

# *Fostran till frihet*

---

som överordnad målsättning i  
waldorfpedagogiken.

Sara Moa Hallner | Bacheloruppsats

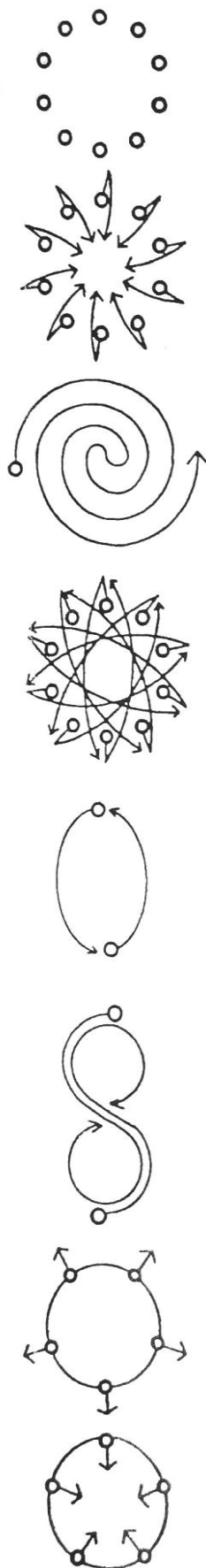
Läroutbildningen 3 år | Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo

Vårterminen 2012

*”The true aim of education is to awaken real powers of perception and judgement to life and living. For only such an awakening can lead to true freedom”*

-Rudolf Steiner

(Great Barrington Rudolf Steiner School)



## Innehåll:

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Inledning</b> .....  | <b>s. 3</b>  |
| <b>1. Vad är en fri människa och vad menas med fostran till frihet?</b> .....   | <b>s. 5</b>  |
| 1 A. En fri människa och fostran till frihet enligt Steiner och Freire .....  | s. 5         |
| 1 B. En fri människa och fostran till frihet enligt waldorfskolans läroplan och waldorfpedagoger .....                                  | s. 8         |
| <b>2. Hur kan man stimulera utvecklingen till både fria och samtidigt samhällsansvarliga individer enligt waldorfpedagogiken?</b> ..... | <b>s. 10</b> |
| 2 A. En människokunskap som grundlag för att bygga en pedagogik .....   | s. 10        |
| 2 B. Hur? Metodval i waldorfpedagogiken .....   | s. 15        |
| 2 C. Vad och när? Ämnesval genom skolåren .....   | s. 18        |
| <b>3. Målet med skolan. En jämförelse av andra pedagogiska överordnade målsättningar, också ur ett historiskt perspektiv</b> .....      | <b>s. 22</b> |
| 3 A. Skolan genom tiden .....   | s. 22        |
| 3 B. Waldorfpedagogiken upp mot Montessoripedagogiken .....   | s. 25        |
| <b>4. Avslutning och slutsats</b> .....   | <b>s. 28</b> |
| <b>Källhänvisningar</b> .....   | <b>s. 32</b> |

## **Inledning**

Läser man waldorfskolans läroplan kommer man över den pedagogiska inriktningens högst ställda målsättning: Fostran till frihet (Mathisen 2004). Denna målsättning och dess begrepp intresserar mig mycket. Vad menar man med fostran till frihet? Kan någon fostras till att bli fri? Hur definieras en fri människa? Hur menar de i så fall att vägen dit kan se ut? Detta är några av frågorna jag har fått i förbindelse med denna målsättning som lyder så vackert men kan vara svår att gripa tag i. De har därför varit utgångspunkt till min uppsats och frågeställningen som lyder:

- 1. Vad är en fri människa och vad menas med fostran till frihet?**
- 2. Hur kan man stimulera utvecklingen till både fria och samtidigt samhällsansvarliga individer enligt waldorfpedagogiken?**
- 3. Målet med skolan. En jämförelse av andra pedagogiska överordnade målsättningar, också ur ett historiskt perspektiv.**

Först vill jag se vad Steiner menade med en `fri människa`. Steiner behandlar frihet i samband med jämlikhet och broderskap, som vi känner igen från den franska revolutionen, och sätter begreppen i ett nytt sammanhang. Steiner menade att det ideellt bör råda frihet i det andliga- och kulturlivet, jämlikhet i rättslivet och broderskap i det ekonomiska (Normann Waage 2004). Jag kommer inte att fördjupa mig i detta tema, men vill belysa att begreppet också knyts till en idealistisk samhällsvision som la grundlaget för Steiners intresse för skolväsendet. Jag kommer också att dra paralleller till pedagogen och teoretikern Paulo Freire som också behandlar frihetsprincipen i förhållande till skolfrågan.

Jag vill också veta vad man inom denna impuls menar med just fostran till frihet. Hur man enligt waldorfskolans läroplan jobbar för att uppnå detta mål och hur det kommer till uttryck genom de enskilda ämnena och deras progress. Steiner viktlägger att en helhetlig människosyn bör vara grundlag för fostran av barn. Undervisningen ska tala till viljan, känslan och tanken och knytet till dessa är ledorden efterhärmaning, auktoritet och självständig omdömesförmåga (Mathisen 2004). Här vill jag se på auktoritet som en del av vägen mot frihet. Steiner menar också att frihet inte behöver vara en motsättning till ansvarsfullhet. Jag

vill se hur waldorfskolans läroplan är uppbyggd för att kunna stimulera dessa båda egenskaper hos eleverna.

Jag skulle också vilja ställa mig frågan om den allmänna målsättningen med skolan som vi känner den idag. Hur den kan ha en roll i både förverkligandet av var individs erkännelse av sig själv och i möte med samhällets behov. Jag vill se på hur dess uppgift har skiftat under åren och sätta målsättning upp mot andra pedagogiska överliggande mål. Här har jag valt Montessoripedagogiken som material för jämförelse.

Temat är enormt stort och kan innefatta i princip allt innanför pedagogik och filosofi. Det jag främst kommer att fokusera på är just waldorfskolornas läroplans uppbyggnad mot och tankar om den överliggande målsättningen fostran till frihet. Men jag vill också dra in andra tankar kring begreppet, kring målsättningen med skolan i sig och jämföra med andra typer målsättningar.

Huvudlitteratur till uppsatsen är för waldorfpedagogiken representerat av Rudolf Steiners "Frihetens filosofi" och läroplanen till den norska waldorfskolan. För att komplettera med modern pedagogisk litteratur har jag tagit med Kieran Egan "Från myt till ironi" och Juul och Jensens "Fra lydighet til ansvarlighed". Vidare har jag använt mig utav "Montessori -en innføring" av Vatland och Lexov som jämförelsematerial.

Jag anser att det är högst relevant i vår tid att ställa sig frågan om vad vi vill få ut av den allt längre obligatoriska skolgången och de ständigt högre kunskapskrav som ställs. Dagens globala samhälle i ständig förändring ger oss nya utmaningar och möjligheter som borde tas i betraktning ifråga vad vi vill med skolan. Beroende på vad slags grundlag vi ger barnen dessa år kommer det ge utslag på vårt framtida samhälle. Istället för att ta utgångspunkt i vilket samhälle vi vill skapa för framtiden eller anpassa barnen till, menar man inom waldorfskolan att man har en helt annan uppgift. Pedagogernas största ansvar är att skapa självständiga och samhällsansvarliga individer. Vi kan inte veta vad framtiden har att erbjuda, den måste skapa sig själv i möte med de nya generationerna. Här kommer frihetsbegreppet in. Vår uppgift är alltså inte att lasta över de äldre generationers värdegrunder till barnen, men ge dem förutsättningar till att skapa sig sitt eget samhälle utifrån deras potentialer (Mathisen 2004). Då blir frågan: Hur gör vi det?

## 1. Vad är en fri människa och vad menas med fostran till frihet?

### *Om att bli människa.*

*"Människor i verklig mening är vi dock bara så till vida som vi är fria."*

(Steiner 1977: 158)

I det första underkapitlet ska jag se vad waldorfskolans grundläggare Rudolf Steiner och teoretikern/pedagogen Paulo Freire lägger i begreppet frihet i förhållande till pedagogik och skola. I det andra underkapitlet ska jag se på vad det står om begreppet och målsättningen i waldorfskolans egna läroplan.

### 1 A. En fri människa och fostran till frihet enligt Steiner och Freire

#### *Kärleken är orsaken.*

Steiner skriver i ett av sina huvudverk "Frihetes filosofi", att skillnaden mellan en fri och en ofri människa är om man vet varför man gör något, eller inte (1977). I förhållande till den fria viljan, som det ofta refereras till i förhållande till frihetsbegreppet, handlar det inte om att kunna göra allt som faller en in, men att kunna motivera för sig själv varför man vill något. Föreställningen om att ens handling kan föra till ens egna eller någon annans väl är ofta motiv för vår vilja och vårt handlande, menar Steiner. Det kan exempelvis vara medkänsla för en annan människa. Dessa handlingar är verkligt individuella när de inte styrs av en yttre moral, men av en egen inre ideell idé. Den är utförd i frihet när min kärlek till objektet för min handling är styrande, kärleken till handlingen bör vara orsaken: *"Att leva i kärlek till handlandet (...) är de fria människornas grundmaxim"* (Steiner 1977: 156). I "Filosofens knapp" står det citerat av Steiner: *"... det är först när människan är fri, skapande och konstnärlig som hon vill och förmår handla moraliskt och av kärlek"* (Nobel 1991: 98). Jag utför handlingen då inte för att jag kommit fram till att den är av ond eller god natur, men för att jag älskar att utföra den, för att jag vill uttrycka något som för mig är sant. Han säger: *"Fri är människan försåvitt hon är i stånd till att följa sig själv i varje ögonblick av sitt liv"* (Steiner 1977: 155). När en handling kan kallas för min, så kan den också kallas för fri. Steiner menar dock att den idévärld som vi hämtar våra ideal ifrån är gemensam för oss alla. Vi är alla förbundna i en gemenskap då vi alla utgår från den samma idékälla och bär därför en stark vilja till samarbete. Därför menar han att en fri individ med största sannolikhet också är en samhällsansvarlig människa (Steiner 1977).

