

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och kommunikation
Magisteruppsats del 2 12 hp | Medier estetik pedagogik
Höstterminen 2010

Kunskapssyn och lärande i estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik

Av: Stefan Blomqvist
Handledare: Lars Lundgren

Dramatiska
Institutet
Box 27090
10251 Stockholm



Kunskapssyn och lärande i estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik

Stefan Blomqvist

Medier estetik och pedagogik

Södertörns högskola och Dramatiska institutet

Sammanfattning: Syftet med den här artikeln är att diskutera om och hur estetiska lärprocesser och det konstnärliga i waldorfpedagogik är relaterade till varandra i sitt begreppsnehåll. Artikeln inleds med en beskrivning av hur waldorfskolan i Sverige vuxit fram i en samhällskontext. Vidare framhålls gemensamma nämnare mellan de båda begreppen, som att vilja verka för utvidgandet av kunskapsbegreppet genom att införliva ett konstnärligt element i hela kunskapsprocessen och erbjuda ett alternativ till en ensidig rationell syn på kunskap. I ett historiskt perspektiv skiljer de sig genom att i waldorfpedagogikens fall utgå från en specifik kunskapsteori som inte har stöd i beprövad vetenskap men kan härledas till romantikens holistiska världsbild. I fallet med estetiska lärprocesser sammanfaller den kunskapsteoretiska grunden med den allmänna pedagogiska diskursen men närmar sig gränsområdet mellan vetenskap och konst. I artikeln diskuteras likheter i både kunskapsteoretiskt hänseende och i synen på skolans roll i samhället. Ett utbyte av pedagogiska arbetssätt är fullt möjligt vilket visas med exempel från ett genomfört mediepedagogiskt utvecklingsarbete i en waldorfskola. I den avslutande diskussionen framhålls att likheten är störst i praktiskt hänseende och i beröringspunkter på kunskapssyn medan skillnaden visar sig i värdegrunden.

Inledning

I denna artikel vill jag diskutera innebörden av två begrepp: ”Estetiska lärprocesser” och ”det konstnärliga i undervisningen”. Det första är aktuellt i den pedagogiska diskussionen just nu det andra har alltid använts inom waldorfpedagogiken som en viktig förklaring till vad som är speciellt för den. I waldorfpedagogiken menar man att det konstnärliga elementet ska genomsyra undervisningen i alla ämnen. Det första begreppet, estetiska lärprocesser är inte heller riktat mot ett bestämt ämne utan kan utvecklas i alla ämnesområden. Vad står bakom dessa två termer eller begrepp? Finns det avgörande skillnader eller tydliga likheter?

Det gemensamma för dessa båda begrepp är att beteckna en attityd till lärande, vilken inte enbart är knuten till ett lärande i ett estetiskt fack. Därigenom utvidgar den också den traditionella synen på

kunskap i förhållande till konst och vetenskap.

Mina erfarenheter av att under lång tid vara verksam som bildlärare i en waldorfskola har gett mig en viss förståelse för vad det konstnärliga i undervisningen betyder. Jag känner igen vissa saker i begreppet estetiska lärprocesser men anar att det kanske finns en grundläggande skillnad. Som grund för att diskutera skillnader och likheter mellan de båda begreppen använder jag det mediepedagogiska utvecklingsprojekt som jag genomfört i en waldorfskola. Syftet med projektet var att undersöka om och hur estetiska lärprocesser kan bidra till att utveckla waldorfskolans traditionella arbetssätt och metod. Detta möte i praktiken mellan två pedagogiska synsätt upplevdes övervägande positivt från eleverna men med varierande intresse och viss misstänksamhet från mina kollegor. Kan det vara så att mediepedagogik och estetiska lärprocesser inte hör hemma i en waldorfskola? Jag har ofta frågat mig varför det i waldorfskolesammanhang talas så lite om andra pedagogiska idéer och varför det sällan görs några försök att prova andra arbetssätt än de traditionella waldorfmotoderna.

I forskningsrapporten ”Skolan och den radikala estetiken” (Thavenius et al, 2003) analyseras hur skolan förhåller sig till estetiken ur ett samhälls och demokratiperspektiv. Hur förhåller sig waldorfskolans metod och estetik till dessa perspektiv?

Det forskningsmaterial som finns om waldorfpedagogik är åtminstone i Sverige inte av så stort omfång. I forskningsrapporten: ”Waldorfskolan - en skola för människobildning?” (Dahlin et al, 2006) finns ett kapitel som är intressant i det här sammanhanget; ”pedagogik i gränsområdet mellan konst och vetenskap”. Rapporten innehåller även en jämförelse med den kommunala skolan i demokratifrågor, aktivt medborgarskap, fortsatta studier, segregationsfrågor. Jan-Erik Mansikka vid Helsingfors universitet har i avhandlingen ”Om naturens förvandlingar” (2007) lyft fram ett idéhistoriskt perspektiv på waldorfpedagogiken som belyser en annan sida av bakgrunden.

I min diskussion kommer jag också att referera till den beskrivning av waldorfpedagogikens metod som Agnes Nobel¹ lägger fram i sin bok ”Filosofens knapp” med undertiteln: ”Om konst och kunskap i waldorfpedagogikens okända bakgrund” (1993).

I följande avsnitt vill jag försöka teckna en bild av vad som ligger bakom de båda begreppen. Till dessa övergripande beskrivningar vill jag sedan lägga de erfarenheter och perspektiv som framgick ur mitt mediepedagogiska projekt som genomfördes vid Södertörns högskola under VT 2010.

¹ Agnes Nobel är barnpsykolog och docent i pedagogik vid Uppsala universitet. Förutom att ha författat nämnda böcker har Nobel medverkat i projektgruppen bakom forskningsrapporten: ”Waldorfskolan - en skola för människobildning?” (Utgiven av Estetisk-filosofiska fakulteten Pedagogik vid Karlstad universitet, 2006). Nobel har även skrivit flera artiklar, och varit en aktiv föreläsare, om konstens och humanioras roll i olika ämnesområden.

Waldorfpedagogikens bakgrund och historiska rötter

Waldorfpedagogiken är en internationell alternativ skolform med en egen pedagogik och läroplan som grundar sig i Rudolf Steiners antroposofi, en livsåskådning med ett komplext och mycket omfattande teoretiskt innehåll. Trots denna relativt svårtillgängliga bakomliggande teori har waldorfskolorna vuxit i antal och efterfrågas som ett pedagogiskt alternativ. I Sverige startade den första waldorfskolan 1949 men antalet skolor började öka markant under 60- och 70-talet.²

I samband med miljörelsen ökade medvetenheten om ett nödvändigt ekologiskt perspektiv på naturens resurser. Under 60- och 70-talet växte en reaktion fram i Sverige som inte bara omfattade miljön utan sökte alternativ på många områden, denna reaktion kan sammanfattas med uttrycket "den gröna vågen" där även skolfrågan blev uppmärksam. Likt miljörelsen har waldorfskolorna vuxit underifrån, många skolor startade ur föräldrainitiativ. Waldorfskolorna framstod då som ett av de få alternativen till den konventionella pedagogiken.

