

Att införliva en kultur av företagsamhet och kreativitet i lärandet

Inre och Yttre Landskap

© Kerstin Bragby, Bengt Söderhäll & Pär Vilhelmson (eds)

Innehåll

Förord	3
Inledning	5
En kultur av företagsam och kreativ pedagogik	25
Exemplet Söderhamn – Hur man utvecklar en entreprenöriell kultur	35
St George School – Draken väcks till liv...	61
St Marks - "It takes a village to raise a child"	78
Det extraordinära i vardagslivet – Hela världen som ett äventyrsfullt klassrum	98
Sammanfattning – relationen mellan alfa och omega - bokens inledning är slutet...	120
Referenser	129

Projektinformation

PROJECT ACRONYM: ECECC

PROJECT TITLE: Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum

PROJECT NUMBER: 502140-LLP-1-2009-1-SE-COMENIUS-CMP

SUB-PROGRAMME OR KA: School education

PROJECT WEBSITE: www.ececcc.eu

BENEFICIARY ORGANISATION: Municipality of Söderhamn

PROJECT COORDINATOR: Sven-Olof Larsson

PROJECT COORDINATOR ORGANISATION: Municipality of Söderhamn

PROJECT COORDINATOR TELEPHONE NUMBER: 0046(0)702823841

PROJECT COORDINATOR EMAIL ADDRESS: sven-olof.larsson@soderhamn.se

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

RESPONSIBLE PUBLISHER: For the content is respectively authors responsible

COPYRIGHT: Editors and authors

LAYOUT: Marianne Carlsson, University of Gävle och Carl Krantz

PRINT: Tiskarna Jihocesky inzert expres s.r.o., Na Barborce 1405/2, 373 16 Dobra Voda u Ceskyh Budejovic

NUMBERS PRINTED: 500 ex

ISBN: 978-91-980506-1-5

Förord

Det är med stor glädje som jag överlämnar denna handbok till dig som läsare. För mig har det varit två spännande år av arbete med EU-projektet Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum (ECECC) varav denna handbok är ett av resultaten. ECECC har varit ett utvecklingspartnerskap med inriktning mot entreprenöriellt lärande inom programmet för Livslångt Lärande, delprogram Comenius.

Projektet har varit ett nära samarbete mellan, Söderhamns kommun som varit projektägare, Högskolan i Gävle, ProEduca i Tjeckien, Fondazione Luigi Clerici, Milano och Cremona kommun i Italien samt Universitetet i Portsmouth England. Möjligheten att skapa ett samarbete mellan kommuner, universitet och privat utbildningsverksamhet har varit en utmaning men samtidigt mycket intressant och lärorikt.

Jag vill särskilt tacka representanterna för de deltagande organisationerna för deras uthållighet, flexibilitet och goda humör vilket varit en förutsättning för projektets goda resultat. Vidare vill jag tacka de lärare som i sitt dagliga arbete inspirerat och stöttat elever samt delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter till projektet. Lärarnas roll i ett lyckat arbete med entreprenöriellt och kreativt lärande kan inte nog understrykas.

Jag vill också tacka de som sammanställt projektets omfattande material för deras ingående granskning samt för den teoribyggnad och de resultat som presenteras i denna handbok.

Avslutningsvis några egna tankar som formats under projektet: *Vi måste se den kreativa förmågan med all sin rikedom. Vi måste se eleverna som det hopp för framtiden som de är. Vi ska utbilda hela deras person inför deras möte med framtiden. Vi ser den inte än men den finns där och den väntar på oss..*

Söderhamn juni 2012

Sven-Olof Larsson

Projektledare

TACK TILL OSS SOM REPRESENTANTER FÖR DE DELTAGANDE ORGANISATIONERNA

Portsmouth, England: Natalie Long

Fondazione Luigi Clerici, Milano: Lucia Coletti, Monica Guerra

Cremona: Lina Stefinini, Nicoletta Ferri

ProEduca o.s., Czech Republic: Lucie Brzáková

University of Gävle: Kerstin Bragby, Bengt Söderhäll, Pär Vilhelmsson

Söderhamn: Bibbi Lodmark, Lotta Svensson, Peter Holmström

Inledning

Boken du nu håller i din hand är ett resultat av ECECC-projektet - Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum (Att införliva en kultur av företagsamhet och kreativitet i lärandet). Det är inte en handbok i instrumentell mening, men vår strävan är att den ska vara informativ och användbar som inspiration för förståelse av hur kreativitet och företagsamhet kan bäddas in i skolans lärande, läroplan och regionalt utvecklingsarbete, liksom i andra former av utbildnings- och utvecklingspraktiker ur ett kulturellt perspektiv.

Vilka är projektets ramar och hur har vi samlat in exemplen?

Projektet syftar till lärande genom att vi delar med oss av vår praktik och genom detta identifierar och bidrar till att befrämja en innovativ, kreativ, entreprenöriell och företagsam anda och kultur i europeiska läroplaner. I projektet har vi delat med oss av intressanta exempel i en trygg miljö. Lärare har haft möjlighet att utveckla och reflektera kring sina undervisningsförmågor och didaktiska kvaliteter. Dessutom, söka en fördjupad förståelse kring den lärandekultur och lärandemiljö de själva är medskapare till, och hur den i sin tur är del i och influerat av en vidare samhälls- och utbildningskontext.

Merparten av lärandet i dessa exempel äger inte rum i ett isolerat klassrum. Klassrummet vidgas till miljön utanför klassrummet, till staden, till världen. Lärandet är utformat på en rad olika sätt, innehållande mängder av olika material, uttryck och processer. Internet blir ett helt parallellt universum införlivat i lärandet. Andra aktörer än enbart lärare, elever och andra skolanställda deltar. Informellt lärande och den formella iscensättningen av verksamheten för lärande griper in i varandra och är stadda i förändring. Aktörer knyts samman, i de flesta fall, genom nya sätt att interagera och relatera till varandra, vilket leder till förståelse av sig själv genom andra, andra genom sig själv, som en kreativ deltagare i världen. Transparensen i lärandekulturen och lärandemiljön utvecklas och fördjupas också inåt. Var och en blir lärande och lärare genom en strävan att göra lärandet medvetet och uttalat, och att visa förmågan att skapa, lära och aktualisera.

Arbetet med detta har fört oss till en avgörande medvetenhet om de inlemmade och lagrade, liksom de organiska och inneboende aspekterna av lärandets natur och utbildning. Det traditionella klassrummets ramar suddas ut. Detta avslöjar det faktum att lärande iscensätts på olika organisatoriska såväl som kulturella, konkreta och abstrakta nivåer eller lager som är sammanvävda. Helheten och det komplexa i detta sammanvävda, snarare än de olika delarna tar främsta platsen på scenen. De klassiska uppdelningarna i innehåll, mål, metod, lärare och elev, agerar som interdynamiska delar inom denna helhet. I framkant hamnar även den passionerade, nyfikna och äventyrliga "homo ludens"¹, liksom lekens plats i den mänskliga kulturen.

1 *Homo Ludens* latin för "den lekande människan", är en vetenskaplig förställning som först beskrevs av Johan Huizinga, en nederländsk kulturhistoriker. I sin bok beskrev Huizinga 1938 hur spel och lek har funnits prekulturellt och hur detta blivit kultur och hur det format människan som kulturvarelse. Spelen och leken har varit en förutsättning för människans förmänskligande och en grund för fredlig samvaro. (Wikipedia 20120503).

*Den speciella slags eld, aktualiserar det som skulle kunna bli till
skapar nya möjligheter med andra
Det är en genuint social form av kreativitet,
nya praktiker genom vilka människors livsmöjligheter utökas
samhälle, liv och inte enbart företagandet (vi skulle kunna tillägga, inte enbart
utbildning) passion som syftar till handling*

Daniel Hjort

Projektets strävan har varit att ge lärare stöd och verktyg för kreativa och entreprenöriella lärstrategier, som stödjer elevers, liksom lärares, naturliga kreativitet och företagsamhet. Den primära målgruppen är lärare inom skolutbildning. Den sekundära målgruppen är skolledare på skolnivå.

Fokus har inte legat på att sammanställa generella metoder, utan på att upptäcka det inspirerande och specifika i hur praxis har vuxit fram och utvecklats i just de kontexter där de finns. Genom att analysera vad som växer fram, har vi försökt förstå mer av allmänna och specifika drag som bidrar till en kreativ och företagsam lärandekultur och lärandemiljö, liksom vad som hindrar, möjliggör och upprätthåller detta. Fokus har varit att undersöka och identifiera hur läranderesurserna är organiserade. Hur lärsituationer och läranderesor upptäcks, konstrueras om, omskapas och formas. Detta för att omfatta både stoffet i skolämnena, läroplanens mål liksom de möjligheter som finns hos de som är aktiva i skolan, för att leda till önskade undervisnings- och lärandekvaliteter. Och hur de kreativa och företagande kompetenserna involveras, lärs ut och in och aktivt skapas i olika funktioner.

Projektets inverkan på målgruppen på lång sikt, sägs vara att: ”Fördjupa och utveckla kreativt och entreprenöriellt lärande kulturer såväl via utbildningsmöjligheter som i vetenskapligt hänseende.” Och på kort sikt: ”Ge lärare i Europa möjlighet att tillämpa kreativt och entreprenöriellt lärande på ett gripbart sätt genom kontakt med erfarenheten om det.

Begrepp och vår egen läranderesor

Inledningsvis antog vi att vi skulle söka efter olika tolkningar och definitioner av nyckelbegreppen rörande entreprenörskap i skolan och kreativt och entreprenöriellt lärande. Definitioner finns i policydokument på olika utbildningsnivåer. Men vi insåg att vad vi ville fånga, förstå och bli inspirerade av, var i praktiken fortfarande ett rörligt mål. Vi ville lära oss mer om när kreativitet och företagsamhet möts och hur de växer fram och blir införlivade kvaliteter i praxis, hellre än om olika färdiga begrepp att implementera eller söka efter i skolans dokumentation.

Det tog oss en hel del tid att komma igång. Men vi antog att någonstans, på något sätt, hände det – och kanske överallt och på många sätt, och att vi skulle hitta det, inte som något generellt, utan som något specifikt i det särskilda sammanhang där det uppstår. Detta antagande förankrade vi i den här modellen, som vi emellanåt använder för att analysera det unika innehållet i didaktiska situationer – och när vi säger unik antar vi att detta unika också kan sprida ljus över andra situationer rent generellt:

Vi hävdar /.../ att det finns ett behov av kvalitativa intensivstudier inom det komplexa didaktiska forskningsområdet, där det alltså ständigt visar sig omöjligt eller problematiskt att dra generaliserande slutsatser. Didaktiska problemställningar är alltid *komplexa, kontextbundna* och dessutom *historiskt formade*, vilket gör intensivstudier nödvändiga (Arfwedson, 2002, p 7).

Första gången träffades vi i januari 2010 i Söderhamn och vi stipulerade en preliminär operativ definition av "företagsam", grundad på några påståenden. Påståendena är:

- Jag gör
- Jag kan
- Jag vågar
- Jag utformar
- Jag uppfinnar

I sökandet efter intressanta praktiker tittade vi efter exempel på kreativa uttryck för ett eller flera av dessa påståenden i de aktiviteter vi valde att observera.

Varje deltagare skulle söka efter intressanta praktiker i de olika sammanhang vi representerar. Detta betonades starkt vid mötet Sharing of Knowledge II i C ské Bud jovice i Tjeckien (20:e – 21:a januari 2011).

Efter att ha samlat in dessa intressanta praktiska exempel, har vi analyserat dem på djupet och stegvis. Vi har på fri hand skrivit fram de som fallstudier (eftersom att tillämpa en hel forskningsprocess inte varit möjlig inom ramen för projektet). Formativt har vi analyserat, reflekterat över och testat våra insikter vid ett event i Milano (juni 2011) och vid det avslutande evenemanget i Söderhamn (april 2012). Resultaten kommer att fortsätta att växa fram, men resan får i och med handboken en temporär avslutning och form för spridning av projektets resultat. En annan pågående aspekt är att introduktionen redan är en del av sammanfattningen, och vi ber dig läsa den här inledningen igen som en del av bokens avslutning, i vilken vi kortfattat sammanfattar övergripande perspektiv. Men redan härifrån för vi en konversation med dig om insikter och förståelsenivåer som har växt fram under vår läranderes, samtidigt som vi delar med oss av hur resan gått till.

I love you	Ne mohotatse	Ana behibek	Ne mohotatse
M'h'i fe	Obicham te	Chan rak khun	Ech hun dach a'he
M'huff te	Ne mohotatse	Amen mala ile	Jeg elsker Deg
Eg weni teg	ik hou ven jou	Misa rakastan sinet	tu se w'ad'ad'ad
Ich liebe dich	Thanks Lilach	te s'at'at, de s'ad'ad	Ke a go jate
Eg elska bg	Palangga ko kata	tu'hu'hu'hu'hu'hu'	Wa ga ei li
Negligevape	Sagar elaha padamni	Kuru h'ub'ub'ub'	Ci Mero Yan Se De
Ti voglio bene	Ne tala p'at'at'at'	Ni' umi utangaw'at'	Phon rak khun
Es tevi miilu	Ana moajaba bik	Taim i' ngra'at'	Mi amas vin
Wo ai ni	Techihhla	Kafagawet'at'	Doset daram
Palangga	ku'ku'ku'ku'ku'	Sangng'at'	ik h'it'it'it'it'it'
Ayor anosh'mi	Luben te	Ni mta neki	Palangga ko ikaw
Es te amo	Te quiero / Te amo	Syeta su kitat'	Tam'it'it'
Te iubesc	Amamias amos	Kocham Ciebie	Mikvartur
Ich lieb	Mahal kha	de'at'at'at'at'	S'agapo
Es te amo	Chan rak khun	Sevi Seviyotam	Kashero
Nakupenda	Te dua	Njo oy nay a	Em ye'u anh
Te amo	vo'it'it'it'	F'at'at'at'	Inaru Taka
Bahibak	Alprek'	tu'hu'hu'hu'hu'hu'	Itag'at'at'at'



Bokens huvuddrag

Vi har sökt efter konkreta exempel ur praxis. Berättelserna från Söderhamn i Sverige, skolorna St George och St Marks i England, skolor och förskolor i och i närheten av Milano i Italien, är de exempel vi valt att presentera. (Exemplen från Tjeckien och Estland har även de utgjort inslag i vår läranderesor, men representeras inte med egna exempel). Här i introduktionen presenterar vi en koncentrerad version av vår förståelse, analysramar och undersökande tankegångar om hur kreativitet och företagsamhet kan bäddas in i kulturen och läroplanen. Efter det följer ett kapitel med rubriken ”En kultur för företagsam och kreativ pedagogik”, med en kortfattad historisk bakgrund och några generella perspektiv på detta fokus inom utbildning. Därefter kommer de olika exemplen och slutligen en sammanfattande slutreflektion – som tillsammans med denna inledning utgör hela sammanfattningen.

Det första exemplet vi beskriver är från *Söderhamn*. Det exemplet omfattar ett helt samhälle och visar hur en entreprenöriell vision, attityd och närmande har kultiverats hela vägen från förskola till gymnasiet, inklusive de kommunala institutionerna och näringslivet. Det beskriver även aktiviteten och relationen till Högskolan i Gävle som har deltagit med utbildning för lärare i entreprenöriellt lärande, didaktik och pedagogik.

Nästa exempel kommer från *St George*, en skola i Newport på Isle of Wight, tjuo minuter med båt från Southampton. Det är en skola för barn och unga vuxna med djupgående och sammansatta svårigheter att lära. Fokus här är på deras resa, i vilken de utnyttjar en utomhusmiljö i syfte att se till att varje situation blir en situation för lärande - och hur de genom det också bygger upp en undervisande användning av det fantasifulla och konstnärligt utformade skolområdet som skapar en yrkes- och affärsinriktad verksamhet för de själva.

Detta inkluderar samarbete mellan elever, de anställda och det kreativa samarbetet med konstnärer och hantverkare vid Eccleston George. Creative Partnerships – är (eller var) en engelsk organisation med syfte att implementera kreativitet i läroplaner via samarbete med olika konstnärer, hantverkare och vetenskapligt yrkesverksamma. Detta har haft stor betydelse för båda engelska exemplen.

Exemplet därefter är från *St Marks* i Southampton i södra England och det exemplet fokuserar en hel grundskola som en självständig enhet och deras inomhus- och utomhusmiljöer samt dess förbindelser med staden. Skolan levererar vad läroplanen föreskriver på ett kreativt sätt som kan beskrivas som med öppet sinne, engagerat och med ett strategiskt fördjupande som vidgar både lärkultur och kontakt med omgivning.

Detta leder oss till det sista exemplet vi presenterar, som kommer från flera skolor och förskolor i närheten av Milano och Cremona i norra Italien. Deras pedagogik har en lång tradition som ger genklang i olika historiska lager av den regionala kulturen. Den sätter barnet i centrum av lärprocessen, som en aktiv deltagare, kompetent och kapabel, och lyssnar med djup på barnens språk, talanger och uttryck. De involverar både lärare och elever att på ett utforskande, konstnärligt och vetenskapligt sätt arbeta didaktisk med den inre och yttre miljön. Utvidgade läranderesor och självorganiserande teman är utmärkande. Relationer mellan skolor, familjer och affärsverksamhet utforskas i en entreprenöriell anda, men antyds endast i vårt exempel.

De intressanta exemplen ur praktiken är ”de bästa”

Som sagts syftar projektet *Embedding a Culture of Enterprise and Creativity in the Curriculum* till att befärma en innovativ, kreativ, entreprenöriell och företagsam anda i europeiska läroplaner och praktiker, genom att hitta intressanta europeiska exempel. Vi har sökt efter hur kreativitet och företagsamhet kan uppstå som en del av skapandet och formgivandet av en skolkultur, dess läroplan och dess omgivning. Detta innefattar regler för deltagande, attityder, sätt att närma sig situationer, innehåll och sätt att strukturera och organisera resurserna för undervisande och lärande.

Fokuset i vårt undersökande hade en vidvinkel, liksom en in-zoomning på kvaliteter som kommer ur att göra och väga, experimentera och uppfinna i liten och stor skala. Exemplen har intressanta karakteristika, men är inte bättre i jämförelse med andra eller genom en systematisk undersökning av praktiker i dessa länder eller områden. De ger signaler om annorlunda sätt att göra något som ger skolkulturen, lärande och undervisning nya kvaliteter. Dessa kvaliteter kan på olika sätt förknippas med kreativa och företagsamma kompetenser och deras performativa förståelse.

Dessa praktiker har tagit fatt i, behandlar och möter många sorters utmaningar och svårigheter inifrån och utifrån. De är inte färdiga och fullständiga succéer. De är pågående experiment, som till viss grad stabiliserats och gjort att ny praxis föds. Samtidigt kämpar de med sina historiska, situerade och komplexa utgångspunkter. De konfronteras med utmaningar från förändringar i utbildningspolicy, yttre strukturerande och krafter i en osäker framtid och värld. Dessa exempel är intressanta eftersom de har modet att dela med sig och göra sina egna läranderesor tillgängliga.

De kan berätta för oss och lära oss något om sina dynamiska och utmanande sätt att skapa nya relationer mellan drömmar, inre motivation och att bygga lärandekraft. De delar med sig något om hur man kan skapa ett socialt klimat och organisera resurser för lärande med meningsfullhet och tydligt syfte. De kan ge förebilder till hur vi kan experimentera med att använda alla sinnen, förbinda känslö- och mentala aspekter liksom hjärtats intelligens, kropp och själ. De visar unika vägar till att kombinera vetenskapligt och konstnärligt kunnande med kulturellt, socialt och ekonomiskt entreprenörskap. Allt detta i en strävan att tillsammans skapa möjligheter för interaktion och utbyte.

De arbetar i nya konstellationer och relationer mellan elever, studenter, lärare, skolledare, kreativa medarbetare, föräldrar, politiker etc. De exemplifierar möjliga sätt få läroplan och bedömning att kreativt uppstå och komma till liv. De använder inre och yttre miljöer på olika sätt som en ”tredje pedagog”. De kan ge oss en vink om hur vi kan kultivera en hållbar, kreativ och företagande lärmiljö genom hela skolsystemet, över tid och i samklang med en framtidsvision. Tillsammans formar de ett alltmer framträdande ”inre och yttre landskap” av kreativitet och företagsamhet, som inkluderar sammansattheten i aktörernas inre logik och den yttre logiken hos det som strukturerar verksamheten och dess ramfaktorer. Hur deras visioner kommer att påverka eller påverkas av den utbildningspolitiska ordningen under det tjugoförsta århundradet håller vi alla i våra händer.

Att förstå kreativa förändringar och transformation av lärandekulturer och lärandemiljöer

Utan att dröja kvar för länge och förlora oss i teoretiska och vetenskapliga djungler, erbjuder vi följande avsnitt att smälta. Koncentrationen är på hur vi gradvis inspirerats att rama in vårt tänkande och analyserande, i relation till den förståelse som växt fram om hur vårt intressefokus fungerar visavi exemplen. Så detta är lika mycket ett resultat och en summerande konklusion, som en introduktion till den vetenskapliga kommentar vi utlovat. Vi har valt att utforska i en dialogisk form mellan teori och praktik, kryddad med filosofisk hetta. Om du tycker om saftiga aptitretare, var så god och läs det här som en introduktion nu. Eller hoppa till avsnittet *Frågor i fokus* nedan och fortsatt därefter med att läsa exemplen. Kanske kommer du att komma tillbaka hit och sluka avsnittet som vore det en läcker chokladbit till dessert, eller både och. Låt oss se.

Paradoxala utmaningar

Förståelsen för hur paradoxala utmaningar kan mötas kreativt och hur förändring används och verkar i komplexa och transformerande processer, låter sig inte så lätt reduceras till förnuftig logik och förenklade termer. Inte heller till olika fragment som enkelt låter dig kontrollera och beskriva hur alla delar samverkar. Det är lätt att förlora sig mellan ansträngningarna att systematiskt definiera och analysera de olika delarna och att greppa helheten.

Alla inom utbildningssystemet vet mycket om detta dilemma, att vägleda och värdera det unika med hjälp av standardiseringar och det kvalitativa med kvantitativa mått. Den kvalitativa helheten – dess komplexitet och lager av medvetenhet – blir lätt reducerad, förvriden och till och med utesluten när den fragmenteras och dekontextualiseras till standardiserade mål, mätbara delar och kriterier som är kvantifierbara. Alla på utbildningsområdet har erfarit denna paradoxala strukturella konflikt.

*Inte allt som räknas kan mätas
och inte allt som kan mätas räknas*

Albert Einstein

Undervisning och lärande i praktiken inkluderar omedvetna, kaotiska och irrationella processer liksom kvalitativa komplexa förändringar i förståelse och utförande, som hanteras genom att använda sig av holistiska och intuitiva sätt att närma sig det hela. Används görs även rationella, logiska strukturer för att kunna urskilja detaljer i syfte att differentiera, analysera och för att åstadkomma bedömning, strategi och medvetna val. Men utmaningen vi ställs inför är att tillämpa en djupare förståelse av utbytet mellan dessa båda logiker och tankemodeller. Mest av allt handlar det om att tillämpa båda tankesättens konstruktiva, optimala och förhöjande interaktion. Här ett förslag om hur.

*Intuitionen är en gudomlig gåva
och att tänka rationellt
är en bra betjänt,
men vi har skapat ett samhälle som gjort betjänten till herre*

Albert Einstein

En kärnpunkt i arbetet i denna ekvation verkar vara att på ett konstfullt sätt låta det intuitiva inta scenen och få utrymme att agera, och att använda det rationella till att upplysa och växelvis fokusera delar, detaljer och olikheter. Detta för att stödja, förbättra och koppla samman det som behövs på nya sätt för att förbättra användandet av och uttrycket för hur manuskriptet ska gestaltas i sin helhet. När vi känner att vi kan använda oss av hela vår praktiska erfarenhet för att organisera de övergripande undervisningskomponenterna i syfte att åstadkomma stödjande planeringar och utsagd förståelse för sammanhanget, är vi på rätt väg. När instrumentalisering, föreställningar och regelsystem framtvingar snabb reaktivitet och förhållningssätt som förvränger och separera oss från att odla vårt långsiktiga och kreativt vakna lärande, vet vi att saker och ting vänts uppochned.

En av de största utmaningarna vi kan se när vi skapar nya undervisnings- och lärandestrategier är hur vi ska klara av att gå ifrån begränsande och kontraproduktiv planering, kontroll och yttre disciplinering – till att lära oss lita på inre motivation, intresse, spontanitet och improvisation, för att låta erfarenheterna här och nu bli en drivkraft. I kombination med att inte försumma att arrangera och strukturera lärandeutrymmena klokt, inkännande och kreativt, och inte heller förspilla den aktiva, dynamiska och strategiska inriktningen och planeringen av den process som leder till resultat.

*Entreprenörskap skapar och använder möjligheter
det sätter människor i brand
men det introducerar också det där riktningsgivande intresset
som dirigerar resurser och samlar kraft
underkastar de ett mål*

Daniel Hjort

Givetvis, även om vi lär oss utforma förbindelserna mellan de olika komponenterna som ingår i en utbildningskultur med större mångfald av välgörande relationer, som tar oss till målet, kommer det fortfarande att finnas en etisk utmaning i situerade val mellan kortsiktiga och långsiktiga mål. Detta gör det angeläget att inte enbart uppfatta sin egen individuella utgångspunkt i situationen, eller dra med sig dig och mig i konflikter. I slutändan handlar det om en ”glokal” medveten tanke och handling som efterfrågas för både individ och grupp hela skolan och våra syften med utbildningen, i vår region, eller landet vi bor i.... Det spelar ingen roll hur organiserade och effektiva vi blir, vi kommer ändå att utmanas att handla vist i förhållande till helhet och delar på de olika nivåerna av samspel. Vi måste använda oss av all vår *Creativity, wisdom, and trusteeship: exploring the role of education* (Craft et al, 2008) som titeln på den där boken anger.

Det är en paradox att begära att utbildningssystemet och samhället ska utbilda för kompetenser som kan handskas med och skapa framtidens arbeten som vi inte kan planera för eftersom framtiden är okänd. Ja, en sådan begäran tycks vara ett ologiskt hopp. Men den stora paradoxen och utmaningen för lärare som vi kan uppfatta är att de måste börja arbeta med dessa kompetenser hos sig själva tillsammans med eleverna nu, inklusive att villkora om utbildningssammanhangen, så att de kan bli verksamma i förhållande till framtiden. Och på lång sikt kan vi anta att samma kompetenser kommer att behövas för alla aktörer på olika samhälls- som utbildningsnivåer. Och

ju snabbare vi alla blir förtrogna med dem, på desto hållbarare och visare sätt kan vi omvandla och utveckla utbildningssystemet och framtiden för våra barn tillsammans med förenade krafter.

En aspekt av modellen som säger att ”didaktiska problemställningar alltid är *komplexa, kontextbundna* och dessutom *historiskt formade*” är att ett exempel eller en aktivitet uppstår på eller mellan olika dimensionella nivåer eller lager vid olika tidpunkter och på varierande skalnivå. Det finns alltid en relation mellan den allra minsta delen och omgivande helheten. Och det utgör en utmaning i sig att handskas med i det praktiska såväl som i det teoretiska i denna komplexitet.

Att använda två tankemodeller

När vi började analysera, förstå och konstruera berättelserna om våra exempel, förstod vi att vi intuitivt kopplade samman, men uppenbarligen också förbryllade, av de två tankemodellerna. Vårt rationella tänkande har fått stöd av systemteoretiskt tänkande på olika dimensionella nivåer och skalor – **atomisk, mikro, meso och makro** – som särskiljer det dynamiska samspelet mellan olika delar och aktörer (Holling 2000, 2001, Dumont et al, 2010). Det holistiska perspektivet rörande förändring och transformation uppfattat som växande, har fått en tydligare gestaltat som interagerande lager och som organisk inneboende dynamik och utbyte - som en producerande process (se fig 2). Den holistiska erfarenheten uttrycks företrädesvis poetiskt, metaforiskt och i berättelser.

Vi började förstå att vad vi ville begripa och analysera var såväl inre, abstrakta dimensioner och logiker i lärandeprocesser, miljöer och kulturer, som logikerna i de yttre konkreta formerna och strukturerna i organisationen (se fig 1). Och vi fann att vi själva började erfaras, brottas med och fundera alltmer över det kreativa och förändrande gränssnitt mellan de båda logikerna. Begreppet transformativa cykler av förändringar på varje nivå och hur dessa nivåer samverkar blev en hjälp för att beskriva detta (se fig 1 & 2). De komplexa processerna inträffar i små och snabba, likväl som långsamt rörliga cykler, beroende på vilken skalenheter (från lärandesituationer till hela skolkulturen) de framställs ur. Varje dimensionell nivå eller skalenheter är dock sammanvävda i ett ömsesidigt beroendeförhållande. Och hela kulturens transformativa cykel inträffar samtidigt på alla nivåer.

För att vara konkret (se fig 1 & 2); en lärandesituation i en utomhusmiljö, som exempel, involverar den inre atomiska nivån i den enskilde individen och hur hen tar emot och aktivt engagerar sig i verksamheten. Samspelet med andra sker på en mikronivåskala som kan uppdaga hur kvaliteter i de inbördes relationerna utspelar sig i lärandet. Om vi går upp några skalenheter, kan vi också begripa vad som sker på lärandeaktivitetens nivå, hur den är organiserad och strukturerad och hur detta i sin tur reglerar relationerna i lärandet. Vi kan inkludera utbildningsmiljöns mesonivå (i detta fall inte alltid ett traditionellt klassrum), och utforska hur denna medierar lärandet. Vi vet att makronivån är dimensionellt närvarande på många nivåer, och villkorar och arrangerar de överordnade premisserna som lärandesituationen uppstår i. Så lärandekulturen är historiskt formad och kontextualiserad, influerad av den omgivande världen, liksom av den närvarande mikrosituationen i nuet. Det här sättet att tänka i transformativa - eller kulturellt utformande - cykler som är sam-

manlänkade på olika nivåer är inspirerad av panarchi-teorin sådan den utvecklats av Holling (2001, et al 2000). Men vi har gjort egna förändringar i modellen i linje med de exempel vi har och i förhållande till syftet med våra analyser och vår förståelse kring hur lärkulturer skapas.

Inbäddningen sker i lager och i en mångfald av förbindelser

I slutet av vår läranderesor utarbetade vi en tredimensionell bild för att hjälpa oss att dela och tydliggöra vår förståelse och våra perspektiv.

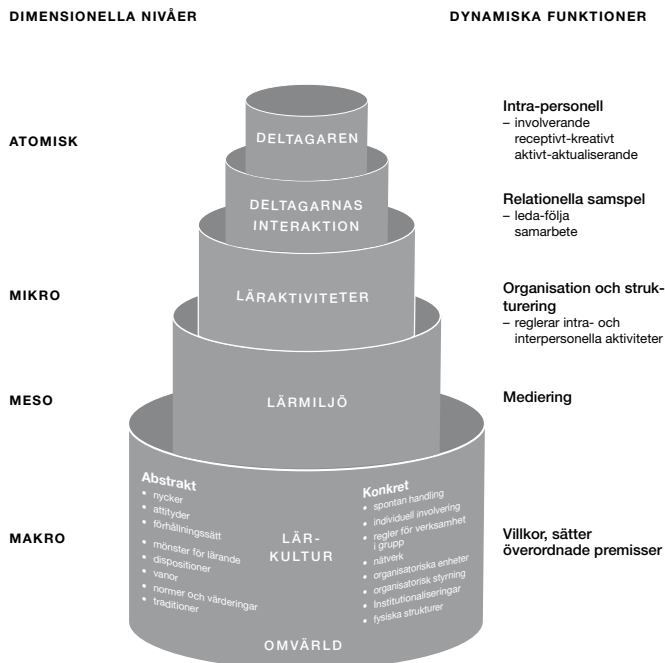


Fig 1. En omarbetning av en Panarchi (Holling 2000, 2001) applicerad på en generativ kultur av lärande av Kerstin Bragby, 2012.

Dimensionella nivåer och dynamiska funktioner

Den generativa kulturen av lärande växer fram ur dess deltagares inre värld lika väl som ur dess omvärld. Den helheten är avbildad som botten på denna brölloppstårta. Olika dimensionella nivåer har olika skala från macro till meso, till micro och atomisk nivå. Den lärande utbildningskulturen som innehåller alla dessa reser sig ur den - **allomfattande - grundnivån** av en generativ kultur som i sig själv är nedsänkt i den omgivande världen. Varje dimensionell nivå har olika dynamiska funktioner betonade; **lärkulturen** sätter de övergripande premisserna som villkorar, **lärmiljön** som medierar lärprocesser, **läraaktiviteter** som organiserar och strukturerar, reglerar intra- och interpersonella dynamiker, **deltagarinteraktion** som är den mellanmännsliga praktiken som skapar relationella samspel, samskapande, att leda och att följa etc, etc, **individuellt deltagande** med den intra-personella involveringen av receptiv-kreativ och aktivt aktualiserande.

Grundläggande faktorer som genererar kulturen

Detta sammanviver de såväl abstrakta som konkreta polerna i de grundfaktorerna som konstituerar och historiskt återskapar kulturen igen och igen genom att iscensätta de överordnade premisserna och därmed skapa villkoren för verksamheten. De grundläggande faktorerna är uppdelade i ett spektrum mellan abstrakta och konkreta poler. Spektrumets fält beskriver de abstrakta och konkreta aspekterna av grundfaktorerna nedifrån och upp – från dem med solida kvaliteter till dem med en mer snabbt föränderlig natur. De abstrakta komponenterna benämns i sina mest solida abstrakta form *traditioner*, som förändras långsamtast och trögast och som har sina konkreta motstycken i *fysiska strukturer*, därefter kommer de abstrakta *normer och värderingar* som ofta har konkretiserats i *institutionaliseringar* som kan transformeras i en smula snabbare takt, om än över lång tid. Det fortsätter i allt snabbare, men ändå i helheten införlivade och sedan länge befintliga, förändrande faktorer: *vanor* – *organisatorisk styrning av verksamheten*. Därefter kommer *dispositioner* – *organisatoriska enheter*, *mönster för lärande* – *nätverk*, *förhållningssätt* – *regler för verksamhet i grupp*, *attityder* – *individuell involvering*, *nycker* – *spontan handling*.

I verkligheten interagerar de abstrakta och konkreta grundfaktorerna och de avbildas i ett dynamiskt föränderligt samspel som de transformativa cyklerna. De är verksamma på varje dimensionell nivå och de nästlas samman. Och det här är en modell för att möjligtvis se hur kreativitet och företagsamhet, som vi försöker spåra i våra exempel, och annat utvecklas och hur det bäddas in i kulturen eller i läroplanen. En förstoring av den transformativa cykeln framdriven av grundfaktorerna finns i fig 2.

Nivåer eller lager sammanvävda i transformativa cykler

Detta är ett försök att ge en mer gripbar bild av hur olika dimensioner från atomisk till makronivå (om vi kunnat avbilda den som en holistisk sfär hade vi gjort det) eller lagren i en lärandekultur, dess omgivning, verksamhet och deltagare, är inbäddade i varandra och hur deras dekonstruktiva och konstruktiva aktiviteter är sammanvävda i transformativa cykler. Vi kommer att diskutera från ett övergripande perspektiv hur nivåerna och lagren samverkar i sin helhet. Vi kommer även att titta mer på djupet hur de dynamiska faktorerna, abstrakta och konkreta, som konstituerar hela lärandekulturen, fungerar som transformativa cykler. Vi kommer att ge en allmän introduktion om begreppet transformativ cykel och hur denna teori har anpassats för att analysera inbäddningen av, och det konstanta frigörandet – **omformningen, reorganiseringen och bevarandet – av kultur.**

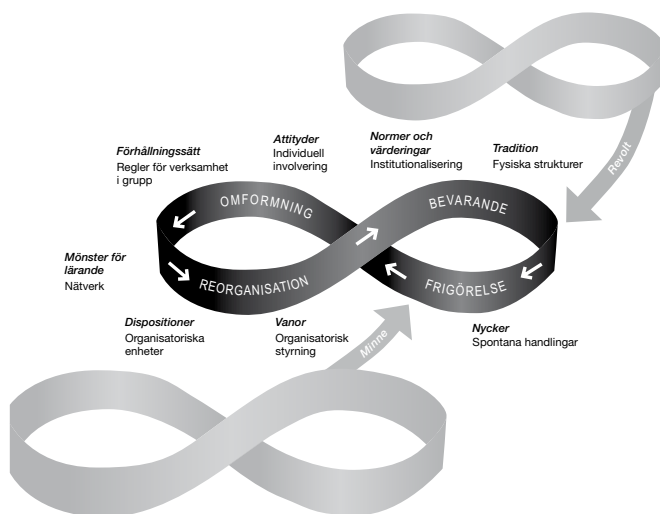


Fig 2. Omarbetning av en transformativ cykel (Holling, 200, 2001) applicerad på kulturer av lärande av Kerstin Bragby, 2012.

Vi har identifierat ett förslag på olika abstrakta och konkreta grundfaktorer, identifierade i det här sammanhanget, som medverkar i genereringen - de- och rekonstruktion - av en kultur. De har kopplats till den generella dynamiken hos en transformativ cykel. En kultur kan arbeta i konformerande mönster som repeterar det befintliga, likväl som att förnya mönster genom att upprepa och förbättra det nya och på så sätt få till en innovation. Den generella cykeln omfattar rekonfigurerade - omformande - och reorganiserade faser som uppstår efter frigörande. Frigörandet är en upplösning och dekonstruktion eller en utmaning av redan bevarande former i kulturen. Transformation inträffar i en generativ spänning mellan bevarande och förnyande krafter i och mellan nivåerna. Men först ska vi avbilda en förnyande cykel av kulturell transformation som en egen progressiv ögla.

Spontana handlingar och nycklar har ofta del i den fas då det gamla frigörs, liksom nya attityder och arbetssätt. Nya sätt att själv göra sig aktiv och engagerad tillsammans med andra är involverade. Det kan bli inledningen till att frigöra gamla tankar och mönster, att omforma dessa och utpröva nya. Nya lärandemönster byggs upp och kan inbegripa nya sätt att förbinda nätverk av människor, tänkande, och platser. Det som händer utformar mönster och ett nytt sammanhang. Om det blir mer påtagligt än det gamla och börjar rekonfigurera och forma lärandet på ett mer sammanhängande sätt, omvandlas det till att bli det sätt - de dispositioner - på vilket lärande och handlande ordnas. Det bygger upp och reorganiserar i sin tur de nya dragen och organisatoriska enheterna i en lärandekultur. Kanske identifieras det som en metod. Det kan bli en stabil vana att styra hur läranderesurserna används. Det kan bli den norm som håller och uttrycker värden och bli alltmer institutionaliserad. Tills sist har det blivit en tradition som också påverkar hur fysiska strukturer till stöd för verksamheten manifesteras och bevarar den.

Eftersom dessa transformativa cykler inträffar inom olika dimensionella nivåer från atomisk till makronivå, där förändringarna sker med snabbare eller långsammare fart, så kan man säga att transformation inträffar specifikt på respektive dimensionella nivå, men också att de påverkar varandra eftersom de är sammanlänkade. På en mindre dimensionell nivå, som kan experimentera i raskare tempo än de större, skapas ofta revolutionerande nyheter, som påverkar dekonstruktionen eller frigörelsen och ofta utmanar detta kulturen i större skala. Och traditionens minne och olika former av förkroppsligad och manifest kunskap och struktur på en större skala villkorar ofta omorganisationen i den mindre skalan. Men som långsiktig hållbar dynamik, som vi ska se, kan nivåerna stödja varandra och få kulturen att förnya sig själv, genom att lära av experiment, och samtidigt bevara en stadig plattform för kontinuitet.

I ett system av dynamisk (inte statisk) balans handlar allt om tempot - takten och hastigheten - och val av tidpunkt. Att göra motstånd mot förändring liksom att överdriva den kan skapa improduktiv obalans. Vanor kan som exempel tidvis sakta ned förändringshastigheten och åstadkomma en dominerande makt åt stelade strukturer, men vanor kan även accelerera förändringen då nya vanor är på plats. Att förändra vanor eller organisatoriska styrande principer i för snabb takt kan skapa inflatorisk förändring. Då kan flyktighet få en dominerande makt och förstöra förmågan att förankra och återanknyta systemet på ett balanserat sätt. Detta gäller för relationen mellan alla grundfaktorerna.

Den transformativa cykeln i allmänhet

Inom varje nivå eller lager dekonstrueras och konstrueras kulturen i transformativa cykler som skapas av spänningen mellan bevarande och kreativitet, tradition och förnyelse, kontinuitet och lärande (Holling 2000, 2001). Det sker genom en omsvängning i förhållande till det som bevarats som tidigare erfarenhet och förståelse. Detta kan bli en generativ dekonstruktion av gamla traditioner, värden, normer, beteenden som samtidigt innehåller traditionens långsiktiga perspektiv som det nya kan testas inom och mot. I vår förståelse behöver de bevarande inställningarna visa en ömprövande hållning gentemot det etablerade kunnandet som kanske inte längre visar sig vara relevant i förhållande till framtiden. De behöver bidra till att skapa omorganiserande förhållanden för ett utforskande av nya attityder och tillvägagångssätt hos individer och grupper som kan producera nytt lärande. Det lärandet kan bevaras som organisatoriskt minne och inbegripas i nya strukturella beståndsdelar. De nya förståelserna och innovationerna måste ta utmaningen att testa om det nya håller måttet och

se till att det är långsiktigt verksamt. Det är här som de bevarande krafterna och erfarna rollspelare i en kultur har sin visa funktion att fylla. Detta är rent teoretiskt hur en organisk förnyelse i ett friskt system eller en hållbar kulturell dynamik fungerar och genereras. Att inte förstå den egna positionen i helheten, och på så sätt inte förstå sin egen balanserande uppgift och användningen av förändring i olika situationer, kan orsaka stagnation och att hela systemet bryts ned.

Relationen mellan de dimensionella nivåerna

De större cyklerna är verksamma i större skalenheter, i vårt exempel på hela den etablerade skolkulturen, och i mindre skala på en enskild skola, eller ännu mindre skalenheter som en särskild skolaktivitet. Den grundläggande idén är att cykler på en större skalenheter transformerar långsammare eftersom de är mer etablerade och traditionellt förankrade på flera sätt. Men då cyklerna är sammanlänkade och stimulerade av den allt hastigare förändringen hos mer flexibla cykler, på mindre skalenheter, kan de större skalenheter förnyas. Om cyklerna på olika nivåer och i olika lager är sammanlänkade, kan de informera och stödja varandra i en hälsosam och balanserande process. Men de kan även blockera varandra och bryta förbindelserna, och på så sätt reducera komplexitetsnivån och medvetenheten. Djupet i lärandet och mästerskapet i utförande riskeras liksom systemets hållbara dynamik. Denna reduktion eller förstärkning av mångfald, variation och möjligheter är avgörande för den långsiktigt fungerande återhämtnings- och förnyelseförmågan i den dynamiska kulturella utvecklingen.

