



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Maria Montessoris och Rudolf Steiners pedagogiska visioner.

Henrik Nordlinder

LAU370

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT11-2920-049

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Maria Montessoris och Rudolf Steiners pedagogiska visioner

Författare: Henrik Nordlinder

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Signert

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Maria Montessori, Rudolf Steiner, textanalys, innehållsanalys, alternativpedagogik, människosyn, kunskapssyn, uppfostran och utveckling, samhällssyn, lärarens roll

Uppsatsen är en litteraturstudie där jag har analyserat och jämfört de pedagogiska filosoferna Maria Montessori och Rudolf Steiner. Syftet med uppsatsen är att genom en litteraturstudie och textanalys fördjupa kunskaper om grundläggande synsätt inom människosyn, kunskapssyn, utveckling och uppfostran, lärarens roll och samhällssyn hos de båda författarna. Genom att belysa synsätt som ligger utanför gängse pedagogik så har jag velat fördjupa min förståelse för dessa kunskapsområden samt göra en jämförelse för att finna likheter och skillnader i deras olika synsätt.

Jag har valt att göra litteraturstudien mot bakgrund av att vi i det postmoderna samhället har förlorat och relativiserat vissa begrepp och att detta har lett till ett visst tomrum i frågor som är av mer ideologisk och filosofisk karaktär. Diskussionen om lärandet och människan har blivit tämligen paradigmatiskt rotad vilket har gjort att olika synsätt sällan har lyfts fram. Min förhoppning med denna uppsats är att lyfta fram möjligheten till en mer öppen diskussion om människan och pedagogiken.

Resultatet pekar särskilt på tydliga skillnader i människosyn. Båda författarna är färgade av sin kristna tro men har trots detta olika syn på människans beskaffning. Lärarens roll i Montessoripedagogiken är en mer tillbakadragen roll. Rudolf Steiner anser istället att läraren skall stå i centrum. Författarna har också olika syn på lärande och utveckling. Maria Montessori är fokuserar på sinnesträning och att individen skall ledas genom världen och göra upptäckter av mer vetenskaplig natur. Rudolf Steiner pekar på att människan särskilt måste utveckla sitt känsloliv och viljeliv så att tankens människa genom detta arbete kan väckas, och fokuserar mer på det konstnärliga. Lärandet är i Maria Montessoris pedagogik mer av individuell natur. Rudolf Steiner fokuserar mer på att lärandet skall ske i grupper.

I den slutliga diskussionen lyfts det fram att båda dessa författare har lämnat sitt alldeles egna bidrag till det pedagogiska fältet. Att läsa dem kan bidra till en fördjupad och mer nyanserad förståelse av människan och lärandet.

Innehåll

1.Förord	4
2.Inledning.....	4
3.Syfte.....	5
4.Avgränsningar.....	5
5.Teoretisk bakgrund.....	5
6.Bakgrund	6
6.1 Maria Montessori	6
• 6.1.1 Maria Montessoris inspirationskällor.....	7
6.2 Rudolf Steiner	10
• 6.2.1 Rudolf Steiners inspirationskällor	10
7.Metod	11
8.Analys	12
9.Resultat.....	12
9.1 Montessoripedagogik.....	12
• 9.1.1 Människosyn	13
• 9.1.2 Kunskapssyn	14
• 9.1.3 Utveckling och uppfostran	14
• 9.1.4 Lärarens roll.....	15
• 9.1.5 Samhällssyn	16
9.2 Waldorfpedagogik	17
• 9.2.1 Människosyn	17
• 9.2.2 Kunskapssyn	18
• 9.2.3 Utveckling och uppfostran	19
• 9.2.4 Lärarens roll.....	20
• 9.2.5 Samhällssyn	21
10.Analys	21
10.1 Människosyn.....	21
10.2 Kunskapssyn	22
10.3 Utveckling och uppfostran	22
10.4 Lärarens roll.....	23
10.5 Samhällssyn	23

11.Slutsats	23
12.Diskussion.....	24
13.Slutord	25
14.Referenser	26

1.Förord

Denna uppsats hade inte varit möjlig att skriva utan all det goda bemötandet och hjälp jag har fått. Därav skulle jag vilja tacka min handledare Kerstin Signert för värdefulla synpunkter. Min mor Kerstin Nordström för hjälp med struktur och korrekturläsning. Jag skulle också vilja tacka de lärare och elever som tog emot mig under studiebesöken.

2.Inledning

Genom loppet av vår moderna historia har det levt och verkat flera människor av olika nationaliteter som på ett eller annat sätt bidragit till hur vi närmar oss frågan om utbildning och uppfostran. Vissa av dessa personer har blivit anammade av det statliga utbildningsväsendet medan andra har bildat alternativa fåror eller egna utbildningsinstitutioner. Vissa har tankar och idéer som, trots att de kan vara lite gammaldags både till språket och till innehållet, fortfarande har något att säga oss. Andra är mera knutna till de typiska förhållandena som var aktuella för just deras tid och plats.

En av de politiska debatterna vi haft i Sverige är diskussionen om "flumskolan". Denna har intresserat mig personligen. Varför har vi idag svårt att närma oss frågeställningar som är lite "mjukare", av andlig art? Denna uppsats vill försöka bidra till att närma sig denna frågeställning.

Mitt eget intresse för pedagogik inom de alternativa fåror har växt under tiden jag studerat pedagogik och läst vid lärarutbildningen. Att sätta den gängse pedagogiken i perspektiv till de mer alternativa traditionerna har jag funnit fruktbar, främst när det kommer till att förstå samtidens filosofiska strömningar och hur dessa förhåller sig till varandra. Detta har särskilt varit intressant när det handlar om ämnen såsom människosyn och kunskapssyn.

För att närma mig denna fråga så har jag valt att fördjupa mig i två pedagoger som lämnat ett alternativt avtryck i vår pedagogiska historia. Maria Montessori (1870-1952) och Rudolf Steiner (1861-1925). Båda dessa pedagoger har ganska klara och uttalade tankar om vad de anser vara människans problem och svårigheter och hur dessa inom ramen för utbildning och skola skall lösas. Vissa av deras tankar är lite mer svårsmälta för vår tid medan andra har vi lite lättare för. Oavsett om detta beror på personliga, organisatoriskt-strukturella aspekter eller filosofiskt-idémässiga aspekter så är det min övertygelse att kanske just dessa två pedagoger har något specifikt att säga oss om de problem vi upplever i vårt moderna samhälle, i vår kultur och i oss själva. Dessa två pedagoger ligger idémässigt ganska nära varandra men har också direkta och påtagliga skillnader i hur de bemöter den pedagogiska frågan. Jag har valt dessa två pedagoger främst för att jag har funnit de kommer med perspektiv som inte är så vanliga i den samtida pedagogiska diskussionen. En annan aspekt som jag finner intressant är att de har startat självständiga traditioner som i många stycken ligger något vid sidan av den statliga skolan. Därmed så för de också fram perspektiv som inte är så vanliga. Att jämföra de vanliga perspektiven med de som inte är lika vanliga har intresserat mig.

3.Syfte

Studiens syfte är att försöka närma mig Maria Montessori och Rudolf Steiner och försöka förstå och begripa vad de egentligen arbetar för och önskar av en pedagogik. Vidare vill jag sätta dem i relation till läraryrkets professionaliseringssträvanden samt till läroplan för grundskola och förskola.

Genom att studera texter skrivna av författarna eller nedtecknade genom diktamen samt texter om författarna eller om innehållet i deras metoder önskar jag svara på följande frågeställningar:

- Vilken människosyn kommer till uttryck i de texterna?
- Vilken syn på kunskap står att finna hos dem?
- Hur formulerar de lärarens uppgift?
- Vad har de för förhållande till frågor om barns uppfostran och utveckling?
- Hur menar de att det mänskliga samhället skall vara organiserat?

I diskussionen kommer jag att lyfta fram några frågeställningar jag funnit intressanta från läroplanen och grundskola och förskola samt att närma mig frågeställningen om läraryrkets professionaliseringssträvanden.

4.Avgränsningar

Detta arbete fokuserar på Maria Montessoris och Rudolf Steiners egna tankar och filosofiska grunder och vad dessa två filosofer och pedagoger säger och förmedlar i sina böcker och föredrag. En sammanställning och jämförelse av den skola som sedan kom ut av deras arbete är dock inte föremål för denna studie. Studiens uppgift är alltså inte att försöka ge en sammanställning och jämförelse av läroplaner eller hur arbetet organiseras fördelat på de olika åldrarna utan att beröra de bakomliggande filosofierna och grundtankarna.

5.Teoretisk bakgrund

För att få någon slags ingång och grund att stå på när vi nu går vidare i dessa två pedagogers arbeten så är det viktigt att först utgå från och försöka förstå den samtid vi lever i. Diskussionen kring vad som är kännetecknen för just vår tid och hur samhället och människan är konstituerad har flera forskare och teoretiker intresserat sig för.

Orlenius (2001) menar att vi idag står inför det postmoderna samhället. Det moderna samhället baserades på 1700-talets upplysningsfilosofi med tro på förnuft och rationalitet. Social ingenjörskonst med tro på att vi kan skapa oss det perfekta livet för alla människor, utvecklades till det vi idag kallar postmodernism. Orlenius (2001) menar att denna postmodernism främst kan ses som att modernismens positivitet vidare visade sig vara en illusion. Han citerar sociologen Zygmunt Bauman som menar att de främsta illusioner som uppdragats är idén om framsteget. Att vi som samhälle skulle gå mot en framtid som är bättre, mer välorganiserad och mer moralisk. Tanken om utvecklingen mot en större enhet; att vi skulle gå mot värdesystem och moral som var alltmer allomfattande. Föreställningen om harmonisk ordning och att mellanmänniskliga problem och konflikter skulle bli mindre. Vidare menar Orlenius (2001) att identiteten som fast och oföränderlig inte längre går att räkna med. Istället har säkerheten, på arbetsmarknaden och i samhället förbytts mot en större ombytthet och osäkerhet. Därmed har också en människas identitet blivit mer ombytlig och föränderlig. Orlenius pekar på sociologen Tomas Ziehe (2001, sid 85) som menar att det

har skett en erosionskris där gamla normer, värderingar och traditioner har försvunnit vilket har lett till att ungdomar har blivit ”kulturellt friställda”. Därmed har ungdomen tappat det stödet och ledstängerna som finns i kulturen och får istället tillfället att – på gott och ont – skapa/finna sig en ny identitet och söka ny nya former för sitt liv. Denna frihet leder till att ungdomarna ibland hamnar i olika själsliga mönster som kan vara kontraproduktiva för dem själva, t.ex. i narcissistiskt mönster. Givetvis så finns också goda saker som kan komma med den frigörelseprocess som ungdomarna går igenom, i vårt postmoderna samhälle. Men för att det skall bli fruktbart så krävs en vägledning in på nya marker, både i det yttre samhället och i den inre världen.

