



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Waldorfpedagogiken

Teori kontra elevers och lärares upplevelser av konstnärlig  
undervisning i teoretiska ämnen.

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Waldorfpedagogik

**Författare:** Josefin Bjönness och Erica Strand

**Termin och år:** HT -09

**Kursansvarig institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik

**Handledare:** Monika Mondor

**Examinator:** Lars-Erik Olsson (LEO)

**Rapportnummer:** HT 09-2611-046

**Nyckelord:** Waldorfpedagogik, ämnesintegrering, arbetssätt, skapande verksamhet, matematik och svenska.

### Sammanfattning

Studien har två sammankopplade syften. För det första ville vi beskriva de teoretiska motiveringarna till varför Waldorfpedagogiken grundar sig på konstnärlig undervisning och på vilket sätt den konstnärliga undervisningen används i icke-traditionellt konstnärliga ämnen som matematik och svenska för de tidigare åldrarna. Vi ville därigenom även diskutera lärarens roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär. För det andra var vi intresserade av att undersöka elevers och lärares erfarenhet och inställning till den konstnärliga undervisningen i läs-, skriv- och matematikinläringen för de tidigare åldrarna. Intervjudelen omfattade sju elever i fyra årskurser och två klasslärare på en Waldorfskola. Vi har också intervjuat två elever som har gått ur Waldorfskolan.

Resultatet av den teoretiska delen av studien visar att Waldorfpedagogiken bygger på en helhetssyn av barnet, vilket motiverar den konstnärliga undervisningen. Waldorfskolan vill med lärarens hjälp engagera hela barnet. De själsliga förmågorna vilja, känsla och tanke måste stimuleras genom upplevelser och aktiviteter för att barnet skall känna lust för lärandet som i sin tur leder till en fördjupad förståelse och kunskap som består. Målet är att få fria och självständiga individer. Resultatets betydelse för läraryrket är att det skapar förutsättningar för lärare att bli inspirerad till att arbeta mindre läroboksturt och i stället använda sig av en konstnärlig undervisning som ger upplevelser och aktiviteter för ett meningsfullt och lustfyllt lärande.

Resultatet av intervjudelen visade att eleverna var nöjda med sitt sätt att lära sig på. Den konstnärliga undervisningen ur lärarnas perspektiv stämde överrens med våra teoretiska utgångspunkter i intervjufrågorna. Den manliga läraren strävade efter att vara en undervisnings- och uppfostringskonstnär och gav oss tydliga exempel på hur man kan arbeta i Waldorfskolan för att skapa upplevelser för barnen. Ett exempel på en upplevelse var när han klädde ut sig till en arabisk trollkarl i samband med att han introducerade arabiska siffror för barnen.

## **Förord**

Vi, Erica Strand och Josefin Bjönness, som har författat detta arbete fick kontakt via ensamskribenter på kursportalen vid Göteborgs universitet. Erica har läst inriktningarna *kunskap och fantasi* och *skapande verksamhet*. Josefin som sedan tidigare är utbildad förskollärare har läst vidare till lärare på programmet, *Svenska för tidigare åldrar*.

Anledningen till att vi har valt att skriva om Waldorfpedagogiken p g a vårt gemensamma intresse för alternativa pedagogiker och estetiska ämnen. Vi vill fördjupa oss i Waldorfpedagogiken för att vi tror att det är nödvändig för att kunna få en helhetsbild och en större förståelse för pedagogikens syften och mål med en konstnärlig undervisning. För att hinna med en fördjupning väljer vi att inte jämföra Waldorfpedagogiken med någon annan pedagogik som t ex Reggio Emilia eller Montessori. Dessutom har vi båda upplevt från våra lärarutbildningar att vi har fått lära oss mycket om många olika teorier och pedagogiker men tyvärr inte lika mycket om Waldorfpedagogiken, vilket vi upplever som märkligt med tanke på hur stor Waldorfskolan är i Sverige och i världen.

Med hjälp av detta arbete har vi förhoppningar om att utveckla vår förmåga att variera och integrera estetiska inlärningsmetoder med teoretiska ämnen, eftersom vi vill att hela barnet skall utvecklas (emotionellt, socialt, motoriskt och intellektuellt). Ett varierat arbetsätt tror vi är nödvändigt för att väcka lust och intresse hos det enskilda barnet. Av egna erfarenheter upplever vi t ex att estetiska ämnen som integreras med teoretiska ämnen bidrar till att eleverna lättare kan tillämpa sig innehållet eftersom de får vara aktiva, vilket i sin tur leder till att eleven får en meningsfull och djupare förståelse för kunskapsinläringen. Detta tror vi leder till en kunskap som består. Ericas