Hur detta är verksamt i exemplen

Den minsta mikro- eller till och med den atomiska dimensionella nivån i våra exempel inträffar i ”klassrum” eller i lärandesituationer, dvs i olika lärandemiljöer och lärandeaktiviteter. Här är lärandekulturen, när det tillåts, inspirerad av nya idéer, attityder och arbetssätt hos lärare, elever och andra inblandade aktörer. Lärare, (så som individer som förkroppsligat bär inom sig och är agenter för olika nivåer och väsentliga faktorerna i systemet) börjar lyssna mer djupgående och uppmärksam. Barn (aktörer som ännu inte har så etablerad förståelse eller fasta handlingsmönster) tar aktiv del och känner sig inbjudna att använda sina passioner och intressen, sina naturliga sätt att nyfiket och med energi utforska och lära tillsammans med och av omgivningen. Detta tänder och inspirerar öppenhjärtlig kommunikation. Tillsammans kommer de överens om och skapar regler för verksamheten som förbättrar lärandeklimatet. I samband med det konfronterar de historiskt formade lager av utbildningsstrukturer, vanor och traditioner som fortfarande är verksamma på olika nivåer i den yttre såväl som i det inre sammanhanget.

Den enskildas inre och inneboende atomiska nivån likväl som den interpersonella mikronivån görs explicit, kommunicerad och behandlad genom metakognitiva strategier, både för att ”bygga lärandekraft” och för ”förmågan att skapa”. Det genomsöker det relationella interpersonella samspelet mellan aktörer som en sociokulturell konstruktiv utgångspunkt för lärande. Lärare och lärande börjar dela och stödja varandra för att lära av misstag och de törs att ”inte kunna”. De experimenterar för att konkretisera sina visioner och målen med lärandet. De använder kritisk och kreativ reflektion, i handling och tillbakablickande, för att inspireras, uppfinna nytt, likväl

som för att se igenom och förändra traditioner och vanor som hindrar dem. De blir kompetenta i att var avsiktliga skapande i lärandet genom att upptäcka och resa i nuet som omger dem. Särskilt i exemplet Söderhamn görs det synligt hur kopplingarna mellan de olika nivåerna stöds och genomlyses och förändras sinsemellan för att balansera verksamheten på ett långsiktigt klokt sätt. Lärarna delar med sig av sin vardagspraktik och arenor för utbyte i hela samhället skapas.

Dimensionella nivåer och interaktion som stöd för varandra i att skriva om historien

Den atomiskt och mikro-dimensionella nivån rör sig och ändras fortast. Där är det mest instabilt, flexibelt och ännu inte formerat, särskilt när den personliga menings- och erfarenhetsskapande förmågan hos unga lärande och öppet sinnade lärare, tillåts utöva inspirerande påverkan. Deras engagemang och förståelse blir då material och form för framtiden genom att låta det påverka nästa nivå i den organisatoriska kontexten. Intresset som väckts ramar in och riktas genom att organiseras i teman och lärandefokus inspirerade av lärandemål. Det är så innehållet i läroplanen katalyseras i en ändamålsenlig form som kan "informera" lärandet i samspel med det menings- och erfarenhetsskapande intresset från deltagarna. Med andra ord; reglerna, policy och överordnade strukturer i utbildningsväsendet behöver vara flexibla nog att sätta sig i samklang med det som uppstår i utbildningsverksamheten. "Yttre mål måste vara relevanta i relation till individuella mål" (Falk 2011, s 66). Detta innebär att de övre tättare och institutionaliserade nivåerna eller yttre lagren, också aktivt kan ordna för och skapa en dynamisk guidande styrning som utgör ett kreativt stödjande medel, som erbjuder utrymme för experiment som inträffar för att testa och syfta mot framtiden. Eller så kan det undertrycka dessa lager så att de blir konforma och därmed reducerar komplexiteten och skapar stagnation i lärandekulturen.

Om dessa båda, små och stora dimensionella nivåer, kan mötas, bidrar det till att omstöpa och vitalisera lärandekulturen och -miljön, på ett deltagande, kreativt återhämtande och hållbart sätt. Förnyelse av personliga förhållnings- och arbetssätt på mikro och den atomiska nivå blir då samspelande och förbundna med attityder och arbetssätt, vanor och traditioner på meso- och makronivåerna i organisationer och institutioner. Utbildningspolicy och regelverk, rektorer och politiker representerar alla och är aktörer för dessa större dimensionella nivåer eller yttre lager i modellen. Det är så här den inre abstrakta logiken hos deltagaren och den yttre logiken inneboende i den organisatoriska strukturen möts i ett gränsland. Både deltagares aktivitet och strukturer bestäms av "konstruktionen av kulturell lärandekraft" genom utbyte mellan långsamma och snabbt föränderliga betydelsefulla faktorer och lager.

Boken *Disclosing new worlds - Entrepreneurship, Democratic Action and Cultivation of Solidarity* (Spinosa et al 1977), utnyttjar tre begrepp för transformationsprocessen - *artikulation*, *cross-appropriation* (överföringsanslag) och *rekonfiguration*. Begreppen beskriver en historietutvecklingsprocess som väcker medvetenhet om den egen utgångspunkt och den påverkan under vilken den är aktiv samt hur den står i motsättning till denna påverkan. Processen beskrivs som en där du först förvärvar en förståelse för de strategier som är verksamma "inom den dominerande regimen" och sedan börjar du återskapa förhållanden på dina egna villkor. Det korresponderar med funktionen av revolt och minne i panarkins teoretiska modell. I boken sägs:

Disclosing New Worlds (Uppenbara nya världar) ropar efter ett sätt att vara som alltid karaktäriserat mänskligt liv när det är som bäst. Boken argumenterar för att människor är som bäst inte när de sysslar med abstrakta reflektioner, utan när de är djupt inbegripna i att ändra det för-givet-tagna, den praktiska vardagen i något område av deras kultur – det vill säga, när de skapar historia. Att skapa historia, som betraktat här, refererar inte till krig och skiften inom den politiska makten, utan förändringar på det sätt som vi kan förstå och dela med varandra. Författarna identifierar entreprenörskap, demokratisk handling och skapandet av solidaritet som de viktigaste arenorna där människor skapar historia, och de har fokus på tre centrala sätt att skapa historia - rekonfiguration, cross-appropriation (överföringsanslag) och artikulation (baksidestext, vår översättning).

Vi ser i dessa exempel, vilket även bekräftas av teorin, att det som är en fördel för processen rörande makronivåernas roll eller för en expanderande organisation och tradition är när de från sitt perspektiv antar samma utmaningar i sina funktioner och roller som på den atomiska- och mikrodimensionella nivån. Folk i ledande ställning (liksom alla som är verksamma på olika nivåer) behöver vakna upp från sin automatiskt bestämmande makt att forma genom att vara ignoranta aktörer för repressiva och kontraproduktiva dominerande sanningsregimer och styrande strukturer, såväl genom att skapa policy som uppträdande via sin egen habitus (Foucault 1975, Bourdieu 2004). Men det är särskilt viktigt att folk på makro- och mesonivåer blir medvetet öppna för nya idéer och förstår hur de kan uppträda och förstå sin funktion och uppgift i helheten på nya sätt. De behöver också förkroppsliga detta i nya attityder, arbetssätt och tankevanor, i handlande och regelanpassning på den nivå där de är aktiva. De behöver bidra till att anordna gynnsamma förhållanden och vara en stödjande omgivning för de experiment som tar fram nyheter på en mindre dimensionell nivå.

Detta kan innebära allt från hur undervisning schemaläggs, reflektionstid ges som del i arbetet, öppna arenor skapade för att dela med sig av resultat och processer (förbinda och göra verksamheten genomlyst mellan lager och nivåer), till samband som skapas för att koordinera medel och mål. Exempelen vittnar om att det tar tid att bygga upp en kunskaps- och erfarenhetsbas som alla aktörer delar och som är levande, dynamisk och resilient². För att bygga en kulturell lärandekultur är både en individuell och kollektiv utmaning som kallar på en sorts konstform nära besläktad med konsten att leva.

Ett medvetet engagemang på makrodimensionell nivå med en vid räckvidd representeras av exemplet Söderhamn. Här är den politiska nivån för styrning och stöd uttalad, stödjande för att rikta och iscensätta mer företagsamt arbete i samhället som helhet. Gamla värderingar och vanor rörande arbete, skolverksamhet och de kulturella normerna i allmänhet utmanas. De snabbare experimentella attityderna hos den yngre generationen i skolorna används som drivkraft för förändring, medan de överordnade rollerna och organisationsnivåerna är öppna och lyhörda inför att lämna det gamla och invanda och tillsammans skapa nya sätt att utbilda och organisera professionell utveckling och arbete i samhället (Drivkraft). Visionerna vägleder i alla exemplen. Visionen för hela samhället i Söderhamn är guidat av en entreprenöriell anda som genomsyrar alla nivåer, hela skolan St Mark's leds av bilden av "en by som fostrar ett barm". Att göra "varje situation till en multidimensionell lärandesituation" inspirerar St George's, och modet att "låta det kunniga barnet ta ledningen" genomsyrar exemplen från norra Italien. De är alla visioner i stor och liten skala som betingar värderingar och normer

2 En ingång till att förstå begreppet är att det är förmågan att "i system/kultur eller i enheter med många samverkande förbindelser" handskas med störningar samtidigt som utvecklingskapaciteten bevaras (Walker et al 2004).

som sätter upp nya premisser så att vardagsexperimenterandet får stöd och kan växa.

Genomlysning och mångfald i och mellan dimensionella nivåer är avgörande komponenter i en hållbar utveckling av kulturen

När det finns genomlyst öppenhet och utbyte mellan alla nivåer och de fylls av en mångfald av alternativ och möjligheter, kan systemet som helhet ha en dynamisk återhämtning (resiliens), som använder inre och yttre förändring och oförutsägbarhet konstruktivt. Det är så kreativitet och företagsamhet ur ett systemtänkandets perspektiv kan bäddas in och sammanvävas med varandra i olika lager. De samverkar i byggandet av en förnyad kultur och miljö genom att de långsamma dimensionsnivåerna, omfattande kloka och vägledande håller ett utrymme för att försök och experiment på de små och snabbare nivåerna kan inkorporeras. Man lär av de småskaliga praktikerna, och vidarebefordrar dem steg för steg, utan att hota integriteten i hela systemet (bearbetad förståelse från Holling, 2001). Och hela systemet anpassar sig och förnyar sig självt genom att införliva och utnyttja inre och yttre förändringar. Och när passionerna, drömmarna och djupare inre motivation tillåts och respekteras som en drivkraft, en råvara, som kan upplysa lärandet, undervisandet och organisationsprocessen på alla nivåer, börjar något originellt att hända som har ett genuint värde för alla.

*Livet är inte lineärt – det är organiskt
Vi skapar våra liv symbiotiskt
under tiden som vi utforskar våra talanger
i relation till förhållanden som de hjälper till med att skapa för oss*

Ken Robnsson (youtube)

Ur ett holistiskt perspektiv (som delas ingående och finns beskrivet i St George's-beskrivelsen) växer och byggs en kultur för utbildningspraxis organiskt ur praktikens frön som rotar sig ur kärnan i verksamheten som är dess människor. Den redan befintliga erfarenheten och know-how i oss har ett utrymme, eller innehåller processen, under tiden som det kreativa risktagandet upplöser den. Inom systemtänkandet visar sig denna lagrade sammanbindning som *panarki* snarare än traditionell *hierarki*. Där den mytiska och holistiska kreativa och oförutsägbara energin, som hos Pan och Dionysos som kreativt dekonstruerar, befrämjas och sköts med vishet, inte kontrollerande, och kombineras med det rationella strukturerande energiska tänkandet inspirerat av Apollo.

De snabba nivåerna uppfinner, experimenterar och testar; de långsammare nivåerna stabiliserar och konserverar ackumulerat minne av tidigare framgångsrika, överlevande experiment. Hela panarkin är såväl kreativ som konservativ. Interaktionen mellan cyklerna i panarkin kombinerar lärande med kontinuitet. Det klargör meningen med hållbar utveckling. Hållbarhet innebär förmågan att skapa, prova och bibehålla anpassningsförmågan. Utveckling är en process där skapande, provande och bibehållandet av möjligheter finns. Den fras som kombinerar de två, hållbar utveckling, är därför inte en oxymoron (självmotsägelse) utan representerar ett logiskt partnerskap (Holling, 2001).

Kreativa sätt att skapa

Mikro- och atomnivån i exemplen stöds kraftfullt av mesonivån som bidrar till att iscensätta och bygga de strukturella förhållandena. I exemplen ser vi prov på många strategier och varierande former att på kreativa sätt strukturera lärandemiljöerna så lärandesituationerna sätts i ett sammanhang. Processer och resor i stunden och över tid understöds av många strategier och varierade kunskapsformer. Bland dem estetiska kunskapsformer, konsthantverk och olika former av undersökande, designande och prototypskapande processer. De har konkreta och uttalade mål som kan ingjutas i personliga meningssammanhang och syften, liksom i generella temata och lärandemål. Dessa kan med enkelhet passas ihop med pedagogiska och didaktiska rum där man kan organisera och orkestrera en kontextuell inkorporering av olika ämnesstoff och personlig mening. Därför kan de även vara del i transformeringen och uppfinnandet på många nivåer där medvetenhet om lärandesituationers utformning finns. Och detta inte enbart i en reproduktion av etablerad kunskap och förståelse, utan en dynamisk och kreativ de- och rekonstruktion av kunskap, i relation till rådande förhållanden. Detta gäller även för personlig utveckling och samarbete i grupp. I boken *The Arts and the creation of Mind* uttrycker Eisner (2002) genom titeln på första kapitlet; "Konstens uppgift i att transformera medvetandet – Utbildning är en lärandeprocess i att uppfinna sig själv". Han fortsätter:

Konsten, hävdar jag, kan tjäna som modell för vad utbildningssträvanden och praktik skulle kunna vara när det är som bäst. För att kunna tänka på undervisning som en konstnärlig syssla, att förstå undervisning som något som har estetiska egenskaper, att se på utformandet av utbildningsmiljöer som en konstnärlig uppgift – dessa sätt att tänka om några av utbildningens vanligaste drag skulle kunna ha djupgående konsekvenser för att omforma undervisningspraktiken och att tänka om när det gäller de sammanhang där undervisning sker (egen översättning, Elliot 2002, p xiii)

Mesonivån eller den utvidgad lärandemiljö, var traditionellt organiserad som och inträffade i rätt så isolerade klassrum med fragmenterade och standardiserade procedurer utan större sammanhang. I våra exempel är det uppenbart att det finns ett gränsområde mellan det där traditionella klassrummet och dess undervisnings- och lärandekaraktäristika med en utvidgad och varierad miljö som organiserar resurserna för lärande på olika sätt. Det är här läroplanen hittar nya kreativa och företagsamma former att bli iscensatt på, liksom den blir organiskt gestaltad i de former och förhållanden som tillåter det önskvärda att inträffa. Det är här nya vanemönster rörande undervisande och lärande etableras och koordineras. Den nya kulturen klär sig i en stadigare och utvidgad form, mer än isolerade händelser. Alla exempel visar och delar dessa dimensionella nivåer och lager.

Kärnan i detta paradigmskifte

Forskning studerar ofta skolan från en utkikspunkt i en given kultur, vilket ofta begränsar möjligheten att se vad som behöver ses (Falk, 2011 s 14), liksom möjliggöra för forskning att belysa själva skapandet av ILE - Innovative Learning Environments (Innovativa lärandemiljöer) (Dumont et al, 2010). Det angreppssättet identifierar och försöker ofta lösa problem inom densamma ram av medvetenhet och villkorat tänkande som strukturerat, reglerat och orsakat dem i första rummet. Så, vi har ödmjukt

och i liten skala försökt höja vår medvetenhet hur vi ska använda och konstruera den analytiska ram som tillåter oss att se och bli medvetna om hur det gamla transformeras och framträder i kreativa och företagsamma nya sätt att arbeta. Vi har gett stöd till och experimenterat med vår holistiska och intuitiva förståelse kring hur vi kan uppfatta och aktivt nedteckna exemplens uttrycksfullhet ur ett kreativt och transformativt perspektiv och orientering. ”Transformabilitet är förmågan att skapa ett i grunden nytt system när ekologiska, ekonomiska, eller sociala strukturer gör det befintliga systemet ohållbart” (Walker et al, 2004).

En kreativ i motsats till en reaktiv-responsiv orientering

Vi har som vi sa, kommit fram till på vår resa, på samma sätt som andra forskare och praktiker på vårt eget och andras område (ILE, Holling 2000, 2001, Fritz, 1989) att om du skapar något nytt, är du inte enbart verksam i en reaktion eller i ett gensvar till en äldre uppsättning förhållanden – regler, strukturer, tänkande eller vanor som konstituerade eller skapade de omständigheter som de gamla sätten att arbeta på manifesterade. Så, varifrån verkar du? Och hur kan detta stärkas?

En teori som speglar intressanta och viktiga aspekter rörande strategierna i våra exempel kommer från Fritz (1989) och hans bok *The path of least Resistance – Learning to become the creative force in your own life*.

Den kreativa processen äger en struktur som skiljer sig från en som reagerar och svarar på omständigheter, en som förlöser snarare än pendlar fram och tillbaka. Att endast reagera och svara på omständigheter kan vara ett sätt att rikta in sig, liksom att skapa kan innebära en inriktning i sig. [...] Det finns en dramatisk skillnad mellan de båda orienteringarna. I den första är du alltid underordnad omständigheternas nycker. I den andra är du den som råder i ditt liv och omständigheterna är en av de krafter du använder i den kreativa processen (Fritz, 1989, s 56).

Han säger också att det är en radikal skillnad mellan att lösa problem och att skapa:

Det finns en grundläggande skillnad mellan problemlösning och skapande. Problemlösning används för att få något att försvinna, problemet. Skapande är att agera för att något ska bli till – en skapelse. Många av oss har forstrats i en problemlösande tradition och har utsatts mycket lite för den kreativa processen. Av den anledningen blandar många samman de båda. Det hjälper inte att vissa 'experter' talar om 'kreativt' problemlösande. De tror att den kreativa processen och problemlösning är samma sak. De är fullständigt olika. Problemlösarna utvecklar scheman för att definiera problemet, generera alternativa lösningar, och sätter bästa lösningen i verket. Om den processen är lyckosam, kan du eliminera problemet. Vad du då har är frånvaron av problemet du löser. Men, vad du inte har är närvaron av ett resultat som du vill skapa (Fritz, 1989, s 31).

Denna djupare förståelse ligger i linje med den svenska forskning och erfarenhet som redovisas i nästa kapitel från boken *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande* (Falk.Lundqvist et al, 2011). Tristess, rastlöshet, missriktad prat-samhet, främlingskap, olydnad, bedrävelse och brist på fokus, för att framgångsrikt lära sig ämnesstoffet liksom att uppnå alla läroplansmålen, är en realitet för många unga i dag.

Och om detta förstås och tolkas, inte via en föräldrad referensram, som innebär att det är eleverna som misslyckats. Då kan det förstås som elevens reaktion och

svar på en utbildningsmiljö och kultur som misslyckats att ha regler för engagemang som bjuder in dem till djupare och meningsfullt deltagande. Elever ger inte efter för underhållning och lättja om det de gör hjälper dem att på riktigt utforska sitt livs mening, genom att dra nytta av sin vilja och inneboende nyfikenhet att lära för att uppfylla denna mening. Och det kan bli roligt, svårt, spännande, utmanande likväl som inriktat på hårt arbete individuellt och kollektivt. Denna andra förståelse riktar sig till utbildningssystemet och dess vuxna aktörer i syfte att få de att ta ansvar och kunna svara an med medveten kreativitet snarare än omedveten reaktion. Här föreslås att också de kan transformera sig själva, skolkulturen och skolmiljön tillsammans med eleverna som medarbetare, så att skolkulturen arbetar med och inte mot unga människor, och inte heller mot vuxnas egen naturliga böjelse för att vara kreativ, nyfiken, ivrig att lära och sträva.

Jag tror att vi alla känner igen den frustration och förbryllande förvirring om vi till exempel försöker lösa ovan nämnda ”beteendeproblem” genom att ta bort ”vad vi tror stör elever” – som att förbjuda mobiltelefoner, eller att styra deras rörelse- och uppmärksamhetsenergi in i en underkastad koncentration. Problemet ser ut att ha ”försvunnit”, men det tomma, spända utrymmet som saknar närvaron av vad vi verkligen ville skapa – ett passionerat, tåligt och villigt åtagande för att lära sig – fylls i hast med allvarligare eller mer problematiska medberoende mönster, beteende och sabotage.

Att använda ”lärande genom görande” i ”lärande genom att skapa”

Fritz (1989) pekar också på att det gamla, eller problemet, måste transformeras och inkorporeras in i det nyskapade sättet att göra saker på, inte stötas bort, ignoreras eller hamnas i konflikt med, utan erkänns och organiseras som en resurs för lärande. Till exempel förmågan ”att vara talför, eller snacksalig” rörande ”det som intresserar dig” mest, kan vara ”ett problem” eller göras till en resurs på lärandearenan i syfte att öva att använda ett nytt språk.

Du kan till exempel nyttja talförhetsförmågan och rama in den klokt i ett dramatiskt rollspel, där du berättar för din partner om dina intressen, men på ett främmande språk. Eller så kan du använda det specifika intresset som en utgångspunkt för en dramatisering som organiserar det som en läranderesurs och koppla det till ett lärandemål eller tema. Den dramatiska situationen kan förkroppsliga och inkludera intressefokus och talförheten som tidigare ”stal uppmärksamheten från det som skulle läras”. Problemet med att vara talför och intresserad används då i stället för att bekämpas med disciplinerande reglering där eleven till sist blir tyst, utskämd och hamnar i motvärn, och läraren transformeras till att bli en disciplinerande portvakt. Ingen kommer att lära sig ett språk genom att vara tyst eller lära sig något utan ett genuint intresse. Och ingen kommer att långsiktigt kunna undervisa effektivt genom att skälla och ägna sig åt avvisande kontroll. Att skapa fokus genom att disciplinera till tystnad skulle innebära att man löst ett problem och blivit av med ”talförheten”, men inte att man automatiskt skapat det man vill – förmågan att tala och att använda språket och intresset på ett meningsfullt sätt. När problemet med talförhet och intresse förkroppsligas i en ny handling som resurs för lärande, blir det en del av en tillgång som leder till en kreativ och deltagande förlösning i stället för en blockerande pendling mellan olika viljor. Eller som Albert Einstein uttryckt det: *Inget problem*

kan lösas från samma medvetenhetsnivå som skapade det. Du måste anknyta på ett medvetet sätt till det nya och okända för att kunna inkorporera det gamla på ett transformativt sätt.

Låt det vi älskar vara det vi gör

Och slutligen säger Fritz (1989) någonting som kanske är det svåraste för alla rationellt baserade utbildningssystem att smälta, och det kan antydast genom att parafrasera den medeltida poeten Rumi (Barks & Green, 1997, s 31) som i rubriken ovan. Fritz (1989) föreslår, att den enda anledningen för oss att skapa något oförfalskat, som konstnärer är mycket medvetna om, är för att vi älskar det på ett sätt får oss att levandegöra det. I samma anda presenterar Ken Robinson (2010) sina insikter om hur detta att vara passionerade kan leda oss till att utveckla oss genom att kunna verka utifrån vår eget element. Ingen av dessa uppfattningar förnekar det faktum att för att en kunnig, skicklig eller kompetent talang ska blomma, behöver den kombineras med en hel del egen och kollektiv organisering, tålmodigt och ofta hårt arbete, som konfronterar dig att möta alla de utmaningar som finns. Men den viktiga insikten är att det inte uppstår med hjälp av plikt, manipulation, lydnad, nödvändighet eller tvång. Den logiska slutsatsen kan vara att när vi är utbildningskreativa och företagsamma på ett genuint och originellt sätt, handlar vi utifrån kärlek, och för att vi älskar att göra det vi gör.

Frågor i fokus

Nedan följer ett antal, som vi ser det, sammanhängande frågor. Vi har använt, utvecklat och förfinat dem under vår egen förståelseprocess och när vi skrivit ned exemplen. De kan därför i lika hög grad ses som både resultat och utgångspunkt. Frågorna utspelar sig i de aspekter och perspektiv som berättar om hur utbildningsdesignen i exempel uppstår i praktiken. Liksom i hur de fortsätter att expandera och vad som konstituerar de kreativa och företagsamma förhållanden som uppstår i verksamheten. Vi delar med oss av dem för att erbjuda ett par fördjupande och öppnande glasögon att läsa med.

Hur skapas lärandekulturen? Vad är det som utmanar den? Vilka fokusförskjutningar och paradigmförändringar rörande traditioner, värden, normer, vanor och attityder och arbetssätt – är kritiska? Hur samverkar dessa abstrakta kulturella komponenter, från makro- till mikronivåerna i sin sammanvävdhet? Hur anpassas eller omformas detta i yttre organisatoriska strukturer? Hur prövas de, hur lär vi av dem och hur får de konkret uttryck i praxis?

Hur organiserar vi resurserna för undervisande, lärande och utbildning så att de blir innovativa lärandemiljöer?

Vilka kvaliteter i lärande, kompetenser och utbildningskulturer befordras av detta? Vad begränsar, förstärker och utmanar detta i att kunna upprätthålla en långsiktig hållbarhet och en dynamiskt utvecklande kvalitet?

Hur texten konstruerades och redigerades

Vi har valt att presentera exemplen i form av sammanfattande beskrivningar och en besökande dialog baserade på det specifika på varje plats och dessa platsers kärnverksamhet. Vi har försökt fånga det personliga, det officiella och de många rösterna likväl som en övergripande bild av det hela.

Texten är en blandning av olika sätt att närma sig vårt ämne. Det rör sig inte om en noggrann *fallstudie* i vetenskaplig mening, utan ett lättfotat och uppriktigt försök att åstadkomma vad vi kallar en "tjock beskrivning" av respektive exempel, utifrån den information vi haft tillgång till. En del av framställningen utgörs av fakta och summeringar, som ofta är en blandning av officiella och informella dokument. Ibland skrivet av någon som är inblandad i verksamheten och avsnitt som presenterar aktiviteter på internet eller i tryckt form. Ibland har den berättelsen som helhet liksom detaljinformation kommit ur intervjuer med nyckelpersoner i sammanhanget, eller ur texter de bidragit till att utforma. Det är tydliggjort i texten när berättelsen berättas av en av dessa nyckelpersoner – även om jag i egenskap av intervjuare har "redigerat" vår konversation, som ofta gjordes vid besök på platsen för verksamheten. I syfte att kommunicera en tydlig och mer förklarande förståelse för läsaren, har jag emellanåt kompletterat konstruktionen av mening som jag tolkat att den varit, och jag har stuvat om flödet i konversationen. De intervjuade har läst den redigerade versionen och godkänt de förtydligande formuleringarna likväl de som faktiskt uttrycktes.

När det står "jag" i texten, så är det Kerstin Bragby som är "författare", i meningen att jag redigerat informationen och byggt upp analysprocessen. Från början var det inte meningen att jag skulle vara aktiv i att berätta, men jag fann under resans gång att det var ett framkomligt sätt för att bygga in en kommunikativ kvalitet i texten. Så, vid en punkt valde jag att utveckla snarare än att gömma detta "jag". Jag är helt ansvarig för hur jag redigerat och uttryckt mig genom detta "jag". Men, bakom formuleringarna, har en ständigt pågående analys pågått med mina kolleger Bengt Söderhäll och Pär Vilhelmson, och vid olika tillfällen har många av oss i projektet varit inblandade. Därför blir "jag" ibland ett "vi", som talar i texten. Resultatet är inte ett enskilt arbete, utan ett samarbete mellan våra olika medvetandegöranden, uttalat av mig. Ibland väljer jag också att träda in i dialog som en sorts reflekterande praktiker och lärare i texten, och delar mina erfarenheter eller teoretiska perspektiv på det som beskrivs.

Men framför allt har vi valt att försöka uttrycka de särskilda berättelser om hur de praktiska exemplen uppstod och växte till vad de är i dag. Hur man använde vad man "hade i sina händer" för att få det att inträffa. Detta för att du som läsare ska ha möjlighet att erfara genom igenkännande och få insikter om hur särskilda förändringar i fokus och paradigmen har gjorts verkliga i praktiken – och hur dessa speciella attityder, utbildningsdesign och strukturerande stödsystem har växt ur dessa förändringar.

Vår förståelse är att du då behöver översätta och koppla det du läser till din egen utgångspunkt. Och vi hoppas att kombinationen mellan mer generella begrepp och exemplens specifika konkretisering i sitt sammanhang kan komplettera varandra. Syftet är att ge dig ett inspirerande grepp som gör kreativ och företagsam praxis verklig och gripbar och som kan sporra din egen fantasi och dina unika sätt att skapa interaktiva mänskliga praktiker och framväxande kulturer som är möjliga att förverkliga.

En kultur av företagsam och kreativ pedagogik

Entreprenörskap

Begreppet företagsam är förbundet med entreprenörskap och att vara entreprenöriell. Det är djupt rotat och kanske har det sin mest ensidiga betydelse i ekonomisk diskurs och praktik. Bland det första många associerar med entreprenörskap är ”en manlig hjälte”, som skapar ny ekonomiskt lyckosam eller innovativ affärsverksamhet. På det ekonomiska liksom det sociala fältet förekommer och har det förekommit en fortlöpande historisk och dialektisk dialog om entreprenörskap som ett kreativt, mönsterbrytande och innovativt angreppssätt och dess förhållande till förvaltning som ett mer konformistiskt sätt att styra verksamheter (Hjort & Johannisson, 1998).

Ett vidgat entreprenörskapsbegrepp

Ett vidgande av entreprenörskapsbegreppet pågår, och det överförs till andra områden än de traditionellt ekonomiska, där entreprenöriella kompetenser antas vara verksamma inom olika yrken, exempelvis lärarens och i många andra yrken. De entreprenöriella kompetenserna lyfts ur de traditionella ekonomiska sammanhangen där de sedan länge varit etablerade. I boken *Arenor för entreprenörskap* (Berglund & Johansson, 2008) pekar författarna ut vardags-erfarenheter och tidigare marginaliserade fenomen som varande entreprenöriella. Socialt entreprenörskap är ett begrepp som tillämpas på samhällsförändring (Gawell et al, 2009). Intraprenörskap används i relation till att förnya organisationer och företag inifrån

Entreprenöriellt lärande

I dag vidgas begreppet entreprenörskap på djupet och bredden och får sin tillämpning i entreprenöriellt lärande och pedagogiskt entreprenörskap i utbildnings- och skolsammanhang (Berglund & Johansson, 2008, Skogen & Sjøvoll, 2009, Skolverket, 2010). På utbildningsområdet utvecklas entreprenörskapets innebörd i en kreativ, fristående och samarbetsorienterad anda. En kritisk, expansiv och kreativ förståelse av dess möjligheter att inom didaktik och pedagogik erbjuda andra perspektiv och annan praxis uppenbaras. Det utgör en lärande resa i sig, och det i full skala, just nu. Vi har inte haft resurser att systematiskt gå igenom litteratur, forskning och praxis, men vi vill dela med oss av några av de insikter, processer av upptäckande och experiment

ur olika källor, som vi funnit inspirerande och intressanta. Detta för att börja navigera och delta i utvecklandet av vad entreprenöriellt lärande och entreprenöriell pedagogik kan bli, och varför det möjligen kan komma att utgöra en del av kapaciteten på framtidens arbetsmarknad och ingå i dess arbetsinnovation. Och framför allt hur vi själva kan ta initiativ och konstruera dess mening och syfte i utbildningssammanhang.

Uppfattningar om kulturella, entreprenöriella och konstbaserade förbindelser till lärande

Behovet av starkare förbindelse mellan skolor, arbetsliv och samhälle har varit en nyckelfråga under lång tid i Europa. I förberedelser inom utbildningsområdet för det tjugoförsta århundradet har entreprenöriell kompetens, föreställningsförmåga och kultur identifierats som viktiga att utveckla på utbildningsområdet.

Attempts to provide a precise definition of education for entrepreneurship tend to stress that it relates to the development of one or more of a combination of attitudes, personal qualities, and formal knowledge and skills. Certainly, the strength of opinion in the literature is that education for entrepreneurship is concerned with the inculcation of a range of skills and attributes, including the ability to think creatively, to work in teams, to manage risk and handle uncertainty. Lewis (2002) couches her definition of “education for enterprise” in terms of an earlier OECD description of enterprise, by referring to it as relating to the development of “a group of qualities and competencies that enable individuals, organisations, communities to be flexible, creative and adaptable in the face of rapid social and economic change” (Lewis, 2002, p. 1). However, underpinning this broad categorisation is the contention that changing “mindsets” is fundamental. Thus, an overarching goal becomes that of fostering the development of a mindsets which is conducive to entrepreneurship and to entrepreneurial behaviour (OECD, 2009).

Europakommissionens definition har använts i många sammanhang för att initiera och implementera entreprenöriellt lärande i de nordiska länderna, och den har använts som utgångspunkt i de svenska exemplen.

Entrepreneurship is a dynamic and social process where individuals, alone or in collaboration, identify opportunities for innovation and act upon these by transforming ideas into practical and targeted activities, whether in a social, cultural or economic context” (European Commission, 2006, s 20).

Eftersom vi är intresserade av vad lärande kan vara i mötespunkten mellan kreativitet och företagsamhet så erbjuder vi här några uppfattningar om vad lärande kan vara i ett kulturellt perspektiv och som entreprenöriellt lärande. När det gäller kreativitet har vi i inledningskapitlet pekat på viktiga synvänder för vårt sammanhang i hur vi kan uppfatta förbindelsen mellan kreativitet och skapande. Bilden av en organisk och kreativ intelligens kan vara meningsfull genom att tillämpa i förhållande till inre motivation, såsom det kommer att definieras i detta kapitel som en del av ett entreprenöriellt förhållningssätt. I många av exemplen används olika kreativa läroprocesser kopplade till estetiskt lärande och konst, varför vi även föreslår vad lärande via konst skulle kunna innebära i förhållande till utbildning som syftar till särskilda kompetenser och fallenheter.

I en UNESCO/ILO-studie om 'bästa praxis' (2006, s 28) *Towards an entrepreneurial culture towards the twenty-first century* påträffades följande pedagogiska

principer som betonar ett långsiktigt och kulturellt förhållande till lärande.

- genom att identifiera och utnyttja unga människors talanger och förmågor kan lyckad undervisning skapas;
- en dynamisk, flexibel och inkluderande läroplan betonar studenternas livsresa, inklusive anställningsbarhet, personlig utveckling, socialt umgänge och utvecklande av gemensamma värderingar;
- erfarenhetsbaserat lärande som en av de pedagogiska pelarna, möjliggör för deltagare att utnyttja den egna livssituationen och kulturell bakgrund och på så sätt göra skolarbetet mer relevant, tillämpbart och meningsfullt;
- genom att arbeta för verklighetsnära tillämpningar blir det möjligt för de studerande att nå höga målsättningar, medan de skapar sina egna lösningar på tvärvetenskapliga ämnen i syfte att förbättra miljön och närsamhällets infrastrukturer;
- utbildning, kopplad med vägledning och rådgivning, kommer att förhöja en process som formar en tillitsfull, ansvarig, oberoende och komplett ung människa;
- förebilder och mentorskap utvidgar studerandes strävanden, ökar motivationen och minskar risken för utslagning;
- lärare och instruktörer ska inta rollen som möjliggörare med studerande som tar ökande ansvar för sitt lärande; och
- fortlöpande utvärdering av läroplanen ska understödjas för att försäkra dess förmåga att verkligen förbinda de studerande till såväl skolning som närsamhället och engagera dem som aktiva, självständiga lärande.

Enligt Skolverket (2010) med referens till OECD:s strategier, kan följande pedagogiska principer för entreprenöriellt lärande utgöra en del av en bredare utvecklingsstrategi:

- Den studerande erbjuds utbildning som anpassar sig till dennes specifika villkor, erfarenheter och sätt att lära
- Den studerande erbjuds och ökar sitt eget ansvar för lärandet. Lärarens roll övergår i konsekvens med detta till att bli mer av mentor än förmedlare av föreskriven kunskap
- Grupporienterat arbete tillämpas, där eleverna lär sig produktivt samarbete med individer med olika kompetenser
- Undervisningen karaktäriseras av ”learning by doing” i kombination med tillbakablickande reflektioner
- Den studerande arbetar med autentiska och komplexa problem som går utöver skolämnets gränser
- Samarbete mellan skolan och lokalsamhället inträffar ofta
- Arbete i projektform genomförs på sådant sätt att det även är till nytta även utanför skolan
- Arbete med uppgifter (utmaningar föreslås även som en retorisk perspektivförändring) som pågår under längre tid genomförs. Denna typ av uppgifter (ut-

maningar med ramar) syftar till att lära eleverna att planera, redovisa och utvärdera arbetet och att bli alltmer medveten om sitt eget tänkande och lärande

- Eleven erbjuds möjligheten att driva ett företag inom ramen för utbildningen eller att på annat sätt förvärva kunskap och förmågor för företagsamhet.

Enligt Elliot Eisner (Lee Jacks Professor of Education, Stanford University), sammanfattat i en bästa praxis-studie (UNESCO and ILO, 2006, s 25), finns tio lärkvaliteter som konst ger upphov till. Alla är relevanta för hur dessa exempel använder olika konstbaserade lärometoder:

1. Estetiska ämnen undervisar barn i att göra goda bedömningar om kvalitativa relationer. Olikt mycket i läroplanen, där rätt svar och regler råder, råder i de estetiska ämnena omdömesförmåga snarare än regler.
2. Estetiska ämnen lär barnen att problem kan ha mer än en lösning och att frågor kan ha mer än ett svar.
3. Estetiska ämnen hyllar många perspektiv. En av de största lärdomarna är att det finns många sätt att se på och att tolka världen.
4. Estetiska ämnen lär barn att för komplexa former av problemlösningar är syftena sällan fixerade, utan förändras med omständigheter och tillfälle. Att lära i de estetiska ämnena erfordrar förmågan och viljan att anpassa sig till oväntade möjligheter som uppstår under arbetets gång.
5. Estetiska ämnen levandegör det faktum att varken bokstäver eller siffror är tillräckliga för allt vi kan veta. Gränserna för vårt språk utgör inte gränsen för vår kunskap.
6. Estetiska ämnen lär de studerande att små skillnader kan orsaka stora effekter.
7. Estetiska ämnen sysslar med nyansrikedom. Estetiska ämnen lär studerande att tänka genom och inom olika material. Alla konstformer begagnar några medel genom vilka bilder kan bli verkliga.
8. Estetiska ämnen hjälper barn att uttrycka det utsägbara. När barn bjuds in till att yppa vad ett konstverk hjälper dem att känna, måste de ta sig till sina poetiska förmågor för att finna ord för detta.
9. Estetiska ämnen gör det möjligt att erfara saker vi inte kan erfara på något annat sätt och genom sådana erfarenheter kan vi upptäcka omfattningen och variationen av vad vi kan ha en känsla för.
10. Estetiska ämnen i läroplanen har en ställning som för den unga symboliserar vad vuxna anser vara viktigt.

Definitioner av kompetenser i utbildningssammanhang

Användandet av ordet kompetenser förekommer numera i såväl policydokument som i dagligt tal. Begreppet är givetvis fyllt med olika betydelser, exempelvis inom olika yrkesområden, eller laddat med värden, om att var kompetent eller inte. Och vi är alla ”på jakt efter en definitiv definition”, som vanligt.

Detta är en inspirerande definition av kompetenser i detta sammanhang och den kommer från Government of Alberta i Canada. *Alberta Education. Framework for*

student learning: competencies for engaged thinkers and ethical citizens with an entrepreneurial spirit (2011). Deras forskning är förbunden med OECD (ILE). Texten, som finns på internet, är en del av “en serie initiativ med syfte att förse albertabor med möjligheten att delta i dialoger om vilket slags utbildning studerande kommer att behöva i det 21 århundradet”. Rapporten är ett resultat av en översikt av utbildningslitteratur och forskning och andra provinsiala och internationella system för lärande.

En **kompetens** är en samordnad uppsättning av attityder, förmågor och kunskap som utnyttjas och tillämpas i ett särskilt sammanhang för att lyckosamt lärande och levande. Kompetenser utvecklas över tid och genom en uppsättning av sammanhängande lärandemål. Följande grupper av kompetenser innehåller beskrivningar av de attityder, förmågor och kunskap som bidrar till att studenter blir engagerade tänkare och etiskt ansvariga medborgare med en entreprenöriell anda.” (Alberta Education, 2011.)

- Kritiskt tänkande, problemlösning och beslutsfattande
- Kreativitet och innovation
- Socialt, kulturellt, globalt och miljörelaterat ansvar
- Kommunikation
- Digital och teknologisk ledighet
- Livslångt lärande, personlighet och välmående

Deras system beskrivs grafiskt som en cirkel med en kärna och olika lager som expanderar mot utkanten av cirkeln. Studenten befinner sig i centrum av cirkeln, eller sfären. Lagret närmast centrum är läs- och räkneförmågan. Kompetenserna här ovan grupperas i en cirkel runt studenten och läs- och räkneförmågan som anses strömma genom och vara inbäddade i alla andra kompetenser. Från lagren av kompetenser följer därpå undervisningsämnen och ämnesområden, liksom interdisciplinära arenor, som tillhandahåller olika sammanhang för att väcka kompetenserna till liv. Cirkelns yttre lager, eller resultatet i sin helhet, blir en ”engagerad tänkare, etiskt ansvarig medborgare med entreprenöriell anda” – det är visionen.

Att utveckla en skolkultur för entreprenöriellt lärande ur det historiskt svenska perspektivet på skolutveckling

I de nordiska länderna har under den senaste tioårsperioden medvetna strategier för att introducera entreprenöriellt lärande i utbildningssystemet mobiliserats. I Norge:

Regeringen har sjösat en nationell plan för att stärka entreprenörskap. [...] I enlighet med Läroplanen, ska utbildning kvalificera folk till produktivt deltagande i förvärvslivet, och erbjuda nödvändiga förutsättningar för yrkesbyte senare i livet. Tydligare fokus på att stödja entreprenörskap bidrar till bosättning, anställning och ekonomisk utveckling lokalt och regionalt, och uppmuntrar studenter att etablera och driva egna företag (UNESCO & ILO 2006, s 97, vår översättning).

Sverige fick en ny regeringsstrategi 2009 som säger att entreprenörskap och entreprenöriellt lärande skall genomsyra all undervisning och allt lärande i skolan. Detta finns inskrivet i den nya läroplanen från 2011. Vid universitetet i Umeå har en

grund för forskning om entreprenöriellt lärande utvecklats. Vi vill dela några av deras perspektiv med er.

Skolkulturen utvecklas alltid i en historisk kontext. I boken *Entreprenöriell pedagogik i skolan, drivkrafter för elevers lärande* (Falk-Lundqvist et al, 2011) beskrivs "ramfaktorerna" (Broady & Lindblad, 1999) för social utveckling i svenskt perspektiv under det senaste århundradet kortfattat. Skolans kulturella tradition beskrivs som att den överförs från generation till generation och samtidens kultur identifieras som att den innehåller en mängd outtalade och osynliga inslag. Vissa av dessa äldre historiska lager är verksamma och behöver desarmeras för att inte fortsätta att vara kontraproduktiva när nya attityder och arbetssätt ska kultiveras. Lärare vittnar om att "elevers drivkraft" avtar och att eleverna är uttråkade. Och, som vi föreslog i inledningen, har inte mycket forskning gjorts rörande skolkulturens påverkan på lärande, däremot har barns beteende definierats som problemet.

Genom att studera skolkulturen, identifiera de premisser som konstituerar den – såväl dess aktörers inre logik som den yttre logik som skapat strukturen och ramfaktorerna, liksom spänningen dem emellan (Lindblad et al, 1999) – får vi en djupare förståelse för hur inbäddandet i en kultur går till. Att därför förstå de kulturella lagren, hur de uppstår och medvetet anta de omedvetna valen som kommer ur detta, anar vi kan frigöra kraft i riktning mot ett nytt medvetande och kreativa val.