Det är dock inte bara på det mer sociologiska planet som man kan märka av vissa förändringar i hur vi förhåller oss till dessa frågeställningar. Kernell (2002) menar att vi moraliskt och etiskt har gått igenom olika perioder i vårt samhälle. Förr var det religionen och särskilt då kristendomen, som skulle betraktas som etiskt och moraliskt rättesnöre. Detta förbyttes senare emot att det istället var den så kallade ”medborgarkunskapen” som skulle vara rättesnöre i etiska frågor. Idag har detta återigen förbytts mot en mer autonom etik där människan mer skall ta ett enskilt och personligt ansvar. Kernell (2002) menar också att tidsperspektiven för elever har blivit något förbytta. Då eleven och skolan förut var mer fokuserade på utbildning som en investering till en bättre framtid så vill dagens elever inte leva i framtiden. De vill leva i nuet. De vill ha en direkt utdelning och vara legitima medborgare och människor i världen direkt utan att först behöva gå igenom sin skolgång.

Det är mot denna bakgrund som jag önskar gå vidare i utforskandet av Maria Montessoris och Rudolf Steiners idéer. Min förhoppning är att man skall finna alternativa synsätt och förhållningsätt som kan verka befruktande på den lite mer akademiskt grundade pedagogiken.

6. Bakgrund

6.1 Maria Montessori

Maria Montessori föddes 1870 i Chiravelle, Italien. Hon var den enda dottern till makarna Renaldi och Allesandro Montessori. När hon var fem år flyttade familjen till Rom. Maria visade tidigt fallenhet för de tekniska ämnena - särskilt matematik – och började vid tretton års ålder studera vid teknisk skola. Maria fick där högsta betyg i samtliga ämnen och gick vidare till ett tekniskt institut. Senare ändrade sig dock Maria till att istället vilja studera till läkare, då hon funnit intresse i biologi. Maria skrev in sig vid Roms universitet 1890 för att studera fysik, matematik och naturvetenskap. Detta trots att man vid den medicinska institutionen inte velat anta henne till läkarstudierna då man ansåg att detta yrke inte var lämpligt för en kvinna. Maria – som var katolik – vände sig då till påven Leo XIII som genom ett uttalande meddelade att medicinska studier var en mycket lämplig profession för en kvinna. Maria hade det mycket svårt vid sina studier och hon blev hånad av sina manliga medstudenter som hade svårt att acceptera att en kvinna skulle välja läkarprofessionen. Det var dessutom otänkbart att kvinnor och män, tillsammans i samma rum, kunde studera den nakna människokroppen under lektionerna i obduktionssalen, så Maria fick istället besöka denna under sena kvällar då inga andra studenter var där.

Maria fick sitt läkardiplom 1896 och blev då Italiens första kvinnliga läkare. Hon fick sin första anställning på en sjukhusavdelning där hon arbetade med psykiskt utvecklingsstörda barn. Maria Montessori upptäckte att barnen på avdelningen – efter att de ätit upp maten på sina tallrikar – böjde sig ned på golvet för att äta upp det som hade hamnat på golvet. Hon drog slutsatsen att

barnen led av brist på stimulans. Det fanns ingenting på sjukhusavdelningen som de utvecklingsstörda barnen kunde sysselsätta sig med. Detta ledde till att Maria började fördjupa sig i litteratur och utvecklade metoder för att ta hand om dessa barn. I Turin, Italien, 1898 på en lärarkongress lade hon fram teorin att barn som led av svag begåvning var att betrakta mer som ett pedagogiskt problem än som ett medicinskt. Hon kunde visa fram goda resultat kring hur barnens utvecklats av den stimulans hon hade givit barnen. På grundval av detta beslöt regeringen att starta en skola i Rom, för utbildning av lärare i att arbeta med svagt begåvade barn. Maria utsågs till ledare för verksamheten. Hon gick efter ett tag vidare till fortsatta studier i pedagogik, fysiologi och filosofi vid Roms universitet. Maria Montessori bedrev samtidigt ett forskningsarbete i pedagogisk antropologi och undervisade vid lärarinneseminarier i Rom. Hon var också mycket aktiv i politiskt arbete och arbetade med kvinnofrågor. Hon blev senare docent i antropologi och arbetade med föreläsningsarbete.

1907 bildades ett daghem, Casa dei Bambini, utanför Rom. Maria Montessori blev verksamhetens ledare. Hon tog med sig de metoder som hade utvecklats vid skolan för de svagt begåvade barnen. Denna skola kan sägas vara startpunkten på den nya Montessori-pedagogiken. Strax därefter, 1908, startades ett liknande daghem i San Lorenzo. Efter två års arbete med barnen gavs en bok ut som beskrev Marias metod. 1912 gavs den ut på engelska under namnet "The Montessori Method". En internationell utbildning för lärare i den nya metoden arrangerades i Rom. 1915 återvände Maria till USA där det arrangerades en modellklass vid San Franciscoutställningen. Hon slutade arbeta som läkare och vid universitetet och började på heltid att ägna sig åt sin pedagogiska metod. Senare arbetade hon också med att utvidga sin metod till barn i åldern 12-18 år. Hon besökte också andra länder för att utbilda lärare och att delta vid olika politiska och akademiska tillställningar där hon presenterade sin pedagogiska metod.

Hur många Montessoriskolor som idag existerar i världen har jag haft vissa svårigheter att få reda på men en källa pekar på omkring 7000 skolor över hela världen (www.montessori.edu/FAQ.html). Den första svenska Montessoriklassen inrättades i Stockholm 1920 (Signert, 2000). 1950 besökte Maria Montessori Sverige och Stockholm samt Göteborg för att sprida sin pedagogik, precis som hon gjort i många andra länder. 1959 anordnades en Montessoritutställning i Stockholm. 1960 startades Svenska Montessoriförbundet.

6.1.1 Maria Montessoris inspirationskällor

Enligt Signert (2000) så har Maria Montessori influerats av och omformat teorier från flera olika teoretiker och filosofer. Signert nämner särskilt 12 författare som Maria Montessori tagit intryck av.

Johann Amos Comenius (1592-1670) var en pedagog som föddes i Tjeckien. Han studerade i Tyskland och flyttade sedan runt i Europa. Han var universalist vilket innebar att han ansåg att konflikter och problem skulle kunna lösas om människor hade ett språk och en religion. Jämlikhetstanken var väl utbyggd hos Comenius vilket innebär att människor från alla samhällsklasser borde få tillgång till utbildning. De borde också undervisas tillsammans. Hans mest kända verk är "Didactica Magna". Viktiga aspekter i undervisning menar han är samtalet, där människan får öva sig i minnesförmåga genom den uppmärksamhet som ett samtal kräver. Det ger också människor verktyg för att kommunicera. Comenius menade vidare att varje barn utvecklas "på ett i förhand i naturen bestämt förlopp" (Signert, 2000, s. 60). Comenius menar vidare att undervisningen borde vara systematiserad från tre års ålder, utifrån en grund baserad på utveckling i ålder. Comenius ansåg att undervisningen borde starta från det enkla och vidga sig till det mer sammansatta. Comenius tror vidare att

undervisningen skall utgå från tingen och vara mycket konkret, för att på detta sätt bäst hjälpa barnet i lärandet. Comenius menade vidare att barnen endast skulle ha en lärare och att denna lärare särskilt skulle arbeta med den sinnliga kunskapen så att denna kunskap senare skulle kunna utveckla sig till det mer abstrakta. Undervisningen skulle ske på ett sätt så att eleven aldrig blev stressad, utan allt skulle ske i lugn takt så att barnens naturliga utveckling följdes, genom stadierna, i sin utveckling. Undervisningen skulle ske på ett sätt som följde en speciell mall. Först skulle läraren instruera, så att eleverna kunde få en förebild vad de skulle lära sig. Därefter skulle barn göra efter lärarens förebild genom efterhärming. Slutligen så skulle dessa två led sammanfalla genom fri komposition. Comenius lade särskild vikt vid övandet och ansåg att detta var grunden till färdighet. (Signert, 2000)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) föddes i Genève och hade en synnerligen svår barndom. Han skrev några böcker varav de mest kända anses vara "Émile". Den handlar om pojken Émile och uppfostran enligt naturens principer. Rousseau ansåg att naturen skulle vara själva grunden för uppfostran. Lärandet skulle vara situerat och läraren skulle hålla sig på avstånd för att inte störa. Enligt Signert (2000) hade undervisningen fyra avsikter. Den skulle stärka kroppen, öva sinnen, genom sinnen samla råmaterial för tanken och förbereda moraluppfostran. Rousseau ansåg även att arbetet med händerna var grunden för ett nyfiket och aktivt kunskapande. Rousseau anses vara en ivrig samhällsombudare, reformpedagog och utpräglad romantiker. (Signert, 2000)

Johann H. Pestalozzi (1746-1827) hade också han en svår barndom med en fader som avled mycket tidigt. Han blev inspirerad av Rousseaus "Émile". Pestalozzi studerade teologi, juridik och politik men började senare arbeta som jordbrukare istället. Pestalozzi hade en i grunden positiv barnsyn och menade att varje barn hade en inneboende förmåga att utvecklas och lära sig om den vuxne inte aktivt hindrade det. Särskilt fokus lade Pestalozzi på utvecklingen av den enskilda mänskliga förmågan vilket han ansåg vara mycket viktigare än kunskapsinhämtande. Pestalozzi delade upp undervisningen över dagen så att morgonen skulle innehålla ämnen av mer teoretisk art medan det praktiska arbetet skulle vara lokaliserat till eftermiddagarna. Pestalozzi lade stor vikt vid barnens känslomässiga fostran och att barnen skulle utveckla kärleksfullhet gentemot världen och varandra. Han ansåg också att skola och utbildning skulle vara grundat i hemmen och den hemliga miljön. Pestalozzi ansåg, precis som Comenius, att lärandet skulle utgå från det enkla för att därefter vidgas till det mer sammansatta. Pestalozzi har haft särskilt inflytande på förskolepedagogiken. (Signert, 2000)

