entydiga och enhetliga satser, uttryckta normer eller handlingsföreskrifter. Handlingsideal och modeller kommer istället till uttryck i gestalt av metaforer, exempel, analogier och berättelser. Genom dessa kunde lärarna i samtalen reflekterande behandla skeenden, handling och interaktion i undervisningssituationerna i förhållande till ideal och modeller för handlandet. I det följande diskuteras praxis som en språklig karaktär i waldorflärarnas samtal. Praxis diskuteras i förhållande till lärarnas praktiska yrkeskunnande som grund för ett förnuftigt didaktiskt handlande.

I forskning om lärarens yrkeskunnande framhålls betydelsen av metaforer, exempel, analogier och berättelser för att förmedla och använda en bred och mångsidig yrkeserfarenhet. Dessa orienterar läraren inför handlandet i specifika undervisningssituationer. I metaforer och analogier överförs kunskaper som grundas i erfarenheter och insikter utifrån ett praktiskt agerande i undervisningen, menar Lindqvist och Nordänger (2007). Metaforen, menar de, har förmågan att förmedla kunskaper mellan aktörer inom en yrkesgrupp där kunskapens kontextberoende utgör en omistlig del av dessa. Likartade skildringar av metaforernas, exemplens, analogiernas och berättelsernas möjlighet att förmedla sådan kunskap, där kontextberoende och handlingsförmåga utgör ingående element i kunskapen, framhålls även av andra forskare som beskriver lärarens praktiska kunnande (Carr, 2009; Janik, 1996, Lauvås & Handal, 2001; Schön, 1983; Tyson, 2017).

I analysen och tolkningen av lärarnas samtal framkom hur de metaforer och analogier lärarna använde, gav motiv och inriktning för deras didaktiska

handlande i de utvalda undervisningssituationerna. I lärarnas reflektioner kommer det erfarenhetsinnehåll vilket ackumulerats genom yrkestraditionen till uttryck i dessa. Lärarnas yrkeserfarenhet uttrycks i samtalen i form av praktiska exempel och berättelser, som hjälpte dem att reflektera över och att motivera ett visst didaktiskt handlande. Genom att lärarna reflekterade utifrån metaforer, exempel, analogier och berättelser gjordes dilemman och komplexa skeenden i undervisningen begripliga och hanterbara i lärarnas samtal. I reflektionerna framkommer en yrkestradition av praktiskt didaktiskt kunnande, vilket av waldorflärarna kunde användas specifikt i ett situerat didaktiskt handlande. Den didaktiska praxis som framkommer genom avhandlingens kunskapsbidrag uttrycks i waldorflärarnas samtal i form av ett yrkesspråk. Yrkesspråket förmedlar waldorflärarnas didaktiska praxis i form av metaforer, exempel, analogier och berättelser.

8.2.5 Metaforens, exemplens, analogins och berättelsens tolkningsbarhet för praxis

Metaforer, exempel, analogier och berättelser kan, genom sin karaktär av tolkningsbarhet, förmedla generella kunskaper som lärarna kan använda specifikt och situerat genom reflektion och tolkning i en viss situation. I undersökningens resultat framträder just deras tolkningsbarhet som den egenskap som gör dessa praktiskt användbara, på det sätt de används av lärarna i samtalen. Ett praktiskt-förnuftigt handlande innebär att kunna tolka de situationer då läraren snabbt måste fatta beslut och agera. En tolkning av uppkomna situationer utifrån metaforer, exempel, analogier och berättelser ger läraren en viss praktisk rationalitet inför handlandet.

Det praktiska förnuft som kommer till uttryck i lärarnas samtal är däremot inte reducerbart till en tekniskt-rationell kunskap (Gustavsson, 2000, Janik, 1996, Johannessen, 1999, Ricoeur, 1988 Schön, 1983). De metaforer, analogier, exempel och berättelser ur vilka ett praktiskt förnuftigt handlande hämtar orientering, skulle enligt resonemanget följaktligen initialt uppstått genom att läraren tolkar ett handlande i en viss situation. Dilemman och komplexa situationer i undervisningen där allmänna råd, föreskrifter eller policys inte är tillräckliga kunde på detta sätt hanteras (Janik, 1996; Johannessen, 1999). Jag diskuterar detta utifrån Carr (2004), som argumenterar att tolkningar och omtolkningar av ett gott handlande, ackumulativt bildar lärarens yrkeskunskap. De metaforer, exempel, analogier och berättelser lärarna använde sig av utgör följaktligen de element som upprätthåller och förnyar en tradition av ett praktiskt didaktiskt kunnande-handlande.

A tradition progressively evolves through a process in which, by striving to move towards the achievement of excellence in their practice, practitioners raise the pre-reflective practical knowledge inherited from tradition to the level of reflective awareness in order to transcend the limitations of what, within that tradition, has hitherto been thought, said and done. (Carr, 2004, s. 63)

Inför handlandet i komplexa situationer lyfter läraren ett pre-reflektivt praktiskt kunnande. Innehållet i detta pre-reflektiva kunnande hämtas ur yrkestraditionen. Genom att reflekterande lyfta ett sådant yrkeskunnande till medvetenhet inför en specifik situation, överskrids traditionen och ny kunskap tillförs. Berättelsens och metaforens allmänna och beskrivande form och exemplens och analogiernas situerade tillämplighet, gör dessa till lämpliga förmedlare av en sådan tradition av yrkeskunnande (Janik 1996). Den allmänna beskrivande formen hos dessa ger även traditionens tolkningsbarhet inför nya situationer (Rolf, 1995). Det praktiska kunnande vilket förmedlas genom dessa, överförs intuitivt och tolkande till en ny specifik situation (Jämför med Polanyis, 2009, begreppet ”intheorising”).

Det pedagogiska tänkande, förhållningsätt och didaktiska handlande som i avhandlingen har analyserats och tolkats, kan utifrån ovanstående resonemang betraktas som uttryck för en praktisk rationalitet (Ricoeur, 1988). En sådan praktisk rationalitet utgjordes i samtalen av att metaforer, exempel, analogier och berättelser användes för att förmedla, reflektera och transformera kollektiva erfarenheter och övergripande pedagogiska ideal, till vägledning för ett didaktiskt handlande i specifika situationer.

8.2.6 Diskussion av kunskapsbidragen utifrån den utvidgade bildningsteoretiska didaktiken

Den bildningsteoretiska didaktiken har gemensamma karakteristiska drag, element och historiska rötter med den undervisningstradition som genom Rudolf Steiners framställningar tar form som waldorfpedagogik (Burman, 2014; Dahlin, 2017; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Sommer, 2014). Konstruktionen av avhandlingens didaktikbegrepp utvidgade de bildningsteoretiska utgångspunkterna med aktuell didaktisk forskning. Det forskningsfält som i avhandlingen sammanfattas inom en etisk-dialogfilosofisk inriktning, aktualiserade den bildningsteoretiska traditionen. Den bearbetning och tillämpning som begreppen takt, hållning och förhållningsätt ges i ett flertal empiriska och teoretiska arbeten, visar på aktualitet och relevans hos denna inriktning inom didaktisk forskning idag (Högberg, 2015; Jons, 2008; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Løvlie, 2002; Magnusson, 1998; Nordström-Lytz, 2013; Rinne, 2015; Toom, 2006).

Den bildningsteoretiska didaktik vilken tjänat som förlaga för avhandlingens didaktikbegrepp är handlingsinriktat (Blankertz, 1987; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2014). Undervisningen betraktas som ett etiskt, reflekterat didaktiskt handlande. Elevens lärande, utveckling och ytterst den frigörande bildning som eftersträvas, utgår från den egna självaktiviteten. Traditionella bildningsideal som elevens frigörelse, förmåga till moraliskt handlande och självständighet som undervisningens yttersta mål, återspeglades genom tolkning som vägledande för waldorflärarnas pedagogiska tänkande, förhållningsätt och didaktiska handlande. Det didaktikbegrepp som konstruerats i avhandlingen fungerar på detta sätt som

en överbrygning eller ett 'teoretiskt kitt' för avhandlingens begreppsliga ramverk. Avhandlingens bildningsteoretiska didaktikbegrepp sammanfogar de waldorfpedagogiska utgångspunkterna med praktikteorin, och den didaktiska analysen med tolkning av tal, handling och interaktion i lärarnas samtal.

En bildningsteoretisk princip om förebild och självbildande, strukturerade avhandlingens bildningsteoretiska tolkning. Den didaktiska dikotomi och samtidigt den ömsesidighet som karakteriserar begreppsparet förebilden och självbildandet, blir genom avhandlingens kunskapsbidrag grundläggande för lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande. Principen utgår från att det lärande och den självbildning som undervisningen syftar mot för den enskilda eleven, till sin natur är obestämd (Blankertz, 1987; Burman, 2014; Gustavsson, 2003; Løvlie, 2002; Siljander, 2012). Läraren kan utifrån sitt pedagogiska tänkande och förhållningssätt ana och handla mot elevens outtalade framtida möjligheter. Kunskapsbidragen visar utifrån ett bildningsteoretiskt perspektiv hur en undervisning som syftar mot elevens framtida självständighet, demokratiska och moraliska handlingskraft också förutsätter en viss professionell autonomi och självständighet hos läraren.