Det här är ett längre avsnitt (Falk-Lundqvist et al, 2001, s 18-21; 65-66) ur ovan nämnda bok som vi fått tillstånd att använda i denna handbok. Vi är mycket tacksamma för detta, eftersom den belyser den historiska utveckling som är en del av den komplexitet och de situerade utmaningar som inträffar i de svenska exemplen, och vi tror att detta också kan inspirera och sätta utmaningarna i de andra exemplen i ett relevant sammanhang.

Vilka kvaliteter skulle en industriarbetare ha i slutet av 1800-talet? (s 18-21)

Industriarbeten var ofta kroppsligt slitsamma och smutsiga, vilket innebar att styrkan och uthålligheten var viktig. Eftersom arbetsvillkor och miljö var besvärande var det avgörande att arbetskraften lydde order, följde instruktioner och inte obstruerade. Passa tider, vara pliktrogen och anpassningsbar var kompetenser som kom väl till pass i den tidens arbetsliv.

Folkskolans arv från kyrkan passade väl in i folkskolans utbildning och fostran av barn. Skolläraren blev instruktören som talade om vad eleven skulle göra och lära. Skolan organiserades som sågverksindustrin, och klassrummet behöll kyrkans struktur. Husförhören som metod fungerade väl för att kontrollera barnens kunskaper, och skammen fortsatte att användas som verktyg för att styra och leda barns uppförande och kunnande. Skamvrån, skammen, hemanmärkning, pekpinnen, betyg i ordning och uppförande var viktiga verktyg i lärarens yrkesutövning. Den absoluta kunskapsnyen, kopplad till dualismens rätt och fel, fungerade väl i skolans hantering av reproducerad kunskap. Delarna var viktigare än sammanhangen. Mängden kunskap bedömdes och eleverna sorterades efter sitt kunnande för att sedan, på ett effektivt sätt, sorteras utifrån samhällets behov. Syftet var således inte att bilda befolkningen utan att fostra och kontrollera, samtidigt som man försåg arbetslivet med arbetskraft. Folkskoleseminarier infördes och lärarnas utbildning var föreskrivande så att de lärde vad barnen senare skulle lära av dem. Var det helt enkelt en strategi för att lärarna inte

skulle vara alltför kunniga? Vid en närmare granskning kan man se att folkskolan helt enkelt tog över kyrkans strategier, kommunikation och metoder.

Industrisamhällets övergång till "ett tankebaserat näringsliv"

Industrisamhällets skola fungerar långt in på 1900-talet. Sverige utvecklas som en stark industrination och skolan förser industrin med bra och pliktrogen arbetskraft. Efter andra världskriget sker en enorm tillväxt i vårt land, som en följd av den krigsskadade världens stora efterfrågan på varor och tjänster. Industrisektorn tillväxer samtidigt som vi då får råd med en allt större offentlig sektor. Folkhemmet utvecklas till en välfärdsstat. Redan 1946 års skolkommission lanserar skolans nya demokratiska uppdrag mot bakgrund av den auktoritära uppfostrans konsekvenser i Europa under kriget. Att lyda order och följa instruktioner utan eget tänkande och ansvar hade lett till oerhört lidande i världen. Demokratiuppdraget pekar mot ett demokratiskt ledarskap för läraren och ett större egenansvar för eleven. Med det följer också krav på större mått av kunskap och eget tänkande.

Under efterkrigstiden kan vi också se att läroplaner och kursplaner vidgar kunskapsbegreppet, minskar föreskrivet innehåll och vidgar lärarens uppdrag att bilda och utveckla den lärande. Pedagogens roll diskuteras, den formella makten minskar, möjligheten att bestraffa eleverna försvinner och nya arbetssätt och metoder introduceras. Reformerna inom skolan kommer allt tätare och nya pedagogiska idéer formuleras av Skinner, Piaget, Dewey, Vygotsky m fl.

Orsakerna till förändringarna

De stora politiska förändringarna under åren kring 1990 ritar om världskartan och företagens ekonomiska villkor. Östeuropa kollapsar, globaliseringen inträder och detta samverkar med en explosionsartad utveckling inom informations- och kommunikationsteknologin. Den globala konkurrensen innebär att industriproduktionen flyttas från Europa och Sverige till nya ekonomier i Östeuropa, Asien och Sydamerika samtidigt som helt nya företag och arbetstillfällen växer fram inom tidigare okända sektorer. En mycket stor del av dessa nya arbeten bygger på kunskap och nytänkande. I retoriken från svenskt näringsliv och svenska politiker förmedlas bilden av ett tjänste- och kunskapsproducerande land fram till 2000-talets intåg, då många företag inom de nya näringarna också börjar lägga ut kunskapsproduktionen och nytänkandet till Indien och Kina. Europa verkar plötsligt hamna på efterkälken ekonomiskt och en politisk förskjutning till nya snabbväxande ekonomier börjar märkas. Tänkande, kreativitet, nytänkande och företagsamhet blir bärande komponenter för att fortsättningsvis kunna leva i ett välfärdssamhälle.

Skolans nya roll

När informationsteknologi och robotisering effektiviserar näringslivet försvinner allt fler okvalificerade arbeten samtidigt som kraven på utbildning inom alla sektorer ökar. Begrepp som livslångt lärande och lärande organisationer ingår i en retorik som blir allmän. Nya arbetstillfällen skapas inom tidigare okända verksamheter som hör ihop med tjänsteproduktion, underhållnings- och informationsteknologin. Näringslivet genomgår en snabb förändring och den globala konkurrensen gör att exportföretagen blir, för sin överlevnad, beroende av nytänkande och nyskaparförmåga

hos sin personal för sin överlevnad. Nu introduceras ett helt nytt paradigm i svenskt skolväsen. Skola för bildning, och läroplanerna 1994, svarar mot dessa omvärldsförändringar. Man kan säga att läroplan 94 bryter med tidigare sätt att tänka skola och utbildning. Mål och resultatstyrd skola pekar mer mot möjligheter i framtiden för elevens utveckling än mot kontroll. Strävansmålen innebär att verksamheten ska vara dynamisk och i ständig utveckling för att eleven ska utvecklas maximalt. Betygen sätts inte längre i relation till andra, utan i relation till mål, vilket gör att eleverna blir viktiga för varandra i lärandet. Ingen elev ska få betyg på andras bekostnad, utan alla kan få högsta betyg med andra elevers medverkan. Konkurrensen ersätts följaktligen av ett samarbetsystem och detta skapar möjligheter att utveckla en helt ny skolkultur. Summativa prov och mätningar av elevens tillägnade kunskaper kan nu ersättas med bedömning och elevers egen värdering av sitt och andras lärande. Systemet kan bli transparent för eleverna genom att de har tillgång till kriterierna, och formativ bedömning kan plötsligt tillämpas. Paradigmskiftet ökar elevens aktörsroll och omfördelar ansvar och makt mellan elev och lärare. Dialog och kommunikation kring lärande och utveckling förändrar retoriken och skapar förutsättningar för en helt ny skolkultur.

Det nya paradigmet bygger på en målstyrd skola med relativ kunskapssyn och en förändrad elevsyn. Ledarskapet blir mer entreprenöriellt, både när det gäller att leda lärande processer i och utanför klassrummet och när det gäller utvecklingen av retorik, metoder, arbetssätt och bedömning. I samband med denna paradigmförändring diskuterar man om läraren fortsättningsvis ska kallas lärare, pedagog eller handledare. Metoder som forskning i skolan, storyline, problembaserat lärande, projekt m fl uppstår för att svara mot den nya tidens krav. Det är också i detta sammanhang som begreppen företagsamt lärande och entreprenöriell pedagogik börjar dyka upp, och som väl svarar mot läroplanens intentioner.

Nya utmaningarna för lärare (s 15)

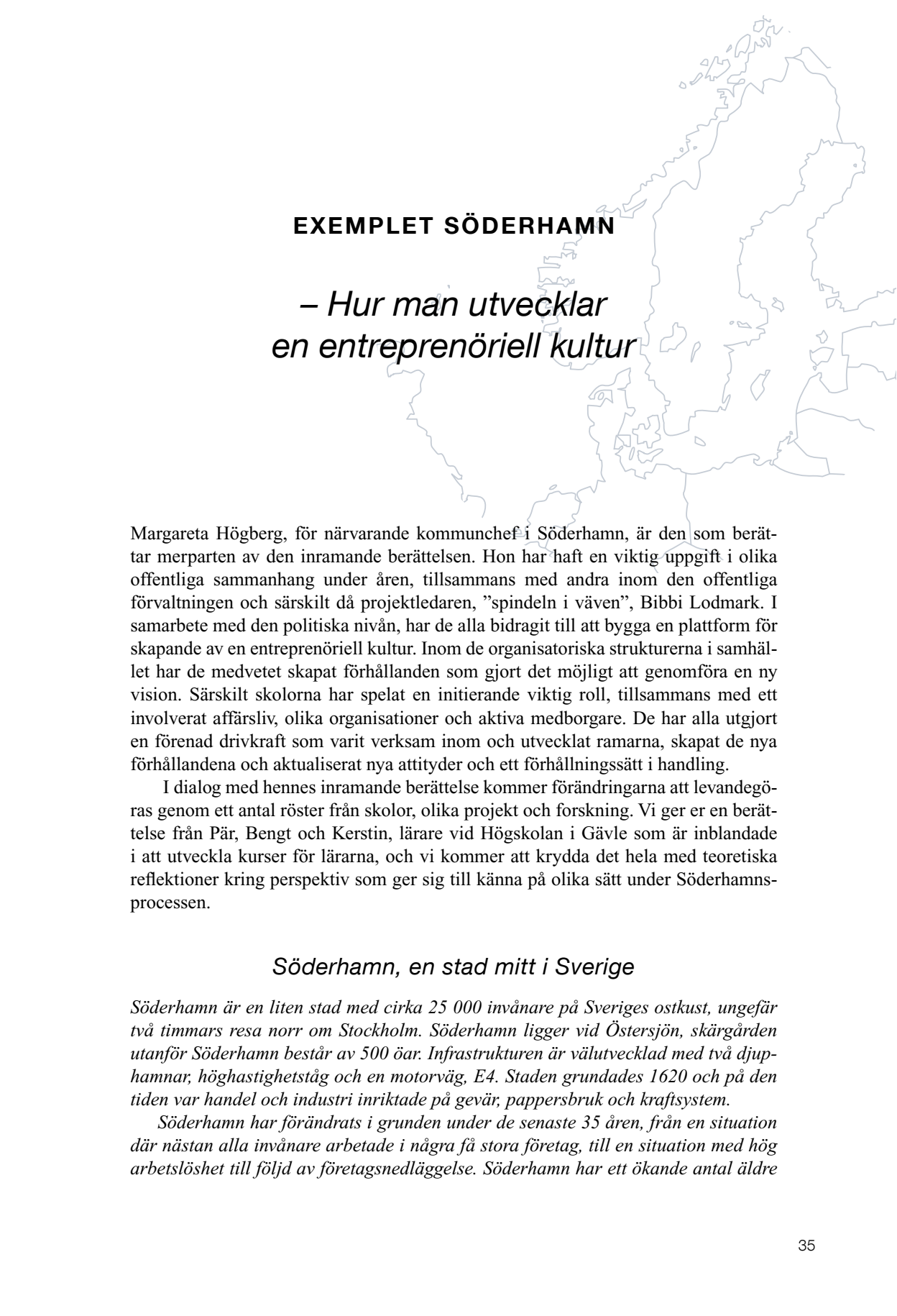
Att ändra en vana kan innebära en kulturförändring. I skolans fall finns, som vi ser det, inget alternativ. Vi måste ändra kulturen för vår överlevnads skull, vi måste ändra kulturen för våra barns skull, vi måste ändra kulturen för skolans skull. Vi behöver ta tillvara all kompetens som finns och vi får inte tappa bort något barn på vägen. Det som gynnar elevens personliga utveckling och lärande ska vi vara rädda om och odla i kulturen. Det som hindrar eller motverkar elevens personliga utveckling och lärande kallar vi minfält, och dessa minor kan oskadliggöras och ersättas med faktorer som stimulerar och motiverar elevens utveckling och lärande, och det är där det entreprenöriella återfinns. Vi behöver flytta fokus från eleven och innehållet till kulturen och elevernas strategier för att kunna se det vi inte ser och därmed skapa möjligheter till förändring.

Motivationens väsen (s 65-66)

Den etablerade motivationsforskningen talar om två olika typer av motivation, den yttre och den inre. Den yttre motivationen styrs av yttre belöningar som betyg, föräldrars förväntningar, godkända resultat eller andra krafter som finns i omgivningen och i andras bedömningar av elevens prestationer. Den inre motivationen yttrar sig som lust att lära, och motivet för individen är att tillfredsställa sin nyfikenhet, sitt kun-

skapsbehov och behov av meningsfullhet och förståelse. De olika motivationsfaktorerna ger olika typer av lärprocesser och de lärprocesser som drivs av inre motivation tycks ge mest bestående kunskaper (Giota 1999).

För att gå från den yttre motivationen till den, för lärande och förståelse, meningsfulla inre, krävs att pedagogen har kompetens i att väcka intresse så att känsla och intellekt kopplas samman och kunskapen blir levande och förståelig. När uppgifterna som eleven ställs inför har en känsloladdning får de ett personligt värde och blir meningsfulla för eleven. Det innebär att eleven involveras och upplever uppgiften meningsfull för just henne eller honom. Hur skoluppgifter och skolaktiviteterna är utformade spelar roll för vilket slags motivation eleverna kommer att visa för skolarbetet. Dessutom är det viktigt hur uppgifterna introduceras, eftersom det är i introduktionen av ett tema eller ett ämne som elevens energi och engagemang ska fångas och nyfikenheten bli drivkraften att tänka vidare. ”The principle of goal activation” innebär att om eleven ska uppfatta uppgiften meningsfull och vara motiverad att fullfölja och avsluta den, krävs att eleven kan sätta den i relation till sina egna, personliga mål (Ford 1992). För att entreprenöriellt lärande ska få bäring i klassrummet krävs att de vuxna kan leva sig in i elevens värld och se skolan och världen ur elevens perspektiv där eleven, förutom att vara skolelev, också är en människa med egna mål och förväntningar.



EXEMPLET SÖDERHAMN

– Hur man utvecklar en entreprenöriell kultur

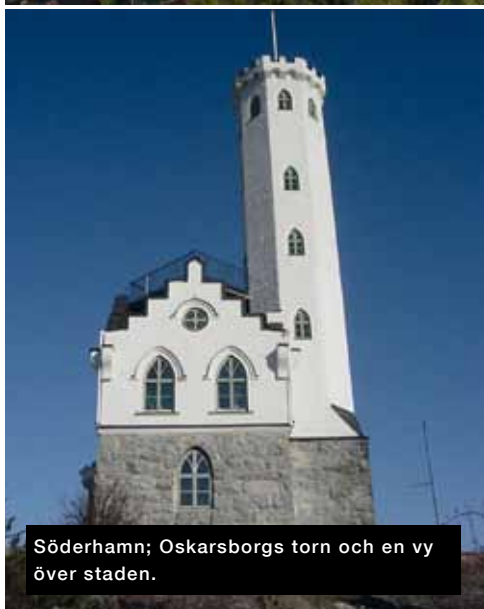
Margareta Högberg, för närvarande kommunchef i Söderhamn, är den som berättar merparten av den inramade berättelsen. Hon har haft en viktig uppgift i olika offentliga sammanhang under åren, tillsammans med andra inom den offentliga förvaltningen och särskilt då projektledaren, ”spindeln i väven”, Bibbi Lodmark. I samarbete med den politiska nivån, har de alla bidragit till att bygga en plattform för skapande av en entreprenöriell kultur. Inom de organisatoriska strukturerna i samhället har de medvetet skapat förhållanden som gjort det möjligt att genomföra en vision. Särskilt skolorna har spelat en initierande viktig roll, tillsammans med ett involverat affärsliv, olika organisationer och aktiva medborgare. De har alla utgjort en förenad drivkraft som varit verksam inom och utvecklat ramarna, skapat de nya förhållandena och aktualiserat nya attityder och ett förhållningssätt i handling.

I dialog med hennes inramade berättelse kommer förändringarna att levandegöras genom ett antal röster från skolor, olika projekt och forskning. Vi ger er en berättelse från Pär, Bengt och Kerstin, lärare vid Högskolan i Gävle som är inblandade i att utveckla kurser för lärarna, och vi kommer att krydda det hela med teoretiska reflektioner kring perspektiv som ger sig till känna på olika sätt under Söderhamnsprocessen.

Söderhamn, en stad mitt i Sverige

Söderhamn är en liten stad med cirka 25 000 invånare på Sveriges ostkust, ungefär två timmars resa norr om Stockholm. Söderhamn ligger vid Östersjön, skärgården utanför Söderhamn består av 500 öar. Infrastrukturen är välutvecklad med två djuphamnar, höghastighetståg och en motorväg, E4. Staden grundades 1620 och på den tiden var handel och industri inriktade på gevär, pappersbruk och kraftsystem.

Söderhamn har förändrats i grunden under de senaste 35 åren, från en situation där nästan alla invånare arbetade i några få stora företag, till en situation med hög arbetslöshet till följd av företagsnedläggelse. Söderhamn har ett ökande antal äldre



Söderhamn; Oskarsborgs torn och en vy över staden.

medborgare, minskande befolkning och ökad immigration som förutsättningar för dagens utmaningar och problem.

I dag finns politisk enighet i strategiskt viktiga frågor och en välkänd vision för framtiden. Många befintliga framtidsorienterade projekt skapar positiva förändringar i samhället och det finns en stark tillväxt inom servicenäringen.

Söderhamns vision 2012 har sju strategier för hur man ska nå de önskade framtida målen:

- Stimulera entreprenörskap, handel och industriell utveckling
- Vidareutveckla Söderhamn som ett centrum för lärande
- Utveckla attraktiva boendemiljöer
- Samarbete och teamwork
- Fokus på folks interaktion och möten ansikte mot ansikte
- Samlas kring det vi är straka på för att åstadkomma ett framgångsrikt kulturliv och ett frodigt klimat för ideella organisationer
- Framhäva våra framsteg

Genom Vision 2012 tar Söderhamn ett helhetsgrepp för entreprenörskaps- och lärandeprocessen inom flera sektorer av samhället.

Söderhamn har en greppbar strategi baserad på entreprenöriell utveckling. Innovation och entreprenöriellt tänkande kommer att genomsyra alla nivåer i samhället, både i skolan och i administrativa enheter. Att det finns entreprenöriella individer är en nödvändighet för ett samhälles överlevnad i en föränderlig värld. Företagsamma människor behöver således finnas i alla samhällssektorer – vare sig det rör sig om nya eller befintliga företag, offentlig sektor eller frivilligverksamhet – för att samhället ska utvecklas och växa!

Här presenterar vi några intressanta statistiska uppgifter som speglar generella förändringar rörande attityder inom befolkningen. De är tagna från *En jämförande enkätstudie studie 2003* i Svensson (2006) och från 2009 publicerad i Vallström (2011) *Att återerövra framtiden. Småstaden, ungdomarna och demokratin möjligheter.*

- Andelen som planerar att "för tillfället stanna kvar" har ökat från 2 till 26 %
- Andelen som planerar att "flytta och inte komma tillbaka" har minskat från 31 till 21 %

- Andelen i olika åldrar som anser att Söderhamn är en bra plats har ökat: 5-åringar – från 63 till 90 %; 15-åringar – från 37 till 59 %; 25-åringar – från 11 till 25 %; 35-åringar – från 33 till 60 %.
- Att studera i Söderhamn utgör ett positivt alternativ för 60 % av de unga, 2003 var den siffran 31 %
- Att ha ett jobb i Söderhamn, vilket jobb som helst, ses i dag som positivt av 54% i jämförelse med 2003 då siffran var 39 %

I dag har en grupp unga som växt upp i Söderhamn, varav somliga inte ens bor där längre, bestämt sig för att påverka sin stad och kanske skapa möjligheter för att återvända. Här är berättelsen om detta:

En ung man från Söderhamn, som bor i Stockholm där han hittat ett jobb på en bensinstation, skapade en facebook-grupp som heter "Nu styr vi upp stan!" Han ville göra det möjligt att flytta tillbaka till sin hemstad. Facebook-gruppen växte mycket fort och hade 160 medlemmar när projektledaren Bibbi bjöd in dem för att komma och prata om vad de ville och vilka möjligheter de drömde om. "När vi började prata hade de flera visioner om hur de vill skapa sin tillvaro i Söderhamn, men det enda vi vuxna tilläts bidra med som start på det hela, var en mötesplats, och lite kaffe. De såg inte på stan på samma sätt som jag", säger Bibbi. "De såg inte de nedlagda industrierna, eftersom de aldrig funnits för dem. De vill inte ha saker och ting serverade, eftersom de känner att det finns kraft i att skapa sin tillvaro tillsammans med andra... de har en helt annan världsbild än jag, och det är ett mirakel och en befrielse!" Nio månader senare har facebook-gruppen 2200 medlemmar och den har blivit en plats där folk skapar en positiv lokal identitet och faktiska aktiviteter uppmuntras och koordineras där.

Tur, tillfällighet eller en synergieffekt?

Så, hur kom det sig att det blev så här och hur är det möjligt att den här sortens avsikter möts? Att möjligheten dyker upp och även utnyttjas, av såväl unga utanför institutioner med makt som vuxna innanför dem i sina officiella roller och funktioner? I andra "universa" har unga människor visioner eller drömmar som de inte känner kraft att dela med sig av, eftersom det verkar omöjligt att förverkliga eller så "tror de att ingen vill lyssna". Eller så delar de med sig, men ingen med makt eller samhällsresurser och mandat bryr sig. Ofta är "vuxna" för upptagna med att planera för och implementera det de tror är det rätta, så att de inte är mottagliga för att det rätta kan inträffa av sig självt i rättan tid. Det "där" som händer av sig självt kan ofta vara det exakta uttrycket för vad de, isolerade för sig själva, försöker få att hända. Och mycket få vet hur de ska göra för att förena sina krafter för att mobilisera för något ingen av dem riktigt vet i förväg, vart det ska leda och hur det kan gå till.

Är det enbart en tillfällighet att unga människors initiativ och vuxnas mottaglighet börjar samverka på detta sätt efter sju års arbete för att få igång Söderhamns vision? Eller är det en konkret manifestation som är resultat av att en rad steg tagits, där man närt och handlat i linje med en vision som förr eller senare skapar nya vanor och kreativa förmågor för att mobilisera individuellt och kollektivt? Många människor

har arbetat med att förändra sin egen attityd, och experimenterat praktiskt i en entreprenöriell och kreativ anda på alla nivåer i organisationen och i olika professionella roller, inklusive lärare.

Under invigningen av projektets avslutande konferens 2012 i Söderhamn uttryckte stadens kommunalråd att en av de första delarna i visionen varit att i framtiden skulle det vara lika lätt att skapa som att finna jobb i Söderhamn. Detta uttalande följdes av att två unga medborgare från facebookgruppen sa: - Låt oss göra't!

Parallellt med projektet Drivkraft (se nedan), som fungerat sammanhållande för visionen att införa en entreprenöriell anda i skolan, har det även investerats mycket i ungas liv utanför skolan. En satsning – *Ungdomslyftet* – som det beslutades om 2007 syftade till att: motverka segregation, rasism och skepticism mot främlingar, droger och våld; uppmuntra jämlikhet och mångfald; förändra destruktiva attityder; ge unga chansen att påverka sin livssituation; skapa framtidstro bland de unga och därmed även för hela Söderhamn.

Många av tankarna bakom Drivkraft var liknande de som ledde fram till vår stora satsning Ungdomslyftet. Det handlar om att få känna att man duger, bli sedd och att våga ta ansvar för sitt eget liv. Då växer man och bygger sitt självförtroende. (Magasinet Drivkraft).

Serendipity – en entreprenöriell kompetens

Serendipity är ett vackert engelskt ord med ett intressant ursprung liksom intressanta uttolkningar. "... serendipities is the interactive outcome of unique and contingent 'mixes' of insight coupled with chance... [...] how planned insights coupled with unplanned events can potentially yield meaningful and interesting discoveries. [...] Serendipitous events are opportunities for staging interaction ..." (Fine & Deegan 1996).

Ordet *serendipity* härstammar från en gammal berättelse från Sri Lanka i vilken tre prinsar anklagas för att ha stulit en kamel, men beslutar, när de tillfrågas om de sett kamelen, att spela ett spel. Med stöd av befintliga tecken och fakta de hade noterat längs vägen, la de till sin fantasi och gjorde kvalificerade gissningar. De hävdade att de sett en kamel och rapporterade korrekt att den var blind på ett öga, saknade en tand och var lam. Väl i fångelse berättade de sin historia, efter det att kamelen blev återfunnen och deras oskuld bevisad. När prinsarna fick frågan hur de kunde "göra verklig för sitt inre", eller "ge faktisk substans till" den kamel de aldrig stött på i verkligheten, svarade de: gräset var avgnagt på ena sidan vägen, vilket kunde innebära att kamelen hade ett öga, ojämheterna i gräset kunde indikera avsaknaden av en tand och spåren efter en släpande hov avslöjade kamelens lamhet (ibid s 434).

Den här berättelsen visar att detta att skapa eller att förverkliga någonting som ännu inte existerar är något som innebär att få fantasi och verklighet att mötas på ett kreativt sätt. Om vi börjar använda vår förmåga att vara uppmärksamma på vad som händer och vara mottagliga för olika detaljer, kan vi få grepp om mönster, koordinera och manifester en ny verklighet som del i en större bild eller vision. Till det behöver vi träna och använda våra "serendipity-muskler". Vi kommer att begripa hur vi ska bjuda in de där ledtrådarna (folk, förslag, händelser, kompetenser) vi stöter på längs vägen, som en del av lösningen till vad vi söker eller strävar efter. Intuitivt kommer vi att "lita på att vi vet utan att veta hur vi vet". Att använda vår uppmärksamhet på detta sätt tillsammans med närandet av förmågan att handla samfällt i flödet av hän-

delser, är ett sinnelag som vi kan lära oss och öva oss i. Det innebär att involvera sig med det okända och är en del av skapelseakten. Det är viktigt att inse att vi aldrig kan planera, tvinga fram eller förutse hur resultat spontant kan inträffa på ett sätt som utgår från folks egna initiativ, behov eller drömmar och önsknings. Det är möjligt att använda, men det är en av de där paradoxala utmaningarna, som entreprenöriella kompetenser lär sig att hantera.

Denna öppna och uppmärksamma bestämdhet kan användas i relation till hur man förverkligar och skapar en vision av något, som man inte kan planera hur det ska hända. Man kan bidra till att förverkliga det genom att systematiskt skapa klara syften och omständigheter för det, och ta ett första steg mot det, och därpå uppmärksamt arbeta med att designa och koreografera kraften och händelserna som är i rörelse.

Mobilisera kollektivt och självorganiserande

Ju fler som med kraft involveras och bidrar med sitt, som i Söderhamn, desto större blir uppmärksamheten och attraktionskraften som byggs upp och till synes irrationella element anhopas. Indirekt byggs ett fält av möjligheter eller tillfälliga omständigheter upp som skapar ett sammanhang av synergiskt samspel. Att börja arbeta med de möjligheter som uppstår sker inte längre slumpartat, men inte heller genomplanerat. Vad som växt fram är en kultiverad kvalitet som består av mottaglighet och aktiv uppmärksamhet. Uppmärksamheten lägger samman olika händelser till ett mönster och upptäcker förbindelser på ett intuitivt och bestämt sätt som tyglar förändringen i visionens riktning. Detta kan inte plockas fram i ett sammanhang som uteslutande är kontrollerat, disciplinerat, förplanerat och rationellt. Men det kan tydligt uttryckas och avsiktligt och indirekt strävas efter och ageras utifrån.

I dessa berättelser verkar den här processen vara en kritisk del av att aktualisera en vision och skapa vad man vill långsiktigt. Det innebär förmågan att lära sig att vara uppmärksam på vad man föreställt sig och avsett, fokusera det med kraft och uppmärksamhet, även om man inte vet hur det ska gå till för att åstadkomma det. Man börjar förändra det man kan påverka i sig själv och i situationen. Men, beredvillighet eller engagerad öppenhet är det som får oss att upptäcka när visionens verkliga former visar sig som en möjlighet att arbeta vidare med. Och då kan vi ”gripa slumpen”, ”få något att hända av en tillfällighet”, som aldrig skulle kunna ske genom att planera eller tvinga fram det. Detta är samma organiska kvalitet som styr en kreativ orientering sådan den beskrivs i inledningen. När detta pågår under längre tid, som i detta exempel, i liten och stor skala, och innebär allt fler, blir visionen allt tydligare och växer fram som en realitet.

Serendipity som lärarkompetens

I exemplet kommer vi att se *serendipity-musklerna* odlas som del i en receptiv, kreativ och företagsam undervisnings- och lärandekompetens. Lärare har tydliga intentioner om vart de är på väg, men vet nödvändigtvis inte hur de ska komma dit – eller försöker kontrollera hur de ska komma dit. De låter elevernas intresse vägleda och organiserar en riktande process som skapar något konkret och som tematiskt relaterar till deras intresse. Detta ger en stark dragningskraft till lärprocessen. Sedan är de aktivt uppmärksamma på de möjligheter som uppstår genom vilka läroplanen kan bli verklighet och ämnesinnehållet kan bli naturligt föda för den studerande som

förankrat sin lärlunger i ett eget sammanhang. På detta sätt löser och inkluderar lärarna dilemmat med att sluta ha hämmande kontroll utan att förlora ansvaret för utbildningens inriktning.

Att använda klassrumsmiljön som en didaktiskt strukturerande deltagare

Det är en kall oktoberdag 2011. En grupp från olika länder i ECECC besöker skolan Stentäkten. Vi rör oss genom olika klassrum, med bänkar och stolar, stora soffor och skåp, ordnade som flexibla studieplatser för olika sätt att lära, olika situationer och processer, allt sammanlänkat på ett öppet sätt som ett pulserande landskap. Jag tror att vi alla var rörda av den avslappnade och samtidigt fokuserade atmosfären. Många levande ljus och stilla musik signalerade att ett öppet, sårbart och ändå tillåtande klimat tolereras. Eller är det iscensättningen av den fysiska omgivningen som skapar klimatet? Samtidigt förnimmer vi det dynamiska i det sociala arbetsklimatet där såväl kollektiva som individuella lärsituationer pågår. Allt del av en utvidgad tematisk lärresa, strukturerad i enskilda planeringsböcker där varje elev skriver sin planering och även skriver ned hur det avlöpt.

Det kollektiva och kreativa klimatet som en tolerant behållare

I ett rum leker en lekfull lärare och lekfulla barn tillsammans ”Vilket ord kan den magiska pennan skriva i dag, som börjar på bokstaven M”. Alla sitter tillsammans i en soffa och bidrar med olika ord. Vi slår följe med dem, och jag tror att vi alla lägger märke till, med vilken självklarhet barnen deltar i leken och den blyghet de visar inför oss besökare. Vi ser alla pojken i soffhörnet, som leker med sitt eget leksaksdjur, som helt upptagen i sin egen lek pratar högt för sig själv, och som inte deltar i den kollektiva ordleken. Plötsligt ur det blå, föreslår han ett ord. Läraren berättar efteråt om hans svårigheter att lära, men hur han lärt sig att syssla med sitt eget utan att tappa fokus på vad gruppen gör och utan att det bryter gruppens koncentration. Läraren säger att hon ofta använder en lekfull ”roll” där hon och barnen försätter sig i en situation där de ska söka rätt på något. ”Lärande är magiskt.”

I ett annat rum, arbetar var och en för sig själv vid bord i grupper, men de rör sig även i rummet, från den egna arbetsplatsen och i dialog med varandra eller läraren. Allt ser självorganiserat ut, åstadkommet inifrån och med enkelhet, snarare än via yttre disciplin eller motivation, och hjälp finns nära vid behov, som stöd för självtydlit och avslappnat fokus på uppgiften.

Lära genom att undervisa

I en gymnastiksal, sätter två elever igång klassen genom att leda deras uppvärmning med musik, lek och rörelse. Då och då vänder de sig mot läraren för att få stöd och de ser ut att njuta av sin nya roll och de förstår vilket ansvar de har som ledare, när gruppen följer deras instruktion och de erfar ledarskapets rysning, vilket vidgar deras självuppfattning och deras kunskap om vad de kan göra tillsammans.

När vi en stund senare sitter i personalrummet och fikar är vi alla rörda, imponerade och inspirerade av vad vi sett och inbegripna i en djup dialog. Vi frågar oss vilka förändringar i fokus, mönster och praxis som inträffat och hur detta kan förstås som del i en historisk utveckling i landets kulturella utveckling, i skolsystemet som helhet och i de särskilda initiativ som tagits här i Söderhamn. Och var finns paralleller och olikheter mellan våra länder?



Påverka kulturen genom fokus på utbildning – Margaretas berättelse om Söderhamn fortsätter

Den nya situationen förde oss till en punkt där vi förstod att en förändring måste till. Vi förstod att vi måste påverka framtiden genom att förändra kulturen via stöd för en entreprenöriell kultur på utbildningsområdet genom hela skolsystemet, från förskola till högre utbildning. Innan vi kunde börja, förstod att vi behövde en definition av vad vi menade med ordet entreprenörskap och vi valde den definition som Tillväxtverket har:

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang.

Nästa steg var att identifiera de tre beståndsdelarna i entreprenörskapet. Den första komponenten, entreprenöriellt lärande, utgör grunden för att utveckla en entreprenöriell kultur. Den andra komponenten är hur man utvecklar samarbete mellan skolor och företag genom erfarenhetsutbyte. Den tredje komponenten är att öva sig i entreprenörskap.

Entreprenöriellt lärande

Därefter skulle vi avgöra vilka förmågor som skulle övas för att utveckla ett entre-

prenöriellt lärande och vi identifierade följande:

- *Förmåga att se möjligheter*
- *Fritt tänkande*
- *Entreprenöriell anda*
- *Rikedom av idéer*
- *Förmåga att handla*
- *Uthållighet*
- *Kreativitet*
- *Mod*
- *Samarbetsförmåga*
- *Uttrycksförmåga*
- *Självuppskattning*
- *Nyfikenhet*
- *Ansvarighetskänsla*

Genom att praktisera dessa förmågor förväntar vi oss att barn och unga i Söderhamn kommer att kunna utveckla initiativ och idéer, odla drömmar och fantasier. Vi förväntar oss även att de ska kunna göra självständiga val och ta ansvar för sina val, för att öka deras delaktighet och påverkan. Att de kommer att samarbeta och samverka. De kommer även att få tid att reflektera (lära att lära) och utveckla sin förmåga att analysera, öva "helikopterperspektiv" och allra viktigast av allt – vara medskapande för sitt eget lärande och bli entreprenörer i sina egna liv.

Entreprenöriellt lärande handlar om hur studerande kan få stöd i att utveckla idéer och i att tro på sig själva. Förskolor och skolor måste erbjuda lärmiljöer som uppmuntrar alla att bli entreprenöriella individer. Entreprenöriella förmågor är en del av läroplanen, grundläggande för den enskilda, lärandet och kunskapen. Entreprenöriella kompetenser uppmuntras genom entreprenöriellt lärande och utvecklar förmågor och attityder som genererar dynamiskt tänkande och aktivitet i linje med läroplanens mål. Detta skall implementeras via ett entreprenöriellt tillvägagångssätt som karaktäriserar varje enskild del i verksamheten. Framtiden är NU!

Aktiviteter

Projektet Drivkraft Söderhamn inleddes 2005. Syftet var att utveckla en entreprenöriell kultur genom att genomföra entreprenöriella aktiviteter från förskola till vuxenutbildning. Först av allt var av vikt att lärarna och rektorerna hade en entreprenöriell attityd och kunskap om hur man utvecklar de entreprenöriella kompetenserna i vardagen i skolan. Därför var det viktigt att dessa yrkesgrupper fick utbildning.

Entreprenöriellt lärande i skolor är en strategi, en struktur, en utbildningsform för arbete med läroplanens mål att sträva mot. Målet är att skapa en utbildningsmiljö som stimulerar de studerandes entreprenöriella förmågor, hållbara förmågor som leder till ökat självförtroende, motivation, ansvar och optimism.

Projektet har genomfört obligatoriska aktiviteter för alla utbildningsanställda i Söderhamn. Där har även funnits specifika aktiviteter för skollärare och lärare. Projektet "Drivkraft" koordinerade kurser för lärare i syfte att hjälpa dem att tordas ge-

nomföra entreprenöriell skolverksamhet. För att skapa legitimitet för projektets mål, var det viktigt att genom information, dialog och utbildning, visa att målsättningen rörande entreprenöriella attityder och förmågor låg i linje med skolans styrdokument och därmed skapa en gemensam grund – ett undervisningsspråk för den önskade utvecklingen.

Hur det hela började. Entreprenörskapets didaktiker – experimentella kurser i samarbete med Högskolan i Gävle

Vi ska berätta hur, varför och med vad vi har arbetat tillsammans under de senaste sju åren. Vi, det är Pär Vilhelmson och Bengt Söderhäll, lärare vid Högskolan i Gävle, Pär i företagsekonomi och Bengt i didaktik. Vi har båda bakgrund som lärare i grundskolan.

Historien går så här: En dag kommer Pär fram till Bengt och säger: - Får jag profitera på dig? Vi kände inte varandra vid det tillfället, men Pär visste att Bengt var verksam inom lärarutbildningen och själv hade han fått uppdraget att utveckla en kurs för lärare i företagsekonomi. Pär kontaktade Bengt eftersom Pär inte trodde att han hade tillräckliga kunskaper om den faktiska skolutvecklingen och hur den styrs, och eftersom att han tillhörde en forskargrupp i entreprenörskap, uppskattade han den utmaning han fått. Detta första möte blev startpunkten för en rad olika händelser. För det första: kursen för lärarstudenter skapades.

För det andra: Pär and Bengt skrev ett konferensbidrag med en lång titel inspirerad av en rektor vid en fristående skola: *The Independent School of Sventon: A Part of the Public Sphere Rethought and Remade by Entrepreneurs. A New Framework for the Organization and Operation of Schools and a Strategic Use of School Actants and Professional Knowledge.*

Bidraget las fram vid RENT XVIII, en konferens i Köpenhamn i november 2004 med fokus på "Managing Complexity and Change in Small and Medium Enterprises".

För det tredje: vi anordnade en inspirationsdag med föreläsningar och workshops som vi kallade "Vi gör verkstad av entreprenörskapets didaktik!" Dagen gick av stapeln på Högskolan i Gävle och det kom över 200 deltagare. Under en paus, sökte en av deltagarna upp oss, Bibbi Lodmark från Söderhamn, och frågade om Högskolan i Gävle skulle kunna hjälpa Söderhamn att utveckla skolverksamheten i entreprenöriell anda. Hon motiverade sin fråga med att redogöra för de stora förändringar som Söderhamn befann sig i, från industristad till – något annat.

Efter mötet med Bibbi Lodmark utvecklade vi två akademiska kurser i Entreprenörskapets didaktik (7,5+7,5 hp) och 2006 började vi arbeta med kurserna i Söderhamn, 80 kilometer norr om vår arbetsplats. Vanligtvis brukar en kurs av detta slag pågå under en femveckorsperiod, men här bestämde vi tillsammans med de övriga deltagarna att arbeta med kursen från ett halvt till ett helt skolår, avhängigt de lokala förhållandena. Genom åren, har vi genomfört kurser för ungefär fem hundra lärare i Söderhamn – från förskollärare till gymnasielärare och även rektorer.

Tillbakablick på kurserna

Vad vi inte förstod när allt detta tog sin början, var att vi hade något att erbjuda som ägde förmågan att skapa nya perspektiv, åtminstone för oss, om hur vi ser på och värderar skolverksamhet. Och nu är vi här, i det här ECECC-projektet, koordinerat från Söderhamn, tillsammans med deltagare från England, Italien och Tjeckien. När det här projektet växte, behövde vi kompletterande kompetens och vi frågade Kerstin Bragby vid Högskolan i Gävle, som arbetar med drama, ledarskap och regional utveckling och även är doktorand inom området, att komma med i arbetet, vilket hon gjorde.

Att vara förberedd men inte förplanerad och ta risker tillsammans

Innan vi hade vårt första seminarium i den allra första kursen i Söderhamn, hade vi samlat ett antal litterära citat, filmsekvenser och musikstycken som på något sätt pekade i den riktning vi trodde vi skulle gå tillsammans med övriga deltagare, lärare i Söderhamns skolor. Sättet på vilket vi förberett det första seminariet kan beskrivas så här: *vi ville inte veta vad vi skulle säga, men vi behövde veta vad vi skulle tala om.* En utgångspunkt var den definition som nämnts tidigare:

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang.

Men, hur skapar man omständigheter så att dynamiska och sociala processer uppstår, där samtliga, inklusive oss själva, kan upptäcka vad det innebär att vara entreprenöriell i våra yrkesroller. Vad det innebär att omvandla idéer om att vara kreativ innovatör för en ny skolkultur, till praktisk handling, göra det verkligt?

Vi hade en idé om att *ta ur kursen*, att lägga upp en *kursintrig*, tillsammans med de andra deltagarna och på så sätt skapa ett didaktiskt rum där vi alla skulle vara lärande och undervisande. Vi antog även att lärarna som skulle delta i kursen ägde mängder av kunskaper och förmågor som inte var uttalade och som under kursens lopp skulle artikuleras och kommuniceras. Förmodligen visste vi även på ett intuitivt plan att vi måste riskera ett och annat också vi, för att osäkra situationen på ett inspirerande sätt – om vi inte skulle falla i fällan och hamna i det tidigare inövade och trygga.

Att använda "sprickan" för att "släppa in ljuset"

(parafraaserande Leonard Cohen)

Inför det första seminariet hade vi beslutat att inte föreläsa och vi hade diskuterat hur vi skulle öppna scenen. Efter en tid, kom Pär med idén att vi skulle sjunga en sång som inledning och inte öva den alltför väl. Pär tog med sitt dragspel, som han hävdar att inte kan spela, och Bengt ukulelen och vi sjöng och spelade Fräulein Saga, en tonsättning av en dikt av Stig Dagerman. Texten skildrar en samhällsvision där mänskliga relationer hyllas i motsats till krig, främlingskap och konventioner. Vi kände för sången och den talade till våra hjärtan, om att lita på något djupt mänskligt, och hur tomt och smärtsamt det är att leva i en kultur eller befinna sig i en situation som inte

har plats för det som verkligen gör att vi blir meningsfulla för varandra.

När vi ser tillbaka på detta att tillåta oss personligt engagemang och blottlägga sårbarhet hos oss vuxna, har det varit en nyckel och ett tema i olika texter och dikter som vi använt för att katalysera processer. Att som vuxen bli berörd, hjälper oss att vara på alerten för vad som gör oss kreativa och tillgängliga för varandra och barnen på ett nytt sätt inom våra professionella roller. Och vi har kommit att förstå det som att detta är en undervärderad och vital beståndsdel för uppgiften att experimentera med hur vi ska kunna skapa en ny skolkultur, baserad på inre motivation, djupare sammanhang och meningsfullhet. Vi måste göra och se till att det sker i oss, det som vi vill undervisa om.