Jean-Marc-Gaspard Itard (1775-1838) var en psykiater som verkade med dövstumma i Paris. Han tog på sig uppgiften att fostra en förvildad pojke som några bönder hade funnit i en by i centrala Frankrike. Jean-Marc ansåg att pojken hade blivit så förvildad då han hade blivit lämnad åt sitt öde. Han skrev vetenskapliga rapporter där han menade att pojken hade blivit sådan på grund av bristfällig träning. Därmed skulle man också kunna rätta till dessa brister genom träning och undervisning. Han arbetade med att pojken, som fick namnet Victor, skulle bli en civiliserad människa, men gav tillslut upp sina ambitioner och pojken lämnades åt sitt öde. Itard anses ha lämnat viktiga bidrag till den behavioristiska psykologin med sina vetenskapliga rapporter om framstegen med denna pojke. (Signert, 2000)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) var en filosof och pedagog som studerade för Fichte och Schiller. Herbart besökte tillsammans med Schiller skolan som Pestalozzi hade grundat och fick så en tjänst där som lärare. Elevens intresse var centralt i Herbarts pedagogiska filosofi. Herbart för också

mycket fokuserad på utvecklandet av dygdighet. Herbart var pedagogikens förste systembyggare och utvecklade ett skolsystem för barn i fyra stadier. (Signert, 2000)

Friedrich Fröbel (1782-1852) föddes i Tyskland och utvecklade de så kallade "Fröbelgåvorna" som var ett metodiskt material av olika former som riktade sig till förskolebarn. Fröbel betonade den fria leken och fantasin och ansåg att detta tillsammans med en utveckling nära naturen skulle locka fram barnens inneboende anlag. Fröbel var också mycket intresserad av matematik som han ansåg var grunden för förnuftet vilket också praktiserades med "Fröbelgåvorna". Fröbel ansåg att barnen var goda från födseln och det var lärarens uppgift att följa barnet genom utvecklingen. Fröbel var en Gudscentrerad pedagog som ansåg att det man genom känslan och tanken kunde närma sig världen. (Signert, 2000)

Édouard Séguin (1812-1880) var Jean-Marc Itards lärjunge och började som lärare men utbildade sig senare till läkare. Han arbetade med mentalt handikappade barn. Han utvecklade bland annat olika övningar för att stärka de motoriska färdigheterna. Han arbetade också med olika redskap för att stärka barnens sinnesförmågor. Séguin arbetade också med skrivning före läsning vilket var revolutionerande då det normala var det omvända, i skolorna. (Signert, 2000)

Giuseppe Sergi arbetade med experimentell psykologi och var professor i antropologi. Han arbetade med och inspirerade andra till att grunda reformpedagogiska initiativ genom vetenskaplig praxis.

Ellen Key (1849-1926) föddes i Västervik och var äldst av sex barn. Till hennes mest kända verk hör "Barnets århundrade" som med nästan profetisk dimension utnämnde 1900-talet tillhörande Barnet. Ellen Key ville se en pedagogik som var mer fri och naturlig, med naturliga orsaks- och konsekvens-sammanhang. Genom en fri uppfostran skulle barnet utveckla eget ansvarstagande. Key menade också att det var viktigt att alla barn fick utveckla sin egenart och att det skulle lämnas plats för självförverkligande. Hennes bok väckte sådan uppståndelse så att hon för några år valde att lämna Sverige för att bosätta sig i Italien. Hon återvände dock till Sverige och bosatte sig i ett egenbyggt hus som ligger vid Ombergs naturreservat vid Vättern. Detta hus är idag kan idag beses. Dessutom är det öppet som studiehem för kvinnor som önskar lugn och studiero. (Signert, 2000)

Hugo de Vries (1848-1935) var en professor och biolog av holländsk härkomst. Hans studier bidrog till upptäckandet av "känsliga perioder" hos t.ex. fjärilen. Då Maria Montessori besökte de Vries beslöt de att termen "sensitive period" också kan användas för hennes egna upptäckter hos barnen. (Signert, 2000)

Sigmund Freud (1856-1939) var en mycket god student som önskade studera juridik eller arbeta inom politiken men gick istället och studerade medicin. Han är fadern till psykoanalysen som anser att psykiska problem kan finna sin förklaring i bortträngda upplevelser i en människas barndom. Freud var universalist och ansåg att hans teori om den mänskliga själens sammansättning med jaget, överjaget och detet var allmänmänskliga. Freuds dotter, Anna Freud, fortsatte i sin faders fotspår och började arbeta med psykoanalys av barn. (Signert, 2000)

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk pedagog och filosof. Dewey var en pedagog som hade ett särskilt förhållande till filosofin och dess praktiska tillämpning. Dewey var en mycket pragmatiskt inriktad pedagog som satte demokratiska principer högt och den mänskliga frihetens värde. Dewey förknippas med begreppet "learning by doing" som senare skulle bli den internationella scoutrörelsens motto. (Signert, 2000)

6.2 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner föddes 1861 i en by i dåvarande Ungern och nuvarande Kroatien. Hans far arbetade som stationsinspektör och flyttade många gånger under Steiners uppväxt, bland annat för att underlätta hans skolgång. Faderns arbete och Steiners liv nära järnvägsstationer uppväckte tidigt hans intresse för mekanik och teknik. Steiner skriver:

”Jag tror att det har varit av stor betydelse för mitt liv att jag tillbringade barndomen i en sådan miljö. I denna tillvaro drogs mitt intresse tidigt till mekaniken. Jag vet att detta intresse ständigt hotade att ta överhanden över känslan, som drogs mot den sköna och storslagna naturen, där tågen gång på gång försvann i fjärran, underkastade mekanikens lagar.”(citerat ur Nobel, 1991, s. 55).

Detta tidiga liv medförde att han tidigt lärde sig om livet kring järnvägen och det tekniska och mekaniska liv som försiggick där. Steiner började vid byskolan när han uppnått skolålder. Kvaliteten där var dock inget som imponerade och Steiner fick istället undervisning av sin far för att senare återigen börja vid skolan när familjen flyttade till Ungern vid gränsen till Österrike. Nobel (1991) beskriver honom som en ganska ensam pojke som drevs av sin nyfikenhet och undersöker och intresserar sig för olika saker i tillvaron. Särskilt en händelse skall i tidig ålder varit avgörande för den unge Steiner och som också kom att bli en vändpunkt. En av hans släktingar begick självmord. Detta innebar att Steiner fick tillgång till och började uppmärksamma den andliga världen. Nobel (1991) beskriver hur han blev uppmärksammad på att det fanns saker i tillvaron som man kunde se men också ting och processer som för blotta ögat inte var synligt, men fortfarande mycket verkligt. I och med detta avbrott i Steiners liv börjar han att skilja på saker man ser, och saker man inte ser (ibid.). Nästa steg blev att börja arbeta med hur man beskriver och bevisar denna osynliga värld. Detta ledde in Steiner i den geometriska kunskapen och världen. Han fick insikt i att geometri kunde bilda ett slags bro mellan den inre subjektiva världen och den yttre objektiva, andliga världen. Steiner ansåg att det precis som att det finns en yttre verklighet med saker och förlopp så fanns det också ett inre själsligt rum där andliga skeenden ägde rum. Detta blev under hans barndom ett intresse som vid tjugo års ålder allt mer tog form av en inre kunskap och åskådning.

Steiner började 1879 att studera vid den tekniska skolan i Wien. Han avlade examen och anställdes som forskare vid Goethe-Schiller-arkivet i Weimar. Han arbetade där med att sammanställa en samlad utgåva av Johann Wolfgang von Goethes verk. Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) har tillsammans med den samtida filosofen Friedrich Schiller (1759 – 1805) lämnat den största inspirationen till Rudolf Steiner och utvecklandet av Waldorfpedagogiken.

6.2.1 Rudolf Steiners inspirationskällor

Enligt Nobel (1991) så hade Rudolf Steiner främst två inspirationskällor när han arbetade fram Waldorfpedagogiken. Friedrich Schiller och Johann Wolfgang von Goethe.

Friedrich Schiller föddes 1759 i Tyskland. Han utbildade sig till fältläkare på en militärskola, men snart därefter började han att skriva dikter och dramer av samhällskritisk art. 1794 blev Schiller och Johann Wolfgang von Goethe – också han diktare – vänner och kompanjoner och arbetade tillsammans med en tidskrift samt startade en korrespondens som skulle sträcka sig över tio år och tusen brev i vilka de diskuterade varandras arbeten (NE, Britannica). Det verk som i högst grad inspirerade Rudolf Steiner var Friedrich Schillers Estetiska brev. Friedrich Schiller dog 1805.

Johann Wolfgang von Goethe föddes 1749. Han studerade juridik i Leipzig och Strassbourg och avlade en licentiatexamen. Han arbetade också som ämbetsman vid hovet och teaterdirektör.

Goethe skrev under sitt liv både arbeten i naturvetenskap och pjäser samt dikter. Det som inspirerade Rudolf Steiner var främst Goethes färglära där Goethe kritiserade Newtons analytiska färglära till förmån för en mer subjektiv lära. Också Goethes lära om och verk kring människans metamorfos – så som den beskrivs i Goethes Faust – har också lämnat stora avtryck i Waldorfpedagogiken. Goethe dog 1832. (NE, Britannica)

7. Metod

Som metod har jag valt att använda mig av en textanalys. Denna textanalys sätter särskilt fokus på de bakomliggande teorierna och de grundläggande synsätten. Stukat (2011) menar att en textanalys är mer riktad mot att analysera de bakomliggande teorierna medan man med en innehållsanalys har ett mer kvantifierat fokus. Jag har valt att sortera innehållet i texterna i olika teman och analysera dessa särskilt. I sammanfattningen presenteras slutsatserna separat i de olika temana, med en avslutande, sammanfattande diskussion.

För att närma mig texten så är det viktigt att först försöka förstå vad en text är. Hellspong och Ledin (1997) menar att en text har flera utmärkande drag. Den är kommunikativ och konstruerar en verklighet som skall kommuniceras till andra. En text är intentionell eller avsiktlig och riktar ett budskap mot en läsare. En text är verbal och använder sig av ord för att förmedla något. En text är stabil och förändras inte över tid utan håller samma form och innehåll efter att den tryckts. En text är koherent och sammanhängande. Texten är konventionell och följer vissa ramar och normer för hur texter skall se ut. Slutligen är en text kreativ och tillfogar alltid något nytt och skapande.

Det finns en mängd olika saker man kan titta på och studera i en text. Jag har valt att titta särskilt på idéerna och de bakomliggande synsätten som dessa två författare uttrycker i de studerade texterna.

Jag har valt att inte sätta texterna in i ett särskilt tolkningsmönster utan vill istället presentera de båda författarna utifrån deras mer tidlösa sida, där de är självständiga författare snarare än en del av ett historiskt skeende. Mitt historiska grundantagande är alltså att texten och i förlängningen idéerna som texten förmedlar står för är något evigt. Detta synsätt på historia kallas *idealistisk historieuppfattning* (Bergström och Boréus, 2005) och betyder att den yttersta förutsättningen för ett samhälles förändring är idéerna. Detta kan sättas i polaritet mot *historiematerialismen* som menar att det som driver förändringen i ett samhälle är den tekniska utvecklingen och kunskapsstillgången. (Bergström och Boréus, 2005). Hellspong och Ledin (1997) menar att en text alltid är kontextuell och att det alltid finns ett utrymme för tolkning mellan författaren och den som läser texten. De menar vidare att tre olika tolkningsriktningar finns (ibid., s. 221). Den första tolkningsriktningen är orienterad kring vad sändaren vill säga med sin text. Den andra tolkningsinriktningen är orienterad till hur mottagaren uppfattar texten. Den tredje tolkningsriktningen är orienterad mer mot vad författaren säger i syfte att försöka reda ut vad författaren tänker och hur han behandlar ämnet. Denna uppsats är fokuserad på vad författarna vill säga med sina texter samt att vidare reda ut hur de närmar sig och hanterar de olika frågeställningarna som presenteras genom de olika temana.