I en tillbakablick på den tiden skrev Pontus Dahlman (skribent på DN) den 28 augusti 2002 i DN följande om Peter Tillbergs målning från 1972:³

Med dess räta rader av blankputsade bänkar i en funktionalistiskt renskrapad skolsal blev "Blir du lönsam, lille vän?" redan från början en perfekt illustration i debatten om det som sågs som ett slags pedagogisk stordrift, där bara någon enstaka individ - flickan som drömmande ser ut genom fönstret - vågade avvika från den kollektiva mallen. Den frammanade en suggestivt isgrå bild av skolan som en skoningslöst rationell produktionslinje för kapitalet att plocka fritt ur, och lyfte fram det svenska skolsystemet som en obarmhärtig förgörare av barndomens regnbågsskimrande sommarlovsfrihet. (Dahlman, 2002)

En trolig förklaring till ökningen av antalet waldorfskolor är att den framstod som mer mänsklig och representerade många av de progressiva värderingar som låg i den tiden vilket innebar att protestera mot de orättvisor och avigsidor som upptäcktes. Helst skulle också alternativen omsättas i praktiken. Mot den bakgrunden går det att se: "Waldorfskolan som protest mot den instrumentella rationaliteten" (Mansikka, 2007, s. 297).

² Min första kontakt med antroposofi och waldorfpedagogik var under mitten av 70 – talet, och sedan dess har jag arbetat inom waldorfpedagogik och läkepedagogik som är waldorfvarianten av särskolan.

³ Målningen "Blir du lönsam, lille vän" var något av en ikon för den tidens kritik av skolan som sammanföll med mitt eget politiska uppvaknande. Beskrivningen i DN motsvarar den kritiken på ett tydligt sätt.

Denna pedagogik menar sig bäst tjäna samhällets behov genom att sätta individens mera djupliggande behov som utgångspunkt i stället för samhällets produktionstekniska behov. På ett sätt verkar denna pedagogik tilltala mer allmänna positivt laddade värderingar genom att säga sig: Utgå från elevens behov, utvecklas i sin egen takt, se till hela människan, ha många konstnärliga inslag, ge en bred allmänbildning och fostra till frihet osv.⁴

De estetiska ämnena ingick ju även i den allmänna skolan vid denna tid men i waldorfskolan var dessa ämnen mer medel och verktyg för att kunskapa i alla ämnen. Anledningen till att det konstnärliga är integrerat i alla ämnen ligger i själva idén bakom denna pedagogik och skiljer sig därmed från konventionell pedagogik där de estetiska ämnena mer kan ses som motvikt för att skapa balans till de teoretiska. För att förstå motivet till detta är det rimligt att se närmare på teorin bakom praktiken. Men när man närmar sig den egentliga teorin som ligger till grund för pedagogiken blir det betydligt svårare:

Waldorfpedagogikens värdegrund är svår att placera i en större kontext: den förefaller hamna någonstans mellan allmän religiositet och vetenskaplig rationalitet (Mansikka, 2007, s. 5)

Mansikka menar att waldorfpedagogiken kombinerar två olika erfarenhetsområden som verkar vara oförenliga i vår västerländska kultur, nämligen andlighet och vetenskap. Den är inte heller neutral i förhållande till religiösa dogmer trots att den betecknar sig som konfessionslös. Tvärtom spelar det andliga och den andliga utvecklingen en central roll i den människosyn som ligger till grund för den didaktiska utformningen av pedagogiken. (Mansikka, 2007, s. 4)

Ett annat fenomen jag lagt märke till är att vi inom waldorfpedagogiken har haft en tendens att gärna diskutera pedagogik ur våra egna (waldorf) perspektiv och i mötet med andra pedagogiska idéer och tankesätt snarare sökt bekräftelse på det vi tror oss veta än att se möjligheter att utveckla waldorfpedagogiken. Denna iakttagelse bekräftas även av Mansikka:

Antroposofin kännetecknas, i någon mån, av ett självbärande teoretiskt system som inte behöver stöd utifrån för att belysas eller utvecklas. En konsekvens av detta är att Waldorfpedagogiken förefaller leva ganska hermetiskt, där den refererar till sina egna teoretiska (antroposofiska) grunder som mycket lite påverkats av det omgivande samhällets pedagogiska diskurser. (Mansikka, 2007, s.3)

Vi har alltså att göra med en alternativ pedagogik som inbegriper det konstnärliga i alla ämnen och stödjer sig på en idé som kan verka svår att genomskåda men som uppvisar goda resultat i sin praktik. (se Dahlin, 2005, s.12-49) Idag finns nästan 1000 waldorfskolor i alla världsdelar varav ca

⁴ Se waldorfskolans läroplan: En väg till frihet, 2007. utgiven av Levande kunskap Stockholm AB, Waldorfskolofederationen och Riksföreningen Waldorfförskolornas Samråd

40 i Sverige enligt den senaste sammanställningen gjord av den internationella federationen för waldorfskolor. (Bund der Freien Waldorschulen, 2010 s.141)

Mansikaa (2007) menar att en förklaring till denna framgång i den praktiska verksamheten kan sökas i den period i Steiners liv som föregick utvecklandet av de antroposofiska tankegångarna.⁵ Dessa kan i sig helt enkelt inte betraktas som vetenskapliga enligt dagens gängse vetenskap om vi inte omformulerar detta vetenskapsbegrepp.

Steiner arbetade då med utgivandet Goethes naturvetenskapliga skrifter som ledde vidare till hans första kunskapsteoretiska arbete; Grundlinjer till en vetenskapsteori, med särskilt avseende på Goethe och Schiller. Därefter gjorde han sin doktorsavhandling med titeln Sanning och vetenskap som är en kunskapsteoretisk studie. Rötterna till waldorfpedagogiken går alltså tillbaka till den tyska idealismens och romantikens föreställningsvärld som kan ses som en reaktion mot upplysningstidens på vetenskap grundade världsbild.

Kunskapssyn och lärande i estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik

Ett exempel på detta samband med Steiners tidiga arbeten och waldorfpedagogik är den metod som används i naturvetenskapliga ämnen. Man hämtar begreppen och förklaringarna genom att utgå från fenomenen, där det väsentliga är att låta eleverna först erfara med sina sinnen, i experiment eller fältstudier som sedan bearbetas genom egna tecknings- och målningsstudier för att sedan ur detta knyta ihop kunskapandet eller lärandet i tankens och begreppets form. Denna variant av fenomenologi går tillbaka på den metod som Goethe använde i sina naturvetenskapliga arbeten.⁶

