

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och didaktik  
Box 300  
405 30 Göteborg



# ELEVEN I CENTRUM

En kunskapsöversikt av olika undervisningskoncept och deras relation till gällande läroplanens intentioner (Lpo 94).

Författare: Heinz Fahlke  
Handledare: Silwa Claesson  
Fördjupningsarbete 10 poäng  
Möln dal 2002

---

Fördjupningskurs I i Allmän didaktik

# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och didaktik

## SAMMANFATTNING

Arbetets art: Fördjupningsarbete 10 poäng  
 Titel: Eleven i centrum, en kunskapsöversikt av olika undervisningskoncept och deras relation till gällande läroplanens intentioner (Lpo 94).  
 Sidantal: 56  
 Författare: Heinz Fahlke  
 Handledare: Silwa Claesson  
 Datum: 2002-06-17

---

**Bakgrund:** Kunskap är idag, i större omfattning än tidigare, en avgörande faktor för samhällets värdeskapande och för fortsatt välfärd. Samhället, näringslivet och enskilda individer är beroende av kunskap för utveckling, konkurrenskraft och kontinuitet. För individen/eleven innebär det ett fortsatt behov av goda baskunskaper men med ökad förmåga att orientera sig i en allt mer föränderlig omvärld, att från mycket tidiga år kontinuerligt lära nytt och tillsammans med andra utveckla kunskap för att lösa nya problem.

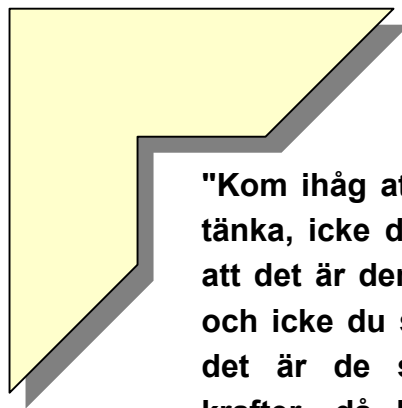
**Syfte:** Uppsatsen syftar till att belysa grundskolans nuvarande arbetssätt enligt Lpo 94 både som den är och hur den skulle kunna vara samt att genom litteraturstudier skapa underlag och förutsättning för konstruktion och tillämpning av arbetsstrukturer som kan ligga i fas med läroplanens uppställda kriterier.

**Metod:** Den teoretiska grunden för uppsatsen är av hermeneutisk karaktär, jag har tolkat styrdokument, många texter av högst skiftande slag, besökt skolor och har själv en lång lärarbana bakom mig. Den hermeneutiska spiralen har varit vägledande i arbetet samt inspiration från den fenomenologiska ansatsen för att kunna urskilja bakomliggande orsaker till vissa inlärningsproblem.

De litteraturstudier som jag genomförde för att kunna bilda mig en uppfattning om gällande undervisningsmetoder har i huvudsak fokuserat svenska, men framför allt tyska, didaktiska skrifter för att därigenom kunna samväga olika didaktiska strömningar och om möjligt utkristallisera ett sätt som sammanlänkar eller harmoniserar olika, redan nyttjade, ansatser för undervisning enligt Lpo 94.

**Resultat:** Många skolor i Sverige har ”bekänt sig” till någon eller några av nya tidens undervisningsstrategier och för en progressiv tillvaro med syfte att placera eleven i centrum. Just det faktum att många skolor kombinerar olika pedagogiska ansatser för att uppnå uppställda mål visar att en enda ansats ofta inte räcker till för att täcka alla önskade effekter.

Det är i det läget handlingsorienterad undervisning (HU) och elevaktiv inlärnin (LdL) kommer in i bilden, metoderna erbjuder arbetssätt som stimulerar eleverna till kreativt handlande i en positiv inlärningsmiljö och där lärarens uppgift är att slussa eleverna till ny kunskap. Eleverna stimuleras till inlärnin, gruppen samarbetar och lär av varandra. Läraren känner tillfredsställelse med sitt arbete och mindre stress. Relationen mellan elev och lärare harmoniseras och en samarbetsanda byggs upp. Både elev och lärare drar nytta av situationen och inlärnin går bättre. *Eleven i centrum* har förverkligats när eleven är mogen **att lära sig att lära**. Både HU och LdL är induktiva heuristiska undervisningsmetoder och presenterar en komplett didaktisk ansats samt visar på en möjlighet till förbättring av undervisning i skolan. Det är viktigt att tänka på att ideriktningen utvecklades i Tyskland och måste anpassas och nyanseras för att kunna tillämpas på svensk undervisning.



**"Kom ihåg att det är barnen som skola tänka, icke du som skall tänka åt dem, att det är dem, som du skall förmå tala och icke du som skall tala för dem. Att det är de som skola använda sina krafter, då bliva icke dina utslitna i förtid".**

Ur Tidning för Lärarinnor, 1899 nr

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning.....	5
Nulägesbeskrivning .....	6
Syfte .....	8
Metod .....	9
Lpo 94 med eleven i centrum .....	9
<b>UNDERVISNINGSMETODER OCH INLÄRNINGSMODELLER .....</b>	<b>11</b>
Storyline .....	11
Problembaserat lärande .....	12
Portfolio, lära att lära .....	13
Bifrostskolan i Danmark .....	15
Pedagogiska idéströmningar .....	16
Waldorfskolan .....	16
Montessoripedagogik .....	17
Freinetpedagogik .....	18
Reggio Emilia .....	18
<b>TYSK DIDAKTIK.....</b>	<b>19</b>
Didaktisk teori.....	20
Samband mellan teorivetande och handlingskompetens .....	22
Bildningsteoretisk didaktik (Bildungstheoretische Didaktik).....	23
Inläringsteoretisk didaktik (Lerntheoretische Didaktik) .....	23
Dialektisk orienterad didaktik (Dialektisch orientierte Didaktik) .....	25
Undervisningskoncept .....	25
Undervisning relaterad till undervisningsmål .....	26
Undervisning relaterad till erfarenhet .....	26
Öppen undervisning .....	27
Handlingsorienterad undervisning (Handlungs-orientierter Unterricht).....	28
Elevaktiv inläring (LdL, Lernen durch Lehren).....	35
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>39</b>
Skolan och utbildningen idag .....	39
Lpo 94 hur gör vi? .....	40
Skolans nya arbetssätt .....	43
Impulser från Tyskland .....	44
Positiva effekter genom HU och LdL .....	45
<b>SLUTSATS .....</b>	<b>46</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>47</b>
<b>INTERNETADRESSER .....</b>	<b>48</b>
<b>BILAGOR</b>	
Bilaga 1   Merkblatt zur Information von Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern usw. ....	49

## Bilaga 2-6 Översiktlig presentation av tysk didaktik.

Källa: Didaktische Modelle: Jank, Meyer (1997).

### Inledning

Världen förändras, kunskapen förändras och skolan får nya läroplaner. Men det märks inte i skolan. Där fortgår livet som vanligt; klassrummen ser i stort sett ut som för 50 år sedan och undervisningen pågår som den alltid har gjort. Läraren frågar om sådant hon vet svaret på och eleverna svarar vad de tror läraren vill höra. Skoldagen styrs av schema och skolarbetet sker på lektioner i olika skolämnen, varje vecka i samma ordning och samma omfattning. Möjligen är skillnaden att livet i klassrummet är stökigare och ljudligare än förr.<sup>1</sup>

Kunskap är idag, i större omfattning än tidigare, en avgörande faktor för samhällets värdeskapande och för fortsatt välfärd. Samhället, näringslivet och enskilda individer är beroende av kunskap för utveckling, konkurrenskraft och kontinuitet. Sohlman<sup>2</sup> skriver att enligt internationella undersökningar om vilka kunskapsområden som bör prioriteras i utbildningssammanhang, nämns förmågan att samarbeta, att kommunicera och lösa problem liksom att vara kreativ och flexibel och att kunna organisera och arbeta disciplinerat. För individen/eleven innebär det ett fortsatt behov av goda baskunskaper men med ökad förmåga att orientera sig i en allt mer föränderlig omvärld, att från mycket tidiga år kontinuerligt lära nytt och tillsammans med andra utveckla kunskap för att lösa nya problem.

Om vi med kunskap avser ordnad och förpackad information som är betydelsebärande och som ingår i ett inre logiskt sammanhang inser vi snabbt att informationsmängden<sup>3</sup> är vida mycket större än kunskapsmängden. När vi i dag dessutom vet att elever inom det nationella skolsystemet huvudsakligen erhåller sin information på lektioner där lärare i tusental var och en förbereder och genomför lektioner som i mycket hög grad liknar varandra, inser man hur tungrott detta sätt att distribuera kunskap och information i själva verket är. Enligt skolverket<sup>4</sup> vet alla att det är svårt att ändra på ett system.

Genom traditionell lärarutbildning och läraravtal har lärarnas arbete fokuserats på lektioner och klasser. Lärarnas arbete består av ett visst antal klasser och ett visst antal lektioner per vecka. Eleverna betraktas i regel som subjekt, som är föremål för lärarnas förmedling av kunskap. ”Tomma påsar” som måste fyllas med nyttigt vetande. Skolorna är huvudsakligen byggda för ”förmedlingspedagogik”<sup>5</sup> och i klassrummen sitter eleverna i rader efter varandra och lyssnar på lärarens genomgång och frågor. Pedagogiska förebilder från den kyrkliga och militära verksamheten är möjliga att spåra.

---

<sup>1</sup> Ingrid Carlgren, 1994

<sup>2</sup> Åsa Sohlman, 1996 s. 94

<sup>3</sup> Det publiceras årligen ca 20 000 vetenskapliga arbeten om barns utveckling och lärande.

<sup>4</sup> Ingemar Mattsson, 1995 s. 10

<sup>5</sup> Ibid

95 % av allt svenskt skolarbete sker fortfarande (1995) i klassrum av ovanstående form och med ovanstående pedagogik.<sup>6</sup>

Ovan anförda synpunkter och citat kan leda oss att tycka att morgondagens samhälle kommer att ställa helt andra krav på individen. Det i sin tur betyder säkerligen nya undervisningsformer i en annan undervisnings- miljö än vi idag är vana vid.

## Nulägesbeskrivning

Grundskolans nu gällande läroplan (Lpo 94)<sup>7</sup> har ovan anförda problemställningar som bas och tar därmed ett nytt grepp om ungdomsundervisningen med syfte att forma morgondagens skola. Undervisning har av tradition varit det centrala i skolan men just nu håller begreppet på att vidgas från traditionell ”förmedlingspedagogik” till att fokusera på ett annat arbetssätt där eleven i större utsträckning tar ansvar för sitt lärande. På ett helt annat sätt än tidigare skall eleverna vara utrustade med verktyg för att kunna lösa problem enskilt och i grupp<sup>8</sup>. De skall vara förändringsbenägna och alltid villiga att lära nytt. Med fog kan man fråga sig om dagens skola klarar den här framtida målsättningen. Svaret blir enligt Skolverket tyvärr nej, skolan idag är i alltför hög grad inriktad på att ge baskunskaper genom förmedlingspedagogik.

Läraryrket<sup>9</sup> påpekar att planera, sätta upp mål och utvärdera blir en stor och viktig del av undervisningen när eleven ska *lära sig att lära* och själv ska kunna kontrollera att och vad han/hon har lärt sig i undervisningen.

Det är skolans uppgift<sup>10</sup> att både överföra ett kulturarv – värden, traditionerna, språk, kunskaper – från en generation till nästa och att förbereda eleverna för att leva och verka i ett framtida samhälle.

Skolan har tidigare i det närmaste ensamt och suveränt varit förmedlare av kunskap och fakta, en position som har varit unik och viktig. Nuläget är att förmågan att hantera och sovra i den informationsmängd som dagligen möter samhällets medborgare och därmed elever, blivit allt viktigare för skolan att lära ut. Lika viktigt som det är att veta eller känna till hur någonting är, behövs det kunskap om hur man kan skaffa sig information och inte minst att kunna tolka, bearbeta och värdera den. Information är relevant och nyttig när den omsätts i kunskap. I Habermas terminologi är kunskap grundad på ”frigörelse” och det är denna kunskap som kan vara en av grundpelarna i framtidens skola. Den förändrade innebörden, dvs. skolans kunskapsförmedlande uppgift, får konsekvenser för vad som är viktig för eleven att lära sig i skolan och hur de lär sig. De kvaliteter i kunnandet som eleverna förväntas utveckla genom de olika skolämnena är nationellt fastslagna, däremot inte det konkreta innehållet i elevernas skolarbete. Läroplan och kursplaner fungerar inte som instruktionsböcker för arbetet i skolan. De förutsätter att det finns en verksamhet och att lärare tänker om denna verksamhet relativt självständigt eller oberoende av styrdokumentet, dvs. att lärare har en professionell tolkningsbas.

---

<sup>6</sup> Skolverket 1995, s.10

<sup>7</sup> Utbildningsdepartementet (1994)

<sup>8</sup> Skolverket, 1995 s.11

<sup>9</sup> Läraryrket, 1996 s. 7

<sup>10</sup> SOU 1992:94, Skola för bildning, 1992

Det är den lokala skolans uppgift att knyta samman de nationellt gemensamma kunskapsmålen med dagsaktuella frågor liksom frågor om framtiden med utgångspunkt i ett tänkande om elevens kunskapsutveckling. Skolans och därmed utbildningens nya styrdokument förutsätter att en sådan diskussion förs lokalt.

Skolans kunskapsuppdrag innebär att å ena sidan överföra tidigare generationers kunskaper och å andra sidan att skapa förutsättningar för att eleverna organiserar och integrerar dessa på ett sätt så att de blir såväl meningsfulla som användbara idag. I skollagen och kommentarer<sup>11</sup> står det: ”I en lång pedagogisk tradition hävdas att elevernas olika anlag – intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga – måste få utvecklas allsidigt.”

Om vi ser på utvecklingen i ett historiskt perspektiv ser vi att:

- 1842 infördes undervisningsplikt i Sverige och huvudmålet var att ”dana christlige och gagnelige samhällsmedlemmar”.
- 1940 års skolutredning talade om vikten av att uppfostran främjar en harmonisk utveckling av människans anlag.
- 1946 års skolkommision använde uttrycket ”bli harmoniskt utvecklade människor”; denna visionära tanke om skolans verksamhet har vidgats i och med Lpo 94.
- 1994 tillkom Lpo 94 och där finns ovan nämnda kriterier inskrivna i skollagen och därmed tillhörde verksamhetens innehåll.

Sammanfattningsvis kan sägas att framtidens samhälle har nya krav på elever och deras utbildning. Eleverna ska ha god allmänbildning och själva kunna söka och värdera information. De bör ha social kompetens, dvs. har förmåga att arbeta och lösa uppgifter tillsammans med kamrater som inte bara tillhör den närmaste kretsen. Därutöver ska de vara självständiga och kunna hävda en egen mening mot lärare och majoriteten av kamrater.

För den enskilda skolan gäller följande målsättning<sup>12</sup>:

- Att bättre tillvarata elevernas inneboende aktivitet och skapande.
- Att utforma skolan med eleven i centrum.
- Att stimulera eleverna till att söka kunskap.
- Att ge varje elev en individuell studieplan.
- Att lära eleverna att arbeta tillsammans.
- Att träna eleverna att arbeta i längre sammanhängande arbetspass.
- Att göra skolan mera intressant och stimulerande.
- Att ge elever och föräldrar ett större inflytande.

Denna målsättning betyder att lärarna blir mera handledare och ”forskningsledare” än ”lektionshållare”. De skall initiera, planera, genomföra och utvärdera undervisningen, stimulera och entusiasmera eleverna och introducera undervisningsstoffet. Men framförallt skall de organisera och strukturera undervisningen för eleverna. För att klara detta kommer många av lärarna kanske att arbeta i lärarlag med vittgående pedagogiska och ekonomiska befogenheter och konsekvenser.

Framtidens skola kan kanske erbjuda läraren en roligare och intressantare arbetssituation men kanske är det också så att den kräver samtidigt att läraren ställer upp på nya villkor. Istället för lektioner arbetar de t.ex. i sammanhängande arbetspass, ett på förmiddagen och ett efter lunch. Ibland

---

<sup>11</sup> Skollagen, 1993-1994 s. 3

<sup>12</sup> Skolverket, 1995 s. 13

arbetar eleverna ensamma men mest tillsammans med kamrater i olika arbetsgrupper. Lärarlaget och eleverna tillsammans bestämmer om resurstilldelning i form av tid till respektive arbetsuppgift. Gången är således den helt motsatta mot dagens arbetsordning. Idag har man i de flesta skolor tidsenheten, lektionen som utgångspunkt. Man bestämmer således tiden först och därefter innehållet.

En stor utmaning för dagens pedagoger är att bevara och utveckla det lilla barnets genuina nyfikenhet och lust att lära. Det betyder att undervisningens innehåll, arbetsformer och arbetssätt måste ta sin utgångspunkt i barnens erfarenhet och deras naturliga förhållningssätt till lärande, *det undersökande arbetssättet*.<sup>13</sup>

Den nu aktuella läroplanen (Lpo 94) erbjuder möjligheter till verksamhetsformer, metodiska ansatser och framför allt urval av innehåll i ämnen och ämneskombinationer som svarar mot yttre krav.

På många olika håll i Sverige finns det skolor som har tagit till sig läroplanens intentioner och arbetar redan idag på olika sätt för att stimulera eleverna till eget kunskapsökande. Det finns många rapporter och en mängd artiklar som vittnar om kreativa ansatser och försök att gestalta skolundervisningen på ett stimulerande sätt. I samband med det aktualiseras varierande pedagogiska inriktningar för att hitta den optimala lösningen som kan ge ”nyckeln” till inläring enligt Lpo 94.

Personligen är jag fascinerad av ambitionsnivån, mångfalden och variationsrikedomen i alla dessa skrifter. Det samlade intrycket är dock att insatserna är punktbetonade och en övergripande strategi, teori och metod saknas för att hålla ihop olika undervisningssätt för att ge möjlighet till ett samlat pedagogiskt/didaktiskt koncept.

## Syfte

*Uppsatsen syftar till att belysa grundskolans nuvarande arbetssätt enligt Lpo 94 både som den är och hur den skulle kunna vara samt att genom litteraturstudier skapa underlag och förutsättning för konstruktion och tillämpning av arbetsstrukturer som kan ligga i fas med läroplanens uppställda kriterier.*

Lpo 94 ger nya förutsättningar och impulser för det pedagogiska arbetet i skolan. Genom att sätta eleven i centrum uppstår en undervisningssituation som sedan länge (jfr. Comenius, Dewey mm) har varit känd och praktiserats av många men nu först genom läroplanens intentioner erhållit den nödvändiga acceptansen. Därav följer att undervisningen enligt Lpo 94 kan gestaltas och utformas efter helt nya pedagogiska/didaktiska ansatser. Hjulet behöver inte uppfinnas på nytt, det finns redan en rad olika undervisningsmodeller och pedagogiska inläringsteorier som väl harmoniserar med kravbeskrivningar i Lpo 94.

Avsikten med uppsatsen är att bearbeta läroplanens tema angående elevernas tänkta inläringssituation i skolan dvs. **eleven i centrum**. En översiktlig presentation av olika undervisningsmetoder och inlärningsmodeller syftar till att ge överblick och orientering åt ämnet. Det ges utrymme för att kunna jämföra de olika ansatserna, gemensamt för alla är att de nyttjas i dagens skola i stor omfattning. Samtidigt synliggörs läroplanens

---

<sup>13</sup> Skolverket, 1999a



beskrivning av förväntningar angående skolans och lärares undervisningsinsatser.