Texterna om Waldorfpedagogiken är samtliga nedstenograferade föredrag som Rudolf Steiner gav till sina blivande lärare i samband med öppnandet av den första Waldorfskolan. Dessa föredrag är således inte Rudolf Steiners egna nedskrivna ord utan nedskrivna av en kursdeltagare. Dock så är avsnittet om Rudolf Steiners samhällssyn hämtat ur en bok som är skriven av en svensk Waldorfpedagog (Carlgren, 1985). Texterna om Montessoripedagogiken är texter som är skrivna av

Maria Montessori själv samt del av hennes omfattande föreläsningsverksamhet. Texterna är utvalda främst utifrån mitt huvudsyfte att skildra de bakomliggande synsätten utifrån fem kategorier. Människosyn, kunskapssyn, utveckling och uppfostran, lärarens roll och samhällssyn. Texterna ingår i utbildningen av pedagoger till respektive traditioner.

8. Analys

Analysen är gjord genom att jag har läst igenom de böcker och försökt att finna stycken som tydligt förmedlar författarens tankar i förhållande till mitt syfte. Därefter så har jag skrivit ner dem och sorterat dem i de olika analysgrupperna. I presentationen av de båda författarna har jag försökt att hålla mig så nära författarnas egna formuleringar som möjligt och presentera en sammanfattning av det som de uttalar. Slutsatsen är en sammanfattning av utsagorna som de båda författarna gör där jag har försökt att lyfta fram det som jag finner är de avgörande aspekterna när man skall förstå vad som utmärker deras filosofier.

För att få en större och mer stadig grund så har jag också gjort studiebesök. Ett besök på en Montessoriförskola i Göteborgs centrum där jag under två dagar fick följa arbetet med barnen samt samtala med pedagogerna. Ett besök på en Waldorfskola där jag under tre dagar fick följa arbetet med en klass i årskurs fem och samtala med barnen och pedagogerna samt ett kortare besök på en Waldorfförskola. Dessa besök är inte föremål för studier i denna uppsats. För att svara på frågeställningarna så hade både studier av miljö, intervju med barn, elever och lärare varit intressanta ingångar till förståelse. Jag har dock valt att helt fokusera på litteraturstudier och således valt bort observationsstudier och intervjustudier. Anledningen till att jag valde bort detta var för att jag ville sätta mitt fokus på dessa båda författare och vad de uttalar som kärnpunkter. Jag ville försöka förstå vad dessa författare egentligen säger. Detta arbete visade sig vara tämligen komplicerat och stort. Jag valde således att helt fokusera på en ren litteraturstudie.

Analysen är gjord genom att jag har – så långt det är möjligt – försökt att hålla mig så nära grundtexten som möjligt i analysens formuleringar. Sidhänvisningar är bifogade så att den som läser uppsatsen skall ha möjlighet att gå tillbaka till min huvudkälla och verifiera mina tolkningar. Där analysen på ett särskilt nära sätt tangerar källan har jag satt texten i kursivt. Detta för att läsaren skall få en förståelse för när det är respektive författarens egna formuleringar som är utskrivna i texten. Dock så har jag valt att inte inlemma särskilt många rena citat då texten i sin helhet skulle bli tämligen lång och svårhanterlig. Jag har dock lämnat utrymme åt de studerade författarna för några längre formuleringar. Detta för att läsaren skall få en mer direkt känsla och upplevelse av författarens "röst".

9. Resultat

9.1 Montessoripedagogik

Maria Montessori tar själv sin utgångspunkt i det som hon uppfattar som att vuxna, lärare och samhället behandlar barn – livets framtid – på ett sätt som inte motsvarar barnets inre natur. Hon pekar på att samhället och den mänskliga etiken har gått på avvägar och i sin grund missuppfattat hur vi för barnet in i livet genom utbildning och uppfostran. Maria Montessori pekar på ett antal faktorer som hon menar är avgörande för hur vi uppfattar och behandlar barn under deras uppväxt och utveckling.

9.1.1 Människosyn

Maria Montessori menade att det fanns några grunddrag hos barnnaturen som utmärker hur barnet förhåller sig till sig själv och sin omgivning.

Ordning var ett av de kännetecknen som hon menar att barn vill ha och ständigt arbetar för att få. Hon menade att särskilt små barn är beroende av och mycket känsliga för ordning och att oordning stör ett barn på ett sätt som vuxna eller lite äldre barn inte lägger märke till. Hon menar att det finns två sidor av ordningskänslan hos barn. Dels en yttre sida som rör sambandet mellan omgivningens yttre delar. En annan som rör den inre sidan och kroppens delar, rörelser och lägen (Montessori, 1998a, s. 34).

Maria Montessori har ett begrepp för barnets socialiserande aspekt som hon benämner *omvändelse eller normalisering* (Montessori, 1998a, s. 109). Detta begrepp kan sägas vara hämtat ur den kristna traditionen, där begreppet *omvändelse* är ett inslag i teologin. Hon föredrar att i sin egen pedagogik istället använda ordet *normalisering*. Hon menar att barnet som är stökigt, vilset, oordnat eller beroende av överdriven uppmärksamhet inte har gått igenom normaliseringsprocessen. Hon menar att denna normaliseringsprocess för med sig ett själsligt tillfrisknande och ett återvändande till förhållanden som kan anses normala i förhållandet till sig själv och till världen. Denna normaliseringsprocess för med sig att barnets dolda, sanna och innersta natur uppenbarar sig för henne och att hon då finner sig själv – såsom skapelsen har skapat henne – och att hon kan återvända till det arbete som det innebär att växa upp. Denna *normalisering* för med sig att karaktärsdrag som slarv, lättja, girighet, själviskhet, grälsjuka och elakhet försvinner. Men också aspekter såsom en dragnig till den *så kallade* skapande fantasin, förtjusning över sagor, tillgivenhet till vissa personer, underkastelse, lek samt behovet att härma, nyfikenhet, otålighet och ouppmärksamhet försvinner och tonar bort (ibid., s. 111).

Maria Montessori menade att alla människor har fått gåvor och själsliga förmågor som vi skall använda oss av, inte bara för vår egen skull, utan för alla människors skull och främst för att fullända de mänskliga relationerna (Montessori, 1987, s. 127). Hon menade att risken var stor att vi istället valde att använda de förmågor och själsliga rikedomar vi har för vårt eget självförverkligandes skull. Människan har en sanning att söka som går utöver henne själv och hon har en uppgift att fylla i världen. Då är det inte nog att strävans mål förläggs till andlig förfining och inre skönhet (ibid., s. 127). Hon menar att det inte finns något i världen som inte fyller en funktion i den *universella ekonomin*.

Människans kropp och själ är ett och bör vara samstämda för att harmoni skall råda. Men i vår tid har vi börjat med att se rörelsens liv som skild ifrån resten av människan och då särskilt tankens och det intellektuella livets områden. Maria Montessori menar att denna tvådelning är ett *brott mot den kontinuitet som borde råda mellan dem* (Montessori, 1987, s. 143). Istället så borde tanke och rörelse samordnas och ledas av hjärnan. Annars har inte beslutsförmågan den muskelkontroll som krävs för att besluten skall omsättas i handling.

Fantasi och abstraktionsförmåga är två aspekter som samspelar med varandra och är de två aspekter av barnet som konturerar barnets kunskapande. Dessa två aspekter måste odlas och underhållas på ett balanserat sätt för att människans medvetande skall kunna grundläggas. Fantasin gör att vi kan se utöver det givna medan fantasin måste hämta sitt objekt ur abstraktionsförmågan. Förmågan att se med vårt *yttre öga* men också med vårt *inre öga* är grundläggande för att vi skall kunna orientera oss och verka i det som inte direkt för handen, särskilt när det kommer till den kultur vi lever och verkar i

(Montessori, 1987, s. 154). Människan måste vara full av idéer som hon kan förverkliga i världen men denna egenskap måste balanseras av en inre och yttre ordning (ibid., s. 162).

Övernatur är ett begrepp som Maria Montessori använder för att beteckna det som vi människor lever och verkar i. Med detta begrepp så vill hon skilja oss från djuren. Hon menar att djuren lever i och av naturen men att vi människor är beroende av varandra och samhället för att kunna leva. Samhället – som är en fortsättning och en del av människans fullkomnande – har gjort att människan har lämnat livet i naturen för livet i övernaturen. Det är också ur detta begrepp som hon hämtar sin syn på hur och vad människans evolution är. Den rent naturalistiska evolutionen skiljer hon från den övernaturalistiska evolutionen och menar att den senare är en följd av människans moraliska och etiska utveckling och på så sätt också höjer sig över det rent materiella (Montessori, 2002, s. 100).

9.1.2 Kunskapssyn

Maria Montessori menar att en skillnad finns mellan den vuxnes kunskapsakt och barnets. Hon menar att barnet *absorberar* kunskap. Detta särskilda sinne, som finns hos barnet, gör att barnet egentligen lär sig saker genom att helt enkelt leva. Barnet är sig själv och kunskapsakten är livet i sig självt (Montessori, 1987, s. 34).

Maria Montessori menar att barnet går igenom ett antal *känsliga perioder* där vissa aspekter av den yttre världen närmar sig barnets själ och gör så att barnet blir aktiverat. Dessa perioder är bundna till utvecklandet av en särskild förmåga eller erfarenhet. När utvecklandet av den särskilda förmågan eller erfarenheten har fullbordats försvinner också den särskilda mottagligheten, den känsliga perioden, för något och förflyttas till något annat (Montessori, 1998a, s. 29). Barnet behöver stöd och vuxna som kan ta bort de hinder som finns för att den särskilda perioden skall kunna uttrycka sig. Genom arbete så skall det som finns i det omedvetna arbetas fram till medvetenhet genom den riktning som den känsliga perioden medför (Montessori, 1987, s. 36).

9.1.3 Utveckling och uppfostran

Enligt Maria Montessori så är den viktigaste grunden till den förändring hon förespråkar en förändring av den vuxne. Hon menar att den vuxne måste anse sig stå inför barnet som om det vore ett olösligt problem. Den vuxne måste sedan söka sig vidare på en väg som går bortom en medveten och frivilligt inhämtad kunskap (Montessori, 1998a, s. 23). Ett led i detta blir att röra sig från en ren undervisning till att stödja barnet i dess mentala utveckling (ibid.).