Vidare skriver han *"Min mission i världen är inte förutbestämd, utan varje ögonblick väljer jag den själv"* (Steiner 1977: 175). Som pedagoger kan vi inte veta vad som är ligger an för

våra elever. Det är någonting som måste realisera sig genom barnen själv i vart ögonblick. Om vi har det för ögonen kan vi enklare acceptera att var barn har sin egen väg att gå och har egna mål med sin färd och lättare ge dem det rum som de behöver för att göra det. Vi kan aldrig tvinga någon till förståelse, bara inspirera dem till att vilja förstå. Ändamål för individen är utveckla de potentialer som ligger till förfoga i var och en av oss. Kunskap tjänar bara sitt syfte om det bidrar till utveckling (Steiner 1977). Jag antar att han här menar utvecklingen av fria individer.

Som människor ställer vi oss med hjälp av vårt tänkande utanför skapningen, menar Steiner (1977). Vi upplever oss själva och världen som en dualitet. I waldorfskolan vill man hjälpa barnen att hitta det enhetliga sammanhang som vi är en del av. Steiner skriver att det handlar om att upphäva den dualistiska världsbilden som separerar det som lever i oss och det som lever utanför oss. Kunskapens uppgift är att samarbeta detta till en enhet, först då kan vi verka fritt som människor (Steiner 1977). Vi söker förklaring på saker vi ser runtomkring oss, men det är *”först när vi gjort världensinnehållet till vårt tankeinhåll, först då återfinner vi det sammanhang varur vi själva lösgjort oss”* (Steiner 1977: 25-26). Vi är en del av naturen, men känner oss ofta främmandegjorda inför den. Vi måste söka i vårt inre för att återskapa den kontakt med omvärlden som är nödvändig för att uppleva vårt tillhörande till den, menar han. Det är bara genom att finna naturen i oss själva som vi kan lära känna naturen utanför oss (Steiner 1977). Därför har vi på Steinerhøyskolens lärarutbildning lärt oss att barnen de första skolåren ska få möjlighet till att bli riktigt glad i sin omvärld. Detta är ett nödvändigt grundlag för att kunna utveckla empati för omvärlden och handla för ett hållbart samhälle, ett resultat av människor som vunnit frihet.

Jag har i detta kapitel valt att också ta med pedagogen och filosofen Paulo Freire då han skriver om hur viktig utbildningen är för att undgå förtryck av människor och ge större frihet till folket. Freire var engagerad i frågor kring undervisning som en erkännelsesväg, precis som Steiner. Han kritiserade det traditionella sättet att undervisa på och kallade sin pedagogik för frigörningspedagogiken. I sin bok *Pedagogik för förtryckta* skriver han:

*”Undervisa är inte att programmera utan att problematisera, inte att ge svar på frågor utan att kasta fram frågor, inte att överföra uppfostraren till eleven utan att provocera till självbestämning.”* (Freire 1973: 15).

Att provocera till självbestämning tolkar jag som en liknande metod som den vi hittar i waldorfpedagogikens fostran till frihet. Att som pedagog stimulera eleverna till att ställa

frågorna, inte främst att ges svar, är någonting som vi har lärt oss på Steinerhøyskolen under min lärarutbildning där. Steiner menar att frågan är en produkt av skilsmässan mellan jag och världensalltet (Steiner 1977). För att finna svaret, sanningen, måste jaget genomtränga allt, subjektet genomtränga objektet. I likhet med Steiner skriver Freire att för att nå erkännelse av världen, behöver man rekonstruera sin världsbild om och om igen (Freire 1974). Detta gör man genom att gå in i och ut ur beundran av världen, subjekt- och objektifieringen av den. När vi tar avstånd från världen, avidentifierar vi oss med den för att kunna kritisera den. När vi beundrar den identifierar vi oss med världen. Hela tiden måste man pendla mellan dessa två, kritisera och beundra, för att tränga ännu djupare in till sanningen och rätta de misstag som vi gjort i vår tidigare betraktning. Hela tiden erkänna vår tidigare erkännelse. Vi får aldrig lov att sluta att ställa frågor till vår verklighet och ersätta den med mer kritisk vetenskap och erkännelse, då stoppar frigörningsprocessen, menar Freire (1974). Ju mer vi problematiserar, desto lättare är det att öka medvetenheten. Medan djuren orienterar sig genom att anpassa sig, gör vi människor det genom att kritisera och omvandla den, humanisera den som Freire skriver (1974). Författaren menar att skolan ska utveckla ens tankeverksamhet och förmåga till reflektion och därmed också till aktion. Detta skulle ge dem *”retten til at udtrykke sig selv og udtrykke verden, at skabe og genskabe, at beslutte og vælge og i sidste instans deltage i samfundets historiske proces”* (Freire 1974: 22-23). Enligt Freire är målet att var individ ska ges möjlighet till att förändra det samhälle den lever i (Freire 1974). En målsättning i närt släktskap med Waldorfskolans fostran till frihet, som vi ska se i kapitel 1B som följer.

I Freires bok *”Kulturaktion for friheden”* (1974) menar han att undervisning bör vara en kulturaktion för friheten och att det är en radikal skillnad mellan att förstå och att erkänna något (Freire 1974). Här tänker jag att erkänna något innebär att genom egen upplevelse har genomträngt en saks förhållande. Sanningen om den sakens förhållanden är då förankring i mig själv som människa. Medan en förståelse inte kräver en djupare förankring, men kan vara en tankegång distanserat från en själv. Freire skriver vidare att en människa som är främmandegjord inför sin omgivning, kommer bara att avspegla det den möter i sin tankegång och i sitt uttryckssätt utan att reflektera (Freire 1974). En sådan människa är inte fri, menar författaren. Men om man däremot med eftertanke och reflektion känner sig själv och omvärlden, kan man inverka på den. Då är man en medvetet handlande människa, med andra ord en fri sådan. Handlar man utan målsättning, eller moraliska motiv som Steiner skulle sagt, är man ovetande både sig själv och sin omvärld. Därmed är man också lättare ett offer för



omständigheterna, istället för en aktör kring dem. Desto mer man avslöjar sanningen om samhället och vår kultur, desto mindre chans är det att bli dominert av den (Freire 1974). Här tänker jag att man kan dra en parallell till Steiners uttalande om att kunskapens roll är att undgå den dualistiska världsbilden för att se till att våra barn inte blir främmandegjorda för sin omgivning. När jag förbinder mig med saker och ting runtom mig, när de är en del av mig, då angår de mig också på ett annat sätt. Här ligger både en frihet och ett ansvar att finna.

Vi kan se att frihetsbegreppet kan ha två olika dimensioner; *Frihet från* och *frihet till*. Frihet från förtryck och frihet till att inverka på omvärlden. Frihet från den dualistiska världsbilden och att känna sig främmandegjord inför sin omgivning. Frihet till utveckla sin innersta djupaste individuella potential och längtan. I många fattiga länder handlar utbildning främst om att ge frihet från fattigdom och svält. Medan det i rikare länder mer handlar om frihet till självförverkligande.

## **1 B. En fri människa och fostran till frihet enligt waldorfskolans läroplan och waldorfpedagoger**

### ***Om att förändra världen.***

Kranich är en erfaren waldorfpedagog som har skrivit flera böcker i ämnet. Nedan citerar jag från hans bok "Pedagogisk antropologi":

*"Det er ikke samfunnet av i dag som skal bestemme hva det oppvoksende menneske skal bli til, men det som er anlagt i mennesket selv må få utvikle seg uten hindringer. (...) Da blir det mulig å tilføre den sosiale ordning stadig nye krefter fra den oppvoksende generasjon."* (Kranich, 2003:18)

I likhet med Kranich skriver Mathisen i den norska läroplanen från 2004 att barnen inte ska uppfostran till att möta det samhälle vi har idag, men "*de skal rustes til å kunne prege fremtidens samfunn på en selvstendig og nyskapende måte*" (Mathisen 2004: 7). En del av frihetsbegreppet är att utgångspunkten för skolans ideal inte ligger i samhällets behov eller önska, men i barnet själv. För att barnen ska kunna ha möjligheten att präglade samhället på ett nyskapande sätt, som det står som mål i den norska läroplanen, kan man stimulera till kreativitet. För att göra det menar man att man bör framhäva barnets individualitet, bara där finns källan till nyskapning (Mathisen 2004). Man försöker också möte de behov barnet har för att utveckla sig. Man utgår från en människokunskap som vill involvera hela människan i undervisningen som därför ska beröra viljan, känslan och tanken. Dessa tre ledord ska också följa den utvecklingen som barnen går igenom under sina år på skolan som vi ska se mer på i nästa kapitel.

Den pedagogiska målsättningen är att skapa de bästa förutsättningarna för att det innersta och djupaste i var människa ska komma till sin rätta i denna världen.

*”The Waldorf School curriculum aims to awaken much more than the mere intellect. Waldorf Schools all over the world seek to educate the whole being of the growing child, that each may develop their truly human and spiritual potential”* (Kovacs 2008: 7).

Förutsättningarna för detta är både att man har tillägnat sig nödvändiga kunskaper om det samhälle man lever i och att veta hur man socialiserar (Mathisen 2004). Kunskaperna bör sättas in i ett sammanhang som eleverna kan ta till sig och förbinda sig med. Det är i gemenskap med andra och genom att stå inom det aktuella samhället och kulturen som vi kan hitta vårt verkningsfält i, som svarar till våra egna förmågor och ideal (Mathisen 2004). Man förbinder människans förmåga till etiska handlingar och personlig utveckling med dennas förmåga till att ta ansvar för sina handlingar. Det handlar inte om mängden kunskap som eleven tar till sig. Det handlar mer om att ge dem grundlag för förståelse och verktyg till att omsätta kunskapen i praktiken. För att uppnå detta måste det som lärs upplevas som ett personligt anliggande. I läroplanen står det:

*”Kunnskapene vil ikke oppleves som aktuelle og livsnære dersom de ikke har forankring både i en personlig opplevelse av sammenheng og i en handlingskompetanse. Kunnskapens rolle i steinerskolen vil være en del av en større bestrebelse som handler om å hjelpe barna å finne seg til rette i verden, men også å gi dem innsikt og mot til å forandre den. Virkelige kunnskaper innebærer både selvinnsikt og sakinnsikt ”*  
(Mathisen 2004: 10).