⁵ I den avhandling av Mansikka jag refererar till formuleras detta i problemformuleringen: ”Utgångspunkten var en försiktig hypotes om att det kanske ändå inte är antroposofin, i sin esoteriska gestalt, som lockar föräldrar till att placera sina barn i denna alternativa skolföring. I Waldorfpedagogiken finns kanske något som talar mera direkt till oss, som en slags common sense, och som vi känner tillhörighet till. Rudolf Steiners, liksom hela Waldorfpedagogikens, nära förhållande till Goethe och den tyska romantiken ledde in på att söka alternativ, alternativa beskrivningar, till förståelsen av vad Waldorfpedagogiken representerar. Detta förde, i sin tur, på ett naturligt sätt in i den period av Steiners liv som föregår antroposofin. I denna period finner man nämligen en ganska utarbetad människo- och kunskapssyn som förefaller vara besläktad med klassisk bildningshumanism.” (Mansikka, 2006 s. 7)

⁶ Goethes sätt att studera naturen har av nutida forskare och filosofer beskrivits som hermeneutiskt-fenomenologiskt (Bortoft 1996, Böhme & Schiemann 1997). Goethe var tämligen klar över att människan som medvetet reflekterande och tolkande subjekt inte kan skiljas från det objekt som undersöks. Han betonade också starkt den sinnliga erfarenheten som kunskapskälla och kritiserade den newtonska fysiken, som genom att skapa abstrakta matematiska modeller för en osynlig, »bakomliggande» verklighet fjärmade sig från den omedelbara, konkreta åskådningen (jfr Dahlin2001). Hans studier av färgernas fenomen ledde honom till att formulera en färglära i vilken han polemiserade emot Newtons optik, särskilt emot dennes välkända prismaexperiment, i vilka det ännu idag anses bli bevisat att ofärgat ljus består av sju spektralfärger. (Dahlin 2002, s.81)

När man inom waldorfpedagogiken och antroposofin söker vidareutveckla Goethes naturvetenskapliga metod är det människan i den forskande processen, som man tar fasta på. Det är människans nära, direkta upplevelse av fenomenen, subjekt-objekt-relationen och människans omdömesförmåga ("anschaunde Urteilskraft"), som man vill uppmärksamma och ge ökat utrymme i utbildning och forskning. (Nobel, 1993, s. 232).

Jag menar att detta är ett exempel på ett förhållningssätt där den som kunskapar är aktiv på samma sätt som i ett konstnärligt skapande. Grunden för omdömet eller begreppet skapas ur en sinnlig aktivitet och upplevelse som är lik den som äger rum i konstnärligt skapande eller i en konstupplevelse.⁷

I antologin "Estetiska lärprocesser" (Lindstrand, Selander 2009) har Bengt Molander skrivit artikeln: "Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner" Molander närmat sig detta begrepp ur en synvinkel som kan belysa det konstnärliga i waldorfpedagogiken så som Nobel (1993) anknyter det till Goethes metod. "som en öppning i och till den inlärande och utlärande verkligheten" Molander.2009, s. 230). Jfr: "är människans nära, direkta upplevelse av fenomenen, subjekt-objekt-relationen och människans omdömesförmåga" . (Nobel, 1993, s. 232).

För att få en fruktbar utgångspunkt måste vi emellertid vända bort blicken från subjekt-objekt tänkandet mot hur människor "färdas" (i vidaste mening) i världen, och hur de på sina färder möter landskap, objekt och andra människor på olika sätt. Kunskap kan då framträda som närvaro i och uppmärksamhet mot olika fenomen i verkligheten. (Molander, 2009, s. 233).

I Molanders text menar jag att "vända bort blicken från subjekt – objekt tänkandet" (Molander, 2009) är en markering att det inte rör sig om den kunskapssyn vetenskapen representerar.⁸ Vetenskapen kan tala om fenomenen men framträder inte "som närvaro i och uppmärksamhet mot". På ett liknande eller likartat sätt tolkar jag beskrivningen av Nobel i citatet ovan. Människans nära direkta upplevelse av fenomenen beskrivs där som en relation mellan subjekt och objekt, Molander beskriver detta som en öppning mot den inlärande (subjekt) och utlärande (objekt) verkligheten.

⁷ Som bildlärare har jag deltagit i botanikstudier och handlett eleverna i målning på detta sätt. Sinnesupplevelsen, erfarenheten blir först bearbetad med en konstnärlig teknik, i exemplet målning. Genom denna kan iakttagelsen få ökad uppmärksamhet. Målning är i sig en individuell, kreativ reflekterande process som kräver närvaro. Att sedan i dialog med eleverna se på bilderna, där varje bild tillför nya aspekter, tillför en kvalité till den begreppsliga kunskapen som först har grundlagts i bilderna.

⁸ Molander sammanfattar den teoretiska kunskapstraditionens kunskapssyn i följande punkter: "- en dualism mellan subjekt och objekt, - idén om kunskap som kunskap om något, - kunskap som avbildning, - övertygelsen att språk matematik ger de bästa avbildningarna." (Molander 2009, s. 235)

Den sanna verkligheten kan man bara närma sig genom att låta det yttre objektiva flyta samman med det inre subjektiva hos människan. Men bägge är lika nödvändiga. En ensidig uppmärksamhet på det yttre, objektiva, naturåskådningar, leder till materialism och dagens naturvetenskap. Och en ensidig uppmärksamhet på det inre subjektiva leder till känslolöshet, mysticism, sektarism, världsfrånvärdhet. det är först i samspelet som helheten - livet - kan fångas.” (Nobel, 1993, s. 146).

Citatet av Nobel beskriver hur Steiner tolkar Goethes kunskapsmetod i förhållande till subjekt – objektrelationen, och ger ytterligare beröringspunkter med den beskrivning Molander ger av estetiska lärprocesser. (se ovan)

Molander (Molander, 2009, s. 236) utvecklar i sina kunskapssteoretiska reflektioner att kunskap aldrig finns isolerad i sig själv utan representeras och utövas av kunniga människor. Och att den först blir kunskap när den svarar på en ställd fråga. Intressant är då att jämföra waldorfpedagogikens metod att i stället för att använda färdigtryckta läroböcker lägga större vikt vid lärarens berättelser som endast kan verka pedagogiskt om läraren gjort innehållet till sin egen erfarenhet. Att berättelsen och berättandet då är den form och uttryck som bär kunskapen är ett annat exempel på ett led i en konstnärlig/estetisk lärprocess.

Att vara så förtrogen med sitt material att kunskapandet kan uppstå i samspelet mellan lärare – elev och det stoff som väcker frågan man ägnar sig åt kan i den meningen betraktas som konstnärlig process. Elevens medverkan i lärprocessen ses då som aktiv och medagerande och inte som passiv mottagare. Detta är ytterligare en beröringspunkt mellan estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik som äger rum i fältet mellan konst och vetande i en pedagogisk praktik.

Läroplanen i waldorfskolorna var aldrig tänkt att ha en fast bestämmande form men att vara under ständig bearbetning. Detta arbete skulle utgå från de enskilda lärarna och placera det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev i centrum. (se Mansikka, 2007, s.249-250) I den bemärkelsen framstår läroplanen mer som en estetisk/konstnärlig praktik än en teori.