I oktober 2011 hade vi ett projektmöte i Söderhamn och en eftermiddag besökte vi Skärså, vid havet. En man höll på att renovera ett hus och när vi gick förbi honom, vinkade han, skrek åt oss, la ned sin elektriska bormaskin och gick över diket fram till oss. Det var Nils-Olov, en av lärarna som hade deltagit i den allra första kursen och omedelbart började han prata om vårt inte alltför välrepererade uppträdande med "Fräulein Saga":

– Det var det som fick igång oss. Vi kände på oss att det här var på riktigt. Vi kopierade idén och inledde vårt projekt med eleverna med att vi lärare sjöng en sång!

Om vi ser tillbaka kan vi förstå det så, att det hos sången och framförandet fanns en äkthet och även sårbarhet, vilket ledde till att sinnena hos yrkesskickliga lärare öppnades. Det bekräftade vår hypotes att vi alla är skickligare och mer kapabla än vad vi visar i vardagen, men också att vi behöver bryta rutiner, för att tillåta att mer av våra kreativt uttryckta förståelser kommer till liv.

Vi har också hört från andra deltagare, som var frustrerade över denna ovanligt strukturerade öppning av kursen och över att vi även fortsättningsvis kom att arbeta utan alltför mycket föreläsande. Dessa frustrerade deltagare har även berättat att de var ovana att gå en kurs där de själva skulle vara så aktiva. Senare, dock, växte detta fram till att uppfattas som en av kursens fördelar; att inte ta "quick-fixen" och gå en redan upptrampad väg, utan att våga lita på det kaotiska och osäkra och vänta in nya sätt att sammanföra det som uppträder och låta nya sätt att handla på uppstå.

Värma upp Serendipity-musklerna och De röda öarnas manuskript

Jag (Kerstin Bragby) har arbetat tillsammans med Pär och Bengt i två år, i kurser i Entreprenöriellt lärande som vi utvecklat för Skolverket, grundade på tidigare erfarenheter. Idag, många kurser senare har vi fortsatt att utveckla en "tjock förberedelse", som består av "upphettning av ämnesfokus" via vår egen konversation om stort och litet i vår personliga verksamhet i relation till vad vi ska undervisa om, sätta under visning. Och ibland pratar vi om vad som ligger oss närmast hjärtat utan att riktigt veta hur det ska komma till användning. Men, vi litar på att det gör oss "närvarande", eller skapar en laddning i oss som gör oss beredda att tända temat och förbindelsen i gruppen - vi värmer upp vår uppmärksamhet och serendipity-musklerna.

Detta innebär att vi är vakna för en rad olika aspekter av och perspektiv på vårt tema. Den faktiska förberedelsen för och görandet i kursen blir mycket enkelt. Det består oftast av att väcka och koordinera alla redan existerande beståndsdelar, att skapa en levande struktur genom vilken en ömsesidig och äventyrlig dialog och ett upptäckande samtal kan utvecklas med gruppen. Vi har skapat manuskriptet "Röda öar". Det betyder att vi vet vilka komponenter vi vill ha med och som ska inträffa,

men vi kan låta oss föras dit med hjälp av ett improviserat samspel mellan deltagarnas inspel, kursens riktning och vår egen orientering i stunden. Fortfarande söker vi och hittar vi en berättelse, en dikt eller en sång som hjälper oss att hitta rummets tonart, eller använder improvisatoriska tillfällen som uppstår i gruppen och som vi kan agera utifrån. Och som Pär så elegant uttryckte det till gruppen i ett seminarium: ”plan A är att ni alla tar över kursen och vår plan är plan B”.

Att få det att hända i praktiken

Pär och Bengt fortsätter. Från början hade vi föreslagit att arbetslag, kompetenta lärarlag, skulle gå kurserna. Mellan våra seminarier arbetade lärarlag med projekt vid sina skolor, projekt de valt tillsammans med sina elever. På grund av detta, sattes fokus på den unika situationen på respektive skola och lärarlag och behovet av att varje deltagare var aktiv var avgörande. Merparten av seminarietiden användes till att formera grupperna, att tala om de olika projekten och senare utvärdera projekten. ”Pär och Bengt” blev mer av kritiska vänner och mellanhänder än föreläsande akademiker. Vi fick också rollen som moderatörer, eller som ”kursens med-skrivare” och vad det innebär kan vi beskriva med hjälp av en dikt av Tomas Tranströmer vi citerat i kurserna:

*Men skrivaren är halvvägs i sin bild
och färdas där på en gång mullvad och örn³.*

När projekten i kurserna formulerades, styrdes vi med hjälp av en fråga: - Vad är det som händer när det tänds? När vi fortsatte att sätta in oss själva och övriga deltagare i den frågan, fick det oss att undra över vad det var som åstadkom positiva skillnader i lärandesituationer. Utan att var medvetna om det, förstod vi med tiden att vi hade letat efter vändpunkter – vändpunkter i en kreativ berättelse om ett entreprenöriellt utbildningstillfälle, kanske till och med utan att berättaren ens visste att det kunde förstås just så.

Berättelser är förpackad kunskap som kan öppnas

Jag talar mer med Pär och Bengt om att berättelser utgör en så pass stor del av deras seminarier, berättelser ur skönlitteratur och från deltagare liksom ur våra egna vardags- och yrkesliv. Vi förstod att vi organiserade dessa ”berättarrum” som en resurs för lärande. Vi låser upp ”förpackad kunskap”, dold i varje persons erfarenhet, liksom i skrivna berättelser. Problemet, vändpunkterna, och de olika situerade lösningarna fungerar som vår ”levande läsebok”. Vi söker aktivt deltagande för att förstå och återskapa våra nya undervisnings- och lärandeformer på ett entreprenöriellt och kreativt sätt. Det är därför det är så effektivt att skapa ett tryggt rum där var och en kan uttrycka sig och där lyssnandet är autentiskt. Vi har lärt oss att organisera ett djupt område för respekt och uppmärksamhet för orden som yttras och deras mening. Och när berättaren delat sina erfarenheter och en medveten kunskap ännu inte framträtt, har vi lärt oss att spegla ”berättaren” på ett stödjande sätt. De blir på så sätt medvetna och hör vad de berättar för sig själva och för oss andra och vi kan alla börja omvandla detta till levande insikter.

På det här viset katalyserar vi en kultur där vi delar med oss och skapar kunskap. När det är på sin plats knyter vi det uppkomna till teorier, koncept och allmänna be-

³ Tomas Tranströmer, (2001) Samlade dikter 1954-1996, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, s 62

grepp från kurslitteratur och andra källor, till "livets läsebok" som svävar i rummet. Detta skänker oss en utvidgad förståelse av och en teoretisk förbindelse med vad som uppstått mellan oss. Och för lärarna, har utrymmet för reflektion och dialog för samarbete med varandra blivit en viktig del i konstruktionen av kompetenserna i de nya lärarrollerna. Vi tog hjälp av vår mycket älskade skådespelare Lena Nyman och förstod att: "Vi slår följe med det bästa hos varandra".

Ingen återvändo

Två deltagare i kursen hade ett projekt där elever på fjorton år undervisade elever på elva. När de redovisade sitt projekt, sa de att de nu har "kontrollen" på ett annat ställe och att det inte finns någon återvändo till ett mer formellt undervisningssätt som de tidigare använt, då de erfarit att eleverna lär sig mer och på ett mer kreativt sätt i linje med läroplanen och att de samtidigt utvecklar sina professionella förmågor. Vi antar att vi kommit att behärska en vidare undervisningsrepertoar.

Åter till Margaretas berättelse om Söderhamn

Flera obligatoriska aktiviteter för skolledare har genomförts i syfte att tillhandahålla utbildning, möjlighet till dialog om projektets mål etc, samt information om projektets processer och aktiviteter. De har också fått information om processtöd och fått experthjälp för att driva ett förbättringsprojekt.

Förutom skolledarnas pedagogiska utvecklingsarbete med sina anställda, har projektet förbättrat lärarnas utveckling genom olika kurser och aktiviteter. Lärare har erbjudits möjlighet till ytterligare utbildning, dialog om projektets mål och har kontinuerligt informerats om projektets processer och tillgängligt processtöd. Dessutom har goda exempel, spännande aktiviteter, förbättringar etc kunnat upplevas i två utställningar. Stipendier har bidragit till fokuseringen på att inse vikten av entreprenöriell utveckling inom skolan.

Utöver ovanstående har det genomförts aktiviteter i projektet såsom föreläsningar och inspirerande dagar för rektorer och lärare. Dessa har gett möjlighet för lärare att reflektera över målen och att finna en balans mellan de två förhållningssätten; det ena som fokuserar på önskvärda prestandaförbättringar i skolan, med fokus på brister och svagheter genom utbildning och kontroll (yttre motivation) och det som å andra sidan fokuserar på intressen, idéer och styrkor genom frigörelse (inre motivation). Den huvudsakliga uppgiften för "Drivkraft-projektet" är att ge stöd till ett entreprenöriellt förhållningssätt bland chefer och lärare. Rektorer och lärare har till uppgift att "leda processen" att utveckla innovativa och kreativa lösningar, skapa miljöer i skolan som uppmuntrar till entreprenörskap i undervisning. Som gör att eleverna lär sig för livet och inte bara för skolan.

Röster och konkreta exempel från en ny lärkultur och lärmiljö

Alla dessa citat kommer från tidningen Magasin Drivkraft (2010) där mycket av aktiviteterna i projektet sammanfattas.

Reflektion

Vardagen förändras också för lärarna – mer för en del och kanske lite mindre för andra. Även om man inte vet om det, har det entreprenöriella lärandet funnits i många skolor redan innan själva begreppet lanserades.

– Generellt kan dock sägas att de intervjuer jag gjort med lärare genom hela skol-systemet vittnar om nytt förhållningssätt, en mer professionell yrkesroll och om vikten av reflektion som ett verktyg för att utveckla lärandet. Med reflektion och dokumentation ”flyger” man över tillvaron och kikar på vad man egentligen gör; lärdomen blir bland annat att allt man gör behöver inte vara perfekt. (Bibbi Lodmark, s 3)

En pedagogisk vändpunkt

För tre år sedan började det hända saker med pedagogiken:

– Genom ett EU-projekt var vi ett antalsom jobbar med barn som fick läsa boken *Lyssnandets pedagogik*. Innehållet blev omvälvande för oss alla som tidigare jobbat helt traditionellt med samlingar med barnen, och en fröken som planerar och bestämmer, berättar Maud i dag. Efter detta blev det annorlunda – budskapet i boken var att lyssna på barnen och utgå från deras tankar och intressen. Efter detta blev det annorlunda – budskapet i boken var att lyssna på barnen och utgå från deras tankar och intressen. (Maud Nordström, s 6)

Börja en process tillsammans

– Det blir också mer intressant och roligare dagar när man startar en process tillsammans med eleverna. Processen ställer andra krav på lärarnas ledarskap och att man kan samarbeta inom lärarlaget om en gemensam angelägenhet – eleverna.

– Träning i personligt ansvar är en av den moderna pedagogikens främsta uppgifter. Men om en elevgrupp utelämnas till alltför stort eget ansvarstagande, utan tillräckligt stöd, finns det risk för att gruppen undviker en besvärlig men kanske mer utvecklande väg.

– I en traditionell skola får eleven en fråga och ger ett svar. Med entreprenöriellt lärande handlar det om att starta tänkandet hos eleverna och att vara i deras verklighet. Eleverna uppger att de ser ett större sammanhang och vitsen med att lära sig olika saker. Skolan styrs visserligen av läroplanens mål för kunskaper, men innehåll, arbetsätt och redovisningsformer beslutas i samråd med eleverna (Bibbi Lodmark, s 3).

Yrkesmässig stolthet och samarbete

– I lärarkollektivet tänker vi alla efter så att vi inte av bara farten lägger fram färdiga lösningar. I dag blir det mer snack i lärarrummet kring hur barnen tänker.

– Inlärningen fungerar bättre när eleverna själva får driva jobbet. De känner att det som de tänker är viktigt och jag säger inte fel eller rätt utan de får försöka och sedan kolla resultatet själva (s 10).



Kreativa och företagsamma Söderhamnelever

När barn känner sig fria kan de påverka

– När barnen känner att de har inflytande, blir de mer intresserade och suger åt sig det som händer och sker. – Men det går inte att säga ja till allt. Pedagoguppgiften innebär att hitta läget mellan det auktoritära och det helt fria. Vi har lärt oss att se barnen som resurser och inte som tomma kärl som ska fyllas med innehåll (s 6).

Gyllene regler för barn på Stentäktens skola

Spänning och förväntan gjorde atmosfären så tät att den skulle ha kunnat skivas på frukostmackorna när barnen en morgon samlats kring sina guldregler. Under terminen har de pratat med varandra, diskuterat olika situationer och funderat över hur man ska göra, säga och vara i umgänget med varandra och andra. Man har skapat en gemensam värdegrund. Nu var det en vintermorgon dags att samlas kring de guldregler som utgör värdegrunden och tillsammans tumma på att detta är vad som gäller i fortsättningen. Alla skriver på – med guldpenna, givetvis.

Därefter återstår bara att hårt hålla i en lavasten och samtidigt önska sig något. Sedan är man ett guldbarn, minsann.

Guldbarnens guldregler:

- Vi är snälla och lyssnar på varandra
- Alla är lika viktiga
- Om någon säger ”sluta”, så slutar vi
- Vi säger snälla saker och ger uppåtpuffart
- Vi följer regler och är bra förlorare
- Vi talar sanning
- Vi har det lugnt och mysigt
- Vi är rädda om våra saker och tar inget utan lov
- Vi städar efter oss
- Vi tröstar varandra och om det behövs hämtar vi fröken
- Alla är med och leker
- Vi är artiga och säger tack när vi får något

– Jodå, nog har vi märkt av att det här varit på gång. Det har pratats mycket hemma och vi har förstått att det är på allvar, förklarar Lotta Lemberg som är förälder till ett av guldbarnen. – Barnen är dessutom duktiga att påminna varandra om reglerna, berättar Dan Bergh, också han förälder i klassen. Det är viktigt att barnen själva deltar i arbetet att utforma reglerna. Nu finns det också på pränt, alla kan se vad som står där och man har sin tumme där, säger han.

Lotta tillägger att det är särskilt viktigt att allt är skrivet med barnens egna ord:

– De känner att de blivit tagna på allvar, menar hon.

Kompetenssamverkan

– Vi tror att arbetssättet leder till förståelse för hur allt hänger ihop, förklarar hon.
– Genom vår lärande organisation och det entreprenöriella tänket dokumenteras arbetet och i arbetsplatsträffar utgår vi från aktuella frågor. Vi har större arbetslag

och mixade personalgrupper. Resultatet blir att olika kompetenser utnyttjas mer effektivt och det speglas i barnens utveckling. – Barnens lärande har stärkts genom att de har mer att säga till om, fler möjligheter att påverka och bli delaktiga i arbetet. Vi bygger också en portfolio och CD med barnens arbete som en dokumentation över den individuella utvecklingen. Det gör dem medvetna och stolta över det man lärt sig (s 7).

Autonomi i tänkande och görande

Ansvar, planering och att komma överens. – Ja, vi går ju i skolan för att lära oss, lära oss att tänka och inte för att få de färdiga lösningarna. – När vi inte kommit överens har vi fått prata en stund till och till slut har det blivit bra. Det säger Kajsa Dahlström och Natalie Jansson, båda elever hos Camilla Nyström- Westberg i klass 5 B vid Östra Skolan i Söderhamn. – Vi känner att vi får ta ansvar, att vi får vara med och bestämma vad vi ska göra (s 10).

I arbetsgrupper får barnen lösa olika uppgifter. Dessa ges i form av ”lästal”, där man med matematiska metoder får lösa problem som hur man mäter upp en liter vatten med hjälp av ett tre- och ett femlitersmått, eller hur många askar som döljer sig i en låda med fyra lådor inuti, med fyra lådor vardera, och med ytterligare fyra lådor i varje... ja, ni kan föreställa er själva.

– Jo, det är bättre när man får jobba så här. Mycket bättre än att få sitta och räkna med uppställningar, förklarar eleverna. De visar dessutom vid redovisningen att det entreprenöriella tänket gör att samma uppgift kan lösas på flera olika sätt och ändå leda fram till samma resultat. De mässor lärarna har deltagit i har haft stor betydelse (s 11)..”

Genom att i ett tillåtande klimat släppa loss barnens kreativitet, ser också de att det inte är farligt att prova: – De törs och växer på det viset. Självtilliten ökar och de blir allt mer modiga att kliva fram. Visst, jag pushar lite ibland, men utan att ta över lektionen (s 11). /.../ – Det handlar om yttre och inre motivation; från att göra som lärarna säger och sedan göra det på egna villkor (s 10-11).

Estetisk läroprocess

Tillsammans kan vi nå målen genom estetiska läroprocesser där vi skapar med fantasi och kreativitet, säger Anneli Dahlberg. /.../ – Det entreprenöriella lärandet där skolbarnen ska ta befälet över sina egna liv menar jag passar utmärkt ihop med läroprocesser som rymmer fantasi och kreativitet, säger hon. /.../ – Dels upplever jag att lärarna fått input av mig, dels har elevintervjuer visat att en av tre elever har höjt sina betyg. Elever och lärare har tillsammans satt upp mål och diskuterat innehåll. Det som varit möjligt från elevernas ”önskelista” har genomförts, som dramalektioner, författarbesök och t o m egen cirkus.

– Det är viktigt att eleverna upptäcker ett tillåtande klimat, att de får använda sin fantasi, säger Anneli. – Ett bra argument för drama i skolan kan vara att vi gärna vill ha sådana vuxna i framtiden som kan ta för sig, använda hela sin förmåga och som kan prata för sig. Då brukar också tveksamma föräldrar ge med sig (s 12).

Vernissage

Barnen vid Kungsgårdens förskola bjöd på en färgsprakande och mångsidig vernis-

sage på Kvarnen i Söderhamn där de visade prov på sin skapande förmåga i många olika uttrycksformer och tekniker. Fantasin och kreativiteten hade flödat i ymniga floder, vilket också inbjudna föräldrar, syskon och andra anhöriga kunde konstatera (s 6).

När det udda blir norm och drömmar verklighet

Här får entreprenörerna den plats de behöver. Vid Drömverkstan i Söderhamn hittar kommunens ungdomar verksamhet med mening och här får även den mest tystlåtna och tillbakadragna blomman ut. /.../ – Ungdomar som kommer hit visar oanad idérikedom och kreativitet. Här blir de trygga i mötet med likasinnade. En del har kanske tidigare känt sig som lite ”udda” men här blir det udda norm, eller rent av status, säger Hans och Johanna (s 27).

Studier i samhällsutveckling

Vi ville få barnen mer företagsamma men från att ha trott att det främst handlar om att starta egna företag vet jag fem år senare nu hur jag vill jobba för att skapa självständigt tänkande individer; ungdomar som kan ha ansvar, vågar ha drömmar och förstår att om något ska förändras, så måste jag ta itu med det själv (s 15).

Skolan lyfter hela samhället

Vi ser en ny attityd inom skolvärlden, men också inom kommunen i övrigt. En ny ”Söderhamnsanda” där alla förvaltningar och politiker deltar, där man upptäckt att samverkan kan förflytta berg. – Samhället förändras och där är ju skolan själva grundstommen. Därför kan det bara vara positivt när skola och näringsliv kan agera tillsammans, säger Sören Valdhav i ledningen för organisationen Företagarna i Söderhamn (s 31).

Berättelsen om Söderhamn fortsätter – samarbete mellan skolor företag genom erfarenhetsutbyte

Entreprenörskap i utbildning innebär aktiviteter där studerande övas inför yrkeslivet, eller genom att försöka att driva ett tillfälligt företag. Detta erbjuder erfarenheter och kunskaper om såväl arbete som företagande. Inom Drivkraft har många sätt att samarbeta mellan skolor och arbetslivet utvecklats.

Söderhamnsmodellen för kontakt mellan studerande och företag och organisation heter ”Framtiden är NU” och stärker förbindelser mellan skola och arbetsliv, från förskolan genom hela grundskolan. Modellen har utvecklats av ”Drivkraft” av deltagare från skolor och företag under åren 2006-2007. Arbetet med modellen i skolorna inleddes 2009 och året därpå implementerades den. I förskolan och de sex första skolåren handlar det om att rollspel, företagsbesök och skolbarnen bekantar sig med arbeten i skolans grannskap. I årskurs 8 skriver eleverna en CV och sedan kan de söka arbeten som annonserats i en särskild jobbtidning. När de väl fått ett arbete, gör de en halv dag i veckan på arbetsplatsen och den andra halvan av dagen används för att samla kunskaperna från arbetsplatsen och till att förbereda den avslutande ”affärsmarknaden”, där de ska presentera sina företag och arbeten.

Öva att vara entreprenöriell

UF – Ung företagsamhet – är ett undervisningskoncept för gymnasiet. UF ger de studerande tillfälle att erfara ett företags livscykel, från början till slut. UF är en icke-vinstdrivande organisation som startade 1980. Det finns UF-kontor i alla regioner i Sverige som utbildar intresserade lärare som i sin tur kan undervisa i företagande och sprida information till eleverna om konceptet. Ett av Söderhamns centrala mål är att öka antalet deltagande studenter i UF. I Söderhamn kan alla elever välja att under sista gymnasieåret, ha ett UF-företag som sitt avslutande specialarbete.

Antalet elever som väljer UF i Söderhamn har ökat från 55 elever 2007 till 103 elever 2010. Från början riktades UF framförallt mot elever som läste ekonomi och administration. I dag deltar elever från alla gymnasieprogram - t ex med inriktning mot konst, byggnation, media, naturvetenskap, teknik och hälsa.

För att bli UF-lärare måste lärare gå en kvalificerande kurs och sedan bli coach för eleverna. Eleverna arbetar med sitt UF-företag två timmar i veckan under hela sista skolåret. Eleverna avgör vem som ska vara ansvarig för vad inom företaget och vem som ska vara chef.

Obligatoriskt är att registrera företaget, skriva en affärsplan, anordna minst två försäljningstillfällen, skriva en årsrapport och att etablera kontakt med en rådgivare från företagsvärlden.

Till detta kommer valbara inslag som att skapa en web-sida, göra en logotyp och avfatta en miljöplan för företaget. Det hela avslutas med en företagarmässa i regionen, där alla UF-företag ställer ut sina produkter och redovisar sitt arbete. Vid mässan förekommer tävlingar om exempelvis bästa produkt, bästa marknadsföring eller bästa web-sida.

I Söderhamn har vi också något vi kallar Sommarentreprenörer. Syftet är att göra det möjligt för unga, mellan 15 och 19 år, att förverkliga en affärsidé, under sommarlovet. De startar sitt eget företag under sommarlovet. Målet är att uppmuntra intresse för framtiden, genom att starta ett företag och utveckla sina entreprenöriella kvaliteter. Det handlar inte nödvändigtvis om att lära sig alla regler runt affärsverksamhet. Här rör det sig mer om att inspirera och skapa intresse, vilket sker under en utbildningsvecka. Var och en får 2000 kronor för att investera i företaget. Därefter arbetar de med sina respektive företag några veckor och en coach finns till hands. Det hela avslutas med en sammandragning och alla som deltagit får ett diplom. Några av affärsidéerna har varit egenkomponerade klistermärken, kafé, frilansmusicerande, IT-support och knivdesign.

Business Start är ett praktiskt program för vuxna med idéer som kan utvecklas till företag. Som forskare, innovatör eller entreprenör erbjuds du stöd i förberedelserna med att starta ett företag. Programmet består av tio workshops omfattande kritiska punkter inom företagande som affärsmodeller, försäljningsstrategier, initiala hinder, internationalisering, finansieringsalternativ, ledarskap etc. Teori och praktik varvas och erfarna entreprenörer och experter deltar med inspiration och motivation. Mellan träffarna arbetar man med uppgifter och individuell coaching erbjuds.

Business Lab är utformat för folk med en produktidé eller forskningsresultat, som de vill utveckla och testa – men på ett tidigt utvecklingsstadium. En mycket erfaren affärscoach hjälper till en halv dag per vecka, analyserar de tekniska och kommersiella förhållandena för att etablera ett företag. Fullt utrustat kontor erbjuds till reducerad

kostnad och även andra stödfunktioner erbjuds från företagscentrum Faxepark, exempelvis ekonomiskt stöd. Företagaren får hjälp att forma just det nätverk som behövs, av kompetenta aktörer och organisationer. Att bli antagen på Business Lab ses som ett tecken på kvalitet av konsumenter, uppköpare och finansiärer.

Business Accelerator, BA, erbjuder möjligheter till stöd för företag med en potential att bli framtida exportföretag. Kommersialiseringsfasen börjar med att du får en affärscoach en halv dag per vecka som hjälper till att staka ut vägen till framgång. För att få tillgång till BA ska företaget redan ha tagit de första stegen, inlett produktutvecklingen och vara redo för marknadsföringsarbetet.

Forskning

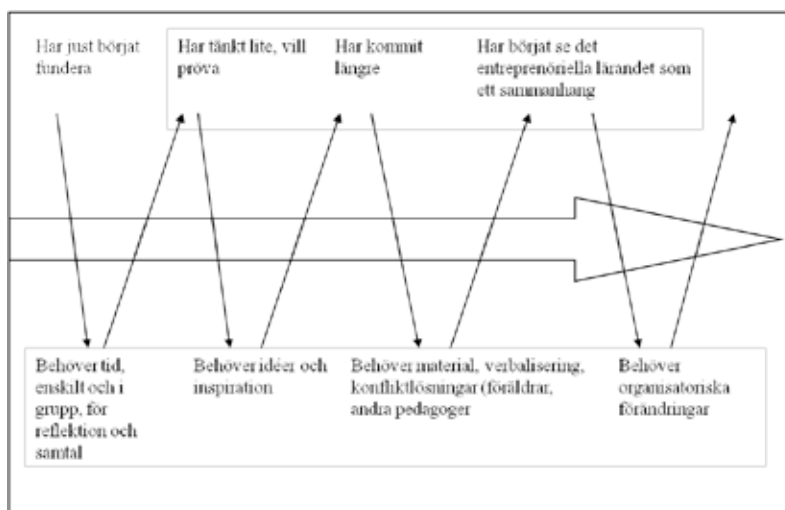
En forskare, filosofie doktor Lotta Svensson har studerat de tidiga stegen i "Drivkraft Söderhamn". Hon har undersökt vilka effekter projektets alla aktiviteter haft. Syftet med utvärderingen av "Drivkraft" hade två delar, att undersöka lärares lärande och vilka effekter projektet haft på eleverna. Forskarens uppgift var att både utvärdera och stödja processen.

Det tycks som att man i projektet undvikit risken att se entreprenörskap som en modefluga genom att påvisa sambanden mellan projektets målsättning och huvudmålen i de nationella styrdokumentet. Verksamheterna i projektet, uppfattade och genomförda med entreprenöriellt tillvägagångssätt, har redan skrivits in i läroplanen (2011). Projektet har visat att en bred definition av entreprenörskap stämmer mycket väl med skolans mål och riktlinjer.

Bara för att något står skrivet i skolans mål och riktlinjer betyder inte att det praktiseras dagligen. Drivkraft anställde en projektledare med skolbakgrund och projektgruppen arbetade initialt med frågan om förbindelsen mellan entreprenörskap och skolans värdegrund och mål, och hur man skulle kunna förankra detta i skolplanen med fokus på hur man kan arbeta i linje med "entreprenöriellt lärande".

För att utveckla en entreprenöriell kultur behövs nya tankesätt och arbetsmetoder. Att göra det möjligt för lärare, ledare, arbetslag och organisationer att utvecklas är avgörande. Från början handlar det om ens eget mod, reflektion, inspiration och stöd från kolleger – men snart nog skapas behov för organisatoriskt stöd och samordning.

Process för entreprenöriellt arbetssätt och målgrupp för företagsamt lärande: rektorer och lärare



I implementeringsfasen av Drivkraft startades många kurser för lärare på alla stadier. Gemensamt för alla kurser var att skolans sätt att arbeta och skolutvecklingen måste gå hand i hand och att det var viktigt att lärare kunde påverka på områden där de önskade utveckla en entreprenöriell attityd och ett entreprenöriellt lärande.

Drivkraft startade 2006 med en inledande process där skolläda-re och lärare arbetade med förståelseaspekter, med målsättningen med projektets *varför*, *vad* och *hur* och en dialog om hur dessa yrkesgrupper skulle kunna stödjas. Projektstarten omfattade många aktiviteter, som kick-off-fest, inspirationsträffar, informationsinsatser, lägesbeskrivning, föreläsningar och övningar och skapandet av arenor för att visa goda exempel. Den interaktiva forskningen 2007 visar att projektstarten innebar att en entreprenöriell attityd och ett entreprenöriellt lärande inträffade på många olika nivåer.

Lärandekonceptet bygger på uppfattningen att entreprenörskap är något vi behöver öva oss i oupphörligt och därför behöver det vara en del av det livslånga lärandet. Lärare, barn och studerande arbetar på olika sätt med detta och aktivt medvetna om detta förbättrar de sina förmågor när de arbetar med det den nationella läroplanen föreskriver. Det hela handlar om att förändra och utveckla skolors praktik när det kommer till vad som ses som kunskap och hur lärandeprocessen praktiseras.

Lärandemiljöer i skolsystemet som uppmuntrar utvecklingen av entreprenöriella individer, genom att aktiviteter urskiljs med en entreprenöriell attityd

Entreprenörskap i skolan handlar inte enbart om att utbilda framtida entreprenörer, inte heller handlar det bara om att ge framtidens medborgare en bättre chans att skapa ett bra arbetsliv. Barn i skolan övar att bygga ett inre entreprenörskap för att kunna åstadkomma ett yttre. Entreprenörskap i skolan innebär att åstadkomma en förändring av skolans praktik och inte minst då när kommer till vad som anses vara kunskap och hur lärande praktiseras. Uppgiften är att tillåta en innovativ och kreativ utveckling i skolan.

Vårt tillvägagångssätt ligger helt i linje med de möjligheter som beskrivs i Läroplanen. Lärare och studerande kan tillsammans bestämma om lärandets innehåll, arbetssätt och hur arbeten och projekt ska presenteras. Den finska forskaren Bettina Backström-Widjeskog har beskrivit entreprenörskap inom tre områden på utbildningsområdet:

1. Inre
arbetssätt i klassrummet. Det handlar om att upprätthålla och utveckla barns och ungas medfödda nyfikenhet, initiativförmåga och självtillit, att utbilda så att de kan skapa och vara modiga i alla livets skeden!
2. Tekniska
lärandekoncept som Ung Företagsamhet och Summer Camps Contractors. Övergripande mål är då att utveckla förmågor som leder till att deltagarna blir företagare.
3. Kooperativt
i samarbete mellan skola och arbetsliv/organisationer där målet är att utveckla yrkeskunnande.

Drivkraft arbetar med att utveckla alla dessa tre områden, men det inre utvecklingsarbetet i skolsystemet i linje med ett entreprenöriellt tillvägagångssätt, är grundläggande för utvecklingen av entreprenöriellt lärande på såväl det tekniska som det kooperativa området. Skolverksamhet koncentrerar sig ofta på luckor och svagheter och kontroll (motivation utifrån). Drivkraft betonar intresse, idéer och frigörelse (motivation inifrån). Projektets syfte är att balansera dessa båda arbetssätt.

Detta innefattar förändringar i undervisningsuppdraget och lärares och de lärandes lärprocess. Den entreprenöriella attityden och det entreprenöriella lärande som lärare utgår från betonar traditionell undervisning i mindre omfattning och i stället är det kunskap om hur man lär sig som står i fokus liksom att coacha eleverna genom lärprocesser. Kompetens erhålls inte endast genom lärande och erfarenheter: man måste också bearbeta erfarenheterna och det man lärt sig.

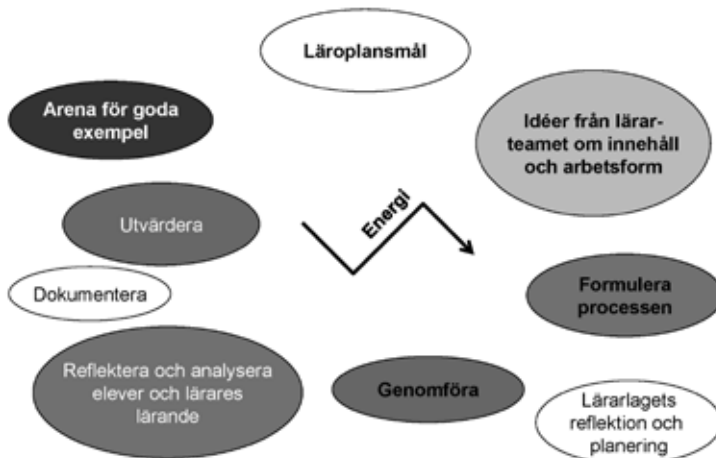
En professionell elev har:

- Kunskap om lärprocesser generellt och om de egna lärprocesserna
- Kunskap om källor om var källor finns och hur de kan användas
- Kunskap om hur man lär tillsammans med andra
- Kontroll över egen tid och arbetsinsats
- Kunskap om målen för lärandet och kriterier för bra och dåligt resultat
- Förmåga att relatera kunskapsinnehållet till verkligheten
- Kunskaper om hur man kan framställa och redovisa resultaten av läroarbetet
- Motivation för arbetet och uthållighet att utföra det
- Självförtroende och personlig trygghet för att kunna ta ansvar för sitt eget lärande
- Förmåga att utnyttja sin egen kreativitet

*Aha! Entreprenöriellt lärande, s 81
av Johannison, Madsén och Wallentin*

Fortlöpande utveckling i skolan kräver en pågående process där entreprenöriella förhållningssätt och entreprenöriellt lärande är centrala inslag. I en lärande organisation som skolan är blir såväl skolledares som elevers utveckling av praktiken avgörande.

Entreprenöriell lärandeprocess för skolledare och lärare – lära att lära och att ha makt över sitt eget lärande



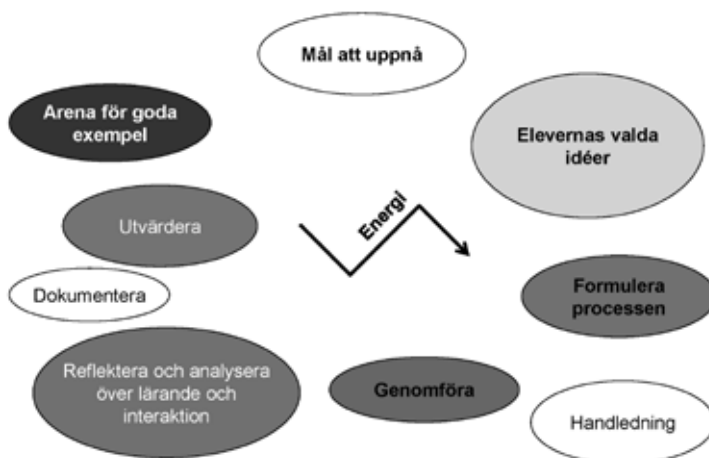
Genom reflektion kan gamla tankemönster brytas och nya lösningar och perspektiv kan utvecklas. Lärarrollen blir mer reflekterande och mer riktad mot att utveckla

eleverna till att bli professionella på sitt eget lärande i linje med livslångt lärande.

Process för entreprenöriellt arbetssätt och entreprenöriellt lärande för barn och studerande

Entreprenöriellt lärande syftar till att stimulera elevernas grundläggande motivation och öka graden av personligt ledarskap, dvs kunskap om sig själv. Elever uppmuntras att ta ansvar att reflektera, utveckla idéer och driva saker framåt. I denna process ingår lärare/lärlarlag, elever/elevgrupp och verksamhetens innehåll och arbetssättet, arbets-sätt som baseras på elevers/elevgruppers styrkor, karaktärsdrag, intressen och idéer.

Entreprenöriell lärandeprocess för barn och studerande:
lära att lära och ha makten över sitt eget lärande.



Lärarens roll är:

- Uppmuntra förslag, idéer och egna initiativ = stödja elever i att göra val och att ta ansvar för sitt lärande (framtidspåverkan)
- Utvidga / sörja för kunskap
- Mentor / coach – att få den studerande att fungera socialt = personlig utveckling enskilt och i grupp
- Sörja för fortlöpande uppmuntran och konstruktiv kritik (analys och utvärdering)

Inga misslyckande finns – enbart lärande!

Slutligen...

Det finns inget enkelt recept för hur man ändrar en kultur. Det tar lång tid. Söderhamn beslutade att fokusera barn och unga från förskolan till vuxenutbildningen och att arbeta med alla tre entreprenöriella komponenterna.

En uppgift innebär att ta alla chanser och lyfta goda exempel på entreprenörskap och entreprenöriella attityder genom att publicera dem på nätet, i tidningar och på mässor för spridning. Samtidigt finns uppgiften att arbeta mycket hårt för att kunna erbjuda bra förhållanden för existerande företag i samhället och att ha en organisation som kan utveckla goda relationer mellan samhällets institutioner och företag.

Att arbeta med entreprenöriellt lärande och entreprenörskap från förskola till vuxenutbildning, ja, varför? Det korta svaret är att detta är den valda vägen för utvecklandet av en entreprenöriell kultur och den stora utmaningen är ständigt pågående.

För ytterligare information;

www.soderhamn.se/utbildningochbarnomsorg/entreprenorielltlarande



ST GEORGE SCHOOL
– *Draken väcks till liv...*

Föreställ dig en skola med barn och unga vuxna som har allvarliga, komplexa och djupgående liksom mångsidiga besvär med att lära sig, som startar ett eget företag på sin skola.

Vad skulle ske om det här företaget, grundat på kreativt lärande, skulle erbjuda andra skolor att använda de resurser som eleverna vid en specialskola inte enbart utformat och byggt själva utan även driver? Ja, vi ska ta reda på det! Så vitt vi vet är St George's School i Newport den första skolan i Storbritannien som betalar lön för den service som erbjuds andra skolor. Elever vid St George's kommer på så sätt att få möjlighet att arbeta på alla områden i ett företag, från hur man sköter företaget till underhåll, från IT till PR och utvecklingsfrågor – de kommer att få verklig erfarenhet av affärlivet och i arbetslivets alla nivåer. De långgående effekterna av detta projekt kommer att bli fantastiska för alla inblandade, för St George's, skolorna på ön, bidragsgivare, investerare, grundare, partners och sponsorer. (www.ecclestongeorge.co.uk/creativeeducation.htm)



St Georgerelief



Att arbeta med Sinnenas kupol



Växande Pilakupol



Klättrande kupolbyggare



Att beröra konsten



Inuti Pilakupolen



Att avtäckva dinosaurien



Dinosaurier med Nigel



Att rita dinosaurien

Nya upplevelsemarker för lärande

Hur uppstod nu detta? Vilka är de viktigaste inslagen i den här skapelseberättelsen? Över åren har ett samarbete mellan en skola för elever med allvarliga och mångsidiga besvär med att lära sig och en grupp frilansande kreativa konstnärer och hantverkare i ett konstnärskollektiv byggts upp. ”Det konkreta målet för skolan är att förbereda eleverna med hänsyn tagen till deras bakgrund, för vuxenlivet, inte att utbilda dem på traditionellt sätt”, berättar Rachel, en av de biträdande huvudlärarna. Konstnärskollektivet berättar att ”erfarenhetsstyrt” lärande är vad som driver dem framåt. Hur möts då dessa båda, skola och konstnärskollektiv?

I berättelserna kommer vi att få höra talas om begränsningar som en utgångspunkt för ett djupare engagemang, språng i lärande och frigörelse, enorm förmåga att tillsammans skapa en omgivning och kultur för lärande, sprängfylld av kreativitet och företagsamhet. I dessa individuella och kollektiva läranderesor är alla indragna och det utifrån varje persons unika utgångspunkt. Konventionella föreställningar om hur lärförmågor, färdigheter och kunskap byggs upp utmanas, liksom föreställningen om hur detta utformas och i vilket syfte. Finns något att lära om själva lärandet, av förbindelserna och samspelet mellan fokus på livet självt och det öppna, tålmodiga, konkreta, sammanflätande och varmhjärtade samarbetet och det gemensamma skapandet? Hur kan detta tjäna som exempel på hur den mänskliga förmågan kan mobiliseras för att utvidga de egna villkoren och tillsammans skapa nya förutsättningar för att verka i utbildning och yrkesverksamhet?

The Eccleston George group har ett såväl konstnärligt, som hantverksmässigt och entreprenöriellt arbetssätt och beskriver sig själva som att de genomgått en lärprocess, som förändrat och kreativt omformat deras inre sammanhang, syften och arbetssätt i relation till skolprojektet. Ramarna för Creative partnership⁴ har varit en viktig källa för att göra det möjligt att genomföra

⁴ Creative Partnerships etablerades som regeringens flaggskepp i kreativitetsprogrammet för skolor och unga 2002. Det organiserades från början av Arts Council England (ACE), men sedan 2008 är det Creativity Culture and Education (CCE) som står för det hela. Det bekostades huvudsakligen av Department for Culture, Media and Sport (DCMS).

Målen var att utveckla:

- unga människors kreativitet och att höja deras strävanden och prestationer;
- lärarnas färdigheter och deras förmåga att samarbeta med kreativa praktiker;
- skolors sätt att närma sig kultur, kreativitet; och
- färdigheter, kapacitet och hållbarhet hos de kreativa företagen.

Creative Partnerships utformades och bekostades ursprungligen som ett pilotprogram (fas 1) från april 2002 till 31 mars 2004. Denna fas hade en budget på 40 miljoner pund. Sexton pilotområden valdes ut av ministrar från en lista med de områden i England som hade de största ekonomiska och sociala utmaningarna. Arts Council England fick i juli 2002 mer bidrag för Creative Partnerships för att kunna fortsätta bortom pilotprogrammet. DCMS bidrog med 70 miljoner pund, riktat för att stödja en fortsättning av de 16 pågående Creative Partnerships och för att utveckla 20 nya Partnerships åren 2004-2006. Creative Partnerships Southampton och Isle of Wight startades som ett av dessa nya (fas 2).

Under skolåret 2007-2008 introducerades tre nya stora skolprogram: Schools of Creativity, Change Schools och Enquiry Schools. En ny styrelse, Creativity Culture and Education, tog över ansvaret för att sköta Creative Partnerships på den nationella nivån och i april 2008 inleddes en ny fas, för ett bredare nationellt program. Programmet utformades för att nå 70 % av engelska statens skolor med högkvalitativa kulturella och kreativa läroprogram fram till 2014. De flesta tidigare Creative Partnerships kontor omorganiserades, slogs samman eller etablerade fristående enheter, kända som Area Delivery Organisations (ADO). CPSPH är en ADO som hör till University of Portsmouth. Det täcker ett område som omfattar Hampshire, Southampton och Portsmouth, CPSPH arbetar för tillfället med 23 Change School och 26 Enquiry Schools. (Bradley & Fitzsimons, in press.).

samarbetsprojekten. Men, många andra aktörer, som lärare, elever, olika yrkesverksamma och lokala samarbetspartners – liksom mängder av material och omgivningen - har utgjort del i det nätverk av resurser som steg för steg möjliggjort det hela.

Vilka olikheter eller mötesplatser mellan skolan och konstnärskollektivet har varit verksamma och odlats? Vilka lärkulturer, didaktiska utformningar och processer? Har de konfronterats med varandra och blandats, påverkat varandra eller förblivit parallella? Hur har resurserna för lärande strukturerats? Hur har rollerna som lärande, lärare, skolledare och kreativ partner fungerat i detta nya och unika landskap av utbildning, kreativitet och företagsamhet? Har rollerna och funktionerna smält samman?