Med ledning av detta vill jag därefter skapa en arbetsmodell som tillsammans med många av de redan etablerade inlärningsmetoderna kan skapa en bas för morgondagens undervisning. Modellen i sig kan bilda ett yttre ramverk som håller ihop respektive inlärningsmetod med en didaktisk ansats som därigenom skapar en homogen helhet. Vidare kan modellen stimulera till kreativa impulser för att gestalta och utveckla en ny dimension av befintliga och beprövade pedagogiska inlärningsstrukturer.

## Metod

Det övergripande temat för uppsatsen är alltså frågan om det är praktiskt möjligt att undervisa enligt Lpo 94 p.g.a. att intentionerna i Lpo 94 är bara riktningvisande och om svaret skulle bli ja på vilket sätt skulle undervisningen bedrivas.

Den teoretiska grunden för uppsatsen är av hermeneutisk karaktär, jag har tolkat styrdokument, många texter av högst skiftande slag, besökt skolor och har själv en lång lärarbana bakom mig. Den hermeneutiska spiralen har varit vägledande i arbetet.

De litteraturstudier som jag genomförde för att kunna bilda mig en uppfattning om gällande undervisningsmetoder har i huvudsak fokuserat svenska, men framför allt tyska, didaktiska skrifter för att därigenom kunna samväga olika didaktiska strömningar och om möjligt utkristallisera ett sätt som sammanlänkar eller harmoniserar olika, redan nyttjade, ansatser för undervisning enligt Lpo 94. Inom den tyska didaktiken har det funnits en obruten och levande debatt om olika didaktiska modeller med filosofisk anknytning. Förhandsgranskningen av tysk didaktisk litteratur visade t.ex. att handlingsorienterad undervisning svarar väl mot ovanstående förväntningar.

Undersökning av fakta och ansatser vad som gäller didaktiska spår och inriktningar i Tyskland (utöver litteraturstudier, se ovan) utfördes genom tidigare etablerade kontakter med skolor, universitet, myndigheter och organisationer. Vecka 27-28/2001 besökte jag bl. a. två skolor i Tyskland (i olika delstater) som tillämpar handlingsorienterad undervisning. I samband med det kunde jag genomföra kompletterande litteraturstudier som var av betydelse för uppsatsen. Vidare erbjöd Internet rikhaltiga idéuppslag och kunde nyttjas i stor omfattning (se sida 48).

## Lpo 94 med eleven i centrum

Om någon elev lämnar din undervisning med en ovilja gentemot ditt ämne eller inlämning i allmänhet, har du gjort dig skyldig till ett PEDAGOGISKT TJÄNSTEFEL.<sup>14</sup>

Den nu gällande läroplanen försöker orientera sig till nuvarande samhällsförhållande och poängtera elevens situation och position inom inlämning och utbildning. Skolan<sup>15</sup> har nu definitivt lämnat den tidigare verksamhetsidén att sprida kunskaper och färdigheter för att istället inriktas

---

<sup>14</sup> Nikos Katzantsakis i *Inlärningsrevolutionen*, 1994 av Gordon Dryden och Dr. Jeannette Vos

<sup>15</sup> Lars Lindkvist, Jan Löwstedt, Ulf Torper, 1999 s. 247

mot att huvudverksamheten i skolan består av elevers lärande. Läroplanskommittén<sup>16</sup> skriver att eleven måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan användas som intellektuella verktyg i andra sammanhang. Därutöver sägs det<sup>17</sup> att i ett system där staten endast skall ange mål för inriktning av skolverksamheten blir det än viktigare att i läroplansarbetet redovisa en uppfattning om kunskap och lärande.

Läroplanen<sup>18</sup> sätter eleven i fokus; det står t.ex. att skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Eleven skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av ämnen och arbetsformer, vidare skall skolan stimulera varje elev att bilda sig och att växa med sina uppgifter. Elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att han/hon tar ett större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att eleven får ett reellt inflytande på utbildningens utformning.

Lpo 94 har reviderats 1998<sup>19</sup>. Under normer och värden har en del förändringar skett. Exempelvis finns numera, under riktlinjer *för all personal*, "visa respekt för den enskilde individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt". Även under rubriken kunskap har en del förändringar skett. I stället för att skolan ska förmedla kunskaper, så står det numera "skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem". Man lyfter även fram att "utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för undervisningen."

Under mål att sträva mot finns också en del tillägg och förändringar. Exempelvis finns numera punkterna att skolan ska sträva efter att varje elev "utvecklar tillit till sin egen förmåga, känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra, lär sig att utforska, lära och arbeta självständigt och tillsammans med andra". Under mål att uppnå i grundskolan har det också gjorts ett par tillägg. Dels att eleverna "kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans". Ett annat tillägg handlar om att eleverna efter genomgången grundskola, "kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande".

Under rubriken förståelse och medmänsklighet poängteras vikten av att skolans verksamhet ska präglas av omsorg för den enskildes välbefinnande och utveckling. En annan sak som lyfts fram är att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Det är detta som ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Under skolans uppdrag har man infört en hel del förändringar. I den förra versionen stod det att skolans uppgift var att *förmedla* kunskaper... i den nya versionen är detta ändrat till att skolans uppdrag är att främja lärandet där individen stimuleras att *inhämta*

<sup>16</sup> SOU 1992:94 Kapitel 2 s.63

<sup>17</sup> SOU 1992:94 Kapitel 2 s.59

<sup>18</sup> Kerstin Thoursie och Lars Werner, 1996 s. 44-48

<sup>19</sup> I samband med införandet av läroplanen för förskolan Lpfö 98.

kunskaper. Skapande arbete och lek får också en mer framträdande roll, då det poängteras att det är en väsentlig del i det aktiva lärandet.

Också vikten av att eleverna får möjlighet att utveckla olika typer av kommunikation får en mer framträdande plats. En annan del man poängterar, är att skapa utrymme för en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet och genom ett ömsesidigt möte mellan de olika pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan man berika elevernas utveckling och lärande.

Sammanfattningsvis kan man säga att de största förändringarna handlar om att man ändrat ordningen på kunskap och normer och värden, bytt ut *förmedla kunskap* mot att eleverna ska *inhämta kunskap*, att ordet elev ibland är utbytt mot individ och att man för att stödja elevernas utveckling ska utveckla samarbetsformerna ända från förskola till gymnasium.

## UNDERVISNINGSMETODER OCH INLÄRNINGSMODELLER

Det finns en mängd olika pedagogiska ansatser och undervisningsformer som nyttjas inom utbildningens verksamhetsfält, det talas om Action learning efter professor RW Revans i Manchester, England. Kipp Academy i Bronx med rektor Davin Levin i spetsen. Cooperativ learning eller samarbetsinläring efter Elisabeth Cohen, Stanford University, Kalifornien. Projekt Zero vid bl.a. Harvard University i Boston och delprojektet Teaching for Understanding (TfU) med Howard Gardner som initiativtagare. Dr. Lorraine Monroe i New York med bl.a. School Leadership Academy. Vidare talas om involveringspedagogik, dialogpedagogik, äventyrspedagogik, timplanelös undervisning. Listan kan göras långt, nedan redovisas kortfattad några av de vanligaste undervisningsmetoderna<sup>20</sup> som praktiseras i dagens undervisning.

### Storyline

En spinoffeffekt av arbetssättet är att de färdigheter som utvecklas i en Storyline, förs ut till det övriga arbetet i skolan. Eleverna lär sig att ta ansvar för sitt eget arbete, söka och bearbeta information samt att samarbeta med andra.<sup>21</sup>

Arbetssättet Storyline är skapad av Steve Bell (1980) en lärare i Glasgow. Tanken och avsikten är att skapa en "fiktiv verklighet" i klassrummet som utgör den bärande idén för inläringen. Det kan göras genom uppspelning av en händelse som utmanar elever att ta ställning till. Genom att man arbetar med verkliga problem och dess lösningar öppnas möjligheten att arbeta med etiska och sociala frågor som berör eleverna och kräver av dem att visa personliga ställningstaganden.

De flesta ämnesområden i skolan erbjuder möjlighet att omvandlas till en Storyline. Läraren eller arbetslaget väljer vilka ämnen som ska ingå i upplägget, olika händelser planeras i förväg. Hela arbetssättet är problemorienterat. Frånsett att det måste finnas en bra början är det av stor vikt att

---

<sup>20</sup> I ett initialske har jag granskat facktidningar, letat genom Internet och tagit del av olika diskussions- och ledartiklar i olika tidningar för att kunna skapa mig en uppfattning av användningsfrekvensen och popularitet av olika undervisningsmetoder. Med ledning av detta har jag sedan gjort en litteraturgenomgång och utvärdering för att kunna presentera det mest frekventa materialet.

<sup>21</sup> Helena Moreau & Steve Wretman, Skolbarn 4/98

det finns en röd tråd genom projektet och att det finns en i förväg beskriven avslutning. Detta förutsätter att det finns en tidsram för hela processen. Förekomsten av nyckelfrågor gör att avsedda ämnesområden bli tillgodosedda. Eleven söker själv kunskap, ensam och ofta i grupp, och tillägnar sig inte bara faktakunskaper utan tränas socialt och måste ta ansvar för att lösa problem i grupp. Arbetet bedrivs hela tiden som en skrivprocess. Det praktiska arbetet<sup>22</sup> konkretiserar det teoretiska. Allas kunskaper behövs för att lösa problemen. Redovisningen av genomfört Storyline är lika viktig som arbetsprocessen. Man arbetar exempelvis med friser (t.ex. väggmålning i klassrummet), dramatiseringar, hemsidor, videofilm, teckningar m. m.

Metoden Storyline<sup>23</sup> innebär att eleverna arbetar aktivt men att det är lärarna som leder och styr arbetet. Studierna bedrivs ämnesövergripande. Metoden utgår från elevernas förkunskaper och strävar efter att uppnå en helhetssyn på kunskap och inläring.

## Problembaserat lärande

Eleven ska involveras i lärandeprocessen, bli ett aktivt subjekt som reflekterar, som tar ställning och som prövar ny kunskap i handling. Kunskapen ska komma till nytta. Denna för eleven meningsfulla kunskap förverkligas i första hand i den problemlösande metoden där lärostoffet hämtas direkt ur verkligheten.<sup>24</sup>

Problembaserat lärande (PBL) sägs innehålla ett dynamiskt lärandeperspektiv, vilket kan ses som motsatsen till mekanisk inlärande i traditionell undervisning. Samtidigt innebär det också ett förändrat synsätt<sup>25</sup> på kunskapsområdenas struktur. Det traditionella synsättet på den didaktiska urvalsfrågan har varit att ämnesinnehållet bör ha en *horisontell representativitet*, utbildningen skall behandla de olika kunskapsområdena på ett sådant sätt att man inte utelämnar allt för stora avsnitt. Detta har genom den ökade kunskapsbildningen lett till att stoffet i kursplanerna packas allt tätare. Ett alternativt perspektiv till den horisontella representativiteten är tanken om en *vertikal exemplaritet*. Urvalet av innehåll görs då med utgångspunkt från mindre antal problem och begrepp som är centrala för ämnesområdet. PBL är en vidareutveckling av problembaserad inläring (PBI), en metod som utvecklades i Kanada på 60-talet inom läkarutbildningen, och som efter anpassning till det allmänna skolväsendet lämpar sig bra i skolans sammanhang. Metoden kännetecknas av att den innehåller fem kriterier som tillsammans bygger upp strukturen kring PBL:

- Fallbeskrivning (något som har anknytning till elevens verklighet) som bildar den yttre ramen kring arbetet samt skriftliga arbetsuppgifter som ger riktlinjer om vilken typ av kunskap som eftersträvas (kunskapsmål).
- Problematisering av uppgiften, eleven ska identifiera vilken kunskap som krävs för att kunna lösa uppgiften.
- Lärandet som är självstyrande, eleven arbetar mycket på egen hand i kunskapssökandet.

---

<sup>22</sup> Storyline, *Skolbarn* 4/98

<sup>23</sup> Ibid

<sup>24</sup> Lars-Ove Dahlgren, 1998

<sup>25</sup> Ibid

- Basgruppen bestående av fem till sju deltagare, här arbetar varje elev självständigt men tillsammans med gruppmedlemmarna för att gemensamt nå målet.
- Lärarens roll i problemlösandet, denne ska bistå, lotsa och på alla sätt underlätta elevens lärande i egenskap av handledare.

Genomförandestrategien brukas indelar i sju steg, antalet kan variera på grund av graden av självständighet inom basgruppen och handledarens roll i lärandeprocessen. Arbetet börjar med en *fallbeskrivning* - ofta i dramatisk form - för att ge inblick i vad det ska handla om. Därefter följer *problemidentifiering* där det gäller att genom definition, avgränsning och klargörande av diverse begrepp förstå vilken typ av lösning som eftersöks i arbetsuppgiften. *Brainstormingen* ger eleverna möjlighet till associationer, tyckande och åsikter om det aktuella problemet. Inga tankar och funderingar avskrivs i det här läget. Förkunskapen bildar bas för det fortsatta arbetet. *Problemformulering* tas fram genom utgångsmaterialet från brainstormingen. I förhållande till förförståelsen ser eleven vilken kunskap som saknas. Därefter påbörjar *kunskapssökandet*. Med relevanta frågeställningar i bagaget ger sig eleven ut på egen hand och söker kunskap som kan besvara dessa. *Problemmodifiering* genomförs i basgruppen genom att värdera fakta som har tagits fram genom det individuella sökandet. Eleverna försöker sedan hitta en gemensam lösning på problemet som uppfyller de mål som finns uppställda i utgångspunkten. *Problemlösningen* avslutar arbetet och resulterar i skriftlig dokumentation i överensstämmelse med de uppsatta målen. Basgruppsdeltagarna skriver var för sig och detta ger en överblick över de kunskaper som eleven har skaffat sig i lärandeprocessen. Utöver dessa sju steg är det önskvärt och viktigt att göra en *utvärdering*, i detta sista moment tittar eleverna på vad de har lärt sig, vad som kunde göras bättre, hur samarbetet fungerade och många andra viktiga frågor.

Den pedagogiska grundsynen i PBL-metoden är att kunskapen bildas i en aktiv och dynamisk process där elevens eget lärande står i centrum. Eleven drivs här av en inre naturlig motivation att lära. Förutsättningarna för att stimulera den inre motivationen är att kunskapen ges användbarhet och att de sätts in i ett för eleven naturligt sammanhang. Det betyder att nya kunskaper bör innehålla en mening, ett syfte som kan förstås och användas på det egna livet. Tillvaratagandet av den egna förförståelsen är en viktig faktor i kunskapsidentifieringen.

Ingen kan påstå att PBL i sig själv ökar effektivitet och kvalitet hos en kurs eller utbildning. Däremot kan PBL komma att utgöra den ram som gör det möjligt för skolledare, lärare, elever och studerande att tänka igenom målen, arbets- och examinationsformer så att de kan anpassa kurserna och kursinnehållet efter aktuella förhållanden.

## Portfolio, lära att lära

En portfolio är ett ställe (en mapp, en pärm, en diskett) där eleven kan samla dokumentation av sitt skolarbete och sin personliga utveckling. Med portfolions hjälp kan eleven skaffa sig en överblick över sin kunskapsutveckling och samtidigt få en fruktbar medvetenhet om sitt eget lärande. Portfoliometodiken är en aktiv metodik som utgår från ett självständigt kunskapssökande.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Roger Ellmin, 1999

Portfolio (PF) är en genomtänkt och utvald samling av egenhändigt producerade elevarbeten avsedda för en aktiv och långsiktig översikt av elevens lärande och utveckling. Det kan vara exempelvis skrivna stycken, rapporter, olika typer av presentationer, kartor, experiment eller grupp-arbeten. Syftet med att de ska finnas i elevportfolion är att de ska visa vad eleven har lärt sig och förstått. En kraftfull samling illustrationer som synliggör (i ord, bild och/eller ljud) elevens skolarbete, ansträngningar, framsteg, redan uppnådda och önskade mål och stödbehov. Ett omsorgsfullt tecknat porträtt som gör varje enskild elev sedd, hörd, bekräftad och delaktig samtidigt som eleven har nyckeln till sitt lärande inom räckhåll.

Ordet portfolio är engelska och härrör från latinska *portare*: bära och *folium*: blad, papper. PF står för en pedagogisk grundsyn som speglar ett modernt sätt att tänka om lärande, kunskap och undervisning:

- eleven är aktiv och tar ansvar för sitt eget kunskapsbyggande
- eleven lär genom självständigt skapande och reflektion
- den traditionella lärarrollen förändras till rollen som den handledande läraren
- lärare och föräldrar arbetar tillsammans med att stärka elevens självförtroende.

Det centrala är inte samlandet av arbeten utan kopplingen till läroplanens mål, elevens mål, elevens lärande, lärarens undervisning och skolans läromiljö. Att arbeta med PF är en form av pedagogisk dokumentation, ett nytt sätt att informera, kommunicera och samarbeta kring elevens utveckling. PF har en ”salutogen” utgångspunkt, dvs. den söker det positiva och är ett medel för varje enskild elev att besvara viktiga frågor som: Vad vill jag lära mig? Hur går det till när jag lär mig? Hur vet jag att jag lärt mig? Hur lär jag mig bäst?

Syftet är att engagera eleven i det egna lärandet så att han/hon kan träna sig till ökad självständighet genom att formulera mål och värdera den egna måloppfyllelsen. En elevs PF speglar vad eleven gör och lär i skolan. Det handlar om en plats där eleven samlar exempel på såväl pågående arbeten *process* som avslutade arbeten *produkt*. *Reflektion* är ett nyckelord i samband med PF. Eleven lär sig att reflektera kring sin inläring. Det är viktigt att kunna stanna upp och fundera på vad man gjort bra och vad som kan göras ännu bättre nästa gång. PF är ett kraftfullt arbetsredskap för utvecklingssamtal och skapar i det sammanhang en ny dimension genom att eleven själv redogör för sin kunskapsprocess. En dialog mellan föräldrar/lärare/elev etableras och därmed uppfylls intentionerna angående utvecklingssamtal som anger att eleven ska vara aktiv och delaktig vid utvecklingssamtal. PF ställer nya krav på lärare, det är en praktikerstyrd metodik, men alla lärare behöver inte ”uppfinna hjulet på nytt”. Genom att ta del av andras erfarenheter, utveckla sin kompetens, ingå i nätverk etc. kan man successivt utveckla just den variant av PF som passar bäst. Skolan som utvecklingsmiljö förändras hela tiden, undervisningen och lärandet är nu mer flexibelt i tid och rum. Lärandet blir mer individualiserat och målorienterat. Skolans arbetssätt är att välja metoder som ger eleverna möjligheter till individuellt arbete och som kan ske i elevens takt och på ett sätt som för eleven känns tilltalande och ändamålsenligt. Portfolio erbjuder därmed ett konkret inlärningsalternativ.

