

”Är vanligt bara vanligt?”

En kvalitativ jämförelse mellan traditionell pedagogik,
Montessoripedagogik och Steinerpedagogik

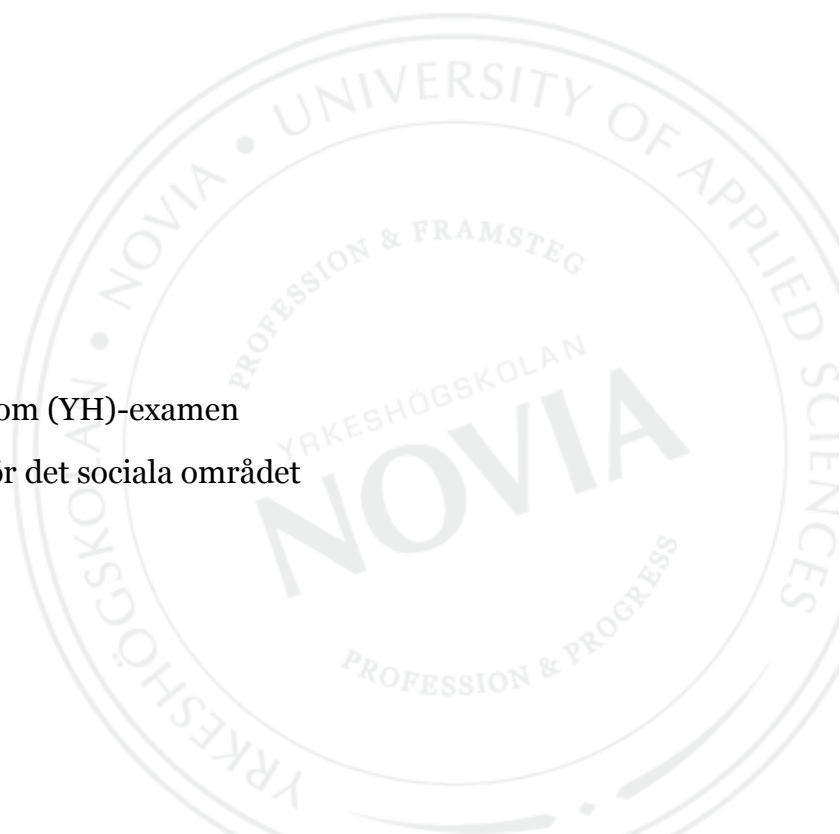
Sandra Nyman

Teresa Svenlin

Examensarbete för Socionom (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för det sociala området

Vasa 2014



EXAMENSARBETE

Författare:	Sandra Nyman och Teresa Svenlin
Utbildningsprogram och ort:	Det sociala området, Vasa
Inriktningsalternativ/Fördjupning:	Socialpedagogiskt arbete/ Förskolepedagogik
Handledare:	Ralf Lillbacka och Carita Blomström

Titel: "Är vanligt bara vanligt?" – En kvalitativ jämförelse mellan traditionell pedagogik, Montessoripedagogik och Steinerpedagogik

Datum 9.11.2014

Sidantal 60

Bilagor 4

Abstrakt

Syftet med detta lärdomsprov är att se vilka likheter och olikheter det finns mellan Traditionell pedagogik, Montessoripedagogik och Steinerpedagogik. Vi är också intresserade av att få veta hur pedagogikformerna fungerar i praktiken, vilka arbetsmetoder som används och vilken roll pedagogerna har inom respektive pedagogikform.

I teoridelen presenteras de olika pedagogikformernas kännetecken, grundare, syn på barnet och hur pedagogikformerna används inom dagvården.

Undersökningen är en kvalitativ studie, som består av intervju med en pedagog ur varje pedagogikform och observationsstudier på tre daghem i Finland. I undersökningen framkom det att grundtankarna är samma hos alla de tre pedagogikformerna, men att det fanns märkbara skillnader i hur verksamheten är uppbyggd, hur inomhusmiljön ser ut och synen på människan.

Språk: Svenska

Nyckelord: Traditionell pedagogik, Montessoripedagogik, Steinerpedagogik

BACHELOR'S THESIS

Authors: Sandra Nyman and Teresa Svenlin
Degree Programme: Social welfare, Vaasa
Specilization: Socio-pedagogical work/Pre-school Pedagogy
Supervisors: Ralf Lillbacka and Carita Blomström

Title: "Is ordinary just ordinary?" – A qualitative comparison between traditional pedagogy, Montessori pedagogy and Waldorf pedagogy

Date 9.11.2014

Number of pages 60

Appendices 4

Summary

The purpose of this Bachelor's thesis is to find out the similarities and differences between traditional pedagogy, Montessori pedagogy and Waldorf pedagogy. We are also interested in finding out how the pedagogies works in practice, which working methods they use and the role of the pedagogue in respective pedagogy.

In the theory-part the different pedagogies are presented and their characteristics, founders, view of the children and how the pedagogies are used in daycare are also introduced.

We used two qualitative methods in our survey, which are interviews and observation studies in three different day nurseries in Finland. The result of the survey was that the basic thoughts are the same in all three pedagogies, but there were noticeable differences in how the activities are used, how the environment looks like and the view of the humans.

Language: Swedish

Key words: Traditional pedagogy, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Syfte.....	3
3 Traditionell pedagogik.....	4
3.1 Fröbel – daghemmet och den traditionella pedagogikens fader.....	4
3.1.1 Frøbels syn på barnen.....	5
3.1.2 Frøbels gåvor och pedagogens roll.....	6
3.2 Leken.....	7
3.3 Lära genom samspel.....	8
3.4 Pedagogens roll.....	9
3.4.1 Barns lust att lära sig och utforska sin omgivning.....	9
3.5 Samarbete mellan föräldrar och personal.....	10
3.6 Miljön.....	11
4 Montessoripedagogik.....	13
4.1 Maria Montessori.....	13
4.2 Montessoripedagogikens kännetecken.....	15
4.3 Miljö.....	16
4.4 Barnet och Montessoripedagogiken.....	17
4.4.1 Frihet.....	17
4.4.2 Respekt.....	18
4.5 Montessoripedagogen.....	19
4.5.1 Pedagogens uppgifter.....	20
4.6 Montessorimaterialen.....	21
4.6.1 Indelning av montessorimaterialen.....	21
4.6.2 Att presentera materialen.....	23
4.7 Montessoriskolan.....	23
4.7.1 Sexåringar.....	24
4.8 Kritik mot Montessoripedagogiken.....	24
5 Steinerpedagogik.....	26
5.1 Rudolf Steiner.....	26
5.2 Antroposofin.....	28
5.3 Den antroposofiska människosynen.....	29

5.4 Sjuårsperioder.....	30
5.5 Waldorfskolan.....	31
5.6 Daghem.....	33
5.6.1 Den fria leken.....	34
5.6.2 Härmandet.....	35
5.6.3 Vardagsrytm och aktiviteter.....	36
5.6.4 Pedagogens roll.....	37
5.6.5 Föräldrarnas roll.....	38
5.6.6 Sexåringarna.....	38
5.7 Årstiderna och de fyra elementen.....	39
5.7.1 Temperament.....	40
5.8 Steiner frihets filosofi idag och kritik mot Steinerpedagogiken.....	41
6 Undersökningens genomförande.....	43
6.1 Val av metod.....	43
6.1.1 Urval.....	45
6.2 Inför undersökningen och datasekretess.....	45
6.3 Metod för resultatanalys.....	46
7 Resultatanalys.....	47
7.1 Intervju.....	47
7.1.1 Likheter mellan de tre olika pedagogikformerna.....	48
7.1.2 Olikheter mellan de tre olika pedagogikformerna.....	48
7.1.3 Pedagogens roll.....	49
7.1.4 Fördelar och nackdelar.....	50
7.2 Observation.....	50
7.2.1 Den fria leken.....	51
7.2.2 Samlingen.....	52
7.2.3 Utevistelsen.....	53
7.2.4 Miljö och material.....	54
7.3 Sammanfattning.....	55
8 Slutdiskussion och kritisk granskning.....	56
Källförteckning.....	59

Bilagor

Bilaga 1	Intervjufrågor
Bilaga 2	Observationsplan
Bilaga 3	Tillståndsblankett för observation - föräldrar
Bilaga 4	Bilder på montessorimaterialen och Steinerdockan

1 Inledning

Hungriga sinnen
Att lyssna är att äta med öronen
Var glad åt hungriga öron!
Var glad åt hungriga sinnen!
Lyssna också med ögonen,
Lyssna med smaken, känslan
och med hela kroppen.
Allt vad dina sinnen kan förtära
ger dig kraft att leva
och näring åt den förvandlingens värld
som rör sig och andas
och talar och växer i dig.

– Sandro Key-Åberg (Granberg 1996, s. 3)

Detta lärdomsprov är skrivet innanför ramen för Socionomutbildningen (YH) och profileringen förskolepedagogik. Profileringen ingår i våra studier och är en del av de studier (60 studiepoäng) som ger oss behörighet att arbeta som barnträdgårdslärare med barn upp till fem år. Vår undersökning är kvalitativ, där vi har valt att undersöka tre olika pedagogikformer, för att få en bredare bild av ämnet pedagogik och verksamheten på olika daghem. För att få svar på våra frågeställningar, har vi i undersökningen valt att använda oss av två olika datainsamlingsmetoder – intervju med pedagogerna och observation av verksamheten.

I dagens moderna samhälle finns det flera olika pedagogikformer, som skiljer sig från den traditionella, bland annat Montessoripedagogik och Steinerpedagogik. Det blir alltmer populärt att låta sina barn få lära sig på andra sätt, till exempel i naturen, genom fantasin och genom att lära sig själv, med hjälp av en pedagog. Att inte styra barns lärande är idag något som många vill sträva efter, att barnen själva får lära sig genom sin fantasi samt genom försök och misstag.

Montessori- och Steinerpedagogik har funnits ända sen slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Eftersom dessa annorlunda pedagogikformer blir allt vanligare och populärare i vårt samhälle, har vi valt att i vårt lärdomsprov jämföra Montessoripedagogik och

Steinerpedagogik med varandra och även med den traditionella pedagogikformen, som grundar sig på Fröbels tankar. Eftersom vi båda har fått undervisning i den traditionella formen av pedagogik, vill vi nu undersöka vilka andra pedagogikformer det finns och hur de fungerar.

Under 1900-talet, då Montessori- och Steinerpedagogiken fick sin början, var även Friedrich Fröbel, Loris Malaguzzi, Célestin Freinet, Leo Vygotskij, Jean Piaget och John Dewey verksamma. Deras pedagogikformer och teorier har påverkat Montessori och Steiner, eftersom de på ett eller annat sätt har tagit intryck av varandra genom att de har kritiskt granskat varandras teorier. (Forsell 2005, s. 78, 108, 170, 188; Gedin och Sjöblom 1995, s. 6; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 12)

Det finns studier som har gjorts om Montessori- och Steinerpedagogik, men många studier är föråldrade och jämför inte heller dessa med varandra eller med den traditionella pedagogiken. Temat för vårt lärdomsprov har studerats, men inte ur den synvinkeln vi är intresserade av. Därför är vi intresserade att själva undersöka dessa olika pedagogikformer och jämföra dem med varandra, för att få svar på de frågor vi är intresserade av.

I teoridelen kommer vi främst att fokusera på daghemmen, eftersom det är mest aktuellt för oss i vårt framtida arbete som socionomer och behöriga barnträdgårdslärare. Vi kommer även att nämna om Waldorfskolan och Montessoriskolan och vad sexåringarna får göra på daghemmen, eftersom även det förklarar Steiner- och Montessoripedagogiken. I delen om den traditionella pedagogiken kommer vi dock bara fokusera på daghemmet och barn mellan ett och fem år.

2. Syfte

Syftet med vårt lärdomsprov är att jämföra Montessoripedagogik, Steinerpedagogik och den traditionella pedagogikformen. Vi vill genom att observera och undersöka, få fram likheter och/eller olikheter mellan dessa pedagogikformer.

Den traditionella pedagogiken är känd för oss från förr, men vår kunskap om Montessori- och Steinerpedagogik inte är så stor. För att få svar på de frågor vi har, har vi valt att jämföra dessa tre pedagogikformer, eftersom vi anser att det kommer att ge oss så stor kunskap om pedagogikformerna som möjligt och det gör det lättare för oss att förstå olikheterna och likheterna pedagogikformerna emellan.

Vårt lärdomsprov kommer att innehålla dessa frågeställningar:

- Vilka arbetsmetoder använder man sig av i de olika pedagogikformerna?
- Finns det likheter i dessa arbetsmetoder eller är de helt olika från varandra?
- Vilken roll har pedagogerna i respektive pedagogikform?
- Är den traditionella, ”vanliga”, pedagogikformen bara vanlig?

3 Traditionell pedagogik

Det livslånga lärandet och barnets utforskande av världen börjar den dag hon eller han föds. Barnet gör nya erfarenheter varje dag och återkopplar den nya informationen till kunskap barnet redan införskaffat. Dessa erfarenheter avgör också på vilket sätt barnet kommer att hantera nya problem, nya situationer och nya människor. Genom kommunikation, språk, lärande och lek erhåller barnet livsviktiga kunskaper. Barn vill skapa mening i sin omvärld och genom aktiviteter lär sig barnet om och får förståelse för sin omgivning. Förutsättningar och möjligheter styr barnets lärande och det tidiga lärandet är grundläggande för barnets fortsatta lärande. Därför är pedagogens roll också avgörande. En skicklig pedagog sammanbinder fostran, omsorg och lärande genomgående under barnets dag vid daghemmet. En erfaren pedagog ser till att den pedagogiska dimensionen alltid finns närvarande. (Samuelsson & Sheridan 1999, s. 7-10)

3.1 Fröbel – daghemmet och den traditionella pedagogikens fader

Den traditionella pedagogikens fader är Friedrich Fröbel. Det finns ingen direkt Fröbelpedagogik, utan hans pedagogik är grunden för alla andra pedagogikformer och det är fritt fram att blanda in hans grundtankar i sin egen pedagogik och i sin egen verksamhet på daghem. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 10)

Fröbel föddes 1782 i Oberweissbach i Tyskland och hans barndom och uppväxt var mycket svår och traumatisk. Han hade många syskon och speciellt de äldre syskonen betydde mycket för Fröbel, eftersom modern dog när Fröbel var liten och han hade inte så bra kontakt med sin far. Moderns död anses ha påverkat Frøbels inställning till livet. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 16; Wallström 1992, s. 24-25)

Det var vanligt att fadern i prästfamiljer själv undervisade sina barn. Frøbels far var präst, men eftersom Fröbel hade svårt att läsa och ansågs vara besvärlig, ville inte fadern undervisa honom. Detta ledde till att Fröbel var tvungen att få sin undervisning i skolan. Fröbel vantrivdes i skolan, men när morbrodern tog över ansvaret för Frøbels undervisning och fostran, kände Fröbel för första gången harmoni. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 16; Wallström 1992, s. 25; Öman 1991, s. 16)

När Fröbel blev äldre och började studera på universitetsnivå, hade han svårt att bestämma sig för vilken yrkesinriktning han skulle ta och läste fler ämnen än han egentligen klarade av. Av en ren slump kom han i kontakt med läraren Anton Gruner, som upptäckte att Fröbel var mycket allmänbildad. Fröbel började arbeta på Gruners skola i Frankfurt och upptäckte sin talang för läraryrket. Läroplanen på skolan följde de idéer om utbildning och uppfostran som den schweiziske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzis myntat. Dock blev Fröbel kritiskt mot hans idéer och började fundera på att utveckla den, så att den passade Frøbels egna tankar och helhetssyn på barn. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 16-17; Wallström 1992, s. 26-27; Öman 1991, s. 17)

När Fröbel och hans fru Wilhelmine år 1817 startade sin första skola för pojkar, blev Frøbels dröm verklighet. Skolan följde både Pestalozzis och Frøbels egna tankar och det var viktigt att vara nära naturen, känna samhörighet med varandra, både lärare och elever. De ville inte bara lära ut kunskap, utan även fostra hela människan. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 17)

År 1840 grundade Fröbel och hans fru en småbarnsskola, barnträdgård, för barn mellan tre till sex år, eftersom Fröbel hade insett hur viktiga åren före skolan är för barnen och att det är viktigt att barnen blir fostrade redan innan skolan. Hans livsverk är de så kallade "Kindergartens" – daghem för barn mellan tre och sex år. Hans pedagogik har sedan präglat dagens småbarnsfostran och daghem och har inspirerat andra stora pedagoger så som Rudolf Steiner och Maria Montessori. Friedrich Fröbel dog 1852. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 10, 17; Öman 1991, s. 23)

3.1.1 Frøbels syn på barnen

Barn går genom olika utvecklingsfaser under sin uppväxt och innan de fyller sju år har de gått genom två faser. De upplevelser som barnen under sina första år har, är mycket viktiga för barnens inläring. Enligt Fröbel föds alla barn goda och om ett barn var besvärligt skulle man börja om vid den fas där den naturliga utvecklingen fortfarande var god, istället för att tukta barnet, som många ansåg att var det bästa sättet under den tid då Fröbel levde. Fostran ska följa barnens naturliga utveckling och det är viktigt att som pedagog hitta en balans mellan att styra barnets fostran och låta dem använda sin egen kreativitet och fantasi. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 18; Wallström 1992, s. 44)

Pedagogen ska hitta olika möjligheter för barnen att ta till sig kunskap. Barn förstår inte alltid de begrepp som vuxna använder eller som de vuxna vill lära barnen, men Fröbel betonar att barn kan ta till sig kunskap på olika nivåer. Även om de inte alltid förstår innebörden i vad de lär sig, kan de ändå dra nytta av kunskapen och finna glädje av den på sitt eget sätt. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 18).