Som jag tolkar det menar att Molander att den svenska läroplanen (Lpo 94) ger uttryck för den klyfta som skiljer vetenskap och konst. De estetiska ämnena kan ge kunskap i form av känslor och stämningar i motsats till de teoretiska ämnena som i språklig/matematisk form står för den vetenskapliga sidan av kunskap. (se Molander, 2009, s. 231-232)

Jo avbildningstänkandet dominerar inom skolan och den akademiska världen. Fortsätter det att dominera kommer öppningen av kunskapsvärlden mot estetiska lärprocesser bara eller i alla fall främst bestå i tal om (och bild av) ting, om konstnärliga objekt och lärprocesser, om upplevelser. Tal om estetik och konst å ena sidan, fritt skapande å den andra är den dualism som skolan i hög grad reproducerar. (Molander, 2006, s. 236)

Denna tolkning betyder då att läroplanen (Lpo 94) tydliggör att den kunskap som de estetiska ämnena kan ge är av en helt annan art som i den betydelsen kan stödja, komplettera och illustrera vetenskap. Så som jag tolkar det mer teoretiska motivet att arbeta med estetiska lärprocesser menar man att den estetiska sidan är en betydelsefull del i all kunskap och i kunskapandet och inte utgör ett komplement. ”Egentligen menar jag emellertid att man ska se all kunskap reflekterad/perspektiviserad genom denna kunskapssyn.” (Molander, 2006, s. 247) Enligt min mening tycks estetiska lärprocesser och waldorfpedagogik stå i ett liknande förhållande till den syn på kunskap som läroplanen Lpo 94 ger uttryck för.

Waldorfpedagoger refererar ofta till de tankar som Schiller 1789 lägger fram i sina brev om människans estetiska fostran. Enligt Schiller kan kunskapande betraktas som ett förhållningssätt mellan två ensidigheter, stoffdriften (med vilket menas allt som direkt möter oss i den sinnliga erfarenheten av världen till vilket även drifter och begär hör) och formdriften (med vilket menas den struktur som tankar och idéer kan ge) som endast uppvägas och balanseras med det han kallar lekdriften. Genom den fria leken, som kanske är den mest ursprungliga konsten, kan vi som deltagare närma oss verkligheten och bli kunskapande.⁹

Det är först i en tredje värld – mitt emellan det sinnesmässiga och det formella, erfarenhetsvärlden och idévärlden – där stoff och form inte längre är åtskilda utan invädda i varandra, som vi kan förändra verkligheten som vi vill. Detta är konstens värld. Och den drift som ligger till grund för konsten är lekdriften (Nobel 1993, s.95)

I min praktik som bildlärare har Schillers begrepp även varit mycket användbara i skapande och samtal om uttryck i olika former av konst. Ibland är det ett övermått av liv, rörelse på gränsen till kaos och i ett annat konstverk överväger den formella, stela logiska strukturen.

⁹ Tomas Saar utvecklar i forskningsrapporten: ”Konstens metoder och skolans träningslogik.” (2005) sambandet mellan lek och konst: ” I en konstens kunskapsteori har lek en stor betydelse. Leken har funktionen att symboliskt gestalta olika situationer samtidigt som det sker ett kontinuerligt prövande av olika redskap och interaktionsmöjligheter. I leken iscensätter individerna en som-om-värld som de kan kontrollera och förändra efter egna intentioner.” Vidare i samma kapitel: ” Ett liknande resonemang förs av Jurij Lotman (1990) där han pekar på att i leken förenas det faktiska och det villkorliga. Leken liksom konsten är ett slags dubbelseende där både den faktiska världen och den villkorade kan ses som variabler och inte som fixerade konstanter. (Saar, 2005, s. 71-72) Parallellen till Schillers begrepp blir där tydligare genom att peka på det faktiska (stoffdrift) och det villkorliga (formdrift) som blir variabler genom leken. (Min kommentar.)

Ytterligare en aspekt på kunskapande som waldorfpedagogiken lägger vikt vid är i förhållandet mellan kunskapen som mål eller medel. Då motiveras det konstnärliga arbetssättet av att inte enbart betrakta ämnena som kunskapsmål i sig men som medel att utveckla hela människan. Den estetiska arbetsmetoden är då en förutsättning för att kunna tilltala hela människan.

Här har vi faktiskt en nyckel till waldorfpedagogikens särdrag. Det finns en holistisk utvecklingsberättelse i denna pedagogik som motiverar en alldeles särskild uppläggning av undervisningen. I denna utvecklingsberättelse framstår den traditionella kunskapsmässiga utvecklingen endast som en del av en större helhet. Detta motiverar waldorfskolorna att, mera explicit än de flesta andra skolor, kombinera intellektuell fostran med en konstnärlig och praktisk orientering till omvärlden. De olika områdena skall integreras till ett helt. Waldorfpedagogiken erbjuder alltså en förskjutning från en förmedling av elementära och klassiska ”kognitiva” undervisningsinnehåll till en integrering av olika kunskap och färdigheter i en holistisk utvecklingsberättelse. Begreppet ”helhetsmässig utveckling” innefattar, i detta sammanhang, en föreställning om att människans kunskapsmässiga utveckling skall harmoniseras med människans själsligt-andliga utveckling. Denna strävan att betrakta människan som en verksam helhet där de olika delarna underkastar sig helhetens lagbundenhet var som vi sett en grundpelare i den goetheanistiska attityden. (Mansikka, 2007, s. 252).

I ett kunskapsteoretiskt perspektiv förefaller estetiska lärprocesser och det konstnärliga i waldorfpedagogik ha flera beröringspunkter och likheter. Dock märker vi ett särdrag i waldorfpedagogikens motiv till att arbeta konstnärligt i alla ämnen; det förhåller sig alltid till en holistisk utvecklingsberättelse som återspeglas i det sätt undervisningen är upplagd.

Min slutsats blir då att dessa två begrepp i praktiken inte står i någon större motsättning till varandra, men skiljer sig i motivet till varför de praktiseras.

Syftet med mitt mediepedagogiska projekt var att undersöka om det är möjligt att i praktiken integrera andra arbetsformer än de som traditionellt används i waldorfskolan, vilket jag återkommer till längre fram i artikeln.

Jag går nu vidare till att ställa frågan om hur estetiska lärprocesser och det konstnärliga i waldorfpedagogiken står i förhållande till skolans uppgift och betydelse för samhället som helhet.