När eleverna går ut gymnasiet ska de ha utvecklat en sund bedömningsförmåga, sociala färdigheter, handlingskompetens och uppnått en viss grad av självinsikt. Vi ska hjälpa barnen till att hitta sin plats på denna jord, och ge dem verktyg till att förändra den. Men det är också ett ideal innanför waldorfpedagogiken att bevara några av de kvalitéerna från barndomen som gäller öppenhet, tillit och nyfikenhet på livet (Mathisen 2004). Genom att ta vara på och utveckla dessa *barnliga* kvalitéer kan vi ha glädjen av dem livet ut. Dessa kan nämligen hjälpa oss som vuxna för att behålla livsglädjen, modet och ett inre trygghet och ge oss kraft och inspiration livet genom (Mathisen 2004).

Skolan vill ge eleverna ett gott grundlag för att kunna orientera sig fritt och förhålla sig ansvarigt och nyskapande till etiska valtaganden i livet. Om eleverna visar förmåga till att förhålla sig både aktivt och ansvarstagande inför sig själva och inför sin omvärld, har man i detta förstånd uppnått det man menar med fostran till frihet (Mathisen 2007). Då har man gett dem insikt i världen, och sig själv, och mod till att förändra den.

## **2. Hur kan man stimulera utvecklingen till både fria och samtidigt samhällsansvarliga individer enligt waldorfpedagogiken?**

### ***Om att stimulera till frihet.***

Här ska jag se på lärarplanen och hur man på grundlag av den menar att man kan stimulera till fostran till frihet. I det första underkapitlet vill jag först beskriva den människokunskap som hela waldorfpedagogiken bygger på. I det andra underkapitlet ska jag se på vilka metoder man använder sig av i undervisningen på skolorna. Under det tredje underkapitlet ska jag se på hur ämnesval genom åren noga valts ut för att passa den gällande åldersgruppen och svara till och stimulera olika utvecklingsbehov genom åren. Jag refererar också till flera waldorfpedagoger med lång erfarenhet som skrivit böcker om temat såsom Kranich, Øgaard och Brodersen.

Dessutom tar jag in Kieran Egans idé om människans utveckling som jämförelsematerial till Steiners utvecklingstanke, då Egan får representera den moderna litteraturen i ämnet.

### **2 A. En människokunskap som grundlag för att bygga en pedagogik**

#### ***Nosce te ipsum!***

"Känn dig själv!" stod det över ingångsdörren till Apollons tempel i Delfi. Platon refererar till att uttalandet inte bara gäller för en själv som individ, men också en erkännelse av mänsklighetens natur (wikipedia). En förutsättning för att verka som och verka för fria individer är att känna sig själv som människa och person. Steiner menade att *"Det er nødvendigt med en sand menneskeerkendelse, før man kan grundlegge en sand paedagogik"* (Steiner 2006: 48-49). Freire skriver i likhet med Steiner: *"All praktisk undervisning forudsætter en forestilling om mennesket og verden"* (Freire 1974: 13). Waldorfpedagogiken bygger på den antroposofiska människokunskapen. Man utgår hela tiden från barnets utvecklingsstadium i val av undervisningsmetod och ämnesval under skolåren. Utifrån denna kunskap är läroplanen skriven och har valt ut undervisningsmaterial som ska tillsva de specifika åldersmässiga utvecklingsdispositionerna (Kranich 2003). Där innanför ska läraren ideellt sett ha möjlighet och frihet till att se klassens specifika behov för att kunna möta dem (Mathisen 2004).

Jag ska se på de tre kvalitéter; *tanke, känsla och vilja*, knytet till människans utveckling i de tre första 7-års perioder av ens liv enligt den antroposofiska människokunskapen och som waldorfskolans läroplan bygger sin pedagogik på. Vad de står för, hur de samverkar, hur de tillvaratas i teori och praktik och hur de tillsammans för till pedagogikens överliggande mål

fostran till frihet (Mathisen 2004). Tankar om att människans utvecklingsstadier kan knytas till de första tre 7-års perioder i ens liv var en idé som inspirerade Aristoteles på sin tid (Mathisen 2004:14). Till dessa tre utvecklingsfaser knöt Steiner tre kvalitéer som han kallade för; *vilja*, *känsla* och *tanke*, som kan jämföras med Pestalozzis pedagogiska idé där hand, hjärta och huvud utgör dessa tre grundkvalitéerna (Bender 2007). Pestalozzi är en av pedagogikens grundläggare och har även varit inspiration till den kommunala skolan och många andra pedagogiska tänkare genom åren. När barnet är mellan 0-7 år menar Steiner att viljan utvecklas i erövringen av världen genom att härma och öva om och om igen. Mellan 7-14 år utvecklas ens relation till sina känslor optimalt genom en rik upplevelseresa i dess register. I åren 14-21 återerövrar man viljes- och handlingskraften med tanken. Man har nu förmåga att bedöma och att skilja mellan gott och ont/ rätt och fel (Mathisen 2004). Dessa element är viktiga att tillgodose och möta i pedagogiken för att utveckla ett jagmedvetande och en *fritt handlande människa*. Med detta menar man en förmåga till självständigt och reflekterande tänkande och att kunna handla utifrån moraliska och empatiska motiv med ett större perspektiv för ögat (Lindholm 2004). En del av definitionen av en fritt handlande människa och en målsättning vi känner igen från ”Frihetens filosofi” av Steiner. Därför ska jag nedan se närmare på dessa kvalitéer och hur de kan tas till vara på i pedagogiken.

I den första 7-års perioden står det i läroplanen att ” *barnet skal møte og bli kjent med verdens fenomener gjennom egen aktivitet*” (Mathisen 2007: 15). Barn har en stark vilja att utvecklas genom efterlikning av de vuxna. Därför är det viktigt för barn att se vuxna göra meningsfulla handlingar genom nyttigt praktiskt arbete (Øgaard 2008). Det är också med viljan barnen tar sin fysiska kropp i besittning. Barnet prövar sin egen vilja och uthållighet genom att pröva och pröva igen utan att ge upp (Keller 1997). Viljan är vår följesvän genom hela vårt liv och blir till ett verktyg för oss som fria handlande människor. Beroende på vilka möjligheter den har fått att utveckla sig fritt i de första sju åren kan den bli ett viktigt hjälpmedel för oss att realisera våra drömmar och ideal. Därför bör genom hela skolgången viljan integreras tillsammans med känslan och senare tanken för att verkligen erövra den och involvera hela människan i det man gör.

Kranich säger att det är med känslorna vi vänder oss mot världen, genom att bli glad i världen väcks vårt intresse för den, vilket är ingångsporten till kunskap och erkännelse. Det är också genom känslan världen blir betydnings- och meningsfull (Kranich 2003). Men vi kan aldrig

lära känna den yttre världen om den inte också upplevs i det inre. I waldorfpedagogiken vill man därför att undervisningen ska beröra och då tilltala barnen. De första skolåren, åren i den andra sjuårsperioden 7-14 år, låter man därför eleverna tas med på en resa genom känsleregistret. Genom att lära känna sina känslor och kunna relatera till dem på ett medvetet sätt lär man känna sig själv som den levande människa man är. Känslorna kan då bli utgångspunkt för erkännelse och handling i framtiden och ge det grundlag som behövs för att man ska känna sig och verka som en fri människa. Med utgångspunkt i känslorna låter man nu det konstnärliga starkt prägla undervisningen. Det konstnärliga, som går att hitta i både ämnen och arbetsmetoder i pedagogiken, står mellan viljan (handlingen) och tanken (idén) och de tre påverkar varandra växelvis. Det som rör sig inom var elev får här möjlighet till att uttrycka sig. I möte med konstämnen och konstnärliga arbetsmetoder kan eleverna uppleva hur man kan lösa en fråga på olika sätt. För inom konsten finns det inga låsta svar, inga rätt eller fel, och det ges rum för egna uttryck och mångfald inom ämnets gränser. Därmed sätts eleverna i ett flexibelt förhållande till sig själva och till världen och ges goda egenskaper i utvecklingen till en fri individ. Under denna period menar Steiner att barnen behöver vägledas av en naturlig och kärleksfull auktoritet (Lindholm 2004). Med detta menas att barnen ska känna att de kan ha tillit till att läraren kan och vet någonting som inte de kan. Eleverna själva kommer till att göra den läraren som har en osjälvisk och rättvis hållning till en naturlig auktoritet som de vill följa (Lindholm 2003).

Genom att uppöva förmågan att tänka själv utvecklas vi till fria människor. När människan tänker över sina handlingar lär hon känna tingen och ger sitt liv ett förnuftigt sammanhang (Steiner 1976). Då vet hon att *”hon fyller sin uppgift som människa på ett värdigt sätt”* (Steiner 1976: 31). Därför sätter man som främsta mål att utbilda och stimulera till fritt och självständigt tänkande människor i den sista av de tre 7års-perioderna i skolan, då eleverna är mellan 14-21 år. Tanken ska nu erövra det som viljan och känslan väckt och utvecklat fram tills nu. Det är också först nu som man enligt Steiner är redo att ingå ett kritiskt förhållande till världen. Steiner menar att man först måste ha grundlagt en kärleksfylld identifikation med omvärlden för att sedan kunna ställa sig kritisk utan att måste ta avstånd från den. Stimuleras man till kritisk reflektion innan denna kärleksfulla relation har grundats tillräckligt gott, riskerar man att eleverna med sin kritiska hållning ställer sig utanför världen med sin tanke. Eleven upplever då ett dualistiskt förhållande mellan sig själv och världen den kritiserar och målet var att upphäva eller undgå denna dualitet. Det är därför först efter en fruktbar mogning

genom dessa tre utvecklingsfaserna, med avslutning i den kritiska tankens, som möjligheten till att en fri- eller fritt handlande människa har utvecklats (Steiner 1977).