Den känsliga perioden – när barnets inre möter den yttre världen i ett samspel – måste ses som själva grunden för tillväxt och som leds av vissa inre instinkter (Montessori, 1998a, s. 27). Den inre sensibilitet som den känsliga perioden medför gör att barnet ur den komplicerade omgivningen kan utsättas för just den aspekt eller erfarenhet den behöver utveckla.

Maria Montessori anser att det finns flera perioder i ett barns utveckling. Den första perioden varar från födseln till sex års ålder, med två underfaser, från födseln till tre års ålder och från tre års ålder till sex års ålder. Under den första av dessa underfaser, menar Montessori, att barnet egentligen är helt oemottagligt för undervisning och den vuxnes direkta inflytande. Under den andra av dessa faser så börjar dock barnet bli något mer mottagligt för den vuxnes inflytande. Den andra perioden äger rum mellan sex till tolv års ålder där både barnets fysiska kropp växer samt att hennes personlighet utvecklas. Gränsen mellan den första och den andra perioden menar Montessori är när barnet börjar tappa sina tänder. Den tredje perioden varar från att barnet är tolv år till dess det fyller arton år. Också denna period har två underfaser, en från tolv till femton och den andra från femton till arton. Efter artonårsålder är människan färdigutvecklad (Montessori, 1987, s. 29).

Maria Montessori menar att det är viktigt att erkänna att barnet har ett *personligt embryo som utvecklas enligt ett förutbestämt mönster* (Montessori, 1998a, s. 74). Själva grunden för att detta embryo skall utvecklas menar Montessori är arbete. Arbetsinstinkten skall vara ledande. Barnet använder denna arbetsinstinkt för att möta och lära sig att hantera världen. Maria Montessori skriver:

”Barnets längtan efter att få arbeta representerar en vital instinkt och det bygger genom detta arbete sin personlighet, ”Människan bygger sig själv genom arbete”. Ingenting kan ersätta detta arbete, varken fysiskt välbefinnande eller ömhet, och å andra sidan, om denna arbetsinstinkt kommer på villovägar, kan man inte heller leda den rätt igen genom andras föredöme eller genom straff. Människan bygger upp sig själv genom att arbeta, arbeta med sina händer. Hon använder dem som ett verktyg för sitt jag, som ett uttrycksmedel för sitt förstånd och sin vilja, och som ett hjälpmedel för att successivt lära sig behärska sin omgivning. Barnets lust till arbete är en instinkt hos människan, och karaktäristiskt just för människosläktet.” (Montessori, 1998a, s. 134)

Barnet arbetar, menar Montessori, inte för att uppnå ett yttre mål utan målet med arbetet är själva arbetet i sig. Hon menar att barnet ensamt måste få utföra detta arbete och att vi vuxna genom att se barnet i sitt arbete kan ta lärdom och söka visdom däri (Montessori, 1998a, s. 141). Föräldrarnas uppgift och ärende är inte att vara barnets skapare utan snarare dess väktare som måste skydda barnet men också sig själva mot både apati och egoism (ibid., s. 151).

Maria Montessori menar att kroppen och kroppens rörelse spelar en stor roll i utvecklingen. Hon menar att, för att en sund utveckling skall ske, så måste det kroppsliga vara sammanlänkat med intellektet. Det mentala livet och det kroppsliga måste få samarbeta med varandra (Montessori, 1987, s. 126). Särskilt tydligt blir detta när man ser på handen. Handens arbete är intimt sammanlänkat med civilisationens utveckling. Och hon menar att om man vill studera vår civilisation så måste det studiet stå i samband med handen och det handen åstadkommer (ibid., s. 134)

Särskilt viktigt för utvecklingen är Maria Montessoris sinnesträning. Denna sinnesträning består av olika sensoriska materiel som barnet kan använda för att utveckla och bemästra kontakten med sin omgivning. Målet är ett välutvecklat och känsligt sinne som är uppmärksam på det som händer runt omkring människan (Montessori, 1987, s. 160).

Personlighetsutveckling, menar Montessori, kan ta två vägar. Det ena är den älskande människan och den andra är den ägande människan. Montessori menar att om människan utvecklas normalt lär sig att leva och arbeta i harmoni med andra människor. Men att den motsatta risken existerar, att människan kan utvecklas till en självisk människa med habegär utan respekt för andra (Montessori, 2002, s. 61). Montessori menar att kärlek inte är en inlärd egenskap utan en följd av att människan har levt på rätt sätt. Kärlek till omgivningen är effekten av att människan har utvecklats normalt. Ett hot mot denna normala utveckling menar hon är att vår civilisation inte har utvecklat personligheten i lika hög grad som de materiella och tekniska framstegen (ibid., s. 103).

9.1.4 Lärarens roll

Det viktigaste för läraren inom Montessoripedagogiken är att avvakta de tidiga själsyttringarna och stödja och sörja för att barnet har det den behöver för sin utveckling samt att undanröja eventuella hinder. Lärarens roll är dock inte att forma barnets jag utan att lämna detta till naturen. Den vuxne måste dock förse barnet med en god och givande omgivning (Montessori, 1998a, s. 32). Särskilt

barnets arbete med sina händer skall stödjas av den vuxne. Problemet är dock att den vuxne har anammat ett slags *effektivitetslag* och gör saker med sina händer, istället för att vänta på att barnet intention att utföra sina handlingar. Montessori menar också att det är ganska vanligt att barnets handlingar kan förvandlas eller förvanskas om den vuxne, med sin egen vilja, tränger sig in i barnets viljevärld (ibid., s. 64). För att den vuxne skall klara av denna svåra uppgift är det viktigt att han förbereds, särskilt den *inre förberedelsen*. I denna förberedelse ingår självrannsakan så att han är uppmärksam på sin egen relation till barnet (ibid., s. 75). Läraren skall förhålla sig passiv och hålla tillbaka sin egen lust till verksamhet, för att inte hindra barnets verksamhet. En förutsättning för detta är att den i skolan finns ett slags intellektuellt och själsligt lugn (ibid., s. 101) så att utvecklingen kan följa sin naturliga väg.

Maria Montessori menar att det finns tre stadier inom vilket Montessoripedagogens arbete förvaltas. Det första stadiet är lärarens uppgift att förvalta omgivningen och se till att allting är i ordning, rent och helt samt tilltalande för barnet. Denna omgivning är förutsättningen för alla former av utveckling. Det andra stadiet, när omgivningen är iordningställd, är att läraren måste följa, stödja och uppmuntra barnet samt med sin närvaro utstråla mod och värme. I detta andra stadium får läraren, på ett närmare sätt, följa barnet i det den gör och företar sig. Det tredje stadiet infaller när barnet har hittat något att koncentrera sig på. Då skall läraren dra sig tillbaka och inte störa eller avbryta barnet i dess arbete (Montessori, 1987, s. 240).

Arbetet som vetenskapsmannen gör har mycket att bidra till det som är lärarens arbetsområde. Montessori menar att det är främst den inre drivkraften framför det rent metodiska som läraren kan hämta något av. Särskilt kärleken för och ett djupt intresse av naturen. Samtidigt påstod hon att det inte främst var kunskap om naturens enskildheter som skulle vara föremål för lärarens intresse, utan snarare förmågan att *läsa* den och göra oss till *uttydare av naturens väsen* (Montessori, 1998b, s. 13). Det bästa är om läraren är en blandning av *den starka anda av uppoffring som ger liv åt vetenskapsmannen och den obeskrivliga hänryckningen hos en mystiker* (ibid., s. 16).

9.1.5 Samhällssyn

Nutidsmänniskan har anammat den marxistiska grundtanken om att den som deltar i produktionen, arbetaren, skall värdesättas, erkännas och stödjas av samhället genom att beviljas de villkor och medel för som behövs för deras arbete. Denna grundtanke menar Maria Montessori är ett hot mot att rätt förstå och värdesätta barnets arbete. Barnets arbete är nämligen inte inriktat på produktionen av det rent materiella utan dess arbete går utöver det. Barnet formar själva mänskligheten och om det värdesätts genom rent marxistiska synsätt så värdesätts och förstås inte barnet på rätt sätt i förhållande till dess uppgift (Montessori, 1987, s. 27).

Blandning av åldrar är viktigt. Enligt Montessori bidrar särskiljandet av människor på grund av ålder att *det bryter det sociala livets band och förtar dess fostrande verkan* (Montessori, 1987, s. 197). Hon menar att barn som ligger strax bredvid varandra i ålder kan mötas och den äldre kan förstå och hjälpa det lilla barnet, på ett bättre sätt än vad den vuxne kan.

Det mänskliga samhällets slutliga form bestäms av två aspekter som båda måste samverka. Den ena aspekten är att det hela måste organiseras, genom olika institutioner, demokratiskt arbete och lagstiftning. Men ett samhälle kan inte enbart bestå av en välfungerande organisation. Den andra aspekten är enligt Montessori den viktigare, att folk lever i sammanhållning. Den sammanhållande aspekten är av moralisk karaktär (Montessori, 1987, s. 206). Sammanhållning skapar man inte, det är något som växer fram genom *naturens kreativa stimuli*.

Skolan har i detta samhälle en viktig funktion, i synnerhet att fostra fram mänskliga värderingar hos individen, i synnerhet hans moraliska värderingar, och i andra hand med avseende på att organisera dem som har dessa förhöjda värderingar i ett samhälle som är uppmärksamt på vart de är på väg (Montessori, 2002, s. 9). Montessori ser dock att stora problem har uppstått i detta arbete. Särskilt eftersom den vuxne tyvärr är alltför benägen att försumma livets värden och ställer bara upp det småaktiga och egoistiska målet för honom att skaffa sig ett bra arbete inom det etablerade samhället (ibid.). Särskilt utvecklandet av en social ansvarskänsla är viktig vid utvecklandet av detta samhälle. Om en sådan social ansvarskänsla inte utvecklas kommer vi ha ungdomar som lämnar skolan som är själviska och utan samvete (ibid., s. 113). Skolans och samhällets försök att råda bot på detta problem med hjälp av belöningar och straff, har istället lett till att människor förslavas under dessa, och leds till att följa världens lagar framför Guds (Montessori, 1998b, s. 20).

9.2 Waldorfpedagogik

Rudolf Steiners pedagogik, som arbetades fram genom den antroposofiska kunskapstraditionen, döptes efter den fabrik där den första skolan öppnades, cigarettfabriken i Waldorf Astoria. Waldorfpedagogiken är baserad på och vilar på antroposofin och den kunskapstradition som han själv startade under namnet: Andevetenskapen. Denna pedagogik är främst en rörelse som är ett svar, en motkraft, mot det som Steiner menade var västerlandets materialism. Hans mål var att bilda en skola som tog hänsyn till den *Andliga världen*.