8.2.7 Relevansen av en bildningsteoretisk didaktik för lärarens professionalisering

Skolan och undervisningen har i Sverige sedan slutet av 1980-talet genomgått en rad genomgripande reformer och förändringar. Den senaste skollagen och läroplansreformen LGR 2011 (Skolverket, 2011) ökade radikalt reformtakten. I Mickwitz (2015) undersökning av hur den enskilda läraren konstrueras i mötet mellan skolpolitik och skolpraktik, i perspektivet av de tre senaste decenniernas betygs- och läroplansreformer, framkommer vad Mickwitz beskriver som en deprofessionalisering av läraren. Deprofessionaliseringen uppstår huvudsakligen, menar Mickwitz, genom en likvärdighetsdiskurs i skolans styrdokument om måluppfyllelse och betygsättning. Genom en diskursiv användning av styrdokumentens skrivningar om betygsättning och undervisningens likvärdighet, utvärderas och bedöms kvaliteten hos den individuella läraren. Den enskilda lärarens kvalitet bedöms i relation till den enskilda skolan, det svenska utbildningsväsendet och i relation till en internationell resultatkonkurrens. Läraren kvalitetssäkras genom diskursen uppifrån (s. 258). Deprofessionaliseringen av läraren sker genom diskurser i styrdokumentet. Diskursiva beskrivningar av likvärdighet och vetenskaplig grund i styrdokument och forskning, återverkar i skolpraktiken i gestalt av en deprofessionaliserad lärare. Lärarens eget utrymme och möjligheter till självständighet och auktoritet minskar då föräldrar och elever får en kundrelation till skola och undervisning. Läraren som kunskapsauktoritet ersätts av läraren som handledare. Att den lärare som i en skolpolitisk professionsdiskurs beskrivs som professionell, blir genom

samma diskurs i skolans praktik deprofessionaliserad, kan sammanfattas som kontentan av Mickwitz (2015) resonemang.

Det finns starka kopplingar och jämförelser med Mickwitz deprofessionaliserade lärare, och den reduktion och avgränsning av didaktikbegreppet i Sverige under motsvarande tidsepok. Avgränsningen och reduktionen av didaktikbegreppet medförde framförallt att de didaktiska frågorna om undervisningens hur, vad och varför reducerades till metodiska frågor om inläring (Ahlström & Wallin; 2000; Bengtsson, 1997; Carlgren, 2011; Englund, 1992; 2000; Sundberg, 2007; Knutsson, 2011; Lundgren, 2014; Månsson & Nordmark, 2015).

Den deprofessionaliserade läraren hos Mickwitz och didaktikbegreppets insnävning sammanfaller med den diskursiva glidning av begreppet undervisning, vilken uppmärksammas av bl.a. Biesta (2006; 2010) och Rytzler (2017). Begreppet undervisning används som synonymt med ett enskilt lärande av ett visst specifikt kunskapsinnehåll. Avgränsning av begreppet undervisning till att endast omfatta lärande, innebär en ekonomisering, ett förtinglingande av kunskapen och instrumentalisering av undervisningens syfte. Genom en sådan glidning förändras även synen på skolans och utbildningens yttersta mål och syften. Biesta (2006) använder begreppet ”learnification” för att beskriva innebörden i en sådan glidning.

En sådan deprofessionaliserande skoldiskurs kontrasteras genom avhandlingens bildningsteoretiska utgångspunkter samt de resultat och slutsatser som undersökningen utfallit i. Avhandlingens kunskapsbidrag visar på betydelsen av yrkestradition och praktiskt didaktiskt kunnande, för lärarens rationella och förnuftiga didaktiska handlande. Kunskapsbidragen uppmärksammar betydelsen av en undervisning och ett didaktiskt handlande vilket orienteras utifrån övergripande pedagogiska ideal för fostran, lärande och utveckling.

Individens fria och självständiga bildningsprocess utgör grunden för ett demokratiskt deltagande och en samhällskritisk reflektion, skriver Klafki (1997). Den *Didaktiska praxis* som i utfallet av undersökningen framstår som en central kategori, orienterade lärarnas didaktiska handlande mot sådana utbildningsmål. Den vision om ett möjligt frirum för eleven, genom lärarens förhållningssätt i resultatet, sammanfaller i väsentliga avseenden med centrala bildningsmål hos Klafki. Ett sådant didaktikbegrepp fokuserar utvecklingen av elevernas förmågor till begrundande reflektioner, rationell debatt samt utvecklad emotionalitet och handlingskraft som övergripande mål för skola och utbildning. Förutsättningar för ett demokratiskt deltagande i samhällsutvecklingen, utgår från en undervisning då dessa fostrande aspekter integreras med kunskapsuppdraget (Biesta, 2006).

En ovanifrån kvalitetssäkrad lärare blir för dessa utbildningsmål otillräcklig. En utbildning genom vilken elevens förmågor till självrealisation och möjlighet till moraliskt handlande uppfordras, tilltalas, utmanas, prövas och omhändertas kan inte kvalitetssäkras på en programmatisk och instru-

mentell nivå (Biesta, 2006; 2010; 2012; Mickwitz, 2015; Rytzler, 2017). Ett pedagogiskt tänkande, förhållningssätt och didaktiskt handlande mot sådana fostransmål, gestaltades i avhandlingens kunskapsbidrag som ett personligt-professionellt uppdrag (Korthagen, 2004). Sådana övergripande fostransideal och utbildningsmål formar didaktiska handlingsideal i lärarnas samtal genom kategorin *Didaktisk praxis*. Avhandlingens kunskapsbidrag visar hur dessa fostransideal gav inriktning åt waldorflärarnas didaktiska handlande. Ett didaktiskt handlande, vilket inriktas mot sådana fostransideal, bidrar även till att professionalisera läraren och möjliggöra ett professionellt-autonomt didaktiskt handlingsutrymme.

Behovet av ett sådant professionellt-autonomt handlingsutrymme för läraren, i syfte att realisera en konkret samordning av skolans kunskaps- och fostransuppdrag, lyfts fram av flera forskare (Ahlström & Wallin, 2000; Aspelin & Persson, 2009; Holmgren, 2006; Lilja, 2013; Lindroth, 2016; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Magnusson, 1998; Wedin, 2007). Begreppen takt, hållning och förhållningssätt vidgar och fördjupar didaktikbegreppet så att lärarnas pedagogiska tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande formar ett för läraren didaktiskt handlingsutrymme och professionell autonomi.

Professionalisering av läraren genom en rekonstruktion av auktoritetsbegreppet

Avhandlingens kunskapsbidrag visar hur en rekonstruktion av läraren som auktoritet i undervisningen kan företas genom begreppen takt, hållning och förhållningssätt. Den bildningsteoretiska principen om förebilden och självbildandet ger ramarna för en sådan rekonstruktion. Den auktoritet som av waldorflärarna eftersträvades i samtalen, utgick i första hand från deras personliga relation till sitt innehåll i undervisningen. Idén om ett didaktiskt frirum, där läraren framträder utifrån sin personliga relation till det innehåll som gestaltas, innebar i samtalen att de kunde undvika disciplin. Lärarna framträder som auktoritet och förebild för eleverna genom att gestalta och levandegöra vuxenvärldens och samhällets kultur och normer. Dessa utgjorde frirummets ramar för elevens självbildning.

Auktoritetsbegreppet fasades ut från skolan under 1900-talets senare decennier då det allt oftare förknippades med autoritär disciplin och sågs som otidsenligt. Idag talas istället oftare om lärarens ledarskap i klassrummet (Harjunen, 2009; Lindroth, 2016; von Oettingen, 2018). Det ledarskapsbegrepp som i allt större utsträckning tar över auktoritetsbegreppets ställning framställs ofta som att läraren förfogar vissa evidensbaserade tekniker för ordning, uppmärksamhet och lärande i klassrummet (Biesta, 2010; 2019; Harjunen, 2009; Mickwitz, 2015; Rytzler, 2017). Avhandlingens kunskapsbidrag visar på det pedagogiska tänkandet och förhållningssättet, och det didaktiska handlandet som ett etiskt-filosofiskt problem- och handlingsområde. Ett tekniskt-rationellt reflekterande kan inte ensamt innefatta

lärarens tänkande och handlande i undervisningen. Ett värdeperspektiv grundat i filosofiska och etiska idétraditioner borde därför kunna tillföras till lärarens reflektioner över sin undervisning.

Auktoritetsbegreppet utreddes inledningsvis i avhandlingen utifrån ett relationellt perspektiv med begreppen takt, hållning och förhållningssätt. I ett relationellt perspektiv är lärarauktoriteten inte given. Den konstrueras gemensamt med eleverna och återupprättas och omförhandlas i varje stund (Bingham & Sidokrin, 2010; Frelin, 2012; Hansson, 2012; Holmgren, 2006; Lilja, 2013; Säfström, 2000). Ett informellt och införstått pedagogiskt kontrakt upprätthåller och reglerar lärarens auktoritet samt garanterar elevernas lärande och utveckling (Delacour, 2013, Frelin, 2012, Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Säfström, 2000).

Den forskningsinriktning som i avhandlingen sammanfattades som etisk-dialogfilosofisk visar på relevansen av yrkesegna pedagogiska fostransideal och praktiska etiska preferenser för lärarens yrkesutövande. Begreppen takt, hållning och förhållningssätt var för denna forskningsinriktning och för avhandlingens kunskapsbidrag centrala. Begreppen återför didaktiken till bildningstraditionens humanistiska kunskapssyn, med utgångspunkt i individens erfarenhet av mening och utvecklande av förmågor till etiskt reflekterande och handlande (Blankertz, 1987; Burman, 2014; Gustavsson, 2003; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2014; Liedman, 2011; Løvlie, 2002; 2007; 2015; Rytzler, 2017; Uljens, 2001; Wahlström, 2015).