Estetiska lärprocesser som en radikal estetik i förhållande till waldorfpedagogik

Bland de forskare som lyfter fram estetiken i förhållande till lärande och samhälle märks Jan Thavenius bidrag i forskningsrapporten ”Skolan och den radikala estetiken.” (Thavenius et al, 2003)

I förhållande till Molanders kunskapsteoretiska perspektiv utgår Thavenius från ett övergripande perspektiv på estetikens betydelse i hela det nutida samhället, och ställer frågan om vilken syn på estetikens roll och betydelse i skolan som är rådande och hur den skulle kunna vara.¹⁰

Thavenius beskriver i rapporten tre uttryck för estetik som alla berör skolan. Den modesta estetiken, marknadens estetik och den radikala estetiken. De estetiska ämnena i skolan har traditionellt haft rollen av en slags motvikt till de teoretiska ämnena och har på så sätt gett eleverna andningshål i en skola som lagt tonvikten på teoretiska ämnen. De estetiska ämnena har också representerat den goda konsten i motsats till den kommersiella estetiken. Denna traditionella form av estetik i skolan kallar han: ”den modesta estetiken”. I rapporten beskrivs den modesta estetiken som:

Hämmad när det gäller att förhålla sig aktivt och skapande till nya former av konst och estetik. Tämligen **ointresserad av innehållet** och därmed av den estetiska formen som en del av meningsskapandet. I didaktiska termer sysslar den med ett innehåll som tas för givet och som man inte frågar varför man sysslar med. (Thavenius, 2003, s. 64)

Den kommersiella estetiken eller ”marknadsestetiken” utövar ett oerhört starkt inflytande på våra liv inte minst i upplevelseindustrin ur makt och kapitalintressen. Denna estetik utgör en stor del av den ungdomskultur som eleverna lever i och är på så sätt redan en del av skolan. Thavenius menar att marknadsestetiken inte är entydigt god eller ond:

Det är ingen entydig utveckling med givna onda och goda. Det är framför allt en utveckling som rymmer en enorm fascinationskraft. Sen gammalt vet vi att den pedagogik som bortser från det som fascinerar och spelar stor roll för de unga lätt hamnar vilse. Därmed inte sagt att den okritiskt ska syssla med sådant som intresserar de unga. Men den ska vara medveten om att dessa fascinationskrafter alltid är närvarande i klassrummen. (Thavenius, 2003, s. 56)

För att ge läsaren en uppfattning om den radikala estetik som Thavenius förespråkar för skolan gör jag här ett sammandrag:

Thavenius hänvisar till hur konsten som social form under 1700-talet fick en särställning blev en avskild sfär med en egen frihet, en särskild yttrandefrihet – den konstnärliga friheten. En sådan radikal estetik, menar Thavenius, har varit ett vitalt inslag i konst och kulturlivet under de senaste två hundra åren. Han menar att om skolan skulle arbeta i den radikala estetikens anda med de estetiska uttrycken som utvidgas till att omfatta alla ämnen, då skulle den kunna och träda ut i det

¹⁰Jfr: ” Vad innebär det då att arbeta med konst och kultur i skolan? Lars Lindström (2002) bidrar med ett klagörande när han skiljer mellan fyra olika sätt att förstå den estetiska dimensionen; lärande *om* och *i* konsterna respektive *med* och *genom* dem. De två första förhållningssätten är etablerade i skolans praktik. Man undervisar om till exempel konstens historia, eller i ett specifikt ämne. Att lära medkonsten ansluter till föreställningen om att använda estetiskt lärande som stöd. Till exempel när dramatiseringar, bilder eller musik används i syfte att illustrera och levandegöra ett ämne. Lärande genom konsten är det förhållningssätt som, menar jag, innebär den största utmaningen för skolan. Det betyder enligt Lindström att man arbetarundersökande med konsten som medium (Saar 2005, s. 12)

offentliga rummet och delta i det kulturella demokratiska samtalet. Genom att i skolan också göra marknadsetetikens verktyg till sina egna kan ett fritt samtal utveckla sig som är befriat från vinst och kapitalintressen. En skola som fungerade som en aktiv del av en kritisk skapande offentlighet skulle vara en nyskapelse värd namnet som på sikt åtminstone har möjligheter att sätta igång processer som kan förändra skolan menar Thavenius. (se Thavenius, 2003, s.143-145)

Hur förhåller sig nu waldorfpedagogiken till den bild som tecknas i ”Skolan och den radikala estetiken”?¹¹ I waldorfskolans läroplan ”En väg till frihet”(2007) uttalas följande övergripande mål: ”Waldorfskolan strävar efter att vara en social och kulturell impuls i samhället.” Detta kan antingen tolkas i riktning mot den delaktighet i samhället som Thavenius (se ovan) pekar mot eller vilja vara mer likt en kulturö i samhället. I broschyren ”10 argument för att sätta sina barn i waldorfskola” lyder ett argument: ”En waldorfskola är mer än en undervisningsinstitution. Den är också ett kulturcentrum där man arbetar med konst, musik, skådespel och marknader – något som också kommer familjer och det omgivande samhället till del”. (waldorfskolefederationen, 2010) Argumentet pekar snarare i riktning mot att skolan ska verka i sitt eget forum och dela med sig av sin kultur än att synas ute i det offentliga kulturlivet. Detta utesluter ju inte att de estetiska uttryck skolan visar upp är en radikal estetik.

I ett avsnitt i rapporten ”Skolan och den radikala estetiken” refererar Thavenius till den syn på estetik och lärande som beskrivs i boken ”Hur får kunskap liv” (Nobel, 1991) på följande sätt:

”Bland all estetisk form letar jag förgäves efter ett angeläget innehåll i hennes bok. Eleverna ska träna sin fantasi och inlevelseförmåga. Gott, men i förhållande till vad? Estetisk formalism är inte den bästa medicinen mot den kunskapsformalism som fortfarande frodas inom skolans väggar.”(Thavenius, 2003, s. 62)

I Thavenius tolkning framstår denna syn på estetiken som exempel på modest estetik. Om vi återvänder till waldorfskolans läroplan så inleds den med ett avsnitt som beskriver läroplanens

¹¹ Det är också möjligt att ställa frågan om vilka utvecklingsmöjligheter waldorfpedagogiken rymmer. I kapitlet ”Från Goethe till Beuys” (se Nobel, 1993, s203-218) lyfter Nobel fram det mycket radikala i Joseph Beuys (1920-1986) konstnärskap. Beuys ser i samhället repressiva krafter och maktstrukturer som måste förändras om demokratin ska kunna fortleva, han är också djupt kritisk mot det rådande utbildningssystemet som kräver en ny uppfostringsprocess och omdaning av hela utbildningssystemet om denna förändring ska kunna ske. Konsten är det enda som kan åstadkomma denna förändring hävdar Beuys. ”*Jag finner att Beuys tankar kring konst och kunskap i centrala delar utgör en förvandling i modern tid av Schillers tankar om människans estetiska fostran, såväl som Goethes verk, så som Steiner tolkat detta och lagt det till grund för sin alternativa pedagogik.*”(Nobel, 1999, s.217)

struktur och uppbyggnad:

Waldorfskolan är en 12-årig helhet med en genomtänkt läroplan där kunskapsinhämtandet och inläringen hela tiden anknyts till existentiella frågor i elevernas olika livsfaser. Läroplanen bygger på att varje åldersstadium kunskapar om världen på olika sätt: förskolebarnet genom efterhärmning, direkt deltagande och fysisk aktivitet; 7-14-åringen främst genom det som aktiverar sinnena samt upplevelser som engagerar känslan och väcker upptäckarglädjen; gymnasieungdomen genom utvecklandet av en självständig omdömesförmåga. (Levande kunskap, 2007)

Läroplanen ger en hänvisning om hur kunskapande genom konstnärliga/estetiska lärprocesser i waldorfpedagogisk kontext är relaterade till en människosyn och en utvecklingsberättelse som ligger till grund för pedagogiken: Antroposofin. Att ytterligare närma sig eller förklara innebörden i detta särdrag i waldorfskolans läroplan för tillsvidare inte längre. Det särdrag i waldorfpedagogiken som sätter kunskap och lärande i förhållande till olika livs eller utvecklingsfaser lägger till ytterligare ett syfte med det konstnärliga i undervisningen. Det kan förstås som en del i ett helhetsperspektiv som den holistiska världsbild antroposofin representerar. Jag kan däremot inte se något hinder till att det skulle kunna vara både och. Jag menar att den radikala estetiken som Thavenius syftar på även är möjlig i en waldorfskola förutsatt att den inte står i konflikt med de utvecklingsfaser som ligger till grund för läroplanens strukturella utformning.