De tre kvalitéterna är inte åtskilda förmågor men är förbundna i ett rikt och växelverkande samarbete hos en helhetligt utvecklad vuxen person, en fri sådan (Kranich 2003). Det finns då inte en bestämd ordningsföljd som dessa kvalitéer är verksamma, men handling kan leda till förståelse, idén till handling och sympati/antipati till både förståelse och handling. För att bli en fritt handlande människa är de alla ömsesidigt beroende av att kunna berika varandra i alla led. För att viljan ska bli fullkomlig må handlingen den för till göras med medvetet syfte och en förståelse för vad andra människor och naturen behöver för existens och utveckling (Kranich 2003).

Rudolf Steiners utvecklingstanke kan jämföras med modern litteratur inom ämnet. Kieran Egan har skrivit i sin bok "Från myt till ironi" från 2005 om barnets olika utvecklingsstadier, och här hittar vi många likheter inom temat. Enligt Egan bör undervisningen svara till individens utveckling genom förståelsestadierna mytisk-, romantisk-, filosofisk- och ironisk förståelse. Dessa stadier är mogna för utveckling i bestämda åldrar. Den mytiska förståelsen är den som lever i barn naturligt och bör bemötas med i undervisningen, tills de är runt sju år eller tills de lär sig att läsa och skriva. Egan har valt att kalla den mytisk då barnen först och främst tänker och känner i bilder. Författaren menar att det är genom fantasin som världen ska införlivas och göras känslomässigt meningsfull, inte genom faktaupplysningar utanför mig själv. Det viktigaste verktyget som de små barnen har för att förstå världen och uttrycka sig genom, är det poetiska som vi kan dyrka genom det mytiska. Detta stämmer väldigt gott överens med waldorfskolans pensum, där man genom hela dagis och förskoletiden till och med andra klass läser och gestaltar sagor och äventyr för barnen. Enligt Egan så förlorar barnen delar av den mytiska förmågan från och med att de lärt sig att läsa och skriva och träder in i en ny förståelse av världen som han kallar den romantiska förståelsen. Detta utvecklingsstadium syftar nämligen till att utveckla rationalitet och barnen upplever nu i större grad sig själva som självständiga individer (Egan 2005). I denna ålder är undervisningens uppgift att se till så att den mytiska förmågan och fantasin inte blir borta med rationalitetens inträdande, men kan följa med en vidare. Det görs genom kontextuellt lärande och att sammanhang och meningsfullhet erbjuds i undervisningen och att övergången sker gradvis. Här har vi flera likheter med Waldorfskolans metodval som vi ska se närmare på nedanför. I 15-års ålder och upp till strax efter 20 börjar den filosofiska förståelsen göra sig

till känna för de som utvecklat en sund mytisk- och därefter romantisk förståelse, den är alltså inte en naturlig följd av mognad (Egan 2005). Den filosofiska förståelsen är ett systematiskt och teoretiskt tänkande, och en tro på att sanningen kan erövrats med hjälp av denna. De livfulla historier och fascinerande fakta som det romantiska perspektivet bjudit på, har gett många små bitar av verkligheten. Med det nya teoretiska språket kan dessa bitar nu sättas tillsammans i systemer och processer och bilda en helhet. Eleverna kan nu få en insikt om att de själva är del av ett komplext system som utgör världen. De vill gärna se förbindelserna mellan ting och teorier och lagar därför scheman att sätta in kunskaper de har i, och söker de kunskaper de saknar för att fylla ut dessa scheman. Den enklaste indelningen är den som bara skiljer mellan det goda och det onda, mellan svart och vitt, rätt och fel. Denna insikt leder till nya frågor som exempelvis: Vilka lagar är det som driver oss människor och naturen? Vad är meningen med livet? Eleverna kan nu se att vi inte är resultat av romantiska val, men av naturlagar och historia. De har nu tagits med på en resa genom en mytiskt konstruerad världsbild, till en romantisk avgränsning av verkligheten till att nu filosofiskt kartlägga och organisera den kunskap om världen som de har och fastslå sanningar om sig själva (Egan 2005). Nästa steg är då den ironiska förståelsen. Denna förståelsens insikt kan ironiskt sammanfattas med att: Alla generaliseringar och system är falska. Med ironi menar Egan att man inser att all kunskap är osäker och begränsad. Denna insikt är ett villkor för den genuina friheten, det är genom ironin som subjektet frigör sig.

*”Kunskap är för ironikern bara en gemensam överenskommelse om att representera verkligheten för lokala syften vid en särskild tidpunkt.” (...) ”Genom att befria sig från de enkla övertygelsernas börda kan den ironiska själen (...) uppnå autonomitet” (Egan 2005: 195).*

Med ironins hjälp kan man skifta perspektiv på saker och ting vilket väcker tvivel om säkerheten i saker och tings natur, och kan därför ge ett mindre fastslått bild av sanningen. Ironin är medvetenhet om den eviga rörligheten, det oändliga kaos och att sökandet efter en säker sanning är illusorisk, därför har han valt att kalla denna förståelse för ironisk (Egan 2005). Men med ironi, som är en kombination av konstnärlig fantasi och vetenskaplig rationalitet, kan vi hitta vår egen väg bortom detta kaos (Egan 2005). Det är först efter en fruktbar mogning genom dessa olika stadier som man med hjälp av den ironiska förståelsen kan uppnå den autonomitet och frigörning som är målet. Jag tycker Egans människoförståelse har hjälpt mig till en djupare förståelse av Steiners utvecklingsteori och pedagogiska progression och har därför velat ta med honom i detta kapitel.

## **2 B. Hur? Metodval i waldorfpedagogiken**

### *Att tända en gnista.*

Enligt waldorfskolans läroplan berättar läraren i de första skolåren anpassat till barnets ålder bildligt och fritt från manus, differentierat om olika människors öden och livsverk (Mathisen 2004). Bilderna som läraren ger ska idealistiskt sätt väcka känslor hos barnen, och eventuellt identifikation, som sedan kan bilda ett grundlag för inlevelse och förståelse. I berättningarnas bilder upplever barnen bland annat mod, engagemang utifrån ideal, egoismens förödelse och nederlag i livets prövningar. Det uppstår då tilldragning eller distansering från barnens sida som kan ge varaktiga riktlinjer i livet vidare och i orientering mot moraliska värdesättningar (Kranich 2003). Här läggs grunden för ett bankande hjärta för sina medmänniskor och omvärld. Intresse och engagemang, lust och glädje är de kvalitéer man i undervisningen de första åren på skolan försöker möta och väcka hos eleverna (Mathisen 2007). När man upplever att naturens fenomen samsvarar med sig själv, underbygger man en senare förståelse av mig själv som en del av helheten (Kranich 2003). Tillsammans far lärare och elever ut på en upplevelseresa i känslornas rika landskap. Eleverna lär sig bäst genom emotionellt engagerande och konstnärligt utformad undervisning. En pendling mellan alvar och humor, koncentration och fria utmaningar ger liv åt skoldagen och skolåret (Mathisen 2007).

Berättarmetoden öppnar för möte mellan elev och lärare där läraren kan läsa av klassen hela tiden. Hon eller han kan försäkra sig om att de hänger med, och se om det är något som verkade oklart och bör förklaras bättre. Här ges också rum för samtal och en levande dialog i förhållande till temat och öppnar för en trygg lärandemiljö där den individuella upplevelsen och förståelsen får plats. I de yngre klasserna vill man ge barnen en närhet till de människor och den natur som skildras. Historierna ska framställas konkret så att de kan förbinda sig med temat lättare. I högstadiet blir framställningen mer abstrakt och läraren ställer frågor på ett sätt som gör att klassen själva kommer fram till exempelvis en princip bak en uppfinning (Mathisen 2004). Konsekvenserna kring var uppfinning eller handling i exempelvis historien diskuteras också i förhållande till de etiska frågorna.

I möte med omvärlden kan vi ge barnen möjlighet till att uppleva både sig själva och det yttre fenomen genom att fenomenet sätts i förhållande till mig själv (Brodersen 1966). När man exempelvis presenterar en planta i botanikperioden så kan man se till att det sker ett möte mellan barnet och plantan. Genom sinnena, som är vår bro mellan oss själva och omvärlden,



kan vi uppleva denna planta i förhållande till oss själva. Om vi kan få barnen till att få en känsla till plantan, känna lust eller olust, har vi blivit mer medvetna och lärt känna både oss själva och växten i detta levande mötet. Motsatsen är att vi bara hade introduserat plantans sakliga fakta utan att ge den karaktär, då är det mycket svårare att förbinda sig med den. Det finns ingen sol för mig om jag inte har ögon att se den. Inte heller finns det en jord för mig om jag inte hade en hand som kunnat känna den, skriver Brodersen. Världen blir bara en föreställning utan förankring om den inte sätts i relation med mig själv (Brodersen 1966). Det handlar igen om att undgå denna dualistiska världsbild som Steiner skriver om (1977).

För att nå fram till barnen på bästa sätt menar Brodersen att man som lärare måste stiga fram från katetern och själv bli barn på nytt. För att förmedla det levande behövs en levande undervisning och ett likaså tänkande hos läraren. Om vi tar botaniken som exempel igen, så har alla barn redan ett förhållande till temat. Men detta förhållande kan vara drömmande menar Brodersen, det vill säga omedvetet och känslöknytt. Vår uppgift som pedagoger är att göra deras relation till temat mer medvetet. Med denna relation tänker jag hur vi som människor är förbundna till exempelvis växten. Vi kan tillsammans se hur plantan växer och utvecklar sig i förhållande till sina egna lovmässigheter och hur den formas av sin omgivning såsom den jord den växer i och hur den speglar årstidernas lopp, precis som vi människor formas av vår omgivning. Olika växters egenskaper igenkänns hos olika elever som egenskaper och förutsättningar de själva bär eller har lust att ha mer av. Därför kan en klass liknas vid en äng full av olika blommor (Brodersen 1966).