Kunskapsbidragen i avhandlingen uppmärksammar hur kvaliteten hos lärarens handlande och interaktion beror av ett yrkesetiskt reflekterande och ett momentant avläsande av elever, klassen och undervisningssituationen. Avhandlingens resultat visar även att när läraren skapar ett professionellt, autonomt utrymme, vävs undervisningens kunskaps- och fostransmål samman i det didaktiska handlandet. Detta sammanfattar waldorflärorens didaktiska praxis så som det framträdde i samtalen. I detta avseende sammanfaller avhandlingens kunskapsbidrag med de huvudsakliga bidragen från etisk-dialogfilosofisk forskning (Holmgren, 2006; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Magnusson, 1998; Wedin, 2007).

Avhandlingens kunskapsbidrag ger motiv och underlag för en rekonstruktion av lärarens didaktiska auktoritet i undervisningen. En sådan rekonstruktion skulle bidra till ett professionellt-autonomt handlingsutrymme och kunskapsbas för läraryrket. Ett praktiskt-didaktiskt kunnande, tillsammans med en didaktisk filosofi och etik som grund för professionella reflektioner, skulle kunna utgöra en sådan yrkesegen kunskapsbas. En sådan kunskapsbas och yrkesegna reflektioner skulle utgå från och grundas i läraryrkets praktiker och undervisningskontext. Pedagogisk filosofi med bildningsteoretisk inriktning kan, visar tolkningen av lärarnas samtal, utgöra en väsentlig del i lärarens utbildning och kunskapsbas.

Läraryrkets kunnande som ett hantverkskunnande

Det didaktiska kunnande som framträder hos lärarna i undersökningen har en tydlig hantverkskaraktär. De beskriver hur både förhållningssätt, modeller för undervisningens upplägg, så väl som visst innehåll, hämtas hos äldre kollegor som utgjort förebild för deras eget lärar skap. I temat *En tradition som fungerar* framträder tydligt hur lärarna menar att de äldre kollegorna har bidragit till det kunnande som de själva använder i sin undervisning. Överföringen av kollegial kunskap har därför likheter med hantverksyrkenas mästare-lärlingsförhållande. De nya måste först lära sig hantverkets grunder genom att efterbilda mästaren. Vart efter yrkets grunder etableras ges lärjungen ökad självständighet. Den form av kunskapsöverföring som lärarna ger uttryck för, kan jämföras med traditionsöverföringens mekanismer där både formella och informella system används för att säkra traditionens fortlevnad. Rolf (1995) beskriver syftet med dessa mekanismer som karaktärsdaning. Schatzki (2002) beskriver liknande mekanismer för överföring av en praktiks traditions kunskaper genom exempel, instruktioner och sanktioner. Även Colnerud och Granström (2015) lyfter fram hur lärarnas praktiska kunskap förmedlas som ett sorts yrkesmässigt arv, där handlingar och förhållningssätt bygger på underförstådda och delade uppfattningar om hur saker och ting förhåller sig (s. 47).

En rekonstruktion av auktoritetsbegreppet, så som det översiktligt framställs här, skulle inte behöva ställas i motsättning till att tillämpa forskning och vetenskaplig kunskap i undervisningen. Att en lärare, som är väl förankrad i etablerade traditioner av undervisningens praktiker och förhållningssätt, bättre skulle kunna anpassa tillämpningen av vetenskaplig kunskap i sin undervisning, är en position som framhålls av flera forskare (Biesta, 2012; 2019; Carlgren, Lilja, Johansson, & Marton, 2009; Claesson 2007; Colnerud och Granström, 2015; Hargraves & Fullan, 2012; Langelotz, 2014; Levinsson, 2013).

8.3 undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet

Tillförlitligheten och trovärdigheten hos de kunskapsbidrag som skapats i avhandlingen, diskuteras i följande avsnitt och undergår kritisk granskning. En granskning av metod och genomförande, visar vilka svagheter och styrkor som metodval och genomförandet av undersökningen innebär. Tillförlitligheten hos de resultat som undersökningen utfallit i kan genom granskningen bedömas och värderas. Bedömning av tolkningens trovärdighet innebär att granska hur teoretiska perspektiv och metodologi samverkar. Ett centralt kriterium för en hermeneutisk och tolkande forskningsinriktning är konsistenskriteriet. Tolkningens konsistens uppmärksammar hur frågeställningar, metod och teoretiska perspektiv hänger samman, hur forskningsarbetets inre logik är konstruerat (Larsson, 2005; Schwartz-Shea & Yanow, 2012; Ödman, 2007).

En sådan inre logik handlar om hur olika de delarna omhändertas och

kan relateras till varandra så att tolkningen inte inrymmer några motsägelser. Ett empiriskt undersökningsarbete innebär alltid ett antal vägval rörande teori, metodologi och avgränsning av forskningsfält, (Koro-Ljungberg, et al. 2009). Logiken och argumentationen, vilken motiverar vägvalen, måste synliggöras av forskaren på ett trovärdigt sätt.

8.3.1 Kritisk granskning av metod och genomförande

Utformning och genomförande av avhandlingens empiriska undersökning kan ha inverkat på utfallet av tolkningens resultat och de slutsatser som skapats. Ett fenomen i resultatet som jag menar bör uppmärksammas utifrån denna möjliga inverkan, är det starka fokus på elevaktivitet i termer av arbete, i lärarnas reflektioner. Den uppmärksamhet och den betydelse som lärarna i samtalen uttrycker inför olika former av elevaktivitet och det flitiga bruket av arbete och att eleverna gör, framstår i resultatet som iögonfallande. I diskussionen här utgår jag från två möjliga förklaringsmodeller som framstår som rimliga till detta fokus i resultatet.

Gruppsessionernas interna dynamik

Den ena förklaringsmodellen utgår från hur SRI-sessionernas upplägg och genomförande kan ha påverkat samtalen till att fokusera starkt på elevernas aktivitet. Undersökningens utformning med SRI-upplägget i kombination med fokusgrupp, kan i detta avseende ha inverkat på resultatet i denna riktning. Upplägget med SRI-sessioner som fokusgrupp gav små möjligheter till styrning av det samtal som utvecklade sig i sessionerna. I genomförandet av SRI-sessionerna etablerades en viss form av intern dynamik och samtalskultur mellan lärarna. Samtalsformen medgav att vissa former av underförstått kollegialt samförstånd tilläts etablera sig i SRI-sessionerna. Det förekom heller inte någon utvecklad argumentation eller motsättning mellan olika synsätt på lärarens agerande i de videoinspelade undervisningssituationerna. I stället stödde lärarna kollegialt varandras agerande, vid betraktandet av de undervisningssituationer som används i sessionerna. Samtalen utvecklades därigenom ur ett kollegialt samförstånd mellan lärarna mot att argumentera starkare för vissa former av förhållningssätt inför handlandet i klassrummet. Förmodligen nedtonades istället andra alternativa perspektiv av förståelse och didaktiskt handlande.

Jag intog i samtalen huvudsakligen en lyssnande och modererande roll. Janiks (1996) idé om den kollektiva relationens hermeneutik, innebär att forskarens auktoritet upphävs i relation till praktikens aktörer. Den kollektiva reflektionen innebär att forskaren håller tillbaka sina egna intentioner och istället uppmärksammar de frågor, problem och perspektiv som kommer ur praktiken. Idén innebär att forskaren intar en befrämjande attityd till praktikens aktörer (s. 32). De modererade ingripanden som jag gjorde med frågor, uppmaning om förtydliganden och utveckling av påståenden fungerade i avseende på det samförstånd som etablerades i samtalen

otillräckligt. Kamberelis och Dimitriadis (2008) menar att en fokusgruppsundersökning även kan användas strategiskt, i syfte att upphäva forskarens auktoritet, och låta medverkarna äga samtalen (s. 396). Det är på detta sätt tänkbart att påverkan i den uppmärksammade riktningen i samtalen, uppstod ur lärargruppens kollegiala dynamik och samförstånd i samtalsessionerna.

Påverkan från urval av undervisningssituationer

I urvalet av videosekvenser från lärarnas undervisning inför SRI-sessionerna, prioriterades situationer med problematisk interaktion, dilemman och komplext beslutsfattande. Urvalet av videosekvenser inför SRI-sessionerna accentuerade därmed dessa aspekter av lärarens arbete. Jag antar att denna karaktär hos de utvalda undervisningssituationerna bidrog till att ytterligare utmana ett kollegialt samförstånd mellan lärarna i SRI-sessionerna. Den många gånger utmanande situation, i vilken lärarna befann sig i de utvalda undervisningssituationerna, kan antas ytterligare ha stimulerat ett kollegialt samförstånd mellan dem. Den ambivalens inför det didaktiska handlandet i problematiska undervisningssituationer som uppmärksammas i resultatet skulle likaledes kunna härledas till detta.