3.1.2 Frøbels gåvor och pedagogens roll

Birgitta Fagerlund, barnträdgårdslärare som använder sig av Frøbels pedagogik (Gedin och Sjöblom 1995 s. 10-11), anser att pedagogens viktigaste uppgift är att förbereda barnen inför framtiden. Detta genom att lära dem grundläggande begrepp, ge dem möjlighet att utvecklas till individer och lära dem social kompetens. Barnen ska även få möjlighet att från början lära sig hur man använder vissa redskap eller Frøbels lekgåvor. Pedagogen ska vara lugn, glad, kärleksfull och rättvis och ha fantasi och inlevelseförmåga. (Öman 1991, s. 25)

Frøbels lekgåvor är ett speciellt lekmaterial som Fröbel skapat. Han ansåg att den fria leken är det viktigaste för barnen, där de kan få bearbeta känslor och lära känna sin omgivning och sig själv och öka sin självkänsla. För Fröbel var det viktigt att knyta ihop lek, arbete och skapande. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 11-12; Öman 1991, s. 32)

Lekgåvorna som Fröbel utvecklade, är 20 till antalet och kan delas in i fyra grupper: *Lek med kroppar* – bollar, kuber, klot och klossar; *lek med ytor* – papperskvadrater för vikning; *lek med linjer* – där man ska lägga trästickor eller flätremsor på en tecknad eller sydd linje samt *lek med punkter* – av stenar, pärlor, snäckor och frön görs olika punktmönster. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 13; Öman 1991, s. 33, 37)

Lekmaterialet finns till för att barnen ska lära sig olika materials egenskaper, former och linjer och att framställa saker som hör det dagliga livet till, exempel hus, bord och stolar. Lekmaterialet är viktigt att barnen har möjlighet att använda sig av materialet och utforska dem själv, men även få introduktion och inspiration i hur man använder dem. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 13)

3.2 Leken

De flesta barn leker och de flesta barn tycker om det. Leken är otroligt viktig för barnens utveckling och samspel. Men varför är leken så viktig? Genom leken skapar barnen en förståelse för sin omvärld och redskap för hur han/hon ska klara sig i mötet med omvärlden. Leken ter sig naturligt hos de flesta barn och i leken upprepar och bearbetar barnen det de har varit med om. Fantasin är en central del av leken och fantasin kan vara ett sorts redskap att använda sig av när det är någonting man funderar över, men inte kan sätta ord på, utan det framkommer i stället i leken. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 81-82)

Enligt Jensen (2013, s. 12) kan man inte tvinga någon till att leka. Leken ska vara spontan och barnet ska känna glädje när han/hon leker. I leken är processen, bearbetningen av en upplevelse det viktiga, inte själva målet. En lek har oftast inte ens ett mål. Låtsaslek är den vanligaste formen av lek, men vilka andra lekformer det finns, förklarar Piaget närmare. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 81-82)

Piagets lekteori innehåller tre olika former av lek: *symbollek*, *regellek* och *övningslek*. Den sistnämnda är den form av lek som i princip ger sig uttryck först i barnets utveckling och innebär att barnet utforskar sin omvärld och bildar begrepp. Denna form av lek stöder och övar upp barnets motoriska förmåga och kallas även för sensomotorisk lek. Piaget insåg att allt nytt som barnet lär sig är lek. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 82; Jensen 2013, s. 70-71)

När barnet börjar använda språket, börjar han/hon även leka symbollekar, vilka fylls av imitation av vad barnet har sett eller lärt sig och imitation av vuxna och andra barn. När barnet imiterar, använder han/hon sig av sin fantasi och kreativitet och vissa föremål får vara symbol för det barnet försöker imitera. Till exempel kan en kloss vara en bil och en tygbit och en pinne ett skepp. De yngre barnen leker ofta själva, medan de äldre börjar kunna leka tillsammans med andra barn. Då brukar oftast symbolleken övergå i rollekar. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 82-83; Jensen 2013, s. 71)

När barnet börjar leka med andra barn, han/hon kommer upp i förskoleåldern och språket är mer utvecklat, är det oftast rollekarna som dominerar. De allra vanligaste regellekarna, eller rollekarna, är mamma-pappa-barn och tjuv och polis. I regellekarna förutsätter barnen att alla ska följa de regler man enskilt eller tillsammans sätter upp. Den diskussion som ofta förekommer då reglerna sätts eller om någon inte följer dessa regler, utvecklar barnets

roll som samhällsmedlem. Den skapar även ett språkligt och socialt samspel med andra barn, vilket är otroligt viktigt.. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 83-84; Jensen 2013, s. 72)

Barns lekar behöver inte vara så märkvärdiga. Det viktiga är *att* de leker. (Arbetsplan för förskolan 1979, s. 82-84). Att leka är inte ”bara” att leka, det innefattar så många olika faktorer som spelar stor roll för barnens utveckling. När barn leker använder de sina sinnen och känslor, den kunskap och de erfarenheter de har och fram för allt sin fantasi och kreativitet. Leken tränar varje barns motorik, språk, begreppsbildning och intellekt, samtidigt som barnen lär sig att vara mer sociala och kunna leka och samarbeta med andra barn. (Granberg 2003, s. 7).

3.3 Lära genom samspel

Att kunna samspela med andra och sin omgivning, är en av de viktigaste redskapen för lärande. Barns utveckling gynnas av att de vuxna förstår barnen och att barnen och de vuxna har en bra relation till varandra. Enligt Vygotsky (Lindahl 1998, s. 58) lär sig inte barnen bara genom de vuxna, utan även genom samspelet med sina kamrater, både äldre som jämgamla och yngre. När barnen leker tillsammans, skapas vissa regler och normer och de lär sig att acceptera att de inte alltid får som de vill och att de ibland måste kompromissa eller lyda någon annan för att leken ska fortgå. Enligt Stern är socialt samspel viktigt, ibland även avgörande för barnets utveckling och lärande.

Samspel är också gemensamma värderingar, traditioner och normer, som barnen lär sig av. Deras socialisering ger sig uttryck i till exempel sånger, språket eller hur man använder sig av sitt kroppsspråk. I den sociala leken med andra barn, tränar barnet sitt språk och kombinerar det med sitt kroppsspråk. Vygotskij menar att barnen utvecklas i den kulturella värld han/hon är född i och som sedan förs vidare från generation till generation. (Lindahl 1998, s. 58; Arbetsplan för förskolan 1979, s. 93)

3.4 Pedagogens roll

Pedagogens roll enligt den traditionella pedagogiken, är att finnas till för barnen och vara närvarande, både fysiskt och psykiskt. Pedagogen ska vara uppmärksam på vad som händer och avgöra om de ska ingripa eller låta bli. Vissa barn behöver mer uppmärksamhet än andra. Vissa barn behöver få vara ifred mer än andra och vissa barn behöver ofta en tröstande famn eller andra uppmuntrande gester eller ord. Dock bör pedagogen ge alla barn uppmuntran, uppskattning och en tröstande famn när barnet behöver det. (Brodin och Hylander 2007, s. 43-44)

För att alla barn ska trivas på daghemmet och atmosfären ska vara bra, bör pedagogen ordna upp sin verksamhet så att den passar barnen och fångar deras intressen, samtidigt som den innehåller saker barnen bör lära sig. De som dock är allra viktigast är att skapa rytm, rutiner och regler, för att barnen ska känna sig trygga och vet sin plats på daghemmet. Ha samma rutiner varje dag, samma sittplats vid samlingen och vid matsituationerna samt att förklara för barnen vad som komma ska, till exempel via bilder. Det skapar trygghetskänsla och verksamheten fungerar som de ska. (Brodin och Hylander 2007, s. 44-45)

En av pedagogens uppgifter är att förstå och tolka det barnen säger och tänker, dels för att barnen ska känna sig trygga och dels för att ta del av deras tankar och idéer i verksamheten. Pedagogen bör vara uppmärksam på vad barnet vill och försöker göra och låta barnet utvecklas i hans/hennes egen takt och att faktiskt låta barnet utforska fritt. Att störa barnet eller att aldrig låta honom/henne utforska i egen takt, kan få dåliga konsekvenser, så som till exempel hjälplöshet och att inte kunna ta egna initiativ. Fantasin och kreativiteten lider ofta också, om barnet inte har möjlighet att lära sig själv och på sin egen nivå. (Lindahl 1998, s. 169-170)

3.4.1 Barns lust att lära sig och utforska sin omgivning

Inom daghemmets verksamhet, är det viktigt att försöka hitta varje barns lust att göra saker och experimentera sig fram. Alla barn har ett behov av att kunna själv och att upptäcka och förstå sin omvärld. Man behöver inte aktivera alla barn, en del barn älskar att utforska på egen hand. Dessa barn ska man helst inte störa eller avbryta med någon annan verksamhet, till exempel lunch eller sångstund. Däremot finns det barn som behöver få stimulans och

hjälp på traven att hitta lusten att upptäcka och lära sig. Vissa barn behöver få fundera en stund innan de försöker lära sig någonting. Andra barn kan ta ganska lång tid på sig innan de lär sig och deras lärande kantas ofta av många försök och därefter också många misslyckanden, innan de till slut lyckas och får känna sig nöjda. (Brodin och Hylander 2007, s. 42-43)

Barn utvecklas hela tiden och går igenom vissa utvecklingsstadier. I dessa stadier bildar de olika begrepp och lär sig mer och mer om en skild sak. Som exempel vatten – i början lär sig barnen vad vatten är och att man kan dricka det och hälla ut det. När barnen blir äldre, lär sig vad mer man kan göra med vatten, vad vatten har för betydelse för växter och andra egenskaper vatten har. För att barnen ska få en bild av detta, krävs det att man låter dem utforska och experimentera. (Arbetsplan för förskolan 1975, s. 7-8)

3.5 Samarbete mellan föräldrar och personal

När föräldrarna lämnar sina barn på det traditionella daghemmet, gör de det i förtroende till personalen. Samarbetet mellan de olika parterna är otroligt viktigt för att daghemmet ska fungera. Den personliga kontakten är ytterst viktig. När föräldrarna hämtar barnen, vill de gärna höra både positiva nyheter, men också tråkiga nyheter om hur barnens dag har varit, vad de har gjort och om det är några problem. Även om det kanske känns jobbigt för personalen att berätta tråkiga saker, är det ändå viktigt att de gör det, för föräldrarna vill verkligen veta. Dock bör personalen vara försiktig, så att de inte sårar föräldrarna eller talar illa om barnet. (Ladberg 1989, s. 39-40)

Barnen tillbringar nästan lika mycket tid på daghemmet, som hemma med sina föräldrar. Därför är det viktigt att personalen på daghemmet och föräldrarna ska skapa ett gott samarbete, för att barnens uppväxt ska bli så bra som möjlig. Om samarbetet fungerar, mår barnet bättre, känner sig trygg i att vistas med andra människor och de känner sig hemma både i sitt hem och på daghemmet. (Arbetsplan för förskolan 1978, s. 123)

Både personalen och föräldrarna förespråkar öppenhet, ärlighet, godkännande och personlig kontakt. När föräldrarna lämnar och hämtar sina barn, bör de känna sig välkomna och trygga i att lämna sitt barn på dagis och att barnet har haft det bra. Personalen bör vara vad som har hänt på daghemmet, hur barnet mår och om det är något problem. De bör också godkänna föräldrarna som föräldrar och se personen bakom föräldrarollen. Detta är

även ömsesidigt – föräldrarna bör också godkänna personalen, tro på att de kan sitt jobb och ge konstruktiv kritik över vad som kan göras bättre och vad de gör bra. Det ligger även i föräldrarnas ansvar att berätta hur barnen har det hemma, vilka rutiner han/hon har och hur han/hon reagerar på daghemmets verksamhet hemma, t.ex. om de sjunger de sånger de har lärt sig på dagis eller upplever en verksamhet i leken där hemma. (Ladberg 1989, s. 40-45)

Personalen på daghemmet uppskattar initiativ från föräldrarna och när föräldrarna vill hjälpa till. Det visar att de är intresserade av barnets daghem, i deras verksamhet och vill att barnen ska få det allra bästa och trivas på daghemmet. Dessutom ökar det samarbetet mellan föräldrar och personal. När samarbetet ökar, ökar också allas trivsel på daghemmet, både barnens, föräldrarnas och personalens. (Ladberg 1989, s. 43-44)

Det finns olika formerna av program man kan ordna för att öka samarbetet mellan personalen på daghemmet och föräldrarna. De vanligaste formerna är föräldrakaffe, föräldramöten och föräldrasamtal. I dessa får föräldrarna möjlighet att bekanta sig mer med daghemmet, se hur barnen har det på dagis i praktiken och få information om daghemmets verksamhet och annan viktig information. På föräldramötena får föräldrarna träffa andra föräldrar prata om gemensamma bekymmer och glädjeämnen gällande sina barn. På föräldrasamtalen får föräldrarna tala ostört med personalen om sitt barn, utan stress och annat som kan störa deras samtal. I föräldrasamtalet får de båda parterna en chans att tala ut. (Ladberg 1989, s. 68-69, 73-74; Arbetsplan för förskolan 1978, s. 132-133)

3.6 Miljön

Den pedagogiska miljön vid ett traditionellt daghem ska vara formad enligt dess ändamål - att fostra barn. Miljön består av både fysiska och psykiska aspekter, alltså utrymmen, material och atmosfär. Miljön ska intressera barnen, uppmuntra barnen att utforska miljön och göra nya upptäckter. Idealbilden är att både ledning, personal och barn ska vara delaktiga i utformningen av miljön vid daghemmet. Vilket kan vara svårt att genomföra på grund av ekonomi och resurser. (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 89)

Den pedagogiska miljön omfattar lokaler, material, inventarier, möblering, atmosfär, samspelet mellan pedagoger och barn och samspelet mellan barnen. Utformningen av den pedagogiska miljön är av stor betydelse eftersom barn utvecklas genom att samverka med omgivningen. Barn agerar även enligt de möjligheter som omgivningen erbjuder barnet.

Det är viktigt att den pedagogiska miljön är konstruerad så att barns lärande stimuleras, underlättas och utmanas. Det är också viktigt att miljön understödjer och uppmanar barnet till lek, kreativitet, lärande, skapande och samspel med andra barn och vuxna. (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 89-90; Lindahl 1998, s. 47)

Hur tillåtande miljön är, hur miljön är utformad och vilket utbud av material det finns, har stor inverkan på vilket sätt barn uttrycker sig. Detta bör man tänka på när man utformar den fysiska miljön för att göra den så tilltalande, praktisk och stimulerande som möjligt. Daghemsmiljön bör också vara flexibel, miljön bör kunna förändras under dagens lopp beroende på vilka lekar och aktiviteter som pågår. Barn ska kunna vara aktiva och delaktiga i utformningen av den fysiska miljön för att kunna vara aktiva i sitt lärande. Det ska finnas möjlighet för barnen att använda alla utrymmen och kunna möblera om och skärma av områden för sina aktiviteter. (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 90-94)

Verksamheten vid daghemmet bör vara balanserad och strukturerad, verksamheten bör även vara anpassad för alla barn. Klimatet i den pedagogiska miljön bör vara tillåtande men verksamheten måste samtidigt kunna följa rutiner där barnens behov tillgodoses. Den pedagogiska miljön ska vara skapad så att den understödjer barnens utveckling, genom att barnen får pröva olika idéer, handlingssätt och uttrycksmedel. (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 99)

4 Montessoripedagogik

Montessoripedagogiken grundades av Maria Montessori och pedagogikformen har varit verksam sedan 1907 när Montessori öppnade sitt första daghem. Montessoripedagogiken är en känd pedagogikform och de största anledningarna varför många föräldrar väljer Montessoripedagogiken för sina barn är: friheten inom verksamheten, den inbjudande miljön och barnasynen inom pedagogiken. Själständighet, respekt, självförtroende och kreativitet är centrala egenskaper som man betonar och framhåller inom Montessoripedagogiken. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997)

4.1 Maria Montessori

Maria Montessori föddes 1870 i Chiaravalle i Italien. Hon växte upp som det enda barnet i en medelklassfamilj. Under ungdomstiden insåg Montessori att hon ville studera medicin, vilket inte var tillåtet för kvinnor vid den tiden. Montessori lyckades till sist och utexaminerades 1896 som Italiens första kvinnliga läkare vid den medicinska fakulteten vid Roms universitet. Efter sina studier arbetade Montessori i ett forskarlag som studerade mentalt handikappade barn. Dessa barn var placerade vid sinnessjukhus som var ämnat för vuxna. Montessori upprördes över barnens levnadsförhållanden eftersom barnen inte fick någon stimulans från omgivningen. Maria Montessori ville förbättra barnens liv och började därför studera Jean Itards och Edouard Séguins metoder. Itard och Séguin hade utarbetat material som tränade och stimulerade olika sinnesfunktioner. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 9-10; Gedin & Sjöblom 1995, s. 24)