Ett problem med uppdelningen i modest, radikal och marknadsestetik är att de definieras utifrån normativa grunder. Någon gör anspråk på att en aktivitet ska förstås som t.ex. marknadsestetik, därför att de producerar former, innehåll och värderingar som återfinns i den kommersiella populärkulturen. Jag menar att om man istället tar ett pedagogiskt perspektiv och analyserar hur eleverna förhåller sig till innehållet, så låter aktiviteterna sig inte självklart definieras som modesta, radikala eller marknadsestetiska. (Saar 2005, s.80)

Som jag tolkar Saar är Thavenius begrepp och perspektiv på estetiken inte samma sak för olika elever. Det ena eller andra estetiska uttrycket får sitt innehåll först i hur en individ förhåller sig. Det som för den ena upplevs som radikalt kan för den andra vara form utan innehåll, dvs. modest estetiken. Pedagogerna kan inte alltid förvänta att den ena eller andra aktiviteten ska ge bestämda upplevelser.

Vårt begrepp om frihet tar ständigt nya former och måste oavbrutet omformuleras i förhållande till vår samtid. På samma sätt kan man tänka sig att det är med pedagogiken. Pedagogiken behöver en fortlöpande och reflektiv diskussion om "varför" för att inte förstås till en social ingenjörskonst. Beträffande pedagogiska ideal, d.v.s. synen på människans och kulturens utvecklingsmöjligheter, så är det inte sannolikt (eller ens önskvärt) att man kunde uppnå någon enighet. Det är en fråga som, i allra högsta grad, är beroende av ideologier och perspektiv. (Mansikka 2007, s. 234-235)

Som jag tolkar Mansikka är alla pedagogiska idéer normativa i den meningen att all uppfostran är

en socialisering till ett samhälle med bestämda värderingar, så även den radikala estetiken. Det pedagogiska perspektivet som Saar pekar på är då jämförbart med hur waldorfskolans läroplan i ett lärarperspektiv är tänkt att inspirera i det direkta mötet mellan lärare och elev och utgående från detta möte vara under ständig bearbetning. (se s.7) Att waldorfskolans läroplan i hög grad kan betraktas som normativ behöver då inte betyda att den är det i sin praktik. Lärarens förmåga att reflektera över hur och vad som sker i praktiken blir det avgörande. Ur elevperspektiv är det avgörande om läraren lämnar handlings och tolkningsutrymme eller har alltför bestämda intentioner i sin undervisning om det ska uppstå ett fritt kunskapande.

För att sammanfatta förhållandet mellan waldorfpedagogik och en radikal estetik vill jag framhålla att båda idéer visar likheter i sin praktik. I den praktiska tillämpningen kan radikala estetiska lärprocesser motsvara eller vara identiska med det konstnärliga i waldorfpedagogiken och inbegripa alla ämnen. Båda synsätt utgår från en värdering (men olika) om hur skolan på bästa sätt ska fostra individen till en aktiv deltagande medskapare av ett demokratiskt samhälle. Båda synsätt löper också en risk bli stela normer som ska verkställas av pedagogerna och eleverna. Det avgörande är hur mötet mellan lärare – elev – ämnesstoff äger rum.

Estetiska lärprocesser i en waldorfpedagogisk praktik

I denna avdelning kommer jag att först ge en inblick i ett traditionellt arbetssätt på en waldorfskola. För att sedan ge en inblick i hur elever i andra årskursen i gymnasiet upplever att arbeta med andra metoder och verktyg än de är vana vid i skolarbetet. Som referensmaterial använder jag projektrapporten ”Mediepedagogiska verktyg i waldorfskolan” (Blomqvist, 2010).

Undervisningen i waldorfskolan är periodiserad i ämnesblock som växlar med intervaller på 3-4 veckor och efter varje period sammanställer eleven ett kompendium med text och bildmaterial vanligen kallat periodhäfte eller p-häfte. Syftet är att återberätta innehållet med egna ord så att det framgår att eleven tillgodogjort sig ämnet men det kan också innehålla egna reflektioner och texter som är mer av uppsatskaraktär. Det skall återge det väsentligaste men desto mer eleven har använt egna ord, reflekterat och tillför egna tankar och frågor som är relevanta desto högre värderas arbetet. Bildmaterialet är oftast elevens egna teckningar och målningar som ingått i laborationer eller fältstudier som t.ex. i botanikämnet. Men det kan också vara diagram och annat av grafisk karaktär. Varje p-häfte är ju en unik produkt som tagit åtskilliga timmar att tillverka och är ett hantverk.

Denna arbetsform framhålls i waldorfskolan som ett exempel på användandet av en konstnärlig

metod i ett teoretiskt ämne. Elevernas inställning till denna arbetsform är oftast positiv men en tendens som har blivit tydligare under de senaste åren är att fler och fler elever inte förmår att lägga lika stor vikt vid arbetet med p-häftena.

Vad är anledningen till att fler och fler eleverna inte förmår att engagera sig i detta arbete? Mitt motiv till att genomföra ett utvecklingsprojekt utgick från denna fråga.

I detta projekt ersattes p-häftet med en ny form och ett annat tillvägagångssätt för elevernas ämnesbearbetning. P-häftet blev webbaserat med en blogg som plattform där de på ett enkelt sätt kan sammanställa text, bild, ljud och videomaterial.

Mitt syfte var att undersöka om de mediepedagogiska verktygen kan tydliggöra och underlätta den konstnärliga och estetiska aspekten i läroprocessen.¹²

I den klass där projektet genomfördes visade en enkät att text och bilder är mest förekommande när de själva är aktiva på nätet, men intressant är också att en tredjedel av klassen på 24 elever lägger ut eget videomaterial. De forum de är aktiva på är av typen sociala forum t.ex. facebook där kommunikation och förhandlet av den offentliga identiteten brukar äga rum. I och med bloggarna i projektet blir skolarbetet en del av den kultur som tidigare hört till fritiden. En aspekt på den kultur som skolan representerar är att den inte så ofta sammanfaller med den kultur som unga lever i idag. I och med Internet har en helt ny och offentlig plattform för kommunikation och lärande blivit möjlig.

Ämnet var Nationalekonomi och klassen delades in i 7 grupper där varje grupp fördjupade ett begrepp eller frågeställning som t.ex. Globalisering - WTO, högkonjunktur – lågkonjunktur.