Flera forskare uppmärksammar att SRI-upplägget inte alltid stimulerar fram just det tänkande och förhållningssätt som var förhanden vid tillfället, då videoinspelningen av lärarens agerande ägde rum. Läraren återkallar alltså inte det tänkande som användes i eller inför det handlande som reflektionen i SRI-sessionen behandlar. I stället försöker läraren att förstå sig själv och börjar reflektera idealiserande inför sitt agerande (Cheryl, 2006; Dempsey, 2010; Nespore, 1985; Beers, Boshuizen, Kirschner, Gijsselaers, & Westendorp, 2008).

Exempel på en sådan idealiserad självförståelse inför det didaktiska handlandet, framkommer i tolkningen av relationen *Återverkan av lärarens didaktiska handlingar* mellan kategorierna *Didaktiska handlingsincitament* och *Pedagogiska och professionella ideal*. Lärarna gav alltså uttryck för hur de skulle vilja att deras didaktiska handlande utvecklades i den situation som behandlades i sessionen. På liknande sätt framkommer även dess motsats. Lärarna ifrågasätter och tvivlar på sig själva, på sin kompetens och på de begränsningar som ges av skolan som institution. Teman ingående i kategorin *Didaktisk praxis* innehåller exempel där idealisering och tvivel tar sig uttryck i fostransideal, som ofta syftade bortom undervisningen. Emellanåt inriktades idealiserandet mot att upphäva vissa moment i undervisningen, där lärarna uttryckte personliga tillkortakommanden. Framförallt uttryckte lärarna dessa ideala förhållanden i relation till och i interaktion med eleverna. Urvalet av videosekvenser i SRI-sessionerna kan på detta sätt fungera förstärkande av lärarnas idealiserande av sitt pedagogiska tänkande, inför det agerande i undervisningen som videofilmen visar.

I SRI-sessionerna praktiserade lärarna det slags avläsningskunskap

som tillhör undervisningen. Åsynen av klassrum och lärarens interaktion med eleverna i videofilmen stimulerade fram lärarnas avläsning av enskilda elever, undervisningssituationen och interaktionen mellan lärare och elever. Lärarnas avläsningskunskap kan följaktligen stimuleras fram av videospelade undervisningssituationer. Detta säger något om avläsningskunskapens karaktär. Det finns ingenting i lärarnas samtal som tyder på att lärarnas avläsning i SRI-sessionerna sker medvetet eller avsiktligt. I stället vidtar avläsningen automatiskt, eventuellt rent reflexmässigt, när lärarna betraktar de videospelade undervisningssituationerna och engagerar sig i dess skeenden.

Tillförlitlighet och ontologisk rikedom

I den empiriska undersökningens upplägg och genomförande har stor innebördsrikedom prioriterats (Larsson, 2005; Szklarski, 2002; Ödman, 2007). En praktiktäna undersökning vilken eftersträvar att synliggöra ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt med stor ontologisk rikedom, måste påräkna att det resultat som skapas påverkas av faktorer som metoden inte förmår att helt isolera. I resultatet framstår de deltagande lärarna som dynamiska, uppmärksamma och anpassningsbara. I samtalen uppmärksammar och hanterar lärarna svårigheter och dilemman, lösningar och handlingsalternativ förenade med handlandet i klassrummet. Det tänkande, förhållningssätt och didaktiska handlande som kommer till uttryck i samtalen kan därav i flera avseenden betraktas som idealiserat. Många gånger framför lärarna ideala handlingsätt och elevinteraktioner. Ett annat metodupplägg där undersökningen i stället byggde på analys av direkta observationer av lärarnas handlande i undervisningen, skulle förmodligen rendera en helt annan typ av empiriskt material. Analys och tolkning skulle i en sådan undersökning ges andra förutsättningar och utgångspunkter.

De två förklaringsmodellerna utesluter därigenom inte varandra. Tvärtom understödjer och underbygger de varandra. Den idealiserande självförståelsen och det kollegiala samförståndet skapade tillsammans förutsättningar för genomförandet av SRI-sessionerna. Vilken betydelse detta har för det resultat som skapats är däremot omöjlig att exakt bestämma. Ett undersökningsupplägg med två skilda grupper av lärare skulle eventuellt ha gett bättre möjligheter att isolera effekterna av kollegialt samförstånd och idealiserad självförståelse. Ett sådant upplägg sågs inte som realiserbart då det var svårt att få deltagare till den här genomförda studien.

Det är även svårt att föreställa sig de genomförda sessionerna helt utan närvaron av dessa element i samtalen. Det är just genom konfrontationen med denna komplexitet och dilemman i undervisningssituationerna som centrala aspekter av ett praktiskt kunnande i lärarnas samtal visar sig. Genom lärarnas kollegiala samförstånd framkommer normer, ideal och handlingsmotiv som visar på deras tradition av yrkeskunnande. Betydelsen av kollegialitet och yrkesgemenskap framträder i forskningen med likartad

innebörd som i denna underökning (Langelotz, 2014, Lilja, 2013; Magnusson, 1998; Wedin, 2007). De slutsatser som framtolkats ur det empiriska materialet bör därför betraktas mot bakgrund av de omständigheter som beskrivits. Det pedagogiska tänkande och förhållningsätt som framträder i tolkningen är bör därför till viss del betraktas som idealiserat. Karaktären hos pedagogiska ideal och fostransmål för skola och undervisning som i underökningen sammanfattas som Didaktisk praxis bör därför ses som övergripande och allmänna.

8.3.2 Undersökningens och tolkningens trovärdighet

Didaktiken och lärarens pedagogiska tänkande utgör den övergripande forskningsinriktning vilken avhandlingens empiriska undersökning kan relateras till. Forskningen om lärarens tänkande har traditionellt dominerats av olika konstruktivistiska och/eller psykologiska utgångspunkter. Dessa teoretiska avgränsningar kontrasteras genom avhandlingens teoretiska och begreppsliga ramverk. Kontrasteringen sker dels genom att utgå från ett praxisperspektiv för lärarens kunnande, tänkande och handlande, dels genom att anlägga en bildningsteoretisk tolkningshorisont för förståelse av praktikernas traditioner och ursprung. Avhandlingens teoretiska ramverk framstår därmed som eklektiskt med olika teoretiska perspektiv som inte på ett omedelbart sätt delar gemensamma ontologiska och epistemologiska grunder.

Ett sådant eklektiskt teoretiskt ramverk motiveras i avhandlingen utifrån bristen på empirisk forskning om waldorfpedagogikens didaktiska utformning. Någon enskild avgränsad och ändamålsenlig forskningsinriktning att stödja sig på för avhandlingens undersökning fanns inte att tillgå. Lärartänkandet, vändningen mot praktiken och den bildningsteoretiska didaktiken har i avhandlingen använts för att konstruera forskningskontext och teoretisk grund med syfte att genomföra en empirisk undersökning inom ett i stort sätt tomt forskningsfält. I det följande utvecklas en diskussion som behandlar den genomförda undersökningen och de kunskapsbidrag som skapats i relation till dess begreppsliga ramverk.

För den tolkning genom vilken avhandlingens forskningsfrågor besvarats, är den utvidgade bildningsteoretiska didaktiska modell vilken utvecklades i avhandlingen av central betydelse. Ett didaktikbegrepp konstruerades utifrån bildningsteoretiska grunder. Bildningsteorin utvidgades med didaktisk forskning med etiskt-dialogfilosofiska utgångspunkter. I den tolkning som företogs har den horisont som detta didaktikbegrepp utgör en betydande del i. Här skulle kunna argumenteras att valet av horisont har varit avgörande för att den gestaltning undersökningens kunskapsbidrag och slutsatser antagit. En sådan kritik skulle kunna stödja sig på att med ett alternativt val av bakgrund och forskningsanknytning skulle undersökningens resultat, kunskapsbidrag och slutsatser utfallit på ett avsevärt annorlunda sätt.

Konstruktionen av avhandlingens didaktikbegrepp och det inflytande begreppet givits för avhandlingens kunskapsbidrag kan försvaras genom en utläggning av avhandlingens trovärdighet i tolkning och i val av teoretiska perspektiv. Att tolka waldorflärarnas pedagogiska tänkande, förhållningsätt och didaktiska handlande på det långtgående sätt som gjorts i avhandlingen öppnar för kritik. Ett alternativ hade varit att låta tolkning stanna vid det som direkt framträder genom empirin. En sådan möjlighet övervägdes och övergavs. En sådan tolkning skulle inte på ett tillfredställande och uttömmande sätt motsvara det syfte som formulerats för avhandlingens undersökning: Att undersöka och beskriva den didaktiska tradition av pedagogiskt tänkande, förhållningsätt och handlande som utvecklats vid waldorfskolan. En tolkning som gör anspråk på att härleda ordval, begrepp och yttranden hos lärarna till en tradition av normer, värden och gemensamma praktiker ställer höga krav på den inre logik genom vilken tolkningen gestaltas.

Trovärdigheten i avhandlingens inre logik skapas genom transparens i konstruktionen av tolkningshorisont, avgränsning av forskningsfält och valda teoretiska perspektiv (Koro-Ljungberg, et al. 2009; Larsson, 2005). I de fall där undersökningen görs inom ett etablerat forskningsfält kan en sådan inre logik ges som ett ingångsvärde i forskningsarbetet. I avhandlingens undersökning saknas ett etablerat forskningsfält och konstruktionen av ett sådant måste företas. I stället för att ur ett etablerat forskningsfält ge begreppsligamar som ett ingångsvärde, etableras avhandlingens inre logik succesivt genom forskningsprocessens gång (Alvesson & Sköldberg, 2008; Schwartz-Shea & Yanow, 2012; Szklarski, 2002; Ödman, 2007). Därigenom motiveras avhandlingens abduktiva arbetssätt.