Genom kontextuell lärande sätts kunskapen alltid in i ett sammanhang som ger eleven mening. Då undervisningen till väldigt stor grad sker muntligt via läraren i berättelseform, underbygger man också elevernas möjlighet till förståelse av sammanhang. I en berättelse kan man alltid följa en röd tråd som följer händelseförloppet och fakta sätts in i en konkret kontext som gör det lättare att själv sätta sig in i och uppleva händelsen. När eleverna kan förbinda kunskapen med sig själv, sitt eget samvete och egna ideal har man lyckats att ge kunskapen ett meningsfullt sammanhang. Då bli inte bara fakta lättare att komma ihåg, men den vill också förknippas med egna egenskaper och förmågor och bli en grund för kreativitet och nyskapande i framtiden (Mathisen 2004). Teoretiska ämnen bör också tillnärmas så att de kan beröra eleverna känslomässigt och kunna bearbetas praktiskt. Därför värdesätter man också konstnärliga ämnen högt, både som en bearbetningsform i andra ämnen och med egenvärde i

sig själv. Då ges ett grundlag för att det skapas ett djupare och individuellt förhållande till kunskapen (Mathisen 2004). Genom kontextuellt lärande, som hela tiden knyts till mig själv som människa och individ, önskar man i slutändan att undgå en dualistisk världsbild. Eleverna ska kunna känna sin tillhörighet med världen och därmed kunna bli fri i förhållande till den.

Eleverna, som individ och som klass, ska hela tiden vara utgångspunkt för all undervisning. Det ska hela tiden finnas en balans mellan det sociala elementet och den individuella utvecklingen (Mathisen 2004). Båda är viktiga för en fri utgångspunkt i livet och ligger till grund för undervisningsmetod och innehåll. Läraren har en stor frihet att röra sig inom läroplanen som ska fungera som vägledande, inte bindande. Hon eller han har därför friheten till och ansvar för att lägga upp undervisningen så att den når ut på bästa sätt och försöka hjälpa och utmana eleverna utifrån deras behov och förmågor. Den sociala gemenskapen i klassen läggs också stor vikt till. När barnen är trygga med varandra begränsas konkurrensen varandra emellan så att de hela tiden utgår från sig själva (Mathisen 2004). Det arbete som utförs av eleverna på skolan ska värderas utifrån barnets individuella möjligheter och utveckling, istället för att jämföras med andra. Det sociala tas vara på genom exempelvis att den muntliga undervisningen ger alla samma material att utgå ifrån. Materialet blir bearbetat individuellt då bilderna var elev skapar inom sig alltid kommer att ta utgångspunkt i dem själv och därför vara unika (Mathisen 2004). Bearbetningen av det man hört sker i form av exempelvis text och teckning och resulterar i helt individuella uttryck. När eleverna ser varandras olika tolkningar av samma historia ser de att det finns många infallsvinklar och olika perspektiv med samma utgångspunkt. Detta är en fin erfarenhet att ta med sig ut i livet, tänker jag. Det man ska akta sig för speciellt i en tid som vår med allt högre krav på kunskap, är att barnen inte får lov till att bearbeta materialet. Utan bearbetning individualiseras inte stoffet och leder därmed bara till ytlig och tanketom kunskap (Mathisen 2004). Detta försöker man motverka på Waldorfskolan genom att ha periodundervisning där man håller sig till ett tema under flera veckor för att verkligen kunna fördjupa sig i ämnet och få tid till att bearbeta det (Mathisen 2004).

Genom att rikta barnens blick utåt görs deras förhållande till omvärlden mer medvetet och då utvecklas deras tankeförmåga (Brodersen 1966). Men det måste finnas en balans mellan inåtvändhet och utåtvändhet. I naturen hittar vi lagarna om balans och rörlighet. Dessa gör det enklare för oss att förstå vårt egna fysiska grundlag för våra egna rörelser och balans, menar Brodersen (1966). Han skriver: *"I mötet med naturen kommer mennesket til bevissthet om seg*

*selv*” (1966: 197). Barnens naturkänsla är grundlaget för utvecklingen av personligheten. Denna naturkänsla har karaktär av existentiell förbundenhet och i naturen reflekteras frågor om livet och döden som latent vilar i barnet, menar Karl Brodersen (1966: 187).

När eleverna blir äldre ska de ges möjlighet att genomskåda undervisningsmaterialet och medvetandegöra det som de mött i tidigare skolår och som de då inte reflekterat över (Mathisen 2007). Eleverna ska nu stimuleras att ta ställning mellan rätt och fel, gott och ont och ta verkligt ansvar för sig själv genom att utveckla en bedömningskraft och en moralisk fantasi. Man vill väcka en tankeförmåga som är rotad i elevernas egen person och ett tänkande som är förbunden med handling. Enligt Øgaard är en moralisk hållning en *utvidgad egoism*. Utvidgat till att inkludera alla människor på vår jord och även naturen genom en förståelse för att det som är bäst för andra, också mest tillfredsställande för mig själv (Øgaard 2008). Vi kan här se paralleller till Steiners uttalande om den fria människan som en moraliskt och i kärlek handlande människa (Steiner 1977).

Tanken är inte att se barnet som en tom tavla eller en tom bägare som ska fyllas. Med den antroposofiska andliga bakgrunden tänker man att vi alla bär en okränkbar individuell kärna som också kommer till att följa oss vidare efter att vår tid på denna jord är över. I sista instans är det bara denna andliga kärna som kan bli verkligt fri. Med vår kropp och själ finner vi alltid begränsningar, men vår ande är obegränsad. Som waldorfpedagog är vår uppgift snarare att ge dem en gnista, som kan tända en eld. En eld till att vilja utforska de inneboende möjligheter som bor i dem och utforska den värld som de är en del av (Brodersen 1966).

## **2 C. Vad och när? Ämnesval genom skolåren**

### ***Att spegla utveckling.***

I Norge ska barnen enligt skollagen börja på skolan redan vid 6-årsåldern. Inom waldorfpedagogiken menar man att barnet först vid 7-års ålder är mogen för att börja på skolan (Mathisen 2004). Därför väntar man med skolpensumet tills barnen fyllt sju och börjar 2 klass. Jag vill nedan utgå från den norska klassuppdelningen i förhållande till ämnena med en början i 2 klass. Det betyder att de svenska respektive klasserna alltid är ett år under, då man i Sverige börjar 1 klass när man fyller 7 år.

Steiner menade att människans utveckling genom tiderna också speglar sig kvalitativt i vår utveckling från barn till vuxen människa. Dahlin skriver: ”*Mänsklighetens utveckling på*

*jorden sedan tidernas begynnelse avspeglar sig i vår situation idag och vilka frön för framtiden som härrör ur”* (Dahlin 2006: 94). Därför väljer man i waldorfskolan att gå genom vår historia från den mytiska tidsålder till vår moderna vetenskapliga tid och försöker möter eleverna där de är i sin utveckling (Kovacs 2005). Likaså är resten av ämnesvalens tid för introduktion och progression noga utvald för att de ska förhålla sig på bästa sätt till där eleven står i sin utveckling just då. Därför har jag valt att skriva lite om ämnesval och deras progression genom åren utifrån waldorfskolans läroplan.

Genom att berätta sagor och äventyr på dagis och upp till och med första skolåret väcks också i tidig ålder en känsla för gott och ont, sant och falskt. Här stimuleras tron på och viljan till att kämpa för det goda som stärker deras moraliska grund som senare blir utgångspunkt för deras förhoppningsvis ansvarsfulla handlingar. I 3 klass, berättas det fablar om bl.a. djur där barnen direkt kan identifiera sig med de mänskliga kvalitéerna i typerna eller ta avstånd från dem. De mytiska berättelsernas uppgift är bland annat att stimulera den fantasi som fortfarande starkt lever i barnen. Här kombineras miljö- och naturskildringar med etiska budskap som man önskar ska inspirera till en djupare förståelse av tillvaron (Mathisen 2004).

I 4 klass fortsätter resan genom känsleregistret i möte med bl.a. uryrkenas slit för överlevnad, gamla testamentet och syndafallet. Gamla testamentets berättelse om bland annat Adam och Eva som blev kastade ut ur paradiset, möter den kris som många barn upplever i 9-års ålder. Här vill jag referera till Egan då han menar att när den romantiska förståelsen tar vid upplever de sig själva i större grad som självständiga individer (2005). De kan då känna sig väckta från den barnliga världsåskådning där världen har varit genomgående god och ställer sig undrande och ifrågasättande inför skapelsen (Mathisen 2004). I 10-års ålder, 5 klass, förväntas en annan typ reflektion och förståelse. Ämnena blir mer faktaorienterade då ämnen som grammatik, zoologi och geografi införs. Fortfarande hoppas man på att barnen ska uppleva en identifikation med djuren som framställs i zoologin och de människor som skildras i denna årskurs från den grekiska högkulturens mytologi (Mathisen 2004). I 6 klass införs botanikperioden. Här söker man en identifikation med plantorna och deras förutsättningar.

I 12-års ålder, 7 klass, utmanas eleven till självständigt- och kritiskt tänkande som blir övat i ämnen som fysik och andra naturvetenskapliga ämnen som är nya för dem. De är nu redo för en mer tänkande förståelse (Mathisen 2004). Vår tolkning av sinnesintryck sätter oss i kontakt med omvärlden. De naturvetenskapliga ämnena från 7 klass och uppåt vill därför appellera till

iakttagelseförmågan och hjälpa till att tolka dessa intryck. Dessa förmågor är ett av utbildningens främsta mål att utveckla som vi såg i Steiners citat på första sidan i uppsatsen där han menar att ”*to awaken real powers of perception and judgement (...) can lead to true freedom*” (Great Barrington Rudolf Steiner School). Att se vad som faktiskt händer och sedan fråga sig varför det händer är därför något som övas i denna ålder. Man vill göra eleverna medvetna på hur fenomenen ljus och ljud faktiskt fungerar och därför startar man den första fysikperioden med akustik och optik. I sjunde klass har man i waldorfskolans historiaundervisningen kommit till Romariket. Brodersen beskriver romarna som några som såg sig själva som självständiga varelser och med enorma kraftkällor (1966). Eleverna i denna ålder vill nu gripa tag i världen från sin egen ståndpunkt, precis som romerkaraktärerna gjorde då (Brodersen 1966).