## Bifrostskolan i Danmark

Honnörsordet på Bifrostskolan är yttrandefrihet. Man menar att ”skolan är en av samhällets viktigaste institutioner”. I skolan fostras de framtida medborgarna och för att dessa skall kunna vara delaktiga i det demokratiska samhället bör grunden redan läggas i skolan.<sup>27</sup>

Bifrostskolan är en friskola på grundskolenivå i Herning på Jylland som grundades 1987 på initiativ av en grupp föräldrar och lärare. Den spänner från förskolan till åk 10, elevantalet är maximerat till 18 elever per klass. Skolan är en heltidsskola dvs. omfattar både skola och fritidsverksamhet. Skolan ligger i en gammal fabrikslokal och har inga traditionella klassrum. Biblioteket ligger i centrum och runt omkring finns ”rum” som är avgränsade genom väggar.

Verksamhetens grundtanke är att vidareutveckla vissa undervisningsprinciper som varit ram för inskolningsarbetet i området i många år: tematiskt arbete, modulindelning och teamwork. Alla lärare samarbetar om skolans pedagogiska linje, så att helhetslinjen från början till slut garanteras. Undervisningen följer inte vanliga lektioner utan skolarbetet utförs i längre arbetspass, moduler.

Det pedagogiska samarbetet äger rum genom stadiemöte en gång i veckan och gemensamma möten var tredje vecka. Man arbetar ofta med samma överordnande inspirationstema på alla stadier och det pedagogiska arbetet har en klar progression från stadium till stadium. Inga läromedel eller läroböcker används i undervisningen. Lärarna framställer det mesta av det material som barnen ska använda. När ett tema är avslutat samlas allt material i pärmar. Man arbetar alltid med inspirationstema, tre teman om året. En preliminär plan utarbetas för hela skolan. Den beskriver temats mål, innehåll och möjligheter. Sedan görs en plan för varje stadium. Betyg ges inte på något stadium. Barn och föräldrar får löpande, skriftliga bedömningar efter varje deltema. Eleverna bedömer också sitt eget arbete, både produkt och process. Föräldrar och ”experter” involveras i undervisningen. En gång om året reser hela skolan på lägerskola.

De äldre barnen<sup>28</sup> kan ha hemarbete, beroende på den arbets- och studieplan de själva varit med om att göra upp. Inspirationen till undervisningen hämtar man från konsten, musiken eller litteraturen men också från naturen. Eleven ger utifrån sina upplevelser förslag till olika deltema, som de vill arbeta med under några veckor. När man arbetat klart med det första deltemat går man vidare med nya inspirerande upplevelser inom huvudtemat och arbetar fram fortsatta delteman. Huvudtemat, som man först hämtar inspiration ifrån, kan till exempel röra sig om en bok, ett konstverk, ett musikstycke eller en naturupplevelse.

I Bifrostskolan arbetar man både ämnesöverskridande och ämnesfördjupande, såväl klassvis som i årskursblandade grupper. Det finns tre olika modultyper:

- Ämnesmodul
- Kunskaps- och färdighetsmodul (kurs)

---

<sup>27</sup> SOU 1996:22

<sup>28</sup> Ellinor Reimer – Eriksson, 2000

- Verkstads- eller projektmodul

*Ämnesmodulerna* är: danska, matematik, engelska, tyska, musik, idrott, träslöjd, syslöjd och hemkunskap. Tyngdpunkten läggs på metoder och färdigheter i relevans till det aktuella temat.

*Kunskaps- och färdighetsmodulen:* fördjupa barnets kunskaper om det aktuella temat. Barnen lär sig använda olika tekniker.

*Verkstads- och projektmodulen:* barnen arbetar tvärfacklig mellan klass-nivåerna. Lågstadiet har läs- och skriververkstaden, laboratoriet, målarateljén och högstadiet arbetar med projekt.

Att arbeta bifrostinspirerat är ett förhållningssätt snarare än en metodik och förutsätter att läraren kan vara en tydlig pedagog och ledare samtidigt som eleverna får ett verkligt inflytande över sitt lärande.

## **Pedagogiska idéströmningar**

Under de senaste årtiondena har åtskilliga pedagogiska inriktningar sett dagens ljus och många av dem har haft en kort levnadstid och vissa en något längre. Några har kunnat bestå över en längre tidsintervall och har etablerat sig som pedagogiska inriktningar. Det är tre olika idéströmningar som utmärker sig i sammanhanget. Det är Rudolf Steiners Waldorfpedagogik som i större omfattning tillämpas vid friskolor, samt Montessoripedagogiken (Maria Montessori) och Freinetpedagogiken (Célestin Freinet) som huvudsakligen nyttjas i den vanliga grundskolan.

Gemensamt för dessa tre pedagogiska skolor är att de från sina respektive utgångspunkter tillhandahåller en heltäckande pedagogik med såväl teoretiska som praktiska riktlinjer för arbetet i skolan. Teorierna har utvecklats ur en praktisk verksamhet varför det finns en formulerad tanke bakom alla detaljer och inslag i det vardagliga skolarbetet, dvs. en medvetenhet om de didaktiska grundfrågorna vad?, hur? och varför?

### **Waldorfskolan**

Om sjuåringen som går till sin första skoldag är en späd planta i en vidsträckt trädgård, så är Waldorfläraren trädgårdsmästaren som går för att möta barnet, som i sitt arbete under de kommande åtta åren ska ge plantan den rätta omtanken och näringen, skyddet och tillsynen så att rotsystemet kan växa sig kraftfullt, stängeln blir stark och rak, blomman strålände och frukten rik.<sup>29</sup>

Skaparen av Waldorfskolans idéstruktur är Rudolf Steiner (1861-1925), och waldorfpedagogiken hämtar sin näring ur antroposofisk människosyn. Människans andliga utveckling är en angelägen uppgift för Waldorfskolan och undervisningens form och innehåll ska sättas i relation till denna. Waldorfpedagogikens röda tråd är att utveckla barnet från storögd sago-lyssnare till självständig kunskapsökare.

Waldorfskolan är en tolvårig skola. För att kunna ge barnet/eleven från sju till nitton års ålder den rätta näringen vid rätt tid under uppväxtåren, har waldorfläraren en detaljerad kursplan till sin hjälp. Kursplanen är i stora drag gemensam för alla Waldorfskolor runt om i världen (för närvarande cirka 500 skolor över hela världen). Ändå är undervisningen i den enskilda klassen mycket individuell och personlig. Kursplanen finns som en ryggrad i all undervisning men det är den enskilde läraren som framför sin klass

---

<sup>29</sup> Gunilla Towatt, 1998



bestämmer hur och när kunskapen ska förmedlas. Fram till åttonde klass används så gott som inga läroböcker i undervisningen. Klassläraren berättar i stället för eleverna som lyssnar och antecknar och så småningom sammanställer sina intryck i ett "periodhäfte".

Periodhäften ser olika ut på olika åldersstadier. I småklasser får eleverna stora häften i oblekt, olinjerat papper, där de med vaxkritor skriver ner vad läraren dikterar eller antecknar på tavlan. Från femman/sexan krymper häftena till vanliga skrivböcker, eleverna får var sin bläckpenna och texten kan vara en blandning av egna intryck och lärarens diktamen. På högstadiet (nian till tolvan) blir periodhäftena ofta riktiga konstverk. Periodhäftena från de högsta klasserna kan ofta vara utförliga som en lärobok.

En gång om året (varje vår) ges ett "betyg" till varje elev i alla kursplanens ämnen men betyget ges inte i form av siffror eller bokstäver utan utformas som ett brev. Som de första sex åren ställs till elevens föräldrar, sedan till eleven själv. Alla omdömen utgår från elevens egna förutsättningar, utan några jämförelser med övriga elever.

Föräldrarnas roll i Waldorfskolan är av stor betydelse och engagemanget är mestadels betydande. En gång i månaden är det föräldrarafton och eftersom en stor del av föräldrar möts i klassen och följs åt ända till tolfte klassen, lär de ofta känna varandra ganska väl. Detta kan vara ett stöd för barnen i klassen. I de mindre skolorna, med sin ofta svaga ekonomi, kan föräldrarna göra stora ekonomiska insatser. De kan ansvara för städningen, sköta reparationer av skolhuset, odla grönsaker till försäljning, ha brödbod, ordna loppmarknad, basarer och fester o s v.

En Waldorfskolas yttre hölje, skolbyggnaden, är så långt det går anpassat till den aktivitet som ska bedrivas innanför väggarna. Klassrummets färger följer barnets ålder; första klass har milt röda, laserade väggar och gardiner i samma färg. Sedan följer färgskalan, från de milda färgerna i de lägsta klasserna till tankens svala blå stämning i de högsta.

Hantverket spelar en viktig roll i waldorfskolans kursplan. Från ettan till tolvan har alla elever någon form av hantverk varje vecka. Eurytmi är ett annat ämne som är speciell för Waldorfskolan. Eurytmi är en rörelsekonst som försöker återge språkets och musikens ljud och klanger i fysiska åtbörder. Eurytmiläraren försöker följa temat i klassens huvudperiod vid val av dikter och musik som eleverna lär sig uttrycka eurytmiskt.

### **Montessoripedagogik**

Det första som möter en besökare är den stora aktivitet som råder i klassrummet. Alla barn arbetar. Det är lugn och ro, man känner ingen hets. Ljudnivån är mycket låg trots att det hela tiden finns rörelse i rummet. Behöver någon hjälp för att komma i gång, finns det äldre kamrater i rummet som gärna visar hur arbetet går till.<sup>30</sup>

Maria Montessori (1870-1952) hade en målmedvetenhet som präglade hennes liv och påverkar också Montessoripedagogiken som kräver att läraren besitter stora ämneskunskaper samt att läraren vid varje presentation inspirerar eleverna att söka mera kunskap. Maria Montessori var pacifist och kallade sig själv världsmedborgare, hennes högsta mål var världsfreden. Den som delar hennes syn på barnet, delar också ett sätt att vara, ett sätt att leva.

I allt arbete med barn måste det grundläggas en vilja att söka fredliga lösningar på konflikter. I en Montessorigrupp råder stor frihet. Det är en

---

<sup>30</sup> Jill Parmhag, 1998

frihet under ansvar. De regler som gäller är att alla arbetar och att det inte är tillåtet att störa någon. Ingen ska behöva misslyckas, utan alla ha rätt till en undervisning anpassad till just deras person och förmåga. Montessoripedagogiken kan beskrivas med att framhålla frihetsbegreppet, självverksamhetsprincipen, arbetsmiljön och det speciella undervisningsmaterialet. Det som ger Montessoripedagogiken en särställning är den djupare syn på individen vid sidan av de pedagogiska principerna som binder samman det hela.

Barngrupperna är åldersintegrerade och lärarna arbetar i team. Ambitionen med Montessoriundervisning ligger i att det råder jämvikt mellan å ena sidan elevens förutsättningar och å andra sidan undervisningens innehåll, de hjälpmedel samt den tid som står till förfogande. Huvudtesen är enligt Maria Montessori att ingen kan lära någon annat något. Alla behöver hjälp för att kunna lära sig, men själva inläringen måste man klara av på egen hand. I en Montessoriklass är lärarens uppgift att i första hand inte att förmedla kunskap utan att observera barnen. Samtidigt måste läraren vara lyhörd och uppmärksam på elevernas utveckling. Varje elev får en individuell ämnesplanering och utvecklingsplan som eleven arbetar utifrån. Varje ämne utgår från helheten, det stora, för att så småningom komma in på detaljer, det närliggande. Enligt Montessoripedagogiken är det en härlig känsla för eleven att känna sin egen förmåga. Först då kan eleven nå sann arbetsglädje.

### **Freinetpedagogiken**

”Arbetet ska vara den bärande principen, drivkraften och filosofin bakom folkets skola, det ska vara den aktivitet ur vilken alla färdigheter framgår.”<sup>31</sup>

”Arbetets Pedagogik” kallas Celestin Freinets (1896-1966) idéer i Sverige. Med den benämningen betonas arbetets värde vad som gäller inläring, kamratskap, konfliktlösning och träning till ansvarstagande för människor och miljö. Handens och hjärnans arbete värderas lika. Arbetet måste vara meningsfullt och ha en mottagare. Det ges ut klasstidningar, tryckta diktsamlingar, det förekommer omfattande korrespondens med andra klasser och andra länder. Vidare läggs det upp kartotek med självinstruerande material och eleverna gör egna uppslagsverk, forskar, experimenterar och laborerar.

Organisation och planering är en absolut nödvändighet i arbetspedagogik. Freinet menade att: ”En god organisation och en god utrustning är förutsättningar för att eleverna ska få utlopp för sina aktiviteter och för att skolan ska fungera.”

Eleverna ger sig ut i samhället och gör intervjuer och för samtal med arbetare på fabriker, äldre människor som kan berättar om hur det var förr, beslutsfattare i kommunen eller invandrare från andra länder. På det sättet bygger elever upp kunskap steg för steg. Väl tillbaka i klassrummet bearbetar de sina fakta och redovisar den i utställningsform eller som en tidningsartikel. För att ett undersökande arbetssätt ska fungera krävs det en genomtänkt organisation. Eleverna lär sig redan från årskurs ett att planera sin dag och ta ansvar för att det planerade blir genomfört.

---

<sup>31</sup> Celestin Freinets (1896-1966)

En viktig princip inom arbetets pedagogik är att pedagogiken utgår ifrån elevens och klassens behov. Det medför att den aldrig är identisk i två klasser eller två skolor.

### **Reggio Emilia**

Pedagogik genereras inte av sig själv, utan endast av att man ställer sig i ett kärleksfullt förhållande till eller i konflikt med andra uttryck i nuet.<sup>32</sup>

Loris Malaguzzi (1921-1994) var eldsjälens och den stora inspiratören för de kommunala förskolorna i den norditalienska staden Reggio Emilia. I likhet med många andra betydelsefulla reformpedagoger, som exempelvis John Dewey, Celestin Freinet och Paulo Freire, såg han pedagogiken som en del av ett demokratiprojekt, som en livshållning.

Det pedagogiska arbetet präglas av en syn på kunskap och lärande, som tar sin utgångspunkt i barns erfarenheter, tankar och teorier, och där man lyckas utmana och vidareutveckla tidigare etablerade teorier kring barns utveckling och deras förmåga.

Vad man lyckats göra i Reggio Emilia<sup>33</sup> är att man ställt sig i dialog - och konfrontation - med dominerande diskurser kring synen på barnet och synen på kunskap och lärande i det omgivande samhället. Men det är inte bara föreställningarna kring barnet, kunskapen och lärandet som man utmanat, utan man har också utvecklat en pedagogisk praktik som bygger på det som i dag blivit honnörsord i den pedagogiska diskussionen – reflektion, dialog och lärande samtal, utforskande arbetssätt och delaktighet.

Projekt och temaarbeten används i Reggio, dels som ett sätt att arbeta utifrån en helhetssyn på kunskap, dels som ett sätt att organisera och strukturera vardagsarbetet på daghemmen. Att arbeta med projekt innebär att man utgår från något som för barnen är verkligt, välkänt eller fascinerande.

Pedagogiken tillämpas nästan uteslutande på dagis respektive förskola men har många intressanta inslag som kan vara attraktiv för grundskolans verksamhet.

### **TYSK DIDAKTIK<sup>34</sup>**

Tysk didaktik har en lång och obruten tradition, dess rötter går tillbaka till Comenius och Ratke<sup>35</sup> och kan följas vidare förbi Schleiermacher<sup>36</sup> fram till nutidens tyska didaktiker. – Västtyskland är landet med den längsta och mest konsistenta didaktiska traditionen<sup>37</sup>.

Utöver ovanbeskrivna, svenska inlärnings- och undervisningskoncept finns det en rad tyska ansatser som är mindre kända i Sverige. Personligen har jag tyska som modersmål och är därför av naturliga skäl intresserad av olika strömningar inom tysk didaktik. Innan jag presenterar några av dessa behövs det inledningsvis ett förtydligande av tyskt didaktisk tänkande och

<sup>32</sup> Celestin Freinet i Towatt, G. 1998

<sup>33</sup> Gunilla Dahlberg & Gunnar Åsén, 1998

<sup>34</sup> Arbetsunderlaget har varit boken *Didaktische Modelle* av Werner Jank & Hilbert Meyer, och boken *Handlungsorientiert lehren und lernen* av Herbert Godjons.

<sup>35</sup> Wolfgang Ratke (1571 - 1635) genomförde den första skolreformen i Tyskland och utvecklade nya undervisningsmetoder.

<sup>36</sup> Johann Friedrich Ernst Schleiermacher (1776 - 1841).

<sup>37</sup> Citat av Gerd Arfwedson i *Didaktikens teorier och Modeller*, sida 2; Stockholm, HLS.

teori- bildningens betydelse i förhållandet till didaktisk-metodisk handlingskompetens.

Ordet didaktik omspannar ett större utbildnings- och forskningsfält i Tyskland än i Sverige, trots ämnets spännvidd förlorar det inte innehåll eller fokus utan tvärtom är det en stor och betydande del av utbildningsvetenskapen i Tyskland (se bilaga 2).

Mycket förenklat kan didaktik definieras med att den ger svar på hur undervisningen skall svara på frågan vad och hur. Begreppsförklaringen är även etablerad i svensk didaktik men anses inom tysk didaktik vara en *vulgärdefinition*<sup>38</sup> av begreppet.

Begreppsförklaringen skall vara mera precis d.v.s. tar hänsyn till varierande delar av undervisningens miljö. Utöver vad och hur tillkommer det frågor som *varför* (anledningen), *till vad* (målrelevans), *vem* (relation lärare - elev). Didaktiken ger svar på olika aspekter som rör inläring och undervisning. Man söker svar på frågor som: *vem, vad, när, med vem, var, hur, med vad, varför* och *till vad*. Ovan uppräknade frågeställningar visar att didaktiken inbegriper metoder och metodval.

En definition av ordet didaktik kan i korthet beskrivas som: ”Teori och praktik om att lära ut och att lära sig.” Definitionen är allmänt hållen för att visa att den inte bara gäller för skolan i allmänhet utan i ett större spektrum dvs. all form av undervisning och fortbildning från förskola och grundskola över vuxenutbildning till universitetsstudier. Begreppet omfattar alla undervisningssegment och har betydande anknytning till forskning och utveckling.

Didaktiken kan delas upp i två varierande verksamhetsfält (se bilaga 3). *Teorivetande* är ett område som har sin utgångspunkt i studium av didaktisk litteratur och empirisk forskning och är en förutsättning för att kunna undervisa dvs. kunna bearbeta didaktiska problem med ledning av teoretiskt kunnande för att skapa pedagogiska lösningar i ett övergripande, större sammanhang. Det andra området är *praktisk problemlösning* som bl. a. sker i klassrummet och som har sin grund i oförutsägbara situationer i undervisningen och kräver didaktisk-metodisk handlingskompetens. Enbart teorikunnande är inte nog, utan erfarenhet från tidigare undervisning, personlig inställning, kontakt och samtal med andra kollegor är av stor vikt för att kunna hantera en eventuell problemlösning.

Det går inte att sätta likhetstecken mellan teorivetande och didaktisk-metodisk handlingskompetens för att varje inriktning avser ett speciellt verksamhetsområde men båda inriktningar komplettera varandra och bildar tillsammans det *didaktiska huset*.