Frågan om trovärdigheten hos de resultat som framtolkas måste också diskuteras i relation till de fyra medverkande lärarna och de undervisningssituationer som de samtalar utifrån. Trovärdigheten innebär att de kunskapsbidrag som skapats ska kunna uppfattas som giltiga för de medverkande lärarna och för de undervisningssituationer deras samtal behandlar (Szklarski, 2002; Ödman, 2007).

De karakteristiska uttryck och begrepp som waldorflärarna använde i SRI-sessionerna gav inriktning åt analys och tolkning. Avhandlingens språkliga analys av dessa uttryck och begrepp syftade mot att klarlägga innebörden och användandet av dessa i förhållande till det didaktiska handlandet i de utvalda undervisningssituationerna. Uttryck och begrepp som viljekrafter, väcka och locka, genombrott, prövas och utsättas, ha klassen i sin hand etc. användes i analysen som indikatorer på vilket pedagogiskt tänkande och förhållningsätt som lärarna använde för att förstå och motivera ett visst didaktisk handlande. De enskilda teman och de sex SRI-sessionerna har benämnts med begrepp och uttryck som lärarna själva har artikulerat. Analys- och tolkningsarbetet har på detta sätt eftersträvat att ge avhandlingens kunskapsbidrag en närhet och giltighet för de lärare och den praktik som utforskas.

Den praktikvårdning vilken inramar avhandlingens kunskapssyn, uppmärksammar traditionens betydelse och funktion för ett praktiskt yrkeskunnande. Det praktiska yrkeskunnande som kommer till uttryck i tal, handling och interaktion i de utvalda undervisningssituationerna betraktas i undersökningen som förankrade i lärarnas gemensamma delade erfarenheter, yrkesspråk och värderingar samt i institutionella och traditionella praktiker (Carr, 2004; 2009; Eilertsen & Jakhelln, 2014; Maclin, 2009; Kemmis, 2010; Schatzki, 1996, 2002; Saltmarsh, 2009). Gemensamma utgångspunkter och karakteristik hos waldorfpedagogiken och en bildningsteoretisk didaktik motiverade avhandlingens tolkningshorisont (Burman, 2014; Dahlin, 2017; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Myers, 2004; Sommer, 2014).

Det didaktikbegrepp som konstruerats i avhandlingen har på så sätt utvecklats i linje med konsistenskriteriets krav på inre logik. Genom en utvidgning med aktuell didaktisk forskning öppnas den bildningsteoretiska traditionens horisont. Avhandlingens didaktikbegrepp hämtas från en bildningsteoretisk tradition men ges empirisk grund, aktualitet och samhällsrelevans genom utvidgning med aktuell didaktisk forskning.

På så sätt skapas avhandlingens diskursiva validitet. Larsson (2005) utvecklar begreppet, genom att fråga hur resultatet står sig i prövning mot alternativa påståenden och argument (s. 17). Genom att uppmärksamma hur underökningens resultat och slutsatser sammanfaller eller motsäger andra utsagor inom likande forskningsfält, prövas dess kunskapsbidrag diskursivt. I tolkningen lyfter jag fram olika karakteristiska fenomenen i lärarnas samtal som utgångspunkt för konstruktion av slutsatserna. Dessa karakteristiska fenomen belyses, kontrasteras och prövas utifrån den horisont som avhandlingens didaktikbegrepp utgör. De centrala begrepp som utgör avhandlingens tolkningshorisont, utgår från etablerade konceptioner inom respektive forskningsinriktning. Den tolkningen som företagits innebär på så vis en diskursiv prövning mot centrala begrepp och tankegångar i bildningsteorin, lärartänkandet och den etisk-dialogfilosofiskt inriktade forskningen.

Genom den diskursiva prövningen synliggörs även undersökningens heuristiska värde (Larsson, 2005). Nya kunskaper och insikter ska inte endast konstrueras dialektiskt med forskningsfältet. De nya insikterna och kunskaperna ska även utgöra ett reellt kunskapstillskott inom fältet. Det heuristiska värdet eller validiteten tar fasta på det unika och speciella i de data som undersökningen bygger på. I detta fall där forskningsfältet, waldorfpedagogisk empirisk didaktisk forskning, inledningsvis beskrevs som tomt, menar jag att de validitetskriterier som jag lyfter fram här, sammantagna är av avgörande betydelse för värdet av de kunskapsbidrag som skapats i avhandlingen. Endast heuristisk validitet skulle för denna undersökning vara relativt lätt att tillgodose. I ett i princip tomt forskningsfält blir varje avvikelse från tomheten signifikant och uppmärksammas. Samtidigt går det inte att veta om den kunskap som skapas överhuvudtaget är betydelsefull, avgörande, avvikande eller trivial. Avhandlingens praktik-

vändning tillsammans med dess didaktikbegrepp med fungerar därigenom till att sätta det heuristiska värdet av denna undersökning i relation till dess diskursiva validitet och ett konsistenskriterium.

De kunskapsbidrag som avhandlingsarbetet resulterat i utgör därför inte endast en unik insikt i ett tomt forskningsfält. Inte heller ges det bildningsteoretiska didaktikbegreppet en allt för stark ställning i konstruktionen av slutsatserna. Den omvittnat disparata, mångbottnade och svärfångade karaktären hos waldorfpedagogiken genom Rudolf Steiners pedagogiska framställningar fordrade att ett tillräckligt rikt didaktikbegrepp konstruerades.

Undersökningens syfte ställer krav på de tolkningshorisonter som konstrueras att de förmår att härbärgera och omhänderta den mångfald och komplexitet av pedagogiskt tänkande, kunnande och didaktiskt handlande det empiriska materialet innehåller. Avhandlingens bildningsteoretiska didaktikbegrepp konstruerades för detta syfte. Den utvidgade bildningsteoretiska modellen och begreppen konstruerades som en överbryggningsmodell mot det waldorfpedagogiska antropologiska-pedagogiska tänkandet. Inledningsvis uppmärksammades den paradox som flera forskare påpekat, att waldorfpedagogikens praktik åtnjuter en bred acceptans emedan dess teoretiska grunder ignorerats (Dahlin, 2017; Mansikka, 2007; Ullrich, 2008). Denna paradox har genom avhandlingens didaktikbegrepp hanterats i empiriskt grundade resultat och slutsatser.

8.3.3 Kunskapsbidragens generaliserbarhet och spridning

Avhandlingens kunskapsbidrag bör utifrån undersökningsupplägg och genomförande i vissa avseenden betraktas som avgränsat till de medverkande waldorflärarnas samtal och de utvalda undervisningssituationerna. Att ett visst yrkeskunnande skulle uppträda som avskilt motsägs däremot utifrån den praktikvändning som avhandlingsarbetet vilar på. Ett praktiskt kunnande, tänkande och handlande bör betraktas som delat och distribuerat inom och mellan praktikens aktörer (Schatzki, 2001; 2002).

Genom avhandlingens kunskapsbidrag redogörs för och exemplifieras den karaktär ett waldorf-pedagogiskt tänkande, förhållningsätt och didaktiskt handlande har antagit genom en 100-årig tradition av yrkespraktik. Hur spridda eller avgränsade kunskapsbidragen kan anses vara är svårt att avgöra. En undersökning av en social praktik utifrån praxisteori och det metodiska och tolkande upplägg som har använts i avhandlingen ger ett resultat som i hög grad är bundet till de medverkande lärarna och de undervisningssituationer som behandlats. Däremot kan, utifrån de teoretiska utgångspunkterna om praktikens arkitektur av tal, handling och interaktion, en enskild social praktik inte ses som isolerad från andra närbesläktade sociala praktiker. Flyvbjerg (2006) argumenterar att all kunskap om människors liv och interaktion är kontextbundet. Ingående och detaljerade studier av enskilda fall är därför de undersökningsmetoder som har störst betydelse för att skapa förståelse om dessa.

Praktikarkitekturens karaktär av ekologiskt organiskt system (Kemmis, et al., 2014; Schatzki, 2002) innebär att en enskild praktiks tal, handling och interaktion alltid sker i relation med andra sociala praktiker. Den didaktiska praxis som beskrivs och exemplifieras i avhandlingen bör därför betraktas som att den överförs, ärvts, lånats och omförhandlats mellan lärare och skolor som ett ”moving mesh of practices and orders” (Schatzki, 2002, s. 252). Undersökningens resultat bör utifrån dessa utgångspunkter ses som traditionsburet och allmänt förekommande.

Det pedagogiska tänkande, förhållningsättet och didaktiska handlande vilket i avhandlingen har beskrivits och exemplifierats som didaktisk praxis kan rimligtvis tänkas ha sitt ursprung i en waldorfpedagogisk didaktisk tradition. Utifrån samma resonemang är det dock inte möjligt att avgränsa resultaten till enbart en waldorfpedagogisk didaktisk tradition. Genom avhandlingens kunskapsbidrag kan karaktären av en waldorfpedagogisk didaktik relateras till och jämföras med andra förekommande didaktiska inriktningar och skolbildningar.