Genom att arbeta med mentalt handikappade barn väcktes Montessoris undervisningsintresse:

"Det finns i själva verket inget som är så fascinerande som att delta i det mentala uppvaknandet hos dessa barn som är förslavade av sin egen underlägsenhet, och att få bevittna frigörelsen av den genom andlig fattigdom slocknade själen, att se dem uppstå, vakna till liv och öppna sig för intressen som ger liv åt deras intelligens, att få se deras lycka över varje aktivitet där handen blir skicklig i att utföra något." (Montessori 1948, s. 27)

Maria Montessori blev sedan institutionschef för ett pedagogiskt institut där målgruppen var mentalt handikappade barn. Vid institutet fick Montessori fortsätta att utveckla materialet som Itard och Séguin hade tagit fram. Hon insåg att metodernas grund var mycket vettigare än den traditionella undervisningens grund. Montessori kom till insikt att dessa metoder omfattade en sammanhängande helhet för mental träning som var gynnsammare än den metod som användes med normalbegåvade barn. Detta gav upphov till tanken om att låta normalbegåvade barn använda sinnestränande material. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 11; Montessori 1948, s. 27)

Montessori började sedan studera filosofi, psykologi och antropologi och efter sina studier blev hon ansvarig person för ett daghem som låg i ett slumområde i Rom. Daghemmet döptes till Casa dei Bambini, vilket betyder barnens hus. Detta var första gången som Montessori arbetade med normalbegåvade barn. Det fanns ungefär 60 barn vid Casa dei Bambini i åldrarna tre till sex. Montessori ställde i ordning miljön och barnen tilläts göra vad de själva ville, så länge de ville om de inte störde varandra. Barnen vid daghemmet fick arbeta med saker som de fann meningsfulla och så småningom utvecklade barnen en inre disciplin. Fastän barnen var vilda från början och daghemmet låg i ett socialt belastat område, lyckades Maria Montessori ändå skapa ett imponerande daghem. Det började spridas rykten om daghemmet och verksamheten fick stor internationell uppmärksamhet. Maria Montessori började hålla kurser för att utbilda lärare och skolor startades runtom i världen. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 11; Gedin & Sjöblom 1995, s. 26)

Maria Montessori dog år 1952 vid 82 års ålder. Hennes erfarenheter, resor och möten med skilda kulturer, fascismen i Italien, ett inbördeskrig och två världskrig har påverkat hennes pedagogik och hon blev säker på att människan måste förändra sig. Hennes filosofiska idé grundar sig på en idealbild om ett bättre samhälle och hon ansåg att människans livsmönster måste ändras radikalt. Barnens uppfostran och undervisning måste fullständigt genomträngas av en ny moral så att människan börjar kämpa för samexistens och fred. Enbart genom en ny syn på fostran kan människan och samhället omskapas. Maria Montessori blev nominerad till Nobels fredspris upprepade gånger. I dagens läge är Montessoripedagogiken utbredd över hela världen och antalet daghem, förskolor och skolor ökar ständigt. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 12-13; Forssell 2005, s. 151)

4.2 Montessoripedagogikens kännetecken

Maria Montessori hade ett stort förtroende för barns intelligens och förmåga. Hon insåg att barn har en intensiv vilja att prova sig fram, upptäcka och att lära sig saker både om sig själva och om sin omgivning. Barn vill bygga upp sig själva och bli mera självständiga. Montessori upptäckte att barn har samma behov och går igenom samma utvecklingsfaser oberoende av i vilken tid man lever och var i världen man lever. Montessoripedagogiken grundar sig på barns behov i olika skeden av livet. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 14-15; Gedin & Sjöblom 1995, s. 26)

Montessoripedagogiken är uppbyggd av Maria Montessoris egna observationer och forskning som hon bedrev. Under sina iakttagelser av barn lade hon märke till vad de tyckte om, vad barnen var intresserade av och hur de löste problem som uppkom. Maria Montessori skapade sedan en miljö för att barnen skulle komma i kontakt med det som de tyckte om, barnens frihet var stor men inom självklara gränser. Barnen fick själva upptäcka, söka och göra personliga erfarenheter. Montessori kom fram till att pedagogen ska vara uppmuntrande och entusiastisk men samtidigt hålla sig i bakgrunden och inte ta över. Pedagogen ska observera och iaktta var barnen befann sig i utvecklingen för att sedan kunna hjälpa dem med det barnen behöver för att kunna fortsätta. Den centrala tanken i Montessoripedagogiken är att barnen ska lära sig själva. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 14-15)

I sina iakttagelser och observationer av barn upptäckte Maria Montessori bland annat att barn har förmåga att själva välja aktiviteter och tycker också om att upprepa dem, barns koncentrationsförmåga är mycket hög när de arbetar med något som är intressant för just dem och barn behöver inte bestraffas eller belönas. Montessori upptäckte också att barn älskar ordning och att hålla på med meningsfulla aktiviteter. När barn själva får välja aktivitet och hålla på så länge de vill uppstår en känsla av självaktning, en känsla av stolthet och värdighet hos barnet. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 15; Gedin & Sjöblom 1995, s. 26)

Sammanfattningsvis är de mest centrala kännetecknen inom Montessoripedagogiken respekten för barnet och barnets arbete, man anser att barnets inlärningsförmåga är unik och att barnet måste få utvecklas motoriskt, socialt, emotionellt, andligt och intellektuellt. Andra viktiga kännetecken är att barnet lär sig genom aktivitet och genom sina sinnen, man anser att barnets inläring blir produktiv när barnet själv får välja sysselsättning och

att miljön ska vara planerad och ställd i ordning. Pedagogens roll är också kännetecknande eftersom den inte liknar den traditionella pedagogens roll. Montessoripedagogens roll består till stor del av handledning och observation. Till sist det som kännetecknar Montessoripedagogiken är fredstanken, undervisningen genomträngs av en respekt för allt liv, välvilja och omsorg för vår miljö och ett intresse och en satsning för fred. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 15-17)

4.3 Miljö

Den fysiska miljön i ett Montessoridaghem är praktisk, tilldragande, välkomnande och estetiskt tilltalande. Det finns olika ”stationer” eller ”arbetsplatser” för barnen, till exempel bibliotek, datorer, ateljé, laborationshörna och ofta också ett kök. Tanken är att man vill introducera teoretiska kunskaper via praktiska sysslor. Montessoris tanke var att skolan skulle återspegla det verkliga livet. Montessorimaterialen, alltså de didaktiska materialen finns på hyllor längs väggarna, allt material finns i ett exemplar. Tanken bakom detta är att barnen ska lära sig att samsas om ett visst material och kunna vänta på sin tur. Ett Montessoriklassrum är praktiskt utformat enligt barnets behov och ger barnet möjlighet att röra sig, arbeta och utvecklas fritt. (Forssell 2005, s. 156-157; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 53-55)

Maria Montessori ansåg att barnen ska vara fria att välja vad de vill arbeta med, var de vill arbeta, arbeta självständigt eller i grupp och även frihet att arbeta så länge de vill. Det är den fysiska miljön som bestämmer hur fri en verksamhet är. Barnen är dock inte översköjda av val, utan barnen blir presenterade i områden som de kan utforska och ta ställning till. När ett nytt område presenteras så kan barnet förknippa det med kunskap som barnet redan tillägnat sig. Montessori ansåg att lärande uppkommer av individuell aktivitet, men även i dialog och interaktion med övriga kamrater och pedagoger. För att uppnå lärande behövs även arbetsro, lugn och egen begrundan. För att kunna koncentrera sig och uppnå arbetskonsentration är det viktigt att pedagogen inte avbryter eller hjälper till i onödan. (Forssell 2005, s. 158)

Miljön i ett Montessoridaghem ska vara tilltalande men även utmanande, spännande och lockande. Det är pedagogens roll att ställa i ordning miljön och omskapa miljön enligt verksamhetens behov. Till exempel när pedagogen ska presentera någonting nytt så ställer

pedagogen i ordning miljön i förväg så att barnen ska bli intresserade och nyfikna så fort de kommer in i rummet. (Forssell 2005, s. 157-158)

Verksamheten inom Montessoripedagogiken är alltid ålderintegrerad. Maria Montessori ansåg att det var omänskligt att dela in barn i grupper enligt ålder. Hon ansåg att genom att dela in barnen enligt ålder bröt man det sociala livets band och frantog den fostrande verkan av ålderintegrerade grupper. Eftersom barnen är i olika åldrar, har olika intressen och olika förmågor kommer de per automatik att arbeta med olika saker. (Forssell 2005, s. 159)

4.4 Barnet och Montessoripedagogiken

Det centrala i Montessoripedagogiken är alltid barnet. Barnet måste få lära sig enligt sin egen förmåga och på sin egen nivå. Genom frihet och respekt i verksamheten ges barnet en möjlighet att utvecklas och växa. Frihet och respekt är två utmärkande grunddrag som genomsyrar all Montessoriverksamhet. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 6, 53, 56)

4.4.1 Frihet

Ett av de viktigaste karaktärsdragen för Montessoripedagogiken är frihet - barnets frihet i fostran, men dock inte avsaknad av fostran. Montessoripedagogen ger barnen den frihet som de klarar av att hantera. När barnen har en viss självdisciplin och kan respektera gränserna för friheten kan man således utöka friheten. Inom Montessoripedagogiken talar man om en strukturerad frihet. Detta innebär rörelsefrihet, valfrihet, frihet i tid, frihet att tala, frihet från tävlan, frihet från press och tvång, frihet från fara, frihet att växa och frihet att älska och bli älskad. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 53-55)

Inom Montessoripedagogiken är rörelsefriheten viktig, att barnen får röra sig fritt i rummet och arbeta där de önskar. Att tvinga barnen att sitta i skolbänkar tyckte Maria Montessori var onaturligt. Istället för att tvinga kroppen att sitta stilla borde man koncentrera sig på barnets behov för att lära sig. Inom Montessoripedagogiken ges barnen frihet att välja aktivitet, frihet att arbeta i egen takt och även att arbeta så länge de önskar. Barnen får upprepa den sysselsättning de valt och själva bestämma när de är klara med ett arbete.

Barnen ges också frihet att tala, de får samtala med varandra om de vill medan de arbetar. Inom Montessoripedagogiken får barnen inga belöningar och pedagogen värderar inte barnen. Pedagogerna uppmuntrar istället barnen till aktivitet och stöder barnen till självsäkerhet. Frihet från tävlan är också en viktig princip, eftersom allt material bara finns i ett exemplar och att barnen själva valt sin sysselsättning, gör att de inte känner så stort behov av att jämföra sig med varandra. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 53-55; Montessori 1998, s. 19)

Inom Montessoripedagogiken är det viktigt att barnen är fria från stress och tvång, vilket betyder att barnen inte tvingas att prestera och nå uppställda mål. En annan viktig princip inom Montessoripedagogiken är frihet från fara, vilket innebär att barnens fysiska och mentala omgivning ska vara trygg. Barnen ska också vara fria att växa. Genom att ge barnen frihet så utvecklas barnen fysiskt, mentalt, socialt, emotionellt och andligt. Men den viktigaste friheten inom Montessoripedagogiken är friheten att älska och bli älskad, på det sätt som barnet blir bemött kommer barnet också att bemöta sin omgivning. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 53-55)

4.4.2 Respekt

Respekten för barnet och livet är något som karaktäriserar Montessoripedagogiken. Inom Montessoripedagogiken får barnets verkliga personlighet komma fram. Montessoriläraren eller pedagogen har ett djupt engagemang och intresse för barnet och dess utveckling. Detta intresse, menade Montessori, är utgångspunkten för att förstå barnet och lära känna barnet. För att kunna förstå barnet krävs observationer av barnet och en verklig strävan efter att se barnet som det är. Genom detta förhållningssätt ger man barnet den centrala platsen i pedagogiken. Inom Montessoripedagogiken ger man barnet möjlighet att själv ta initiativ och söka efter kunskap och arbeta praktiskt. Montessorilärarens roll är vägledande istället för undervisande, lärande ses som en naturlig utveckling när barnet gör nya erfarenheter. (Forssell 2005, s. 158)

Inom Montessoripedagogiken bygger förhållandet mellan barnet, läraren och miljön på respekten över barnets naturliga förmåga att utvecklas och växa. Denna förmåga stöds genomgående i all verksamhet inom Montessoripedagogiken. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 56)

4.5 Montessoripedagogen

Det som kännetecknar en Montessoripedagog är pedagogens tro på barnet, en tro att barnet kan utvecklas och har en egen stark vilja att lära sig och bli självständig. En Montessoripedagog är en förebild för barnen och måste ständigt reflektera över sitt eget beteende, detta eftersom barn beter sig på det sätt som vuxna beter sig. Pedagogen måste också ha ett verkligt intresse för barn och ha öppna sinnen för att kunna se varje barn som en självständig och unik individ. Genom att vara öppen och arbeta med sig själv, kan pedagogen uppnå den öppenhet och ödmjukhet som krävs för att förstå på vilket sätt varje barn tänker. Montessoripedagogen bör också vara en upplysande och kärleksfull ledare för barnen och hjälper barnet finna vägen till himmelriket. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.98; Montessori 1948, s. 20)

Vid första anblick kan Montessoripedagogen tyckas vara inaktiv. Barnen får sysselsätta sig fritt och läraren eller pedagogen undviker att lägga sig i och störa barnens aktiviteter. Men eftersom de flesta aktiviteter inom Montessoriverksamhet kräver noga förberedelser av pedagogen är pedagogens uppgift är både aktiv och omfattande. Lärarna är inga uppassare för barnen, barnen måste själva tvätta sig, klä på sig och äta. Detta är viktigt för att utveckla barnens självständighet. Det är lärarens eller pedagogens uppgift att uppmuntra barnet att tänka själv, vilja själv och att handla själv. (Montessori 1949, s. 157-159)

En vanlig lärare kan inte bli en Montessorilärare med det samma, utan han eller hon måste omskapa sig själv först. Först måste läraren glömma de pedagogiska fördomar han eller hon har och nästa steg är att förbereda lärarens fantasi. En montessorilärare måste klara av att visualisera bilden av barnet som inte ännu finns och tro på att barnet kommer att visa sin sanna själ genom arbete. (Montessori 1949, s. 157)

4.5.1 Pedagogens uppgifter

En Montessorilärare måste vara utbildad och grundligt insatt i Montessoripedagogiken och väl bekant med det didaktiska materialet för att kunna arbeta i ett montessoridaghem eller i en montessoriskola. Att förbereda miljön är en av Montessoripedagogens viktigaste uppgifter. Förberedelserna är viktiga eftersom miljön inverkar direkt på barnen och det är viktigt med ordning och reda, eftersom ordning ger barnen en känsla av trygghet. Rummet ska vara stimulerande, lugnt och vackert och läraren ansvarar också över de didaktiska

materialen och ser till att de är välskötta, fullständiga och på sin rätta plats. Montessoripedagogen måste också kunna se i vilket skede av utvecklingen barnet befinner sig. Det gör pedagogen genom dagliga observationer av barnen för att sedan kunna presentera rätt didaktiskt material vid rätt tillfälle. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.98-100)

Innan barnet är bekant med materialen och omgivningen vid daghemmet, är pedagogen kopplingen mellan barnet och miljön. Pedagogen måste då uppmuntra barnet till sysselsättning och se till att barnet känner sig tryggt. När barnet efter en tid börjat arbeta och kan koncentrera sig på sin uppgift är det viktigt att pedagogen inte stör eller avbryter barnet. Pedagogen bör inte hejda barnets spontana rörelser förutom när barnet sysselsätter sig med meningslösa eller farliga handlingar. Pedagogen ska heller inte bestraffa eller belöna barnen. Montessori upptäckte att de barn som tilläts att uppföstra sig själva började också handla på ett önskvärt sätt. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 99; Montessori 1948, s. 65, 72)

Lärarens uppgift är också att inspirera och locka barnen till sysselsättning. Läraren respekterar barnen, lyssnar och litar på varje barn. Montessoriläraren ser till att alla barn trivs och skapar en god stämning i gruppen, utan att knyta barnen till sig. Barnen måste få vara fria så att deras verkliga personligheter kan träda fram. En annan viktig uppgift för läraren är att ge varje barn den tid det behöver och att hjälpa det barn som ber om hjälp. Det är viktigt att varje barn får uppmärksamhet så att barnet inte behöver ta till påfrestande och störande beteende för att kalla på uppmärksamhet. Det är också viktigt att Montessoriläraren är tydlig och bestämd, eftersom det ger barnen trygghet i verksamheten. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 98-100)

4.6 Montessorimaterialen

Montessorimaterialet eller det didaktiska materialet karaktäriserar Montessoripedagogiken. Materialet är konkret och stöder barnens förmåga att koncentrera sig och eftersom barnen själva får välja aktivitet behöver de inte läraren för att sätta igång. Detta hjälper barnen att bli mera självständiga. Det finns färdigt framställt material som är anpassat till varje ämnesområde. Tanken bakom materialen är att det ska hjälpa barnen att utforska världen, undersöka, experimentera och göra nya upptäckter. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.101)