Arbetet skedde i grupper om 3-4 som samlade material och sammanställde presentationer i gruppens gemensamma blogg. Innehållet i bloggarna byggdes upp av egna anteckningar från föreläsningar, sökningar på internet samt egenproducerat material i bild och rörlig bild.¹³

¹² "Våra elever både konsumerar och producerar via olika medier. Därför räcker det inte med "literacy", att behärska bokstäverna (lat. litteræ), dvs. skriftspråket. Idag behövs en generell mediekompetens, en "media literacy" som det kallas i internationell debatt. En sådan mediekompetens gör att användarna av de nya medierna kan förhålla sig kritiska och självständiga till det de möter. I kursplanens mål att sträva mot finns just detta med: eleven "fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle". (Skolverket, 2010)

¹³ I mitt upplägg av projektet ingick att eleverna själva skulle producera stillbilder och rörliga bilder, på grund av tidsbrist hämtades i stället allt sådant material från nätet t.ex. från sajter som Youtube.

Under projektets gång uppmanades eleverna att skriftligt reflektera kring sin upplevelse av samarbetet i grupperna och av att använda Internet och digitala medier för bearbetning av ämnet jämfört med det traditionella sättet.

Innan vi går vidare till elevernas kommentarer och reflektioner vill jag påpeka att denna typ av projekt än så länge är ett enstaka inslag i waldorfpedagogik.

Elevkommentarer:

Slutligen så ska jag väl säga nåt om detta nya sätt att bearbeta perioden. Jag tycker det har varit roligt, omväxling förnöjer, eller? Och detta sätt är ju ganska tilltalande idag när datorer finns överallt, dom finns inte i enstaka hus eller jobb plats längre. Man måste ju följa med i teknikens utveckling, även på Örjanskolan. En otroligt bra idé och bra initiativ kraft från den nu som kom på detta, jag skulle nog säga att dom flesta skulle föredra detta gentemot att sitta och bara skriva ner saker på papper, sida efter sida, eller rita en bild för hand, eller skriva i Word eller nåt sånt annat program och sen skriva ut, så det blir totalt opersonligt och rent av trist. Nej detta är ett bra koncept och jag hoppas ni fortsätter att göra så här med nästa ekonomi period ni håller i, eller varför inte göra så här med fler perioder? Med detta avslutar jag mitt långa och utdragna argument FÖR detta projekt. PoK Rock Kick Ass (elev 1)

Vad är det den här eleven vill ha sagt om waldorfskolans kunskapspraktik? I en något vinklad subjektiv tolkning kan det förstås så här:

Ni har ett föråldrat arbetssätt som alltid är likadant och tråkar ut oss elever, ni lärare lever i en egen värld och hänger inte med i utvecklingen, jag trodde aldrig det skulle bli någon förändring, alla tycker att det är för stark betoning på att redovisa kunskaper skriftligt och dessutom för mycket text som är väldigt ensidigt att arbeta med, det är verkligen dags byta arbetssätt, hoppas att jag slipper skriva dessa periodhäften i fortsättningen. Att bara använda ett ordbehandlingsprogram på datorn är lika ensidigt. och kanske så här: Nej, vi vill arbeta med hela designen av många olika sätt att berätta om ämnet med bilder färger och filminslag var och en på sitt sätt och texter som vi själva tycker är bra, inte bara anteckningar av vad läraren har sagt.

Om detta verkligen är elevens upplevelse så kan det tolkas som en utvärdering av waldorfskolans metoder. I så fall är det hög tid att se över hur arbetet med periodhäften egentligen är tänkt. Är det en arbetsform som blivit för rutinartad?

När jag skulle börja skriva på bloggen tyckte jag att det var svårt att hitta bra fakta och skriva bra texter om mitt ämne. Men efter ett tag kom jag in i det och det blev roligare att arbeta. Jag lärde mig också hitta bra bilder att lägga upp på bloggen. (Elev 2)

Den här eleven beskriver mer vad arbetet med bloggen innebär, vilket jag tolkar som en värderingsprocess. Genom att "läsa igenom" både bilder och texter avgörs om de är bra. Det visar

att det bildliga är lika viktigt för lärande som det skriftliga. Att eleven framhåller det kan betyda att blogga innebär ett tydliggörande av en estetisk lärprocess.

Det var synd att vi inte fick mer tid att arbeta, det skulle ha varit kul att gå in och göra lite mer invecklat som t.ex. göra ett reportage om ämnet. (elev 3)

Om våran grupp fått mer tid tror jag vi hade försökt göra någon kul film (elev 4)

Båda elever har gjort en tydlig prioritering och det kan bero på att det här arbetssättet på sätt och vis liknar p-häftet genom att inbegripa det skriftliga. Kanske säger det också något om min bedömning av tidsramen för projektet. Att arbeta med rörliga bilder kräver mer tid,

Jag tycker att skriva en blogg är ett bättre sätt att redovisa perioden på. Även om jag inte skrev så mycket tror jag ändå att det kan vara roligare och mer lärorikt. Men dom redan förutbestämda rubrikerna var nästan bara jobbiga och som ett hinder.(elev 5)

Eleven betonar att det inte behöver vara långa texter vilket jag tolkar som att det visuella språket i bloggarna kan vara lika betydelsefullt som skriven text. Mitt upplägg med rubriker kanske snarare blev för styrande genom att kategorisera och sortera innehållet. Eleven tycks hellre vilja arbeta inifrån och ut, att formen kommer ur innehållet och inte tvärtom vilket nog ligger närmare ett konstnärligt förhållningssätt.

Den här perioden har varit intressant och väldigt annorlunda, och jag måste erkänna att jag tröttnat lite på användandet av datorer. i framtiden vill jag nog skriva vanliga phäften...(elev 6)

Vad eleven ger uttryck för är att få välja arbetsmetod. Hur det ena eller andra ämnet ska bearbetas kanske ska vara mer öppet och med ett större inflytande från eleverna. Att bloggprojektet var ”väldigt annorlunda” säger också något om att andra ämnen har väldigt likartad praxis i kunskapandet. Variation borde vara mer utmanande så att kunskapandet inte blir för likriktat.

Det traditionella sättet att redovisa är att p-häftena inlämnas till läraren efter perioden och blir bedömda. I projektet var bedömningen av öppen karaktär där hela klassen deltog. När bloggarna efter 3 veckor var klara presenterade varje grupp sin blogg med storbildsprojektor. Efter och under presentationen uppstod diskussioner och samtal, där även ämnesläraren deltog. Eleverna var mycket angelägna om att deras bloggar skulle visas i den form de var designade. Det sätt som de hanterat olika media var en viktig del i projektet. Först då blev det en lärprocess på riktigt. Det de arbetat med blev bekräftat och ett underlag för samtal och diskussioner.

Min slutsats är efter att ha genomfört detta projekt och sammanställt och analyserat elevkommentarer, mina fältanteckningar samt ämneslärarens synpunkter är att de traditionella metoder som i waldorfpedagogiken anses vara konstnärliga/estetiska lärprocesser behöver

diskuteras och utvärderas. Jag har också visat att de kan utvecklas och kompletteras av andra sätt och metoder att arbeta med estetiska lärprocesser. De elever som deltog i projektet visar i sina kommentarer ett tydligt stöd för detta.