8.4 Fortsatt forskning och vidareutveckling utifrån avhandlingens kunskapsbidrag

Kunskapsbidragen från avhandlingens empiriska undersökning visar på karaktären av ett pedagogiskt tänkande, förhållningsätt och didaktiskt handlande som ett yrkeskunnande. Giltigheten hos dessa, vilken allmän förekomst och variation dessa kan tänkas ha borde prövas i uppföljande undersökningar. Ytterligare forskning om karaktär och variation hos lärares didaktiska praxis skulle kunna ge värdefull kunskap. Den rekonstruktion av auktoritetsbegreppet som skissartat framställs här skulle kunna vidareutvecklas genom sådan fördjupad kunskap.

I syfte att ytterligare pröva giltigheten och förekomsten hos avhandlingens kunskapsbidrag vore uppföljande studier värdefulla. Avhandlingens modell för analys av ett didaktiskt handlande skulle kunna utgöra en utgångspunkt för uppföljande undersökningar. En uppföljande prövning av avhandlingens modell för didaktisk analys med den didaktiska triangeln och de fyra kategorierna skulle kunna ge ytterligare kunskap i den riktning som indikeras av avhandlingens kunskapsbidrag. Förekomsten och utbredningen av den handlingsinriktade didaktiska modellen för förståelse av elevens lärande i de tre stegen: Uppfordran till självverksamhet > Upplevelse av mening > Genombrott och överskridande, skulle på så sätt kunna undersökas vidare. Utifrån vändningen mot praktiken är det rimligt att anta att en sådan modell för förståelse av lärandet har ursprung, tradition och praxis bortom de i denna undersökning medverkande lärarna. Om det förkommer likartade handlingsmodeller av allmän eller generisk form som etableras i läraryrket genom yrkespraktiken vore detta en betydelsefull kunskap.

Även avhandlingens metodiska upplägg med SRI-sessioner som fokus-

grupp skulle i sig ha ett värde i att vidareutvecklas och prövas. Forskning kring lärarens praktiska yrkeskunnande och forskningsgenren lärartänkandet, skulle genom vidareutveckling av avhandlingens teoretiska och metodiska upplägg kunna föras närmare och stimulera varandra. Vändningen mot praktiken och begreppet teleoaffektiva strukturer, innebar att lärarens tänkande och handlande analyserades som en sammanhållen enhet. Förståelsen av lärarens kunnande, tänkande och didaktiska handlande som utgående ifrån affektiva preferenser, kan utgöra en fruktbar utgångspunkt för ett sådant närmande och vidare utforskande.

8.4.1 Kunskapsbidragens och undersökningens betydelse för waldorfpedagogisk inriktad forskning

Bristen på forskning med inriktning på den undervisning som genomförs vid waldorfskolan beskrevs inledningsvis. Bristen beskrevs som ett didaktiskt tomrum mellan den kunskapsteoretiskt-idéhistoriska forskningen och den empiriska, kvantitativt jämförande, forskningen där waldorfpedagogiken behandlas. Den kunskap som kommer ur denna forskning har inte kunnat utgöra tillräcklig grund för avhandlingens empiriska didaktiska undersökning.

En genomgång av den kvantitativt jämförande forskningen, visar att waldorfskolans undervisning ger jämförelsevis goda kunskapsresultat samt att goda relationer mellan lärare och elev och en hög grad av trivsel utvecklas genom waldorfskolan. Demokratiska värderingar och attityder till samhällsfrågor som inkludering, jämställdhet, rasism m.m. framstår i dessa undersökningar som starka och välgrundade hos eleverna i waldorfskolan (Baldwin, Gerwin, & Mitchell, 2005; Barz & Randoll, 2007; Barz, Liebenwein, & Randoll, 2012; Dahlin, 2007; Gidely, 2010; Jelinek & Sun, 2003; Larrison, Daly, & Van Vooren, 2012; Mitchell & Gerwin, 2008; Woods, Martin, & Woods, 2005).

Det finns dock ingenting i den jämförande-kvantitativa forskningen som ger någon indikation på vilka element i den waldorfpedagogiska didaktiskt praktiska inriktningen, som dessa resultat kan hänföras till. Kunskapsbidragen från denna avhandling rör waldorfskolans övergripande didaktiska inriktning och förklarar heller inte dessa framgångar. Däremot kan avhandlingens resultat utgöra en begreppslig grund och ramverk för mer inriktade undersökningar med ett sådant syfte.

Avhandlingens kunskapsbidrag utgör på detta sätt en grund för vidare didaktisk forskning inom waldorfpedagogiken. Avhandlingens undersökning och kunskapsbidrag öppnar på detta sätt för ett forskningsfält där resultat och utfall av waldorfpedagogisk undervisning kan relateras till dess didaktiska praktik, såväl som till de idéer och ideal för den undervisning som praktiserats under 100 år. Waldorfpedagogiken har sedan starten utvecklats och anpassat sig till läroplaner och skolsystem i olika tidsepoker och pedagogiska paradigmer (Dahlin, 2017; Mansikka, 2007; Stabel, 2014;

Ullrich, 2008). Detta har skett både utifrån svenska och nordiska såväl som europeiska och internationella förutsättningar och omständigheter. Utvecklingen och anpassningen av undervisningen har dock alltid skett utifrån waldorfskolans pedagogiska idébakgrund. I detta avseende utgör avhandlingens undersökning, dess teoretiska och metodiska tillvägagångssätt och kunskapsbidrag, en grund för ett mer systemiskt didaktiskt utvecklingsarbete.

Avhandlingens kunskapsbidrag visar en möjlig betydelsefull aspekt av waldorfpedagogikens långa överlevnad och utbredning. Utifrån avhandlingens kunskapsbidrag kan utvecklingen av waldorfpedagogikens didaktik antas ha vägletts av vissa pedagogiska ideal och normativa uppfattningar som rör människans utvecklig och lärande. Dessa pedagogiska ideal och normer har över tiden prövats i ett praktiskt didaktiskt handlande, i den undervisning som genomförts vid waldorfskolorna runt om i världen. I skärningspunkten mellan pedagogiska ideal och normer och inför de enskilda eleverna och undervisningssituationerna har överväganden och anpassning kontinuerligt skett (Schieren, 2012; Sommer, 2014; Stabel, 2014). De didaktiska erfarenheter, det pedagogiska tänkande och förhållningssätt som framkommer genom den undersökning som här genomförts, visar på karaktären av sådan prövande utveckling av didaktiska erfarenheter och kunnande.

Den relativt autonoma ställning som waldorfpedagogiken generellt historiskt har verkat och utvecklats i, har medfört en svag empirisk forskningstradition. Det waldorfpedagogiska didaktiska handlandet har huvudsakligen fortlevt genom muntligt traderande. Avhandlingens kunskapsbidrag kan, i detta avseende, utgöra en grund för ett mer systematiskt didaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete. För att möta de allt högre ställda krav på undervisningens grund, i vetenskap och beprövad erfarenhet som i dag gäller för skolan, bör detta för waldorfskolans vidkommande vara en central fråga. För detta syfte är det även nödvändigt att den waldorfpedagogiska praktiken utvecklas genom en viss självständighet till de av Rudolf Steiner framställda idéerna för waldorfskolan. Avhandlingens återknytning till bildningstraditionens didaktik kan i detta avseende utgöra en breddning och revitalisering av de waldorfpedagogiska utgångspunkterna. Genom avhandlingens kunskapsbidrag öppnas en sådan möjlighet. Den rikedom som en 100-årig sammanhållen och internationellt utbredd didaktisk praktik utgör är en betydelsefull källa för didaktisk forskning och utveckling. Avhandlingens kunskapsbidrag kan utgöra en grund för en sådan fördjupad didaktisk forskning av dessa källor. Med avhandlingen tar waldorfpedagogiken steg mot att gå från en på muntligt överförd yrkeskunskap byggd didaktisk tradition, till ett vetenskapligt, utforskningsbart forskningsfält.