Allt Montessorimaterial bygger på samma egenskaper och grunder. Montessorimaterialet är anpassat till barnens storlek och behov, materialet koncentrerar sig på en sak i taget och materialet är stimulerande och lockande. Materialet har alltid ett direkt syfte, vilket kan innebära att barnen ska lära sig något särskilt med övningen, men materialet har också ett indirekt syfte. Genom att arbeta med materialet förbereder sig barnet indirekt för kommande färdigheter. Materialet tilltalar sinnena så mycket som möjligt och estetik är viktigt för att intressera barnen. Materialet har ofta en inbyggd felkontroll vilket innebär att barnen är tvungna att använda sin slutledningsförmåga och kan upptäcka sina misstag och rätta till dem. Materialet är också utformat från enkelt till svårare, gällande form och användningssätt. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.102-103; Montessori 1948, s. 114-116)

4.6.1 Indelning av Montessorimaterialen

Allt didaktiskt material indelas i praktiskt material, sensoriskt material, språkmaterial, matematikmaterial och kulturmaterial. Arbetet med det praktiska materialet utgör de mest grundläggande övningarna inom Montessoriverksamhet. Dessa övningar kan till exempel vara att damma, hålla vatten, knyta rosetter med mera. Övningarna är lätta att förstå, att göra och att koncentrera sig på. Övningarna är åldersanpassade och materialen är storleksanpassade enligt barnen. Genom att utföra dessa övningar utvecklas barnens koordination och koncentration samtidigt som övningarna stärker barnens jagkänsla och självförtroende. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 108-112; Gedin & Sjöblom 1995, s. 29-32)

Arbetet med det sensoriska materialet stöder barnen i deras naturliga utveckling. Via våra sinnen tar vi in alla intryck från omgivningen. Genom det sensoriska materialet stärks barnens perceptionsförmåga, alltså förmågan att uppfatta och ordna de sinnesintryck som tas in. Exempel på övningar med sensoriskt material kan till exempel vara att ordna färgnyanser i rätt ordning från mörkt till ljust. Genom att arbeta med sensoriskt material utvecklas barnen inom alla områden. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 113-115)

Arbetet med kulturmaterial utvidgar barnens världsbild. Kulturämnen som behandlas inom Montessoripedagogiken är historia, biologi, geografi, naturkunskap, bild och musik. Arbetet med kulturmaterial börjar med det konkreta och går mot det abstrakta och arbetet går också från ett helhetsperspektiv till detaljerna. Exempel på kulturmaterial är den svarta tidslinjen som åskådliggör hur jorden blev till och hur livet sedan utvecklades. Genom kulturmaterial får barnen kunskap om världen vi lever i och allas ansvar över jorden och alla dess levande ting. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 116-120)

Inom Montessoripedagogiken arbetar Montessoriläraren med språk på ett planerat och reflekterande sätt. Språket är ständigt närvarande och läraren inspirerar barnen och stärker barnens språkutveckling. Man använder sig till exempel av ljudlekar och material som sandpappersbokstäver och det rörliga alfabetet, vilka är stora lösa bokstäver som man kan forma ord med. Montessoriläraren förenar språket inom alla ämnesområden. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 121-122)

Inom Montessoripedagogik arbetar barnen till en början med matematik på ett omedvetet sätt. Via de sensoriska materialen och de praktiska övningarna har barnen på ett indirekt sätt kommit i kontakt med matematik i olika former. För att matematikmaterialen ska kunna åskådliggöras för barnen går materialen från det konkreta till det abstrakta. På detta sätt kan barnen självständigt iakttä matematiska mönster. Exempel på matematikmaterial som man använder är räknestavar, sandpapperssiffror och sifferkort. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s. 123-125)

4.6.2 Att presentera materialen

Vid presentationen av ett nytt material måste Montessoriläraren vara väl förberedd, läraren måste bemästra materialet och veta både det direkta och indirekta syftet med materialet. Lärarens sätt att presentera det nya materialet är mycket viktigt eftersom det påverkar barnets lust att arbeta och välja material. Läraren gör oftast presentationer med endast ett barn, men det förekommer också grupppresentationer. Läraren är koncentrerad och introducerar materialet på ett positivt sätt så att barnet blir nyfiskt. Montessorilärarens sätt att hantera materialet är säkert och invariant, rörelserna är skickliga, enkla, långsamma, noggranna och vackra. Läraren avslutar presentationen med att låta barnet fortsätta arbeta med övningen om han eller hon vill. Det viktigaste vid presentationen är att barnet ska vara

redo att arbeta med materialet som Montessoriläraren presenterar. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.104-105)

När Montessoriläraren presenterar ett material följer hon eller han fem principer. Den första principen är att isolera föremålet. Montessoriläraren ser till att platsen där presentationen hålls är fri från övrigt material för att barnets koncentration ska riktas mot syftet med presentationen. Den andra principen är att arbeta noggrant och Montessoriläraren berättar inte bara om materialen utan visar också konkret hur man använder materialen. Den tredje principen handlar om att väcka barnets uppmärksamhet, läraren måste uppvisa ett starkt och levande intresse vid en presentation. Den fjärde principen handlar om att förebygga misstag när materialet används, läraren måste se till att materialen används på rätt sätt så att arbetet är till nytta för barnen. Den sista principen handlar om lärarens respekt för användbar aktivitet. Om barnet använder materialet antingen enligt lärarens instruktioner eller på annat sätt som är förståndigt och klokt som barnet själv kommit på, så får barnet fortsätta med aktiviteten. (Montessori 1948, s. 155-157)

4.7 Montessoriskolan

Maria Montessoris mål och strävan med skolan var att skolan skulle bli en del av det verkliga livet. Till exempel när barnet är i dagvård vid ett Montessoridaghem får barnet arbeta med praktiska material för att pröva på sysslorna i det verkliga livet. Under de tidiga åren i grundskolan läggs grunden för en helhetsbaserad livssyn och barnet börjar samtidigt utveckla logiskt och kritiskt tänkande. Under de senare åren i grundskolan börjar barnet småningom förstå vad det verkligen innebär att leva som en självständig och oberoende individ i vårt samhälle. (Forssell 2005, s. 156-157)

I skolan får barnet arbeta med material på ett praktiskt och konkret sätt och på detta sätt lär sig barnet abstrakta kunskaper. Det som tidigare intresserat barnet på ett konkret sätt, intresserar nu barnet på ett abstrakt sätt. Skolbarnen vill undersöka och ta reda på hur olika saker fungerar, genom att arbeta med experiment kan barnen observera orsaker och följder. Genom att arbeta med olika typer av material förenas kunskapen på ett spontant sätt. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.128-129)

4.7.1 Sexåringar

Montessoriskolan är alltid åldersintegrerad, antingen utan stadiindelning eller indelning i åldrarna sex till nio år och nio till tolv år. Eftersom barn går in i en ny utvecklingsperiod vid sex års ålder ansåg Maria Montessori att barn skulle börja skolan då. Det går bra att ta emot sexåringar i en Montessoriklass, eftersom Montessoripedagogiken bemöter varje barn på hans eller hennes utvecklingsnivå. Materialet som används i skolan är delvis bekant för sexåringen om barnet varit i dagvård vid ett Montessoridaghem. I Montessoriskolan får barnet utveckla sitt lärande och eget ansvar genom att undersöka och använda, det för barnet nya, materialet i skolan. (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997, s.142-143)

4.8 Kritik mot Montessoripedagogiken

Montessoripedagogiken har blivit utsatt för tolkningar och kritik sedan pedagogikformen började användas. Man har bland annat ifrågasatt den vetenskapliga kvaliteten i hennes teorier och arbete. Montessori baserade sina teorier på egna observationer av barn och detta har bidragit till kritik av hennes arbete. Kritiker påstår att slutledningarna av hennes observationer inte är vetenskapligt baserade. Maria Montessori var inte intresserad av att utveckla ett teoretiskt system, utan hon var intresserad av barnet självt. (Forssell 2005, s.165; Malm 2006, s. 61-62)

Maria Montessori tillät inte dem som arbetade enligt hennes metod att göra ändringar i arbetssätten, hon ville bevara pedagogikens karaktär och även förebygga pedagogiken från att bli förvriden, samt att hålla Montessoripedagogiken skild från övriga pedagogikformer. Montessori ville inte att hennes namn eller metoder skulle bli felaktigt använda, men detta har också bidragit till att Montessori kanske gav ett intryck av att hennes pedagogik redan var utstuderad och inte behövde förbättringar eller moderniseringar. Montessori hävdade dock att om inte det didaktiska materialet presenteras på rätt sätt så kommer inte förutsagda och önskade reaktionerna att ske. Montessori hävdade även att metoden bör förändras i samma takt som samhället förändras och hon ville att man skulle ha en ledig och obunden syn på hennes arbetsmetoder. Vilket är förbryllande eftersom Montessori samtidigt ville bevara pedagogikens karaktär. (Malm 2006, s. 60-61; Gedin & Sjöblom 1995, s. 34)

Kritiker av Montessoripedagogiken påstår också att det didaktiska materialet är för dyrt och begränsat samt att hennes metoder ger för lite plats för den fria leken och barnets eget skapande och fantasi. Kritiker hävdar också att Montessoripedagogiken är uppbyggd av enkelspåriga och nu i dagens läge föråldrade grunder. (Malm 2006, s. 62)

5 Steinerpedagogik

Barnet

Tag emot det i vördnad.

Fostra det i kärlek.

Låt det gå i frihet.

– Rudolf Steiner (Ritter 1997, s. 9)

Steinerpedagogikens, eller Waldorfpedagogikens som pedagogikformen också kallas, fader är Rudolf Steiner och pedagogikformen har funnits sedan sekelskiftet 1800- och 1900-talet. Pedagogiken blir allt mer populärare med åren och många föräldrar väljer att sätta sina barn i Steinerdaghem, mest på grund av den harmoniska, lugna och fria miljön och undervisningen. Fantasi, kreativitet, skapande och den fria leken är det mest centrala inom Steinerpedagogik och det är viktigt att barnen får utvecklas i egen takt och att pedagogen inte styr barnets utveckling. (Ritter 1997)

5.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner föddes i Kraljevec i nuvarande nordöstra Kroatien 1861. Hans far var stationsinspektör vid järnvägen och på grund av det växte Steiner upp vid en järnvägsstation. Tack vare detta, började han tidigt intressera sig för det tekniska, mekaniska och även den moderna tekniken. (Ritter 1997, s. 17)

När Steiner var sju år och lekte på i ett väntrum på järnvägsstationen, uppenbarade sig en kvinnlig, avlägsen släkting till honom och bad honom att be för henne. Det visade sig att vid samma tidpunkt som Steiner träffade denna kvinna, tog hon sitt liv i en by längre bort. Efter denna uppenbarelse upptäckte Steiner den andliga och osynliga världen. Den värld som man inte kan se, ta på eller uppleva i sitt inre. Steiner lärde sig att skilja mellan den fysiska världen som man kan se, ta på och uppleva *med* sina sinnen och den andliga världen, som man bara kan uppleva *i* sitt inre. Denna värld är inte lika självklar för alla och enligt Steiner krävs det en aktiv inre verksamhet för att kunna nå den andliga världen. (Ritter 1997, s. 17-18, 28)

Som 18-åring flyttade Steiner till Wien, där han studerade naturkunskap och matematik vid tekniska högskolan där. Samtidigt läste han filosofi, psykologi och medicin vid universitet i Wien. Orsaken till att han studerade alla dessa ämnen, var att han ville hitta ett samband mellan naturkunskapen och den andliga världen. Han ville utvidga dåvarande kunskapens gränser och bygga en bro mellan dessa områden och världar och nå en balans mellan dem. (Ritter 1997, s. 18)

Steiner åstadkom mycket under sitt liv. Som 14-åring gav han privatlektioner i psykologi och pedagogik. Han hjälpte även en gravt fysiskt och mentalt utvecklingshämmad pojke, som enligt samhället var obildbar. Efter fyra års arbete med Steiner lärde han sig att leva ett normalt liv, gå i skolan, ta studenten och började även studera till läkare. Dock stupade han som soldat i första världskriget. I och med Steiners arbete med denna pojke, fick han insikter i människans psyke och vilket förhållande psyket har till den fysiska kroppen. (Ritter 1997, s. 19)

Vid 21 år, avslutade Steiner sina studier i Wien och började medverka i utgivandet av Goethes (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832) samlade verk och fick ansvaret för den naturvetenskapliga delen. I samband med detta flyttade han till Weimar 1889 och där fortsatte han sitt arbete vid Goethe-Schillerarkivet som forskare och förläggare. Steiner ägnade hela 14 år åt detta arbete och i och med det, fick han en djup insikt i två av de största författarna i Tyskland under sin tid – Goethe och Schiller (Friedrich von Schiller, 1759-1805). Deras grundtankar blev senare betydelsefulla för Steinerpedagogiken. (Ritter 1997, s. 20-21)

Efter sitt arbete som forskare, flyttade Steiner 1897 till Berlin och arbetade på Arbetarnas bildningscentrum som lärare. Han blev en eftertraktad lärare, men intresserade sig även för det sociala och för kulturen. Han blev en känd kulturpersonlighet, samtidigt som han betraktades med misstänksamhet av kulturella och akademiska personer, främst på grund av sin forskning i det andliga. Steiner skrev under sin livstid 40 böcker, haft 6000 föredrag i Europa och 1902 formulerade han i ett föredrag sin livsuppgift: ”Hur man finner nya metoder för självforskning baserade på vetenskaplig grund”. Han dog 1925 i Schweiz i staden Dornach. (Ritter 1997, s. 21-22, 24)

Steiners mest framträdande arbete, som fortfarande är det mest centrala inom Steinerpedagogiken, är Waldorfskolorna. År 1919 startade han den första Waldorfskolan vid cigarettfabriken Waldorf-Astoria i södra Tyskland, tillsammans med fabriken ägare

Emil Molt. Denna skola var till för barnen, både flickor och pojkar, till arbetarna och tjänstemännen vid fabriken. Snart blev skolan mycket populär och barn från hela staden började i Waldorfskolan. (Kratz 1977, s. 23)

Steiner bygger sin pedagogik på Antroposofin – ”Läran om hur människan ska finna sin rätta väg” och grundade 1912 Antroposofiska sällskapet och deras centrum – ”Fria högskolan för antroposofi” med namnet Goetheanum i Dornach. (Ritter 1997, s. 22-23). Antroposofin har gett nya infallsvinklar och inspirerat till antroposofiskt orienterade verksamheter inom jordbruk, medicin, social omsorg och utbildning (Liebendörfer 2013, s. 16; Forsell 2011, s. 182). Till näst förklaras Antroposofin utförligare.