I 14-års ålder försöker man fördjupa denna nya förståelse och självständighet. Målet är inte att presentera en teori men att väcka egen tankekraft (Øgaard 2008). Eleverna i waldorfskolan har besparats det bedömande och abstrakta tänkande tills de enligt Steiner nu är redo för det. De har fram tills nu fått lära känna världen med sinnena genom fenomenologisk undervisning, men nu är det dags för att med tanken genomtränga dessa erfarenheter för att uppnå djupare förståelse. Detta år kommer den första biologiperioden med teman om hur ögat och örat fungerar i förhållande till det vi utforskade i akustiken och optiken förra året (Brodersen 1966). I ungdomsskolan tas de mänskliga kvalitéer upp i en mer medveten form som kan ge grundlag för diskussioner. När barnen blir äldre förmedlas biografier av bl.a. Nelson Mandela som kämpat för det han har upplevt är sant och riktigt som inspiration och förebild som kan tala till bl.a. viljan i dem (Øgaard 2008). När de blir 17-år blir de berättat historier för som ska göra de uppmärksamma på en ny erkännelse av det ansvar som var människa bär i förhållande till sina handlingar och livsval. Genom denna progression ges eleverna möjlighet till den nödvändiga mogning som ska till för att bli en självständig och ansvarsfull individ och världsmedborgare.

Att vara en fri människa i vårt samhälle idag betyder bland annat att kunna orientera sig självständigt i etiska, politiska och religiösa frågor (Mathisen 2004). Detta har stimulerats genom hela skolgången på olika nivåer. I 2 klass har de fått höra sagor om hur den minsta och okunnigaste brodern måste trotsa troll och farliga djur för att rädda prinsessan från draken. Här har man velat väcka sansen för tron på att det goda och mod för att stå upp för det. I 3 klass har barnen fått höra djurfablar där räven lurar både djuren i skogen och människorna på

gården för att utnyttja deras godhet då att han själv är så lat. Man har då försökt väcka en känsla av orättvisa i barnen. I 4 klass får man höra om våra ur yrken. Dessa har gett en inblick i hur vi som människor är beroende av och en del av naturen runt oss och hur tidigare generationer (och många även idag) måste kämpa för att överleva. Barnen får veta vart vår mat kommer ifrån och vilket jobb som ligger bakom den. Detta vill inge en respekt för omvärlden som vi är en del av. Så fortsätter innehållet genom åren att appellera till olika aspekter av människan och vårt förhållande till naturen som ska hjälpa eleverna att bli självständiga individer som ansvarsfullt kan orientera sig i livets olika aspekter (Mathisen 2004).

### **3. Målet med skolan. En jämförelse av andra pedagogiska överordnade målsättningar, också ur ett historiskt perspektiv.**

I detta kapitel ska jag först ta för mig hur skolans mål har förändrat sig genom tiden med utgångspunkt i Juul och Jensens bok "Fra lydighet til ansvarlighet". Jag kommer också med utgångspunkt i Kieran Egans bok "Från myt till ironi" att diskutera de, enligt honom, huvudsakliga pedagogiska idéer som lägger grundlaget för den skola som utvecklat sig upp till idag. Till sist ska jag se på vilka målvärderingar Montessoriskolan bygger sin pedagogik på. Under vägen vill jag sätta dessa målsättningar upp mot waldorfpedagogikens för att se på likheter och skillnader.

#### **3A. Skolan genom tiden**

##### ***Om integritet.***

I boken "Fra lydighet til ansvarlighet" av Juul och Jensen ser författarna på skolans utveckling från att historiskt sett har präglats av lydighet och samhällets förväntningar till idag i större mån vilja utveckla självständiga och ansvarsfulla individer. Jag tycker att temat är relevant då lydighet står i stor motsättning till frihet, men ansvarighet inte behöver göra det om den härstammar från oss själva, som vi såg i första kapitlet. Barnuppfostrans mål historiskt sett var mycket präglad av socialisationstanken. Det handlade främst om att:

*"forme barna i overensstemmelse med samfunnets moralske, sociale og kulturelle konsensus, og med arbejdsmarkedets krav til medarbejdernes kunnskaper, kompetanse og personlige atfred"* (Juul och Jensen 2003: 35).

Socialisationsteorin är fortfarande idag till viss del gällande som delmål i den offentliga skolans pedagogik. Teorin menar att skolan uppgift är att "göra de unga förtrogna med de kunskaper, färdigheter, värderingar och förpliktelser som de vuxna medlemmarna av samhället delar" (Egan 2005: 24). Den ska hjälpa barnen att ta över de normer och kriterier som råder i det existerade samhället för att kunna ta över det en dag och fortsätta där den förra generationen slutade. Egan menar att socialisationsteorins huvudmål är att homogenisera barnen, då samhället som vi känner det idag bara kan överleva om det finns en viss grad av homogenitet hos dess medlemmar. Här kan vi se en radikal motsättning till Steiners frihetsideal. Socialisationsteorin är en av de tre huvudsakligen betydelsefulla pedagogiska teorier som råder inom utbildningsområdet idag och präglar dagens skola, enligt Egan (2005). Förutom socialisationsteorin är det också Platons kunskap om sanningen genom disciplin och Rousseaus om naturen som vägledande (Egan 2005). Problemet är då, enligt Egan, att dessa

tre ideal inte går att kombinera såsom vi försökt göra i alla möjliga kombinationer de senaste 100 år. Detta är orsaken till vår långvariga utbildningskris (Egan 2005).

Juul och Jensen pekar på vårt postmoderna samhälle som präglas av stora och snabba förändringar, en enastående värderingspluralism och oförutsägbarhet (2003). Författarna menar därför att det inte längre främst handlar om att överföra våra kulturella värderingar och kunskaper till nästa generation, då kanske de har gått ut tiden. Istället behövs det individer med en samhällsförankring byggd på välutvecklad självkänsla och personlig integritet. Inre ansvarighet ska ersätta yttre lydnad. Det första steget i detta paradigmvändningen skedde redan på 1950-talet. Då förändrades skolans målsättning från lydnadsduktiga och välanpassade samhällsborgare till stimulering av individens potentiella intellektuella och kreativa utveckling (Juul och Jensen 2003). Barn fick nu större möjligheter till att inte bara utveckla sig till samhällsduktiga personer, men även rätten till att vara sig själv (Juul och Jensen 2003: 22). Boken heter ”Fra lydighet til ansvarlighet”, men de menar att ansvarig också hade kunnat bytas ut mot integritet och att målet personlig ansvarighet lika väl kan uttryckas som personlig integritet. Integritet, menar författarna, kan bestämmas utifrån ens ”*opplevelse av helhet og sammenheng mellom indre og ytre ansvarlighet*” (Juul och Jensen 2003: 42). Då tänker jag på Steiners mål om att övervinna den dualistiska världsbilden genom att integrera den inre och den yttre världen i oss själva. Men inre ansvarighet menas det ansvar vi bär för oss själva, att se till att våra behov blir tillgodosedda och våra mål uppnådda. Det yttre ansvar vi har är i förhållande till vår sociala och kulturella omgivning och i möte med dess värdegrund (Juul och Jensen 2003: 43). I mötet mellan den inre och den yttre ansvarigheten försöker var människa att söka sammanhang i sina egna upplevelser samtidigt som man försöker att göra de yttre värderingar och tradisjoner, som känns riktiga för sig själv, till sina egna.

När en människa känner sig ansvarig för sina handlingar, är det också naturligt att tänka att hon också kan ställas ansvarig för dem (Juul och Jensen 2003). Däremot när ens handlingar springer ur en lydighet, i förhållande till andras förväntningar, kan personen i fråga inte ställas ansvarig för dem på samma sätt. Liknande gäller frihet. Slår man upp ordet frihet i den svenska Nationalencyklopedin kan man läsa följande:

*”Begreppet får sin betydelse i etiken därigenom att det är naturligt att tänka sig att om personer inte har frihet att vilja och handla, så kan de heller inte ställas till ansvar för sina handlingar och rätteligen inte belönas och bestraffas för att de handlar rätt resp. fel.”* (Nationalencyklopedin)



Däremot kan man tänka sig att en person som har frihet att handla, har också ansvar för sina handlingar. Frihet verkar därför också betyda ansvar, även om de två kvalitéerna vid första anblick kan verka motsägelsefulla.

På samma tid som att uppfostrans medel och mål förändras, måste också föräldrarnas och lärarens roll förändras och hitta en balans mellan den auktoritära och den fria. Den bör enligt Juul och Jensen gå från att ha varit en rollbetingad auktoritet till att bli en personlig auktoritet. En rollbetingad auktoritet är en som baseras på en föreställning om hur eleverna ska uppleva en rädsloblandad respekt för sin lärare som vet bäst. Lyder man inte så straffas man. En personlig auktoritet är den respekt som läraren inger barnen då den är autentisk. Det vill säga att läraren handlar i överensstämmelse med sina egna värdegrunder, med engagemang, självkänsla och inre ansvarighet (Juul och Jensen 2003: 105). Slår man upp ordet *auktoritet* i en ordbok står det: ”*Social relation där en person (grupp, institution) har inflytande över en annan person (grupp, institution) och där inflytandet uppfattas som rättmätigt eller legitimt av den senare*” (Nationalencyklopedin). Lärarens inflytning ska alltså upplevas som legitim och naturlig för att leva upp till kvalitéerna som gör en auktoritet. Det Juul och Jensen menar med en personlig auktoritet är det som Steiner menar med en naturlig auktoritet, antar jag. Det som bör eftersträvas av läraren, särskilt under de första sju åren i skolgången.

Förr i tiden krävde disciplin barns respekt för auktoriteter. Idag krävs det av auktoriteter respekt för barnet (Juul och Jensen 2003). Barnet bör snarare bära en självdisciplin än disciplin ovanför en auktoritet, enligt Juul och Jensen. I utvecklingen av självdisciplin hör utvecklingen av egenskaperna självkänsla, självtillit och självmedvetenhet till (Egan 2005). Dessa kvalitéer ser jag sammanlikbara med känslan, viljan och tanken inom waldorfpedagogikens utvecklingsidé. Självkänslan ger tro på mig själv, självtillit tro på min handlingsförmåga och självmedvetenheten en medvetenhet om mig själv som en del av en helhet. Här tänker jag att frihet och ansvarsfullhet naturligt skulle komma in som en följd av en integrerad människa. När jag inser att jag är en del av helheten, kommer jag också till att känna min personliga del av ansvaret. Har jag då tron på mig själv och på att jag kan handla kommer jag, om det skulle behövas, se till att handla för det jag tror på. Då är jag en person som handlar för mitt och min omgivnings bästa, för en bättre värld. En fri och ansvarsfull person.