Alla dessa frågor kommer inte att besvaras till fullo, men några ledtrådar i riktning mot svar finns inbäddade i berättelsen – som kommer att berättas med hjälp av olika röster av deltagare i olika roller och funktioner. Några avsnitt är avskrifter av intervjuer, några är intervjumaterial omgjort till berättelse med tillägg och redigering, även om de berättas i första person och några textavsnitt har satts samman av information på nätet.

Varje situation är en lärmöjlighet och vi leder genom att göra vad vi talar om

Rachel, biträdande rektor, berättar:

Vårt konkreta mål är att förbereda dem för vuxenlivet, inte utbilda dem på traditionellt sätt. Deras olika svårigheter är mycket varierande. För vissa är den vanliga läroplanen, skolämnena och kunskaperna en del av vad de behöver förses med. Men, det gör att fokus ändras. Det vanliga är att allt här ses som och blir situationer, möj-



Livets träd hos St George

ligheter för lärande. Att gå längs korridoren, samtala, öppna en dörr...

Det är viktigt att det vi gör medför en positiv skillnad i deras liv och för deras chanser i livet. Vi är privilegierade på så sätt att vi har resurser så att vi kan utforma personliga planeringar för varje barn, med utgångspunkt i det enskilda barnets förutsättningar. Vi försöker göra det hela meningsfullt för varje barn. De är organiserade i små enheter på 8-12 elever. Varje klass har ett eget rum. Klasserna är indelade så att de omfattar elever med likartade behov, förmågor och förutsättningar, och ålder.

När vi går omkring för att se vilka resurser som finns och hur den kollektiva miljön är anordnad, går vi förbi en staketomgärdad gård. Där finns ett vackert metallträd med långa grenar. På grenarna sitter löv med elevernas namn på, lövet blir kvar på trädet så länge eleven går på skolan. När de lämnar skolan får de med sig lövet och lämnar plats för en ny elev. Jag lyssnar på en diskussion om ingraverandet av namn. En konstnär från orten graverade in alla namn i koppar, vilket vid ärgning kommer att förhöja intrycket. Jag begriper av barnen, när vi frågar om hur de ser på trädet, att det fyller dem med en känsla av tillhörighet. Några löv är särskilt viktiga och ger trädet en existentiell dimension, nämligen de löv vars ägare nyligen avlidit. De löven görs om så att de blir formade till fjärilar, dagsländor och nyckelpigor och de kommer alltid att finnas kvar i trädet. Jag börjar förstå att så gott som allt i både ute- och inommiljön är fyllt av dessa levandegjorda förbindelser, att det är en del i den innehållsdiga berättelsen om skolan, dess invånare, deras lärande och livshistorier uttryckt gemensamt. Vi går tillbaka in i skolan och Rachel fortsätter berätta.

Vi har särskilda ämnen som konst, musik, vetenskap, idrott, matlagning etc, i rum med särskild utrustning. Vi har rum anpassade för särskilda behov, som Fenix-rummet, där någon som behöver hjälp att förhålla sig till sitt eget beteende kan få en lättnad i relation till den större miljön på skolan. Här finns även ett sinnesrum, med musik och känslomässig stimulans. Vi använder oss av något vi kallar total kommunikation, vilket innebär att vi har strategier för hur vi ska kommunicera med varje enskild elev på det sätt som är mest meningsfullt för dem: detta omfattar tal, sång, användande av symboler, bilder, foton, saker som vi hänvisar till – fysiskt och med gester.

En tyst röst inuti frågar: har de kommunikativa begränsningarna bidragit till att odla fram och väckt denna strävan efter medvetenhet och närvaro och bidragit till att skapa en djupare nivå av ordlös kommunikation och meningsskapande via omgivningen, miljön? Och har detta bidragit till att skapa en attraktion till och en lekfull mötespunkt i relation till konst- och hantverksprojekten?

Utomhusområdet som skapats med pengar från Creative Partnerships används av alla. Jock en stödjande lärare har tilldelats särskilt ansvar för aktiviteterna utomhusområdet. Men användandet av det, underhållet och utvecklandet av området organiseras i dag av många. The Dragon Partnership Committee består av elever, överordnande lärare, anställda inom ekonomi, lärare, underhållspersonal och lokala kreativa aktörer. Nytt inom organisationsstrukturen är en kommitté där enbart elever ingår, som förväntas bli än mer aktiv i arbetet rörande frågor om aktiviteter.

Som jag sa tidigare, vårt sammanhang och den komplexitet i vardagslivet som dessa barn och utbildningsorganisationen ställs inför, gör att vi kan förhålla oss

flexibla visavi läroplanen och avvika från den nationella läroplanen om det innebär att det stödjer elevernas behov på bästa möjliga sätt. Det ger oss frihet att organisera oss på annat sätt än vad som är vanligt. Att genomföra läranderesor är det viktiga, inte att memorera ett antal svar. Slutprodukten är att se till att barnen förvärvat sådant självförtroende att de kan ta nästa steg i livet, livet utanför skolan.

Som biträdande rektor och som lärare har jag funnit att enda sättet att bli en del i skapandet av ett kreativt utrymme för lärare att arbeta inom, är att katalysera detta genom att på mitt sätt också göra vad jag pratar om. Jag leder via exempel. Jag älskar att undervisa, utan det tror jag inte att jag skulle kunna uppträda som biträdande rektor på det sätt jag gör. I den rollen finns givetvis också en annan uppgift, den att vara stödjande inför alla lärares ansträngningar för att förbättra eller förändra sättet de arbetar på, deras sätt att närma sig uppgifterna och deras sätt att skapa relationer. En annan viktig aspekt är att vi har en genomlyst kultur. Vi kan lära tillsammans, eftersom allt består av en öppen lärsituation för såväl elever som anställda.

Denna förståelse av rollen som överordnad i organisationen, som receptiv, iscensättande, katalyserande och stödjande liksom vikten av att göra lärandekulturen genomlyst känns igen i alla exempel som återges.

Uterummet som en tredje pedagog och eko-social arena för att tillsammans stödja deltagande och interaktion

Jock och Darrens berättelse berättas här i första person, som jag (Kerstin) uppfattat och tolkat den.

J – Berättelsen började med en tanke och sen hände något av misstag, som utvecklades till en ny inriktning och som i sig ledde till en ny plan som sprang på en ny händelse av en tillfällighet, så att en ny väg växte fram, så som du uttrycker det, genom ett både inre och yttre landskap, som idag utgör själva.... Draken.

J – Jag fick som uppgift att göra någonting av utomhusområdet, så jag gick omkring i alla klasserna, frågade barnen vad de skulle vilja hitta på utomhus. De kom med olika idéer och bland dem fanns idén om ett växthus, ett utomhusklassrum och en fruktträdgård, så att de kunde äta sina egna frukter där. Jag tyckte det lät bra, så jag ritade en skiss och hängde upp den så att alla anställda och barnen kunde kommentera och fundera över det hela. Ingen protesterade mot den, så jag fortsatte. Jag hade ungefär 700 euro att börja med. Jag ville inte att växthuset skulle dominera platsen så jag stoppade liksom undan det bakom kullen. Vad som verkligen fick igång mig var idén om ett utomhusklassrum. Men, jag började med växthuset. När vi arbetade med det projektet, var barn med som hade beteendestörningar, riktiga utbrott när de var inomhus, så de fick komma till mig. Det jag gjorde, var att jag fick dem att arbeta tillsammans med mig. Jag räckte över ett verktyg, och vi kunde arbeta tillsammans och nästan alltid blev de lugna och absorberade av det de sysslade med. Det var starten. Nu har det utvecklats till ett medvetet sätt att använda utomhusmiljöerna. Vi skapar "läranderesor" av alla faser i skapandeprocessen och underhållet av platsen som ett utrymme där vi kan lära oss om naturen, kulturen och själva det sociala samspelet. Slutligen har vi börjat bjuda in andra att resa med oss in i deras egna



läranderesor, baserade på, utlösta och förmedlade av olika impulser i den naturliga och skapade miljön liksom av berättelserna som finns lagrade här.

Utvidga lärandemiljön

J – Kupolen som form för utomhusklassrummet, snubblade jag över när jag köpte plantor. Jag såg strukturen på ett fotografi, och senare hyrde jag in mannen som byggt det och han hjälpte oss igång. Han var mycket dyr, men på två dagar hade jag lärt mig hur det skulle göras. Kupolen där borta, har vi täckt med lera och på den har alla satt sitt eget märke...

När vi går genom den andra kupolen – som nu skapar ett vackert och lugnande utrymme, ändå öppen och genomlyst för att åstadkomma känslan av att vara utomhus – ser jag att delar av konstruktionen håller på att gå sönder, blandat med grenar som tycks leva. J visar mig de unga träd som planterats i backen och som följer kupolens form. I dag växer pilträdet genom den första numera döda strukturen. För mig blir detta en slående metafor för hela drakprojektet, som växer och förnyas sig självt, inifrån sin egen skapade form. J visar mig senare en fullskalig äng av pilträdet som kultiverats genom att träden beskurits. Det har blivit en reserv av organiskt förnyelsebart material som kan användas för mångahanda saker i dag, och det tillgängliggörs på ett hållbart sätt. Han fortsätter sin berättelse.

J – Det var när jag inte visste hur jag skulle göra golvet, som jag fick höra Nigels namn (Nigel är en av grundarna till Eccleston George Team). Han kom och passade

in direkt som konstnär och förstod som yrkeskunnig vad vi behövde. Snart nog hade han och hans grupp byggt in en stark entreprenöriell drivkraft i projektet och sett till att det fortsätter så. I början var han blyg för barnen men en annan person i hans grupp lärde honom hur man kan lära av dem och bli bekväm i situationen.

**”Var människa en halvöppen dörr
som leder till ett rum för alla.”⁵**

Nu kommer jag ihåg, när jag stod med Nigel på en buss i Milano, i samband med en av konferenserna i ECECC-projektet, och han berättade sin berättelse för mig. En av de yngre medlemmarna i hans grupp hade en bror som var handikappad och därför hade han ett mer erfaret sätt att interagera med barnen. Han guidade Nigel så att han bättre kunde relatera till och interagera med dem. Han sa att ett av resultaten av detta var att det skapat en möjlighet för alla i gruppen att utbyta erfarenheter som överbryggade åldersskillnaderna och de olika erfarenheterna rörande olika områden för yrkeskunnande. Det hade fördjupat deras relationer, förbindelserna dem emellan och den jämlikhetsbaserade värderingen av olikheter.

Här följer Nigels reflektioner från konferensen i Milano:

N – Det är sant att jag inte kan italienska! Ändå slår jag vad om att om jag hade vistats några veckor eller så i Milano, skulle jag ha kunnat föra en konversation med folk som bor där på deras språk, eftersom det är som det brukar sägas, att bästa sättet att lära sig ett språk är att vistas en tid i ett främmande land och att lära sig genom att vara med infödda. Det lustiga är att det är precis så vi i Eccleston George levererar våra utbildningsprojekt. Vi kallar det ’erfarenhetslett lärande’.

N – Vad som är intressant för mig är att innan konferensen antog jag att kreativitet och företagsamhet gick hand i hand med varandra, men nu är jag inte så säker längre. Fortfarande är jag så säker som någonsin på att en företagsam person först måste vara en kreativ individ som har förmågan att komma på nya värdefulla idéer, men jag misstänker att för att bli en företagsam entreprenör, måste en kreativ person ha en överväldigande strävan att fullfölja sin idéns möjligheter...det här, tror jag, är vad som skiljer en företagsam entreprenör från en som enbart är kreativ. Självt har jag även kommit på mig med att omvärdera min förståelse av orden företagsamhet och entreprenör. Liksom jag gjort, kan man koppla orden till någon som är lyckosam i affärer och därför tjänar pengar. Nu inser jag att det är ett mycket närsynt sätt att se på vad som är viktigast och effektivast med företagsamt eller entreprenöriellt tänkande. Jag är säker på att många rika som kallar sig entreprenörer inte är mer entreprenöriella än någon annan. Och att många kreativa personer som kämpar för att kunna betala sina räkningar är entreprenöriella i såväl tanke som handling.

N – Jag tror att fullföljande är nyckeln till allt detta, för att verkligen fullfölja eller utforska en idéns potential så måste man vara vaksam, alltid uppmärksam och på jakt efter möjliga kopplingar som förstärker eller vidareutvecklar din ursprungliga idé. Man behöver förstå att möjligheterna kan komma från var som helst och från vem som helst och att de ofta dyker upp på de mest oväntade platser... sällan, till en början i alla fall presenterar sig potentiella kopplingar rakt framförnäsan på en. Naturligtvis behöver inte drivkraften till den här processen handla om pengar eller profit, bara

⁵ Tomas Tranströmmer, Ur *Den halsfärdiga himlen*, Stockholm: Bonniers 1962

passionen för din ursprungliga idé tror jag är det som fungerar.

N – I skolan, undervisas barn i allmänhet om att svar på problem vanligen antingen är rätt eller fel, svart eller vitt. Jag tror att i många fall och på alla möjliga sätt är detta långt från sanningen. Jag skulle vilja påstå att det är lika viktigt att undervisa barn om de förunderliga gråskalor som skapar den vackert nyanserade värld som vi bebor. Jag är rätt så säker på att om vi misslyckas att göra detta, kommer våra unga oundvikligen att gå miste om kunskap och möjligheter som annars skulle kunna hjälpa dem att nå sin potential. Jag föreslår inte att ett plus ett inte alltid blir två, utan att det kan finnas mer än ett sätt att komma fram till svaret!

Dessa tankar uttryckta på detta vis, genljuder starkt av en djupare förståelse om vad som konstituerar en skapande orientering, i jämförelse med ett reaktivt-responsivt. En skapande orientering drivs av kärlek och passion i syfte att levandegöra och använder en organisk intelligens och kreativitet för att detta ska kunna ske. Serendipity-musklerna är i arbete.

Jock fortsätter sin berättelse:

J – Barnen gör sina egna utsmyckningar och de placerar sina egna arbeten här på platsen. Det får dem att äga stället, inte förstöra det. Men, vi lärde oss den svåra vägen. Den första mini-kupolen gjorde vi vuxna och den slets i stycken. Barnen undervisar oss i hur vi kan skapa en passande lärandesituation för dem, om vi lyssnar. Så vi lär oss lika mycket från barnen.

Grannskapet som en väg ut i vidgandet av världen

Vi fick ekan av en dam som bor tre hus bort härifrån. Hon ringde och frågade om vi ville ha en eka. Jag förstod att vi inte kunde använda den i sjön, så jag frågade om vi kunde använda den på annat sätt, och det hade hon inget emot. Jag visste inte då vad vi skulle göra med den men om vi ville använda den så måste den flyttas. Några ungdomar som intresserar sig för eldkonst hjälpte oss och en natt flyttade vi ekan. Idag är den en "berättelsernas eka".

Vi har fått hjälp av många människor på olika sätt och det har gett oss många kontakter. På ett ställe där jag brukar handla blommor får vi blommor som inte blivit sålda, gratis. Vi kom att lära känna affärsinnehavaren. Hon är en trädgårdsmänniska och har en egen trädgård nära havet. Idag får barnen använda den standen för upptäcktsfärder. Många av våra projekt bara "blir till" och växer av sig självt tack vare våra kontakter. Händelserna ger upphov till olika idéer hos barnen som vi sedan försöker följa upp.

Ett träd blåste omkull här och det blev en del skador av det. När vi sågade upp trädet så sparade jag virket. Barnen ville använda virket för att bygga en egen kupol. Vi började med två rep och en enkel struktur. Barnen fixade resten på egen hand. De frågade om de fick använda grenarna att fläta in. "Sätt dem som ni vill", sa jag. Ni kan se den här långa tunneln. Den kom till för att barnen ville veta vad som kan hända om det skulle bli en eldsvåda. Så de tillverkade en nödutgång – en minitunnel.

Idag älskar barnen att hjälpa till. Vi hade en del grävarbeten på gång och barnen frågade om de kunde vara med. Vi grävde ett dike och ett av barnen grävde så intensivt att han begravnade sig själv – vi fick lov att gräva upp honom.



Berättelsernas båt



St George



Sinnenas kupol

En berättelse som involverar båten handlar om St George. Den här rampen för rullstolar byggdes för rullstolsburna att kunna se vyn, men den blev också till en kant av en fiskesjö som ingick i det lilla processdrama, eller deltagande berättelse, som är sammanvävd med berättelsen om båten.

Vi har arbetat intensivt med att göra det möjligt för rullstolsburna att ta sig runt överallt i trädgården. Vi justerade underlaget för rullstolsstråkens tre gånger för att göra det möjligt för rullstolsburna att ta sig fram. Slutlösningen blev billig – vi fick den för halva priset eftersom han som utförde arbetet prutade på slutnotan. Cam, en

rullstolsburen pojke hjälpte till med designen av rullstolsstråken. När han först kom i kontakt med Nigels projektgrupp, så var han inte talande. Då höll de på med ett dinosaurieprojekt. Dinosaurier har funnits på ön och de förekommer i öns myter och historieberättande. Vi skapade ett dinosaurieskelett i naturlig storlek och begravde det delvis i marken. Vi byggde upp en historia kring hur den kämpat och dött. Cam hade stor talang i att hjälpa oss med illustrationer till berättelsen. Idag är han lärling hos Nigel i Eccleston Georges team.

Jag frågade Nigel om han kunde berätta mera om Cam och med Cams tillåtelse ger han oss följande berättelse;

Första gången jag träffade Cam var han 14 år. Då vägrade han tala. Av någon anledning hade han valt att inte tala över huvud taget. Strax innan jag träffade honom fick jag dessutom veta att han inte heller kunde gå. Han var stum och rullstolsburen. Numera vet jag att Cam har hälsomentala svårigheter och svår dyslexi. Att han varken kan läsa eller skriva och har depressiva drag är egenskaper som folk brukar fästa vid honom. Nu har jag tillbringat sex år med Cam, fyra med honom som elev och två som arbetskamrat. Nu vet jag för egen del att Cams dyslexi och depressioner inte är det som karaktäriserar honom. Det han är för mig handlar mera om hans humor och kreativitet.

Strax innan Cam slutade skolan började han så smått att försöka tala. I ett av de första stapplande samtalen vi hade frågade han mig om han kunde få bli lärling i vårt konstnärskollektiv (Eccleston George). Han stammade svårt då, det var svårt att förstå honom och våra samtal blev utdragna i tiden. Vår grupp beslutade att anta Cam som lärling och så började hans korta resa från ett institutionaliserat liv för utvecklingsstörda till ett "verkligt liv".

Det första projektet Cam var involverad i med vår gruppriktade sig till förskolebarn. Vi bjöds in i ordinarie verksamhet och undervisade i skapande verksamhet tre veckor. Vi märkte inget av att Cam skulle ha svårigheter att ingå i ordinarie skolverksamhet. Dag för dag ökades hans självförtroende och hans stammande avtog snabbt. När vårt andra projekt med Cam startade några veckor senare så hade stammandet i stort upphört och vi i projektgruppen betraktade med förundran hur Cam "undervisade" elever i nära nog sin egen ålder. Veckor blev till månader och Cams tidigare nämnda handikapp försvann. När det tredje undervisningsuppdraget planerades var Cam så förtrogen med situationen att han kom med egna idéer, idéer som vi hade stor användning för och som gjorde att detta uppdrag blev en succé.

Nu efter två år är Cams lärlingstid över och han är, till min stora glädje, såväl en permanent medlem av vår grupp som en frilansande praktiker på egen hand. Det finns mycket mera att berätta om Cam och hans utveckling likaså om hans inflytande på oss i gruppen. Det riktigt intressanta vore om Cam kunde berätta sin historia med sina egna ord. Han och jag har diskuterat hur vi skulle kunna dokumentera hans historia utifrån hans perspektiv. Vi har förstått med vilken kraft denna historia skulle kunna inspirera andra. Vi kommer att sätta igång med den utmaningen snart!

Alldeles innan Cam avslutade sin skolgång vid St Georges så deltog skolan i en tävling. Tävligen gick ut på att göra en påskliljeutställning på skolan. Tävligen var nationell och första priset var trädgårdsprodukter till skolan för 10 000 kronor. Cam



blev mycket entusiastisk inför denna utmaning och skapade en abstrakt skulptur som kunde fyllas av påskliljelökar. Vår grupp hjälpte honom att förverkliga sin idé och skolan vann tävlingen!

Olikartade sätt att delta på

Ingen kan säkert veta detaljerna i vad som påverkat denna långa läranderesor. När jag och Nigel, efter det att han berättat om Cam, pratar om hur vi kan förstå vad som hänt föreslår jag tankar som Lave & Wenger (1991) presenterar i sin "Legitimate Peripheral Participation (LLP)-modell. Det är en modell som i sitt betraktande av lärkulturer, som t ex är praktiska eller estetiska till sin natur, prövar idén att genom att vi involverar adepter i vår gemenskap (legitimerar dem) och låter dem gradvis (från periferi mot centrum) delta och utvecklas i vårt sammanhang (deltagande), skapar vi effektiva lärsituationer. Med detta förfaringssätt kan så kallad "tyst kunskap", kunskap som inte går att artikulera, ändå successivt göras tillgänglig för adepter genom praktiskt deltagande. Vi inser att framgång i varje lärsituation beror av i vilken utsträckning sammanhanget är kopplat till relationer mellan de ingående personerna, den praktiska förankringen och meningen med aktiviteten. Lärande byggs snarare med hjälp av praktiska aktiviteter än genom att vi förmedlar teoretiska fakta. Att arbeta efter LLP-modellen ställer höga krav på ledaren. Hon ska besitta omfattande kunskap och kompetens som i ett ögonblick ska finnas tillgänglig i de lärtillfällen

som yppar sig. Vidare ska ledaren ha sådan relation till den lärande att hon känner sig välkommen att delta på sina egna villkor. I modellen uttrycks detta så att hon välkomnas att inledningsvis delta ur ett perifert perspektiv med det hon kan bidra med där och att hon därefter successivt förflyttar sig mot sammanhangets mitt, allt eftersom hennes förtrogenhet som en del i helheten ökar. Relationer präglade av tillit mellan lärning och mästare är alltså en grundbult i social design.

Nigel har noterat att i flera av deras projekt så väljer olika barn väljer att söka sig till olika medlemmar av projektgruppen. Nigel har också förstått att direkta och personliga relateranden till barnens göranden har stor betydelse för deras lärande. Kan- ske är det en form av unik närhet mellan barn och ledare som utvecklar en nyckel till framgång, där den gradvis fördjupande delaktighet som är en del av yrkeskulturen, ger resonans särskilt väl hos just dessa barn och deras behov av att kunna få lära från sin begränsade men lika potenta utgångspunkt? Deras behov av att få vecklas ut i sin egen takt, med stöd och praktisk påtaglighet, som både stimulerar men också tar de in i en lugnande koncentration får stöd i detta tillvägagångssätt. Här läggs också grunden till ömsesidiga samtal som gör det möjligt att identifiera en utgångspunkt från vilken barnets lärprocess kan starta. Utgångspunkten bestämmer på vilket sätt läranderesan tar gestalt, vilka sätt som blir möjliga. Olika för varje barn. Till närhet och kommunikation som faktorer för framgång kan läggas gruppens förmåga att använda fantasi i kombination med att praktiskt omskapa den konkreta miljön till en öppen arena för olika meningsfulla och livsinspirerande projekt i barnens liv.

Senare på dagen träffar jag Nigel och hans grupp över en kopp te. Vårt samtal om hur det kommer sig att de lyckats så bra fortsätter: Vad är det som gör att saker får liv och blir till? Vilka är ingredienserna i denna kreativa soppa och hur anrättas den? Nigel berättar och exemplifierar från andra utbildningsprojektprojekt. Vi pratar om möten men också spänningar mellan skolkulturer och arbetsformer. Vi pratar om attityder, ansatser, åsikter, inställningar och tankesätt. Vi pratar om praktisk förankring, estetikens betydelse och vikten av en entreprenöriell kultur.

Ibland känns det som, säger Nigel, att vi som jobbar inom Creative partnership har en speciell syn på skapande och kreativitet som är skild från den syn som skollärare i allmänhet har. Vi behöver lära av varandra. Jock är någon som överbryggat avstånden. Många lärare jag känner använder inte, eller förstår inte hur de ska använda den anda av öppen kommunikation och känsla av tillhörighet som vi har skapat. Lärarna har inte ännu fullt ut upptäckt hur läranderesor kan utvecklas, hur lärandeum möjliggörs genom hur estetik och praktik kan kopplas ihop.

Jag uppfattar att det kan vara svårt för lärarna att uppfatta vad företagsamhet innebär. De återkommer till bidragsfrågor hellre än att använda sig av det företag vi skapat. Givetvis behöver vi resurser, tid och energi, och det är svårt att skaffa. Men vi har ännu inte begrundat eller valt hur vi ska gå vidare. Vi får se vad som händer, om vi fortsätter resan.

Vad är det vi egentligen gör – det är en sak jag funderar mycket över. För en tid sedan genomförde vi ett uppdrag i en skola. Det var ett kort uppdrag, en temavecka. Vår uppgift blev, utan att vi i förväg fick veta, att ta hand om skolans "bråkstakar". Vi satte igång med väggmaleri och använde oss av enkla material som lera och papper. Ungdomarna deltog aktivt och successivt anslöt sig fler och fler ungdomar till vår grupp. Det hela växte till ett konstverk som förvånade hela skolan och gjorde alla

stolta över vad de åstadkommit. Det var tydligt att de upplevde ett egenvärde. När jag i efterskott bättre förstod i vilken situation ungdomarna befinner sig, så kunde jag inse att en viktig anledning till att arbetet flöt på så bra var att vi behandlade dem som likar. Vi hade inga förutfattade meningar om deras bristande förmåga. Jag tror att de kände detta. Jag kom att tänka på att vårt sätt att arbeta alltid bygger på att vi hjuder in dem vi arbetar med som naturliga medarbetare. Vi ger dem verktyg och litar på att de kan hantera dem. Jag antar att vi för dem framstod som ett gäng lite annorlunda personer som arbetade på ett annorlunda sätt än de var vana vid. Med andra krav. Vi använder ett annorlunda sätt att samarbeta på där ungdomarna tillåts vara sig själva, likvärdiga med oss. Vi gav råd och involverade dem i tilltro till deras förmåga. De togs på allvar och vi litade på dem. Genom detta blev det möjligt för "bråkstakarna" att använda en annan sida av sig själv, en sida som inte var villkorad av negativ respons.

Här kan man också spåra i sättet att arbeta sådant som kopplar till PPL-modellen ovan.

En annan sak som jag kommer att tänka på är en förmåga jag tycker vi har att skapa "någonting" utifrån nästan "ingenting". Det kanske inverkar på barnens upplevelser av yttre respektive inre värden. Vi kombinerar papper och lera med fantasi och praktiskt arbete och får ut ett värde av det. Det är något nytt för dessa barn som lever i en kultur där man behöver köpa sig till identitet. När jag kom till skolan kunde jag se hur barnen visade upp klockor och andra märkesvaror för varandra. Alltså, de skapade sitt värde och sin identitet utifrån yttre källor. När vi arbetar med dem måste värdet komma någon annan stans ifrån, inifrån dem själva och oss i vårt samarbete.

Eccleston George team och deras arbetsmetoder

Vi tror att det sätt barn undervisas på skulle vara i behov av en eller två förändringar. Vi bestämde för ett tag sedan att vi ville ta en aktiv roll i arbetet att genomföra dessa förändringar. Så, för att sätta bollen i rullning har vi under de senaste fem åren utvecklat några sätt att visa på den positiva inverkan de förändringarna kan ha när de blir verklighet.

Kollaborativt lärande, divergent tänkande och kreativ problemlösning är alla delar av en typ av erbjudanden som vi tror är mycket viktigt. Till viss del har vi lyckats genomföra dessa idéer också. Ett av våra projekt, ett Comeniusprojekt, blev mycket uppskattat i de skolor det genomfördes i. Vi fick positiva omnämnanden i några Ofsteds-rapporter för vårt sätt att arbeta.

Med vårt arbete vill vi inspirera ungdomar till insikt om att de kan göra vad de vill med sina liv. Vi vill att de ska förstå att det kan vara engagerande och även roligt att lära sig saker och att skapande arbete hjälper oss att tänka klart och fokuserat. Genom att arbeta på vårt sätt har vi funnit att elever på alla nivåer i alla åldrar oavsett skolförmåga börjar upptäcka att de genom hårt arbete kan hitta till sin egen utvecklingspotential. De varseblir och öppnar sina egna tidigare dolda potentialer för lärande. Med sin stora kappsäck av kreativa pedagogiska tekniker och förmågor, menar Nigel, har Eccleston George team byggt möjligheter att möta utmaningar inom utbildningen.

”Djupekologiskt” samskapande med naturen

J fortsätter; vi har också andra typer av ”partnerskap” här i trädgården. Kan du gissa vad det där är? Här finns en ingång för vår grävling. Han grävde sig in under staketet och jag lagade det. Om och om igen. Tills jag tänkte annorlunda och tillverkade en fungerande ingång för grävlingen. Idag samverkar vi på liknande sätt med kaniner, insekter, fåglar och mångahanda växter. I vår medeltidsträdgård finns en särskild biotop för det sammanhanget.

Mina tankar, kring det Jock berättar, om deras sätt att involvera naturen, ger mig tanken att de ser också på barnen som sällsynta och unika arter, som om det bara fanns en av varje sort, som samspelar i ett eget ”ekologiskt” nätverk. Att den här världen de har här, är såväl stark som ömtålig och att den behöver stötts med omsorg och närvaro liksom praktiskt samarbete. Eller idealiserar jag? Jag frågar Darren om hur han närmar sig barnen och vilka attityder till dem han har - hur han upplever mötet med de utmanande villkor de lever med, och ibland kan jag tänka mig, även beteende.

Ok, det fungerar aldrig med straff av olika slag. Det går inte att disciplinera dem på våra vanliga sätt. Det får motsatt effekt, som att vände dem mot sig själva. Om något av barnen blir utagerande så ställer jag mig tätt intill och visar min deltagande närvaro, ser till så att barnet känner den. Jag kan leda om deras uppmärksamhet mot något annat och på så vis stödja de att bryta det egna beteendet. Men jag vill gärna tillägga att den här platsen är väldigt stödjande i sig själv. Det är väldigt lätt att få saker att stilla sig och ett konstruktivt intresse att väckas självmant.

Jag kan inte låta bli att tänka att det är precis så jag också skulle vilja bli bemött. När jag har krånglat till det för mig eller fastnat i en konflikt, när jag försöker prestera fram något och blir känslomässigt stressad eller förvirrad. När jag fastnar i min lärprocess, i mina mänskliga relationer eller mitt professionella utförande. Tänk att bli lyssnad till och bli tagen på allvar. Att få en vänlig hand att hålla, en hand som lugnar och tröstar. En hand som ger mig mod att se mig själv lite från sidan och som gör att jag upptäcker mina låsningar och vägar ur dem. Att jag kan bryta mitt självsabotage. Jag tänker mig att den handen bor i en intelligent struktur, som också kan urskilja med förnuftet och klargöra, slutföra och skapa fortsättningar för att hitta vägar framåt, där vi är varandras hjälpande händer.

Och jag manas till eftertanke. Här där jag nu står mitt i St Georges trädgård, en skolgård, ett landskap. Det är en mycket speciell ”plats”. Platsen är tillåtande. Jag får tillhöra den och umgås med andra. Den erbjuder upptäckter och skaparglädje. Jag tillåts experimentera, lära mig och bli någon. Former och olika innehåll blir mer och mer urskiljbara och sammankopplade. Trädgården, platsen växer i mitt sinne och blir alltmer mångtydig. Den är inte bara trädgård, inte bara konst, inte bara byggnadsverk, inte bara ett utomhusklassrum, inte bara didaktiska rum, inte bara förverkligade fantasier. Trädgården är en fantastisk, livfull och mångdimensionell berättelse om ett liv som är möjligt att leva. Vad kan vi lära? Vilka värden kan denna plats hjälpa oss att upptäcka, utveckla och förmedla till varandra och barnen? Hur viktiga är de? Hur kan vi lyfta fram omätbara och nästan utsägbara värden i en tid när endast det mätbara räknas? Vilken roll ska det “som verkliga räknas” tillåtas att spela? Det väcker en annan berättelse i mitt huvud; Den handlar om Jock och berör mitt hjärta samtidigt

som den slår an en djup ton på den existentiella navelsträngen.

Vid sitt tal på ECECC-projektets konferens i Milano berättade Jock att detta var första gången i livet som han talade inför en publik. Vi som lyssnade var tagna av hans lugna utstrålning och hans berättelse. Det blev direkt uppenbart för oss att hans sätt att vara påverkade barnen så att de växte, att de blev öppna för lärande och förändring. Man upplevde också att detta hade mindre att göra med hans professionella roll och mer med hans person i sig, samtidigt som man förstod att det förstärkte hans roll som lärarassistent. Att han är assistent har sin förklaring i att han hade en annan yrkeskarriär tidigare, och han delade med sig av den mer personliga dimensionen av det yrkesbytet. Han hade lyckats överleva en livshotande sjukdom. Mitt i sjukdomen lovade han sig själv att om han överlevde så skulle han ägna resten av livet enbart åt livsbejakande aktiviteter, saker som berörde honom i hjärtat. Att ge sin tid åt barn som behöver hans engagemang var ett svar på den önskan. Jag tror att hans berättelse är avgörande i den skapelseberättelsen som föder fram det specifika med St: Georges school och Eccleston George team.

Något om St George's School

Rektor Sue Holman reflekterar över succén för Making Sense-projektet som ledde fram till Draken.

Arbetet som Creative Partnerships gjort vid St George's School har verkligen samlat styrka

sedan starten 2004, vilket resulterat i en etisk hållning som kommer att bestå framgent. Hela skolan har involverats genom hela projektet och på ett sätt som gjort att de specifika färdigheterna har blivit lika viktiga som de färdiga skulpturerna och byggnationerna. Resultatet har blivit att vår omgivning och våra byggnader nu är mer spännande och interaktiva. Elever påminns ständigt om sina succéer och de har haft möjlighet att arbeta tillsammans med elever i olika åldrar och med andra förmågor och på sätt utvecklat en starkare empati för sina skolkamrater; och personalgruppen är ivrig att få in kreativitet i läroplanen.

Projektet har främjat en verklig känsla av samhörighet, inte enbart bland besökande konstnärer och folk utifrån, utan i än högre grad inifrån. Alla unga har bidragit, om så i planeringsskedet, eller genom den praktiska tillämpningen av sinnesaktiviteter. Projektet har skänkt elever en känsla av sammanhang för de färdigheter de har, vilket möjliggjort för dem att glädja sig åt arbetsresultatet och utveckla empati i relation till andas behov.

Eleverna och personalen har särskilt njutit av att arbeta med Eccleston George, som verkligen has blivit en del av skolans familj. De har bidragit på så många nivåer för eleverna, stött och guidat dem så att de kan arbeta med konst och uppmuntrat dem till att allt är möjligt om de löser problem och arbetar hårt. De har även arbetat med elever så att de spelat in och givit ut The Making Sense Song, för att få in pengar till material för att kunna fortsätta med projekten. Deras respekt och stöd har varit fantastiska förebilder för eleverna och vi ser nu att det beteendet efterbildas i den dagliga skolverksamheten.

Ett av de första projekten som gjordes är i dag en hörnsten i de pedagogiska utbild-

ningsberättelser och händelser som skapas för besökare. Detta drakliknande skelett av en verklig dinosaurie var resultatet av flera månaders arbete, undersökningar av allt från historiska kvarlevor av dinosaurier på ön till att göra animerad film på temat drake och att lära sig att göra en kopia av skelettet. I dag kan andra barn komma och ”avtäckta” ett övertäckt skelett och återupptäcka sin egen läranderes ”Draken kommer till liv”. Och deras levande ciceroner är eleverna på St George’s.

Förlusten av Creative Partnerships kommer verkligen att innebära ett hårt slag mot vår sak. De av oss som är passionerade inför ämnet kommer att försöka hårt att fortsätta arbetet inom utbildningssystemet, men sanningen är att vi vet att vår verksamhet inte är riktigt i fas med systemet. Vi vid Eccleston George kommer emellertid fortsätta hjälpa skolor att införliva kreativitet i sina läroplaner. Vi har en del idéer om hur vi ska kunna göra det och för närvarande söker vi förbindelser med likasinnade individer och organisationer som önskar göra samma sak, men det kommer inte att bli enkelt!

Här några fakta om Creative Partnerships som tycks vara förbisedda av folk som arbetar med utbildningspolitik⁶. Även om du är helt cynisk när det rör kreativitet i läroplanen, hur skulle du kunna argumentera mot detta?



För ytterligare information om;

St George; www.stgeorgesdragon.com

Eccleston George group; www.ecclestongeorge.co.uk

Creative Partnership; www.creativitycultureeducation.org, www.capeuk.org,
www.themightycreatives.com, www.curiousminds.org.uk

⁶ The Creative Partnerships-programmet förväntas generera nästan 4 miljarder pund netto för ekonomin i UK, dvs 15.30 pund ekonomisk vinst för varje pund som investerats i programmet – Price Waterhouse Cooper.

Creative Partnerships har arbetat med över 1 miljon unga människor och engagerat mer än 90 000 lärare i lokala projekt. Forskningen har framhävt att unga som deltagit i Creative Partnerships-aktiviteter, i medeltal erhållit motsvarande 2,5 grader bättre framsteg i GCSE (NFER).

Creative Partnerships har visat sig innebära en signifikant minskning av frånvaro på de lägre utbildningsstadierna (NFER).

Omkring 70 % av programmets kostnader går direkt till praktiker och mer än hälften av dem som arbetat med Creative Partnerships har utvecklat andra arbeten och anställt andra yrkeskategorier som en följd av arbetet. På så vis har det hela haft en positiv inverkan på ekonomin (Burns Owen Partnership).

ST MARKS

“It takes a village to raise a child”

Annes vision

“It takes a village to raise a child” (det behövs en hel by för att fostra ett barn). Detta är något av det första som Anne Steele Arnett säger till mig. Hon säger att uttrycket är hennes motto och vision som rektor för S:t Marks. Orden väcker en djup känsla av tillit, upprymdhet och förundran i mitt inre. Citatet rymmer en klok och kollektiv styrka. Det innehåller ett löfte till det enskilda barnet likaväl som till vuxna som bär ansvaret att tillsammans ta hand om uppväxande barn i en förbryllande och godtycklig värld av idag. Att växa upp och att undervisa i ett sammanhang inspirerad av ett sådant motto som Anne artikulerar, skulle kunna vara en fungerande och pragmatisk vision som orienterar oss i våra ambitioner att skapa en lärande kultur. Det berör mig ännu mer ju mer jag inser att hon verkligen menar vad hon säger. Citatet är inte bara några lämpliga snygga ord hon använder utan ett uttryck för en levande vision. Hon är stenhård med sin vision, fast övertygad om att den är grundbulten i hennes ambitioner att ge varje barn en optimal utveckling, och för att det ska vara möjligt måste barnet känna sig som en del i en familj som stöds av ett samhälle.

Jag vet, att det vid ett första möte med en färgstark person, kan vara problematiskt att sätta upp henne på en piedestal och idealisera, på samma sätt som det är problematiskt att inledningsvis vara nedsättande eller kritisk. Jag får helt enkelt bara ta risken och uppriktigt erkänna att vad jag hör henne säga är: ”I have a dream!”, och jag anar vidden av den drömmen när hon talar. Jag kan också känna drömmens förankring i verkligheten när jag får ta del av hur de organiserar och genomför skolarbetet. Jag ser utmaningar man brottas med när visionen möter de förändringar som har pågått över åren och pågår i skolkulturen idag. Ju mer jag pratar med lärare, elever och personal om deras verksamhet och läser det som är skrivet om processen under årens lopp, desto tydligare framstår det för mig att Annes och skolans fokus på att se skolan som ett samhälle, inom vilket alla hjälps åt, får betydelse. I deras skolsamhälle ges utrymme att utveckla kreativitet och företagsamhet som en del av ett levande sammanhang.

Lärande som ett växande träd

Jag befinner mig mitt i ett levande mångskiftande sammanhang, fyllt av aktiviteter och lärande processer, med många relationer, dimensioner och ett medvetet djup. Skolans slagord ”Tillsammans gör vi skillnad” stöds av ett växande nätverk av yrkesverksamma människor, konstnärer och andra vuxna som vill vara engagerade i att utveckla kreativitet. En central aspekt handlar om att utveckla barnens läsförmåga genom projektet ”Läskraft” (Power of Reading). Man tänker sig läsförmåga som en utgångspunkt för lärande. Projektet har utvecklats under en fyraårsperiod och kommit att gestaltas av ett träd. Det finns en styrka i detta, säger Anne; ”Trädet blir ett synligt uttryck för hur vuxna och barn arbetar tillsammans i att upptäcka de djupare värdena i lärandets växtkraft. Rötterna är vår grundläggande lärkultur, stammen en stark lärprocess, grenarna representerar hur våra olika utbildningar växer till. Trädets alla frukter är barnens växande förmåga att genom vårt arbete utveckla förmåga att ta utvecklande ansvar och bli uthålliga”. Jag tycker mig se att det finns ett slags mellanmänskligt djup på det sätt de samarbetar, som leder till en artikulerad förståelse och medvetna strategier för hur de utvecklar lärandekraft – en lärandekraft som även kan användas för andra områden i livet.

Att vara i sitt rätta element – att vara en eldsjäl

En av de mest använda och praktiskt inspirerande böcker om hur man inför entreprenöriellt lärande i skolan heter: Så tänds eldsjälar – en introduktion till entreprenöriellt lärande (Peterson & Westlund, 2007). Uttrycket ”eldsjälar” används på personer som har förmåga att mobilisera andra socialt, praktiskt, politiskt eller på annat sätt, genom sin aktiva attityd och sitt eget smittande engagemang. De är handlingsmänniskor som får saker de tycker är viktiga att hända, snarare än att bara prata om det. De sprider energi och har förmåga att tänka uppfriskande och utanför ramarna om det behövs. Redan från första stund och ju mer jag lärde känna Anne och blev varse hur St Marks utvecklats kom hon alltmer att framstå som en eldsjäl både i sin funktion och som person. Jag såg hur hon också arbetade strategiskt för att involvera och uppmuntra sina medarbetare så att de skulle kunna verka som hon. Hon ville vara säker på att ifall hon försvann så skulle andra kunna täcka upp för henne, kunna hålla lågan brinnande, kunna leda och inspirera. Anne verkar vara på precis rätt ställe – i sitt rätta element, för att koppla till Ken Robinssons (2010) bok *The element – How finding your passion changes everything*. Hon initierar, tillsammans med sina kollegor, en skolkultur där elever och lärare erbjuds möjligheter att börja verka utifrån sina rätta element och sin passion. Hon experimenterar på olika sätt för att hitta fram till en skolkultur som tjänar detta syfte. Det är en dynamisk resa för alla.

Att hantera spänningar och komplexitet

St Marks är en grundskola i staden Southampton vid Englands sydkust. Skolan har förändrats från att tidigare ha elever som är 7-11 år (Junior School) till att ha elever som är mellan 4 och 11 (Primary School). Antalet elever har därmed ökat från 300 till 450. På skolan talas 46 olika språk med sina lika många kulturella bakgrunder. Omsättningen av elever är hög, barn kommer och försvinner. Somliga kommer från svåra situationer där de kanske inte ens gått i skola tidigare. Att förmedla skolans grundläggande värderingar under dessa villkor är en stor utmaning som har högsta

prioritet. Ett starkt bildspråk underlättar kommunikationen och här spelar ”det lärande trädet” en viktig roll.