5.2 Antroposofin

Antroposofin är grunden för Steinerpedagogiken och kommer från de grekiska orden *Anthropos* = människa och *Sophia* = Vishet och betyder som tidigare sagt ”Läran om hur människan ska finna sin rätta väg”. Antroposofin är det andliga, översinnliga, det som man inte kan se, ta på och bara uppleva i sitt inre. Det är en utbrytning ur teosofin och även om det inte är en religion eller ett filosofiskt system, är tankesättet i antroposofin religiöst betonat. (Kratz 1977, s. 23; Ritter 1997, s. 25; Gedin och Sjöblom 1995 s. 44)

Enligt Steiner är människan en treenighet, ett tredelat väsen av kropp, själ och ande. Genom antroposofin strävar man efter att finna en balans mellan dessa tre. Det andliga finns hela tiden omkring oss och gör oss påmint, men frågan är om vi har tid att lyssna? Det andliga är uppbyggande och stärkande, men det är inte alla människor som klarar av att nå det andliga. Det krävs en inre skolning och fördjupat tänkande för att nå det andliga och låta det samverka med den fysiska världen. (Ritter 1997, s. 25-28)

För att nå det översinnliga, måste man skjuta undan alla tankar och känslor och ge utrymme åt det andliga genom att be, meditera eller koncentrera sig. Genom att försjunka i sig själv, kan man få inre kraft, ro, ljus och glädje från det andliga. Detta går också att nå genom vila och sömn. Det är viktigt att ta en paus i sitt arbete och på så sätt samla kraft, till exempel genom att ta en kort sovstund, en så kallad ”power-nap”. Under sömnen, antingen under en kort vilostund eller under nattsömnen, samlar kroppen kraft i den andliga världen. Om själen klarar av att ta sig till det översinnliga, får människan därmed nya perspektiv

och hjälp att ta nya tag nästa morgon. Är man lika trött på morgonen har själen inte nått till det andliga, utan blivit kvar i det fysiska. (Ritter 1997, s. 26-27)

Man kan också se på antroposofin som en forskningsväg för att utveckla den inre varseblivningen. Att nå det andliga och hitta en balans mellan den fysiska och den andliga världen är inte lätt och kräver fördjupat arbete och tänkande. Steiner var intresserad av en samverkan mellan naturvetenskaperna och det andliga. Han anser att där den naturvetenskapliga gränsen kommer till sin gräns, då tar det andliga vid och kan förklara det som naturvetenskapen inte klarar av att svara på. Det ger en bredare syn på människan och dess tillvaro och man får en helhetssyn och en komplett världsbild. (Ritter 1997, s. 27-29)

Eftersom antroposofin handlar om det andliga, det vi inte kan se, utan bara uppleva, kan en människa genom att lyssna till det andliga, lösa svårlösta eller olösliga problem eller ta sig igenom kriser som uppstår. Det är bara fråga om att man vågar och tar sig tid att lyssna och ta till sig det andliga. (Ritter 1997, s. 27-29)

5.3 Den antroposofiska människosynen

Enligt Steinerpedagogiken är människan ett tredelat väsen, som består av ett kroppsligt, ett själsligt och ett andligt väsen. Det kroppsliga är den fysiska kroppen och har mycket gemensamt med naturen, eftersom vår kropp består av samma materia som stenar, växter och djur. *Människans kroppsliga väsen* består även av våra sinnen och vi kan varsebli vår egen kropp och vår omvärld. Inre upplevelser och medvetande hör också till människans kroppsliga väsen. Till skillnad från det andliga är den människans kroppsliga väsen synligt och man kan ta på det. (Ritter 1997, s. 31-32; Forsell 2011, s. 182; Liebendörfer 2013, s. 31)

Människans själsliga väsen består i huvudsak av kognitiva förmågor – tankeförmågan, känslolivet och viljan. Dessa tre förmågor har ett ständigt samspel med varandra och det är viktigt att man försöker uppnå en balans mellan dessa. (Ritter 1997, s. 35-36)

Den tredje delen, *det andliga väsendet*, är det som man inte kan se, ta på, väga eller mäta. Genom detta väsen kan människan uppleva sig som en självständig individ, gentemot andra individer, vilka också är självständiga. Genom det andliga är vi medvetna om oss själva som ett Jag. (Ritter 1997, s.33). Jaget har två dimensioner – vardagsjaget är egoistisk

och ser till att tillfredsställa sina egna behov. Den andra är det högre eller det sanna jaget, som till skillnad från vardagsjaget kan se bortom sina egna behov och se andra människor och deras behov. (Forsell 2011, s. 183; Liebendörfer 2013, s. 31)

Jagupplevelsen är en andlig upplevelse, som vi bara kan uppleva i vårt inre, utan någon form av yttre påverkan. Jaget gör människan hel och harmonisk, styr och håller ihop funktioner i människan och balansen mellan den fysiska kroppen. Det andliga jaget styr hur man fungerar som människan och hur man mår. Jaget är fritt från själen och den fysiska kroppen – dessa två hålls samman av jaget. Om balansen mellan den fysiska kroppen och människans andliga väsen brister när jaget fokuserar mera på den fysiska kroppen, tar destruktiva verkningar över. (Ritter 1997, s. 33-34, 36-37). Enligt Liebendörfer (2013, s. 31) är jaget det som skiljer människan från djuret.

När vi är vakna är vi medvetna om oss själva som individer och medvetna om vår omgivning, medan det i sömnen är tvärtom. Vi ser och hör ingenting, är inte medvetna om varken oss själva eller vår omgivning och jaget har stigit till det andliga. När jaget sedan återförenas med den fysiska kroppen när vi vaknar, har vi fått ny kraft och är medvetna om oss själva och vår omgivning igen. (Ritter 1997, s. 36)

5.4 Sjuårsperioder

Barnets uppväxt delas in i tre sjuårsperioder och här kommer vi att ta fasta på den första sjuårsperioden. Under den första sjuårsperioden, från födseln till tandömsningen (0-7 år), är leken och härmningen det viktiga. Det som sker under denna period är avgörande för barnets fortsatta utveckling. Det som går snett under denna period, är svårt att reparera senare i livet. (Ritter 1997, s. 47,49; Gedin och Sjöblom 1995 s. 48)

Viljan är drivkraften hos barnen under denna period. Viljan att lära sig tala, gå, tänka och att förbinda sig med omvärlden. Det är viktigt att man låter barnen vara barn och låta dem upptäcka sin omvärld genom att smaka, känna och ta i saker. Längre in i denna sjuårsperiod kommer barnen till lekåldern och då präglas deras liv främst av leken, fantasin och kreativiteten. (Ritter 1997, s. 45-46; Liebendörfer 2013, s. 246-247)

Under första sjuårsperioden ska man enligt Steiner inte utsätta barnet för systematisk inlärning alltför tidigt, eftersom det förstör barnens inre organ, vilka ännu inte är tillräckligt utvecklade för att ta emot inlärning naturligt. Vid sju års ålder, då barnet

kommer in i andra sjuårsperioden och börjar skolan, uttrycker barnet själv en inre motivation och är mogen för inläring. Man ska till exempel lämna minnet helt ifred från övning innan barnet blir sex-sju år och istället fokusera på härmning, rörelse, lek och glädje i vardagen. (Gedin och Sjöblom 1995 s. 48-49; Ritter 1997, s. 89)

I den första sjuårsperioden är det viktigt med lek för fysisk träning, socialt samspel, för psyket och leken ger även barnen kunskap i vem de är. Genom lek och andra aktiviteter och annan verksamhet, utvecklar barnen sin motorik, vilja, rörelseförmåga och fantasi. Barnets stora rörelsebehov under den här perioden ser man i att de älskar att leka, bygga, städa, snickra och sy, eftersom dessa aktiviteter är stimulerande och utvecklande. (Ritter 1997, s. 46; Liebendörfer 2013, s. 247)

För barn i åldern noll till sju år, är det viktigt att känna trygghet, kärlek, tillit och glädje och känna att världen är god. Att världen inte är skrämmande, utan det finns människor som bryr sig, älskar och vill barnet väl samt en förebild som barnet kan lära sig av. Steiner beskriver barnet som en växt: en sårbar planta som behöver växa i lugn och ro och få omsorg, skydd och kärlek. (Liebendörfer 2013, s. 247; Ritter 1997, s. 50-51, Gedin och Sjöblom 1995, s. 48)

5.5 Waldorfskolan

Rudolf Steiner grundade tillsammans med Emil Molt 7 september 1919 den första Waldorfskolan, eller ”den fria Waldorfskolan” som den också kallades, i Waldorf-Astoria i södra Tyskland. Denna skola var till för barnen till arbetarna och tjänstemännen vid cigarettfabriken. Då hade skolan 256 elever och åtta klasser. Steiner grundade skolan eftersom människorna i Tyskland ville ha förändring och förnyelse av samhället och dess strukturering efter första världskriget och Steiner åkte då runt och höll föredrag för industrifolk. Dock åstadkom han bara förändring inom ett område och det var skolan. (Ritter 1997, s. 10-12, 17). Waldorfskolorna och daghemmen finansieras från stiftelser och bidrag från näringslivet (Liebendörfer 2013, s. 17).

Skolan blev snart mycket populär och Steinerpedagogiken spred sig snabbt och det uppstod snabbt fler och fler Waldorfskolor i Tyskland och även i andra länder i världen. (Kratz 1977, s. 23; Ritter 1997, s. 14). Varför den blev så populär var främst för att alla barn nu hade möjlighet att gå i skolan och för att Steiner åkte runt i Europa och höll föredrag om

skolan sin pedagogik. Det väckte stort intresse bland folket och skolan och dess pedagogik verkade fungera. Skolorna fick dock kämpa för sin överlevnad före andra världskriget, men efter kriget blomstrade skolorna igen och blev bara fler och populärare med åren. I juni 2012 fanns det ca 1000 Waldorfskolor och ca 2000 Waldorfförskolor i 60 länder. (Liebendorfer 2013, s. 15-20)

Enligt Steiner har alla barn rätt att gå i skolan, både pojkar och flickor, rika och fattiga och även de mindre begåvade. Han betonade starkt specialundervisning, antingen genom särklass eller extra hjälp i klassen, för de som hade det svårare att hänga med i skolundervisningen. Det viktiga var ändå att han/hon alltid hade kontakt och kände tillhörighet till sin egen klass, även om han/hon behövde lite extra stöd. (Ritter 1997, s. 13)

*”Alla viktiga åtgärder som man vill
göra med barnet måste avläsas ur
barnet självt och dess utveckling.”*

– Rudolf Steiner (Ritter 1997, s. 13)

Waldorfskolans läroplan utgår från Steinerpedagogikens och Antroposofins tankar och principer, barnets väsen och de olika behoven barnet har i varje utvecklingsfas. Man lägger stort vikt på beteendet, varseblivningen, talet, begreppsbildningen, kroppsutvecklingen och rörelser. Det är viktigt att barnen får utvecklas, mogna och lära sig i sin egen takt och i sin egen utvecklingsfas. Individualitet betonas alltså starkt inom Steinerpedagogiken. När man planerar undervisningen är det viktigt att utgå från individen och dess utveckling och beroende av samverkan med omvärlden, att hålla barnets intresse vid liv, ge barnet möjlighet till lärande samt utveckla barnets individuella förmågor och egenskaper. En annan mycket viktig sak inom Steinerpedagogiken är att föräldrarna ska vara aktiva i skolans och förskolans verksamhet. (Liebendorfer 2013, s. 17, 46, 245-246; Kratz 1977, s. 25)

Inom Waldorfskolan ger man inte bara kunskaper och färdigheter som barnen behöver för att klara av examen eller en yrkesutbildning. Man betonar även starkt vikten av att barnen ska utveckla egenskaper som hör till känslor- och viljelivet, medkänsla, självständighet, intresse för omvärlden och viljestyrka samt andra egenskaper och färdigheter som barnen behöver då de umgås med andra människor. (Kratz 1977, s. 24). Steiner uttryckte detta på följande sätt:

*"I Waldorfskolan går hela människan
i skola, inte bara hennes huvud."*

– Rudolf Steiner (Kratz 1977, s. 25)

5.6 Daghem

Det första Steinerdaghemmet öppnades 1926 i Stuttgart och i början tog man bara hand om tre-fyraåringar och bara halva dagen. Idag är daghemmen öppna för barn från tre till sex år och för en hel arbetsdag. På daghemmet är det viktigt att barnet får göra sig redo för att möta utmaningar, förstå världen i sitt sammanhang och se meningsfullhet i sina handlingar. (Liebendörfer 2013, s. 35)

Steinerpedagogiken är en handlandets-/upplevelsepedagogik, inte en förklarandets pedagogik. Det innebär att pedagogen ska tänka igenom sina handlingar och göra alla sysslor enkla och med en positiv inställning. Att hitta på aktiviteter där barnen får uppleva naturen eller andra viktiga saker i våra liv, gör också att barnens upptäckarglädje väcks. Barnen lär sig även bättre genom att få uppleva och härma istället för att pedagogen förklarar allt hela tiden. Undervisning finns inte i Steinerförskolan, utan barnen lär sig nyttiga och vardagliga saker istället. (Ritter 1997, s. 63-64)

Miljön på ett Steinerdaghem ska vara lugn och harmonisk. Väggarna och möblerna pryds av varma färger, varmt ljus och materialet är av trä och tyg. Det är viktigt att den fysiska miljön är hemliknande för barnen, har praktiska möbler som går att flytta runt på och stöder daghemmets aktiviteter. I all lek och støj, behöver barnen ibland en plats att dra sig tillbaka till eller leka stillsamma lekar och på daghemmet finns ett speciellt hörn för detta ändamål. Alla möbler, leksaker och även väggarna ska stöda fantasin och kreativiteten och öva upp barnens föreställningsförmåga. (Liebendörfer 2013, s. 44)

Det är viktigt att man följer en lugn rytm och rutiner. Det ger barnen en chans att utvecklas i egen takt och ger trygghet. När man berättar sagor, berättar man samma saga varje dag i en vecka, för att ge barnen en chans att återuppleva det de har hört. Sagan blir även mer levande varje gång de hör den. Det är viktigt att komma ihåg att inte visa några bilder, eftersom det igen hämmar barnens fantasi och inre skapande. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 48, 53, 55)

Veckans dagar har alla olika teman, till exempel bakning, hantverk, målning och arbete med bivax. Även aktiviteter som återkommer varje dag, så som vila, lek, saga, utevistelse och mellanmål ger barnen trygghet under dagen. Det är viktigt med en växling mellan fri lek och gemensamma aktiviteter. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 53)

5.6.1 Den fria leken

"Leken är varje barns yrke". Så uttrycker Achim Krenz betydelsen av leken för barnen. Leken är deras egen verksamhet och de vill vara aktiva och utforska och leken fungerar som en motivation till lärande, skapande och utforskande. Det är viktigt att pedagoger inom Steinerdaghem skapar förutsättningar för lek, så att barnen har möjlighet att leka och lära sig genom leken. (Liebendörfer 2013, s. 37-38; Gedin och Sjöblom 1995, s. 51)

På daghem inom Steinerpedagogiken fäster man stor vikt vid barnets fantasi, skapande och den fria leken. Den fria leken är grundstenen för det pedagogiska arbetet inom småbarnsfostran. På ett Steinerpedagogiskt eller Steinerinspirerat daghem finns det inga plastleksaker och de leksaker som finns är av naturmaterial, så som trä och tyg, vilket ger barnen en chans att själva bestämma hur deras leksaker ska se ut och vad de ska föreställa. Man vill inte ge färdiga leksaker åt barnen, eftersom det då hämmar deras utveckling, fantasi och skapande. Det material man ger barnen bör vara sann, annars lurar man barnen. Barnen använder sig av möbler, kottar, tyg, trä, stenar och de leksaker av naturmaterial tillverkade av föräldrarna eller personalen. Av materialet gör barnen egna leksaker och gestaltar allt det som de har upplevt både hemma och på daghemmet och det som de vill bearbeta genom leken. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 51-52; Ritter 1997, s. 66-67)

Leken är barnets egen drivkraft och genom leken får barnet bearbeta upplevelser och utforska sin miljö. Mycket av det lärande som sker under denna tid i barnets liv, sker genom leken och även genom härmning av vad de vuxna gör. Lärandet är styrt från barnets inre och utvecklar inte bara barnet självt, utan också den sociala förmågan och empatin för andra. Leken förbereder även barnet för vuxenlivet och de utmaningar som följer. (Liebendörfer 2013, s. 37-39)

Leken är inte bara en rolig stund på dagen, utan den tränar mycket mer än vad vi kanske tror. Genom leken övar barnen upp sin sociala kompetens och förbereder dem för vuxenlivet. Viljan, kreativiteten, empatiförmågan, språket och den intellektuella förmågan

tränas och övas upp genom olika roller och att kommunicera med andra. Leken är inte en pausverksamhet inom Steinerpedagogiken, utan en del av lärandeprocessen. (Liebendorfer 2013, s. 37-39)

Barn skapar en förståelse för omvärlden genom sina sinnen och att upptäcka världen på egen hand är viktigt. Genom leken upptäcker de världen och allt den har att erbjuda, allt från stora saker till små saker, vilka kan vara minst lika viktiga och betydelsefulla som de stora sakerna. När barnen leker inomhus, får de förståelse för vardagliga saker och upplevelser som de har nytta av i framtiden. De härmar vad de vuxna gör, för att sedan omforma och gestalta det i sin egen lek. Genom utomhusleken å sin sida, får barnen ett förhållande till naturen och till dess element - vattnet, jorden, luften och elden. (Ritter 1997, s. 68-70)

5.6.2 Härmandet

För att barn ska lära sig saker, bör de härma vad de vuxna i hans/hennes omgivning gör. Härmandet är väldigt individuellt hur mycket barnen härmar och hur länge det tar för dem att gestalta det de har sett, hört och lärt sig i sina egna lekar. För vissa barn tar det bara några minuter, medan det för andra barn kan ta flera dagar, ibland månader, innan de har bearbetat det de har sett och kan gestalta det själva i sin lek och fantasivärld. (Ritter 1997, s. 63-64)

Den vuxna fungerar som förebild för barnen och deras härkning, både medvetet och omedvetet. Att låta dem vara med i vardagssysslor är den bästa inlärningsmetoden och inom Steinerpedagogiken understryker man mycket just det att alltid låta barnen få vara med i det man gör. På daghemmen undervisar man inte, utan istället låter man barnen uppleva och vara med, för att skapa en trygg atmosfär och att barnen ska känna sig trygga i det de lär sig. Barnet väljer själv vad de vill lära sig genom egen aktivitet och genom att härma de vuxna. Det är viktigt att man låter barnen få utvecklas till en självständig individ som kan ta egna beslut och initiativ. (Liebendorfer 2013, s. 37; Ritter 1997, s. 63-64)

De sysslor pedagogen gör, ska göras i lugn och ro, med glädje, kärlek och omsorg och det ska vara enkla saker, så att barnen kan härma och förstå, utan att pedagogen måste förklara. Barnen har också lättare att ta in det de ser om pedagogen gör det med glädje, eftersom positiva känslor gör lärandet lättare. (Ritter 1997, s. 62-64)

De mindre barnen i gruppen härmar även de större barnen och deras lekar och lär sig ur dem. Dessutom lär sig de större barnen av de mindre, eftersom de mindre barnen har mera fantasilekar än vad de större har, eftersom deras lekar mest är olika rollerkar. (PÅ VÄG 1983, s. 5)