Litteraturförteckning

- Ahlström, K.-G., & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. Ingår i Säfström, & P. Svedner, *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (Red.). (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformer i USA och Tyskland från 1890-talet-1930-talet*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. B., & Arfwedson, G. (2008). *Didaktik för lärare. En bok om lärarens yrke i teori och praktik* (2. uppl.). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. Ingår i M. G. Gill, & H. Fives (Red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (ss. 31–48). New York: Routledge.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser. Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), ss. 3–13.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2009). Yrkeskunnandirelation. Teoretiska perspektiv på lärarens grundkompetens. ingår i: *Kunskapsbehov och kompetenser. Professioner i utveckling*. Stockholm: Santérus Academic Press.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2008). Analytic Perspectives. Ingår i N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (Vol. 3 Edition, ss. 285–312). California: Thousand Oaks SAGA Publications.
- Bailey, J. (2011). Metaphor and imaginative consciousness. Translating the contents of higher consciousness into abstract mental pictures. *Research on Steiner Education RoSE*, 2(2), ss. 121–131.
- Baldwin, F., Gerwin, D., & Mitchell, D. (2005). *Research on Waldorf Graduates in North America, Phase I*. Research Institute for Waldorf Education, New Hampshire.
- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen, Abstract*. Hämtat från hhu.de: http://www.hhu.de/waldorfabsolventen/files/Abstract_Steiner_School_Leavers.pdf den 20150421
- Barz, H., Liebenwein, S., & Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen Eine empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer/VS Verlag.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(4), ss. 241–261.
- Berliner, D. (2002). Educational Research. The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), ss. 18–20.
- Biesta, G. J. (2002). Bildung and Modernity. The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21, ss. 343–351.
- Biesta, G. J. (2012). Giving Teaching Back to Education. Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), ss. 35–49.
- Biesta, G. J. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in a time of measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bingham, C., & Sidokrin, A. M. (Red.). (2010). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Björk, G., & Uljens, M. (2009). Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik. *NERA*. Trondheim: Åbo Akademi.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. (G. Arfwedson, Övers.) Stockholm: HLS förlag.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring Teachers' Beliefs About Teaching Knowledge. Where Does It Come From? Does It Change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), ss. 367–407.
- Burman, A. (2014). *Pedagogikens Bildningsideal Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I. (2010). Den felande länken. Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(4), ss. 295–306.
- Carlgrén, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en ”klinisk” mellanrumsforskning. Inår i S. Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1).
- Carr, W. (2009). Practice without theory? A post-modern perspective on educational practice. Ingår i B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Cheryl, S. (2006). Stimulating methodologies - Exploring Discourses of Practice. Ingår i M. V. Snoek (Red.), *Researching teacher practice for diversity and difference*. ATEE (Association for Teacher Education in Europe).
- Claesson, S. (2009). *Lärarens hållning*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2, ss. 95-104.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärarens yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
- Dahlin, B., Liljeröth, I., & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan – en skola för människobildning. Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad: Estetiska- filosofiska fakulteten, Karlstad University Studies.
- Delacour, L. (2013). *Didaktiska kontrakt i förskolepraktik. Förskollärares transformering av matematiska mål i ett läroplansdidaktiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), ss. 349-367.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publication, Inc.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), ss. 671-688.
- Edman, E. (2013). *Simulerade skoldilemman: redskap för utveckling av reflektionsförmåga?* Doktorsavhandling. Åbo, Finland: Åbo Akademis förlag.
- Eilertsen, T. V., & Jakhelln, R. (2014). The Practical Knowledge Regime, Teachers' Professionalism and Professional Development. Ingår i K. Rönnerman, & P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (ss. 13-31). Rotterdam: Sense Publishers.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, 2-3, ss. 30-45.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudanden. Ingår i M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 20-145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus. Ingår i C. A. Säfström, & P. O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Studies in Education 82
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren. Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Ingår i K. R. Harris, S. Graham, & T. Urda (Red.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (Vol. 2, ss. 471-499). Washington DC: APA.
- Fleury, S., & Garrison, J. (2014). Toward a New Philosophical Anthropology of Education. Fuller Considerations of Social Constructivism. *Interchange*, 45, ss. 19-41.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about casestudy research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-45.
- Foray, D., & Hargreaves, D. (2003). The production of knowledge in different sectors. A model and some hypotheses. *London Review of Education*, 1(1), ss. 7-19.
- Forsman, B. (1997). *Forskningsetik. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Förordning 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Riksdagen.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod* (i urval). Göteborg: Daidalos.

- Gates, P. (2006). Going Beyond Belief Systems. Exploring a Model for the Social Influence on Mathematics Teacher Beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), ss. 347-369.
- Gerhardsson, B. (1995). Tradition. Ingår i *Nationalencyklopedin* (Bd. 18, s. 367f). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Gerwin, D., & Mitchell, D. (2008). Survey of Waldorf Graduates Phase III. Wilton, New Hampshire: *Research Institute for Waldorf Education*.
- Gidely, J. M. (2010). Turning Tides. Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses. *Research on Steiner Education* (RoSe), 1(1).
- Gill, M. G., & Fives, H. (Red.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Graudenz, I., Peters, J., & Randoll, D. (December 2013). What it's like being a Waldorf teacher. Results of an empirical survey. *Research on Steiner Education* (RoSE), 4(2), ss. 104-114.
- Green, B. (2009). The Primacy of Practice and the Problem of Representation. Ingår i B. Green, *Understanding and Researching Professional Practice* (ss. 39-54). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B.-M. (2004). Essensen i läraryrket. Ingår i B. Gustavsson (Red.), *Kunskap i det praktiska* (ss. 187-213). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärarens seminarieramtal*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Haglund, B. (2003). Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), ss. 145-157.
- Handal, G. (2014). Reflections on Practice-Theory. Ingår i K. Rönnerman, & P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hansén, S.-E., Kansanen, P., Sjöberg, J., & Krokmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? Ingår i S.-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik-Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Hargraves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming. Teaching in Every School*. Columbia University: Routledge.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), ss. 109-129.
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Herbart, J. F. (1913). *Outlines of Educational Doctrine*. (A. Lange, Övers.) New York: The Macmillan Company.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. Ingår i M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2011). Antropologisk didaktik. Noteringar om didaktik som situerad praktik. *Didaktisk Tidskrift*, 20(2), ss. 69-83.
- Högberg, S. (2015). *Om lärarskapets moraliska dimension – ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminarieramtal*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro University.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Bruno Österlings Bokförlag Symposium.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. Ingår i M. Uljens (Red.), *Didaktik* (ss. 47-77). Lund: Studentlitteratur.
- Jelinek, D., & Sun, L.-L. (2003). *Does Waldorf Offer a Viable Form of Science Education?* California State University, College of Education. Sacramento: David Jelinek.
- Johannessen, K. (1999). *Praxis och tyst kunskande*. Stockholm: Dialoger.
- Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar En konstruktion av en pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kansanen, P., & Hansén, S.-E. (2011). *Lärarens pedagogiska tänkande*. Ingår i S.-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The Didactic relation in the teaching-studying-learning process. Ingår i B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel, *Didaktik/Fachdidaktik as the Science(-s) of the Teaching Profession?* (Vol. 2(1), ss. 107–116). TNTEE Publikationer.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kemmis, S. (2005). Knowing Practice. Searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(5).
- Kemmis, S. (2009). Understanding Professional Practice. A Synoptic Framework. i B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis : knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), ss. 9–21.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kjørup, S. (2009). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (1997). Vad innebär beteckningen "kritisk-konstruktiv didaktik"? Ingår i M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2014). *Danelseteori och didaktik. Nye studier* (2:a uppl.). Århus: Forlaget Klim.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the Era of Global Development Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, ss. 77–97.
- Kroksmak, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences.
- Langmann, E., Andersson, C., & Dahlin, B. (2005). *I mötet mellan två pedagogiska kulturer. Waldorfläroarutbildares, utbildnings-samordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen. Lärarexamen med waldorffprofil*. Estetiska- filosofiska fakulteten. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Larrison, A. L., Daly, A. J., & Van Vooren, C. (2012). Twenty Years and Counting. A Look at Waldorf in the Public Sector Using Online Sources. *Current Issues in Education*, 15(3).
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), ss. 16–35.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. (B. Nilsson, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen. Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Liebendörfer, C., & Liebendörfer, Ö. (2013). *Waldorffpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers Förlag.
- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers Förlag.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2007). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunskaper och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), ss. 177–193.
- Lindroth, J. (2016). *Lärares återkomst*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindström, G., & Pennert, L. (2013). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion till didaktiken* (5. uppl.). Umeå: Föreläsningsförlag.
- Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäknliga i matematikundervisningen*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lundgren, U. P. (2014). Läroplansteori och didaktik-framväxten av två centrala områden. Ingår i U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare* (ss. 140–220). Stockholm: Natur och Kultur.
- Løvlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of the Philosophy of Education*, 36(3), ss. 467–486.

- Løvlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. Ingår i Y. Boman, C. Ljunggren, & M. von Wrighth (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (ss. 77–105). Stockholm: Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, ss. 1–11.
- Macintyre, A. (2007). *After virtue. A study in moral theory* (3:e uppl.). Indiana: University of Notre Dame Press.
- Maclin, R. (2009). Moral Judgement and Practical Reasoning in Professional Practice. Ingår i B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck: en studie av lärarens självförståelse och undervisningspraktik*. Doktorsavhandling. Linköping: Filosofiska Fakulteten, Linköpings Universitet.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: The State of New York University.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The University of Western Ontario
- Mansikka, J.-E. (2007). *Om naturens förvandlingar: vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors Universitet.
- Marklund, S. (1986). *Fristående skolor och alternativ pedagogik. Redogörelse för en på Skolöverstyrelsens uppdrag gjord utvärdering av verksamheten vid åtta waldorfskolor och fem kristna skolor 1984-1985*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Marton, F. (1997). Mot en medvetandets pedagogik. Ingår i M. Uljens, *Didaktik-teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathisen, A. (2015). Rhythms as a Pedagogy of Becoming – Part II. *Research on Steiner Education*, 6(2)(RoSe), ss. 52-67.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interpretative Approach* (2:a uppl.). Thousand Oaks, California: Sage Publication Inc.
- McAlice, J. (2008). Comparison of Recent Research On Waldorf Graduates. Ingår i D. Gerwin, & D. Mitchell, *Survey of Waldorf Graduates, Phase III*. New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), ss. 441-461.
- Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, 33(1), ss. 1-17.
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Erziehungswiss*, 15, ss. 449–482.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Mitchell, D., & Gerwin, D. (2008). *Survey of Waldorf Graduates, Phase III*. New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Myers, P. (2004). *The Double-Edged Sword. The Cult of Bildung, Its Downfall and Reconstruction in Fin-de-Siècle Germany (Rudolf Steiner and Max Weber)*. Bern: Peter Lang International Academic Publishers.
- Nespor, J. K. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. Final Report of the Teacher Beliefs Study*. Austin: R&D Report 8024, The University of Texas at Austin, R&D Center for Teacher Education, Texas.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiners Pedagogy of Imagination. A Case Study of Holistic Education*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publisher.
- Nilsson, C. (2009). Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles "Nikomachiska etik". Ingår i J. Bornemark, & F. Svenaeus, *Vad är praktisk kunskap? Hudinge: Södertörn studies in practical knowledge*.
- Nobel, A. (1999). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i luset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling. Vasa: Åbo Academi.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning. A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273–306.