Omgivningen och det sociala klimatet

När jag kommer in i skolan ser jag mottot ‘IT TAKES A VILLAGE TO RAISE A CHILD’ skrivet i stora bokstäver på väggen. En av de första platserna Anne tar mig till tidigt på morgonen är en lokal där det serveras frukost. Där har vi en pratstund över fruktosten med några av de unga ”byborna” som är tidigt uppe. Här är atmosfären informell och jag märker att rektorns besök inte förvånar eleverna. De passar på att ta upp saker med henne som de resonerat med henne om tidigare. Skolan har också ett brett utbud av aktiviteter efter skoldagens slut; sport och fritid, matematik och teknik, musik, utomhusundervisning, konst och hantverk för att nämna några. Man har uppfattningen att skolan ska tillhandahålla utvecklande aktiviteter från 8 på morgonen till kl. 18 på kvällen. Det ska finnas ett varierat utbud som familjer kan anmäla sig till. Även under loven. Somliga är gratis, andra delvis subventionerade och ytterligare vissa får deltagarna helt stå för kostnaderna på. Jag jämför med Sverige där de flesta sådana aktiviteter fortfarande är gratis, men här måste man ofta betala för dem.

Jag kommer in i den stora skolbyggnaden på morgonen och möts av en öppen och välkomnande atmosfär. Jag hör musik i den stora salen, ser lärare med kaffekoppar i händerna och städpersonal röra sig runt. Den viktorianska huvudbyggnaden ligger mellan en samling oansenliga byggnader från 1940-talet till 1970-talet. De viktorianska klassrummen med högt i tak och klassisk kvadratisk form gör det möjligt för lärarna att vara flexibla i sin undervisning. Ett klassrum kan vara formellt eller kan omvandlas till en viktoriansk kolgruva med lite fantasi och ommöblering. De öppna ateljéliknande ytorna används på olika sätt; ibland blir de museer, eller pirat-öar eller flexibla grupprum. Väggarna är täckta med konstnärligt arbete, som ofta valts utifrån teman som genomförts. Det blir en slags levande utställning av kunskap, kreativitet, engagemang och lärande.

Efter en inledande tur runt skolan träffar jag Peter inne på ”byns samlingslokal”-Annes kontor. En elektriker fixar något inne hos rektor. Annes kontor är hela tiden fyllt av aktiviteter när jag är där, från den ena dramatiska scenen till den andra, till förtroliga samtal. Peter, är en av lärarna, som diskuterar idéer och uppslag med rektor. Hans nya arbetsroll har precis utkristalliserat sig och han sak är att leda ett mentorskap för kreativ utveckling av undervisningen och läranden. Hur kan man arbeta strategiskt och operativt för att stärka lärare och på sikt säkra ett maximalt lärande för eleverna. Jag frågar honom hur detta arbete startade.

Att successivt skapa och förverkliga en lärande miljö

Det började med att vi besökte andra skolor för att få idéer om på vilka sätt de undervisade på ett kreativt eller alternativt sätt. Vi ville inventera och bättre förstå vad för slags kompetenser som krävs för en sådan typ av lärande. Vi ville förstå grunderna för lärande i sig. Efter att ha studerat vad våra nationella lärandemål säger, besökte vi flera skolor för att se hur de stödde sina barns lärande, särskilt hur de utvecklas i sitt tänkande. Vi intresserade oss också för hur man utformat pedagogiska program för barn från 4 års ålder till 11 års ålder.



Vilandes med Titanic på rätt skalnivå



Mytologisk konst till väggarna



Inuti det Yttersta trädet

Vi insåg från början att vi inte ville kasta ut gamla goda kunskaper bara för att starta om helt på nytt. Vi ville utgå från det vi hade och börja vår undersökning av oss som individer, team och vår skola från vår egen utgångspunkt. Den utgångspunkten hjälpte barnen oss att finna. De ville arbeta med sådant som intresserade dem och gärna i samarbete med varandra och med oss vuxna. De ville lyckas med det de företog sig, de ville jobba hårt och ta risker. De ville prova nya saker vilket vi tyckte var en härlig utgångspunkt. Vi i personalen förstod också att barnen i många fall inte blivit betraktade som egna individer och det ville vi ändra på. Vi ville bygga en lärandemiljö för dem som utgick från dem som individer och som gick att förena med våra nationella lärandemål.

Vi prövade att se på våra frågor ur olika perspektiv och olika sätt att koppla samman våra ämnen på. Vi prövade ett lärandekoncept från Early Years Foundation. Det verkade kunna erbjuda oss en modell för att utveckla en helhetssyn som också sammanfogade ämnen under sex paraplyområden. Vi laborerade med att blanda upp saker på olika sätt utan att slå undan fötterna på helheten. Ett viktigt syfte var att skapa en utbildning som hade ett inre sammanhang och var mer förankrad i vår vardag och på

så sätt uppnå djupare snarare än ytligt lärande. Vi ville att vår undervisning skulle bli mer djupgående, och inspirerades av David Hargreaves i våra ambitioner att vidareutveckla vad vi menar med djupinläring, djup erfarenhet, stöd och engagerat ledarskap.

Att fördjupa och medvetandegöra läroprocessen

En första inspirerande struktur som användes var: "The Power of Reading". Här började vi med en bok som är lämplig för såväl det pågående arbetet som för barnens mognadsnivå och smak. Vid läsandet involverar vi olika ämnen och försöker arbeta på sätt som skapar en läroresa och utvecklar flera kompetensområden. Vi säger att vi strävar efter att bygga lärandekraft.

Principen att bygga lärandekraft av Guy Claxton (2007, 2010) innebär medvetna sätt att använda frågor, reflektion, feed-back, samarbete, kreativitet och många andra ingångar till lärande på ett strategiskt och organiserat sätt. Det har blivit både ett viktigt arbetsverktyg och en dimension i arbetet. Vi har lagt till och byggt in det som ett sätt att göra eleverna medvetna om "hur man lär sig hur man lär". Det är ett slags meta-kognitivt fokus som gör att de kan bli mera ägare av sin egen lärandeprocess. Detta vill vi tydliggöra för barnen. Vi vill också tydliggöra hur viktig varje elevs röst är och hur viktigt det är att kunna uttrycka och utveckla den. De bör också utveckla sin förmåga att bedöma och uppskatta sina färdigheter och vad som krävs av dem för att utvecklas vidare, både emotionellt och akademiskt. Vi hoppas att det medför förmåga till mer ansvarstagande och en känsla av att själv äga sin läroprocess.

Vårt Träd gav oss symboliskt fokus som pekade på vikten av starka rötter, stammen blev färdvägen för att få lärkraften att växa, grenarna de olika temans färdigheter och kunskaper som utvecklas, genom en mängd olika aktiviteter för att ge frukt – barnens samlade förmågor. Vi pratar om våra fem "R", dvs hur barnen utvecklar sin förmåga att visa hur de kan vara responsible (ansvarstagande), resilient (förmåga att kreativt återhämta och utveckla sig), resourceful (tillförlitlig, påhittig, rådig), reflective (reflexiv, strategiskt analyserande) samt på vilka sätt de kan visa reciprocity (ömsesidighet) i olika situationer.

Begreppet "att bygga lärandekraft"

När jag studerar olika källor om begreppet "bygga lärandekraft" ("building learning power") (Claxton 2010, 2007), samt policydokument i skolan där begreppet tillämpas, inser jag att jag inte kommer att kunna redogöra för det med full rättvisa. Men jag ska försöka fånga en del av begreppets omfattning och innehåll, så att dess påverkan blir lättare att känna igen i den praktik som beskrivs. Detta eftersom det är en så viktig komponent i de strategiska och uttalade verktyg som används av eleverna, lärarna och alla inblandade för att kultivera kvaliteter som fördjupar läroprocessen och hjälper till att omfamna helheten, på ett strukturerat, organiserat och tydligt kommunicerat sätt.

Begreppet, dess strategier och metodens kärna formeras runt (som jag nämnt ovan) fem "R"; resilient (förmåga att kreativt återhämta och utveckla sig), resourceful (tillförlitlig, påhittig, rådig), reflective (reflexiv, strategiskt analyserande), responsible (ansvarstagande) samt reciprocity (ömsesidighet). De setts alla igång genom lärarnas, elevernas och personalens attityder och förhållningssätt och appliceras i alla dimensioner av och tillfällen för lärande. Det syftar till att utveckla och stödja en

“smidighet i lärandets inställning”, och en kreativ och företagsam lärkultur, som gör lärande till ett medvetet och pragmatiskt gripbart företag som har en strategi och avsikt. Förhållningssättet används också för att skapa synliggjorda sätt att vägleda lärprocessen, att utföra självvärdering och utforma bedömningskriterier.

Jag kommer nedan att sammanfattande presentera de olika komponenterna i att ”bygga lärandekraft” var för sig:

Resilience – förmåga till kreativ återhämtning och utveckling

Begreppet resiliens kan vara ett främmande begrepp för några, om man inte är bekant med det eller inte har använt det i lärande sammanhang. Det är ett begrepp som har använts under många år inom forskning om hållbar utveckling. Först i förhållande till ekologiska system, men senare även överförd till kunskapsutveckling om hållbara långsiktiga cykler av förnyelse i socio-kulturella, socio-ekologiska och socio-ekonomiska förhållanden och kulturer. Vissa dimensioner av resiliens introducerades i inledningen av handboken då teorin om panarki och hållbar utveckling diskuterades (Holling, 2000, 2001).

En ingång till att förstå resiliens är att det är en förmåga, “i ett system/kultur eller en enhet med många inbördes kopplingar, att hantera störningar och samtidigt bibehålla ökad utvecklingsförmåga” (Walker et al, 2004). Det är ett emotionellt engagemang, som är kopplat till strategier som skapar och upprätthåller möjligheter. Som också kan matcha och pricka in möjligheterna genom en slags levande öppenhet och uppbyggd mångfald och variation, som gör att man kan agera i förhållande till möjligheter som uppstår på ett uppmärksamt och kreativt sätt. Det påminner om serendipity-muskler (se Söderhamsexemplet). Det skapar både flexibla och starka grundförutsättningar med en balanserande förmåga som samtidigt kan vara öppen för förändringar. Överförd till lärande och en resilient lärkultur används det både i tanke och handling i förhållande till både inre och yttre sammanhang. Denna “månghuvade och smidiga lärinställning”, i en person, en grupp, “en by”, en skola, en stad, ett samhälle, kommer då att vara i ständig beredskap till att kunna använda och tillgodogöra sig förändring och ovisshet som en agent för och en möjlighet till att forma växandet, expandera förståelse och manifesteras sina visioner. Förändring, utmaningar och svårigheter används snarare än att uppfattas som hinder. Det är lätt att säga, men...

För St Marks del kan resiliens på ett konkret sätt handla om hur eleverna kan hålla kvar fokus och koncentration när de blir störda på olika sätt, hur de hanterar inre och yttre distraktioner. Hur väl de klarar detta har blivit en av bedömningsvariablerna på skolan, ett kriterium som eleverna dagligen använder i sina självreflektioner och i sin självvärdering. En annan sak de själva bedömer är sin förmåga att bygga uthållighet genom att stanna kvar i kontak med processen att tolerera osäkerhet och acceptera besvikelser. En intressant detalj är hur de resonerar kring situationer som man kört fast i (låsningar); dessa betraktar de som ”platser av intresse”. De används som utgångspunkter för upptäckter snarare än något som vänds mot den som söker att lära sig eller lärprocessen i sig. Det är kopplat till hela förmågan att vara kvar i det väsentliga, utan att blir distraherad.

Att vara mottaglig och uppmärksam så att “underliggande mönster av samband ges möjligheter att uppstå” är en egenskap man betonar. På så sätt underlättas möjligheter att behålla fokus på långsiktiga mål samtidigt som det ger en beredskap att snappa

upp intressanta tillfälligheter som dyker upp (ännu en återkoppling till sernedipity-muskelnerna). Risktagandet är också en del av den ökade förmågan att pröva någonting nytt och oprövat i sin läroresa. Resiliens innefattar ett känslöengagemang, en beredskap, villighet och förmåga att involvera sig i lärandet, men där självtröst och beprövad visshet, inte prestationsdriven självsäkerhet eller omedveten känslomässighet, blir grunden för förmågan till risktagande. Att utveckla dessa egenskaper i medvetenhet om dem är centralt.



Resourcefulness - tillförlitlighet, rådighet, påhittighet

Begreppet resourcefulness (tillförlitlighet, rådighet, påhittighet) har en stark kognitiv sida, som odlar en rad förmågor som spänner mellan att vara påhittig, att vara redo, både att vara villig och kompetent och att lära på flera olika sätt. Det finns en utforskande nyfikenhet som gör att det är lätt att acceptera nya frågor, gärna öppna som kan ha flera svar, ett fokus på processen och en acceptans av att inte veta. Det är också kopplat till att inte acceptera saker och ting okritiskt utan att ha en förmåga att ta sig in under ytan. Det ingår en förmåga att se samband och koppla ihop till helheter genom ett sam-

spel mellan föreställningsförmåga och förnuft, som kan analysera och skapa scenarior. En viktig egenskap är förmåga att ta hjälp av resurser som finns runt omkring för att komma vidare i lärandet - att kapitalisera. Detta konkretisera tillsammans med den resilienta förmågans inställning som söker vägar ut ur låsningar. Då kan tillförlitligheten bestå av att orkestrera påhittiga sätt att råda över detta; fråga en vän, läsa frågan igen, gå till manualen, läsa i böcker, involvera någon i problemet, etc, etc..

Reflectiveness - reflektion, strategisk analys

Att vara återspeglade och analyserande kan möjligen vara att ge viss rättvisa åt begreppet "reflectiveness". Claxton (2007) försöker på följande sätt fånga begreppet:

”på ett strategiskt sätt ta ansvar för och vara villig att vara strategisk i sitt lärande”. Det går utöver att kunna planera genom att kunna ha en strategis överblick om sitt lärande, känna till ingående parmetrar och kunna utvärdera resurser som ingår. Det handlar vidare om att kunna uppskatta tillgänglig tid och att kunna beräkna en färdplan och förutsätta hinder och svårigheter genom lärandeprocesser. Inte bara förutsätta utan också kunna parera hinder och finna nya alternativa färdvägar under resans gång. Dessa egenskaper har eleverna på St Marks successivt kommit att integrera i sina egna läroprocesser genom att få feedback från lärarna. Lärarna verkan använda förmågan till att förbättra och strukturera övergripande stukturer i lektioner och lärresor, för att aktualisera och förverkliga läroplanen genom olika scenarier. Detta inkluderar att kunna skapa situerade, improviserade och planerade utmaningar och proximala zoner av lärande. Men eleverna lär sig också att expandera, generalisera och överföra sitt lärande så att det fortsätter att växa genom att användas i andra sammanhang. Ett starkt fokus ligger på hur man kan utveckla ett gemensamt språk för hur och när lärande sker och fungerar. Det syftar till att utveckla ”en känsla för sitt verkliga mått av självvärde som lärande”. Lärande innebär att bli synlig för sig själv i sin inre vägledning i samskapande och samspelande med sig själv, omvärlden och andra.

Reciprocity - ömsesidighet

Detta begrepp talar om ”mellanmänniska engagemang” - att vara redo, villig och kapabel att lära sig själv och att lära tillsammans med andra. Ömsesidighet i lärande tränas genom att balansera interaktivt lärande mot solitärt lärande på ett fritt sätt, så att man kan lära sig att upprätthålla sin självständiga omdömesförmåga. I samarbete med andra undersöker man hur man kan arbeta som del av ett team, hur man delar information med varandra och använder sin kommunikationsförmåga. En hörnsten är att kunna se saker ur andras perspektiv, att med empati förstå andras tankegångar. Där ett ömsesidigt klimat råder utvecklas förmågan att vara kreativ på ett eget originellt sätt, vilket underlättas av tillgången till andra och annat som förebilder. I det öppna klimatet vidgas barnens sinnen och bereds att ta emot nya impulser som formar böjelser och sätt att tänka. En fri tolkning inrymmer att insiktsfull och ändamålsenlig ”tyst kunskap” liksom uttalade mentala strategier utvecklas i samspelet mellan erfarenhetsbaserad och teoretiskt inriktad verksamhet, där en ömsesidighet av reflektion i tanke och handling kommer till användning. Här existerar en fruktbar relation mellan det intuitiva och det rationella (se hänvisningar till Einstein i inledningen). Peter fortsätter:

Att finjustera och samordna en dynamisk helhet

Vi lärde oss att finjustera våra lärandemål inom varje Power of Reading-tema, två gånger per termin, i syfte att täcka in det vi ville nå över året. Vi tittade på våra teman och de förmågor vi tränade där och jämförde mot de utvecklingssteg vi planerat. Det var viktigt att se till att förmågorna tränades i olika situationer så att barnens lärande blev konkret och användbart. Vårt arbetssätt erbjuder möjligheter för varje barn att hitta egna intresseområden inom varje ämne vi bearbetade, så att de kunde

bidra med diskussioner om frågor som böckerna väckte, genom karaktärerna, situationerna och sammanhangen som varje bok bar med sig. Våra barn kommer från hela världen och har förstahandserfarenheter av mångskiftande karaktär som de kan dela med sina klasskamrater.

Det skulle jag säga är den verkliga drivkraften i processen; mångfalden av barn med så skiftande erfarenheter. Men även ett skickligt urval av aktuella böcker som inspirerade barnen samtidigt som de möjliggjorde kopplingar till de nationella läroplanerna. Med inspirerade barn, hängivna lärare och bra böcker möjliggjordes ett livaktigt lärande som gav praktiska upplevelser av entreprenöriellt och kreativt lärande, och ofta engagerade det även föräldrar och stödpersoner. Barnen lär känna karaktärer i boken och de situationer de befinner sig i och lever sig in i dem. Deras olika inlevelser möts sedan i livliga diskussioner mellan barnen som ofta resulterar i handling. Undervisningen upplevs på så sätt levande och engagerande och som något som ofta leder vidare till att förändra saker och ting i deras livsvärld. Ett exempel är när barnen läste "Lost Riders" av Elizabeth Baird. Det är en berättelse om kamelryttare. När barnen hade läst den boken diskuterade de livligt och utifrån många olika utgångspunkter och på många nivåer vad de tänkte och kände och hur de själva kunde påverka från sin egen utgångspunkt.

SNumera kan vi använda flera saker än böcker som utgångspunkt i ett tema. Filmer och DVD-produktioner är också vanliga när vi vill få fram synpunkter och medier som kan jämföras och kontrasteras mot varandra, men också ställas mot media för att undersöka dess påverkan på oss. Vanligtvis löper ett tema under 6 veckor eller en halv termin.

Hur individer och grupper lär över tiden

Vi utgår från att lärarna och lärarlagen alla befinner sig i olika utvecklingsstadier. Genom att göra så påkallar vi ömsesidig tolerans. Vi ber också om beredskap att experimentera och ta risker. Vi arbetar med de sex kompetensområden som vi har som utgångspunkter för barnen. En del lärare har svårt för detta och tycker våra metoder är obehagliga. Därför är det viktigt att skapa ett öppet och tillåtande klimat som möjliggör att lärare tar hjälp av varandra och inspireras av varandra – tillåter sig att överraskas av andra, vilket öppnar för upptäckande av dolda kvaliteter som frigörs tack vare en tillåtande miljö. Egentligen är det precis samma typ av upptäcktsfärd som ovan beskrevs om elevers lärsor.

Eftersom vi arbetar i team, är laget en stödjande plattform för diskussion och professionellt stöd. Men det finns en autonom frihet att diskutera nya vägar framåt, kommunicera detta med sitt team och eventuellt testa något nytt. Detta är viktigt att göra och reflektera kring eftersom om- och nytänkande är centralt i ett långsiktigt lärande.

Vi har olika organisationsnivåer på St Marks som påverkar lärarlagen och det sam-agerande sammanhanget som hela personalen ingår i. Det har utvecklats ett avancerat system för möten på olika nivåer för att säkerställa att all personal involveras i verksamheten på önskvärt sätt. I detta ryms också informella sammankomster för att fånga upp nya signaler värda att undersöka inför nya projekt och idéer. Alla är involverade i läsprogrammet och kan komma med uppslag till aktiviteter som befrämjar något av lärmålen. De som koordinerar kärn- och grundverksamheten måste särskilt

se till att läroplanen täcks in, även om kreativiteten i att uppfylla detta fortfarande kan utformas inom varje team inom deras ämnesområde.

Vi söker aktivt finansiering och möjligheter att utveckla vår verksamhet på ett kreativt sätt. Vi hade turen att ha ett treårigt program med Creative Partnerships som vi kommer att fortsätta samarbeta med trots att finansieringen har upphört. Deras filosofi stämmer med vad vi gör och vi kommer att fortsätta arbeta med dem så länge det gynnar våra utvecklingsmöjligheter och våra barns görande, skapande och undersökande. Personalen har lärt sig mycket om att närma sig och använda multimedia samt hur man kan arbeta i grupp på sätt som inte är vanligt för traditionella lärare. De kreativa utvecklingsmöjligheter som öppnat sig tack vare vårt samarbete har lett till breddad kompetens hos vår personal, ökat föräldradeltagande och mera självständiga barn som blir allt aktivare, nyfikenare och autonoma i sitt eget sätt att lära. Alla har ett större omfång i att kunna göra insiktsfulla val och ha roligt medan man gör det som ingår i skolarbetet.

Det finns alltid och kommer alltid att finnas hinder för lärande - både för barn och personal. Det är frigörandet av dessa hinder som förblir i fokus för oss alla och en av de viktigaste utmaningarna som kreativa och företagsamma förhållningssätt antar i sig. Ibland händer att någon vill ha kontroll över ett projekt eller en idé eller ett koncept eller ett sätt att göra saker på eftersom "det känns tryggt" eller "det är så vi har gjort det förut". Ibland händer att man vill pröva att "släppa greppet", att avstå direktiv och makt, men man vet inte hur man ska göra. Så det är en gradvis process att vända saker och ting, att omvärdera vårt tänkande och acceptera nya sätt att göra saker på för att gynna den viktigaste resursen, nämligen våra barn.

Being a Literacy Manager, Year 6 teacher and teacher governor at St Marks' Primary School, for the last six years has involved challenge but most of all it has involved taking risks which have created a lot of enjoyment for the staff and the children. Things are just getting better and better. [...] Our school community is diverse and unique. We work as a close team and together we all make the huge difference to improve standards. At the heart of our school is our vision, the provision of a quality curriculum, care for self, care for others and care of the environment we work in.

Rajani Arora i St Marks Daily Echo, p 2.

Intryck från att besöka läraktiviteterna

Det finns inga möjligheter att jag eller någon annan kan få en helt korrekt förståelse av lärsituationen genom att besöka en klass för en dag. Jag har ingen aning om hur relationer byggts upp eller historiken bakom de pedagogiska överväganden som läraren gör när jag är där, eller vilken konsekvens eller förändring i lärtillstånd som utspelar sig i just den stunden. Men när jag sitter i några timmar med tre olika lärare och klasser och när jag följer en aktivitet i Stora Salen med alla elever tycker jag vittnesmålen i texten ovan känns helt relevanta. Jag ser spår av kontrollerande och strikta undervisningsmetoder, fast på kärleksfulla sätt, liksom jag ser kreativt organiserade, strukturerade och avslappade ömsesidiga samspel mellan elever och lärare.

Att arbeta med olika teman

Ann berättar mer om hur olika teman håller på att utvecklas:

St Marks strävar efter att synliggöra hur kreativitet inlemmas i lärandet. Nu i påsk-tider kläs väggarna med bilder och texter som berättar fantastiska historier som hör påskfirandet till. Inkludering är ett viktigt ord, att alla ska vara inkluderade, men det kopplas till att olikheter ska rymmas i gemenskapen – att "together we make a difference". Tre gånger per år (jul, påsk och pingst) har man en temavecka kring frågor om hur man tar "ett språng i tillit". Alla på skolan får en central fråga om tro och tillit och bearbetar den utifrån sin kulturella bakgrund och alla olika tolkningar och svar respekteras och lyssnas noga till. Eleverna intar en aktiv roll genom att svara an med rollspel, konst eller media som delas vid ett gemensamt firande vid slutet av veckan. Alla skilda synsätten återspeglas vid framförandet.

Ett annat projekt kom från en idé som en lärare i årskurs sex fick. "Varför använder vi inte Southamptons hamn och fartyg som fokus - Titanic till exempel?" Vår lärandeplan utgår från vår stad och med tanke på att så många familjer kommer från andra håll i världen, så måste det vara en bra idé att låta barnen utforska sin stad, tyckte vi. Barnen började dela med sig av sina kunskaper om staden till sina familjer. På så sätt fick de möjlighet att visa och även undervisa sina familjer om staden och livet där på ett roligt sätt, en familjeutflykt till låg kostnad.

Det blev uppslag till ett tema som vi har utvecklat ytterligare. Från ett matematiskt problemlösningssprojekt, där barnen beräknar hur mycket vinst det går att göra beroende på fartygens storlek, utvecklade vi ett projekt om Titanic. Barnen ville veta mera om fartyget och passagerarna och i sökandet skapades ett litet museum och små teaterstycken. Flera barn fick kontakt med anhöriga till personer som hade varit ombord på Titanic eller som kände till människor som hade tjänstgjort på henne eller som hade bott på någon gata nära skolan. Barnen tillverkade skalenliga modeller av skeppet och samlade information om vad som hände när det lämnade Belfast på väg till Southampton inför hennes sista resa. De tittade på mode, mat, nödvändig proviant, besättning, själva resan och särskilt på områden som intresserade dem så att de kunde utforma ett museum kring sina intressen och visa upp för resten av skolan. De blev en del av besättningen själva när de bjöd gäster till lunch i sina rollspel.

Varje projekt utvärderas och granskas som en pågående läranderesor för barnen och faktiskt, även för personalen. Vissa böcker byts ut ibland, men de klassiska böckerna behålls och tolkningarna av dem förändras allt eftersom nya lärare kommer och går, in och ut ur klasserna för att bidra med nya idéer och stimulans. På så sätt tillförs hela tiden nya perspektiv på de bilder, videoklipp och berättelser som barnen producerat och som sparas som utgångspunkt för vidareutveckling av projektet.

Djupinlärningsdagar (Deep Learning Days) är en annan metod där vi låter hela skolan lösa problem en dag i slutet av varje månad. Problemlösning i matematik står i fokus. I år har temat varit "hållbarhet", där varje årskurs designar och tillverkar saker för en ekologisk mässa som äger rum i juli. Precis som i riktiga företag lär vi barnen färdigheter som krävs för att bli företagsamma. Vi undersöker hur man driver ett företag, hur man säljer saker, hur man exponerar dem för kunder och hur man genomför kvalitetskontroller. En uppgift kan vara att konstruera och driva ett hotell i Västindien, kompletterat med väderutsikterna, undersöka hur lockande platsen kan

vara vid vissa tider på året, att hålla sig inom en budget och hur man kan locka besökare beroende på de lokala förutsättningarna för hotellet.

Att lära sig för verkligheten med fantasi

Viktiga karaktäristika som jag identifierar är "upplevelsebaserat lärande" och "verklighetsförankrat lärande", som tillämpas på många och varierade sätt. Att ha en riktig publik vid utställningarna gör dem till äkta händelser med vanliga människor som deltar med sina synpunkter. När man skapar verkliga upplevelser och möjligheter att gestalta dem i rollspel, så menar Anne att man gör det möjligt för barnen att bli en del av lärandet, vilket leder till två resultat: *För det första sker en koppling till det egna intresset vilket ger energi och självorganisering. För det andra skapas förståelse för vilka kunskaper och färdigheter som krävs för vissa situationer. Härmed fördjupas inlärningsprocesserna och skapar kvaliteter, i deras lärandekraft som gör att de blir mer minnesvärda, permanenta och möjliga att bygga vidare på.*

Läsprojektet (the Power of Reading) ger lärarna möjligheter att planera och utforma en lärandeplan som utmanar barnens föreställningsvärld. Barnen läser om personligheter från olika länder som lever i annorlunda miljöer med mycket skilda livsvillkor från dem de själva är bekanta med. När barnen lever sig in i de olika rollkaraktärerna i böckerna så känner de för och med dem. De blir oroade ifall någon behandlas illa och blir engagerade i beslut om vilka åtgärder de kan vidta för att skydda dem eller se till att dessa situationer inte händer igen. Dessa effekter av läsprogrammet kopplar till Barnkonventionen (FN) som också ligger till grund för vår pedagogiska grundsyn.

Vår personal inser att även om vi är säkra på vad vi menar med lärandekraft, finns det fortfarande mycket mer att lära. Vi är alla forskare som kontinuerligt tar reda på mer om oss själva, vår egen praxis samt komplexiteten i att utveckla kompetenser hos våra barn.

Personalen ska ha en stor eloge för att de är kreativa och lägger ned en hel del tid på att utveckla idéer för att leda lärandet. Det skulle vara lätt att låna ett projekt från en bok eller en köpa in hjälp utifrån. Idéerna är fräscha och passar arbetslagen, de förväntningar på resultat vi har och de nationella lärmålen. Det finns nationella förväntningar om innehåll och nivåer som skall uppnås, men kreativiteten finns där för att möta intresse, utforskande och engagemang hos barnen och lärarna.

Kreativitet handlar inte om att inte ha struktur

Peter bekräftar mina uppfattningar och tolkningar om effekterna av deras arbetssätt. Hur lärandet struktureras utifrån att skapa något "på riktigt" med stöd av kreativa och konstnärliga processer.

Man kan säga att konstnärliga och hantverksmässiga processer används som inspiration och som ett indirekt sätt att strukturera lärandet, samtidigt som de har ett eget värde i sig. Genom dessa processer öppnas utrymmen för andra indirekta lärandemål upp. De formar även egenartade lärvanor, tanke-, och förhållningssätt (Hetland, 2007). En viktig aspekt som jag ser är ordningen och ömsesidigheten i det sociala samspelet, vilket inverkar på både lärande och växande som människa.

I skapandeprocessen finns en blåkopia och de premisser som behövs för en dramaturgi till en lärandeprocess även om den antar olika nya former och teman. Den resan bygger ett holistiskt och kontextuellt utrymme att resa genom och i. Det är en

kontextuell och tematisk resa, där olika lärandesituationer koordineras till sammanhållna och integrerade lärandeprocesser som växer över tid.

Peter bekräftar att det är vad deras läranderesor gör. *De sammanför den nationella läroplanen med olika ämnen och omformar dem på sätt som ger begripliga sammanhang. Ämnena är inte separerade och isolerade utan nu fungerar de tillsammans som lärarenor inbegripna i varandra och det sammanhang de figurerar i. Men fortfarande har man full kontroll på ett fokuserat och ansvarsfullt sätt över undervisningens innehåll.*

Detta är annorlunda, tänker jag i förhållande till traditionell undervisning där det inte finns kontakt mellan de olika ämnena vilket ger upphov till en mer splittrad undervisningssituation. En sådan undervisning blir abstrakt och saknar ett sammanhang som ger elever möjlighet att forma en meningsfull förståelse av tillvaron – en förståelse som både är förankrad och blir överföringsbar.

Kanske era tillvägagångssätt tillåter såväl reproduktion av standardiserad kunskap, som skapande av ny kunskap i en interdynamisk och generativ struktur. Det bygger kompetenser, inte bara assimilation av information och objektifierade kunskapsfragment. Det sammanlänkar lärandesituationer som bygger på varandra och tycks skapa djup i läroprocessen. Det ackumulerar kunskap och erfarenheter vilket assimileras och integreras, liksom det även över tid blir särskilt och transformerat. Jag upplever att det även bygger upp metakognitiv förtroghetskunskap vilket leder till inte enbart ”hur man lär sig” utan också till ”hur man skapar”, liksom olika färdigheter som nyttjas i den särskilda processen som utvecklas.

Jag hör också att läranderesorna såsom det visar sig i konkreta resultat, också upplevs av såväl barn som personal som att det leder till en känsla av att ha åstadkommit något med ett verkligt syfte som tas emot på ett meningsfullt sätt. Detta, föreställer jag mig, skapar en kvalitet av att delta i ett sammanhang som är skapat, delat och skördat, både individuellt och kollektivt. Det kan innebära att det minskar trycket mot användande av yttre disciplinering och främjar självorganiserande krafter att verka tack vare att man använder lekfulla spelregler som öppnar för inre motivation och realisering av konkreta mål.

Skolgården och närmiljön som ett utökat klassrum

Barnen visar mig runt på St Marks, som är en skola som vuxit till successivt över åren. Byggnaderna är lite slumpartat tillkomna, känns det som. Det finns många annorlunda saker som byggts, och uttrycker sig runt om på skolgården som består av många små enskilda rum och uteplatser. “Making Waves Crew” demonstrerar sin önskan att få harmoni i landskapet genom att skapa öar som förbinds med varandra genom fantasifulla problemlösningsprojekt. En båt kurar i hörnet vid en provisorisk kaj. Scenen är till för att barnen ska rekonstruera en berättelse som får dem att resa tvärsöver scenrummet, övertygade om att det rör sig om deras egen berättelse och låtsaslek.

Ett arbetslag för odling och trädgård (The Green Team) sköter och vårdar den yttre miljön på skolan. Vi passerar ett flertal pågående odlingsprojekt (Green projects). Här odlas en mängd olika växter i krukor, på marken och i fantasifulla behållare, en resväska som verkar förkroppsliga någon form av” socio-kulturellt, konstnärligt

och ekologiskt experiment “. Odlingarna förmedlar intryck av skolgården som en ”originell och kreativ, odlad och roligt bakgård “.

Arbete med skog och träd befrämjar förståelsen för hur vi bör hantera våra gemensamma resurser, till exempel områdena kring skolan. Barnen får öva sig i att använda enkla redskap för att såga och borra i trä, de får leta efter ved som det går att göra en brasa av och hur man lagar mat över eld. De får lära sig vad man kan använda rep till och vilka knopar som fungerar för olika ändamål. Men mest viktigt: De lär sig respektera utomhusmiljön och hur vi kan använda den på ett fantasifullt och skapande sätt.



Att liva upp den nya skolbyggnaden



Det vakande Lejonet

Creative Partnerships – en fristående och hjälpande hand

Ett pampigt lejon huggen ur sten ligger likt ”Aslan” på skolgården. Han har sina inre hemligheter, tänker jag. Han ligger med ett öga öppet och ett slutet. Det känns som att han alltid vakar över våra barn – som en Gud, säger Peter. Den blev till i ett samarbetsprojekt (med Creative Partnerships) där två årskurser arbetade tillsammans. Den ena årskursen mera inbegripen i idéutvecklingen, den andra mera verkställande. Det blev ett lejon med vingar, symboliserande en speciell koppling till den andliga dimension som finns närvarande i vår skolform (St Marks är en kyrkskola), något som kan gå i arv från våra barn till andra.

Våra projekt, där Creative Partnerships har deltagit och arbetat med vår personal och våra barn, har tagit tre år att genomföra. Projekten har inbjudit föräldrar att delta och många av dem hade inte besökt skolan på årat. Nu fick de möjlighet och nöjet att ”leka” igen. Vid ett tillfälle arbetade fyraåringar ihop med sjuåringar och formade ett träd bestående av små djur som de själva tillverkat. Trädet pryder nu en plats i deras arbetsområde. Tillsammans med detta, blev orden ur skolsången inskrivna med deras små handavtryck, som blev trädets löv. Än en gång, lämnade barnen ett arv efter sig till framtiden, när de tryggade sina egna rötter i en ny byggnad, när skolan expanderade.

Det behövs en skola för att fostra en stad! – St Marks tar ansvar som drivkraft för en kreativ och företagsam framtid

”Så tänker vi på St Marks om skolan och närsamhället. I tider av ekonomisk tillbakagång och dystra händelser vill vi anstränga oss för att försäkra att våra barn (en del bara fyra år gamla) får möjlighet att erfara vad kreativitet och företagsamhet handlar om”

Detta är ett uttalande från Anne Steele Arnett, tryckt på första sidan av en specialutgåva av en lokaltidning som heter Daily Echo i Southampton.

Denna ”verkliga” utgåva av ”St Marks Daily Echo” har skapats av en grupp lärare och elever med stöd från teknisk expertis inom tidningen. Denna utgåva presenterar den vision som skolans medarbetare arbetar enligt, vad som händer nu och vad som kan komma att hända. Utgåvan ges i samband med festivalen ”The Foyes Corner Community Festival”, som ändrar vartannat år. Festivalen arrangeras av skolan och syftar till att bygga relationer med samhället runt omkring, till exempel med företagare, samtidigt som egna företagsamma initiativ av skolan tas. Festivalen äger rum på ett öppet fält i närheten av skolan för att initiera att fältet kan användas i en gemensam anda av staden. Anne fortsätter:

Vi vill att barnen ska vara stolta över sin stad och att känna sig hemmastadda så fort som möjligt. De fungerar som katalysatorer när de visar sina föräldrar runt – på konstgalleri, Aviation Museum, hamnen eller Quays. Tack vare vårt läsprogram så tar barnen med sig sina föräldrar och guidar dem i deras nya stad. Det var inte möjligt förut - och det är kul!

De är i skolan för att arbeta och för att få ut det bästa av de möjligheter som erbjuds. Och ja – de arbetar mycket hårt, såväl personalen som barnen och de stödjande

familjerna! Southampton är utgångspunkten för våra lärandemål. Många av barnen flyttar in utifrån och det är mycket viktigt att finna vägar för dem att snabbt få del av vårt rika kulturarv – att bli en del av det och få känna sig hemma här – att rota sig.

Vi arbetar mycket ”handgripligt” på vår skola, och tror helt på elevdemokrati. Över hälften av barnen är engagerade och har ansvar i skolans fullmäktige. För våra barn finns många olika organisationer att verka i: ”Green Team members, Eco Warriors, Healthy Life-style champions, Reading Partners, Play Workers or Helping Hands” är exempel på sådana. Vi hoppas att dessa utmaningar kan ge dem möjligheter att utvecklas till trygga och säkra ungdomar som kan ”göra skillnad” och så småningom bidra i samhället.

Vi i personalen vill arbeta för att bygga lärandekraft med våra barn och varandra – vi tror att våra barn då kan bli självständiga, ifrågasättande, mogna och kreativa, att de utvecklas till kreativa och reflekterande tänkare, att de kan växa som medarbetare, att de blir handlingskraftiga och viktigast; att de blir aktiva deltagare i att ”göra skillnad” i vad de än företar sig.

Vi har haft tur som fått till tillgång till professionella partners (Creative Partnerships) som inneburit att vi kunnat arbeta med konstnärer och kreatörer de senaste tre åren. Det har inneburit att vi alla har vuxit som människor. I sommar koras vi till ”Forest School” och det betyder att vi bedömts skickliga att driva kurser för barn som använder de verktyg och hantverk som använts i vårt land av våra förfäder. ”Enkelt är bra” i dagens värld av techno prylar – från att skörda råvaror att laga mat av, till att bygga ett skjul av en hög med timmer eller att med lera göra en mystisk mask. Sådana aktiviteter gör att vår innerstadsskola blir levande för barnen.

Hur organiseras elevinflytande – strukturer och arbetsätt?

PPeter berättar för mig om de sätt att öva ”vardagliga livssituationer” som Anne beskriver och som sett spåren av på min rundvandring. Uppgifter organiseras så att de ger barnen konkreta erfarenheter av att ha inflytande på de dagliga aktiviteterna och utforma sin lärmiljö. De här aktiviteterna är formade så att de ska demonstrera skolan som ett ”livets klassrum”. Du kan tillhöra skolrådet eller vara husvärd. Du kan vara sportchef och föreslå dagens idrottsaktiviteter. Du kan vara lärare och förebild för yngre elever eller fungera som mentor. På skoladministrationen finns invalda miljökämpar (Eco Warriors) som arbetar med hur man kan göra skolan miljövänlig.

Att fördjupa sin utredningskompetens

Jag minns att Anne berättade i ett av våra första möten hur hon märkte att barnen växte i självförtroende och förmåga genom att ta initiativ och ”ställa frågor” till varandra och till personalen. Anne utvecklar sina iakttagelser: *Om de vuxna inte gav färdiga svar till barnen utan uppmuntrade dem att fråga vidare så förbättrade de sin förmåga att fördjupa sina undersökningar. De samlade in mera information och blev varse nya djup i det de studerade.* När jag läser igenom St Marks Daily Eco ser jag effekter av detta arbetsätt. Barnen uppskattade att det ofta fanns mera att upptäcka i något än vad de inledningsvis trodde.

Deras berättelser om affärsverksamhet i närheten av skolan

SNågra barn besökte polisstationen och skrev om det i tidningen. Rapporten från be-

söket innehåller intryck från de olika rummen och den karga miljön och situationen man erfår som kriminell. De rapporterar sin förståelse av hur svårt det är att hålla "staden säker", och att det är en del av polisernas yrkesuppdrag. Att besöka floristfamiljen gav dem inblick i hur man bygger upp en yrkesverksamhet baserad på konstfärdighet och natur och hur familjen kan nyttja som grund för eller som plattform för affärsverksamhet. Genom att studera 10-15 olika matställen och ranka deras mat resulterade i en "subjektivt rättvis" vinst för McDonalds. Abeni, en affärsverksamhet som sysslade med något som uppfattades som märklig: det stod klart att man kan livnära dig på att sälja produkter till folk med dreadlocks och folk med naturligt lockigt hår. Vålgörenhetsaffären Scoop, och Oxfam (säljer allt och skickar pengar till fattiga länder som Pakistan) gör att man uppmärksammar möjligheten att skapa affärsverksamhet med olika drivkraft som grund.

En grupp besöker flygplatsen med två ingenjörer och får sitt livs upplevelse när de "simulerar att de flyger och kraschar med flygplan". En annan grupp gick ut för att finna ut "vad som gjorde att det blomstrande affärskomplexet är en sådan succé bland ortsborna. Liksom att upptäcka att affärskomplexet levererade varor i god kvalitet och/eller till ett bra pris, de såg också att "Shirley High Street, rätt så likt skolan, var en fantastisk blandning av olika kulturer och språk (Suraj P)". "Vi, som skola, välkomnar folk från hela världen med öppna armar och hyllar deras nationalitet liksom de vår (Sam, Ben och Kuba)."

Vad som också uppmärksammades, i en "undersökningstävling", var att det fanns "mycket få butiker för pojkar", särskilt för mode och kläder. Detta resulterade i "två stora undersökningar". 88 procent av pojkarna ville ha fler butiker för pojkar. Andra starka uttalanden kom från "GIRL TALK-kolumnen" om detta. "Aldrig!!! Och det beror på att vi vill shoppa tills vi faller ihop. Vi förstår varför det finns färre pojkbutiker, eftersom pojkar eller män knappast shoppar alls." I deras undersökning tillbringade pojkarna hellre lördagsmorgnar med att sova eller titta på teve.

Det finns även en annan intressant "utredning från insidan om kläder" om orsakerna bakom skoluniformens design. Det står klart att rektorns åsikter har styrt utformningen, liksom när det gäller "opassande klädsel" genom att återinföra skoluniform efter en tid utan!

En annan rapport om upprustning och utveckling av St James Park ger en inblick i hur en grupp medborgare har mobiliserat opinionen och pengar och förhandlat med lokalpolitikerna för att få genomföra sin dröm, rörande utvecklingen av ett grönområde intill ett tätbebyggt område.