## Didaktisk teori

Det är stor skillnad<sup>39</sup> mellan didaktiken och övriga forskningsområden när det gäller teoribildning. Didaktisk teoribildning har sin grund i respektive forskares tankeprocess, observationer och analyser som inte följer vedertagen systematiskt forskningsmetodik. Med andra ord är det viktigt att ha ett distanserat förhållande till didaktiska teorier samtidigt som rätt inställning i frågan kan ge bidrag till nya ansatser inom didaktiken. Därav följer att det finns två olika aspekter med tanke på didaktiskt teoribildning, å

<sup>38</sup> Werner Jank & Hilbert Meyer, 1997

<sup>39</sup> Herbert Gudjons, 1998 s. 231

ena sidan metoder för presentation av vetenskapsresultat och å andra sidan metoder som presenterar (vetenskapliga) undersökningar som leder till resultat av första utsagan.

Undervisningsprocessen är centrerad till ett mål men omkring två olika aktörer<sup>40</sup>, på ena sidan läraren och på andra sidan den lärande. Läraren vet syftet med undervisningen och strukturerar undervisningsstoffet efter det, den lärande är objekt till struktureringen och är anvisad till lärarens agerande. Samtidigt påverkar den lärande själv eller i grupp undervisningsförloppet och undervisningsstrukturen och bidra därmed medvetet eller omedvetet till undervisningens strukturering. Följden därav blir att den lärande är både objekt och subjekt i undervisningsförloppet.

Den som lär ut utövar - medvetet eller omedvetet - påverkan på den lärande och gör en rad olika ställningstagande som rör den lärande. Det kan vara beslut rörande mål, innehåll, metod och tiden för studierna. Den som lär måste vara självaktiv för att i egen person komma till målet.

Läraren kan inte befria den lärande från att ta ansvar att lära sig. Inlärnigen är en process som individen själv rör över och måste ta ansvar för.

Läraren tvingar den lärande till att vara aktiv, att göra något som den själv inte hade gjort. Läraren vill hjälpa till med att föra den lärande till självständighet. När den lärande är självständig och läraren inte behövs längre, först då har läraren uppnått sitt mål.

Inläring och att lära ut är två olika aktiviteter men som är helt beroende av varandra.

Det är fel att tro att didaktisk-teoretiska modeller kan omsättas direkt i didaktisk-metodisk handlingskompetens. Modellerna utgör ett teoretiskt ramverk och det är först genom personens egen reflektion, erfarenhet och en positiv inställning till förändringar som den kan skapa en egen, bärkraftig teori som kan tillämpas vid olika undervisningssituationer. Ovissheten och överraskningsproblematiken i samband med undervisningen gör lärarkallet till den spännande uppgiften som den är.

Hur kan då didaktisk teorikunskap omsättas i didaktisk handlingskompetens? Frågan kan, trots omfattande empiriska studier, inte besvaras i sin helhet. Det finns ett stort spektrum av förutsättningar och omständigheter som bidra till att undervisningen blir som den blir. Läraren har sitt engagemang och sin kunskap och det är han/hon själv som gör en syntes av sitt vetande för att gestalta undervisningen så bra som möjligt.

Sammantaget kan sägas att didaktisk teorikunskap inte bara inhämtas genom studier av teoretiska modeller dvs. med huvudet, utan även med hjärta, hand och alla sinnen.

Tillägnet av teorikunskap är inte lika med lyckad undervisningsstrategi. Det kan hända att bra teoretisk kunskap - fel använd - kan blockera undervisningen och i sämsta fall göra den omöjligt. Dessutom kan det vara så att vissa teorier är så beskaffade att deras karaktär kan betecknas som *helgdagsteori* och att användningsområdet är så smalt att det inte går att nyttja i allmänhet. Det som är styrkan av en bra teoretisk struktur är att den genom bearbetningen av användaren (läraren) får signifikant betydelse. Händelseförloppet lyckas bäst under lång tid och i samband med kontinuerligt användande av teorikunskap i varierande, vardagliga

---

<sup>40</sup> Lothar Klingberg, 1990 s. 67

problemsituationer. Måttstocken för värdet av didaktiskt teorivetande är framgången i undervisningspraktiken (se bilaga 4).

### **Samband mellan teorivetande och handlingskompetens**

Teorivetande i sig, i samband med undervisning, har ingen egen status utan får sin betydelse först i samspel med andra aktiviteter. Teorivetandets kapital kan genom tre olika steg omvandlas till handlingskompetens:

- Teoribyggnadens yttre struktur analyseras och modifieras till ett undervisningskoncept.
- Undervisningsplanering görs med ledning av teorikunskap, här nyttjas didaktisk kunskap och vedertagen teoretisk fackkunskap samt ett stort mått av didaktisk-metodisk fantasi.
- Inom undervisningsfasen gäller det att översätta den didaktiska planeringen till handlingskompetens, det gäller att agera och reagera inför väntade och oväntade situationer, formulera arbetsuppgifter, föra undervisningssamtal, styra inlärningsprocessen dvs. bestämma inlärningshastigheten, ge kritik (både positiv och negativ).

En linjär översättning av teorivetandet till ett undervisningspraktiskt handlingskoncept är omöjligt och otänkbart.<sup>41</sup>

Undervisningens mål och syfte är att förmedla verkligheten på ett symbolisk sätt till eleverna. Hjälptill detta finns i varierande didaktiska modeller. Med modeller menas i det sammanhanget didaktiska teorier och handlingsmönster för inlärningsbefrämjande som delvis har utvecklats var för sig och ofta i kombination med andra modeller som i sin tur har bildat nya didaktiska inriktningar. Dessa ger, genom en kvantitativ begränsning och kvalitativ strukturering, en yttre ram för undervisningsplanering och undervisningens genomförande.

Den som har grundinställningen<sup>42</sup> att eleverna är nyfikna, intelligenta och positiva kommer med all säkerhet finna elever som är inlärningsstimulerade och lätta att arbeta med. Lärarens personliga inställning till undervisningen är en viktig beståndsdel i undervisningsresultatet.

Lärarkandidaten eller den nyblivne läraren är (förhoppningsvis) full av entusiasm inför en undervisningssituation. Personen har under utbildningen tagit del av många olika teoretiska inriktningar och ansatser samt en mängd olika pedagogiska impulser. Inför planeringen av en lektionsuppläggning och lektionens genomförande är det av vikt att personen tänker genom en egen strategi och lägger upp ett eget arbetssätt som inkluderar givna teoretiska ansatser men samtidigt ger personligt trygghet i ett eget, personrelaterat handlingsmönster. Ingen didaktisk teori är så bra att den kan nyttjas utan personlig reflektion eller personliga, emotionella reaktioner. Handlingskompetens ger möjlighet att kunna gestalta och omdisponera undervisningsstoffet och undervisningssituationen till elevernas bästa, allt i samklang med givna institutionella ramfaktorer.

Tyngdpunkten i didaktisk teorikunskap är att läraren själv kan få hjälp med att bearbeta sina egna undervisningsbilder med tanke på teoretiska

---

<sup>41</sup> Didaktische Modelle s. 40. Den här och alla efterföljande citat (i egen översättning) fram till sida 27 (rubrik: Handlingsorienterad undervisning) är teser som finns i boken Didaktische Modelle, Werner Jank och Hibert Meyer, 1997.

<sup>42</sup> Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, 1971 s. 36

alternativ till ett didaktiskt koncept. Här finns möjlighet att lärarens egen erfarenhet i samband med hans/hennes teoretiska kunskaper kan vara så nyansrika att de till och med kan stå över vissa didaktiska teorier med tanke på vetenskaplig konsekvens.

Didaktiska modeller<sup>43</sup> har inget egenvärde i sig, utan får sin betydelse och sitt värde i samband med vidareutveckling av egna didaktiska idéer. En didaktisk modell *tjänstgör* som en katalysator vid uppbyggnaden av en egen undervisningsteori, en undervisningsmodell som aldrig är lika till utseendet utan måste anpassas till klassrumsverkligheten och varierande yttre omständigheter (se bilaga 5).

Sammanfogande av olika delar av inhämtad teorikunskap och uppbyggnad av handlingskompetens sker genom växelverkan vid undervisningsplanering och undervisningens genomförande.<sup>44</sup>

### **Bildningsteoretisk didaktik (Bildungstheoretische Didaktik)**

Bildningsteoretisk didaktik utvecklades i början av 1960-talet genom Wolfgang Klafki och Wolfgang Kramp (se bilaga 6). Deras olika skrifter har varit normgivande under 60-70-talet för lärarutbildning (i Tyskland). Klafki skrev om didaktisk analys och menade då lektionens undervisningsinnehåll. Reflektionen avser undervisningens innehåll och inte undervisningens metod. Ordet analys avser inte en sönderdelning av undervisningens innehåll utan vad som åsyftas är att se på undervisningens planering och strukturering. Klafki krävde av läraren att han/hon vid varje lektionsförberedelse ställer sig frågan: finns det någon mening i det som jag erbjuder eleven? Något mera exakt, läraren skall rannsaka sig själv vid varje lektionsförberedelse och ta ställning till frågan om undervisningsinnehållet inbegriper *bildningsteoretiska* aspekter.

Grundkriteriet för bildningsteoretisk didaktik är konceptet att undervisning skall ge allmänbildning. Allmänbildning är ett mått på människans mentala handlingskompetens dvs. att självständigt kunna tänka och handla kritisk, sakligt, självsäker och solidarisk.

Begreppet allmänbildning har haft varierande innebörd vid olika historiska tidpunkter. I början av 1800-talet var det starkt påverkat av dåtidens klassiska bildningsteoretiska ideal (Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart mm) och det var den tankestrukturen som Klafki vävde in i sina egna didaktiska konstruktioner. Han frågade vad det krävdes av unga människor för att kunna leva självständig, förnuftsorienterad i en mänsklig gemenskap med erkännande, rättvisa, frihet, lycka och självförverkligande. Något kortare uttryckt:

Bildning och uppfostran har till uppgift att hjälpa människan (eleven, ungdomen) från omyndighet till myndighet.<sup>45</sup>

### **Inläringsteoretisk didaktik (Lerntheoretische Didaktik)**

Denna idériktning har uppstått genom kritik mot bildningsteoretisk didaktik som framfördes av Paul Heiman, Gunter Otto och Wolfgang Schulz.

*Upphovsmannen* till inläringsteoretisk didaktik är Paul Heiman (1901-

<sup>43</sup> Ordet lanserades av Herwig Blankertz 1969

<sup>44</sup> Didaktische Modelle s. 44

<sup>45</sup> Didaktische Modelle s. 137

1967) han arbetade efter andra världskrigets slut vid Pedagogiska Högskolan i Berlin där han utvecklade lärarutbildningen och deltog förtjänstfullt i skolans reformarbete. I början av 60-talet utvecklade han den här beskrivna didaktiska modellen. Vid den tiden fanns även Wolfgang Schulz och Gunter Otto vid samma institution och modellen kom även att kallas "Berliner Schule".

Inläringsteoretisk didaktik sätter fokus på undervisningens teoretiska del och alla därmed tillhörande bieffekter.<sup>46</sup>

Enligt inläringsteoretisk didaktik är varje undervisningstillfälle unikt, dvs. det går inte att upprepa en situation. Dagens undervisning är annorlunda än gårdagens. Undervisningens karaktär och innehåll är varierande men ändå finns det en kontinuitet i sammanhanget och det är en tidlös, formell struktur som ligger till grund för all undervisning. En konkret undervisningssituation kan belysas med hjälp av *strukturanalys* och därigenom kunna se den tidlösa och konstanta, formella strukturen som omger en lektion.

Undervisningens grundstruktur bygger på frågorna nedan och det är dessa som enligt Heiman utgör utgångsläget för strukturanalysen:

- Vad har jag för avsikt med det jag gör?
- Hur berikar jag barnens vetande?
- Hur gör jag det?
- Med vilka medel kan jag göra det?
- Vem är det jag undervisar?
- I vilken situation gör jag det?

Den didaktiska reflektionen, som är en beståndsdel i inläringsteoretisk didaktik görs på två skilda analysnivåer, strukturanalys och faktaanalys. Den senare beskriver olika undervisningsfaktorer och hur dessa påverka undervisningsplaneringen.

Undervisningsplaneringen kräver didaktiskt ställningstagande, något som inte används vid undervisningsanalys. Vid analysen görs en distanserad bedömning som är emotionellt neutral, sambandsorienterad och objektiv. Undervisningsplanering däremot kräver ett förhållningssätt som är konstruktivt, kreativt, engagerat och beslutsamt. Här rör det sig om två olika förhållningssätt men som har samma problemlösningsuppgift som bas *att gestalta bra undervisning*. Skillnaden mellan båda aktiviteterna är att den senare kräver reflektion och beslutsfattande.

Utbildningsteoretisk didaktik ansågs vara lätt att förstå och enkelt att använda (strukturanalys), det är en av anledningarna till att modellen var populär under 1960 - 1980-talet.

---

<sup>46</sup> Didaktische Modelle s. 193



## **Dialektisk orienterad didaktik (Dialektisch orientierte Didaktik)**

Dialektisk orienterad didaktik har varit mest aktuell i Tyskland under tiden 1972-1987.

I f.d. DDR var Lothar Klingberg den klart framstående didaktikern i den inriktningen. Klingbergs idéer och teorier rönste, redan under DDR-tiden, anseende även i Västtyskland. Efter Tysklands återförening uppmärksammades hans idériakedom angående dialektisk orienterad didaktik i hela Tyskland och hans idéer bidrog till att förfinna och precisera (i f.d. Västtyskland) befintliga teorier.

Dialektisk orienterad didaktik riktar sin fokus på den dialektiska grundrelationen mellan att lära ut och att lära sig samt lagbundenhet av undervisningen i allmänhet. I samband med det aktualiseras en rad motsatsförhållanden:

- Klyftan mellan skolans kollektiva karaktär och elevernas individuella synsätt.
- Elevernas "yttre" utveckling genom påverkan av undervisning och "inre" utveckling genom självuppfattning och egen erfarenhet.
- Lärarens (i många fall) konservativa sätt att förmedla traditionell kunskap i relation till att undervisningen skall lära ut för i dag och morgondagen.
- Generationskillnad mellan elever och lärare samt variation av social status mellan båda parter.
- Skillnad mellan å ena sidan strategier, intentioner och taktisk handlande, med tanke på uppfostran, samt å andra sidan elevernas inställning till dylika aktiviteter.

Undervisningen sker i en "konfliktsituation" och det är just det som gör undervisningen spännande samt stimulerar till produktivitet, utveckling och framgång. Eleverna påverkar (som individ eller grupp) hur undervisningen genomförs. Elevernas reaktion, engagemang, åsikter, synpunkter m.m. påverkar läraren eller tvingar honom/henne (indirekt eller direkt) att ta ställning eller att forma undervisningens förlopp och innehåll. Elevernas betydelse i undervisningens genomförande är betydande. "Inläringens" resultat blir vad eleven (vill) ta till sig. Läraren kan bara aktivera, stimulera men inte ensidig påverka inlärningsförloppet.

Lärarens planerade undervisningskoncept blir verklighet under inverkan av dialektiskt förhållningssätt mellan lärare – elev.<sup>47</sup>

### **Undervisningskoncept**

Den didaktiska utvecklingen i Tyskland är livlig och det är av allra största vikt att gestalta undervisningen på det sätt att eleven får största möjliga behållning och utveckling av undervisningen. Det finns en tydlig medvetenhet bland olika didaktiker att eleven själv måste vara med att initiera och bestämma innehåll och mål i undervisningen. Förverkligandet eller önskemål att kunna göra det kallas "konkret utopi".

Inom tysk didaktik har det arbetats fram olika undervisningskoncept för att underlätta undervisningsplanering. Undervisningskonceptet utgör bara en

---

<sup>47</sup> Didaktische Modelle s. 242

yttre ramstruktur för undervisningens planering. Läraren själv förstärker, genom sin kompetens och sina teoretiska kunskaper, betydelsen och innehållet i undervisningsplaneringen och dess genomförande. Undervisningskonceptet i sig är ingen garant för ett lyckat undervisningsgenomförande. Det är i första hand lärarens personliga inställning till didaktisk-teoretiska frågor som påverkar planeringen. Övriga påverkande omständigheter är lokalfrågor, elevernas utvecklingsnivå och intresse, samt lärarens egen inställning till "konceptstrukturen".

Undervisningskoncepten presenterar didaktiska principer som utgör sammanhängande koder för att accentuera didaktisk - metodisk handlingskompetens.<sup>48</sup>

Det finns en rad olika handlingskoncept. Många är "närbesläktade" med varandra och innehållet tangerar ofta närliggande koncept. Av dem är det fyra koncept som är (respektive har varit) dominerande och som tydliggör tysk didaktik:

- Undervisning relaterad till undervisningsmål 1965-1970
- Undervisning relaterad till erfarenhet omkr. 1980
- Öppen undervisning fr.o.m. 1980
- Handlingsorienterad undervisning fr.o.m. 1980

*Nedan följer beskrivning av ovan rubricerade undervisningskoncept.*

### **Undervisning relaterad till undervisningsmål**

Denna inriktning bygger helt på empiriska fakta och har till uppgift att göra undervisningsförloppet "genomskinligt", det åsyftas en *didaktisk transparent* som kan bidra till att styra och, om möjligt, förutse undervisningsresultat. Främsta tillämpningen av inriktningen sker på beslutsnivåer i samband med läroplansarbete och undervisningsplanering. I det vardagliga skolarbetet bland lärarna har idén inget större genomslag utan anses vara en sk. "helgdagsdidaktik".

Undervisning utan mål är otänkbart, frågan är vem det är som har ett mål och vem som vill uppfylla det. Läraren har ett mål med undervisningen. Eleven har ett mål med sin inläring och utbildning, kanske inte lika utpräglat och medvetet men ändå målinriktat. Av den anledningen ligger det nära till hands att lämna målbeskrivningsinriktningen och att tala i stället om elev- och läarmål eller rent av mål för elevernas handlingskompetens. Inriktningen lämnar ett formellt koncept för att kunna styra efter läroplansintentioner.

Undervisningsmålet är bestämt och skall nås men undervisningen går inte alltid (sällan) i samma spår. Resultatet kan vara mer eller mindre än avsett och måluppfyllelsen försummas. Den här inriktningen ger ingen möjlighet till analys av undervisningsplaneringen.

### **Undervisning relaterad till erfarenhet**

Idéstrukturen skapades i slutet av 1970-talet av Ingo Scheller<sup>49</sup> och var i viss mån en efterreaktion till studentrevolten 1968. Tillämpningen av

---

<sup>48</sup> Didaktische Modelle s. 293

idéinriktningen var förbehållen vissa ämnen och gällde därmed inte för all undervisning. Scheller ville väcka elevernas kreativitet genom rollspel, små teaterstycken, olika dramatiseringar av vardagliga händelser, allt för att få eleverna att "komma igång". Utgångskriteriet i hans resonemang var att:

- Elever äger vissa egna (erfarenheter) upplevelser i förhållandet till undervisningstemat.
- Upplevelserna görs *synliga* i undervisningen.
- Genom undervisningserfarenhet får tidigare upplevelser legitimitet och relevans till verkligheten och samhället i allmänhet.
- Upplevelserna upphöjs genom processen till handlingsfaktorer.
- De nyvunna insikterna styr kroppsligt beteende i sociala sammanhang och skapar därmed möjlighet till sociala kontakter och nya upplevelser, därmed är cirkeln sluten.

## Öppen undervisning

Här rör det sig om en reaktion bland lärare i hela landet (Tyskland) som ville gestalta undervisning på annorlunda sätt men ändå i paritet med skollagen, läroplanen och andra skolpolitiska styrinstrument.