5.6.3 Vardagsrytm och aktiviteter

Barnen på daghemmet känner sig trygga om dagen präglas av en lugn rytm och följer samma rutiner varje dag och varje vecka. Inom Steinerpedagogiken är det viktigt att det enskilda barnet får utvecklas i egen takt, ta tid på sig vid aktiviteter och man strävar efter att barnet ska utvecklas till en individ med egen fri vilja och skapande förmåga. Därför stressar man inte vid aktiviteter och börjar heller inte med någonting nytt varje dag. (Liebendorfer 2013, s. 41; Gedin och Sjöblom 1995, s. 48). Det är viktigt att man kommer ihåg att processen är viktigare än själva resultatet. Man bör även komma ihåg att processen inte får vara för lång, svår och tråkig, eftersom barnen då lätt tappar intresset. (Ritter 1997, s. 65)

Upprepningar är viktigt inom Steinerpedagogiken. Vid sagoberättande berättar man samma saga varje dag i en vecka, för att sagan ska bli mera levande för varje gång. Man visar heller inga bilder, eftersom det skulle hämma barnens fantasi och inre bilder. Teman för året är också viktigt att man följer och håller på med en längre tid, så att barnen har tid att smälta det som de har fått lära sig och upplevt. (Ritter 1997, s. 65-66)

Måltiderna följer även samma rutin varje dag. Barnen får hjälpa med dukning och enklare matlagningsuppgifter, så att barnen ska förstå varifrån maten kommer och även lära sig att laga mat. Maten är oftast vegetarisk och man inleder måltiden med en bordsvers, som visar på att man är tacksam för maten och visar vördnad för den. (Liebendorfer 2013, s. 41-42)

5.6.4 Pedagogens roll

Pedagogens roll på ett Steinerdaghem är att vara en god förebild för barnen och tänka på vad han/hon gör, hur han/hon gör, vad han/hon tänker, vilka sinnesstämningar han/hon har och att låta barnen vara med i det han/hon gör. Barnen lär sig genom att härma. Som pedagog ska man heller inte störa barnens lek eller leda den, utan bara finnas där om man

behövs och ge råd om barnen ber om det. Ofta är det de äldre barnen i gruppen som leder leken och löser konflikter som uppstår, men ibland måste även pedagogen hjälpa till. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 48-49, 51, 55)

Louise Ejefors (Gedin och Sjöblom 1995, s. 48-49, 55) säger att *"det barnen behöver kunna lär de sig själva"* och med det menar hon att pedagogens roll inte är att undervisa, utan att finnas i bakgrunden och ge hjälp, råd och tips åt barnen. Att ge barnen en känsla av frihet i sin lek och sitt lärande är viktigt, men pedagogen bör ändå vara närvarande, följa med och kunna ingripa vid till exempel bråk. Barnen bör veta att pedagogen litat på att barnen kan själv och klarar sig själv, men de bör ändå veta att pedagogen finns där om han/hon behövs. Ejefors fortsätter vidare med att *"all uppfostran är självuppfostran"* och att hon inte lär barnen någonting, utan det hon gör är det viktiga, inte det hon säger.

Pedagogen ska skapa en trygg, lugn och harmonisk miljö, där barnen får den stimulans och de möjligheter de behöver för lek och lärande. Pedagogen ska själv vara lugn och harmonisk och hålla tillbaka starka känslouttryck. Såklart om det behövs bör han/hon säga till, men i det stora hela ska pedagogen hållas lugn. (Liebendorfer 2013, s. 41-42).

Auktoritet har fått en negativ klang, men det är inte alls fråga om auktoritet med tvång. Pedagogen är en kraftfull auktoritet för barnen, vilket ger en trygghet åt barnen och de har någon de kan se upp till och ha förtroende för. Pedagogens auktoritet är till för barnens skull - tillit till en vuxen, vilket gör att barnen har lättare att sin inre säkerhet och förmåga att vara sig själv. Auktoriteten är viktig för barnens utveckling och frihet. Härmandet som är en stor del av ett litet barns lärande, hör också till auktoritetsprincipen, eftersom de härmar allt pedagogen gör. (Kratz 1977, s. 30-31; Ritter 1997, s. 101-102)

5.6.5 Föräldrarnas roll

Föräldrarna ska vara delaktiga inom verksamheten på daghemmet och även i skolan. De gör barnens leksaker, hjälper till att bygga om någonting har gått sönder och samarbetar med personalen. Samarbetet är viktigt, eftersom det är viktigt att barnen har så lika miljö hemma som på daghemmet som möjligt. Personalen bör ge råd för hur föräldrarna ska stöda det pedagogiska arbetet hemifrån. På daghemmet är det lugnt och harmoniskt och personalen önskar att föräldrarna ska sträva till att hålla det lugnt och harmoniskt även hemma. Det genom att barnen har fri lek, men inte så mycket extra aktiviteter,

sagoberättande, lugn och mycket sömn. Många aktiviteter stör barnens fria lek och de blir upprymda och har svårt att koncentrera sig sedan på daghemmet. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 56; Liebendörfer 2013, s. 44)

Genom att föräldrarna besöker daghemmet vid fester, men även under arbetstid, en helt vanlig dag, känner barnen sig trygga och säkra, eftersom de vet att mamma och pappa vet vad de gör på daghemmet och förstår hur de har det. Samverkan mellan personalen och föräldrarna är även viktig för barnen, att de känner att de kommer överens, vilket ger en trygghetskänsla åt barnen. (Liebendörfer 2013, s. 46)

5.6.6 Sexåringarna

När barnen blir sex år och kommer upp i förskoleåldern, stannar de fortfarande kvar i den åldersblandade gruppen på Steinerdaghemmet, men pedagogerna ger dem lite annan verksamhet än vad de andra barnen får. Man fäster stor vikt på vardagliga sysslor även här, men sexåringarna får lära sig lite svårare sysslor och får uppgifter som förbereder dem för skolan, utan att ta ut skoltiden i förskott. Vissa Steinerförskolor håller inte förskoleverksamheten i gruppen, utan utomhus hela tiden. Andra försöker vara mycket ute, men är ändå vara tillsammans med resten av daghemsgruppen. (Liebendörfer 2013, s. 47-48)

5.7 Årstiderna och de fyra elementen

På ett Steinerdaghem lägger man stor vikt vid firandet av födelsedagar och årstidsväxlingar. Genom att fira årstiderna och lägga stort vikt vid dem, visar man den rikedom som kommer från naturen och ger barnen en chans att komma närmare naturen. (Gedin och Sjöblom 1995, s. 53-55)

På våren vaknar allt till liv. Naturen börjar grönska, människor storstädar och visar sig mera ute och de är mer utåtriktade, tillgängliga och öppna. Sommaren är den årstid då vi lever mest i kontakt med naturen, eftersom vi är mycket ute och gör aktiviteter ute. Naturen står i full blom och människan är mycket utåtriktad. När hösten kommer drar både människorna och naturen sig tillbaka för att förbereda för vintern. På vintern är allt kallt, dött och fruset och människor stannar helst inomhus för att skydda sig, liksom naturen

söker skydd under vintern. Under vintern är många inåtvända och både naturen och människorna är lite nedstämda. (Ritter 1997, s. 93-96)

Steiner menar att det är mycket viktigt att följa dessa rytmer, både omedvetet och medvetet. Om vi skulle vara mera medvetna om årets rytm och anpassa oss efter den, skulle vi må mycket bättre, både fysiskt och själsligt. Detta är speciellt viktigt för barn och därför är det så viktigt att följa årstidsväxlingarna på daghemmet. (Ritter 1997, s. 96)

På Steinerdaghem ordnar man fester enligt årstiderna. Till festerna bjuds barnens föräldrar och då har barnen en chans att visa upp vad de har gjort och arbetat med under den senaste tiden. Festerna består av sång, berättelser och teater om årstiden och festens tema. På hösten skördar man det man har sått och ordnar sedan en skördefest. Innan vintern kommer ordnar daghemmet en lyktfest och firar även St. Mikael och draken. (Ritter 1997, s. 94-95, 97). Barnen får vara med och dekorera och skapa inför festerna. Även om religiösa fester firas, både kristna och fester ur andra religioner, handlar det inte direkt om religiös verksamhet, utan främst en andlig verksamhet och som tidigare bekant är andligheten mycket viktig inom Steinerpedagogiken. (Liebendörfer 2013, s. 245-246; s. 42-44)

Under sommaren har både naturen och människorna samlat kraft för att orka med den kalla vintern. För att förbereda barnen för vintern och ge dem kraft, berättar man sagor för dem som handlar om det goda som möter det onda = hösten möter vintern. Vintern är mycket präglad av julen och berättelser om julen och julfest är viktigt under denna tid. Under vintern är människans inre liv mest klart och vaket och man fokuserar mycket på den inre aktiviteten, tankeklarheten och koncentrationen. (Ritter 1997, s. 95-97)

På våren är det påsken som gäller och det visar på att allt det som har dött under vintern, nu får en ny chans och återuppstår. Naturen vaknar till liv och börjar blomma. Påsken firas med en fest, likaså midsommarfesten som ordnas i samband med våravslutningen. (Ritter 1997, s. 96-97)

De fyra elementen är luft, vatten, jord och eld. De är hela tiden närvarande i vårt liv och det är viktigt att vi tar vara på dem och skapar en förbindelse till naturen genom dem. Genom att ordna olika aktiviteter eller till exempel se det positiva i när det regnar, gör att barnen på daghemmet får en bättre relation till elementen. Det är pedagogen som ska väcka upptäckarlusten hos barnen. Att upptäcka saker i naturen är en stor glädje för de flesta barn, de behöver bara lite hjälp på traven att förstå och uppskatta naturens rikedom. (Liebendörfer 2013, s. 39-41)

5.7.1 Temperament

Temperamenten inom Steinerpedagogiken är den själsliga motsvarigheten till de fyra elementen – luft, vatten, eld och jord. Temperamenten är en del av en människas personlighet, människans sätt att vara och agera och enligt Steinerpedagogiken är en eller två av de fyra som finns framträdande. Nedan presenteras de fyra olika temperamenten. (Ritter 1997, s. 58)

1. Det melankoliska barnet

Det melankoliska barnet fokuserar på sig själv, sin kropp och vad som händer i hans/hennes inre. Han/hon är ouppmärksam på den yttre världen och fokuserar istället mer på hur han/hon mår. (Ritter 1997, s. 58-59)

2. Det flegmatiska barnet

Detta temperament är i princip motsvarigheten till det melankoliska barnet, eftersom det flegmatiska barnet inte tänker lika mycket som det melankoliska barnet på sig själv och det närmaste. Han/hon fokuserar istället på det stora i hans/hennes omgivning och på den stora värld han/hon lever i. (Ritter 1997, s. 59)

3. Det sangviniska barnet

Det barn som är sangviniskt, lever i ögonblicket och bryr sig inte märkbart om tid och rum. Barnet hoppar från intryck till intryck och lägger inte ner tid för att minnas eller bearbeta dessa intryck. (Ritter 1997, s. 59)

4. Det koleriska barnet

Det koleriska barnet har en mycket stark och kraftfull personlighet. Han/hon är bunden i sitt jag och reagerar ofta kraftfullt, med en stor vilja och kan även ibland reagera aggressivt. (Ritter 1997, s. 59)

Inom Steinerpedagogiken tar man hänsyn till barnens temperament och behandlar dem därefter. Man låter barn med samma temperament sitta bredvid varandra, vilket gör att barnen får leva ut sitt temperament och lär känna sig själva genom andra med samma temperament som dem själva. Genom att man behandlar barnen lika med lika – behandlar barnen enligt deras temperament, utvecklas de positivt och det är hälsosamt för dem. Man kan till exempel inte tvinga ett flegmatiskt barn att sitta stilla och vara lugn, eftersom alla flegmatiska känslor samlas och visas sedan genom ett temperamentsutbrott. Man bör

istället låta detta flegmatiska barn röra på sig och få springa av sig, till exempel på raster och utevistelser. Det är viktigt att man behandlar temperamenten redan när barnen är små, eftersom det då ger barnen de arbetsredskap som underlättar för dem i vuxenåldern. (Ritter 1997, s. 60-61; Dahlström 2003, s. 82).

5.8 Steiners frihets filosofi idag och kritik mot Steinerpedagogiken

Dagens samhälle är präglad av stress och att hinna med så mycket som möjligt. Dessutom använder vi oss av tekniken mer än någonsin och den egna aktivitet och kreativiteten hämmas. Vi behöver inte tänka själva idag, eftersom det redan finns färdiga svar och modeller på allt. Dessa svar ges främst i media. Steiner förespråkade den egna aktiviteten och att använda sin fantasi. För att minska stressen och istället öka den egna aktiviteten, bör vi fundera över Steinerpedagogikens grundtankar. Steiner skrev en bok som på svenska heter ”Frihetens filosofi” och i den menar han att människans tänkande och frihet går hand i hand. (Forsell 2011, s. 194-195)

Steinerpedagogiken är en annorlunda pedagogikform, som visserligen är populär i dagens värld, men som också väcker stora frågor och förundran. För de som inte är insatt i pedagogikformens tankar, kan Steinerpedagogiken vara svår att förstå sig på. Kritik mot Steinerpedagogiken som har uppstått är att den är präglad av andlighet och om den är omodern. (Ritter 1997, s. 193; Uljens 2006, s. 1-3).

Kritiken mot Steiners tankar om att det finns en högre makt, en så kallad andevärld, svarar Uljens (2006, s. 1-3) att det inte är fråga om en religion och att Steiner förespråkar religiositet, utan att Steiner ville förena religion och vetenskap. Genom kunskap om omvärlden och sig själv, skulle människan kunna nå andevärlden och samtidigt ha kunskap denna högre makt.

Är Steinerpedagogiken omodern? Bör den utvecklas för att passa dagens samhälle? På dessa frågor svarar Ritter (1997, s. 193-194) att man aldrig har ifrågasatt naturen eller tyngdkraften. Inte heller har metoden för att bygga hus förändrats så mycket från hur man gjorde för 100 år sedan. Visserligen försöker man manipulera och styra naturens utveckling, men dess existens och utveckling är densamma som den alltid har varit. Ritter anser alltså att man inte heller ska ifrågasätta om Steinerpedagogiken är gammalmodig eller omodern, den fungerar lika bra som den gjorde vid sin uppkomst i början av 1900-talet.

6 Undersökningens genomförande

Den empiriska delen kommer att utgöras av observationer och intervjuer på ett daghem ur varje pedagogikform. Under observationerna av barnen, kommer vi att fokusera på hur barnen beter sig och få en inblick i hur arbetsmetoderna fungerar i praktiken. Genom observationen kommer vi att få fram likheter och olikheter mellan de olika pedagogikformerna. I samband med besöken på daghemmen kommer vi att intervjua pedagogerna om deras arbetsmetoder och erfarenheter av de olika pedagogikformerna.

Genom denna undersökning förväntar vi oss att få svar på våra frågeställningar angående likheter och olikheter mellan de olika pedagogikformerna, få en inblick i hur verksamheten fungerar i de olika daghemmen och se hur pedagogikformerna tar sig uttryck idag.

Denna undersökning tror vi att kan vara till nytta för personer som är intresserade av olika former av pedagogik, i detta fall traditionell, Montessori- och Steinerpedagogik eller för personal på daghem där man är intresserade av dessa pedagogikformer. Undersökningen kan också vara till nytta för föräldrar som överväger att låta sina barn få undervisning i någon av dessa tre pedagogikformer.

6.1 Val av metod

Vår datainsamlingsmetod är kvalitativ, eftersom vi kommer att använda oss av intervju och observation i vår undersökning. Vi insåg att denna form kommer att ge oss mest relevanta svar i förhållande till våra frågeställningar och ge oss en bred bild av pedagogikformerna i praktiken.

Att använda sig av intervjuer är enligt Bell (1993, s. 158) bra, eftersom intervjuaren får själv bestämma sina frågor och sedan utgående från respondentens svar, har möjlighet att ställa följdfrågor. Det ger intervjuaren möjlighet att vara flexibel och få fördjupade och mer utvecklade svar, än till exempel om man använder sig av enkäter. Problem som dock kan förekomma när man använder sig av intervjuer, är att det kan ta mycket längre tid än man har räknat med. För få intervjuer kan medföra att undersökningen inte blir tillräckligt tillförlitlig och det kan vara svårt att analysera de svar man får om respondenten inte är tillräckligt tydlig eller inte insatt i det ämne intervjuaren ställer frågor om.

Bell (1993, s. 158) säger att en intervju kan ge så mycket mer än bara ett svar respondenten ger. Mimik, kroppsspråk, pauser och tonfall ger intervjuaren en chans att tolka hur respondenten har svarat på frågan och utgående från det få ett bredare svar och en bredare bild av hur respondenten tänker. Man måste dock ta i beaktande att den icke-verbala kommunikationen kan misstolkas och därför bör intervjuaren vara kritisk i sin tolkning.

Vi bandade in intervjuerna för att få så exakt information som möjligt, kunna använda oss av citat och för vårt minnes skull. Vi skrev även ner stödanteckningarna under intervjuerna, ifall bandspelaren skulle gå sönder eller inte ha sparat intervjuerna.