### **3 B. Waldorfpedagogiken upp mot Montessoripedagogiken**

#### ***Om fred på jorden.***

Waldorfskolan tillsammans med Montessoriskolan är idag de två största friskolorna vi har, i alla fall här i Norden. Därför är det även intressant att se på Montessoriskolans målsättning och jämföra den med waldorfskolans för att se om jag hittar eventuella likheter och olikheter när det gäller temat *frihet*. Då Montessoriskolan inte har en egen läroplan, men följer den offentliga skolans, utgår jag ifrån litteratur om pedagogiken.

Maria Montessoris ville se ett världssamhälle baserat på kärlek, rättvisa och fred, och menade att det var pedagogikens uppgift att skapa detta samhälle. Hon ville stimulera barnen till att utvecklas och bli fria och fredsälskande människor genom självständighet och mognad genom att de skulle känna att de var en del av helheten. Allt som presenterades skulle sättas i sammanhang, ingenting är avskilt från denna helhet och bör därför inte skildras som isolerad fakta. Förhoppningen var att de som vuxna människor skulle bidra till att förbättra förutsättningarna för livet på jorden (Signert 2007). Här ser vi också likhet i både mål och metoder med waldorfskolan.

Montessoriskolans mål är att utveckla självständiga och kreativa individer där självständigt arbete och ansvar för eget lärande är vägen (Vatland och Lexow 2004). Utvecklingen av självständiga individer är ett mål även i waldorfpedagogiken. Men man anser att det är ett mognadsstadium man är redo för först när eleven kommit i puberteten. Fram till dess är det förhållandevis lite ansvar för egen lärande. Montessoriskolans motto är `Hjälp mig att hjälpa mig själv` (Vatland och Lexow 2004). Lärarens uppgift är att lägga tillräkta så att barnet får de bästa förutsättningarna till att utvecklas på egen hand. Här kan vi se en motsättning till waldorfskolans idé om lärarens roll. Medan man inom Montessori menar att läraren mest ska vara vägledande till eget arbete, så ser man hellre läraren som en förmedlande, ledande och kärleksfull auktoritet inom waldorf. Montessori menar att det inte huvudsakligen handlar om att undervisa eller att överföra kunskap, men att utveckla en personlighet genom att ge barnen självrespekt och få lov att vara sig själva. Då kan de bli trygga vuxna människor i kontakt med sitt känsloliv, och med empati och respekt för andra. Aktiviteten som barnet väljer ska ge mening för det själv och bidra till egen eller samhällets utveckling (Vatland och Lexow 2004).

Montessori menade att auktoritär uppfostran stod i stark kontrast till hennes idé om frihet och barnets söken efter självständighet (Vatland och Lexow 2004). Hon menade att man så lite som möjligt skulle stimulera livet, men istället låta det utvecklas fritt (Signert 2007). Här kan vi se klara likheter med Rousseaus tanke om naturen som vägledande i fostran av barn (Egan 2005). Rousseau uppmuntrade till att barnet skulle vara aktiv i sin egen lärandeprocess och att man hellre skulle lära eleverna att hitta fram till kunskapen själv än att läraren ska servera den (Egan 2005). Vilket stämmer bra överens med Montessoripedagogiken.

Att vara fri var inte att *”göra allt man får lust att göra, utan att kunna vara verksam utan hjälp”* (Signert 2007: 424). Att stimulera utvecklingen av självständiga individer var nödvändigt för att barnen skall kunna vara fria. Att kunna samarbeta är också en viktig egenskap för att fred ska uppnås. Men först måste de lära saker individuellt, menade Montessori. När barnen blir äldre blir gruppen viktigare (Signert 2007). Här kan man se en motsättning till den generella uppfattningen inom waldorfrörelsen. I de tidiga åren tas inte så stor hänsyn till individen, men gruppen som en social förankring är väldigt viktig. Det är först senare man uppfodrar till det mer individuella uttrycket, är min erfarenhet.

Maria Montessori gjorde många observationer av barn som blev grundlaget för hennes pedagogik (Signert 2007). Hon menade att barnets utveckling till en vuxen människa, kan ses i fyra 6-års faser: 0-6, 6-12, 12-18 och 18-24 år. Jag kommer här inte definiera var fas kvalitéter, men vill peka på de två första fasernas markanta likheter och olikheter. I den första utvecklingsfasen nämner hon utvecklingen av den fysiska kropp och viljan som centrala och kan lätt ses i likhet till Steiners tankar om den första 7-års fasen. I den nästa fas, mellan 6 och 12 år, så ser vi en markant skillnad mellan de två pedagogernas syn på vad barnet möter. Montessori menar att de söker en kulturell identitet och att de börja bli medvetna om sammanhanget mellan orsak och verkan och är redo för att gå från den konkreta till ett mer abstrakt och analytisk tänkande (Vatland och Lexow 2004). I waldorfskolan väntar man med abstrakt tänkande och orsak/verkan sammanhang till eleverna är 13-14 år gamla. Då menar man att de är redo för den sortens tänkande (Mathisen 2004).

Vi kan se fler olikheter när det gäller undervisningsmetoderna hos de två pedagogiker. På en Montessoriskola vill man först presentera de rådande former och vetenskapliga sanningar, för att sedan gå tillbaka och se biografierna bak erkännanden och vilka idéer och frågor som

ledde fram till svaret (Coulter 2006). Inom waldorfmiljön går man motsatt väg. Man vill låta eleverna själva få göra resan och komma fram till svaret själva, om möjligt. Därför introducerar man biografierna, idéerna och frågan först. Förhoppningsvis kommer klassen fram till svaret på egen hand och har då erövrat både processen och svaret (Coulter 2006). Montessori menade också att det inte var bra att stimulera barns fantasi för mycket, då kunde barnen bli främmandegjorda inför verkligheten (Vatland och Lexow 2004). Detta står i stark kontrast till det vi sett av waldorfskolans tankar om hur passande det är för barn att få höra mytiska sagor och berättelser.

Även om man i Montessoripedagogiken också utgår från en generell utvecklingsteori, så tar man större hänsyn till den individuella utvecklingsnivån hos vart enkelt barn än till vilken ålder de uppnått. Man menar att barn utvecklas i olik takt och därför är det viktigt med en pedagogik som ger rum till stora möjligheter för anpassad undervisning. Eleverna jobbar ofta i åldersblandade grupper, för att ha större möjlighet till rörlighet gällande kunskapsnivå. Man menar inom Montessori, precis som inom waldorfmiljön, att inläring sker mycket lättare om den svarar till barnets utvecklingsstadium. Dock utgår man mer från det generella utvecklingsmönstret i förhållande till åldern inom waldorfskolan, än till individens. Individualisering, frihet under ansvar och ostörd arbetsro är tre andra nyckelord i Montessoris pedagogiska tankar. Barnen får på en Montessoriskola själv välja ämne, uppgifter och hur länge de ska jobba med dem innanför bestämda ramar. De kan också välja att jobba på egen hand eller tillsammans med andra. Filosofin är *frihet till* arbete och utveckling, inte *frihet från* arbeta om man skulle vilja. Men det de gör, det vill de göra (Montessori 2006). Friheten menade Maria Montessori, grundaren av skolan, är nödvändig för att barnen ska utveckla självinsikt, självdisciplin och koncentration. Friheten ska vara strukturerad och barnen ska inte ges mer frihet än vad de klarar av att hantera (Vatland och Lexow 2004). Vi kan se att frihet inom waldorf mer är ett mål än en väg och att frihet, i konkret betydning, i mycket högre grad präglar metoderna på Montessoriskolan än på waldorfskolan.

#### 4. Avslutning och slutsats

##### *Om frihet och ansvar. Helhet och balans.*

Vi går tillbaka till frågeställningen: *Vad är en fri människa och vad menas med fostran till frihet?* Enligt Rudolf Steiner, grundläggaren av waldorfpedagogiken, är vi först människor i verkligt förstånd då vi är fria. Fria är vi när vårt motiv för handlingen är att vi känner kärlek till objektet den riktas mot, vi vet varför vi gör den, vi vill göra den och den är individuellt förankrad. Steiner menade också att en fri människa är en samhällsansvarlig person. Upplever man sig själv som en del av helheten, inser man att det som är det bästa för andra, är också det bästa för mig. Paulo Freire skriver att problematisering och att väcka frågor är mycket viktigare än att ge svar och påstådda sanningar. Han menar att en växelverknig av beundran och kritik av vår omvärld, kan leda till sann erkännelse.

Skolans roll, enligt waldorfpedagogiken, är att bidra till var individs utveckling till fria människor. Då framtidens utmaningar och möjligheter inte står klara för oss i dag, kan vi heller inte veta vilka kunskaper och färdigheter vi bör utrusta dagens barn med. Därför blir det extra viktigt att utgångspunkten för undervisningen inte ligger i samhällets behov och önska, men i barnets inneboende potential. Det är där den ovissa framtidens förhoppningar till utveckling ligger. Skolan ska ge dem insikt i världen och sig själva, och ge dem vilja och mod till att förändra den, som det står i den norska läroplanen för waldorfskolan. Steiner skriver att vi måste hitta det sammanhang med vår omgivning som han menar att många av oss har förlorat. Det är förutsättningen för att väcka empati för allt omkring oss och kunna handla för en hållbar värld. När vi hittat det sammanhanget är vi redo för att kunna ställa oss kritiska till den, en nödvändighet för att vi ska utveckla oss till fria individer.

Nästa fråga var då: *Hur kan man stimulera utvecklingen till både fria och samtidigt samhällsansvarliga individer enligt waldorfpedagogiken?* Vi har sett att Steiner, Freire och Montessori är eniga om att en människokunskap ska lägga grundlaget för pedagogiken. I waldorfskolan är sedan metoder, teman och ämnenas progression noga valt ut för att stimulera eleven och svara till deras utvecklingsnivå. Målet är då att denna människokunskap, och en läroplan som svarar till den, ska ge skolan de bästa förutsättningarna för att nå sitt mål fostran till frihet. Genom viljan, känslan och tanken vill man nå in och utveckla de olika aspekterna av den hela människan. Då kan de tre kvalitéerna berikande varandra i en växelverkan, en förutsättning för fritt handlande individer och en helhetlig värld. Här vill man lägga grunden

för ett hjärta som slår för sina medmänniskor och sin omvärld genom att väcka intresse, engagemang och glädje i förhållande till dessa.