Öppen undervisning är ingen motpol till "vanlig" undervisning. Det är ett försök att ta tillvara reformpedagogikens fördelar, att öppna skolan och elevernas intellekt.

Öppen undervisning är inget undervisningskoncept i vanligt mening, det är ett dynamiskt nätverk av processer som skapar en ny undervisningskultur i skolan.<sup>50</sup>

Det finns två olika utvecklingstendenser för öppen undervisning:

- återupplivandet av reformpedagogikens traditioner efter t.ex. Celestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen och Johann Heinrich Pestalozzi.
- att ta hänsyn till dagens elever som har mycket större självkänsla och i många fall är mera egocentriska än tidigare elever. Många yttre faktorer påverkar elevers inställning dvs. varierande familjeförhållanden, olika sociala strukturer. Allt detta framtvingar en ny skola, *en öppen skola*.

Inriktningen ställer stora krav på lärarens pedagogiska talanger och hans/hennes mentala nivå. Varje barn är unikt och läraren måste möta eleven på dess egen nivå. En annan viktig beståndsdel är att föräldrar bör delta i skolans arbete.

Öppen undervisning är elev- och handlingsorienterad undervisning som är ämnesövergripande, problemlösande. Den genomförs medels projektarbete omkring någon problemställning.

Honnörsordet i sammanhanget är morgonsamling, daglig planering, veckoplan, fritt arbete och projektarbete. Undervisningskonceptet kan bara

---

<sup>49</sup> Ingo Scheller undervisar vid Carl-von-Ossietzky-Universität i Oldenburg

<sup>50</sup> Didaktische Modelle s. 323

genomföras om kontinuitet i undervisningsförloppet och planering i allmänhet är säkerställt.

Undervisningsvarianten kräver mycket *av alla* och ger mycket tillbaka. Eleverna får självförtroende, inläringen är stimulerande och läraren trivs med uppgiften.

Sammantaget kan sägas att öppen undervisning är till gagn för alla.<sup>51</sup>

## Handlingsorienterad undervisning (Handlungsorientierter Unterricht)

Es ist das Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts, durch die aktive Auseinandersetzung und durch den handelnden Umgang der Schüler mit der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu schaffen und dadurch die Trennung von Schule und Leben ein Stück weiter aufzuheben.<sup>52</sup>

En av de didaktiska modellerna beskrivs mera ingående på grund av att det är den modellen som har störst betydelse i dagens tyska didaktiska debatt och praktiseras på många skolor i Tyskland. Handlingsorienterad undervisning (Hu)<sup>53</sup> bygger till stor del på Comenius idéer:

Det som skall vetas skall inte blott berättas, så att det går in i öronen, utan det skall ges bild, så att det med ögonens hjälp inpräglas i fantasin. Lärjungarna åter skall snart lära sig att ge uttryck åt det de vet, med både mun och hand, så att man inte lämnar någon sak, förrän den tillräckligt upptagits av ögon, öron, förstånd och minne...Går man så till väga, underlättas inpräglandet i otrolig grad.<sup>54</sup>

Vidare finns rötterna i tysk reformpedagogik som har funnits i över 150 år. Namn som Hugo Gaudig, Berthold Otto, Adolf Reichwein, Célestin Freinet, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi och John Dewey har alla bidragit till att stimulera den progressiva inriktningen i didaktiken som i sin tur är hörnstenen i handlingsorienterad undervisning.

HU fokuserar på helheten i undervisningssammanhanget och ställer *eleven i centrum* för alla aktiviteter i klassrummet. Grundförutsättningen är att elever och lärare tillsammans kommer överens om en "handlingsprodukt" och därigenom styr inläringen så att ett jämviktsförhållande mellan huvud- och handarbete uppstår, där handarbete inte är att förstå som praktiskt, kroppsligt arbete utan som en naturlig arbetsprodukt t.ex. en tidning, ett teaterspel, en utställning mm. HU vill ge möjlighet till att öka elevmotivering, motverka skolleda, minska lärardominans och fostra till självansvar för det egna lärandet. Eleverna är med om undervisningsplanering och utformning och känner därmed ett större ansvar och visar (förhoppningsvis) mer engagemang än brukligt och intresse för skolarbetet. Handlingsprodukterna styr undervisningens uppläggning och struktur och läroplanens målområden står inte i första ledet utan tillgodoses i detta sammanhang på ett naturligt sätt.

Handlingsorienterad undervisning vill bidra till att förstå och lära känna verkligheten genom organiserade pedagogiska handlingsprocesser och

---

<sup>51</sup> Didaktische Modelle s. 333

<sup>52</sup> Herbert Gudjons, 1998 *Egen översättning*: Målet med handlingsorienterad undervisning är att minska klyftan mellan skola och samhället i allmänhet. Genom elevernas eget engagemang och handlingsmönster skapas kontakt med livet utanför skolan och verkligheten blir påtaglig.

<sup>53</sup> I efterföljande text skrivs **Hu** för handlingsorienterad undervisning.

<sup>54</sup> Amos Comenius (1592-1670).

genom elevens självupplevelse bygga upp konstruktiva tankestrukturer. Genom att själv erfara verkligheten kan eleven utveckla en handlingskompetens på olika nivåer (helt i paritet med handlingsbegreppet hos Jürgen Habermas)<sup>55</sup> exempelvis inom den sociala kompetensen, på det mentala, intellektuella planet och vid allmän problemlösning.

Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Bestätigung anregen.<sup>56</sup>

Huvudstrukturen när HU tillämpas i den vanliga skolan är att man lär för livet, inläringen syftar till att skapa ett förråd av kunskap som eleven förhoppningsvis har nytta av längre fram i livet. HU ger eleven, genom medvetna handlingar, en direktupplevelse och skapar därmed en självupplevd erfarenhet som eleven bär med sig. Handlingen har därmed inte bara ett kognitivt syfte utan utgår från ett emotionellt ställningstagande och styrs av elevens känslor.

Skolan som tillämpar HU har flexibelt möblerade klassrum och stort bibliotek, mediatek, datasalar, liksom en verkstad och en teater; men framför allt har den en tydlig tredelad undervisningsorganisation. Skoldagen är indelad i block, som kallas:

- **ämnesundervisning** eller lärarstyrd undervisning
- **friarbete**, en stark individualiserad ofta mediabaserad verksamhet som kan ägnas åt efterarbete eller förberedelser och fördjupningar.
- **projektarbete** i små heterogena grupper; arbetet ska leda fram till en konkret s.k. ”handlingsprodukt”, om vilken enighet mellan lärare och elever nås i diskursen.

En viktig beståndsdel i den tyska didaktikdebatten är att HU inte på något sätt kan bedrivas under hela undervisningstiden utan bara under en tredjedel av all undervisningstid. När det gäller genomförandet av HU är tillämpningen av projektarbete mest vanlig men HU erbjuder också utrymme för andra, väl kända, arbetsmetoder exempelvis Storyline.

Eleverna ska steg för steg *lära sig ansvarstagande* genom att utveckla sin diskursiva förmåga, *skriva egna veckoprogram*, som de följer och utkrävs ansvar för, och allt mer *ta över organisationen* för sina projektarbeten. Utvärdering sker dels i diskursform enligt de tre kriterierna, dels genom en första presentation i klassen av den handlingsprodukt, som framställs inom projektet. Denna övningspresentation utsätts för granskning och kritik för att ge möjligheter till justeringar före ”offentliggörandet”. Handlingsprodukten (som kan vara en tidning, ett rollspel, en utställning, en estraddebatt o.d.) är nämligen tänkt för en större publik än den enskilda klassen.

Handlungsorientierter Unterricht ist keine neue Strophe im Jahrhunderte alten Lied vom Versuch, passive Schüler/innen wieder aktiv zu machen. Es ist auch keine Variante im Repertoire der Motivationstricks und Methodenkniffe, damit Schule >wieder Spaß macht<. Handlungsorientierter Unterricht ist eine überfällige Antwort auf den tiefgreifenden Wandel in der Aneignung von Kultur in einer Lebenswelt, deren defizitäre Entwicklungstendenz in Hartmut von Hentigs Formulierung vom >allmählichen

<sup>55</sup> Jürgen Habermas i *Didaktische Modelle*, 1997 s. 354

<sup>56</sup> John Dewey, 1916 *Egen översättning*: För att förstå vad situationsbetingat upplevelse är måste vi förflytta oss utanför skolan i en situation i verkliga livet som påkallar vårt intresse och avkräver oss engagemang och ställningstagande.

Verschwinden der Wirklichkeit< präzise markiert wird, in unserem Zusammenhang aber über die >neuen Medien< weit hinausgeht.<sup>57</sup>

Eleverna ska inte bara tillägna sig skolkunskaper och vissa grundläggande färdigheter. De ska i grunden *läras att lära*, bl.a. genom att undervisas i och tillägna sig strategier för inläring. En annan viktig dimension i HU är att utveckla och befästa ett positivt inlärningsklimat (i klassrummet och i skolan i allmänhet) och öva eleverna i social kompetens.

HU är ett försök att hitta ett (skol-) pedagogiskt svar och handlingsmönster på företeelsen att eleverna i dag, allt för ofta, får ta del av verkligheten ur andra hand och inte första hand (självupplevelse) som tidigare har varit brukligt. Med det menas att Internet, TV mm. presentera verkligheten på sitt eget symbolspråk som eleverna konsumerar utan möjlighet och/eller behov till egen analys och självupplevelse. Elevens personlighetsutveckling och uppbyggnad av kognitiva strukturer sker i mindre utsträckning än om eleven upplever saker ur första hand.

Nicht die Erfahrung von Wirklichkeit erzeugt Bilder und Erinnerungen in ihnen, mit denen ihre Phantasie ... dann weiterarbeiten kann, sondern eine schier unendliche Fülle von flüchtigen Bildern purzelt in sie hinein und erzeugt eine Vorstellung davon, wie die Welt sei, wie Menschen miteinander umgehen usw.<sup>58</sup>

HU motverkar den historisk betingade delningen mellan skola och livet i allmänhet. Projektarbete ta vara på upplevelse- och handlingsprocesser som kan bidra till att tydliggöra verkligheten utanför skolans väggar.

HU betyder att eleven är aktiv i undervisningens uppläggning, utformning och genomförande. Elevernas aktivitetsnivå omfattar inte bara traditionell inläring utan aktiviteter som stimulerar flera sinnen, praktiskt handlande och konstnärligt skapande. Johann Heinrich Pestalozzi ville att eleverna skulle lära med huvud, hjärta och hand. Detta uttalande beskriver HU på ett konkret sätt. Elever och lärare samarbetar för att nå ett handlingsresultat de bägge kommit överens om för ett pågående undervisningsavsnitt. En intressant motpol i sammanhanget är Fichtes tal till tyska nationen där han gick till angrepp mot Pestalozzi som enligt Fichte ville göra allt utom att undervisa eleverna. Fichte ansåg att Pestalozzis arbetssätt gick ut på att göra undervisningen till en förnöjsam lek en - på den tiden - fruktansvärd tanke.

I HU står elevhandlingen i centrum och läraren skall, oftare än i vanlig undervisning, göra något konkret med eleverna, dvs. något som aktiverar eleven mentalt och fysiskt och resultatet kan vara något att se eller ta på eller det kan vara något att bygga vidare på. Utgångspunkten är att elever gärna lär frivilligt och självständigt under förutsättning att läraren ger nödvändigt hjälp.

*Det är viktigt att påpeka att HU avser inte att prioritera handlandet, typ praktiskt arbete, och därigenom försumma tankeverksamheten. Tvärtom, en väl avvägd kombination av intellektuell aktivitet och praktiskt handlande är*

<sup>57</sup> Kurt Witzgenbacher, 1985 *Egen översättning*: Handlingsorienterad undervisning är inte till för att aktivera omotiverade elever ej heller för att göra skolan roligt. HU är, en sedan länge, nödvändig åtgärd för att spegla verkligheten i motsats till vrångbilden som lämnas allt för ofta av de nya media.

<sup>58</sup> Uwe Becker 1986 *Egen översättning*: Det är inte upplevelser i verkligheten som skapar minnen och inre bilder (hos barn och elever) som i sin tur kan stimulera fantasin utan en oavbruten ström av snabba bilder som inte har någon anknytning till verkligheten är det som retar sinnen och ger sken av att vara verkligheten.

en förutsättning för utveckling av intellektet och elevens personliga utveckling.

Om man ser på dagens skolmiljö finner man en paradoxal situation, läraren känner sig stressad och eleven tycker att allt för mycket är tråkigt och händselöst. Detta kommer till uttryck i att elever skriver och skickar små lappar till varandra under bänken, talar med varandra, befattar sig med saker som inte har något med undervisningen att göra. Problemet är att eleven inte aktiveras tillräckligt dvs. att för liten del av elevens mentala kapacitet tas i anspråk och att det finns mycket energi för andra "göromål". Elevernas likgiltighet inför vissa inlärningsituationer "tvingar" läraren till att skynda på undervisningen med resultat att ännu större spänning mellan lärarens stressbeteende och elevernas likgiltighet uppstår.

All den aktivitet som eleven bedriver utanför inlärningsituationen (tal, lek och göromål i allmänhet) upptar mycket av elevens mentala kapacitet och det enda positiva är att eleven övar sig i social kompetens, en lovvärd övning men tyvärr utanför skolans direkta inlärningsram. Ser man på alla "bredvidaktiviteter" så framträder vissa speciella strukturer:

- Elevens sinnen är upptagna.
- Eleven är motorisk och intellektuell sysselsatt och visar ett medvetet handlande.
- Eleven visar stor självständighet mot övriga elever.

Om alla dessa handlingskomponenter kunde nyttjas i undervisningen skulle inlärnigen vara motiverande och stimulerande. Det är just det HU vill åstadkomma. För att utveckla en positiv elevaktivitet måste eleven själv ha ansvar för sin inlärnig. Detta betyder att eleven själv måste ta ansvar för mycket av det som läraren skulle lära eleven.

Handlungsorientierung wird von mir aufgefasst als ein Unterrichtsprinzip, das bestimmte Merkmale hat, das argumentativ theoretisch begründbar ist (lernpsychologisch wie sozialisationstheoretisch) und das in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen realisiert wird (und möglichst oft realisiert werden sollte!). Es ist aber nicht gleichbedeutend mit >Unterricht< oder >Schule<<sup>59</sup>

Bakom varje utbildningskoncept finns en bestämd syn på världsbilden och människans position i denna, i HU är målet att eleven genom undervisning, social kontakt, personligt ansvar, praktiskt arbete kommer till insikt om sin egen kapacitet och får möjlighet att utveckla sin kreativitet. Den åsyftade inlärnigen kan i sammanhanget ses som en positiv bieffekt.

Grundidéen i HU kan beskrivas i fyra punkter:<sup>60</sup>

- Människan vill vara förnuftig och fri dvs. hon vill själv ha rätt till att ta hand om sin egen situation och göra negativa handlingar. Därav följer att människan speciellt i tidigt ålder behöver en hjälpande hand.
- Undervisningen skall aktivera hela individen dvs. huvud, hjärta, hand. Det är i och för sig inget nytt, som tidigare beskrivit är det många som har uttryckt liknande tankar t.ex. Comenius, Pestalozzi, Dewey m.fl.
- Unga människor är nyfikna, har frågor och vill experimentera.

<sup>59</sup> Herbert Godjons, 2001 *Egen översättning*: HU uppfattar jag som en undervisningsprincip som har en bestämd profil, den är argumentativ, teoretisk motiverbar och går att applicera på olika undervisningssammanhang. Men det är inte synonymt med "undervisning" eller "skola".

<sup>60</sup> Didaktische Modelle, 1994 s. 355

Självaktiviteten är bästa metod för att stimulera kreativiteten hos individen samt utveckla en handlingskompetens inför oväntade situationer.

- Alla gör fel, både elever och lärare, men det är viktigt att vara öppen och lära sig av sina misstag, på så sätt skapas förståelse för varandra och arbetsmiljön blir progressiv och stimulerande.

Det finns inget givet handlingsmönster för den som vill ägna sig åt HU men vissa förutsättningar är viktiga att känna till.<sup>61</sup>

- HU syftar till helheten, eleven skall med hela sin handlingskraft bidra till att föra undervisningen till sitt mål. Därav följer att om eleven ägnar sig helt åt undervisningen skall resultatet beskriva en helhet som t.ex. skådespel, rollspel, experiment elevundersökning.
- HU är elevaktiv, det betyder att läraren ger eleven möjlighet att upptäcka, planera, utreda, undersöka allt med tanke på att egen aktivitet skapar självständighet.
- Centralt för HU är framställningen av ”handlingsprodukter” dvs. saker som behövs för att framföra något t.ex. kulisser för ett skådespel. Det kan vara framtagning av en elevtidning, bok, experiment, insändare i en tidning. Allt detta kan utmynna i en större aktivitet som utställning, klassresa, tävling, workshop, föräldramöte mm.
- Elevernas egna intressen skall stå i centrum och om möjligt ges chans till utveckling, bara så kan eleverna se om de är bärkraftiga och om de är utvecklingsbara.
- All planering, genomförande och utvärdering av undervisning sker tillsammans med eleverna, de får därigenom själv bära mycket ansvar och känner engagemang samt utvecklar en positiv handlingskompetens.
- HU öppnar skolans arbetssätt och relationen mellan elev och lärare. Det skapas möjlighet för individualisering av undervisningen samt att den kan genomföras ämnesövergripande. Utåt skall skolan ha kontakt med omvärlden, eleverna kan gå ut i samhället för att undersöka, intervjua, informera och till skolan bör komma olika personer t.ex. experter, föräldrar, kommunpolitiker m.fl.
- HU försöker att skapa en balans mellan huvud- och handarbete. Med huvudarbete menas att tänka, kritisera, diskutera, planera, drömma. Med handarbete menas alla genom kroppsarbete utförda handlingar. En växelverkan mellan båda aktiviteter är önskvärt.

HU ställer stora krav på läraren för att han/hon skall kunna dela med sig, entusiasmera eleverna och samtidigt hålla styr på hela handlingsförloppet. Det krävs av eleven att vara engagerad och visa ett stort mått av disciplin och handlingsvilja. Det är uppenbart att en undervisning enl. ovan kräver mycket av elev och lärare. Därutöver krävs positiva beslutsnivåer och ekonomiska resurser. Kort sagt en mångfald av olika faktorer måste samverka för att kunna realisera en didaktisk ansats som handlingsorienterad undervisning presentera och som uppfyller de didaktiska kraven på frågorna:

**vad**            *praktisk och teoretisk handlande*

---

<sup>61</sup> Didaktische Modelle, 1994 s. 355-358



**hur** genom engagemang och stimulering  
**varför** för elevens personliga utveckling.

HU praktiseras vid en rad olika skolor i Tyskland. Nedan ges en beskrivning av ett studiebesök på Odenwaldschule i Ober-Hambach, skolan är en internatskola och därmed kanske inte helt representativ för svenska förhållanden men det speciella är att skolan nyttjar hela HU:s idésegment.

Odenwaldschule ligger i Ober-Hambach, en ort med 100 invånare belägen mellan Darmstadt och Heidelberg i sydvästra Tyskland i delstaten Hessen. Ober-Hambach ligger naturskönt i en dalgång vid början av Odenwald. Skolområdet omfattar 10 ha och det finns 32 byggnader däribland gymnastikhall, bibliotek (Tysklands största skolbibliotek) och olika administrativa byggnader. I de flesta byggnader bor elever och lärare på övervåningen och undervisningen bedrivs på bottenvåningen. Skolan grundades av PAUL och Edith GEHEEB som en motpol till den tidens ”vanliga” skola. Grundidéen anknöt till reformpedagogikens tradition i Tyskland och får ses som en 150-årig kulturell rörelse inspirerad av Goethe och Fichte.