Innan man bestämmer sig för att använda sig av observation, måste man vara säker på *vad* man vill observera, *vad* man vill veta och *varför* observation är den bästa datainsamlingsmetoden för just denna undersökning. Observation förutsätter kreativt tänkande och en förmåga att se det viktiga i situationen man observerar. Det är viktigt att komma ihåg att de som observerar är olika och ser olika på situationen. Observatörer uppfattar saker olika och man bör minnas att uppfattningen kanske inte stämmer överens med verkligheten och det som har skett. (Bell 1993, 187).

Fördelar med observation är att man kan få se om verksamheten i praktiken faktiskt fungerar så som det påstås i teorin. Observatören bör vara medveten om att inte lägga till privata förutfattande meningar i observationen, men det är tillåtet att göra egna tolkningar, utgående från den teori man baserar observationen på. (Bell 1993, s. 188).

Den observationsmetod vi har valt kommer att vara öppen, passiv och deltagande, eftersom vi kommer att vara med under dagens aktiviteter på daghemmen. Vi kommer dock inte att vara aktiva deltagare, utan bara följa med och observera vad som händer och hur teorin syns i praktiken.

6.1.1 Urval

När vi valde respondenter, använde vi oss delvis av *bekvämlighetsurval*. Bekvämlighetsurval innebär att man intervjuar de personer man råkar hitta, till exempel genom annonser i tidningar eller någon man råkar träffa av en ren slump. (Trost 2010, s. 140). Vi visste dock inom vilket område och på vilket daghem de personer vi skulle

intervjua arbetade, men vi kände inte dem på förhand, utan daghemmen hade valt ut vem som skulle bli intervjuade.

Eftersom vi ville besöka daghem inom samma stad i Finland, hade vi inte så många daghem att välja mellan i fråga om Montessori- och Steinerpedagogik. I den staden vi valde, finns det bara ett svenskspråkigt Montessoridaghem och ett svenskspråkigt Steinerdaghem. Man bör dock veta att dessa daghem bara är inspirerade daghem av de olika pedagogikformerna och inte följer pedagogiken fullt ut, men eftersom båda var inspirerade, ansåg vi att det var möjligt att utföra undersökningen på de daghemmen.

Vi valde ett traditionellt daghem inom samma stad, eftersom vi hade intervjutillstånd där och de andra två daghemmen i vår undersökning finns i den staden. Vi ville välja ett daghem som använder sig av traditionell pedagogik och inte har så många andra influenser med, till exempel tvåspråkighet.

6.2 Inför undersökningen och datasekretess

Innan vi utförde undersökningen, läste vi in oss på de olika pedagogikformerna och skrev ner det viktigaste om dem. Vi gjorde teoridelen klar innan vi utförde undersökningen, eftersom vi ville ha en bred grund att stå på, för att undersökningen skulle bli så tillförlitlig som möjlig. Dessutom var det lättare för oss att observera, göra intervjufrågorna och förstå svaren, om vi hade förkunskap om pedagogikformerna.

Innan vi tog kontakt med daghemmen, ansökte vi om tillstånd för intervju och observation från staden där daghemmen finns. I samband med ansökan, lämnade vi även in intervjufrågorna (se bilaga 1), vår forskningsplan och observationsplan (se bilaga 2). När tillståndet gick igenom, kontaktade vi daghemmen och skickade ut en tillståndsblankett till föräldrarna över om vi får observera deras barn eller inte (se bilaga 3). Tillståndet behövdes eftersom barnen är minderåriga.

Vi kommer inte att nämna daghemmens namn, namnen på barnen som deltar i undersökningen eller annat som kan röja barnens identitet. I observationen kommer barnen inte heller att observeras enskilt, utan i grupp.

För att genomföra en observation och intervju, krävs noggrann planering. Vad vill vi veta och vilka frågor vill vi ha svar på? Vi skrev frågor till intervjuerna som vi ansåg att skulle besvara lärdomsprovets frågeställningar. I observationsplanen begränsade vi vad och i vilka situationer vi skulle observera. Vi valde att observera samlingen, den fria leken, utevistelsen och miljön, eftersom vi ansåg att det kommer att ge oss mest information om olikheter inom de olika pedagogikformerna.

För att säkerställa respondenternas rättigheter, skickade vi skriftligen via e-post meddelande till dem syftet med lärdomsprovet och vad intervjun skulle handla om.

6.3 Metod för resultatanalys

Enligt Trost (2010, s.147) är det viktigt att skilja på de tre olika stegen i arbetet med den information man ska *samla in, analysera och tolka*. Dessa är de tre olika stegen. I det första steget, insamling av data, har vi som tidigare nämnt valt att använda oss av både intervjuer och observationsstudier. Det andra steget är att analysera det data vi har samlat in och det gjorde vi genom att lyssna på de inbandade intervjuerna, skrev ner det respondenterna sade och läste igenom det vi hade skrivit om intervjuerna. Vi funderade även på hur respondenterna använde sitt kroppsspråk och mimik i intervjuerna. Under observationerna skrev vi ner det vi såg, hörde och kände. Efter att ha analyserat intervjuerna och observationerna, sammanställde vi och tolkade det resultat vi fick.

7 Resultatanalys

I detta kapitel kommer vi att redogöra vårt resultat från undersökningen. Eftersom vi inte kommer att nämna respondenternas namn, vill vi ändå ge en bild av vilket yrke de har och hur länge de har arbetat inom dagvården och inom respektive pedagogikform. Detta för att underlätta för läsaren och för att visa på den variation som finns. Vi har delat upp undersökningen i två delar – intervju och observation, för att ge en så klar bild som möjligt. I slutet kommer vi att ge en sammanfattning av resultatet av båda undersökningsmetoderna.

7.1 Intervju

Våra respondenter är alla kvinnor i åldern 40-60 år, som har arbetat länge inom dagvården. Pedagogerna på det traditionella daghemmet och på det Steinerinspirerade daghemmet är båda utbildade barntädgårdslärare, medan pedagogen på det Montessoriinspirerade daghemmet är barntädgårdslärare och Montessoripedagog. Vi har valt att skydda våra respondents identitet och kommer därför att nämna dem som pedagog A, B och C.

Pedagogen A på det traditionella daghemmet har svårt att svara på vad som kännetecknar den pedagogik hon arbetar inom, eftersom den är grunden till de andra pedagogikformerna och har inget som är specifikt för just den pedagogiken. Den traditionella pedagogiken är den vanligaste pedagogikformen i Finland, men pedagog A frågar sig då: *"Är vanligt bara vanligt?"*.

Pedagogen B på det Steinerinspirerade daghemmet har en klar bild av vad som kännetecknar hennes pedagogik. Det är människosynen och att stöda och ge utrymme för barnet att utvecklas i sin egen takt i den första fasen av hans/hennes liv, där viljan är det man lägger mest vikt på.

Det som kännetecknar Montessoripedagogiken enligt pedagog C på det Montessoriinspirerade daghemmet, är främst materialet och pedagogens sätt att observera barnet och hitta det material som är mest lämpligt för barnet.

7.1.1 Likheter mellan de tre olika pedagogikformerna

Efter att ha frågat respondenterna om vilka likheter de tycker att de tre pedagogikformerna har, kan vi konstatera att de största likheterna är att alla har rutiner som gör barnen trygga, olika material som barnen får arbeta/leka med, viktigt att låta barnen få arbetsro samt att bemöta barnen med respekt. För alla tre pedagoger är det viktigt att se barnen och skapa inlärningsglädje hos barnen.

Hur dagen ser ut på de olika daghemmen följer samma mönster på alla tre daghem. Det beror bland annat på hur läroplanen ser ut och vilka kriterier staden har, men det beror också på pedagogernas vilja att tillgodose barnens behov. Den fria leken, måltider och utevistelse är en viktig del av verksamheten under dagen.

Inom både det Montessoriinspirerade och Steinerinspirerade daghemmet lägger pedagogerna stor vikt på att arbeta med barnens sinnen och kreativitet samt ro att utvecklas och lära sig i egen takt, mer än på det traditionella daghemmet. Leksakerna på de två förstnämnda daghemmen är gjorda av naturmaterial, främst av trä, medan man på det traditionella daghemmet har mest leksaker av plast.

7.1.2 Olikheter mellan de tre olika pedagogikformerna

Det finns stora skillnader mellan de olika pedagogikformerna gällande hur verksamheten är utformad. Pedagog A upplever att hon kanske hjälper barnen för mycket ibland och menar att det är viktigt att hålla en balans mellan styrning - till en viss del styra verksamheten, men ändå ge barnen en chans att använda sin egen fantasi och kreativitet. När Pedagog A planerar verksamheten på daghemmet, har hon i åtanke både barnets individuella behov, men också gruppens behov. I och med att barn är olika och har olika behov, är arbetsmetoderna hon använder många och varierar ofta från gång till gång.

Verksamheten på Steinerinspirerade daghemmet är enligt pedagog B baserad på att allt får ta sin tid och ska göras i lugn och ro. Hon poängterar att det inte finns några klockor i rummet där barnen arbetar, eftersom det skulle hämma deras lugn, frihet och även harmonin som finns på daghemmet. Inom verksamheten är det viktigt att inte ge färdiga modeller och bilder åt barnen. Det betyder att de fokuserar på berättande saga och teater, för att hjälpa barnen att utveckla sin kreativitet och sina inre bilder.

Materialet är enligt pedagog C det viktigaste inom verksamheten på det Montessoriinspirerade daghemmet. Pedagogen visar hur barnen ska använda sig av materialet och sedan får barnen utforska och lära sig enligt eget intresse och engagemang. Det viktiga är att materialet ska gå från det konkreta till det abstrakta. Det betyder att genom att barnen får pröva på själva, förstår de materialets innebörd. Ett exempel på det som pedagog C nämnde var världskartan, som består av olika bitar som bildar världsdelarna. Barnen lär sig de olika världsdelarna genom att använda sina sinnen och placera världsdelarna på rätt plats i ”världspusslet”.

7.1.3 Pedagogens roll

På de tre olika daghemmen har pedagogerna olika roller, men de anser alla att de har en viktig roll i barnens fostran. Alla tre pedagoger säger att deras viktigaste uppgift är att se barnen och deras behov, finnas till för barnen och stöda dem i deras utveckling och låta barnen vara mer eller mindre delaktiga i verksamheten under dagen på daghemmet. Deras roll är även att strukturera upp dagen och tillgodose barnens behov.

Pedagog B säger att en av hennes viktiga uppgifter är att vara en god förebild och att skapa stämning och harmoni på daghemmet. Viktigt för henne och andra pedagoger inom Steinerpedagogiken är även att inte störa deras lek och ”klampa” in i deras värld. Både pedagog B och pedagog C säger att det är viktigt att ge utrymme för barnens lek och inte vara i centrum, utan att observera vad barnen gör och ingripa om det behövs.

På det Montessoriinspirerade daghemmet är materialet viktigt och pedagog C anser att det är hennes uppgift att introducera materialet för barnen och att locka dem att använda materialet samt att kunna se vilket material som är mest lämpligt för barnen. Hon säger även lite liknande som pedagog B, att pedagogen inte får störa barnens utveckling och tankegång.

7.1.4 Fördelar och nackdelar

Alla tre pedagoger förespråkar sin egen pedagogikform och har därför svårt att hitta nackdelar inom dem. Pedagog B har inte upplevt något negativt med Steinerpedagogiken. Pedagog A å sin sida, kan ibland tycka att man i den traditionella pedagogiken styr och hjälper för mycket, men då är det viktigt med, som tidigare sagt, balans mellan styrning. Det enda negativa pedagog C kan nämna är att Montessorimaterialet är dyrt och det är svårt att få utbildning inom Montessoripedagogik i Finland.

Fördelarna hos sina respektive pedagogikformer har de mycket lättare att säga. Pedagog C anser att undervisningen inom Montessoripedagogiken är enbart positiv och materialet är bra och användbart. Enligt pedagog B är fördelarna med Steinerpedagogiken synen på människan, att barnen får mogna och växa i egen takt, att det inte finns färdiga modeller, att man fokuserar mycket på självständighet hos barnen och att pedagogerna låter barnen skapa sina leksaker och dylikt själv.

Pedagog B uttrycker det bästa med Steinerpedagogiken såhär:

”Jag tycker att det är skönt att jobba på Steinerdaghem, jämfört med ett traditionellt daghem”. Detta eftersom hon anser att miljön på ett Steinerdaghem är lugnt och pedagoger får lära sig att inte vara så aktiv, utan ta det lugnt.

Pedagog A inom den traditionella pedagogiken är mera neutral och anser att det finns fördelar inom alla pedagogikformer, men att de andra pedagogikformerna är mera låsta i sin pedagogik. Fördelen med den traditionella pedagogiken är att pedagogerna kan blanda in influenser och idéer i sin pedagogik, utan att det hämmar den eller gör den, så att säga, fel.

7.2 Observation

Vi besökte tre olika daghem, ett traditionellt daghem, ett Montessoriinspirerat daghem och ett Steinerinspirerat daghem. Under besöken gjorde vi både observationerna och intervjuerna. Daghemmen har valt att vara anonyma.

Den avdelning vi besökte på det traditionella daghemmet är till för tre-femåringar, är en medelstor grupp med cirka 20 barn och fyra i personalen. Det Steinerinspirerade daghemmet, som upprätthålls av föreningen Steinerpedagogikens vänner, är för barn

mellan fyra till sex år och de är tre i personalen. Gruppstorleken är cirka 10 barn. På det Montessoriinspirerade daghemmet är barnen mellan fem och sex år. Personalen vid den avdelning som bedriver Montessoriverksamhet arbetar två pedagoger och de har hand om cirka 10 barn.

Som tidigare nämnt valde vi att observera den fria leken, samlingen, utevistelsen och miljön och de kommer att redogöras skilt i olika underkapitel.

7.2.1 Den fria leken

De olika daghemmen har alla samma grundtanke – att alla barn ska få leka fritt, enskilt eller tillsammans och att de ska få använda sin fantasi så mycket som möjligt. Det som skiljer det Steinerinspirerade daghemmet och det Montessoriinspirerade daghemmet från det traditionella daghemmet, är att de betonar mera hur viktigt det är med fantasi. Till exempel har barnen på Steinerinspirerade daghemmet och det Montessoriinspirerade daghemmet inte lika mycket leksaker som på det traditionella daghemmet och de fokuserar mera på leksaker av naturmaterial, såsom trä och tyg. Eftersom de är inspirerade daghem, har de dock en del leksaker tillverkade av plast, men barnen verkade ändå välja att leka med de leksaker som är typiska för Steiner- och Montessoripedagogiken. Barnen på det traditionella daghemmet i sin tur leker mycket med lego, dockor och dockvagnar och i leksaksköket med diverse tillbehör. Olika brädspel finns inte på det Steinerinspirerade daghemmet, men nog på de andra två daghemmen.

Även om leken är fri, är det viktigt på det Steinerinspirerade daghemmet och på det Montessoriinspirerade daghemmet att barnen får leka ifred och att de ger varandra arbetsro. Om ett barn har en leksak eller ett material som de leker med, får inte ett annat barn komma och ta det, utan de väntar på sin tur. Detta är speciellt viktigt på det Montessoriinspirerade daghemmet, eftersom det bara finns ett av varje material, som ska finnas på sin speciella plats. På det traditionella daghemmet får man inte heller ta leksaker från någon annan och barnen ska försöka hålla så låg volym som möjligt. Det finns så väldigt mycket leksaker att leka med, att det ofta finns två eller flera av samma sak.

Att leka tillsammans är lika på alla tre daghem. De förespråkar samhörighet och att lära genom samspel. Genom leken och olika pyssel, öppnar sig även möjligheter för diskussion, vilket främjar deras sociala utveckling. Det som dock skiljer sig är, som tidigare nämnt, att

då ett barn på det Montessoriinspirerade daghemmet leker med ett material, får ett annat barn inte störa, utan låta honom/henne leka ifred tills han/hon är färdig med materialet och har lagt det tillbaka på sin plats.

Rita och måla är favoriter för alla barn. Daghemmen betonar vikten av att använda sin fantasi och sin kreativitet och uttrycka sig i form av målningar och övriga alster. Olika färgers pennor och olika former av pennor, bland annat tuschpennor, kriter och färgpennor och papper, finns tillgängligt för alla barn. På det traditionella daghemmet fanns det dessutom en skild pysselhörna med penslar, målarstaffli, olika färger, limstift, tejp och saxar.

På det traditionella daghemmet leker pedagogerna med barnen. Inte alltid, men de deltar ibland på olika sätt. De spelar spel med barnen och hjälper dem med pussel. Om ett barn inte vet vad han/hon ska göra eller inte får vara med i någon lek, försöker pedagogen lösa situationen och ge idéer och råd. På det Steinerinspirerade daghemmet och på det Montessoriinspirerade daghemmet är det delvis tvärtom. Pedagogerna leker inte tillsammans med barnen, utan deras roll är att observera barnens lek och hjälpa till om det uppstår problem. De ger råd om barnen inte kommer vidare i sin lek, men styr inte leken.