9.2.1 Människosyn

Rudolf Steiner menar att de filosofiska grundförutsättningarna för att förstå människan inte längre finns. Filosofin vill se människan som en åskådare av världen. Men Steiner menar att människans filosofiska grundmodus inte alls är att se människan som en åskådare av världen. Istället så vill han se människan som *en själens skådeplats där världshändelserna utspelas* (Steiner, 1981, s. 58). Istället för att sträva efter att empiriskt uppfatta världen och sedan uppställa lagar borde vi *istället använda våra själskrafter åt att komma fram till tingen och att iakttaga, vad vi upplever genom dem* (ibid., s. 60).

Rudolf Steiner menar att människan har utvecklats under flera etapper och att hon är en tredelad människa. Han menar att synen på människan som tvådelad, med kropp och själ, är en felaktig grundförståelse av människans väsen. Istället består människan inte bara av kropp och själ, utan också ande (Steiner, 1981, s. 45).

Denna uppdelning är i sin tur uppdelad i flera områden. Människan har kroppsliga undergrupper: Fysisk kropp, som människan har gemensamt med mineralriket. Den eteriska kroppen, som människan har gemensamt med växtriket. Den astrala kroppen, som människan har gemensamt med djuren. Människans själ är också den indelad i tre undergrupper. Medvetenhetssjäl, Förstånds - /Känslös själ och Förnimmelsesjäl. Det sista ledet i människan ligger latent och pekar vidare på det som skall komma, snarare än det nuvarande. Andesjäl, Livsande och Andemänniska. Toppen på och det reglerande mellan dessa led är hennes *Jag*. Människan lever mest i sin kropp under barndomen, mest i sin själ under medelåldern och mest i sin ande i ålderdomen (Steiner, 1981, s. 106).

Rudolf Steiner menar att människans själsliga del stiger ner i det kroppsliga i och med födseln. Man skulle kunna säga att det kroppsliga är gränssnittet för det själsliga. Det är också där pedagogiken tar vid, när människans kropp och själ står inför det andliga, det som människan skall bli (Steiner, 1981, s. 62). Det andliga ser Steiner som droppar som faller ned från himlen som människan måste ta upp

och arbeta utifrån. Detta är hans grund för evolutionen. Människan tar emot det andliga uppifrån, omvandlar det genom sin egen kropp och faller slutligen av det, vid sin död (ibid., s. 54).

Inom pedagogiken pratar Steiner om tanke, känsla och vilja. Han menar att dessa är intimt sammankopplade med människan tredelade kropp. Lemmarna är särskilt av viljenatur, hennes bålsystem är främst av känslonatur och hennes huvud är främst av tankenatur. Det människan tänker och det hon vill – eller det hon har i huvudet och det hon har i lemmarna – möts i hennes bålsystem. Det är i mitten, i det rytmiska som dessa två naturer möts och förenas (Steiner, 1981, s. 84). Steiner menar att: "*Känsla är både ännu icke helt färdig kunskap och inte helt färdig vilja – återhållen kunskap och återhållen vilja*" (ibid., s. 85). Han menar vidare att det i dessa tre system, finns olika medvetenhetsgrader. Människans viljenatur är omedveten, tankenaturen är medveten och känslan ligger mitt emellan och är sålunda både medveten och omedveten. Den bildar ett slags rum mellan dem och reglerar de båda systemen med varandra (ibid., s. 93).

Rudolf Steiner anser att det mellan viljans verksamhet och tankens ligger ett slags spänningsförhållande. Han kallar detta förhållande för *antipati – sympati*. Antipatin har sitt sammanhang med tanken och en stegrad antipati bildar hos människan hennes minne. Sympatin har sitt sammanhang med viljan och en stegrad sympati bildar hos människan hennes fantasiförmåga (Steiner, 1981, s. 35).

9.2.2 Kunskapssyn

Människans kunskapsprocess menar Steiner går från *slutledning* genom *omdömet* och vidare till begreppsbildningen (Steiner, 1981, s. 136). Vanligtvis missförstår vi kunskapsakten och sätt istället begreppsbildandet först, men det första i livet är slutledningarna (ibid., s. 137). Genom språket fattar vi hela tiden slutledningar. Dessa slutledningar lever i den levande *människoanden* och därför skall ingen utifrån fatta dessa slutledningar åt någon annan människa – ingen skall anförtros färdiga slutledningar av andra – utan slutledningar fattar vi människor i oss själva i samspel med andra människor. Slutledningen är det medvetna delen – i tanken – av kunskapsprocessen. Därefter stiger slutledning ner i den *drömmande själen* där den med känslolivets halvt medvetna/halvt omedvetna hjälp omvandlas till ett i viljan levande *begrepp* (ibid., s. 139).

Omdömet blir efter ett tag ett slags själsvana. Människan kan sålunda fatta goda slutledningar, men om hennes halvt medvetna omdömesförmåga inte är fullt levande, utan kanske förvandlats till en slags själsovana, bildar omdömet inte begrepp som är samstämmiga med världen. Steiner menar att man som lärare bör vara medveten om detta så att man inte bidrar till att ens egna själsovanor häfter vid barnet genom det läraren förmedlar (Steiner, 1981, s. 139). När den av omdömet omvandlade slutledningen stiger ner i människans drömmande själ så arbetar denna på att ständigt forma de yttre kroppsformerna.

Waldorfpedagogiken har fyra nivåer av kunskap. Den första nivån är den rent naturalistiska kunskapen, av saklig natur. Den andra nivån är den imaginativa nivån som är av konstnärlig natur. Den tredje nivån är kunskap genom inspiration som är av moralisk natur. Den fjärde nivån är kunskap genom intuition och den är av religiös natur (Steiner, 1994, s. 90).

Steiner anser att den materialistiska kunskaphållningen har förstört människans förmåga och de sociala förutsättningarna för en sann kunskap. Han skiljer mellan den dåtida och det nutida sättet att få kunskap. Det dåtida sättet att få kunskap räknar han i fyra olika områden. Det första handlar om det *personliga minnet i förhållande till den yttre traditionen*, att minnet var en del av den gemensamma traditionen och att erinrandet var en följd av genomlevd tradition. Att vi hade ett

gemensamt minnesinnehåll. Det andra handlar om varseblivning och att bli ställd inför en annan människas väsen. Vi hade förmåga att fatta en människas väsen intuitivt och direkt. Han menar att ett möte med en annan människa då *upplevdes som om en gnista tändes i ens inre*. Det tredje handlar om den information vi får förmedlat av andra människor. Det fjärde som ett slags sammanfattat tänkande, som kunde innesluta allt i sig. Den nutida kunskapstraditionen handlar om vetenskaplighet och empiri. Den dåtida tolkningen av kunskapsakten är: *ett möte mellan två människor avslöjar något om kunskapens sanna väsen*. Den samtida tolkningen: *endast genom iakttagelse och experiment kommer vi fram till den sanna kunskapen/kunskapsakten* (Steiner, 1989, s. 120). Den dåtida kunskapsakten byggde på mellanmänskligt förtroende medan den samtida bygger på vetenskapliga grundkriterier. I grunden är detta den klassiska filosofiska striden mellan *nominalister och realister* och huruvida kunskapen lever i vars och ens huvud eller om den är en transcendent uppenbarelse (ibid., s. 126). Steiner skriver:

”De människosjälar som jag här avser, hade på den tiden ännu ett alltigenom omedelbart medvetande om att de mänskliga tankarna inte uppstod i huvudet utan var något som uppenbarades antingen direkt för den enskilda människan eller, om hon inte själv kunde ta emot uppenbarelsen indirekt som ett meddelande från andra människan, byggt på förtroende. Den uppfattning som idag är avgörande såväl för lärde som icke-lärda, att tankar är något man producerar i sitt huvud, hade man på den tiden inte” (Steiner, 1989, s. 124).

9.2.3 Utveckling och uppfostran

När det kommer till människans utveckling vill Rudolf Steiner särskilt fokusera på *människans viljenatur i förhållande till hennes känslonatur*. Han menar att vi inte särskilt skall styra barnens handlingar utan snarare att de skall växa in i dem på ett balanserat och harmoniskt sätt, så att det blir ett uttryck för det som ligger i känslan. Den vuxne skall inte proklamera sederegler och förmaningar. Istället skall den vuxne fokusera på att barnet upprepar sina handlingar. Denna upprepning har till följd att barnets känslonatur och viljenatur växer samman. Om upprepningen utförs medvetet stärker det särskilt viljenaturen och om den görs omedvetet stärker det känslonaturen. Detta är det grundperspektiv som Steiner tar gällande människans utveckling och menar samtidigt att det är kontraproduktivt att utveckla en intellektuell hållning till livet då denna intellektualism är människans *föråldrade vilja*. Det intellektuella är slutet och inte början på kunskapen, när det handlar om unga. Steiner skriver:

En upprepning som är övervägande medveten förädlar känslan. En fullt medveten upprepning stärker den egentliga viljeimpulsen. Och beslutskraften, som annars bara är kvar i det undermedvetna, sporrar genom att ni låter barnet medvetet upprepa saker och ting. (Steiner, 1981, s. 74)

Steiner menar att man inte kan tillfoga människans huvud något. Det är redan färdigbildat. Det som skall utvecklas är viljan och känslan – lemmarna och bålerna – som i sin tur skall väcka det som finns i huvudet (Steiner, 1981, s. 169). Steiner menar att om vi använder oss av det uppvaknande huvudet för att lära oss att läsa och skriva, på ett direkt sätt, så tillfogar vi skada till människans huvudorganisation. Vi dresserar viljan genom intellektet istället för att genom intellektet väcka viljan. Lärandet av läsning och skrivning bör ske genom lemmarnas och bålens organisation, vilket leder till att undervisningen av skrivning och läsning endast får meddelas på ett konstnärligt sätt (ibid., s. 170).