Avslutande diskussion om skillnader och likheter mellan de båda begreppen

Det som skiljer waldorfskolan från den allmänna skolan har idag minskat radikalt. Till skillnad från 70-talet då waldorfskolorna var betygsfria och inte behövde göra nationella prov följer de idag i stort sett samma nationella kursplan och sätter betyg. Vissa menar att nästan inget finns kvar av de ursprungliga idéerna. Enligt vad jag kan se är det mer angeläget nu än tidigare för waldorfskolorna att delta i den allmänna pedagogiska diskussionen inte bara för att få bekräftelse på sitt eget invanda arbetssätt men för att fritt kunna inspireras av andra idéer än de egna. Synen på de estetiska ämnenas roll i skolan har i den allmänna diskussionen förändrats sedan 70-talet och framför allt finns nu erfarenheter och idéer som visar en annan syn på estetik och lärande.

Inom Waldorfrörelsen tycks det blir mer och mer viktigt att närma sig en empirisk forskningsmetod för att belysa pedagogiken. År 2010 var titeln för de årliga gemensamma studiedagarna för svenska waldorflärare: ”Hur blir det som det blir när vi gör som vi gör?”¹⁴ En sådan forskning skulle kunna vara en grund för ett möte med andra pedagogiska idéer.

Till min fråga om vad som skiljer och vad som är gemensamt i dessa två synsätt på estetiska/konstnärliga lärprocesser kan jag se att den värdegrund och teoretiska bakgrund (antroposofi) som waldorfpedagogiken vilar på är avgörande för dess identitet. Waldorf pedagogiken ser ut att befinna sig ”någonstans mellan religion och rationell vetenskap” (Mansikka, 2007, s. 5). Den utvecklingspsykologi som waldorfpedagogiken vilar på är unik för denna. I praktiken betyder det att syftet med det konstnärlig/estetiska i undervisningen alltid förhåller sig till denna utvecklingspsykologi.

I den av Molander formulerade kunskapssynen för estetiska lärprocesser finner jag likheter och beröringspunkter med waldorfpedagogikens syn på kunskapande. Denna kunskapssyn har sina rötter i romantikens holistiska världsbild. Den utgår från Goethes naturvetenskapliga forskningsmetod så som den formulerades av Steiner. (se Mansikka, 2007)

I en pedagogisk praktik är det emellertid avgörande hur pedagogen förhåller sig till den pedagogiska idén eller metoden. I waldorfpedagogiken uttrycks det på följande vis: Läroplanen i waldorfskolorna var aldrig tänkt att ha en fast bestämmande form men att vara under ständig

¹⁴ Konferensen ”Hur blir det när vi gör som vi gör” ägde rum 28-29 januari 2010 på Kulturhuset i Ytterjärna. Temat var: Utveckling och forskningsansatser i waldorfskolor.

bearbetning. Detta arbete skulle utgå från de enskilda lärarna och placera det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev i centrum. (se Mansikaa, 2007, s.249-250) I den bemärkelsen framstår läroplanen mer som en estetisk/konstnärlig praktik. Risken är att det konstnärliga blir till konstnärlig rutin.

Min slutsats av denna diskussion är att waldorfpedagogik och dess företrädare inte har några kunskapsteoretiska skäl till att stå utanför ett fritt utbyte av pedagogiska idéer som kan utveckla och inspirera sin pedagogiska särart.

I mitt projektarbete har jag visat att det är möjligt att arbeta med mediepedagogiska verktyg i en waldorfskola. Min förhoppning är att ett fördjupat utvecklingsarbete med dessa verktyg och de traditionella kan förändra synen på vad det konstnärliga i undervisningen och estetiska lärprocesser kan innebära i waldorfpedagogiken.

Stefan Blomqvist.

Järna den 10 januari 2011

Referenslista:

Bund der Freien Waldorfschulen e.V, Stuttgart 2010, *Word List of Rudolf Steiner (Waldorf) schools and teacher training centers, e.V, Stuttgart*. (Elektronisk) Tillgänglig: <www.waldorfschule.info/upload/pdf/schulliste.pdf> (2010-12-22)

Blomqvist, Stefan (2010) *Mediepedagogiska verktyg i Waldorfskolan, Det konstnärliga i undervisningen och estetiska läroprocesser*. (Opublicerat manuskript) Projekt rapport för mediepedagogiskt projektarbete. Medier Estetik Pedagogik VT 2010, Södertörns högskola - Dramatiska Institutet.

Dahlman, Pontus (2009) Har du blivit lönsam, lille vän? (Elektronisk) *Dagens Nyheter*, 2002-08-28. Tillgänglig: <www.dn.se/kultur-noje/har-du-blivit-lonsam-lille-van> (2010-12-22)

Dahlin, Bo (2002). Den tunga vetenskapen: lärarstuderandes uppfattningar av naturvetenskap med kontroversen mellan Goethes och Newtons optik som utgångspunkt. (Elektronisk) *Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Utveckling och lärande, Univ*. Tillgänglig: <www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/dahlin.pdf> (2010-12-22)

Dahlin, Bo, Liljeroth, Ingrid & Nobel, Agnes (2006). *Waldorfskolan - en skola för människobildning?: slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad: Pedagogik, Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet

Levande kunskap (2007). En väg till frihet: målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan : åldern 1-19 år. (Elektronisk) 4., [uppdaterade] uppl. (2007). Stockholm: *Levande kunskap*. Tillgänglig: <www.waldorf.se/pdf/en_vag.pdf> (2010-12-22)

Molander, Bengt (2009). Estetiska lärprocesser - några kunskapsteoretiska reflektioner. I: Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Mansikka, J.-E. (2007). Om Naturens förvandlingar. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. (Doktorsavhandling) (Elektronisk) *Pedagogiska Institutionen. Helsingfors universitet. Forskningsrapport 211*. Tillgänglig: <<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/7352/omnature.pdf?sequence=1>> (2010-10-12)

Nobel, Agnes (1999). Filosofens knapp: om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund. 2. uppl., med nytt efterord Stockholm: Carlsson

Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). Skolan och den radikala estetiken. (Elektronisk) *Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen*. Tillgänglig: <<http://www.lut.mah.se/publikationer/utbrapp103.pdf>> (2010-03-01)

Saar, Tomas (2005). Konstens metoder och skolans träningslogik. (Elektronisk) *Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet*. Tillgänglig: <<http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:25217/FULLTEXT02>>

Skolverket (2010). Det vidgade textbegreppet. (Elektronisk) *Stockholm*. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917>> (2010-11-13)

Waldorfskolefederationen, (2010). 10 argument för att sätta sitt barn i en waldorfskola. (Elektronisk) *Stockholm*. Tillgänglig: <<http://www.waldorf.se/pdf/10argument.pdf>> (2010-12-12)

*

Tack till Erika, Tore och Gitte för kommentarer och uppmuntran.