Odenwaldschule är en internatskola och eleverna ges möjlighet att åka hem var tredje helg. Antalet elever är 278 (år 2000) därav ca 1/3 flickor. Därtill kommer ca 50 externelever, barn till befolkningen i Ober-Hambach och barn till medarbetare vid skolan. Elevernas ålder ligger mellan 6 och 20 år. Skolan har 100 medarbetare och av dem är 50 personer pedagogisk verksamma. Eleverna lever i familjer dvs. grupper av 6 till 10 ungdomar och en vuxen (lärare) som är familjeöverhuvud - *familjefar* eller *familjemor*. Det bor alltid två ungdomar i ett rum och varje *familj* bildar en boenhet.

Det är kostsamt att vistas på skolan (ca 1400 DM/mån det motsvarar ca 6000 kr/mån) och den sociala strukturen är varierande, 45 % av alla ungdomar har svag social bakgrund och deras vistelse betalas av offentliga medel.

Vid skolan praktiseras handlingsorienterad undervisning som kallas en ”konkret utopi”. Skolan bedrivs som internatskola och detta medför en rad fördelar men även vissa nackdelar. Bland fördelarna kan räknas social fostran, livsgemenskapen och integrering av skola och fritid. Nackdelen kan vara att det finns risk för relationskonflikter, alla finns där på heltid och att någon vill kanske ibland vara för sig själv. Det samlade intrycket från besöket på Odenwaldschule är att HUs olika idésegment har tagits tillvara. Lärare och elever lär tillsammans, skolmiljön utstrålar lugn och vänlighet och allt sker i harmoni med naturen.

Barnens utveckling till människor och till mänskligheten - det var den övergripande uppgiften till vilkens lösning Odenwaldskolans tillkomst skall räknas, oberoende av samtidens sociala och politiska förhållanden. En följd av detta är att man avser att i klasser med mer än 18 elever går det inte att bedriva inläring. Revolutionerande, för att inte säga chockerande för den tiden, var Paul Geheeb's idé att pojkar och flickor skulle gå i samma klass och att de skulle leva tillsammans på samma område.

Som ett kuriosum kan nämnas att det på Paul Geheeb's skrivbord stod en bild av Ellen Key som han själv kallade ”Die grosse schwedische Prophetin”, men det är inte känt om han omsatte hennes teoretiska tankar i praktiskt handlande vid Odenwaldschule.

Skolan erbjuder skolgång från första klass till *Abitur* (studenten) samt möjlighet till yrkesutbildning och avläggande av gesällprov i yrket möbelsnickare eller konstsmed. Dessutom ger den högre utbildningen (till trettonde klassen) möjlighet till utbildning till ”*Staatlich geprüfter Chemisch - Technischer Assistent*”. I sjunde klassen får alla elever prova på ett hantverksyrke. Under ett kvartal får eleven en eftermiddag i veckan känna på yrket. De olika yrkena är möbelsnickare, konstsmed, krukmakare och

design (liknande svenskt slöjd men med mycket stark betoning på kreativt skapande och konstnärligt uttrycksätt). Från och med åttonde klass kan eleven parallellt med skolans allmänna undervisning genomgå en yrkesutbildning till möbelsnickare eller konstsmed, vilket 40 % av eleverna gör. Genom en speciell överenskommelse med berörda parter har Odenwaldschule rätt att examinera sina elever genom *gesällprov*.

Det ges inga betyg i ämnen utan läraren skriver en rapport, ett omdöme om eleven. Detta åtföljs av halvårskonferens och s.k. perspektivkonferens som har till uppgift att visionära om skolans utveckling och elevernas arbetsmiljö.

Den allmänna undervisningen sker i s.k. *Übungsbänder* - övningsband (tyska, matematik och engelska), ett ämne åt gången som intensivstuderas under en viss period. Övriga allmänna ämnen läses i block t.ex. biologi, naturkunskap, fysik och kemi. Övningsband ”pluggas” de två första timmarna på dagen i ordets verkliga betydelse. Därefter är det frukost för alla. Måltiderna är knutpunkten i samvaron, alla äter tillsammans med respektive ”familj” vid det egna bordet. Här ges samtidigt möjlighet till att meddela saker och att kunna nämna och ventilera eventuella problem. Tillvaron på skolan är långt ifrån problemfri, även här finns friktioner mellan elever och lärare och elever sinsemellan men det blir omgående diskuterat och därmed ackumuleras inga problem. I alla diskussioner är lärare och elever jämställda. Resterande förmiddagstimmar används för kreativa aktiviteter drama, dans, skådespel, idrott mm. Efter lunchen och vilotiden är det tid för frivilliga, styrda aktiviteter: hobby, sport, kultur, frivillig bildning.

Eleverna har en representation som liknar elevråd, men med stort personligt ansvar och eget ekonomiskt ansvar. Eleverna i de högra klasserna bedriver själva diskoteket (som finns på skolområdet) samt har hand om tehuset (för eget bruk). Därutöver har de hand om en egen brandkår, boktryckeri och ombesörjer ”bussningen” i egna minibussar mellan skolan och närmaste stad (Heppenheim, 9km).

Ovanbeskrivna aktiviteter är en del av elevernas engagemang och levnadssätt som skall ge stimulans, allt enligt Paul Gehebs motto: *verkligheten kan inte i sin helhet förmedlas i skolan, det måste till en reduktion som visar en symbolisk form av verkligheten*.

Sammanfattningsvis kan sägas att det är svårt att beskriva skolan på så litet utrymme och att det var inspirerande att kunna uppleva skolmiljön och att ta del av livet på Odenwaldschule. Mitt besök var planerat för två timmar och man bad mig att stanna i sju! Efter besöket är det lätt att förstå att inspiration till skolans verksamhet till viss del är tagen efter Immanuel Kant:

Människans viktigaste uppgift är att veta hur hon skall fylla sin plats inom skapelsen och att förstå hur hon skall vara för att vara människa. (Egen översättning) Kant

## Elevaktiv inläring (Lernen durch Lehren, LdL)

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies (idealtypisch) der Methode „Lernen durch Lehren“.<sup>62</sup>

Elevaktiv inläring<sup>63</sup> har tillämpats i Tyskland sedan 1985 och spridningen av metoden fortsätter kontinuerligt. I Tyskland är det 600 lärare som ingår i kontaktnätet LdL och som arbetar efter nedan beskriven metod. Till sin hjälp har de ett väl utbyggt Internetforum<sup>64</sup> där den enskilde läraren kan få hjälp för sin undervisning och kan delar med sig till andra om han/hon vill.

Metoden är framtagen 1985 av Prof. Dr. Jean-Pol Martin, allmäntdidaktiker vid universitetet Eichstätt i Tyskland. Han utvecklade en ansats inom didaktisk metoddiskussion som tidigare hade initierats av Hans-Eberhard Piepho<sup>65</sup> där han ansåg att lärandet skulle förflyttas från en behavioristisk utgångspunkt till en kommunikativ didaktik där eleven genom eget engagemang och självständigt arbete fick känna delaktighet i inlärningsprocessen.

LdL har utvecklats ur handlingsorienterad undervisning och har sina rötter i reformpedagogiken. I pedagogiskt sammanhang finns det en rad olika ansatser som tidigare har tangerat LdLs idéstruktur. Georg Kerschensteiner (1854-1932) präglade begreppet *Arbeitsschule (arbetsskola)*. Hugo Gaudig (1860-1923) hade som motto *självständighet genom självaktivitet*. Adolf Reichenwein (1898-1944) arbetade för att få ett *skapande skolfolk*. Peter Petersens (1884-1952) pedagogiska tanke var att läraren ska stå tillbaka och inte erbjuda undervisningsstoffet utan *hjälpa eleven att själv ta till sig innehållet*. Vidare finns beröringspunkter från 30-talet inom ramen för projektundervisning hos Dewey och Kilpatrick (1995), för att inte glömma Maria Montessori och Johann Heinrich Pestalozzi mm. Grundtanken är att eleven genom självaktiva handlingar utvecklar ett positivt förhållningssätt till inläring och genom social träning finner sin position inom elevgruppen samt utvecklar därigenom ett skoletiskt förhållningssätt. Dessutom ska eleven genom egen aktivitet (mentalt och fysiskt) ha del i sin egen kunskapsinhämtning och personliga utvecklingen i allmänhet.

I undervisningen som bedrivs genom traditionell förmedlingspedagogik är det brukligt att läraren ”äger” omkring sjuttiofem procent av taltiden vid respektive lektionstillfälle, vid tillämpning av LdL är det avsikten att förhållandet är det omvända d.v.s. att eleverna ha sjuttiofem procent av taltiden under en lektion. Den övergripande tanken är att eleven ska vara aktiv för att kunna ta till sig undervisningsstoffet. Elevundersökningar har visat att läraren som tillämpar LdL metoden inte förlorar sin status som kunskapsförmedlare utan eleverna förutsätter att läraren *kan sitt ämne* men de uppskattar möjligheten till egna aktiviteter och växer med uppgiften. I

<sup>62</sup> Paul Hanel, 2001; *Egen översättning*: När elever själv bearbetar ett undervisningsavsnitt och presentera det för sina klasskamrater, och när de förvissa sig om att informationen har nått fram samt se till att det nya avsnittet kommer till användning *då* motsvara det metoden ”Lernen durch Lehren” (LdL).

<sup>63</sup> I efterföljande text används den tyska beteckningen -LdL- för metoden

<sup>64</sup> Det är ett ”klotterplank” med 34 rubriker som alla berör LdL ([www.ldl.de](http://www.ldl.de)).

<sup>65</sup> Eberhard Piepho, 1979

initialskedet innebär detta större arbetsbörda för läraren, det krävs en del förberedelse som är direkt knytet till LdL metoden.

LdL innehåller en rad olika segment som tillsammans bildar en homogen didaktisk struktur. Därav följer att alla som börjar med LdL upptäcker snart att det inte går att genomföra allt med en gång för att det är svårt i början att få med alla bitar i rätt sammanhang. Det krävs inarbetade rutiner för att metoden ska fungera och utan tydliga spelregler går det inte att få framgång vare sig för klassen eller den enskilde eleven. Svagpresterande elever behöver oftast en längre tid för att kunna finna sig tillrätta i sammanhanget men det har visat sig att dessa elever har mycket stor nytta av LdL, eleven syns, hörs och får ett bejakande för sina eventuella inlärningsinsatser.

Die Methode "Lernen durch Lehren" ermöglicht es den Schülern, Rezeptivität und Reaktivität, wie sie im traditionellen Unterricht üblich sind, zu überwinden und durch die Übernahme von Lehrfunktionen den Unterricht weitgehend aktiv selbst zu gestalten.<sup>66</sup>

Vid införandet av LdL upplever många lärare att den egna rollen i klassrummet och i undervisningen förändras avgörande och många uttrycker förvåning över hur svårt det är i början att "dra sig tillbaka" som lärare och att låta eleverna agera istället. Lärarens arbetsuppgift i klassrummet ändras från att vara kunskapsförmedlare till att vara handledare, coach, mentor. När eleverna har blivit *inskolade* i LdL-metoden innebär det att klassrumsarbete fungera mera friktionsfritt och arbetsklimatet blir positivare. LdL kan tillämpas i stort sett på alla skolans ämnen, metoden kan också kombineras med andra pedagogiska arbetssätt t.ex. Storyline, projektarbete mm.

Lernen durch Lehren ist ein Unterrichtsprinzip, das die Übertragung einiger Lehrfunktionen auf die Lerner anstrebt. Dies ist unabhängig von jeweils eingesetzten Unterrichtsmethoden. Konkret zeichnet sich LdL durch zwei Aspekte aus: die teilweise Übernahme der Gesprächsführung im Unterricht und die selbstständige Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes durch die Lerner sowie deren Präsentation und Einüben mit den Schülern.<sup>67</sup>

LdL orientera sig mot ett paradigmskifte i skolundervisningen men det krävs inga förändrade skolbetingelse, metoden erbjuder handlingsfrihet för den enskilde läraren samtidigt som läroplanens intentioner och skolans övriga styrmoment inte stå i motsatsförhållande till LdL.

Uppläggningsen av undervisningen skapas inte av elevens egen spontanitet utan det är läraren som i ett tidigt stadium delar ut uppgifter och styr händelseförloppet. Arbetssättet är att elever och lärare tillsammans ta fram undervisningsavsnitt eller inlärningsstoff som eleverna själva ska reflektera över och bearbetar för att kunna presentera inför klassen. Lektionsförberedelse utförs av två elever tillsammans som hemuppgift och presentation sker i dialog med övriga elever. Läraren hjälper *undervisningseleven*

---

<sup>66</sup> Paul Hanell, 2001; *Egen översättning*: Genom att eleverna övertar inlärningsfunktioner i klassrummet är den undervisande eleven och övriga klasskamrater självaktiva, passivitet som kan förekomma vid vanlig förmedlingspedagogik byter oftast plats med elevernas självaktivitet.

<sup>67</sup> Dagmar Abendroth-Timmer, 2000; *Egen översättning*: Huvudprincipen i LdL är att eleverna delvis överta inlärningsfunktioner och det oavhängig av undervisningsmetod. Två aspekter är speciellt framträdande i LdL: elevens egen lektionförberedelse (i samråd med läraren) samt att eleven själv för dialogen med övriga elever och samverkan mellan "lärande elev" och övriga klasskamrater när det gäller presentation och tillämpning av nytt stoff.

med förberedelsen och korrigerar vid behov. Genom att elever talar till elever har det visat sig<sup>68</sup> att inläringen går betydligt bättre och behållningen för enskilda elever är större på grund av att de talar ett språk som är mera knytet till elevernas språkuppfattning. I undervisningssammanhanget är läraren alltid närvarande och ingriper (självklart) om felaktigheter uppstår, men i övrigt ger läraren eleven möjlighet till att själv presentera och genomföra undervisningsavsnittet.

För att LdL ska fungera som ett pedagogiskt/didaktiskt förhållningssätt är det av stor vikt att eleverna tillägna sig viss didaktisk kompetens, detta är viktig för att LdL kan fungera som en lärande metod och samtidigt säkra LdL:s kontinuitet. Inläringen av didaktisk grundkompetens är något som eleven inte belastas med utan det är lärarens beteende gentemot eleven och klassen i övrigt som förmedlar vissa grundkriterier i undervisningssammanhang som i sin helhet ger respons i elevernas agerande.

Nach einem Jahr war es klar, dass dieses neue Verfahren -LdL- (egen anmärkning) deutliche Vorteile aufwies: Der Sprechanteil der Schüler war von traditionell 25 % auf 75 % gestiegen und die mündliche Kompetenz war entsprechend hoch.<sup>69</sup>

Sommaren 2001 har jag varit i Eichstätt, Tyskland och tagit del av konceptet och bevistat undervisningen. LdL eller *elevaktiv inläring* (som jag kallar det på svenska) har handlingsorienterad undervisning som bas och sätter, i ordets bemärkelse, eleven i centrum. Det bestående intrycket är att hela det didaktiska spektrumet har tagits till vara. LdL aktiverar även svagpresterande elever och uppmuntrar till eget engagemang och kreativitet.

Läraren fördelar arbetsuppgifter till eleverna (två elever åt gången). Eleverna förbereder sin framställning som hemläxa (allt i samråd med läraren). Därefter genomför eleverna presentationen av undervisningsstoffet inför sina klasskamrater. Läraren är alltid närvarande och är beredd att kunna ingripa ifall det behövs. Eleverna talar till elever på deras språk och kan förklara olika samband på ett sätt som är lättare att förstå än om läraren med sitt ”vuxenspråk” skulle göra det. Vissa elever som vanligtvis sitter tyst på många lektioner har lättare att yttra sig gentemot en klasskamrat än läraren. Stämningen i klassrummet blir avslappnad och det uppkommer en trivsam atmosfär. Genom att elever, först för sig själva och därefter i grupp, formulerar de kunskaper de har om ett moment, blir deras tänkande en del av lärandeprocessen. Genom samspel och dialog tillvaratas elevers resurser att lära sig själva och varandra.

I den dialog som sker i ett lagarbete, tillvaratas den inlärningsresurs som ligger i individens eget tänkande. LdL-baserat lärande kan definieras på följande sätt:

- Eleverna utvecklar sina egna idéer från frågor, experiment eller konstruktivt arbete. De försöker finna utforskande metoder som klarlägger och belyser frågor som de anser vara meningsfulla.
- Eleverna studerar, undersöker meningsfulla frågor eller problem med utgångspunkt från sina egna idéer. De utforskar sina idéer och använder olika metoder.

<sup>68</sup> Jean-Pol Martin, 1994

<sup>69</sup> Jean-Pol Martin, 1996; *Egen översättning*: Efter ett år syntes tydliga fördelar med den nya metoden (LdL): Elevernas ”taltid” hade ökad från traditionella 25 % till 75 % och deras verbala kompetens var motsvarande hög.

- Eleverna analyserar, diskuterar och utvärderar vad de har hittat eller konstruerat. De visar upp sina resultat i klassrummet eller på andra platser.
- Eleverna uttrycker sin förståelse för vad de har lärt sig. De utbyter upptäckter och konstruktiva resultat, och de drar slutsatser där det är möjligt eller riktigt.

En viktig aspekt på självbestämmande i lärandet är att elever blir tvungna att sätta upp sina egna mål i lärandeprocessen. Varje elev måste planera sin egen kurs dvs. de grunder han avser att täcka, problem som han vill försöka lösa, vägar som han önskar undersöka. Under planeringsperioden är lärarens roll viktig genom att hjälpa till att göra planeringarna mer specificerade, genom att ge råd när eleverna stöter på oförutsedda svårigheter i anskaffandet av hjälpmedel som kan vara till nytta för eleven.

## DISKUSSION

Får jag säga en sak. Jag blir så upprörd över dom här överkraven på skolan. När det gäller polisen så är det ingen som kräver att polisen ska avskaffa brottsligheten. Av socialvården är det ingen som kräver att den ska avskaffa alla sociala problem eller fattigdomen. Och av sjukhusen är det ingen som kräver att de ska avskaffa döden. Men skolan ska avskaffa alla problem och göra alla människor lyckliga.

Gerd Arfwedson<sup>70</sup>

### Skolan och utbildning i dag

Massmedia skriver mycket om skolan och undervisningen men tyvärr inte alltid i positiva termer. Tidningar och television berättar om sjuåringar som polisanmäls för misshandel, om bråk mellan olika elevgrupper inom skolan, vandalisering av skollokaler, problemet med för många elever i varje klass och att lärartätheten är starkt avtagande.

Den allmänna skol- och undervisningsdebatten, på det sättet som den presenteras och påverkas av massmedia, ger inget hopp om en snabb förbättring av situationen. Avsaknaden av ekonomiska resurser bromsar utvecklingen och ger mindre möjlighet till att planera en progressiv utveckling. Oavsett den aktuella situationen, eller just för att situationen är som den är, behövs en orientering i riktning mot en förändrad skola och därmed gynnsammare inlärningsförhållanden.