Nätverkande, förbindelser och relationer

Skolan använder temastudier som grund för lärandet, liksom dess förutsättningar att relatera till, skapa förbindelser med och nätverka med världen utanför. Deras mål med att göra skolan "grön" på mer än ett sätt, och visionen att skapa en "inkluderande lärandegemenskap" i mer än en aspekt, är två områden där de har odlat partnerskap med olika människor, organisationer och institutioner, liksom de har sträckt ut sig mot civilsamhället i stort.

När jag besökte St Marks School för en tid sedan diskuterade jag med rektor Steele Arnett om hennes planer att göra skolan grönare och mer energieffektiv; När jag lade samman allt som skolan gör; hur man återvinner sitt avfall, och hur man håller under uppsikt om detta sker energieffektivt eller inte och hur man involvera alla

barn i hur allt fungerar verkar för mig som ett förstklassigt sätt att lära genom att göra. Sedan dess vet jag att de har gjort stora framsteg på alla dessa områden, med återvinning och energibesparande insatser och kopplat detta arbete till lektionerna. Man har inrättat "det gröna laget" i skolan som deltar i alla typer av miljöarbete. Det är på så sätt man till exempel delvis sköter sportfältet som finns på ett grönområde intill skolan.

(Alan Whitehead MP, i St Marks Daily Echo)

I den sista artikeln är barnen arga och uppmanar allmänheten att sluta förorena skolans idrottsplats med cigaretter, krossat glas och annat avfall, inklusive hundbajs. Ett de öppnar upp för ett helt nytt "tankefält" genom att tänka sig hur nya gröna projekt skulle kunna ersätta det nu nedsmutsade fältet.

En intressant extern partner är universitetet i Southampton. Där finns en av de ledande forskargrupperna i energieffektivt byggande i Storbritannien. En masterstudent kommer att göra en fullständig bedömning av den gamla och vackra men energikrävande huvudbyggnaden, som en del av en rapport om hur man kan bli mer energieffektiv, både genom att ändra beteenden liksom genom att investera i tekniker för att minska avfallet.

Att integrera åldersgrupper

Skolan har medvetet skapar broar, såväl för de unga barnen som börjar skolan, som för de unga som går vidare till nästa skolnivå, genom att skapa projekt där yngre och äldre barn i de olika åldersgrupperna kan träffas.

I år har vi för första gången använt barnen som informatörer på skolan. [...] Alla våra barn älskar att hjälpa till under lunchen, och de deltar fullt ut i våra läsprojekt och fungerar på så sätt som förebilder och ambassadörer.

(Julie Russell, St Marks Daily Echo)

En av de närliggande fristående skolorna, King Edward VI School, är också en av våra partners. Skolan samarbetar med närliggande grundskolor såsom St Marks, Highfield och Springhill. Aktuella projekt vi delar med dem handlar om läskunnighet, konst, vetenskap, språk (franska och latin) samt externa projekt med företag.

Hörnstenar, utmaningar och svårigheter

Till sist ber jag Anne Steele Arnett att summera grunderna i arbetet, de utmaningar hon själv och personalen möter. Svaret har att göra med att vara en reflekterande praktiker och att ha erfarenhet av att arbeta med alla åldersgrupper, från tre till 19 år.

Lärande är en rättighet för alla och ju mer kreativt och meningsfullt vi kan göra det, desto bättre för våra barn, speciellt när vi kan foga in lärandet i meningsfulla situationer som länkar till staden, till bra böcker och som inspirerar barnen att tänka!

Att lyssna till hur barnen pratar om sitt lärande har varit avgörande. Att lyssna till vad de vill lära sig har varit viktigt. Att veta vad som intresserar dem och engagerar dem är viktigt.

Dessutom. Från ett ledningsperspektiv. Att bygga ett kompetent arbetslag är en stor utmaning och tar lång tid. Vi har nu arbetat målmedvetet i sex år med personal,

barn och föräldrar med att förankra vår filosofi. Om jag skulle försvinna så skulle arvet leva vidare.

En aspekt är att involvera tid för eftertanke som del i den kreativa processen liksom för att bygga lärkraft. Våra övergripande mål är att göra barnen tillitsfulla och kunniga unga människor och "det behövs en hel by för att fostra ett barn". Jag menar att vi använder tre hörnstenar när vi förädlar lärandesituationer och lärkultur: lärandemål, att vi etablerar lärandekraft och att vi skapar kreativa läranderesor. Våra mål kopplade till vår förmåga att få kraft och mening i lärandet går igen i alla våra sex utbildningsområden. Ett lärområde består av separata ämnesbyggstenar som byggs samman till ett sammanhängande område, vilket gör att olika ämnesfärdigheter i högre grad övas kontextuellt.

Dessa dynamiska strategier som är sätt att strukturera olika läranderesor som täcker lärområden har nu blivit fungerande verktyg för oss. De skapar tydlighet och flexibilitet för oss på sätt som gör att vi hela tiden är medvetna om vad vi gör oavsett situation och sammanhang - det är en resa. Detta ger oss beredskap att kombinera strukturerat organiserande med öppenhet för spontana infall och idéer som kommer från eleverna, närmiljön och omvärlden.

Vårt läsprojekt (*The Power of Reading*) har börjat engagera barn och vuxna. Jag ser också ett verkligt behov för människor att "agera". Rollspel är viktigt, men det måste fortfarande förbättras för att utveckla kvaliteten i samtalen och förbättra barnens ordförråd. Mer struktur krävs av vuxna för att stödja barnens förmåga att konversera - stöd som utmanar barnen till att använda mer avancerat språk. Vuxna leker inte och är sällan kreativa i den yttre inlärningsmiljön. Därför är det viktigt att skapa en kreativ lärmiljö som innebär att vi ser vad som är viktigt, att vi utgår från barns naturliga resurser för lärande, vi leker, agerar och fantiserar. "Learning by doing" är en grundbult för att få barn och föräldrar att arbeta tillsammans. Då utvecklar de sina relationer mellan varandra och viktigast - de har kul!

Vi vill gärna tro att vi mäter vad vi värdesätter, och inte värdesätter det vi mäter [Louise Stoll] - barnens tilltagande förmåga att vara effektiva medarbetare i våra aktiviteter, att spela en påverkande roll i grupparbete, att kunna reflektera över vad de gör och kommunicera detta på ett effektivt sätt, att vara kreativa och att vara oberoende är de mest värdefulla egenskaperna vi kan utveckla. Så att barnen blir uthålliga och mottagliga i sitt livslånga lärande.

Att lära är att växa som ett träd

Sammanfattningsvis, att bygga vår by runt barnet är en komplex uppgift. Utvecklandet av en läranderesor för barnet grundar vi på trämetaforen. Ett träd med starka rötter, en kraftig stam och rika förgreningar av grenar och blad. Ett rotsystem som kan suga upp de resurser som erbjuds, den stadiga stammen som symboliserar förmågan att bygga lärandekraften. Ett rikt sammanhängande lövverk som kan härbärgera läroplanens förmågor och kunskaper. Den resulterande frukten är barnens ökande förmåga att använda sina färdigheter i att vara kreativt uthålliga och utvecklande, tillförlitliga och påhittiga, ansvariga, reflekterande och ömsesidiga (de fem R:en - resilient, resourceful, responsible, reflective och reciprocal) i kända situationen såväl som i oförutsedda situationer och situationer som behöver lösas.

Vårt träd förkroppsligar livslångt lärande, när rötterna går djupt ner i marken

och blir till förtroende, lyssnar, ger omsorg, säkerhet och andlighet medan den starka stammen erbjuder en struktur som kommer att vara uthållig i stödjandet av tillväxten av kunskaper och färdigheter. Frukterna är en mångfaldig skara ungdomar som har kapacitet att upptäcka och skapa det nya.



Det yttersta trädet



DET EXTRAORDINÄRA I VARDAGSLIVET

– Hela världen som ett äventyrsfullt klassrum

Undervisa inte: låt oss experimentera!

Giuseppina Pizzigoni

Utbildning är inte det lärarna skänker, utan en process som uppstår spontant i människan, man skaffar det inte bara med ord, utan också via erfarenheter som man gör i omgivningen. Lärarens uppdrag är inte att prata, utan att förbereda och förse ned ett antal kulturellt motiverade aktiviteter i en för detta särskilt avpassad omgivning.

Maria Montessori

Inneboende förbindelser mellan kreativitet och företagsamhet

Olika små projekt presenteras i det här avsnittet och de kommer från hela regionen runt Milano och Cremona i norra Italien. I regionen har ”konsten att utveckla barns lärande” länge odlats liksom skapandet av lärande- och undervisningskulturer med hjälp konstnärliga, kreativa, fantasifulla och utforskande medel.

De små projekten är olika, men utgår från en likartad tanke om utbildningsarbete i skolor och förskolor, en tanke om att barnen sätts i centrum i lärandeprocessen som aktiva medlemmar, kompetenta och kapabla. Projekten, liksom pedagogik och metodologi kommer ur stor lyhörddhet för barnens språk, fallenhet och uttryck. Nyfikenheten hos det vetenskapliga och konstnärliga medvetandet, kopplas samman i ett pedagogiskt ramverk, en sammankoppling som förhåller sig nära, lekfull och

frågande i relation till naturens materiella värld och vår inre naturs världar. Pedagogen blir ansvarig för att varje lärandesituation blir ett meningsfullt tillfälle för insikt, bortom rätt och fel, krav och misstag. De använder konstfulla sätt att skapa tillsammans med barnens organiskt utvecklande läranderesor, förmedlade genom en mångfald lärandeperspektiv teman, miljöer och aktiviteter. Fokus är ofta nära inpå och rik på detaljer och det kan hjälpa oss att se hur de inneboende förbindelserna mellan kreativitet och företagsamhet tar sig ut, som de presenterades i den här bokens andra kapitel⁷ – sammanfogade till ”lärande- och undervisandekraft”.

Nicoletta Ferri, pedagog i Cremona, och Monica Guerra från Universitetet Milano Biocco, har tillsammans med regionens pedagoger samlat in, analyserat och skrivit ned projekten, och vi reflekterar över dem med ett ”utifrån”-perspektiv.

Utbildning för barn i staden Cremona

De viktigaste utbildningsinfluenserna vid födelsen av den stil som utvecklats i Cremona, hittar vi i Ferrante Aportis verk, chef för grundskolan i Cremona. År 1829, designade och skapade han Vålgörenhetsförskolan, som ses som ett verkligt laboratorium när det gäller undervisning. Andra influenser kommer utan tvekan från systrarna Azazzi, Rosa och Carolina. Deras metod, grundad på att vägra bibringa bestämd kunskap, användandet av vanliga enkla saker i undervisningen, vikten av kontakt med den nära omgivningen inspirerar fortfarande. Till sist, Montessorimetoden, där uppmärksamhet för barnens färdigheter, intresse för att utveckla autonomi, reflektionerna på användandet av rummet och material är grundläggande referenspunkter.

⁷ Lärande på kulturella sätt

- utnyttja de ungas talanger och färdigheter vid tidig ålder
- dynamisk, flexibel och inkluderande läroplan betonar elevers livsvägar, inklusive anställningsbarhet, personlig utveckling, socialt deltagande och utvecklande av gemensamma värden
- experimenterande lärande, som en av de pedagogiska grundpelarna, gör att deltagarna kan utnyttja sina egna levnadsförhållanden och kulturella bakgrund och medför troligtvis ett mer relevant, tillämpbart och meningsfullt skolbaserat lärande
- lärare och instruktörer skall anta en roll som möjliggörare för eleverna, vilka tar ett allt större ansvar för sitt lärande

Lärande via konst

- Konsten lär barnen gott omdöme om kvalitet. Olikt mycket i läroplanen, där mycket av vad som är rätt och fel finns gällande, är det inom konsten omdömesförmågan snarare än regler som gäller.
- Konsten lär barnen att när det rör sig om komplex problemlösning, är meningen sällan fixerad, utan ändras med omständigheter och möjligheter. Lärande på konstens område kräver förmågan och viljan att nyttja de oförutsedda möjligheter som uppstår.
- Konstnärlig aktivitet är en sorts resonering, där uppfattningar och tänkande är sammanvirade. En person som målar, skriver, komponerar, dansar... tänker med sinnena... {men} äkta konstnärligt arbete kräver en organisation som tar med många och kanske alla kognitiva funktioner sådana de är kända från teorin.

Lärande med entreprenöriellt fokus

- Eleverna erbjuds utbildning som anpassas till hans särskilda förhållanden, erfarenheter och lärandesätt
- Eleverna erbjuds att i ökande omfattning ta allt större ansvar för lärandet. I konsekvens med det, blir lärarens roll mer mentorn än den som överför föreskriven kunskap
- Grupporienterat arbete tillämpas, där eleverna lär sig produktivt samarbete med individer med olika kompetenser
- Undervisandet karaktäriseras av ”learning by doing”, kombinerat med tillbakablickande reflektioner
- Eleverna arbetar med autentiska och komplexa problem som överskrider ämnets innehåll
- Samarbete mellan skolan och närsamhället sker ofta
- Projektarbete görs på så sätt att resultatet också sprids utanför skolan
- Arbete med uppgifter (’utmaningar’ föreslås även som retorisk vändning eller perspektiv) som pågår över en längre tid genomförs.

ScienzAzioni – återuppliva pedagogik genom vetenskapliga och kulturella företag

ScienzAzioni är ett projekt som föddes i ”barnens fickor” och som används i förskolor och på lågstadiet. Det väcker förslag om att skaffa erfarenheter inom det naturvetenskapliga området, särskilt då genom att införskaffa information från omgivningen. Det grundas på ett nätverk som via forskning och handling gör lärandet personligt, att man gör flera saker samtidigt (multitasking) och didaktisk kontinuitet mellan förskola och lågstadium.

I stort är det organiserat i ett nätverk där allmänna och privata skolor ingår och där man samspekar och samarbetar för att lärare ska kunna öva undervisning och för samordning av skolaktiviteter. Projektet ser omgivningen som en text, som kan förse oss med olika nycklar för att kunna analysera den. ScienzAzioni är del i ett större projekt i vilket avdelningen för Utbildningspolicys i Cremonas kommun och naturvetenskapliga Museet samarbetar.

Projektets mål är att utbilda varje barn (i samspel med föräldrarna) i att utveckla vetenskaplig kunskap och medvetenhet relaterad till hållbar miljö och beskydd. ScienzAzioni är grundad på en metod som blandar daglig utforskning och observation av naturlig, mänsklig, social och museimiljö i staden som kan utgöra referenspunkter för alla barns erfarenheter.

Projektnamn: Nätets skolor

Inblandade skolor: 9 kommunala skolor och 3 statliga skolor i Cremonas distrikt 1 och 2 i distrikt 5

Läraryrke: 78

Klassantal: 39 (900 barn)

15 möten och besök av museianställda på skolorna och

44 besök på Naturvetenskapsmuseet

Projektet och dess syften

Varje barn, särskilt om hen är mycket ung, har naturligt ett heuristiskt (metod för att finna ny vetenskaplig kunskap) sätt att närma sig världen, hen vill veta *vad?*, *hur?* och *varför?* om allt som finns runtomkring hen. Dessa tre frågor är de grundläggande för mänsklig kunskap. Också mycket unga analyserar händelser och situationer och processar dem i sina medvetanden. Alla delar i den naturliga och sociala omgivningen kräver nya färdigheter för att kunna ”förstås” som verklighet. Många aktiviteter som barn normalt sysslar med har viktiga vetenskapliga aspekter. Vi behöver endast belysa dem via analys och lärarens bidrag.

Den progressiva utvecklingen av vetenskapliga metoder och kunskaper möjliggör den harmoniska och integrerade förbättringen av barns färdigheter och kompetenser. Det är nödvändigt att understryka att i hens sätt att handskas med den naturliga omgivningen, måste varje enskilt barn utveckla sina förmågor. Därför måste utbildaren se till att det finns möjligheter för barnet att observera, förnimma, generalisera och producera.

Arbetsmetod

Vi tror att vi måste använda utforskningsmöjligheterna, som alla barn kan ha, noggrant studera miljön och allt som finns där och sporra barnen att genomföra aktiviteter och skaffa sig erfarenheter som rör vetenskapliga procedurer.

Erfarenheterna och problemen som behandlas är kopplade till den kunskap barnen besitter och kan med enkelhet begripas. Projektet förser barn med möjligheter att uttrycka sig själva och att bli lyssnad på. Att göra kunskapen personlig spelar en grundläggande roll liksom gruppsamtalet och dialogen. Sammanhanget i den relationella dialogen som läraren skapar försäkras att barnet känner sig fritt att uttrycka sina personliga idéer. Målet med den didaktiska aktiviteten är inte att förvärva abstrakt kunskap utan att odla beteenden, som leder till analys av de erfarenheter som gjorts med material som observerats och förnummits.

Dialogen representerar ett viktigt element på en metodologisk nivå, eftersom den tillåter skapandet av frågor, förklarar svaren, skapat mer medvetenhet om vad var och en tänker och i det kan man finna effektiva strategier för att lösa problem och stödja överförandet av färdigheter till andra situationer.

Dessa moment är viktiga eftersom barnet genom dem kan lära sig genom sinnen och känslor som etablerar kontakter med världen (som är kunskapsobjektet). Vilket leder till att hen kan analysera vad hen lär sig i linje med de strukturer hen redan kan (ord, begrepp, abstrakta kopplingar, orsak – verkan, före – efter...).

Aktiviteter organiserade under resans gång:

- Lärarövning och projektobservation
- Aktiviteter med klasserna genomförda av lärare i små grupper, workshops, besök på naturvetenskapliga museet, utflykter i omgivningen
- Tecknande och redovisningar i staden.

Material och resurser

Vi beslutade att observera det material som karakteriserar området och som möjliggör varje barns nyfikenhet och motivation. Vi ville observera utemiljön på skolan och de saker som studerades i klassrummet.

Samma material som observerades, vidrördes och analyserades används för att göra barnen medvetna om att de befinner sig i en urban verklighet på ett delaktigt sätt. Till exempel, i flodområdet och i våra hus kan vi hitta lera, sand och grus, träd och små djur som lever i skogen, men också på skolgården. Om barnen känner sin omgivning kan de rota sig i den miljö som definierar deras identitet och känsla av tillhörighet. Under aktiviteterna, möjliggör utrymmena och redskapen som finns på museet produktionen av observation, analys, syntes och hypotesskapande. Varje skola förbereder ett permanent "Vetenskapshörn" där material som barnen kan använda placeras och förvaras.

Projektamn: kastanjerna

Projekt i förskolan Martiri della Libertà
Skolåren 2007-09, 2008-09 och 2009-10
Lärare: Luisa B. och Isabella B

När våren anländer och temperaturen stiger, fylls skolgården med barn och lärare studerar deras fria lek. Några barn klättrar, några stiger på och av rutschbanorna, några tar gungorna eller leker i de små husen. Men, om vi tittar noggrannare, ser vi att någon är "borta" och hen gör något annat. Vi hör alla barnrösterna och ser alla som leker på skolgården, några barn leker med jord och lera, andra plockar blommor, blad, stenar eller grässtrån; de tittar på och iakttar vad de samlat. Sandområdena är fyllda av barfotabarn som planterar om växter, gör hål, silar sanden, fyller och tömmer formar och hinkar. De är så koncentrerade på sina lekar att de inte ens hör att lärarna ropar att de ska komma tillbaka in i skolan eftersom lunchen står på bordet. Det är uppenbart att strukturerade spel fångar barnens uppmärksamhet endast inledningsvis, eftersom de nästan omedelbart attraheras av miljön och allt som finns eller naturföremålen som kan förlösa deras naturliga uppmärksamhet hela tiden de är på skolgården.

Denna "uppmärksamhets"-tid kan upprepas eftersom barnet förmodligen känner det nödvändigt att göra samma erfarenhet igen, fast på annat sätt. Så, när du går tillbaka in i klassrummet har de fickorna fulla av saker som de samlat och det är underbart att se alla sakerna och förstå hur dessa barn analyserar världen.

I "Guiden för barndomsutbildare", av Rosa Agazzi, finns ett intressant kapitel som handlar om "barns fickor som ibland var fulla av saker som var fula, smutsiga och farliga...mina barnens smutsiga fickor var fulla av spikar, kastanjer, småstenar, nötskal...jag förstod att om jag ville att de skulle lita på mig, så måste jag uppmuntra dem att visa mig sina pinaler, som om jag vore en klasskamrat. Jag skulle ha beundrat utan att det hade varit lögn, jag skulle ha föreslagit saker, jag skulle ha behållit och lagrat vissa saker och givit tillbaka det i slutet på dagen. Och det var vad jag gjorde! Antalet saker växte och växte."

Denna osannolika lärare i Cremona, med sin intressanta analys, antar att vår värld är den komplexa "text", bestående av allehanda kapitel som leder oss fram till att upptäcka allt vad som finns. Med sin biologiska mångfald, kan omgivningen representera "kontexten" i vilken verkliga saker representerar berättelsen.

Klassens erfarenheter

Erfarenheterna i vår klass inleddes med upptäckten av trädgården i förskolan *Martiri della Libertà* i slutet av september, när skolans lekplats helt plötsligt fylls av märkliga bruna stickiga skal. Barnen insåg att det var något nytt och började titta på dem, samla dem och ställa frågor. Några barn frågade: "Vad är det här?" "Varför ligger de på backen?" eller "Varför trillar de ner?" Detta är rätta stunden att dela kunskaper och erfarenheter via konversationer med barnen som sätter upp hypoteser och hittar på berättelser. Vi, som lärare, började undra hur vi skulle kunna hjälpa barnen att upptäcka omgivningen och allt som finns där.

Hur skulle vi kunna uppmuntra barnen att göra saker? Medan vi planerade den didaktiska verksamheten tänkte vi på två saker: vad vi skulle göra och vad vi inte

skulle göra.

Vad vi ska göra

- Räkna med barnens kunskap och deras tidigare erfarenheter och använda detta som grund när vi organiserar verksamheten, och ha i minnet att varje barn interagerar på sitt speciella sätt när hen skaffar ny information.
- Skapa kontexter som kan möjliggöra dialog så att barnen känner sig fria att uttrycka sina idéer och blanda in sådant de lärt sig enskilt och tillsammans med andra.
- Komma ihåg att detta att lära sig nya begrepp kan innebära en möjlighet för barnen att förstärka sådant de redan vet sen tidigare eller förklara detta på ett helt annorlunda sätt. Somliga av de nya begreppen kan också appliceras på andra ämnesområden.

Vad vi inte ska göra

- Inte överföra abstrakta idéer utan vara förmedlare av lärandeprocessen, som alltid måste utgå från upplevelser som bottnar i barnens livsvärld och omvärld, från erfarenheter som är intressanta för dem.
- Syssla inte med abstrakta förklaringar utan uppmuntra barnen att upptäcka omgivningen, fostra dem att röra vid saker och att ställa frågor.
- Föreslå inte aktiviteter som är helt annorlunda mot barnens intressen och kunskaper.
- Tvinga inte barnen att syssla med fenomen de inte visar intresse för, även då vi anser att det är viktigt för barnens utveckling rörande vetenskapliga färdigheter.

Våra förskolor påminner om "byggplatser", där olika gruppaktiviteter genomförs. Utrymmet är "förberett och utrustat" vi varje tillfälle och barnen upplever utrymmet som ett där de kan göra saker, pröva, upptäcka och vara huvudpersoner i sitt eget drama eller sin lärandeberättelse. Utrymmet innehåller endast det material som är nödvändigt för respektive aktivitet, så att barnen kan vara skarpt uppmärksamma på sakerna. Utrymmet är utrustat för den specifika aktiviteten och på så sätt blir experimenten spontana och passande så att det understödjer varje barns kreativa uttryck. Verktygen som används är avpassade för barnen. När ett experiment är avslutat klassificeras och placeras verktyg och saker i "vetenskapliga hörnet".

Vad vi gjorde

När vi planerade de vetenskapliga aktiviteterna beslutade vi att låta barnen vara fria att uppmärksamma miljön och saker både strukturerat och ostrukturerat. Vi arbetade som möjliggörare och svarade på barnens frågor.

Under aktiviteterna analyserade vi spontana relationer mellan barnen i miljöns sammanhang: interaktionen producerade tillfällen att organisera aktiviteter grundade på observation, klassifikation på logisk grund, sökande efter förbindelser, olikheter och likheter, liksom transformationer. Under dessa tre år av experimenterande förstod vi att de första erfarenheterna har för barnen att göra med vatten, jord, plantor, djur,

skol- och andra trädgårdar. Vanligtvis är det saker från skolgårdens gräsmatta liksom de som samlats in under ledigheten som fyller klassrummet och de ska analyseras och läggas till rätta i klassrummen. Vi måste besluta var vi ska lägga dem och hur vi ska lagra dem. Den här aktiviteten fostrar spontan klassifikation rörande former, färger, storlek, lukter..., men inte enbart det: genom att göra så här kan man upptäcka livsvärlden. Hur ska vi kunna lagra den här saken? Har vi alla nödvändiga verktyg för att observera dess förändringar? Allt detta leder till att söka efter kriterier som vi är överens om och hur vi kan uppmuntra barnen att ha fokus på det logiska, som klassifikationer, gruppera, namnge material etc. På det sättet kan barnen spontant förstå att det är nödvändigt att skapa ett särskilt utrymme för sakerna och de kan hitta nya originella sätt att lagra och klassificera.

Barnen börjar även känna att det är det nödvändigt att städa i klassrummet och när allt är städat, blir det lättare för dem att förstå. Därför skapades i varje skola ett "vetenskapligt hörn", ett utrymme för lagring och observation, men också ett område fyllt av personliga minnen och skolminnen.

Slutord

Det var inte lätt i början: idén att låta det undersökande och spontana erfandet styra processen befann sig på en embryonal nivå, metoden var obekant, innehållet nytt. Vi oroade oss för att inte kunna svara barnen på rätt sätt ur vetenskaplig mening. Hur som helst, tack vare barnens entusiasm, försvann vår inledande osäkerhet. Barnens tidigare erfarenheter kopplades samman med de nyvunna och detta skapade intressanta samtal där alla bidrog så att kedjor av frågor omvandlades till svar och vice versa.

Vårt vetenskapliga äventyr börjar med lek på skolgården: barnen använder spontant det de hittar på backen, samlar det de hittat och frågar oss: - Vad är det här? Varför ligger de här på backen? Varför ramlar de ned? Det finns många sådana här (skal). På det viset är det möjligt att understödja barnens nyfikenhet över saker som de letar efter och hittar. Sedan, dag efter dag, samlar de från alla platser där de varit med sina familjer (i bergen, på stranden, på landsbygden) alla möjliga saker.

Samarbetet med somliga familjer som sporrat sina barn har bidragit starkt till att skapa en gynnsam kontext.

Idén att skapa ett "projekt" om kastanjer kom ur barnens intresse för hästkastanjerna på skolgården och jämförelsen med de ätbara som ett barn samlat i bergen under familjens semester. Samarbetet med Cinzia Galli (naturvetenskaplig expert) behövdes för att utveckla den didaktiska stig vi gick.

Jag, läraren, var mer förmedlare och inte enbart kunskapsförmedlare och på det här sättet kunde jag kyla ned min oro.

Projektet fortsatte med respekt för barnens intressen och ibland stannade det av, när barnen inte längre visade intresse. Jag försökte respektera deras behov och på så sätt kunde barnen varsebli aktiviteterna på ett naturligt sätt och med personlig motivation: spontant tog de sig nära det vetenskapliga hörnet för att observera de klassificerade sakerna.

Det var spännande att ta del av och observera förundran i många ivriga ögon, deras förståelse, varseblivningen och förvärvandet av kunskap, jämförandet, vidrörandet, luktandet att notera skillnader och ställa frågan "varför". Barnens förundran

och tillfredsställelse när de upptäckte nya saker gav mig möjligheten att förstå att den vetenskapliga metoden kan användas inte uteslutande av vetenskapsmän utan också av alla som ska studera nya ämnen.

Projektnamn: Urbana äventyr

Plats: MartTrento (Museum för samtida konst), Palazzo della Albere
Klasser: årskurs 1 och 2, lågstadiet.
Projekt av "La Coccinella"-kooperativet och Barbara Zoccatelli.
Baserat på observationer: en på museet,
en utflykt i grannskapet och en på skolan
+ 1 förberedande möte med lärarna (4 h)

Projektet "Urbana äventyr" baseras på analysen av områdets kontext, en lek där barnen kan vara huvudpersoner och upptäcka närsamhället som unga upptäckare. Och än mer: målet med projektet är att lära känna och utveckla orienteringsförmågan och unga medborgares autonomi, med avstamp i deras närsamhälles karta.

Vad är en "karta" enligt barnen? Vilka teorier och idéer har de om detta? Och särskilt: hur ritas en karta? Om du vill rita en karta måste du ha särskild kunskap och då måste du observera, nosa reda å, lyssna, skaffa överblick, gå, vidröra, fråga, intervjua, titta dig omkring och förflytta ditt medvetande i alla riktningar (även uppåt). Noggrann observation under utflykterna och tecknande på plats hjälper barnen komma bort från stereotyper, så att de kan förstå de varierande och komplexa aspekterna av den verkliga världen. Områdesanalysen representerar för barnen inte enbart en rolig stund, utan även ett tillfälle att lära känna sin närmiljö via sinnena, dela med sig av sina livserfarenheter, personliga känslor och färdigheter i gruppen.

Dessa aktiviteter genererar olika användbara möjligheter som kan anpassas till de särskilda förutsättningarna i varje enskild klass: skapandet av enskilda ting som karaktäriserar barnens hus och skolvägen (korta *promenader i minnet*), analyser av sinnenas landskap (ljudkarta", "luktkarta", "taktil karta"), skapandet av en skalmodell, skapandet av barnens "grannskapets farlighetskarta" och barnens "turistkarta". Bilder, tankar, teorier och känslor kan erbjuda nya perspektiv på staden för att förbättra stadsmiljön och göra den mer barnvänlig.

För mer information:

Avventure Urbane. Perlustrazioni nello spazio abitato, La Coccinella in collaborazione con MART, Edizioni Artebambini. Eller: www.lacoccinella.coop



Urbana äventyr



Äventyr



Trädens berättelse

Projektnamn: Äventyr

Plats: Verona med omgivning. Klasser: förskolorna i Verona.

Projekt av Rosanna Zerbato, lärare på Verona stads förskolor

Projektet ”Äventyr” föddes för att ge barnen möjlighet att fritt utforska skolans omgivning. Projektet syftar till att understödja starka och genuina erfarenheter, som kan göra att barnen kliver in i rollen som verkliga huvudpersoner och blir huvudperson i sitt eget lärande. Med dessa aktiviteter kan barnen understödja nya idéer, bygga hypoteser, debattera, föra dialoger och förhandla i grupp.

Projektet karaktäriseras av det faktum att den föreslagna erfarenheten är särskilt speciell: barnen kan leva i den på ett aktivt sätt och vara huvudpersoner på riktigt. Skolans lärare inleder i början av året genom att organisera en äventyrlig resa till en speciell plats som väljs så att den svarar mot barnens erfarenheter, till barnens lekar, till genomförda temaarbeten, till sagor och verkliga berättelser som barnen berättat. Aktiviteterna som föreslås planeras tillsammans med några experter och med koppling till en rad lekar och forskningsarbeten: utforskandet av en grotta tillsammans med en expert, skogsorientering, klättring, fri utforskning av en plats i naturen.

Varje ”äventyr” grundar sig på en kombination av flera erfarenheter: utforskande

i naturen, psykomotoriska lekar, diskussion och förhandling . Den grundläggande idén är att erbjuda alla barn möjligheten att uppleva en spännande erfarenhet i kontakt med naturen, så att barnen kan föreslå nya erfarenheter och besluta vad de vill göra. Under andra halvan av året är det de facto så att skolan organiserar andra resor efter förslag från barnen.

För mer information:

Mortari, L., Zerbato, R., *Avventure in natura*, Edizioni Junior, 2007.

Projektnamn: Trådens berättelse, en blandning av rörelser, material och relationer

Plats: förskolan "Re Mesina", Correggio.

Klasser med barn på 2-3 år.

Möten: dagligen och därefter i enlighet med barnens förslag.

Implementeringsperiod: skolåret 2008-09

Projekt av Laura Malavasi med lärarna på förskolan och pedagogen

När barn möter världen, skiljer de aldrig känslor och tankar åt: de har ett holistiskt förhållande till kunskap, där medvetande, hjärta och känslor kombineras. Projektets trådar, som är sammanvävda, representerar en kombination av olika känslor och ur dem byggs olika historier som skapar denna berättelse.

Projektet "Trådens berättelse" uppstod ur ett intresse som några barn visade för trådar, som p g a av sin form kan användas som leksaker. När lärare observerade barnens intresse och lekar, beslutade de att använda trådar för att skapa, steg för steg, ett projekt med fokus på några märkliga aspekter av barnens lekar: relationella aspekter, motoriska och psykomotoriska aktiviteter. För att stödja förändringar i relationerna mellan barnen skapades ett "vävhörn" i klassrummet, där barn kan hitta ett nät i vilket de, dag för dag, kan väva in trådar och band som finns i en möbel.

I början var "nätleken" en syssla en liten grupp höll på med på morgonen. Sedan, när barnen lärt sig, kunde de leka fritt med det när de ville. Genom hålen i nätet kunde barnen titta på varandra och studera kamraternas rörelser och uttryck. De uppfann nya sätt att bli kvar med de andra, att leka med sina vänner. Barnen fick möjlighet att ändra det sätt på vilket de känner igen sig i omgivningen. Nätet blev en metafor för att dela med sig, upptäckt, känslor och erfarenheter barnen gjorde dagligdags med sina vänner.

För mer information:

www.coopargentovivo.it

En nedstigning i en kultur

När man flyger in över Milano blir alla dessa platser, Cremona, Verona... synliga. Om man tittar söderut mot Bologna ser man samhällena Cremona och Modena och städer som Parma och Reggio Emilia, lite österut mot Venedig, förbi Bologna, där ligger Verona och Padua och lite västerut Turin. När du svävar över Italien, kan du gå in för landning tittandes genom många olika kulturella, pedagogiska, vetenskapliga och historiska linser, med kollektiv laddning. Här finns många kulturella referenser som håller samman en kontextualiserad mening för många människor. Beroende på

din läggning, erfarenheter och vad du informerats om kan din ande flyga högt på Shakespeares vingar, Commedia dell' Arte, Leonardo da Vinci, Michelangelo, vetenskapliga revolutioner av kopernikanska proportioner, Stradivarius, Reggio Emilia, Pizzigoni, Montessoripedagogiken... Du kan bli sugen på det italienska köket, vin, musik, opera, skulptur, katedraler, romersk historia, mode i tunt skinn, silke och elegans...

Och de pedagogiska arbetssätten tycks om än långsökt, på ett märkligt sätt, genljuda med dessa historiska lager i den regionala kulturen: kultur som en orienteringskarta för mänsklig strävan, och även för entreprenöriella, konstnärliga, utforskande, kreativa och innovativa kompetenser då de spelar huvudroll i det historiska dramat, eller de historiska dramerna... Du kan markera och zooma in på din "inre internet och GPS". Jag markerar Verona och ser en bild av huvudpersonerna Romeo och Julia på den berömda balkongen.

Vi har börjat bekanta oss med de pedagogiska praktikerna som inspirerats av Pizzigoni och Montessori. Jag markerar och "klickar på" Reggio Emilia och föreställer mig den pedagogiska scen som skapade de erfarenheter som ledde till insikten och uttrycket att "barn har hundra språk". Detta är ännu en pedagogisk rot i regionen som har experimenterat med konstnärlig, vetenskaplig, drömmande, fantiserad, praktisk och hantverksmässig pedagogik.

...
*Ett barn har
hundra språk
(och därtill hundra hundra hundra)
men berövas nittionio...*

*Man ber barn;
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala
att begripa utan glädjen i
att hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul.
Man ber dem:
att bara upptäcka
den värld som redan finns och
av alla hundra
berövar man dem nittionio
Man säger dem:
att leken och arbetet
det verkliga och det inbillade
vetenskapen och fantasin
himlen och jorden
förnuftet och drömmarna
är företeelser
som inte hänger ihop.
Man säger dem:*

*att det inte finns hundra
Men barnet säger:
Tvärtom, det är hundra som finns*

Loris Malaguzzi, grundare av Reggio Emiliapedagogiken

Den vetenskapliga visionen

Jag markerar och klickar på Padua och Galileos liv så som det porträtterades i Brechts teaterpjäs dyker upp i mitt medvetande. Galileo studerade vid universitetet i Padua. Vid ett framträdande med pjäsen *Allt rör sig* i Gävle, där vi är verksamma, kommer Galileos uppenbarelseögonblick till liv på ett sätt som ljuder tillsammans med de pedagogiska scenerna vi nyss presenterat, där de innersta hemligheterna i vår natur upptäcks. Galileo observerade genom sitt hemgjorde teleskop att ”stjärnorna har flyttat sig”...och en ny värld uppstår... Världen är inte platt, hierarkisk och människocentrerad så som det medeltida paradigmet bestämt. Inte bara svart och vit och reducerbar till en enda rationellt skapad logik. Utan en värld som är såväl platt som rund, som rör sig runt solar, stjärnor och vår mänskliga gemenskap med både icke-linjär och linjär erfarenhet av den kosmiska föreställningen.

Kanske denna dynamiska samspelande helhet är vad vi syftar till när vi beskriver vår intelligens och kreativitet som organisk, interdynamisk och multidimensionell. Kanske vårt mentala förstånd endast är toppen på ett isberg av en multidimensionellt förstånd, där alla sinnen nyttjas, liksom kroppen och hela vårt medvetande. Det skulle kunna vara så att vi har att göra med en värld som är båda relationell och interdynamisk, rationell och intuitiv, subjektiv och objektiv, individuell och kollektiv – och ur denna kommer vår ”lärandenatur”, oavsett om utbildningens organisering och standardisering, pedagogiska metoder och utvärderingskriterier klarar av att göra den rättvisa, huruvida allt detta stöder oss i att använda den effektivt eller inte. Men, vi konfronteras av en värld som vrider sig på oförutsägbara sätt, och vi utmanas att lära oss att röra oss med denna värld såväl pedagogiskt som professionellt i det 21:a århundradet. Daniel Hjort, forskare i entreprenörskap, vid Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen Business School. Skriver:

*Att förstå entreprenörskap,
handlar om att förstå fantasi,
skapande, handling, revolt och passion.*

Den entreprenöriella dåren och trollkarlen

Jag markerar och klickar på Bergamo varifrån den historiska Commedia dell'Arte-figuren Harlekin kommer. Med sin svarta halvmask och dräkt med olikfärgade lappar, sin galna akrobatik och vulgära humor är han urtypen för alla dårar och clowner. Han är de döda andarnas konung, alla vändpunkters berättare och mästare. I Harlekin framträder den del av oss människor som klarar av att vända uppochner på världen, det civilkurage och den utmanande humorn hos gycklarna, som när de hoppade på borden och stänkte sås och vin på maktens och kyrkans män fick dessa att skratta under den medeltida karnevalen. Dessa gycklare är de sociala och konstnärliga magiker som Garzoni (1592) skildrar i sin *Piazza universale di tutte le professioni del Mondo*

(Det universella torget för alla världens yrken). Och kanske är det samma mystiska kreativa färdighet som fortfarande är verksam i alla handlingar vi benämner socialt, politiskt, konstnärligt, pedagogiskt, vetenskapligt, ekonomiskt, och praktiskt entreprenörskap. Står Harlekin sinnebild för 21:a århundradets idéer, som vi söker efter i alla våra policydokument, från EU:s inriktning i Bryssel till de levande läroplanerna i våra skolor, sökandet efter kreativa, autonoma professionella kompetenser?

Den historiska bakgrunden för kulturellt entreprenörskap i Cremona

Cremona liksom Milano var generösa värdar för det besök projektets deltagare gjorde i juni 2011. Vi tog tåget från Milano till Cremona, där vi hämtades med bil på stationen. Vi blev inbjudna till stadshuset, en gammal byggnad vid stadens torg. När vi satt oss ned i stora fätöljer klädda i röd sammet, runt ett mycket stort bord, med en enorm öppen eldstad som täckte halva långväggen, så började vi att berätta för varandra.

Vi fick oss till dels en berättelse om Cremonas anda och dess vilja att stödja kreativitet och företagsamhet med utgångspunkt i stadens kulturella traditioner. Vi fick veta att inspiration kom från många källor och bland dem fanns matproduktion, violinbyggarna och lädervaruproduktion – en berättelse om ett kreativt entreprenörskap berörde oss mycket, den om märket Piquardo, som gör alla möjliga sorters portföljer, resväskor och handväskor. Piquardo gjorde succé med ny design framtagen genom en samarbetsprocess med autistiska barn, där kreativa och originella lösningar gjordes på utmaningen att formge smart placerade fickor och utrymmen i väskorna.

Efter det, öppnades världens mest heliga rum för violiner för oss av en av museets ”gamla vaktmästare och beskyddare”, för oss. Vi fann oss stående intill de verkliga Stradivariusviolinerna, där de hängde som ömtåliga skal eller pärlor i trä i glasmontrar. Varje dag, berättade han för oss, plockades violinerna ut och professorer spelade på dem, och den gamle mannens röst vittnade för oss om stor kärlek och omsorg för dessa levande instrument. Och, vår berättelse om omsorg och kärlek för barnen som levande instrument fortsätter...

Utbildningstjänster för barn i Milano

Milano har i årtal arbetat med att skapa en originell utbildningsmodell och utbildningskvalitet, men tyvärr är denna extensiva erfarenhet av undervisning och lärande mycket litet känd i teori och praktik utanför stadens gränser.

Nuvarande nätverk för förskolor är ett tydligt exempel på hur stadens administration över åren har klarat av att skapa ett utbildningssystem som alltid riktats in sig mot framtida förbättringar, med en särskild uppmärksamhet på och känslighet för förändrade sociala förhållanden som skett under århundraden.

Milanos skolhistoria sträcker sig långt tillbaka. Den första allmänna skolan byggdes på 100-talet, men under sent 1800-tal, när Milano låg under Österrikes och marskalk Radetzky's styre och kontroll, kom de allra yngstas skolgång att uppmärksammas.

Under den perioden designade och skapade Ferrante Aporti, chef för grundskolan (1829) Vägörenhetsförskolan, som anses vara ett verkligt laboratorium för

utforskande av undervisning. I Milano spreds hans pedagogiska stil brett via etablerandet av många förskolor. Under åren har Rosa och Carolina Agazzis arbetssätt, Giuseppina Pizzigonis innovativa rön och Montessorimetoden och inflytande från Reggio Emilia på 70-talet bidragit till att bygga en metodologi som fortfarande tillämpas på många håll.

Pezziskolans metodologi

Den pedagogiska organisationen på skolan grundas på projektmetod, där inget är planerat i förväg. Läraren bidrar endast med ett första inspel, som sedan utvecklas av barnen på ett autonomt och originellt sätt. Den nyfikenhet och de lärospån som barnen redovisar utvecklas tillsammans med dem och blir till nya inspel, som blir starten på att skapa och analysera andra ämnen.

Enligt den här sortens metodologi, är varje enskilt barn det aktiva subjektet i sin egen utveckling och pedagogiska process. Barnet ses inte som ett passivt subjekt, utan en alldeles speciell människa med ett unikt och annorlunda sätt att leva, lära och svara. Varje projekt understöder barnens personliga bidrag av egna idéer och ömsidig interaktion med sina likar. På så sätt kan en konstruktiv väg för diskussion och förhandling skapas. Planering ses som något barn och vuxna samarbetar om, sköter tillsammans och implementerar tillsammans. Därför är det allra viktigaste verbet i all utbildningsaktivitet: lyssna (till behov, nödvändigheter, tankar) och inte prata, förklara och förmedla.