Det moraliska livets utveckling är främst av asketisk natur. Detta då barnet, som lever i överväldigande sympati till världen, genom sina instinkter måste bli medvetet kunskapande om

världen och därmed också *ingjuta antipati i det instinktiva livet* för att medvetandegöra sig själv. (Steiner, 1981, s. 82)

Barn kan delas upp i två olika typer, när det handlar om hur de förhåller sig till kunskap och lärande. Det finns *minnesbarn* som är duktiga på att ta åt sig information. Det finns *fantasibarn* som är särskilt duktiga på att omgestalta det som finns framför dem. Steiner menar att *ett överdrivet fokus på minnet gör människan till ett smalt väsen som skjuter i höjden. Ett överdrivet fokus på fantasin gör att människan stannar i växten.* (Steiner, 1981, s. 172)

Barn går igenom olika perioder av utveckling och behöver vuxna omkring sig för att denna utveckling skall vara balanserad. Steiner menar att tre sådana utvecklingsperioder är särskilt framträdande. Från födseln fram till tandömsningen är människan främst ett efterhärmande väsen. Från tandömsningen fram till puberteten vill barnet ta emot kunskap från auktoriteter. Först vid puberteten är människan redo att ur sitt eget omdöme ställa sig i förhållande till världen. (Steiner, 1981, s. 136) I dessa olika perioder ligger tyngdpunkten och fokus på tre skilda aspekter. Under den första perioden är *världen god och moralisk, värd att härmas*. Den andra perioden sätter sitt fokus på *att världen är skön (sanning via konstnärlighet) och värd att njutas*. Den tredje perioden sätter fokus på *att världen är sann (vetenskaplig och avhängig sanning)* (ibid., s. 144).

Steiner menar att vi, i vår kultur, har satt upp vissa hinder mot en sund utveckling. Det största av dessa hinder är materialismen, och då särskilt föreställningen om att tänkandet är en produkt av hjärnan. Istället borde vi se tänkandet, det levande tänkandet, som något som härstammar från tiden före födseln (Steiner, 1989, s. 88). Detta har bland annat bidragit till att bokläsandet har gått från att vara en aktivitet där man möter författaren till att bli en aktivitet där man endast behandlar allting intellektuellt. Steiner skriver:

”Vi måste i själens innersta djup söka efter ljus. Framför allt måste vi försöka utveckla en djup och innerlig känsla för ärlighet och sanning. Om vi bygger på ärlighet och sannfärdighet, så kan vi gå framåt och det måste mänskligheten göra. Då skall vi komma därefter att vi åter får tala om den ande som dock är mest lik den mänskliga naturen. Själen är mest lik anden, därför kan den finna anden om den vill. Men i vår tid måste själen sträva framåt, förbi fraser, konvention och rutin – förbi frasen för att finna sanningen, förbi konventionen till ett omedelbart, elementärt hjärtligt förhållande mellan människorna och förbi rutinen för att det i varje enskild handling här i livet åter skall finnas ande. Vi skall inte längre handla automatiskt som det så ofta sker nuförtiden utan så att anden åter lever i våra handlingar och komma fram till en omedelbar upplevelse av våra medmänniskor och till en ärlig upplevelse av sanningen.” (Steiner, 1981, s. 79). *”För de äldre människor som redan hade ett fast grepp om kulturlivet var det alldeles som sig bör att omfatta en död värld med ett dött tänkande. På detta sätt kan man utmärkt väl lägga grunden för en vetenskap. Men man kan aldrig undervisa och fostra ungdomen på samma sätt. Varför? Därför att ungdomen ända fram till könsnognaden behåller ett levande tänkande även om det är omedvetet.”* (ibid., s. 90).

9.2.4 Lärarens roll

Lärarens roll inom Waldorfpedagogiken är tvådelad enligt Steiner. Dels måste läraren få eleverna att förstå naturen, dels måste läraren föra fram eleven till *en viss uppfattning om det andliga livet*. Dessa två kunskaper behöver människan ha för att hitta sig själv i det sociala livet (Steiner, 1981, s. 46).

Läraren måste också inrätta sin undervisning efter *en förståelse av den inre människan* och inte – som marxisterna vill – undervisa efter vanliga mänskliga umgängesformer så som de utspelar sig för

de vuxna (ibid., s. 72). Undervisningen skall gestaltas, snarare än att en viss kunskap skall förmedlas direkt.

Rudolf Steiner varnar sina pedagoger för att undervisa på ett sätt som inbegriper att barnen skall ta till sig färdiga begrepp och definitioner om världen. Barnen måste få leva och begreppen måste få leva med dem. Om läraren lär ut begrepp, som inte är levande, som skall se lika dana ut hela livet, så *ympar läraren in begreppslik i människan*. Läraren bör istället arbeta hän mot det karaktäristiska hos det han undervisar om. Att belysa saker från olika synvinklar snarare än att meddela rena definitioner (Steiner, 1981, s. 142).

Steiner menar att läraren inte får vara fylld av egoistiska känslor när hon står inför dem. Han måste stå inför barnen med känslor som säger honom att barnen är små människor snarare än djur. Pedagogiken får inte vara en vetenskap, den måste vara en konst. För att lära sig *den stora livskonst som pedagogiken innebär måste läraren lära sig att leva i känslor, på ett sätt som denna livskonst kräver* (Steiner, 1981, s. 160). Läraren kan inte tränas eller utbildas till att bli uppfostrare. Uppfostrarinstinkten finns hos den vuxne och den måste väckas, särskilt genom arbete med det konstnärliga (ibid., s. 175).

9.2.5 Samhällssyn

Waldorfpedagogiken vilar på att skolan skall vara en fri och självständig kulturinstitution. Steiner ansåg att skolan därmed skulle vara skild från näringslivet och samhällslivet. Carlgren skriver (1985, s.15)

Allt kulturliv – konst, vetenskap, religion, fostran, utbildning etc. – anses komma ur andliga inspirationskällor, på ett eller annat vis, och bör därför åtnjuta så mycket frihet som överhuvudtaget är möjligt. Varken stat, kommun eller näringsliv bör bestämma hur dessa verksamheter skall utövas, utan ansvaret bör – menar antroposoferna – helt ligga hos dem som arbetar ute på fältet.

Steiner verkade för en *tregrening av samhällslivet*, där tre skilda samhällseliga områden skulle verka för människan. Näringslivet skall arbeta med att ta fram och sörja för materiella behov av varor samt olika tjänster. Staten skall arbeta för rättvisa och säkerhet genom lagstiftning och ordningsmakt. Kulturlivet skall arbeta med människans inre utveckling och möjlighet att utveckla sina inre anlag (ibid., s. 210)

10. Analys

I analysen har jag försökt att lyfta fram och göra uttolkningar av de aspekter som jag funnit avgörande för att förstå Maria Montessori och Rudolf Steiner. Denna analys är framtagen med resultatet som bakgrund där jag har försökt att närma mig de olika författarna genom de olika kategorierna.

10.1 Människosyn

Det är min uppfattning att Maria Montessoris människosyn är tydligt influerad av det kristna synsättet med ett tydligt fokus på den process som kallas *omvändelse*. Hennes människosyn syftar till att barnet skall normaliseras till ett harmoniskt och systematiskt arbetande. Hon talar om människans tvådelade natur – kropp och själ – och hur viktig deras samstämmighet är för en sund utveckling. Den inre naturen och den yttre naturen måste vara samstämmiga med varandra för att människan skall kunna verka simultant både i den yttre och den inre världen, samt att uppbriaga dess

balans. Människans evolution består av både en naturlig och en övernaturlig sida där den fysiska utvecklingen går sida vid sida med den moraliskt-etiska.

Rudolf Steiners syn på människan, upplever jag, skiljer sig från Montessoris i det att han hävdar en tredelad människa; kropp, själ och ande. Han menar att människans fokus skall ligga på att komma fram till sig själv genom tingen snarare än att komma fram till tingen i sig själv. Detta för att människan skall kunna bli det centrum i vilket *världshändelserna utspelar sig*. Människan lever tre simultana liv i tanke, känsla och vilja där det sammanfogande är jaget. Mellan viljans och tankens verksamhet finns det ett slags spänningsförhållande där viljan är *sympatisk* och tanken är *antipatisk*.

10.2 Kunskapssyn

Montessoripedagogiken pekar på att barnet har ett särskilt sinne som *absorberar kunskap*. Kunskapsakten och barnet går inte att skilja från varandra. Barnets fokus skiftar genom den process som kallas *känsliga perioder*, där livet visar det fokus som barnets sinne skall inneha. Mottagligheter för olika saker skiftar genom uppväxten och därmed leds barnet från upptäckt till upptäckt.

Waldorfpedagogiken utgår i kunskapsakten från en tregrenad process. Människan förväxlar ofta sina slutledningar med rena begrepp. Steiner menar att människans första anhalt i kunskapandet är slutledningen. Denna måste gå via omdömet – ner i den drömmande själen – och därifrån hämta upp levande begrepp. Han är också mycket kritisk mot den materialistiska kunskapssynen som han menar, har förstört människans förmåga och de sociala förutsättningarna för sann kunskap. Förr i tiden upplevde man sanningen i mötet med en annan människa. Detta har mer och mer försvunnit och ersatts av en mer empiriskt grundad kunskapstradition.

10.3 Utveckling och uppfostran

Montessori anser att barnet utvecklas i olika perioder med särskilt fokus på olika aspekter under uppväxten. Under ett till sex års ålder utvecklas särskilt barnet enskilt fritt från den vuxnes inflytande. Mellan sex och tolv års ålder utvecklas särskilt den fysiska kroppen och personligheten. Den tredje perioden avslutas när barnet fyller arton år. Ledande i denna utveckling är det *personliga embryot* som finns hos varje människa och skall utvecklas genom arbete. Hon menar att det intellektuella och det kroppsliga arbetet är sammanlänkat och att denna sammanlänkning främst står att finna i handen och det arbete handen gör. För att utveckla människans intellektuella och kroppsliga sidor använder Maria Montessori ett särskilt materiel som syftar till sinnesutveckling. Genom denna materiel skall barnet utveckla sitt sinnesliv.

Rudolf Steiner pekar på hur förhållandet ser ut mellan barnets viljenatur och deras tankenatur. Mötet mellan dessa två sker i känslolivet och därmed så lägger han stort fokus på utvecklandet av särskilt känslolivet. Han menar att det är kontraproduktivt att rikta sitt fokus på tankenaturen då människan kan föråldra sin vilja genom en överdriven intellektualism. Steiner anser att människans huvud inte är det som skall utbildas, det skall väckas. Detta uppvaknande av huvudet skall göras genom arbete med känslan och viljan, med lemmarna och bålen. Olika barn är begåvade på olika sätt och Steiner menar att det finns barn som har övervägande begåvning antingen till minnet eller till fantasin. Han menar att minnesbarnen måste utveckla förmåga till omgestaltningar och fantasibarnen måste övas i minnesförmåga. Rudolf Steiner har en tredelad utvecklingslära där barnet har ett särskilt fokus på olika aspekter under uppväxten.

10.4 Lärarens roll

Jag uppfattar att lärarens roll inom montessoripedagogiken är särskilt att hjälpa barnet i dess utveckling samt att ta bort de hinder som står i vägen för dess utveckling. Det är dock inte lärarens uppgift att forma barnets jag utan snarare att stötta det på vägen. För att läraren skall kunna utföra sitt arbete är det viktigt med en inre förberedelse så att hon är i stånd att se och göra rätt saker vid rätt tillfällen. Lärarens arbete ser ut att ha olika inriktningar beroende på vart i utvecklingsstadierna barnet står. Läraren måste först se över den yttre miljön, därefter stödja barnet så att det finner vad den skall göra för att därefter träda undan och lämna plats så att barnet utvecklas av sig själv.