7.2.2 Samlingen

Att ta barnen och deras berättelse i beaktande i samlingen är viktigt för alla tre daghem. De får berätta vad de har på hjärtat och vara delaktiga genom att svara på de frågor pedagogen ställer. Pedagogen försökte få alla barnen att säga någonting.

Sång och berättelse är viktiga inom samlingen på det Steinerinspirerade daghemmet och på det traditionella daghemmet och ska förekomma inom varje samling. På det Montessoriinspirerade daghemmet förekommer det inte lika ofta. På det Steinerinspirerade daghemmet sjöng de till exempel en välkommensång och en sång där de föreställde träd, vilket övade deras motorik och kunskap om olika djur och naturen. På det traditionella daghemmet sjöng de olika temasånger – höst, måltid och natur. Måltidssången sjöngs under samlingen eftersom samlingen hölls före lunch, till skillnad från de Steiner- och Montessoriinspirerade daghemmen där samlingen hölls på morgonen.

Under samlingen på det traditionella daghemmet läste pedagogen en saga som innehöll mycket bilder. Dessa bilder föreställde många olika former och färger och pedagogen både

läste ur boken, men hon förklarade också med egna ord och gav barnen möjlighet att svara på/ställa frågor om berättelsen.

Samlingarnas längd varierade. På det Steinerinspirerade daghemmet var samlingen relativt kort, medan den var längre på det Montessoriinspirerade daghemmet och det traditionella daghemmet. Deras samlingar innehöll flera programpunkter, så som sång, berättelse, genomgång av datum och månad och att se alla barnen i form av att räkna dem tillsammans eller säga deras namn.

Vid samlingen på det Montessoriinspirerade daghemmet gick pedagogen igenom vilka material fick använda efter samlingen och hur de skulle använda dem. Pedagogen såg till att alla fick informationen och om det var någon som inte förstod, förklarade hon på ett annat sätt för alla eller efter samlingen enskilt för barnet.

7.2.3 Utevistelsen

På det traditionella daghemmet har barnen tillgång till olika lekattraktioner, så som gungor, sandlådor och en borg av trä med en rutschkana. De har ett förråd med många olika leksaker, främst av plast. Dock använde barnen sig ändå av material som finns i naturen, till exempel löv, som de använde som pengar.

På det Steinerinspirerade daghemmet fanns det inte så mycket uteleksaker, utan bara en sandlåda och en låda med lite spadar och hinkar (av plast). Däremot förespråkar de användningen av naturmaterial, så som kvistar och stenar. Barnen lekte också mycket med dem, bland annat byggde de en koja, som fungerade som ett hotell och klättrade i de små träd som fanns på gården. Det fanns även stockbitar som barnen kunde balansera på. Eftersom det inte fanns någon rutschkana på gården, använde barnen istället bräddor för detta ändamål. Det Montessoriinspirerade daghemmet å sin sida hade varken lite eller mycket lekattraktioner. De hade gungor, en sandlåda, bollplank, fotbollsmål och en liten trälåda med leksaker för sandlådan.

På det Steinerinspirerade daghemmet och det Montessoriinspirerade daghemmet observerade pedagogerna barnens lekar, medan de på det traditionella daghemmet intresserade sig för barnens lekar, ställde frågor om dem och gav fart då barnen gungade. På det Montessoriinspirerade daghemmet kunde de ibland prata med barnen om deras lekar, men inte lika mycket som på det traditionella daghemmet. Det som dock är

genomgående för alla tre daghem, är att barnen använder sin fantasi och leker mycket fantasilekar, så som hotell, restaurang och djur. De använder sig även av naturen, till exempel genom att använda löv och att bygga banor och hus av barr.

Tafattlekar och andra ”springlekar” var favoritulekar bland barnen på alla tre daghem. Barnen uppskattade att få vara ute och röra på sig fritt, utan att någon sade till dem att lugna sig eller hejda deras lekar.

7.2.4 Miljö och material

Inomhusmiljön på det traditionella daghemmet var färggrann och utsmyckad. Barnen hade tillgång till många olika leksaker. Det fanns tavlor och teckningar på väggarna, pedagogerna hade lagt upp schema för dagen via bilder och barnen hade även tillgång till att leka med sina egna saker de hade gjort, till exempel ett dinosaurieland som de hade tillverkat tillsammans.

På det Steinerinspirerade daghemmet var miljön spartansk. Det fanns inga tavlor på väggarna, inte heller en väggklocka, utan bara några blommor. Daghemmet var inrett i lugna och varma färger och få möbler; några bord och stolar, två bänkar och några hyllor där leksakerna fanns. Mycket av inredningen och leksakerna var hemlagade, antingen av föräldrarna eller av pedagogerna.

Inomhusmiljön på det Montessorinspirerade daghemmet var i princip lika som på det traditionella daghemmet. Rummet var inrett i klara färger och barnens alster hängde på väggarna. På borden fanns dekoration av löv och värmeljus. På det Montessorinspirerade daghemmet fanns det både leksaker av plast, men också traditionellt Montessorimaterial gjorda i trä och i olika färger och former. Montessorimaterialet fanns på brickor på hyllor i barnens höjd, vilket gör materialet lätt tillgängligt för barnen.

7.3 Sammanfattning

Efter intervjuerna och observationerna på de tre olika daghemmen, kan vi konstatera att grundtankarna hos den traditionella pedagogiken, Montessoripedagogiken och Steinerpedagogiken är relativt lika. De är alla överens om att det är viktigt med rutiner och

arbetsro samt att se barnen, bemöta dem med respekt och tillgodose deras behov. Dessutom vill pedagogerna inom respektive pedagogik skapa inlärningsglädje hos barnen.

Montessoripedagogiken och Steinerpedagogiken är ganska låsta pedagogikformer, eftersom de har klara direktiv på hur verksamheten ska se ut. Den traditionella kan å sin sida vara mer flexibel och har möjlighet att utveckla sin verksamhet och ta idéer och intryck från andra pedagogikformer.

Miljön på de olika daghemmen varierar mycket märkbart i fråga om utseende, färger, dekorationer och inredning. På det traditionella daghemmet och på det Montessoriinspirerade daghemmet har de materialen och leksakerna framme och det finns dekorationer och tavlor på väggarna. Inredningen på det Steinerinspirerade daghemmet är relativt avskalad, det finns inga tavlor på väggarna och färgerna är lugna och dämpade.

I övrigt lägger alla tre pedagogikformer stor vikt vid den fria leken, även om de har olika sorters leksaker. På det traditionella daghemmet finns det leksaker av alla de slag, medan leksakerna på det Montessoriinspirerade och på det Steinerinspirerade daghemmet mest är gjorda av naturmaterial.

8 Slutdiskussion och kritisk granskning

I detta kapitel kommer vi att granska vår undersökning och jämföra den med vår teoridel. Vi kommer att diskutera resultatet vi har fått och de olika pedagogikformernas för- och nackdelar.

Avslutningsvis kommer vi kritiskt granska vår undersökning, de metoder vi har använt och vad vi kunde ha gjort annorlunda.

För att kort sammanfatta resultatet av vår undersökning, kan man säga att den information vi fick gav oss den kunskap vi behövde för att förstå skillnaderna och likheterna mellan den traditionella pedagogiken, Montessori- och Steinerpedagogiken. Grundtankarna i de olika pedagogikformerna är samma och alla ser till barnens bästa. Skillnaderna är att den traditionella pedagogiken är mera spontan, medan de andra två pedagogikformerna är mer låsta i sin pedagogik och dess teorier.

Innan vi utförde vår undersökning, gjorde vi teoridelen klar. Detta för att ha den förkunskap vi behövde för att förstå det våra respondenter sa i intervjuerna och för att förstå varför verksamheten var uppbyggd på de olika sätten vi såg på de olika daghemmen. Dessutom var det lättare för oss att göra intervjufrågor och göra upp en observationsplan.

Trots att daghemmen inte använde sig av renodlad Montessori- och Steinerpedagogik, kunde vi ändå se hur de använder den teori vi har lärt oss i praktiken. Det visade sig stämma bra överens med varandra, vilket gav ett bra resultat i vår undersökning.

Ingen av oss var bekant med varken Montessori- eller Steinerpedagogik från barndomen, det var bara den traditionella pedagogiken som var bekant, eftersom vi båda har haft dagvård vid traditionella daghem. Därför hade vi inga egentliga förutfattade meningar om de olika pedagogikformerna. Efter undersökningen kan vi konstatera att grundtankarna hos de olika pedagogikformerna är bra, men att de ibland är lite låsta i sina metoder och arbetssätt. Till exempel är Steinerpedagogikens tanke om att barnen ska använda sin egen fantasi och kreativitet och inte får färdiga bilder och modeller bra i sig. Det är bra eftersom dagens barn ofta får mycket serverat och behöver inte använda sin fantasi, men för oss kändes det främmande och inte så tilltalande att som pedagog inte få leka med barnen, spela spel eller pussla med dem. Däremot hade pedagogen på det Montessoriiinspirerade daghemmet en bra metod där hon ibland visade bilder när hon läste en saga, men andra gånger kunde hon låta barnen först skapa egna bilder. Sedan visade hon böckernas bilder

och frågade barnen om deras bilder var något lika eller helt annorlunda de som fanns i böckerna.

Efter undersökningen kan vi konstatera att det är bra att det finns olika pedagogikformer. Föräldrarna har möjlighet att välja om de vill att deras barn ska få undervisning inom en annan pedagogikform, inte bara direkt inom den traditionella. Föräldrar kan välja hur de vill att dagarna ska se ut för sina barn och hur de ska fostras och få undervisning. Dessutom är inte den traditionella pedagogikformen bara vanlig, det finns många likheter mellan den och de lite mer speciella pedagogikformerna. Till exempel har pedagogerna möjlighet att blanda in idéer från Montessori- och Steinerpedagogiken. De sistnämnda två pedagogikformerna har även ”vanliga” - traditionella - inslag i sina teorier, som till exempel hur dagen ska se ut med strukturerat program och att det finns en del plastleksaker.

För att få ett mer tillförlitligt resultat i vår undersökning, kunde vi ha intervjuat flera pedagoger från flera daghem, speciellt från renodlade Montessori- och Steinerdaghem. Varför vi inte har besökt renodlade daghem, var främst beroende på att vi inte hade tillräckligt med resurser för det. Vi kunde också ha gjort mer omfattande observationsstudier, men i detta lärdomsprov valde vi att begränsa det till de områden som är viktiga inom alla tre pedagogikformer, intressanta för vår studie och där vi kunde hitta mest likheter/olikheter.

Vi använde oss enbart av svenskspråkig litteratur i vår teoridel, vilket kanske inte gav oss så bred kunskap som vi skulle ha velat. Vi borde kanske ha använt oss av både finska och engelska källor, men vi ansåg att det fanns så mycket information och litteratur på svenska, att vi valde att bara använda svenskspråkiga källor. De flesta av böckerna är dessutom översatta från engelska.

Litteraturen vi använde var utgivna eller översatta i Sverige och därför skulle vi gärna ha velat hitta litteratur från Finland. Vi skulle då ha fått mer information om hur man använder sig av de olika pedagogikformerna i Finland och det skulle ha blivit mera klarare för oss. Detta med tanke på att man i Sverige använder ordet förskola för både daghem och förskola, medan man i Finland använder uttrycken skilt – daghem är till för barn mellan ett och fem år och i förskolan går de barn som ska börja skolan följande år.

Vidare skulle man kunna fundera på frågor som:

- Kommer samhället att tillåta att det finns flera olika pedagogikformer i framtiden eller kommer de att bestämma att det bara ska finnas en, som alla barn ska fostras inom?
- Kommer pedagogikformerna vara tvungna att anpassa sig till dagens moderna samhälle för att godkännas som värdiga och tillförlitliga pedagogikformer?

Litteratur

- Arbetsplan för förskolan. (1975). *Vi upptäcker och utforskar*. Stockholm: LiberFörlag.
- Arbetsplan för förskolan. (1978). *Små barn i daghem*. Stockholm: LiberFörlag.
- Arbetsplan för förskolan. (1979). *Samtal, samvaro och språk*. Stockholm: LiberFörlag.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2007). *Att bli sig själv*. Stockholm: Liber AB.
- Dahlström, M. (2003). *Från formen till jaget*. Jyväskylä: Kirjokanta Oy.
- Forssell, A. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.
- Forssell, A. (red.) (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.
- Gedin, M. & Sjöblom, Y. (1995). *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Kratz, R. (1977). *En ny skola?.* Stockholm: Psykologiförlaget ab.
- Ladberg, G. (1989). *Daghem och föräldrar*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Liebendörfer, C & Ö. (2013). *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Malm, B. (2006). *Reflektioner kring lärares liv och verksamhet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Montessori, M. (1998). *Att bli en människa & utbildning för en ny värld*. Jönköping: Seminarium Utbildning & Förlag AB.
- Montessori, M. (1998). *Upptäck barnet!*. Jönköping: Seminarium Utbildning & Förlag AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- PÅ VÄG. (1983). *Barnets värld*. Järna: Kosmos förlag.
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. (u.o.): Liber AB.
- Skjöld Wennerström, K. & Bröderman Smeds, M. (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. (u.o.): Bokförlaget Natur och Kultur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Uljens, M. (2006). *Steinerpedagogik och ofrihet*.

<http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/steiner.pdf> (hämtat: 2.11.2014).

Intervjufrågor

- Vad kännetecknar Steinerpedagogik/Montessoripedagogik/traditionell pedagogik?
- Vilka är skillnaderna mellan Steinerpedagogik/Montessoripedagogik och traditionell pedagogik?
- Vilka likheter finns mellan Steinerpedagogik/Montessoripedagogik och traditionell pedagogik?
- Vad är pedagogens roll inom Steiner/Montessori/traditionell pedagogik?
- Vilka är fördelarna med Steiner/Montessori/traditionell pedagogik?
- Vilka är nackdelarna med Steiner/Montessori/traditionell pedagogik?
- Vilka arbetsmetoder används i Steiner/Montessori/traditionell pedagogik?
- Hur ser en vanlig dag ut vid ert daghem?
- Hur reagerar barnen på er pedagogikform? T.ex. angående mat och matsituationer, lek och leksaker och aktiviteter?

Observation av ett Steinerdaghem, Montessoridaghem och ett traditionellt daghem

Syftet med vår observation är att jämföra de tre olika pedagogikformerna, vi kommer att intervjua pedagogerna vid daghemmen och att observera barnen för att få en så enhetlig bild av verksamheten som möjligt. Vi har valt att observera barnen under samlingen, den fria leken och vid utevistelsen. Vi kommer att fokusera på dessa tre områden under observationerna vid daghemmen. Vår observation kommer att vara en öppen, passiv och deltagande observation, eftersom att vi kommer att vara med under dagens aktiviteter men vi kommer inte att vara aktiva deltagare utan bara följa med och observera.

Vi kommer att se på skillnader och likheter mellan pedagogikformerna, vi kommer att observera hur barnen reagerar på respektive pedagogikform och hur de beter sig vid de olika aktiviteterna vi har valt att observera.

I samlingen kommer vi att fokusera på hur barnen beter sig i samlingen, till exempel om de pratar mycket, om de sitter tysta eller om de sitter stilla (förväntas barnen sitta stilla?).

Vid den fria leken kommer vi att fokusera på hur barnen använder leksaker och miljön, hur barnen använder sin fantasi och kretivitet, om barnen tar egna initiativ och hur barnen leker med varandra.

Under utevistelsen kommer vi att fokusera på hur barnen använder sig av miljön och naturen, om barnen tar egna initiativ och hur barnen leker med varandra.

Sandra Nyman & Teresa Svenlin

Tillstånd för observation

Vi är två studerande vid Yrkeshögskolan Novia, som studerar tredje året till Socionom YH och vårt lärdomsprov är en jämförelse mellan Steinerpedagogik, Montessoripedagogik och traditionell pedagogik.

Vi kommer att besöka daghemmet där ert barn har dagvård den _____ och under besöket kommer vi att observera vad barnen gör på daghemmet och hur pedagogformen just på ert daghem fungerar och hur barnen reagerar på den. Vi kommer inte att observera barnens beteende, utan mera hur pedagogiken fungerar.

Vi kommer inte att observera barnen enskilt, utan som en hel grupp.

För mer information kontakta oss eller daghemmet.

Hälsningar,

Sandra Nyman, 040592278

Teresa Svenlin, 0504348220

☐

Ja, jag tillåter att mitt barn blir observerat.

☐

Nej, jag tillåter inte att mitt barn blir observerat.

Vårdnadshavarens underskrift

Bilder på Montessorimaterialen och Steinerdockan

Dessa bilder togs vid besöken på daghemmen och vi fick lov att använda dem i vårt lärdomsprov. Vi har valt att använda dem, för att ge en bättre bild av materialen som används inom Montessori- och Steinerpedagogik.



Färglådan – Nio färger i sju olika nyanser, som ska ordnas i rätt ordning.



Räknestavar – Matematikmaterial, från ental till tiotal som kan läggas ihop och bilda hundratal.



Klossar i olika färger och former.



Skålar med ris. Riset ska flyttas från den ena skålen till den andra.



Steinerdockan – En docka som används i undervisningen och som barnen får klä hur de vill.



Två mindre modeller av Steinerdockan.