Barn är till sin natur aktiva varelser, fyllda av liv, nyfikenhet och kunskapsörst och det är en nödvändig förutsättning för inläring som skolan behöver ta vara på.

Redan Comenius skrev utförligt om inläringens problem och hur eleven kunde hjälpas att finna sig själv och genom detta få möjlighet att ta till sig information. Han påtalade vikten i att aktivera eleven och därmed skapa en positiv inläringssituation.

Den intellektuella utvecklingen samspelar med den kroppsliga så att intellektuell och kroppslig övning verkar utvecklande på varandra. Lärarna måste specialtränas i konsten att utveckla undervisningsmetoder och att identifiera elevens individuella utveckling<sup>71</sup>

Skolans traditionella kunskapssyn har format skolan som institution och dess organisation. Strikt ämnesindelning, timplaner, arbetsorganisation, åldersindelning m.m. utgår från tanken att skolan ska förmedla kunskaper som utgör en avbildning av världen. Läromedel, undervisnings- och utvärderingstraditioner är skapade för att vara rationella verktyg för denna kunskapssyn. I skolans empiriska tradition definierades kunskap som en avbildning av världen. Synen på hur lärande går till grundade sig under en lång period under 1900-talet på behavioristiska inläringsteorier som betonade information, övning och repetition. Grundtanken i gällande läroplan är att eleven själv måste bygga upp sin egen kunskap och inte genom förmedling och påverkan av utanför stående personer (läraren). Detta är i och för sig inget nytt (se Comenius, Pestalozzi, Dewey m.m.) men visar på den ”didaktiska cirkeln”, gamla beprövade arbetssätt kommer till heder igen!

I dagens förekommande klassundervisning kan man inte i tillräcklig utsträckning ta hänsyn till elevernas förkunskaper och tid för eftertanke och

<sup>70</sup> Gerd Arfwedson, *Pedagogiska Magasinet* 1/01 s. 51

<sup>71</sup> Comenius, A. *Didactica Magna*, s. 32

reflektion är ytterst begränsad. De långsammare eleverna får svårt att hänga med, de snabbaste tycker att det går för sakta och långleds. Några elever riktar då energin mot sådant som läraren finner störande.

Det har i svensk skola alltid funnits stort utrymme för lärarens autonomi.<sup>72</sup> När väl dörren till undervisningslokalen stängts har det varit läraren som haft makten och regisserat det pedagogiska dramat.

Enligt Peter Struck<sup>73</sup> kommer följande livsmiljöer i framtiden att vara av betydelse för barns utveckling: familj, jämnåriga, TV inklusive Internet och skola. Överallt, betonar Struck, handlar det om en balans mellan inre och yttre stimulans. I och med familjens sönderfall kommer skolan att behöva skapa en miljö mera för uppfostran än inläring av fakta. Lärarrollen kommer att förändras genomgående till att ledsaga unga människor och stödja deras utveckling. Insikten att en effektiv undervisning bara kan byggas på en balanserad själslig och kroppslig utveckling kommer att leda till en helt annan skolmiljö än vi ser idag.

Morgondagens samhälle ställer helt nya förväntningar på individen, vi befinner oss i början på det som oftast kallas kunskaps- och informationssamhället och kraven på individen, både vad det gäller utbildning och personlig utveckling, växer hela tiden. Bruk av datateknik och andra nya tekniska hjälpmedel kräver ett stort mått av flexibilitet samtidigt som det ger möjlighet till nya inlärningsmöjligheter. Dagens skola kommer troligtvis inte att räcka till för att kunna möta morgondagens utbildningskrav.

### **Lpo 94 hur gör vi?**

Kunskapssynen i nuvarande läroplan (Lpo 94) syftar till att utbildning ska leda till individens förståelse av undervisningens innehåll. Förståelseaspekten är alltså central, och ny förståelse har två beståndsdelar. Den ena delen består av medvetna och omedvetna kunskaper som en individ redan har, den andra av ny information och nya erfarenheter. Förståelse uppstår när dessa två beståndsdelar vägs samman. Vi är sällan medvetna om våra föreställningar. Trots det bildar de den förförståelse mot vilken vi värderar och bedömer nya erfarenheter. De bildar det "självklara", den bild av världen som bara "är". Problemet med våra föreställningar är att de är oreflekterade och förgivet-tagna. Vi har inte satt ord på dem, granskat dem och bedömt huruvida de är rimliga eller inte.<sup>74</sup>

Det är betydelsefullt att dessa intuitiva och naiva föreställningar tas in i och blir en del av lärandeprocessen. Lärande innebär att dessa föreställningar utmanas av nya erfarenheter och ny information. I och med att dessa nya synsätt är integrerade med tidigare föreställningar är de beständiga över tid.

Läroplanens starka betoning på "elevaktiva arbetssätt" bygger på en konstruktivistisk syn på lärande. Omformningen av den personliga föreställningsvärlden kan bara individen själv genomföra. Lärande är ett aktivt arbete där man ifrågasätter, utmanar och bearbetar de egna uppfattningarna. Lärande förutsätter ett aktivt engagemang.

Vad kan skolan och läraren göra för att skapa så goda förutsättningar för lärandet som möjligt: De kan till exempel se till att eleverna har de

---

<sup>72</sup> Kurt Liljequist 1999 s. 232-233

<sup>73</sup> Peter Struck 2000 s. 161-162

<sup>74</sup> Steve Wretman 2001 s. 24 i Skolbarn 3/2001



förkunskaper som krävs. Att de får den tid som är nödvändigt för att tänka och smälta ny information. Att stimulera elever till inläring och att de upplever lärandet som meningsfullt. Kan man ge eleverna sådana förutsättningar kommer de att lyckas i skolan och få lust att lära vidare. Får inte eleverna dessa förutsättningar kommer man att få problem med både allmänna ordningen och kunskapsstillväxten.

Ett enhetligt sätt att undervisa och bedöma är helt och hållet otillfredsställande när vi alla är så olika.

Howard Gardner

Det behövs en skola som kan nå upp till de kraven som kunskaps- och informationssamhället ställer. I den didaktiska litteraturen finns en mångfald av idéer och riktningar som var för sig vill förbättra undervisningen, skapa en positiv inlärningsmiljö och bidra till elevernas personliga utveckling.

Eleven ska sättas i centrum men inte i en naiv mening att "eleven får göra vad eleven vill". Det kan också betecknas som individualisering men inom ramen för en läroplan/kursplan som är gemensam för alla. Detta var också den betydelse som John Dewey gav åt vad som blivit en slogan: "Eleven i centrum." Dewey menade inte att eleven "skulle bestämma" utan att eleven skulle stå i centrum för lärarens bemödanden och för hur en läroplan (curriculum) ska tillämpas; eleven söker och bildar sin kunskap under ledning. Detta sätter eleverna i centrum i en insikt om att skolans och skolkunskapens uppgifter är att hjälpa dem, att organisera, och finna mening i deras värld.

Angående ämnenas betydelse påpekas det i Lpo 94 att i allt skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.

Skolans alla ämnen ska bilda en helhet i förhållande till läroplanens mål. Därvidlag skiljer sig de praktisktestetiska ämnena inte från andra ämnen i skolan.

I och med Lpo 94 har läroplansbegreppet omdefinierats. Tidigare omfattade begreppet läroplan:

- *läroplanens allmänna del*
- *timplaner*
- *kursplaner.*

Lpo 94 består endast av vad som tidigare benämndes som läroplanens allmänna del. Timplanen är numera en bilaga till Skollagen. Kursplaner och betygsföreskrifter är egna förordningar. Om alla dessa lagar och förordningar utgick från samma värderingar och synsätt vore det inget problem att de inte är samlade under samma tak. Men jag tycker att värderingar och synsätt i Lpo 94 och kursplaner inte går åt samma håll.

I propositionen *En ny Läroplan* (1992/93:320) sägs uttryckligen att: "Regeringen stödjer den kunskapssyn och den diskussion om bildning i vår tid, som Läroplanskommittén givit uttryck för." Arbetet i klassrummet ska, enligt förarbeten till Lpo 94, utgå från *Mål att sträva mot* och bedrivs med elevaktiv arbetssätt mot förståelse. När sedan elevernas arbete och kunnande ska utvärderas och betygsättas ska det göras utifrån *Mål att uppnå*. Många

av uppnåendemålen bygger på en essentialistisk kunskapssyn där minneskunskaper betonas.

Det är inte bara ett lärandeperspektiv som är centralt för den nya skolan, även politiker har sina politisk färgade synpunkter på undervisning. Jan Hylén<sup>75</sup> har under en skolkonferens om elevinflytande i Göteborg fört fram fyra argument varför elevinflytande är viktigt:

- Det är en mänsklig rättighet att kunna påverka sin vardag.
- Elevinflytande är nödvändigt för att skolan ska kunna fostra i demokrati. Demokratin behöver hela tiden återerövas.
- För att utbildningskvaliteten ska bli hög behöver eleven känna engagemang och få ta ansvar för sig själv och skolan. Idag är det inte längre frågan om att eleven ska "bära lärarens kunskaper".
- Kunskaper är mer ett verktyg och är också mer kontextbetonade idag. Eleven behöver därför göra kunskapen till sin egen genom att använda sig av egna erfarenheter. För att minska tråkigheten i skolan behövs inflytande över den dagliga verksamheten.

Grundidén i den nya styrningen är således att ett tydliggjort och decentraliserat ansvar skall frigöra ett starkt lokalt engagemang. Huvudansvaret för utvecklingen läggs således på den enskilda skolan. I den nya styrfilosofin ges vidare de "professionella" ett stort ansvar för utvecklingen av verksamheten. En professionell lärarverksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning, noteras i SOU 1992:44<sup>76</sup>; det krävs istället "en allt mer reflekterad praktik."

Det som eftersträvas är således att lärare i ökad utsträckning reflekterar kring mål och syften med undervisningen, dess rambetingelser, vilka individer som planeringen gäller, etc. Sådant reflekterande kan försiggå på olika nivåer; generellt refererar dock uttrycket "reflekterande lärare" till någon som arbetar på ett intentionellt och medvetet sätt.

Det kan mycket väl vara så<sup>77</sup> att många lärare har fokuserat elevers kvalitativt skilda erfarenheter långt innan vår tids forskning om elevuppfattningar var aktuella. Vår egen idéhistoria visar hur frågor av liknande karaktär kommit upp under tidigare epoker.

Hur gör man då för att utveckla och förändra en skola<sup>78</sup> om man inte tror att detta görs genom att inplantera idealmodeller för pedagogiskt arbete eller för skolans ledning och organisation? Som historien och erfarenheten visar är detta ingen enkel uppgift. Det finns inte någon universalmodell för skolans organisationsförändring. Det finns dock olika sätt att lägga upp och genomföra utvecklingsarbete som fungerar olika bra beroende på vilka lokala resurser och förutsättningar som föreligger. Allt detta kan göras genom förändringsmodeller som bygger på kunskap om och förståelse för mänsklig interaktion och kommunikation.

Kunskap är inte en avbildning av världen utan ett sätt att göra världen begriplig.<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> Jan Hylén 1997, var politisk sakkunnig hos dåvarande skolminister Ylva Johansson

<sup>76</sup> Högskoleutredning; Resurser för högskolans grundutbildning

<sup>77</sup> Silwa Claesson 1999 s. 200

<sup>78</sup> Lars Lindkvist, Jan Löwstedt, Ulf Torper 1999 s. 254

<sup>79</sup> SOU 1997:21

## Skolans nya arbetssätt

Alla ovan anförda fakta som rör morgondagens utbildningsstruktur kan vid första påseende, på grund av sin mångfald, ge intrycket av att vara ogenomförbara. Det går att genomföra men för det krävs ett nytänkande. Gamla beprövade rutiner och inövade mönster får ge vika för ett flexibelt och handlingsorienterat beteende. Om detta genomförs ger det nya sättet att arbeta en ny typ av kunskap som alltmer efterfrågas på arbetsmarknaden. Sådan kunskap handlar om att kunna ta initiativ, samarbeta och lösa problem.

Jag tror att läraryrket håller på att skifta<sup>80</sup> från en hur- till en vad-kultur, varvid betoningen växlar från undervisning till lärande, från metod till mål och resultat, från hur lärare gör till vad elever erfar, från att hinna med läroboken till att utveckla elevers förmågor och förhållningssätt, från att se förmågor och förhållningssätt som vackra ord i läroplanen till att få insikt i deras beskaffenhet och vägledas av dylika insikter i den professionella gärningen.

Hur ska då undervisningen gestaltas för att svara mot ovannämnda kriterier och vad finns det för pedagogiska-didaktiska ansatser? Jag menar att några sätt att åstadkomma detta ges i de olika nya metoder och idéer som introducerats i svensk skola under ett drygt decennium:

I **Storyline** skapas en fiktiv verklighet och arbetssättet är problemorienterat där hela arbetsgruppen måste vara aktiv och allas kunskap behövs för att lösa problemen. Redovisningen är lika viktigt som arbetsprocessen.

**Problembaserad inläring** förutsätter att eleven involveras i lärandeprocessen och att elevens eget lärande står i centrum.

**Portfolio** lär eleven att reflektera över sitt lärande samt att göra inlärningsframstegen synliga.

**Bifrostmodellen** lyfter fram yttrandefriheten, grundtesen är att i skolan fostras de framtida medborgarna och skolan ska lägga en grund för demokratiska värderingar.

**Waldorfskolan** hämtar sin näring ur antroposofisk människosyn och vill stimulera elevens intellekt. Föräldrarnas medverkan i skolan har stor betydelse. Hantverket och eurytmi har en framträdande position.

**Montessoripedagogiken** värderar frihet under ansvar högt. Alla har rätt till personlig utveckling, enligt montessoripedagogiken är det en härlig känsla för eleven att känna sin egen förmåga.

**Freinetpedagogiken** värderar handen och hjärnans arbete lika. Pedagogiken utgår från elevens och klassens behov.

**Reggoi Emilia** bedrivs i projekt- och temaarbeten där barnens erfarenheter, tankar och teorier är utgångspunkten. Pedagogiken tillämpas mest på dagis respektive förskola men har många intressanta inslag som kan vara attraktiv för grundskolans verksamhet.

Jag menar att nyttjandet av en eller flera ansatser inte täcker hela det didaktiska fältet utan ansatsen behöver integreras i ett större sammanhang för att få full täckning för de i läroplanen angivna kriterier. En del av ovan redovisade ansatser, t.ex. Storyline, Portfolio, kan bara existera i samband med en större sammanhållande struktur. Andra däremot t.ex. Montessori-

---

<sup>80</sup> Ingrid Carlgren, Ference Marton 2000

och Waldorfpedagogiken är kompletta inlärningsystem. Men det speciella med dessa sistnämnda är att de bedrivs i speciella skolor.

Många skolor i Sverige har ”bekänt sig” till någon eller några av nya tidens undervisningsstrategier och för en progressiv tillvaro med syfte att placera eleven i centrum. Just det faktum att många skolor kombinerar olika pedagogiska ansatser för att uppnå uppställda mål visar att en enda ansats ofta inte räcker till för att täcka alla önskade effekter.

Det är i det läget handlingsorienterad undervisning kommer in i bilden, metoden erbjuder ett arbetssätt som stimulerar eleverna till kreativt handlande i en positiv inlärningsmiljö och där lärarens uppgift är att slussa eleverna till ny kunskap.

## Impulser från Tyskland

Jag har vid olika tillfällen studerat handlingsorienterad undervisning i olika delar av Tyskland. Det mest framträdande vid alla studiebesök är samstämmigheten mellan elev och lärare, viljan till kommunikation och den allmänna, positiva ”andan” som vilar över respektive skola. Det vi i Sverige kallar för värdegrunder har dessa skolor som övergripande arbetsmodell och förhållningssätt för all mellanmänsklig kontakt och kommunikation. Personligen uppskattar jag mest arbetssättet på Odenwaldschule (se sida 32) men tycker att övriga skolor ger lika viktiga och intressanta bidrag till denna utveckling, speciellt spännande är att varje skola tillämpar HU sitt eget sätt. Som jag ser det har mycket av det som sker på Odenwaldschule anknytning till Comenius bok *Didactica Magna* och även till Goethe, Kant, Fichte, Pestalozzi, Dewey och många andra. Själva undervisningssyntesen som Odenwaldschule praktiserar innehåller många olika pedagogiska ansatser som tillsammans bildar en homogen enhet. Som tidigare nämnd är Odenwaldschule en internatskola och därmed inte utan vidare jämförbart med en svensk skola. Skolan har genom sin belägenhet en sluten struktur men är i övrigt likt en ”vanlig skola”. Personligen tycker jag att det går att göra en jämförelse under förutsättning att man är sig medveten om skolans speciella förhållanden.

Som ovan beskriven har jag i samband med mina studier angående HU kommit i kontakt med det didaktiska undervisningskonceptet som kallas *Lernen durch Lehren -LdL-*<sup>81</sup> (se sida 35). Elevaktiv inläring stimulerar elever till eget ansvarstagande och kreativitet. Eleverna utvecklar idéer och kan finna utforskande metoder för att klarlägga och belysa sina frågor som de tycker är meningsfulla. Eleven sätter upp egna mål för lärandet allt i en elevcentrerad gemenskap där alla tala ”samma” språk och är jämställda både sinsemellan och i viss mån med läraren. Eleverna uttrycker sin förståelse för vad de har lärt sig och byter ut erfarenheter med andra elever om vad de har upptäckt och vilka konstruktiva resultat de har gjort. Även (eller bättre sagt just) svagpresterande elever brukar prestera bättre resultat än i traditionell undervisning.

I den dialog som sker i ett lagarbete, tillvaratas den inlärningsresurs som ligger i individens eget tänkande.

Man *lä*r genom att härma kunnigare personer, man *lä*r genom att få saker och ting förklarade för sig, man *lä*r genom att samarbeta med andra och man

---

<sup>81</sup> [www.LdL.de](http://www.LdL.de)

*lär* genom utvärdering med en respons som innehåller beröm och som pekar på vad som *kan* förbättras. God undervisning ska skapa former och aktiviteter för alla dessa sätt att lära. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Lärande och identitetsutveckling är processer som går hand i hand. God undervisning måste arbeta med bägge.

Barn och ungdomar har alltid lärt av varandra och i pedagogiskt syfte kan det vara så att detta lärande på många håll är en outnyttjad resurs i skolan. När man ska förklara något för någon annan, måste man uttrycka sig klart, strukturera sitt tänkande och först ha helt klart för sig vad det hela handlar om. Genom att bemöta våra elever som jämbördiga medarbetare kan alla barn och vuxna ses som resurser för varandra i ett interaktivt samspel. Jag tror också att den nya handledande lärarrollen som bl. a. innebär att varje barn får handledning på sin egen nivå har en gynnsam effekt, inte minst för barn med olika problem. För barn med ett annat modersmål än svenska ger det undersökande arbetssättet möjlighet att söka information via Internet på sitt hemspråk och att Internetanvändning stimulerar kunskaper i engelska kan säkert många lärare vittna om.