Min slutsats är att Waldorflärarens huvuduppgifter är att föra fram eleven till en viss uppfattning om det andliga livet och dels få en förståelse för naturen. Dessa två aspekter är avgörande för att människan skall kunna finna sig i det sociala livet. Undervisningen skall riktas mot att försöka karaktärisera världen snarare än att definiera den. Att vara lärare är en livskonst och inte en vetenskap. Uppfostrarinstinkten hos den äldre människan skall väckas snarare än utbildas.

10.5 Samhällssyn

Montessori menade att det marxistiska synsättet på samhälle och utveckling är ett hot mot att rätt förstå barnets utveckling och plats i världen. Barnet är inte en producent av materiella värden utan det hon gör är *övernaturligt*. Samhället bör organiseras så att det offentliga livet och den mänskliga sammanhållningen främjas. Olika åldrar bör blandas och mötas.

Rudolf Steiner ansåg att skolan skulle vara fri från både ett samhälleligt och ekonomiskt styre. Skolan skulle vara en fri och självständig aktör och skall styras av de som arbetar med undervisningen. Steiner verkade för samhällelig tregrening där kulturliv, stat och näringsliv skall stå skilda från varandra.

11.Slutsats

Det är tämligen svårt att jämföra dessa två författare, främst för att de är grundare av två skilda traditioner. Men jag tror att vissa jämförelser och slutsatser går att göra.

Maria Montessoris människosyn har en tydlig koppling till den kristna synen på människan, som kropp och själ. Denna koppling står att finna i hennes katolska tro. Rudolf Steiner var istället mycket kritisk till denna tvådelning och menade istället att människan består av tre led; kropp, själ och ande. Detta är den största och mest ingående skillnaden i deras olika synsätt. Rudolf Steiners människosyn är tämligen utarbetad och både teoretiskt och filosofiskt ganska komplicerad. Min uppfattning är att Rudolf Steiner i stora stycken själv utvecklade sin människosyn medan Maria Montessoris människosyn mer är samstämmig med hennes tro.

Maria Montessori är mer deskriptiv och talar tydligt om för sina lärare hur de skall hantera olika situationer och vilka specifika inställningar de skall ha. Särskilt viktigt är det att barnet lämnas åt sig själv och att dess *känsliga perioder* ledsagar det genom världen och utvecklingen. Rudolf Steiner såg främst stora hinder i den samtida kunskapsynen och ville råda bot på detta genom att redogöra för hur kunskap egentligen var konstituerad och att läraren borde lämna sina invanda tankemönster. Maria Montessori lade stor vikt vid sinnesträning och varseblivningsträning, något som är mer inbyggt i Waldorfpedagogiken i och med arbetet med det konstnärliga. Rudolf Steiner lade stor vikt

vid hur den enskilde läraren såg på själva kunskapsbegreppet. Han var också djupt kritisk mot det materialistiska kunskapsbegreppet, något som Maria Montessori var mer positiv till.

Rudolf Steiner ansåg att barnet utvecklades enligt ett visst mönster där läraren har olika uppgifter beroende på elevens ålder. Från att vara ett *efterhärmande väsen* till att bli auktoritetssökande till att hämta fram omdömena ur sitt eget liv. Under den efterhärmande perioden anser Rudolf Steiner att barnet skall efterhärma den vuxne och att det är den vuxne som skall stå i centrum för barnet. Maria Montessori hade en helt annan uppfattning till lärarens uppgift under de första åren. Hon menade istället att läraren skulle träda tillbaka och att barnet skulle drivas av sin inre förmåga i anknytning till omvärlden.

12.Diskussion

I denna diskussionsdel kommer jag att lyfta fram innehåll ur läroplanen för förskola och grundskola och göra jämförelser mellan dem och de två studerade inriktningarna. Jag kommer också att göra kopplingar till läraryrkets professionaliseringssträvanden. Min egen uppfattning är att dessa två författare står för två skilda traditioner. Det är därmed svårt att diskutera implementeringar i det ordinarie skolväsendet.

Det första jag önskar lyfta fram i diskussionen är kunskapsbegreppet så som det står formulerat i läroplanen för grundskolan:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. (Skolverket, 2011,s.11)

Rudolf Steiner har formulerat sitt kunskapsbegrepp på ett annat sätt och istället för begreppen: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet använder han begreppen naturalistisk kunskap, imaginativ kunskap, inspirativ kunskap och intuitiv kunskap. Dessa fyra är nivårelaterade där den första förutsätter den andra osv. Det är min uppfattning att begreppen som står formulerade i läroplan för förskolan inte innefattar samma nivåtänkande som Steiners kunskapsbegrepp. Vad detta har för implikationer i skolan är en mycket svår fråga. Min egen tolkning är att de kunskapsbegreppen som står formulerade i läroplanen är begrepp som har vuxit fram i akademiska kretsar och därmed också lutar åt att innefatta kunskap på naturalistisk nivå enl. Rudolf Steiners begrepp. Maria Montessori går också in i frågan och menar att kunskap finns på två nivåer. Den naturliga nivån och den övernaturliga.

Det andra jag funnit anmärkningsvärt är arbetet med det konstnärliga. I läroplanen för förskolan står det:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftsspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (Skolverket, 2010,s.7)

Jag har funnit att Maria Montessori nog inte är lika intresserad av olika uttrycksformer, då hennes pedagogik är mer fokuserad på arbete. Jag finner att hon mer fokuserar på ett vetenskapligt förhållningssätt där just arbete och undersökande står i fokus. Rudolf Steiner har en syn på

människan som mer uttalat innefattar ett konstnärligt utövande. Särskilt tydligt bli det när han påpekar att känslans liv – som ligger mitt emellan tanke och vilja – måste kultiveras för att ett harmoni skall råda.

Lärarens uppgift och roll skiljer sig mellan Maria Montessori och Rudolf Steiner. Maria Montessori talar ganska tydligt om att lärarens roll (i förskolan) är att ta hand om särskilt miljön på förskolan och att läraren skall träda tillbaka och lämna barnet med det som barnet är intresserad av och att låta barnet själv utveckla sitt intresse. Rudolf Steiner ansåg istället att det var just läraren som skulle vara i centrum för barnet.

Det pågår ett arbete om att professionalisera läraryrket. Se tex. Colnerud och Granström (2002) som menar att läraryrket har professionaliserats genom ett utvecklande av den vetenskapliga anknytningen och utvecklandet av ett professionellt språk. Rudolf Steiner menar att man inte kan utbilda sig till lärare utan att uppfostrarinstinkten måste väckas och att läraren är att betrakta som ett kall. Maria Montessori påpekar att det inte räcker med studier för att bli lärare. En inre förberedelse är också nödvändig. Min egen reflektion är att både Montessori och Steiner nedtonar vetenskapliggörandet av läraryrket och lyfter istället fram den inre upplevelsen av kall. Colnerud och Granström (2002, s. 119) menar att läraryrket innehåller både en professionell sida men också en mer amatörisk och kärleksfull sida. Genom fackliga strävanden kan de professionella strävandena väga mer än de amatöriska och kärleksfulla strävandena. Både Rudolf Steiner och Maria Montessori har en begreppsapparat och en tanke om vad den mer amatöriska aspekten av lärarrollen egentligen innebär och hur den utvecklas och uttrycks. Jag tror att läsandet av dessa två personer kan bidra till och visa på att utveckling av läraryrket/lärarkallet både kan ske ur en mer vetenskaplig och akademisk synvinkel men särskilt ur en mer personlig och amatörisk synvinkel.

13.Slutord

Denna uppsats vänder sig till den som önskar att fördjupa sig i tankar som skiljer sig från de mer akademiskt grundade synsätten ang. pedagogik och lärande, särskilt synen på läraren som ett kall. Det är min förhoppning att ett sådant studium och fördjupningsarbete kan bidra till ett större medvetande om de aspekter av lärarprofessionen som kan upplevas som ett inre kall samt att öppna upp för en diskussion av vad människan egentligen är och hur vi bör förhålla oss, när vi är satta att utbilda och uppfostra yngre människor.

Jag tror att studiet av mer självständiga pedagoger och pedagogiska filosofer kan fördjupa och differentiera ämnet pedagogik. Vi måste våga möta tankar av mer främmande art och öppna upp för alternativa tolkningar. Inte för att dessa alternativa tolkningar skall ta överhanden utan snarare för att det egna synsättet och ens förhållande till yrket kan få möjligheten till att vidareutvecklas.

Studiet av Maria Montessori kan ge en mängd praktiska uppslag inom pedagogiken med en väl utvecklad metodologi. Rudolf Steiner kan särskilt bidra till en mer filosofisk diskussion. Det är min övertygelse att studiet av dessa två pedagoger kan företas av människor som upplever intresse och drivkraft till att penetrera djupare i frågeställningarna rörande pedagogik. En lärare behöver inte nödvändigtvis välja någon särskild skola utan kan hämta inspiration och idéer från författare som inte tillhör den mer vedertagna pedagogiska skolningen. Det är min förhoppning att fler skall få upp ögonen för de bidrag som dessa två författare har lämnat efter sig.

14.Referenser

Bergström, G., Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brittanica. (2012). Brittanica Online Encyclopedia. Tillgänglig 2012-03-03. <http://www.brittanica.com>

Carlgren, F. (1985). *Den antroposofiska rörelsen*. Täby: Bokförlaget Robert Larsson AB.

Hellspång, L., Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten – en handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Kernell, L Å. (2002). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Montessori, M. (1987). *Barnasinnnet*. Stockholm: MacBook.

Montessori, M. (1998a). *Barndomens gåta*. Jönköping: Seminarium.

Montessori, M. (1998b). *Upptäck barnet!* Jönköping: Seminarium.

Montessori, M. (2002). *Utbildning och fred*. Jönköping: Seminarium.

Nationalencyklopedin. (2012) Nationalencyklopedins Internettjänst. Tillgänglig 2012-03-03, <http://www.ne.se> .

Nobel, A. (1991). *Filosofens knapp*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag.

Signert, K. (2000). *Maria Montessori – Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Steiner, R. (1981). *Allmän människokunskap – som grundval för pedagogiken*. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1982). *Undervisning och uppfostran*. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1986). *Konsten att uppfostra*. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1987). *Konster att uppfostra. Seminarieövningar och kursplansföredrag*. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1989). *Pedagogisk Ungdomskurs*. 13 föredrag hållna i Stuttgart 3-15 oktober 1922. Järna: Telleby Bokförlag.

Steiner, R. (1994). *Waldorfpedagogik*. Järna: Telleby Bokförlag.

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