Till sist skulle vi se på: *Målet med skolan. En jämförelse av andra pedagogiska överordnade målsättningar, också ur ett historiskt perspektiv*. Först fick vi följa med Juul och Jensen som sett på hur skolans målsättning förändrat sig under 1900-talet. Från att både mål och metod präglats hårt av lydighet till att idag, i mycket större grad, präglas av en idé om att istället väcka en inre ansvarskänsla, för sig själv och för andra. Vi såg här hur skolan från att ha styrts av yttre auktoritet, idag hellre vill att eleverna ska styras av en inre auktoritet. Man kan här tänka sig att en person som har frihet att handla, också har ansvar för sina handlingar. Frihet verkar därför också betyda ansvar, även om de vid första anblick kan verka motsägelsefulla.

Sist såg vi på Montessoriskolans pedagogiska målsättning och tillvägagångssätt i jämförelse med waldorfskolans. Coulter skriver att precis som yin/ yang kvalitéerna, som står för det feminina och det maskulina, bär de två pedagogiker, Montessori och waldorf, en helhetlig sannhet i sig själv och kan samtidigt komplettera varandra (Coulter 2006). Hon menar att de båda har något att lära av varandra för att balanseras upp till en helhetlig pedagogisk idé. Montessoripedagoger, bör därför se mer till det som sker i vårt inre, medan waldorfpedagoger bör rikta blicken mer utåt och vad som sker i världen runtomkring oss, menar Coulter (2006).

*Avslutningsvis*. Inom waldorfpedagogiken menar man att frihet är ett mål man kan uppnå genom en fruktbar mogning i de olika utvecklingsfaserna som läroplanen är utformad efter. Citatet av Steiner på uppsatsens första sida löd: *"The true aim of education is to awaken real powers of perception and judgement to life and living. For only such an awakening can lead to true freedom"* (Great Barrington Rudolf Steiner School). Min tolkning av citatet är att en välutvecklad iakttagelseförmåga, tillsammans med en förmåga till att bedöma kan leda till ett uppvaknande eller en erkännelse; erkännelse av mig själv som människa och av den värld jag lever i och är en del av. Med en sådan erkännelse kan jag verka som en fri och ansvarsfull individ. Huvudsakligen kan vi alltså se att det är två kvalitéer undervisningen bör sträva efter att utveckla. Det första är identifikation med omvärlden genom en kärleksfull tillnärmning av den. En människa som är främmandegjord inför sin omgivning, kommer bara att avspegla den i sin tankegång och i sitt uttryckssätt utan att reflektera, skrev Freire. Och då är man inte en fri människa. Det andra är att kunna förhålla sig till världen kritiskt genom eftertanke och reflektion och därmed kunna inverka på den. Kan dessa kvalitéer övas parallellt samtidigt då,

eller har var kvalité sin tid, frågar jag mig. Vad jag förstått av Steiner, så menar han att var kvalité har sin tid. Under de första sju åren på waldorfskolan är det i stort sett viktlagt en beundran av världen. Intresse och kärlek för omvärlden ska först grundas gott. Inte förrän eleverna kommer upp i högstadiet är de redo för att se världen med kritisk blick. Är detta att vänta för länge innan man ser till att barnen kan möta världen på ett självständigt sätt? Waldorfpedagogiken var ju faktiskt utformad i ett samhälle för mer än 100 år sedan. Samhället har förändrats sig drastiskt sedan dess. Vi lever i ett mer individualistiskt samhälle som i större grad kräver att man kan ta självständiga val, tänker jag. Kanske skulle man på waldorfskolor låta de unga eleverna få vara mer aktiva deltagare utifrån att ta val och bestämmelser i förhållande till eget lärande, tidigare än först i de två sista åren på grundskolan? Dessutom vore det fint om det fanns mer plats till individuell- och anpassad undervisning, vilket kan vara en utmaning om man strängt följer den generella utvecklingsteorin till Steiner. Kanske har waldorfskolan något att lära av Montessoriskolan?

I uppsatsen har vi sett att i många fall har de olika pedagogerna, som blivit representerade, ett mål som kan liknas med fostran till frihet. Men vägen dit finns det många olika tankar om. Låt oss aldrig låsa oss fast i att tro att vi vet den enda riktiga väg till friheten. För det ligger i begreppet själv, att det inte finns *ett* svar, inte finns *en* väg- men *många*. Ja, kanske till och med så många som vi är individer. Och även om vi måste göra oss föreställningar om hur man på bästa sätt bör gå tillväga för att uppnå målet, så får vi aldrig glömma bort vart vi är på väg. Har vi målet hela tiden klart för oss, så kommer vi kanske en vacker dag att finna just det. Om det nu är fred på jorden, kärlek till vår nästa och/eller frihet till att få vara människa ”*i verklig mening*”, som Steiner uttryckte det (Steiner 1977: 158).



*”Ert barn är inte era barn.  
De är söner och döttrar av Livets längtan efter sig själv.  
De kommer genom er men är inte från er.  
Och fastän de lever hos er, tillhör de er ändå inte.  
Ni kan giva dem er kärlek, men inte era tankar, ty de har sina egna tankar.  
Ni kan hysa deras kroppar men inte deras själar.  
Ty deras själar dväljs i morgondagens hus, som ni inte kan besöka, ens i era  
drömmar.  
Ni må sträva att efterlikna dem, men sök inte att göra dem lika er.  
Ty livet vänder inte tillbaka och dröjer inte hos den dag som har flytt.  
Ni är de bågar, från vilka era barn skickas ut som levande pilar.  
Bågskytten ser målet på det oändligas stig och Han böjer dig med sin makt för  
att Hans pilar skall gå snabbt och långt.  
Låt dig i glädje böjas i Bågskyttens hand.  
Ty liksom Han älskar pilen, som flyger, älskar Han också bågen, som är  
stadig”.*

ur ”Profeten”, (Gibran 2004).



## Källhänvisningar

- Böcker:

Brodersen, Karl (1966): *Oppdragelse til frihet*. Oslo: Pax forlag.

Dahlin, B och Liljeroth, I och Nobel, A (2006): *Waldorfskolan – en skola för människobildning? Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Forskningsrapport 2006:46. Karlstad: Karlstad University Studies.

Egan, Kieran (2005): *Från myt till ironi -hur kognitiva verktyg formar vår förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Freire, Paulo (1973): *Pedagogik för förtryckta*. Falköping: Gummessons Boktryckeri AB.

Freire, Paulo (1974): *Kulturaktion for friheden*. Köpenhamn: Christian Ejlers forlag.

Gibran, Kahlil (2004): *Profeten*. Stockholm: Månocket.

Juul, Jesper och Jensen, Helle (2003): *Fra lydighet til ansvarlighed*. Oslo: Pedagogisk forum.

Keller, Godi (1997): *Med hjertet i skolen*. Oslo: ASK

Kovacs, Charles (2005): *Ancient Rome*. Edinburgh: Floris books.

Kovacs, Charles (2008): *Ancient mythologies*. Stourbridge: Wynstones press.

Kranich, Ernst-Michael (2003): *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos forlag

Lindholm, Dan (2004): *På menneskevei*. Oslo: Antropos forlag.

Mathisen, Arve och Kvalvaag, Jacob (2004): *Ide og innhold-en laereplan for Steinerskolen*. Oslo: Antropos forlag

Montessori, Maria (2006): *Barnasinnnet*. Oslo: Montessoriforlaget.

Nobel, Agnes (1991): *Filosofens knapp. Om kunst og kunnskap og waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons.

Signert, Kerstin (2007) Artikel: «Maria Montessori: Läkaren som blev pedagog». I: Steinsholt, Kjetil och Løvlie, Lars (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 422-433.

Steiner, Rudolf (1976): *Teosofi*. Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, Rudolf (1977): *Frihetens filosofi*. Stockholm: Antroposofiska bokförlaget.

Steiner, Rudolf (2006): *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos forlag.

Vatland, Martine Hestnes och Lexov, Marie (2004): *Montessori -en innføring*. Oslo: Montessoriforlaget.

Øgaard, Arne (2008): *Mennesket er usynlig*. Oslo: Stillspace forlag

- Internet:

Bender, Anette (2007): *Salutogenese, Alliance for Childhood*:  
(<http://proalliance.dk/alliance/page14/page14.html>) (20.04.2012).

Coulter, Dee Joy (2006): *Montessori and Steiner: A Pattern of Reverse Symmetries*. A journal for Steiner Waldorf Schools,  
(<http://www.steinerwaldorf.org/livingeducation/issue1/coulter.htm>) (20.4.2012).

Great Barrington Rudolf Steiner School hemsida,  
(<http://rudolfsteinerschool.org/curriculum/waldorf-education/>) (23.4.2012).

Mathisen, Arve (2007): *Ide og praksis*. Arve Mathisens hemsida:  
([http://arvema.com/tekster/LP07\\_Oversikt\\_AM.pdf](http://arvema.com/tekster/LP07_Oversikt_AM.pdf)) (20.4.2012).

Nationalencyklopedins hemsida, ([www.ne.se](http://www.ne.se)) (21.4.2012).

Normann Waage, Peter (2004): *Idéer till ett annorlunda samhälle, om Rudolf Steiners tregrening*. BALDER Nr 1. 2004:  
([http://www.antroposofi.info/fileadmin/filer/PDF/Waage\\_i\\_balderlayout.pdf](http://www.antroposofi.info/fileadmin/filer/PDF/Waage_i_balderlayout.pdf)) (23.4.2012).

Wikipedia den fria encyklopedin, ([wikipedia.org](http://wikipedia.org)) (17.4.2012).

- Bilder:

Framsidan - Bild har jag själv målat på Rudolf Steinerhøyskolen.

Innehåll- Teckningarna är en enkel eurytmikoreografi. Tornéus, M (1995): *Waldorfskolornas läroplan – en jämförelse. Del 1: den obligatoriska skolan*. Stockholm: Skolverket.