- von Oettingen, A. (2018). *Allmändidaktik- mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), ss. 307–332.
- Parding, K. (2011). Forskning om den svenska friskolereformens effekter – en litteraturöversikt. *Didaktisk Tidskrift*, 20(4), ss. 231–247.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (3:e uppl.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Pitkäniemi, H. (2010). How the Teacher's Practical Theory Moves to Teaching Practice. *Education Inquiry*, 1(3), ss. 157–175.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. London: The University of Chicago Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *Européan Journal of Social Theory*, 5(2), ss. 243–262.
- Regeringens proposition 1982/83: Ingår i *Om skolor med enskild huvudman mm*. 17 juni 1982. Stockholm: Riksdagen.
- Reichenbach, R. (2014). Humanistic Bildung: regulative idea or empty concept? *Asia Pacific Education Review*, 15(1), ss. 65–70.
- Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practice. *Australian Consortium for Social and Political Research Inc*. Armidale: Faculty of Education, University of New England.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling. En Antologi om hermeneutik*. (P. Kemp, & B. Kristiansson, Red.) Stockholm: Symposium.
- Ricoeur, P. (2007). *The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics*. Illinois: Northwestern University Press.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences.
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polayis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Nya Doxa.
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: Some experiences from the field. *Music Educational Research*, 11(4), ss. 425–437.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doctoral dissertation. Västerås: Mälardalen University.
- Saltmarsh, S. (2009). Researching Context as a "Practiced Place". Ingår i B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice* (ss. 153–165). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandvik, M. (2009). *"Jag har hittat mig själv och barnen". Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskt-psykologiskt interventionsprogram*. Doktorsavhandling. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001a). Introduction: Practice theory. i T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. Von Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2001b). Practice minded orders. Ingår i T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. Von Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Von Savigny, E. (Red.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education* (23), ss. 457–472.
- Schieren, J. (2010). Conclusion, Judgment, Concept: The Quality of Understanding. *Research on Steiner Education*, 1(2) (RoSe), ss. 5–14.
- Schieren, J. (2012). The Concept of Learning in Waldorf Education Jost Schieren. *Research on Steiner Education*, 3(1) (RoSe), ss. 63–74.
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2012). *Interpretative Research Design. Concept an Processes*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.

- Siljander, P. (2012). Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education. Ingår i P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen, *Theories of Bildung and Growth Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (ss. 87–105). Rotterdam: Sense Publishers.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4: e uppl.). London, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Skolverket. (2014). *Privata aktörer inom förskola och skola. En nationell kartläggning av enskilda huvudmän och ägare. Rapport nr: 410*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. Ingår i H. Fives, M. Gill, H. Fives, & M. G. Gill (Red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (ss. 13–31). New York: Routledge.
- Sommer, W. (2014). The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions. *Research on Steiner Education*, 5(1) (RoSe), ss. 48–61.
- Sparby, T. (Red.). (2013). *Rudolf Steiner som filosof*. Oslo: Pax forlag.
- Stabel, A.-M. (2014). *Visjoner og Vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. Oslo: Doctoral dissertation. Universitetet i Oslo.
- Steiner, R. (1981). *Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steiner, R. (1982). *Undervisning och uppfostran. Metodik och livsbetingelser*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1984). *Ilkley kursen I. Pedagogikens uppgifter i framtidens kulturliv*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1986a). *Ilkley kursen II. Pedagogikens uppgifter i nutidens kulturliv*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1986b). *Konsten att uppfostra-Metodisk-didaktisk kurs*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steiner, R. (1987). *Konsten att uppfostra-Seminarieövningar och kursplansföredrag*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steiner, R. (1989a). *Pedagogisk ungdomskurs*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1989b). *Sociala synpunkter på fostran och undervisning*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1990). *Frihetens filosofi. Grunddragen av en modern världsåskådning*. Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.
- Steiner, R. (1994). *Waldorfpedagogik*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steiner, R. (2000). *Nature's Open Secrets- Introduction to Goethe's Scientific Writings*. Great Barrington: Anthroposophic Press
- Stough, L. (2001). *Using Stimulated Recall in Classroom Observation and Professional Development*. (s. 11). Paper presented at the annual Meeting of the American Research Association. Seattle: American Educational Research Association.
- Sunberg, D. (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen. Konferens Läroplansteori*. Örebro: Växjö universitet.
- Säfström, C. A. (2000). Om undervisningens konst. Ingår i C. A. Säfström, & P. O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser – skilda tolkningsintentioner*. Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås.
- Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionality*. Helsingfors: Doctoral dissertation. University of Helsinki.
- Tyson, R. (2017). *The Rough Ground. Narrative exploration of vocational Bildung and wisdom in practice*. Doctoral dissertation. Stockholm: Stockholm University.
- Uljens, M. (1997). *Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori*. Ingår i M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor. Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), ss. 85-102.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner* (Vol. 11). (R. Baile, Red., J. Duke, & D. Balestrini, Övers.) London: Continuum Library of Educational Thought.
- Vattiamo, G. (1996). *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups förlag AB.
- Waldorfskolofederationen & Riksföreningen Waldorfförskolornas Samråd; Föreningen Sveriges Waldorfpedagogiska Fritidshem. (2016) *En väg till frihet*. Järna: Telleby bokförlag.

- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices.
- Woods, P., Martin, A., & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Centre for Research in Education and Democracy, Faculty of Education. Bristol: University of West of England.
- Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Doktorsavhandling. Stockholm: Arbetslivsinstitutet/ Stockholms Universitet Pedagogiska Institutionen.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2. uppl.). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Webbsidor och elektroniska länkar

- Auckland University Of Technology. Hämtad 23 maj 2015 från: <http://www.aut.ac.nz/study-at-aut/study-areas/education>
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung. 2006 års PISA-undersökning i waldorf-skolor. Hämtad 13 oktober 2015 från: <https://www.bifie.at/buch/815/9/6>
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Hämtad 11 november 2014 på: <http://www.freunde-waldorf.de/en/home/>
- NORENSE. Nordic Research Network for Steiner Education. <http://www.norensen.com>
- Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Hämtad februari 2015 på: http://www.anthrowiki.at/Rudolf_Steiner_Gesamtausgabe
- Statens skolverk. Skolutveckling och forskning. Hämtad 8 augusti 2016 från: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>
- Utbildningsutskottets betänkande 2013/14: UbU22. *Fristående skolor samt tillsyn och information om skolan*. Hämtad 2 november 2015 på: <https://data.riksdagen.se/fil/A3A10F83-8EC1-4619-929F-8ACDCBE-F8E09>
- Waldorfagora. *Rapport från ett forskningsprojekt i waldorfskolans klass 4 och 5*. Hämtad 3 februari 2015 från: <http://waldorfagora.se/rapport-fran-ett-forskningsprojekt-i-waldorfskolans-klass-4-och-5>
- Waldorflärlarhögskolan. WLH. Om oss nu och då. Hämtad 4 september 2016 på: <http://wlh.se/om-oss/da-och-nu/>

Förteckning över figurer och tabeller

- Figur 1 Sammanställning Steiners utvecklingsstadier sid 30
- Figur 2 Den didaktiska triangeln sid 46
- Figur 3 Den didaktiska triangelns dimensioner sid 49
- Figur 4 Korthagens lökmodell (Korthagen, 2004, s. 80) sid 56
- Figur 5 Arbetsgång i SRI-sessioner sid 108
- Figur 6 Genomförandet av avhandlingens empiriska undersökning sid 110
- Figur 7 Transkriptionsnyckel sid 114
- Figur 8 Iteration i analysarbetet sid 118
- Figur 9 Analysens utfall inom de fyra kategorierna organiserade inom den didaktiska triangeln sid 169
- Figur 10 Återverkan av lärarens didaktiska handlingar sid 174
- Figur 11 Uppmaning till eftertanke och legitimerande motiv sid 176
- Figur 12 Sammanfattande modell för lärarnas pedagogiska tänkande och förhållningsätt sid 185

Leif Tjärnstig

Didaktisk praxis i waldorfskolan

En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt

Lärarens pedagogiska tänkande och förhållningssätt placerades centralt för de pedagogiska ideal som formulerades vid den första waldorfskolan. I den forskning som gjorts på waldorfpedagogiken finns flera exempel på goda studieresultat hos eleverna och goda relationer mellan lärare och elever. Studien undersöker karaktären av ett waldorfpedagogiskt tänkande och förhållningssätt och hur detta står i relation till det didaktiska handlandet i klassrummet. Resultatet visar hur lärarna arbetar med att etablera ett pedagogiskt kontrakt i undervisningen som möjliggör goda former för lärande och etablerar förtroende. Det framkommer även hur ett didaktiskt kunnande förmedlas som en yrkestradition mellan lärarna.