### **Positiva effekter genom HU och LdL**

Vi lär genom att samarbeta. Det är därför inte konstigt att kunskapsintensiva företag söker medarbetare med förmåga till samarbete i problemlösning. Kunna ta vara på andras kompetens är en viktig komponent när man vill bygga mänskliga nätverk. Arbeta med samarbetsinläring i skolan gynnar lärandet och är en bra träning för framtida yrkesliv. Samarbetsinläring skiljer sig från "vanligt" grupparbete genom att eleverna inte enbart har som mål att utföra och färdigställa en arbetsuppgift utan målet är också att träna samarbete. Syftet med samarbetsinläringen är att *alla* i gruppen ska utveckla ett effektivare lärande. Samtliga i gruppen är inte enbart ansvariga för sitt eget lärande utan även för övriga gruppmedlemmar. Detta fungerar inte om en eller flera försöker att "åka snålskjuts" genom att låta andra göra arbetet. Framgången beror på hur väl man kan använda sig av varandras olika kompetenser. Arbetet med presentationsplanering (av en lektion) är en utmärkt utgångspunkt för samarbetsinläring och arbetssättet ger eleverna stor frihet. Paradoxalt nog krävs ett tydligt ledarskap av läraren för att detta friutrymme ska bli kreativt för eleverna.

Skolans arbetsformer kopplade till resultat poängterar att det inte bara är centralt vad skolan lär ut utan även hur.<sup>82</sup> Om eleverna ska utvecklas till självständiga, socialt kompetenta individer mogna för det flexibla arbetsliv som väntar, krävs att de redan i skolan fått verka i en liknande miljö med likartad kravbild.

"Om ett lands barn och ungdom får en chans att utveckla sina förutsättningar till fullo, om de bibringas kunskaper att förstå världen och förnuft att förändra den, då är framtidsutsikterna ljusa. Ett samhälle däremot som negligerar sina barn riskerar att upplösas och gå under, hur väl det än fungerar i andra avseenden."<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Skolverket 1999b, Läget i grundskolan s. 42-43

<sup>83</sup> U. Bronfenbrenner 1971

## SLUTSATS

Det är svårt att presentera ett så omfattande ämne som HU och LdL på så litet utrymme som uppsatsen erbjuder men syftet är att presentera idén och visa på möjligheten samt att väcka intresse för en didaktisk ansats som, enligt min uppfattning, ligger helt i linje med Lpo 94. Jag läste in mig på båda inriktningar innan jag gjorde studiebesök på olika skolor och min personliga upplevelse var att verkligheten överträffade teorin. Sammanfattningsvis vill jag uttala min fasta övertygelse om att HU och LdL *rätt använd* är en av nycklarna till effektiv, stimulerande och kreativitetsskapande inläring. Samtidigt är det viktigt att återigen påpeka att andra, tidigare beskrivna svenska undervisningsmodeller (Storyline, Portfolio m.m.) lämpar sig utmärkt att nyttjas i samband med HU eller LdL.

HU och LdL är en induktiv heuristisk undervisningsmetod. Eleven stimuleras till inläring, gruppen samarbetar och lär av varandra. Läraren känner tillfredsställelse med sitt arbete och mindre stress. Relationen mellan elev och lärare harmoniseras och en samarbetsanda byggs upp. Både elev och lärare drar nytta av situationen och inläringen går bättre. Det är självklart att det betyder ett visst merarbete för läraren i initialskedet men när arbetsformen har förankrats får alla deltagande ”lön för mödan”. *Eleven i centrum* har förverkligats när eleven är mogen **att lära sig att lära**. Därmed är den teoretiska ramen för Lpo 94 skapad och uppsatsens huvudfråga *går det att arbeta efter Lpo 94* kan besvaras med ja.

Förnyelse inom utbildningen kan bara skapas genom öppenhet och objektivitet angående utvärdering och ställningstaganden gentemot nya inlärningsalternativ. HU och LdL är en komplett didaktisk ansats och visar på en möjlighet till förbättring av skolan men det är viktigt att tänka på att ideriktningen utvecklades i Tyskland och måste anpassas och nyanseras för att kunna tillämpas på svensk undervisning. Det är min förhoppning att informationen om handlingsorienterad undervisning och elevaktiv inläring kan bidra till att vitalisera den svenska didaktikdebatten och möjligen kan bidra till att förbättra en redan bra<sup>84</sup> skola.

Arbetet med uppsatsen har varit stimulerande och har gett mig många uppslag för fortsatta studier angående tysk didaktik. Närmast tänkbar forskningsinsats är att mera ingående studera och beskriva HU och LdL både strukturmässigt och i jämförelse med annan undervisning.

En intressant bieffekt är att det har lämnats in en ansökan för ett COMENIUS-projekt (koordinator Professor. Dr. Jan-Pol Martin, Eichstätt, Tyskland) omfattande sju deltagarländer. Ämnet är LdL och arbetsområdet är Internet- och projektkompetens. I det projektet har jag blivit ombedd att delta som representant för Sverige.

Heinz Fahlke, Mölndal juni 2002

---

<sup>84</sup> OECDs PISA-studie placera Sverige högt på listan! <http://www.pisa.oecd.org/>

## LITTERATURFÖRTECKNING

- Abendroth - Timmer, D.** (2000). *Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip*. [www.ldl.de](http://www.ldl.de)
- Arfwedson, G.** *Pedagogiska Magasinet 1/01*.
- Becker, U.** (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, U.** (1971) *Två barndomsvärldar. Barnuppfostran i Sovjetunionen och USA*. Stockholm; Wahlström & Widstrand.
- Carlgren, I.** (1994). *Från klassundervisning till eget arbete*. Praxis 2/1994.
- Carlgren, I. Marton, F.** (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm; Lärarförbundet.
- Claesson, S.** (1999). "Hur tänker du då". Göteborg; Göteborgs studies in educational sciences 130.
- Comenius, A.** (1994). *Didactica Magna*, översättning Tomas Kroksmark. Göteborg; Daidalos.
- Dahlberg, G. och Åsén, G.** (1998). *Boken om pedagogerna*, red. Lars Svedberg & Monica Zaar. Stockholm; Liber.
- Dahlgren, L.O.** (1998). *Problembaserat Lärande*. Linköping; Linköpings universitet.
- Dewey, J.** (1949). *Demokratie und Erziehung*, 1916, Braunschweig; Beltz.
- Dryden, G & Dr.Vos, J.** (1994). *Inlärningsrevolutionen*. Jönköping; Brain Books.
- Ellmin, Roger** (1999). *Portfolio: Sätt att arbeta, tänka, lära*. Göteborg; Gothia.
- Gudjons, H.** (1998). *Didaktik zum anfassien*. Heilbrunn; Klinkhardt.
- Gudjons, H.**(2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Heilbrunn; Klinkhardt.
- Hanel, P.** (2001). *LdL oder Schüler übernehmen Lernfunktionen*. [www.ldl.de](http://www.ldl.de)
- Jank, W. & Meyer, H.** (1997). *Didaktische Modelle*. Berlin; Cornelsen.
- Klingberg, L.** (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin; Volk und Wissen.
- Liljequist, K.** (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund; Studentlitteratur.
- Lindkvist, L., Löwstedt, J., Torper, U.** (red.). (1999). *En friare skola*. Lund; Studentlitteratur.
- Lärarförbundet.** (1996). *En satsning till två tusen*. Stockholm; Kommunförbundet.
- Martin, J.-P.** (1994). *Lernen durch Lehren*. Rimbach; Verlag im Wald.
- Martin, J.-P.** (1996). *Das Projekt „Lernen durch Lehren“- Eine vorläufige Bilanz*. [www.ldl.de](http://www.ldl.de).
- Mattsson, I.** (1995). *Skola 2000 – Framtidens Skola*. Stockholm; Framtidens skola.
- Moreau, H.** (1998). *En förändrad Lpo 94 i Skolbarn 4/98*.
- Parmhag, J.** (1998). *Boken om pedagogerna*, red. Lars Svedberg & Monica Zaar. Stockholm; Liber.
- Piepho, E.** (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichtes*. Bochum; Kamp.
- Reimer-Eriksson, E.** (2000). *Bifrost - en skola för framtiden*. Uppslaget 2/2000.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L.** (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim, Berlin, Basel.
- Skolbarn.** (1998). 4/1998
- Skolbarn.** (2001). 3/2001
- Skollagen.** (1993-1994). Göteborg; Gothia.
- Skolverket.** (1999a). *Det öppna lärorummet*. Stockholm; Liber.
- Skolverket.** (1999b). *Läget i grundskolan*. Stockholm; Skolverket.
- Skolverket.** (1995). *Skola 2000*. Stockholm; Framtidens skola.
- Sohlman, Å.** (1996). *Framtidens utbildning: Sverige i internationell konkurrens*. Stockholm; SNS.
- SOU 1992:44.** (1992). *Resurser för högskolans grundutbildning*. Stockholm; Allmänna Förlaget.
- SOU 1992:94.** (1992). *Skola för bildning*. Stockholm; Allmänna Förlaget.
- SOU 1996:22** (1996). *Skolkort 139-143*. Stockholm; Allmänna Förlaget
- SOU 1997:21.** (1997). *Växa i lärandet*. Stockholm; Fritze.
- Struck, P.** (2000) *Narren och läraren* red. Waritsch, F.P. Göteborg; Ipitri.
- Thousie, K. Werner, L.** (1996) *Grundskolans regelbok*. Stockholm; Norstedts Juridik.
- Towatt, G.** (1998). *Boken om pedagogerna*; red. Lars Svedberg & Monica Zaar. Stockholm; Liber.
- Utbildningsdepartementet.** (1994). *Läroplan för grundskolan, Lpo 94*. Stockholm; Fritzes.
- Wretman, T.** (2001). *Lpo 94 och lärares kunskapsuppdrag*. I Skolbarn 3/2001.
- Witzenbacher, K.** (1985). *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule*. München; Beltz.

## INTERNETADRESSER

<http://home.arcor.de/jean-polmartin>  
<http://www.ldl.de/netz/schueler/niefleck.htm>  
**<http://www.pisa.oecd.org/>**  
<http://www.zum.de/Faecher/LdL/BW/ldlinfo.htm>  
<http://www.zum.de/Foren/ldl/cgi/forum.cgi>  
[www.allesklar.de](http://www.allesklar.de)  
[www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)  
[www.fh-karlsruhe.de](http://www.fh-karlsruhe.de)  
**[www.ldl.de](http://www.ldl.de)**  
[www.odewaldschule.de](http://www.odewaldschule.de)  
[www.schulweb.de](http://www.schulweb.de)  
[www.zum.de](http://www.zum.de)

*Det kvickhuvud tog inte fel som definierade bildning som det man har kvar när man har*



*glömt allt man fick lära sig i skolan.  
Albert Einstein*

## Bilaga 1

### **Merkblatt zur Information von Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern usw.**

Die Odenwaldschule ist ein aus der reformpädagogischen Bewegung stammendes Ländereziehungsheim (Gründungsjahr 1910), d.h. eine Einrichtung, in der Schule und Internat, Leben und Lernen sich gegenseitig durchdringen und eine gewollte Einheit bilden.

Einem **ganzheitlichen pädagogischen Konzept** entsprechend, versucht die Odenwaldschule durch ein besonders reichhaltiges Angebot an theoretischen, praktischen und sozialen Lernsituationen und durch individualisierte Fördermaßnahmen alle Anlagen eines Kindes oder Jugendlichen zu entwickeln und bereits vorhandene Entwicklungsdefizite auszugleichen. Sie hat es sich seit ihrer Gründung sehr bewusst zur Aufgabe gemacht, in diese Erziehungsumwelt auch einzelne Kinder und Jugendliche mit komplizierten Lernwegen aufgrund besonderer sozialer, psychischer oder physischer Belastungen zu integrieren und ihnen außerhalb der Ghettosituation des Spezialheims zu helfen. Die Odenwaldschule versteht sich, auch aufgrund dieser Gesamtkonzeption, zwar nicht als heil- oder sonderpädagogische Spezialeinrichtung, doch verfolgen in vielen Einzelfällen die individuellen Förder- und Therapiemaßnahmen eindeutig heilpädagogische Absichten und entstammen dem gesicherten und bewährten Erfahrungsschatz der Heilpädagogik.

Wichtig erscheint uns für das erzieherische Umfeld insgesamt, dass hier sehr verschiedenartige Kinder, Jugendliche und Erwachsene zusammen leben und lernen. Wir bemühen uns dabei um Ausgewogenheit in der Zusammensetzung und um Dauerhaftigkeit in den Beziehungen.

Die pädagogischen Mitarbeiter sind, von technisch bedingten Ausnahmen abgesehen, zugleich Lehrer und Erzieher. Sie wohnen in der Schule, gleichsam Tür an Tür mit jeweils 6 - 10 Jungen und Mädchen verschiedenen Alters, die zu ihrer Wohngruppe - bei uns „Familien“ genannt - gehören. Es gibt bei dieser Form des Zusammenlebens keinen Schichtdienst. Die 28 Odenwaldschul-Familien und die für sie jeweils verantwortlichen pädagogischen Mitarbeiter - Lehrerehepaare bzw. einzelne Lehrerinnen und Lehrer - sind auf 14 Wohnhäuser verteilt, die verstreut in einem großen Wald- und Wiesengelände liegen. Die Odenwaldschule hat etwa 250 Internatsplätze. Die jüngsten Internatschüler sind 9 oder 10 Jahre alt, die ältesten gelegentlich über 20. Dazu kommen ca. 30 „externe“ Schüler (vor allem Mitarbeiterkinder und die Kinder der Bewohner des Dorfes Ober-Hambach). Von den 110 Mitarbeitern sind etwa die Hälfte unmittelbar mit Unterricht/Ausbildung und/oder Erziehung beschäftigt.

Viele Jungen und Mädchen besuchen die Odenwaldschule, weil sie in irgendeiner Weise mit sich selbst oder in ihrer bisherigen Umwelt (Schule, Elternhaus usw.) nicht zurecht gekommen sind. Die Odenwaldschule versucht schon vor der endgültigen Aufnahme in jedem Einzelfall genau zu

prüfen und zu entscheiden, ob sie mit Aussicht auf Erfolg helfen kann. Für die Aufnahme gilt im übrigen, dass Schüler und Schülerinnen in die Jahrgangsstufen 5 - 11 aufgenommen werden können, in die Jahrgangsstufe 12 der gymnasialen Oberstufe dagegen nur in Ausnahmefällen.

Im Rahmen des **Aufnahmeverfahrens** kommen die Kinder bzw. Jugendlichen in der Regel zu zwei Terminen in die Odenwaldschule: einmal gemeinsam mit ihren Eltern zu einem Gespräch mit einer Mitarbeiterin, bei dem es in erster Linie um ihre bisherige Lern- und Lebensgeschichte sowie die jeweilige Familienkonstellation mit ihren spezifischen Bedingungen geht, und dann noch einmal zu einem Vormittag, an dem sie den Unterricht der jeweiligen Klasse besuchen. Dazu erbitten wir neben dem Ausfüllen eines ausführlichen Anmeldebogens noch einen Bericht der Eltern über die Entwicklung ihres Kindes sowie weitere relevante Unterlagen, die den Eltern zur Verfügung stehen (insbesondere Schulgutachten sowie gegebenenfalls medizinische und psychologische Untersuchungs- und Therapieergebnisse).

Die Eindrücke und Einschätzungen, die während dieser beiden Termine gesammelt werden konnten, werden abschließend in einer Aufnahmekonferenz aller pädagogischen Mitarbeiter, die mit dem jeweiligen Jungen oder Mädchen zu tun hatten, besprochen. Bei dieser Konferenz wird vor der abschließenden Entscheidung - Aufnahme ja oder nein - auch überlegt, welche Wohngruppe und welcher Ausbildungsplan der Entwicklung förderlich sein könnten.

Auch nach der Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen finden regelmäßig **Gespräche** und **Konferenzen** aller pädagogischen Mitarbeiter statt, damit Beobachtungen und Informationen ausgetauscht werden können. Für Einzel-beratungsgespräche steht eine Mitarbeiterin zu Verfügung. In kritischen Fällen können zwei Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutinnen konsultiert werden. Sie sind regelmäßig in der Schule anwesend und übernehmen auch therapeutische Einzelbetreuung über kürzere und längere Zeiträume. Dieses psychoanalytisch orientierte Therapieangebot hat sich nach unserer Erfahrung seit mehreren Jahrzehnten bewährt. Wir bieten darüber hinaus aber auch Hilfen bei der Vermittlung anderer Therapieansätze und -formen an.

Die Odenwaldschule ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule. Sie hat **ein eigenes Schulsystem** entwickelt, das in den Klassen 5 - 10 am ehesten mit einer integrierten Gesamtschule zu vergleichen ist. Eine wichtige Besonderheit ist, dass alle Jungen und Mädchen in den Klassen 7 bis 10 zusätzlich zum normalen Schulunterricht eine umfangreiche praktische Ausbildung in einer der fünf schuleigenen Lehrwerkstätten erhalten und in der Klasse 9 für drei Monate jeweils eine von 10 Partner (Internats) Schulen in England besuchen.

Als **Schulabschlüsse** können in der Odenwaldschule erreicht werden: Hauptschulabschluss erweiterter Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Realschulabschluss, Fachhochschulreife (in Verbindung mit einer Gesellenprüfung im Schreiner- oder Schlosserhandwerk) und die allgemeine Hochschulreife (Abitur); in Verbindung mit dem Abitur ist auch die Ausbildung zum staatlich geprüften Chemisch-technischen Assistenten oder der Erwerb eines der erwähnten Gesellenbriefe möglich.

Zu den Grundsätzen der Odenwaldschule gehört die **Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungen**. Vertreter der Schüler haben deshalb in nahezu allen Konferenzen als Mitglieder Sitz und Stimme. Darüber hinaus übernehmen viele ältere Schüler selbstverantwortlich wichtige Aufgaben im Unterricht (z.B. Schülerkurse), in der Freizeit (z.B. Anleitung von Jüngeren

in den verschiedensten Gruppen) und im technischen Bereich (z.B. Schulfeuerwehr, organisatorische Aufgaben in der Verwaltung). Dazu kommen Sozialdienste außerhalb der Schule (z.B. Besuchsdienst in einem psychiatrischen Krankenhaus, Hausaufgabenbetreuung in ausländischen und sozial schwachen deutschen Familien).

Zum **Freizeitangebot** gehören: Sport (alle gängigen Hallen- und Freiluftsportarten sowie Krafraumtraining, Rhönradturnen, Tanzen, Jonglieren, Schwimmen, Klettern, Squash, Voltigieren/Reiten u.a.), Theater, Film/Video, Fotografieren, Computer, Elektronik, verschiedene Musikgruppen, Instrumentalunterricht. Es gibt eine große Bibliothek mit Lese- und Arbeitsräumen, in der neben ca. 22.000 Bänden Fachliteratur auch etwa 2.000 Kinder- und Jugendbücher sowie 3.000 Bände erzählende Literatur vorhanden sind. Konzerte, Vorträge, Theateraufführungen etc. werden in der näheren Umgebung besucht bzw. in der Odenwaldschule veranstaltet. Kontakte mit anderen Internatsschulen im In- und Ausland (Schüleraustausch) werden besonders gepflegt.

In der Odenwaldschule gibt es seit vielen Jahren immer auch eine größere Anzahl von Jungen und Mädchen, deren Unterbringungskosten durch einen **öffentlichen Kostenträger** finanziert werden. Das geschieht sowohl im Rahmen der einschlägigen Vorschriften des KJHG als auch des BSHG. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungsberichte geschrieben und es finden Hilfeplan-, Kooperations- und ggf. Krisengespräche statt.

Auf Anfrage versenden wir gern weitere schriftliche Informationen und geben detaillierte mündliche Auskünfte.

Ober-Hambach, Mai 1999