Att lyssna är projektets motor då det lär barnen att respektera varandra. Ett projekt måste ses som en hypotes, inte som ett måste: hypotesen är grundläggande när det gäller att understödja barnens uppmärksamhet och för att stödja deras strategier och inte blockera detta.

I projektet stödjer lärarna barnen i deras önskan att kunna och utveckla sina färdigheter för att bättre kunna förstå den tillvaro de lever i. Därför ordnar lärarna utbildningssammanhanget och därför understödjer de barnens utforskande, med respekt för barnens rytm, i en strävan att definiera utbildningsprocessen och överföra den. På så sätt, kan förskolan ge barnen ”organisatoriskt stöd” när barnet bearbetar den information hen (s/he) erövrar från omgivningen och den information hen redan har. Projektet slutar vanligtvis med att barnen redogör för sina erfarenheter, vilket kan utgöra avslutningen på ett års arbete och starten på ett nytt projekt till kommande år.

Objektiv organisation

Multimediaprojektet om film - ”Erfarenhet...fantasi...multimedia” – utvecklades under åren 2006-09 med en grupp på 36 barn i samma ålder som deltog i aktiviteterna i tre år. I projektet deltog 1 utbildare på 12 barn. Barnen deltog i dagliga möten på två timmar i oktober och maj.

Mer precist, användes i projektet en utbildningsform som var en fri anpassning från en teori om mentala modeller som:

- Inramning och brainstorming: tekniker för konceptuell granskning
- Manus: bidrar till att urskilja om barnen kan förstå sekvenser i en händelse.
- Berättelse: för att sporra, förstärka och utvärdera de logiska och tidsmässiga färdigheterna.

Några grundläggande redskap användes för att mediera granskningsprocessen. **Konversation** i liten och/eller stor grupp, som tillåter barn att utbyta känslor och erfarenheter. Konversationen är dessutom ett redskap för utbildarna att kunna få en kognitiv och begreppsmässig överblick rörande det ämne och den praktik som behandlas.

Analysen av **rapporter** (tankar uttryckta av barnen och nedskrivna av utbildarna) visar gruppens djupa intresse och de logiska förbindelserna i stort (som inte alltid är uppenbara), vilket leder till utvecklandet av de avsedda begreppen.

Analys av erfarenheterna med hjälp av olika expressiva verktyg:

- Grafik – målning
- Teater
- Fysisk aktivitet
- Laborerande

Genom dessa aktiviteter fokuseras och genomlysas det som lärts.

Den **systematiska observationen** under den fria leken är ett sätt att utvärdera *internaliseringen* av de begrepp som behandlats och bedöma barnens kapacitet att spontant använda det de lärt sig via de aktiviteter utbildarna lett.

Dessa medierande granskningsredskap tillåter utbildarna att utvärdera och kontrollera barnens utveckling och framsteg och om nödvändigt förändra projektets inriktning och utformning.

”Erfarenhet...fantasi...multimedia” – ett treårsprojekt

Staden Milano – förskolan G. Pezzi.

Utbildningsprojekt från 2006 till 2009

Av Simona Gilli, Tatiana Talarico, Elena Virzi, P.O. Dott och Marco Valdemi

Treårsprojektet ”Erfarenhet, fantasi, multimedia” började efter en noggrann observation av barns fria lek och analys av deras kunskapsintresse. Utbildarna beslutade att utforska djurens värld och särskilt ekorre och fölets liv, vanor och livsbetingelser.

Första året avslutades med att man börjar skapa en *berättelse*, skapad av utbildarna med karaktärer som har följt barnen under året. Följande år började vi med att närma oss multimedia. Barnen tittade på video tillsammans, som filmats året innan och analyserade de olika delarna (ljud, bild, rörelse). I linje med barnens intresse för fotona på DVD:n, föreslog utbildarna några aktiviteter för att kunna arbeta med bilder.

Multimedial utbildning...återkallar och återskapar erfarenheter och situationer som sedan blir lekar, tal, jämförelser, kunskap, rik representation för att kompensera det magiska, stereotyper och alla uppslukande effekter av det aktuella arbetet.

D.M. Juni1991

Första året - bildaktiviteter

1. Att studera en bild.

Genom att välja en bild och ge en objektiv beskrivning av den genom en rumslig orientering (upp och ned). Att **läsa bilderna** och förvärva ett rumsligt förhållande, tillåter barnen att inte förlora några aspekter av figuren, och underlättar den tanke-mässiga organiseringen.

Matteo F: Vi har läst de här bilderna.

Matteo M: Bilderna förklarar texten.

2. Skapa en kort berättelse om bilderna.

För att ge barnen möjlighet att skapa berättelser med logisk struktur, analyserar utbildarna tillsammans med barnen de olika delarna i en berättelse: karaktärer som påtar sig uttryck och agerar – miljö – tid: dag/natt, igår/i dag/i morgon, förflutet/nu/framtid. Kommentar från barnen: Chiara B: Genom bilderna kan vi berätta historier själva. Emma: Vi har berättat historier.

3. Att lära sig om berättelsens olika delar.

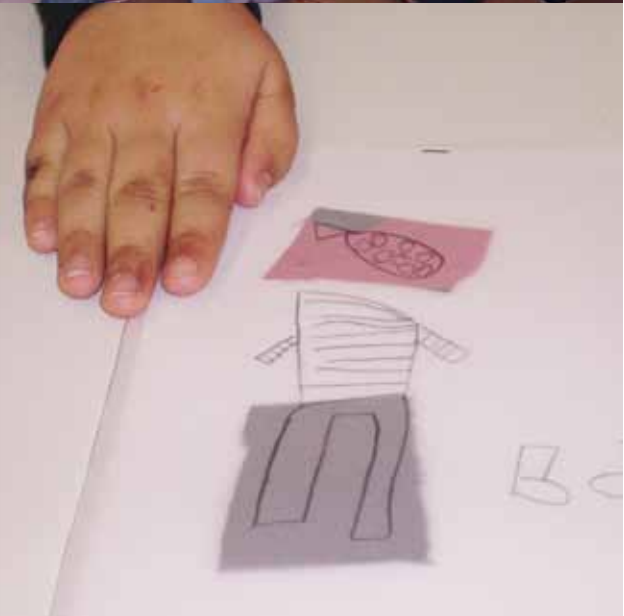
- **Observera, känna igen, experimentera med ansiktsuttryck**
- **Titta på sig själv i en spegel, och visa sorgsna, glada och arg a miner**
- **”Magiskt torg”-utrymme där barnen hittar på berättelser.** På det magiska torget är varje barn fritt att uttrycka sig själv på en plats bland och med andra. Hen är huvudperson och författare till berättelsen och delar sin erfarenhet med sina vänner. Detta verktyg har utbildarna valt för att förstå vad barnen vill kommunicera genom rörelse. De är fria att uttrycka sig själva, tack vare sin fantasi och utan yttre påverkan. Tack vare det magiska torget uppstår grupp-



Le nostre espressioni



Att utforska sig själv genom estetiska uttryck



dynamik (konflikter, aggressioner, ledarskap...), identifikationsförmågor, respekt för tid och respekt för varandra. Dessa aktiviteter gör att de ”handlingar” berättelsens karaktärer gör uppmärksammas. Det är en teknik som också används under det tredje och sista året för att skissa på manuskripten.

- ***Grafisk framställning av den egna handlingen, först mötet med ritteknik.***

4. Analys av känslor med musik.

- ***Vi målar med ögonbindel och lyssnar på musik.*** Detta arbetssätt (modalitet) hjälper barnen att lyssna och uttrycka de känslor som musiken väcker i dem, utan att de behöver oro sig över vad de ritar. Utbildarna ger dem frihet att säga eller inte säga vad de ritar, med respekt för deras känslomässiga bakgrund.
- ***Rita den känsla olika sorters musik kan väcka..., lycka, sorg, rädsla.***
- ***Prata om din rädsla och kasta den i ”Räddskräpkorgen”, efter att ha ritat vad du är rädd för.***

5. Konstruktion av fyra platser valda av barnen.

Vi observerade och samlade in bilder och planerade. Vi gjorde teckningar över Afrika, rymden, staden och slottet på skärmar. Vi skapade också vädret och dag och natt på andra skärmar.

Vi möter frågan om kronologisk tid genom att studera antika fotografier över vår stad och vi lägger märke till skillnader mot hur det ser ut nu. För att förstå tanken på framtiden, tittade vi på en film om en tänkt framtid. Under den här aktiviteten förstod barnen en viktig komponent i film: musik kan väcka känslor hos publiken.

Andra året – storyboard

Andra året gjorde vi fyra berättelser genom att arbeta med **storyboard**-teknik som innefattade: val av plats, skapande av karaktärer, skapa en berättelse, dramatisera berättelsen och göra musik avpassad till de känslor som fakta och karaktärer kommunicerar. Den här aktiviteten omfattar alla delar i projektet och lägger grunden till närmandet till filmen, ett ämne som vi ska arbeta med följande år.

Tredje året – första fasen, utforska möjligheten att göra en film

Under tredje året föddes hypotesen om att göra en film ur intresset av att berätta historier och olika bearbetningar av berättelser. För att fördjupa de olika delarna i en berättelse och understödja den kreativa tankens fria tolkning, tog sig utbildarna före att analysera romanen ”Trollkarlen från Oz” av F. Baum, anpassad till barnens ålder och utan några bilder. Utbildarna valde en version utan bilder så att inte barnen skulle påverkas av bildmässiga stereotyper, och på så sätt göra dem fria att analysera några element - karaktärer och de uttryckande modaliteterna - och att skapa något nytt.

Genom att utelämna bilderna, fick barnen möjlighet att föreställa sig karaktärerna, miljön som de rörde sig i och detta kom att demonstrera rikedom i hur en personlig tolkning av de mentala bilderna och känslorna som väcktes av romanen tillät ”olika berättelser” utifrån samma roman.

6. Fri utforskande tolkning av berättelsen

- **Läsa boken utan bilderna.**
- **Bildframställning (grafisk representation) av karaktärerna så som barnen föreställt sig dem.**

Giovanni C: Vi har inte sett bilderna för vi har inte hittat på dem än.

Alla: När vi läser boken hittar vi på dem.

- **Jämföra bilderna och konversera i stor grupp.**
- **Observation och jämförelse av teckningar av god eller ond häxa.** De jämför sina arbeten med andras och betonar idén av fri tolkning.

ED: Titta på din Dorothy, är alla lika?

Alla: Nej.

ED: Kan du beskriva din Dorothy?

Davide M: Hon har lockigt hår, klänning och gröna byxor.

Varje barn beskriver sin egen Dorothy

ED: Finns det ett rätt och ett fel?

Matteo F: Nej.

ED: Varför är det så?

Matteo F: För att vi har använt vår fantasi för att skapa dem.

- **Bildrepresentation (den grafiska representationen) av häxor: ond eller god, betonande skillnaderna i teckningarna.** Det här hjälper utbildarna att observera att:

den onda häxan representeras inte alltid av en ful karaktär i svarta kläder; den goda häxan representeras inte alltid av en vacker kvinna i ljusa kläder. Det är i vuxnas sinnen som dessa detaljer typifierar dessa karaktärer.

Den onda häxan has rynkor när hon blir arg, och runt munnen och vi förstår varför den goda häxan ler.

De har svarta kläder för att de är häxor, den goda ler, den onda har en tand som jag inte vet hur jag ska beskriva.

Den onda häxan har svarta kläder, den goda har en blå klänning.

För att utveckla berättelsen, bland många möjligheter att uttrycka sig, beslutade barnen att välja film även om det i början var ett problem med skillnaden mellan tecknad film och spelfilm. Detta problem löstes av utbildarna genom praktiska försök, objektiva data och DVD som möjliggör förståelse för skillnaderna mellan de olika filmtyperna.

Margherita: I tecknad film är folk målade, på film är de riktiga.

För att utveckla filmtemat gick utbildarna med barnen till Nationella Filmmuseet i Turin, ett av de viktigaste och mest interaktiva filmmuseerna. På museet förklaras filmens födelse, dess redskap och beståndsdelar. Möjligheter att använda specialeffekter och olika platser och att upptäcka optiska effekter, kostymer och olika saker förstärkte barnens intresse för att genomföra ett filmprojekt.



Karaktärer och filmmakande



Tredje året – att göra filmen

Det tredje året avslutades projektet med produktion av sex kortfilmer gjorda av barnen, i alla enskilda detaljer, utom redigeringen. Detta har möjliggjorts därför att barnen varit så intresserade och fokuserade på allt som ingår i filmmakandet. Barnen upptäckte att film börjar med en berättelse (ett ämne som behandlats året innan). De föreslog att vi skulle ”göra en film” med påhittade berättelser och på så sätt började deras resa i filmens värld.

Genom att börja med sex storyboards gjorda efter sex romaner som barnen gjort i början av året, har barnen fått hjälp att förstå den naturliga och sociala världen och att bygga sina egna identiteter. Tidsindelningarna används för att organisera välkända händelser, för att kunna utveckla de mer komplexa begrepp och färdigheter som behövs för att återskapa det förflutna och kunna föreställa sig framtiden.

Vi har utforskat de olika beståndsdelarna (berättelse, manuskript/dialoger, kostymer, scen, filmning och redigering) och yrkespersonerna som behövs för att göra film (producent, manusförfattare, regissör, kostymmakare, scenograf, sminkör). För att påminna barnen om de fem faserna använde vi fingrarna, som tillsammans i en knuten näve, representerade ”görandet”, redigeringsfasen.

7. Filmskapande.

- ***Vi blev ”författare” och hittade på sex illustrerade noveller.***
- ***Vi blev ”manusförfattare” och komponerade ”orden” och de agerandes handlingar.***
- ***Vi blev ”kostymmakare” och skapade våra kostymer.***
I specialtidskrifter fann vi inspiration att skapa kostymskisser. Vi tog mått på skådespelarna, vi gjorde modellerna, vi tråcklade och förberedde kostymerna. Under tiden förberedde andra barn saker som skulle vara med i filmscenerna.
- ***Vi blev ”scenografer”, vi bestämde hur platsen skulle vara.***
Vi beslutade att använda tre scentyper. Skolan för inomhusfilmning, parkerna ”Bosco in Città” och ”Parco Ravizzaand” för utomhusfilmning och green-screen för specialeffekter.
- ***Vi blev ”skådespelare”.*** Efter att ha lärt sig manuskriptet och satt på sig kostymen, började vi filma.
- ***Vi blev redigeringsassistenter*** när vi upptäckte hur filmandet blev en film.

I Cremona har man liksom i Söderhamn försökt att ta ett helhetsgrepp på utbildning för barn och unga. Under en rad år har samarbetet mellan skolan och näringslivet varit intensivt. Projektet innebär en utvidgad kontakt mellan skola, familjer och näringslivet, något vi känner igen från exemplet Söderhamns Drivkraft. Projektet kallas 0/18, det vill säga det berör i första hand medborgare i åldern 0-18 år.

Cremonas politiska ledning erfor att framtiden för många unga framstod som mycket osäker, ja, till och med hotfull. Projektet 0/18 sjösattes för att motverka denna syn och i stället se framtiden som löftesrik.

Projektet 0/18 är inte representerat i handboken, men det är ännu ett exempel på hur den europeiska skolkartan håller på att ritas om.



Ett skapelsens hus

SAMMANFATTNING

– relationen mellan alfa och omega, bokens inledning är slutet ...

Med dessa ord bjuder vi in dig till - att efter sista stycket i denna sammanfattning - gå tillbaka till inledningen, som i realiteten är en del av sammanfattningen. Om du inte inledningsvis läste introduktionen så kan det vara idé att läsa den nu, innan den här sista delen. Vi hoppas även att läsningen av hela boken leder till att nya cykler av undersökande uppstår för oss alla.

Sharing of knowledge – vår transformativa lärcykel

Undervisnings- och lärandearenan som skapades på Milanokonferensen (se foton Konferensen i Milano) gav oss möjlighet att dela med oss av vad vi kommit fram till med hjälp av våra analytiska redskap i kombination med de olika presentationerna av exempel skolverksamhet som lärare och andra gjorde. Där kunde vi i vår egen transformativa cykel förnimma att exemplen hade börjat tala till oss och hjälpa oss frigöra oss från vår tidigare förståelse. Nya förbindelser mellan kreativitet, företagsamhet och hur vi kan organisera lärandemiljö, aktiviteter, relationer och engagemang hade börjat uppstå, liksom förståelse för svårigheter och utmaningar som hänger ihop med allt detta. Omformationer (rekonfigurationer) av vår kollektiva förståelse började hjälpa oss att stödja varandra i en dialog för hur vi kan värdera och forma våra nya attityder och förhållningssätt, liksom våra frågor. Vi arbetade handgripligen med undersökande processer via kreativa arbetsmoment i Milano, lett av kulturpedagoger. Konferenslokalen, som bestod av ett stort öppet rum anpassat till verksamheten och med alla fyra väggarna belysta, skänkte oss ett enastående upplevelserum att tillsammans utforska allt detta. Vi fick arbeta kreativt och erfara hur vi tillsammans kan bygga vår egen lärandekraft för att kunna fortsätta omorganisera vår utbildningsverksamhet och inramningarna för denna verksamhet i våra länder. Man skulle kunna påstå att vi också samtidigt inledde vår ”sammanfattande eller konserverande fas” i insamlandet av ny förståelse och sätt att genomföra saker på. Vi började få en förståelse för vad som var drivkraften bakom kombinationen av gamla och nya undervisnings- och lärandemetoder liksom olika strategier. Ibland uppstod även en gryende känsla för en hållbar och resilient (motståndskraftig) kontinuitet.

Vid konferensen i Söderhamn avslutade vi dialogen på ett kreativt sätt, genom en



Konferens i Milano, föredrag



Konferens i Milano, workshop



Konferens i Söderhamn, workshop



Den slutgiltiga boken...?

slags konstnärlig bild-summering, samlad i en lång, lång bok (se fotot, Den slutgiltiga boken...?). Personligen hade jag en vision av att utbildningens kultur skulle kunna var en intim, helhjärtad och meningsfull del av den mänskliga upplevelsen av att leva hela "sitt livets bok". Den sista delen av vår lärresa börjar genäring åt den bevarande delen av vår transformativa cykel, där vi ger vår förståelse och vår upplevelse och strukturerad och fysiskt form i den här handboken.

Bengt tillägger att det varit en lång resa och några av oss valde till och med att hoppa av på vägen. "Det var komplext och ibland svårt att hitta rätt fortskaffningsmedel. Men jag inser att en del av den försvårande blindheten bestod av att vi alltid simmar i våra egna vatten eller så kan vi inte förstå någon annans sätt att simma i sina vatten. Och genom att inbjuda varandra in i upplevelsen hur det är att simma på olika sätt i våra vatten och polar, så har vi fått syn på både våra egna och andras användning av vatten på ett nytt sätt, liksom en ny horisont vid havet. Det var den rikedom vi hoppades kunna dela genom dess berättelser. Olika strömmingar som färdas mot en mångskiftande horisont, berättades om hur historiskt och kulturellt komplex utbildning är, och hur solen som går ner i varje exempel kastar sitt eget och specifika ljus på detta".

Relationen mellan elev och lärare

I exemplen och i våra dialoger har frågan om lärare och lärare-elevrelationen betonats på så vis att såväl lärare som elever behöver använda sin egen plats i tillvaron som startpunkt i förhållande till visioner, lärandemål och styrande principer, och att konstant vara lärande i en långsiktig och kontextuell lärandeprocess och lärkultur utan gräns och slut. En hörnsten är att få tilliten att växa. Det inträffar i kontakten med den egna motivation och de inre utgångspunkterna, i relation till erfarenheter som skapar en stämning och känslan av att vara bekväm i en situation där en konkret utmaning finns. Med andra ord innebär detta en bekräftande värdering av det egna risktagandet, där en aspekt utgörs av att våga göra misstag liksom att uttrycka sin egen individualitet. Vetgirigt, nyfiket och spontant utforskande, själva "upptäckten" av komplexiteten hos sig själv, andra, omgivningen och olika kunskapsformer i olika sammanhang är en annan aspekt.

Detta är en mycket annorlunda dynamisk kvalitet i lärande och undervisande-processer, än det som sker i en skolkultur som är reducerad till att överföra det redan kända och att testa detta och producera bekräftelse på att i förväg uppsatta mål nåtts. I en receptivt kreativ och aktivt företagsam lärandekultur, är allt som vi redan kan och vill att utbildningssystemet ska leverera i objektifierade kunskapsmoduler, ett levande material som medierar alstrande kunskap och en färdighetsproducerande process som även gör att saker sker i verkliga livet.

Detta tycks vara ett sätt på vilket entreprenöriella liksom kreativa kompetenser kan övas, som en del av erfandet i olika kontextuella sammanhang. Att odla en mångfald förbindelser med "att lära känna sig själv och visionen" i relation till andra och lärande per se, är en avgörande del i skapandet av en stödjande grund i lärandekulturen. Det innehåller i sig alla de "operativa imperativen" jag gör, jag kan, jag vågar, jag anpassar, jag upptäcker.

En expanderad syn på kognition och konstfulla sätt att lära på

Många av exemplen använder olika former av artistiska och konstbaserade processer som befrämjar företagsamma och kreativa kompetenser. Eller så använder de alla sinnen på sinnrika sätt för att på djupet utforska fenomen i världen, och genom multimodala och varierade uttryckssätt få grepp om nya förståelser. Dewey (2006) och Eisner (2002) utforskar både lärandets natur och därför det kognitiva begreppet i förhållande till konstnärliga processer. Ett organiskt samspel som involverar; alla sinnen, såväl den emotionella, mentala, kroppsliga och andliga intelligensen, material, miljön och andra är här inkluderade i förståelsen av lärandets natur. Från en rent kognitiv lärandesynpunkt, enligt Dr. Maria Montessori:

...konstnärlig aktivitet är en form av resonerande, i vilken perception och tänkande är odelbart sammanflätade. En person som målar, skriver, komponerar, dansar... tänker med sinnen ... [men] genuint konstnärligt arbete kräver en organisation som involverar många och kanske alla av de kognitiva operationer som är kända genom teoretiskt tänkande (egen översättning från Eisner, 2002)

Detta pekar mot att det kognitiva begreppet kan behöva vidgas och fördjupas för att kunna inkludera denna förståelse av lärandets natur. Det är intressant att börja utforska samband mellan de dispositioner och lärkvaliteter som befrämjas i konstnärliga och kreativa läroprocesser och de som eftersöks i utvecklandet av entreprenöriellt lärande.

Att bygga en "lärande och skapande" kraft

I dessa berättelser innefattar lärandekraft styrkan (dynamisk, generativ) att delta på djupet och att påverka på alla nivåer i lärandekulturen. För att det ska inträffa, är det av yttersta vikt att involvera sig helt och hållet (mentalt, känslomässigt, fysiskt, handlingskraftigt och existentiellt) och att använda sig av medveten metakognitiv reflektion i tanke och handling. Kraften att samskapa inkluderar att kunna använda det rationella inom det intuitiva och att träna serendipiti-muskelerna som genererar kontakt och förbindelser mellan möjlighet, tur, det okända och realiseringen av läroplanen, drömmar och visioner med en hög närvaro av synkronitet.

En annan avgörande insikt är att olika professionella roller på olika nivåer i hela lärandekulturen också är agenter för hela kulturen. Därför är den långsiktigt motståndskraftiga (resilienta) kreativt förnybara och transformerande kvaliteten i lärandekulturen, beroende av djupet av alla deltagares engagemang, eftersom det motsvarar djupet av kvaliteten för gemensamt bemyndigande. Det innebär att ta initiativ för att delta på jämbördiga villkor, oberoende vilken position eller nivå av klokskap man har i lärandekulturen. Flera lärare och andra anställda uttrycker att de endast kan delta i en process som denna genom att göra det de själva vill ska hända. Man måste således vara övertygad och samtidigt läroaktig för att kunna initiera den handling för förändring man söker.

Med andra ord, att bygga lärandekraft i en lärandekultur är verkligt och djupt förbundet med förmågan till maktindelning på ett statusflexibelt (Johnstone, 1985) sätt, liksom att kunna agera dynamiskt snarare än dualistiskt polariserande. Det är viktiga perspektiv som stödjer varför en relation, mellan lärare och elev, som är gemensamt bemyndigande och handlingskraftig likaväl som receptivt kreativ är så avgörande i alla exemplen. Också varför alla former av involvering mellan traditionella positioner i en

hierarkisk organisation behöver förstås panarkiskt. Denna vändpunkt har uttryckts med ord som: - Alla behöver vara ledare och det behöver vara inskrivet i läroplanen, lärare måste med försiktighet underlätta för att detta ska ske. Lärare och elever kan ses som medarbetare. Detta har utforskats i förmågan att kunna släppa kontrollen som lärare genom att lära sig att understödjande och kreativt organisera och strukturera kontextuella lärresor som kan hårbärgera processer drivna av inre motivation och spontanitet.

Praktisk applicering i lärande aktiviteter och miljöer

Nästan alla exemplen verkar konkretisera dessa nya relationer och dynamiker i olika former av kontextuellt lärande som har kontinuitet - lärresor och teman. De varierar i längd från en dag, en vecka och upp till tre år som i det Italienska exemplet. En annan viktig egenskap är att de, på systematiska och strategiska sätt, kan inlemma ämnena och olika lärmål. De gör det i en ömsesidigt bemyndigande, gruppdynamisk och nätverkande process med världen utanför den utbildande institutionen likaväl som inom den, vilket tillåter utbildningskulturen att bli inspirerad av kreativa regimer i andra professioner. Det verkar stödja det djupare deltagandet och de lärkvaliteter för alla deltagare som eftersträvas. Detta i sin tur hjälper till att skapa en bas för inlemmandet av kreativitet och handlingskraft. Alla exemplen använder sig av den konstnärligt uttryckande, vetenskapligt utforskande och socialt relaterande mänskliga förmågan i väldigt praktiskt, påtagligt informerande och lekfulla processer som använder den yttre miljön medvetet på olika sätt.

Lärsituationerna är designade att innehålla tydliga avsikter för lärande men tillåta "läroplanen" att hända genom en dynamisk samverkan mellan spontanitet och uthålligt övande som inkluderar individuella, kollektiva och kontextuella interaktioner. Historisk inbäddade strategier som använder yttre disciplinering för att motivera lärande av både individuella och professionella kunskapsdelar som är utanför sitt sammanhang, överges. Man laborerar med nya strategier för lärande som stödjer självmotiverad organisering, som bärs av inre längtan och intresse. Denna mobiliserande drivkraft sätts in användning snarare än ombeds "lösas i en färdig uppgift". Den blir kreativt utmanad att iscensätta sin verkningsförmåga i situationer som sätter både personliga, yrkesmässiga och vidare utbildande syften i en meningsfull och praktiskt experimenterande kontext. Detta kombineras med formativ bedömning.

Kulturell införlivning

I Söderhamnexemplet kan vi se den fördelaktiga inverkan på utbildningsområdet när den drivs av en klar och genomsyrande vision, och den sätts i verket i den såväl lokala, som stadens och regionens gemensamma livsvärld med jämbördigt engagemang. När samhälls- och regionsnivåerna involveras, i en transparent och medvetet sammankopplad dynamik där de delar med sig och deltar med sina roller, börjar det kreativt företagsamma lärandet leda i riktning mot uppbyggandet av en hållbar framtid. Alla exemplen verkar ha en förmåga att bygga samma starka integritet och visionsdrivna lärkultur i den skala som den kan påverka, t ex inom sin kommun, sitt nätverk av skolor, sin skola eller förskola.

Det är i relation till de mer omfattande skalnivåerna i den "panarki" som utgör utbildningsväsendets lärandekultur som många av de svåra utmaningarna dyker upp

(när de inre utmaningarna har dragits in och mött varandra i en dynamisk och livgivande process). De nivåerna sätter upp ramfaktorerna som kommer från statliga institutioner och politisk makt. Krockarna mellan yttre styrningsprinciper för utvärdering, bedömning och skolpolitik blir än skarpare, när den lokala och kommunala samhällsnivån faktiskt börjar stödja de transformativa initiativ som skolan tar (och möjligheten att driva verksamheterna så som det beskrivs i exemplen, har vi hört, kringskärs med vi skriver detta) .

Detta berörs också av ILE-nätverket och OECD:s forskningsprogram. De identifierar det som ett stort glapp ”A Big Gap” (Dumont et al, 2010) mellan utbildningsforskning och praxis å ena sidan och utbildningspolitik i relation till både utbildningsforskning och praxis å den andra. Vi skulle tillägga att ett av de mest destruktiva glappen är avsaknaden av kontakt mellan förnyelse och kontinuitet i utbildningssystemet i sin helhet. Vi identifierar att detta till största delen drivs av snabba kast mellan politiska trender och olika statusfixerade maktspel. Detta skapar svängningar mellan dualistiska polariseringar som förtylligar och reducerar lärandet och kulturen. Detta i stället för en fördjupande lärddynamik och kontinuitet som kan experimentera med det nya utan att reducera sin hållbara komplexitet av möjligheter, och dess vitaliserande inomdynamiska utbyte mellan visdom och förnyelse. Detta är hur förändring kan hårbärgas och användas som en agent för att bygga resiliens, tillförlitlighet, uppfinningsrikedom, reflektivitet och ömsesidighet.

I de engelska exemplen utgör Creative Partnerships en mycket avancerad institutionalisering av en ny form av professionellt utbyte som har uppfriskat såväl skolan och utbildningskulturen, som de entreprenöriella kompetenserna i en vidare mening. Det politiska beslutet att sluta stödja det arbetet, kan tolkas som ”en abort” av en ny och verkningsfull praxis, som skulle kunnat bidra till att kreativitet och företagsamhet på utbildnings- och samhällsnivå utvecklas på ett potent sätt. I detta fall manifesterades även fördelarna i statistiska uppgifter om en ökning av arbetstillfällen och ekonomisk tillväxt på varje pund som spenderades. Enligt Price Waterhouse Cooper gav varje pund som satsades på Creative Partnerships en vinst på fjorton pund.

Ur det globala forskningsperspektivet representerat av t ex Anne Bamford (2006)⁸, har det visat sig att estetisk verksamhet har mycket stor betydelse för utbildning, om den genomförs med en viss nivå av professionell kvalitet (som i fallet med Creative Partnerships och de konstnärliga processer som de Svenska och Italienska exemplen utvecklar). De överföringseffekter som finns mellan konst, kreativitet och entreprenöriell handlingskraft visar sina begränsade men klara konturer i denna handbok. Slutsatsen från dess indicier förstärker insikten om att det är ett ökande glapp mellan den politiska nivån och utbildningens både praktik och forskning.

Övergripande strategier för att inlemma en kultur av kreativitet och handlingskraft i skolverksamheten

Macro- och mesonivå

- Ha en levande och formulerad vision, underblåst av personligt engagemang, handling och uthållighet som genomsyrar hela organisationen och lärkulturen
- Investera i långsiktiga utbildningsstrategier, kurser och lärandeutbyten som utbildar hela personalen och organisationen till att bygga uttalade, kommunalt

⁸ Här går det att läsa om hennes forskning i boken The Wow -factor: <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830916178.pdf>

förankrade helhetsrelationer, med full insyn, som uthålligt kan experimentera, föra en dialog och utveckla praxis

- Odla en ”panarkistisk” medveten struktur och organisationskultur, snarare än traditionellt hierarkisk, som kan hantera den skalöverskridande och dynamiskt transformativa lärandet natur mellan olika aktörer och nivåer av organiserade lärgrupper
- Utveckla resilienta - långsiktigt hållbart utvecklande -strategier. Låt de bygga på det som existerar, samtidigt tillåta ett experimenterande med medvetet utvecklande av saker på en skalnivå - personligt och kollektivt - som utmanar beteende, attityder och förhållningssätt på ett kreativt sätt, utan att äventyra den övergripande stabiliteten
- Odla möjligheter, mångfald och serendipitet för att kunna skörda synkronisitet
- Odla en aktivt skapande snarare än reaktivt responderande orientering i kulturen. Inkorporera förändring, utmaningar och svårigheter som en del i att aktualisera visionen, snarare än att fokusera på att ”lösa problemen”, villkorat av det paradigm som skapade dem
- Utveckla tolerans, stöd och förståelse för individers och grupperns olika och spridda utvecklingstakt. Tillåt personligt engagemang lika väl som stegvis omslutning av förändring och växande

Avsikter och Medel på meso-, micro- och det enskildas nivå

- Att skapa kontextuellt lärande
- Att skapa processer för djupinläring
- Att tydliggöra explicit och inlemma meta-kognitiva kompetenser
- Att utveckla strategiska och systematiska verktyg som inkorporerar sätt att vägleda och utvärdera
- Att skapa djupt sammanhängande lärresor som systematiskt sammankopplar och sätter i sammanhang ämnen och lärmål och får läroplanen att ”hända” på kreativa och företagsamma sätt
- Att använda verklighetsförankring tillsammans med föreställningsförmåga. Att vara skapande i att förverkliga konkreta meningsfulla mål, är två avgörande faktorer
- Gör utomhusmiljön, staden, olika aktörer och omvärlden till del av ett ”levande expanderat klassrum” och relationellt sammanhang som inlemmar lärprocesser och skolkulturen i det blodomlopp som är livets och världens föränderlighet
- Använd holistisk, multimodal, kreativ utforskning och (multi-tasking) mångfacetterat görande
- Använd de konstnärliga, forskande och hantverksmässiga tillvägagångssätten, med hjärta, kropp och tanke tillsammans för att applicera kunskapande

Att utveckla nya lärarstrategier genom att:

- Använd villigheten att se igenom konstruktionen av personliga uppfattningar,

och de vanemässiga mentala förutfattade meningarna och förståelsen som vuxna. Att väcka medvetenhet om hur man tolkar andra och ser på världen. Lära sig att identifiera och bryta mönster genom vilka man spelar ut ett möjligt arv av en lärkultur som agerar utifrån ett förlegat villkorande. Detta för att vara kapabel till att genuint och receptivt förhålla sig till barnens sätt att sammanfoga världen. Att vara kapabel att möta deras utgångspunkter som en vägledande och drivande kraft, som både tillförlitligt bejakar och skapar tänjande utmaningar. Som vägleder dem genom ett perspektiv av djupare livserfarenhet, utan att forma dem in i redan färdiga lösningar och svar, utan snarare samskapar en innovativ omformering av kunskap, av förståelse av världen, sig själv och andra i den.

- En lärarkapacitet att använda en attityd och ett förhållningssätt av att samskapa lärande med studenter och omvärldsmiljön med ett kreativt och företagsamt ledarskap
- Att använda ett djupt receptivt lyssnande, improvisatorisk förmåga och sig själv som ett engagerat interagerande instrument
- Att förändra perspektivet på relationen mellan motivation och disciplin
- Utveckla en mångfaldig kunskapsbas som förstår att organisera lärsituationer och lärresor utifrån dessa nya kriterier, och som kan använda det mesta till att bli en lärsituation
- Att stödja den det intuitiva helhetsfokuserande funktionen med analytisk reflektion och systematiska strategier i en delad och synliggjord kollegial lärkultur
- Vara förmögen att använda på ett stödjande sätt kreativa strukturer, strukturerande dramaturgier, samt samspelsregler som tillåter ömsesidigt bemyndigande och holistiskt orienterat deltagande som inbjuder användandet av alla sinnen i en multi-kognitiv och organisk kreativitet
- Att katalysera genom att vara och göra det som man vill ska hända

Utveckla nya elevroller genom att:

- Lita till och tillåta elevers intresse, inre motivation, drömmar och passioner att bli en ledande drivkraft i lärandet, understött av kreativa och företagsamma strategier
- Ha tillit till den lärandes personliga och subjektiva upplevelse och meningsskapande värld, och använda kopplingen till den inre motivationen, intresset, meningen och syftet som en motor och drivkraft som riktas och engageras i lärresan, vilket drar in ämneskunskap och lärandemål indirekt i en sammanhangsrik process av lärande som kan resultera i både performativ och formulerad förståelse
- Ha tillit till barns naturliga uppmärksamhetsförmåga och attraktion till naturen och utomhusmiljöer som en drivkraft. Intimt förbinda denna till emotioner, känslor och nyfikenheten att uppleva den vardagliga miljön med alla sinnen som ett sätt att relatera lärande till sig själv, andra och världen

- Skapa avsiktliga förändringar i retoriska synsätt och användandet av nya diskurser, t ex som att benämna lärare och elever som medarbetare, eller att barnen är protagonister/huvudrollsinnehavare i sin egen lärresa, att de antar en utmaning inte löser en färdig uppgift
- Tillåta och stödja elevers ansvarstagande och fördjupade deltagande, genom att också låta de vara med och designa spelreglerna
- Stödja meta-kognitiva strategier att medvetet lära hur man lär
- Låta elever ”bygga lärkraft”, och ”greppa förmågan att lära” genom att bli resilienta, tillförlitliga och uppfinningsrika, reflexiva och ömsesidiga
- Hjälpa elever att utveckla professionella attityder i sitt lärande inriktat mot livslångt lärande
- Stödja elever att lära genom att lära ut
- Stödja elever att lära genom att samskapa och samverka
- Tillåta elever att bygga upp internt entreprenörskap för att föra externt entreprenörskap
- Tillåta och stödja elever att bli entreprenörer i sitt eget liv
- Stödja den djupa meningsfullhet som genereras av att verkliga livet och livsvärlden kopplas till konkreta lärmål som genererar praktiserande förmåga och självorganiserande attraktion till att lära och inkludera ämneskunskap

Referenser

- Alberta Education (2011): *Framework for student learning: competencies for engaged thinkers and ethical citizens with an entrepreneurial spirit*. Available online: <http://education.alberta.ca/department/ipr/curriculum.aspx>
- Arfwedson, Gerhard (ed) (2002): *In between practice and theory*. Stockholm
- Barks, Coleman, Green Michael (translations and illuminations) (1997): *The Illuminated Rumi*. New York: Bentam Doubleday Publishing Group, Inc.
- Bamford, Ann (2006): *The Wow Factor; Global research compendium on the impact of the art in education*. Germany: Waxmann Verlag GMBH.
- Berglund, Karin & Johansson, Anders, W. (2008) (Red.) *Arenas for Entrepreneurship (Arenor för entreprenörskap)*, Örebro: Forum för småföretagsforskning.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *The male dominance, (Den manliga dominansen)* . Göteborg: Daidalos.
- Bradley, Sue & Fitzsimmons, Mike (in press): *Creative Partnerships Southampton, Portsmouth and Hampshire (CPSPH)*. Review report 2005-2011, Version: 14.1.
- Broady, Donald. (1999). Revisiting in the frame factor theory (På återbesök i ramfaktorteorin). *Pedagogical research in Sweden*, 1999 year 4 nr 1, 111-121 ISSN 1401-6788.
- Campbell, Joseph (2012): *The Hero with a Thousand Faces*. New world Library
- Claxton, Guy (2010): *Building Learning Power, helping young people becoming better learners*. Bristol: TLO Limited
- Claxton, Guy (2007): *Building Learning Power, helping young people becoming better learners. The What, Why and How of building Learning Power - An introductory workshop for strategic leaders*. Bristol: TLO Limited
- Craft, Anna, Gardner, Howard, Claxton, Guy (2008): *Creativity, wisdom, and Trusteeship: exploring the role of education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Dewey, John (2005): *Art as Experience*. London: Perigee
- Dumont, Hanna, Istance, David, Benavides, Francisco (2010): *The Nature of Learning, using research to inspire practice*. www.oecd.org/publishing/corrigenda
- Eisner, W, Elliot (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Falk-Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedborg, Gudrun et al, (2011): *Entrepreneurial pedagogy in school - driving forces for pupils learning (Entreprenöriell pedagogik i skolan - drivkrafter för elevers lärande)*. Stockholm: Liber
- Fine, Alan, Gary, Deegan, G, James (1996): Three principles of Serendip: insight, chance and discovery in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 1996, vol 9, nr 4, p 434-447.
- Ford, M (1992): *Motivation Humans Goals, Emotions and personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Foucault, Michel (1987): *Surveillance and punishment (Övervakning och straff)*. In Swedish translation). Lund: Arkiv Förlag.
- Fritz, Robert (1989): *The Path of Least Resistance - Learning to become the creative force in your own life*. New York: The Random House Publishing Group
- Gawell, Malin, Johannisson, Bengt & Lundqvist, Mats (red) (2009): *The entrepreneurs of Society - a research anthology about societal entrepreneurship. (Samhällets entreprenörer - en forskarantologi om samhällsentreprenörskap)*. Stockholm: KK-stiftelsen
- Giota, J (1999): *Children's reason for Being in School and Learning. A Swedish-Dutch comparative Study: Comparison with a Study by Wenzel*: Paper presented at the ninth European Conference on Developmental Psychology, Spetses. Greece, September.
- Hetland, Lois (Ed.) (2007). *Studio thinking: the real benefits of arts education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hjorth, Daniel: Audio book (Ljudbok): *Who is not an entrepreneur?(Vem är inte entreprenör?)* <http://www.ltu.se/projekt/ljudbok>

- Hjorth, Daniel & Johannisson, Bengt (1998): *Entrepreneurship as a story of creation and ideology* (Entreprenörskap som skapelseprocess och ideologi). In the book *Organisation theories in Swedish. (Organisationsteori på svenska)*. Czarniawska, Barbara (red). Malmö: Liber ekonomi
- Holling, C.S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. I, *Ecosystems* (2001) 4: 390–405
- Holming C.S, Gunderson L.H, Ludwig D (2002): *Panarchy: Understanding transformations in Human and Natural Systems*. Washington D.C: Island Press.
- ILE (2012) - Innovative Learning Environments www.oecd.org/edu/learningenvironments, <http://www.oecd.org/dataoecd/27/7/49799940.pdf>
- Hunizinga, Johan (1955): *Homo Ludens, a study of the play element in culture*. Beacon Press. Boston
- Johnstone, Keith (1985): *Impro-Improvisation and the Theatre*. (Impro -Improvisation och teater). Stockholm: Entré/Riksteatern
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Lindblad, Sverker; Linde, Göran; Naeslund, Lars.(1999): Frame factor theory and practical sense. *Pedagogical research in Sweden*, 1999 year 4 nr 1, 93-109 ISSN 1401-6788.
- Magasin Drivkraft (2010): Entrepreneurial learning and entrepreneurship in educational systems, www.soderhammn.se/utbildningochbarnomsorg/entreprenorielllarande
- Peterson, Mariella, Westlund, Christer (2007): How sprits of fire are ignited - an introduction to entrepreneurial learning (Så tänds eldsjälarna - en introduktion till entreprenörcillt lärande). Stockholm: Nutek
- Robinson, Ken (2010): *The element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books
- Skogen, Kjell & Sjøvoll, Jarle (2009) (Red.). Pedagogical entrepreneurship. Innovation and creativity in Nordic schools. (Pedagogisk entreprenörskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skolverket - Swedish School Ministry (2010): *Create and Dare (Skapa och våga)*. Stockholm: Skolverket
- Svensson, Lotta (2006): *Winning or Loosing. Young peoples driving forces behind leaving small towns. (Vinna och försvinna. Ungdomars drivkrafter bakom utflyttning från mindre orter.)* Ph D Monography at the University of Linköping at the Faculty of Philosophy.
- UNESCO & ILO (2006): *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Walker, Brian, Holling, C.S, Carpenter, Stephan. R, Kinzig, Ann (2004) Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society* 9(2): 5. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5>
- Vallström, Mikael (2011): *To recapture the future. The small town, the young people and the possibilities of democracy*. Lund: Nordic Academi Press.