Vi har ifrån början i detta arbete haft samma mål och syfte, men det har utvecklats genom att vår förståelse för Waldorfpedagogiken har blivit större. Vi har tillsammans sammanställt teoriernas betydelse och genomgående suttit mycket ihop och skrivit.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>4</b>
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Centrala begrepp.....	4
1.3 Syfte.....	5
1.4 Metod .....	5
1.4.1 Kvalitativ studie.....	5
1.4.2 Studiens urval.....	5
1.4.3 Reliabilitet.....	6
1.4.4 Validitet.....	6
1.4.5 Genomförande.....	6
1.4.6 Generaliserbarhet.....	6
<b>2. Introduktion till Waldorfpedagogiken.....</b>	<b>7</b>
2.1 Rudolf Steiner 1861-1925.....	7
2.2 Antroposofins grunder.....	7
2.3 Den första Waldorfskolan.....	9
2.4 Barnets utvecklingsperioder enligt antroposofin.....	10
2.5. De fyra temperamenten enligt antroposofin.....	11
2.6 Barnets dagsrytm.....	12
<b>3. Konstnärlig undervisning: teori.....</b>	<b>13</b>
3.1 Läraren som undervisnings och uppfostringskonstnär .....	13
3.2 Målet med den konstnärliga undervisningen.....	15
3.3 Målning.....	16
3.4 Formteckning.....	16
3.5 Eurytmi.....	17
3.6 Musik.....	18
3.7 Läs- och skrivinläring för de tidigare åldrarna.....	19
3.8 Matematik för de tidigare åldrarna.....	21
<b>4. Konstnärlig undervisning: elevers och lärares upplevelser.....</b>	<b>23</b>
4.1 Reflektioner: Waldorfelever.....	23
4.2 Reflektioner: Lärarintervjuer.....	24
<b>5. Diskussion och resultatredovisning.....</b>	<b>28</b>
5.1 Slutsats	
<b>Referenser.....</b>	<b>32</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>33</b>
1. Exempel på formteckning	
2. Bokstaven K	
3. Intervjufrågor till elever	
4. Elevintervjuer	
5. Intervjufrågor till lärare	
6. Lärarintervjuer	
7. ”Vått i vått”	

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Vårt intresse för Waldorfpedagogiken, som bl. a betonar integrationen av konstnärliga ämnen i all undervisning, har för oss blivit mer och mer intressant allt eftersom vi har kommit längre och längre inom vår utbildning. Erfarenhet som förskollärare och som student vid lärarutbildningen säger oss, vilken stor betydelse de estetiska ämnena har som hjälpmedel för att väcka elevers intresse och lust att lära sig. Thavenius et al (2004 s. 69) i *Skolan och den radikala estetiken* betonar t ex att kultur och estetik skall bredda och fördjupa arbetet i alla ämnen i skolan. I pressmeddelandet "Matteundervisningen måste förändras" (Skolverket 2003) har man uppmärksammat att barn har tappat lusten till matematik eftersom de inte förstår matematikens begrepp. Skolverket föreslår att man skall minska lärobokens dominans genom att läraren i större utsträckning skall engagera och motivera eleverna genom att variera sitt arbetssätt. Lärarna skall också låta eleverna få arbeta individuellt och i grupp med laborativt material, menar skolverket (2003). Enligt kursplanen för svenska (Skolverket 2000) är det viktigt att integrera svenska med andra ämnen som t.ex. teater, skönlitteratur och film. Men enligt Gerreval (Thavenius et al 2004 s. 82-83) visar aktuella undersökningar på att lärare i den traditionella skolan inte har förmågan att göra inläringen meningsfull för barnen genom att integrera estetiska/kulturella ämnen med övriga skolämnen. Han menar att en ämnesuppdelning sönderstyckad i korta lektionspass fortfarande dominerar skoldagen, där eleverna inte har något inflytande över innehåll och verksamhet. Vi har förståelse för om många lärare har svårt för att tillägna sig detta arbetssätt eftersom vi anser att Lpo 94 inte är tillräckligt tydliga med vad de menar med att utveckla och använda olika uttrycksformer i skolan. Enligt Lpo 94 (1998 s.12) är det skolans ansvar att varje elev utvecklar och använder kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt, som språk, bild, musik, drama och dans. Vi anser att Waldorfskolans kursplan är tydligare med vad de vill uppnå med en integration. Enligt Waldorfskolans kursplan, *En väg till frihet* (1998 s.49) utvecklas barnen från det viljeartade och konstnärligt upplevbara till det begreppsartade – från handens verksamhet till huvudets aktivitet. Detta innebär för svenskämnets vidkommande, att ämnet studeras och övas i integration med bl. a bild och eurytmi och där formteckning, målning och eurytmi i de lägre årskurserna är viktiga förberedelser för arbetet med bokstäver och skrift. Enligt Waldorfskolans kursplan (1998 s. 39) skall matematiken i likhet med andra ämnen bidra till att utveckla så många sidor som möjligt av elevens personlighet. Enligt Steiner (1994 s. 182) är musik i form av rytmiska lekar ett betydelsefullt hjälpmedel för att få barn intresserade och engagerade i matematikundervisningen eftersom rytmiska och musikaliska inslag passar ämnet. Genom att fördjupa oss i Waldorfpedagogiken har vi som blivande lärare för de tidigare åldrarna förhoppningar om att utveckla vår förmåga att variera och integrera estetiska och praktiska arbetsmetoder i läs- och skrivinläringen och i matematiken. Kan vi skapa en större mening och förståelse om vi varierar och integrerar konstnärliga element i traditionellt icke konstnärliga ämnen? Kunskaper som i sådana fall bör komma den traditionella skolan till godo.

## 1.2 Centrala begrepp

När vi skriver om den konstnärliga undervisningen i denna studie så menar vi traditionellt konstnärliga ämnen integrerade med icke konstnärliga ämnen som svenska och matematik. Den innefattar också läraren som undervisnings- och uppfostringskonstnär, som har förmågan att undervisa på ett kreativt och konstnärligt sätt genom bl.a. sitt muntliga berättande (se rubrik, 3.1).

Undervisningen i kunskapsämnen sker i perioder inom Waldorfpedagogiken. Den så kallade periodundervisningen är ett viktigt begrepp, som innebär att eleverna får koncentrera sig på ett ämne under en längre period, (se vidare under rubrik 3.1).

Antroposofi är ett annat centralt begrepp som är återkommande i vår text. Antroposofin är grunden för Waldorfpedagogikens filosofi och utgår från att man ska få en helhetsbild på livet och människan (se rubrik 2.2).

Eurytmi är ytterligare ett begrepp som återkommer i vår text och är ett konstnärligt ämne som betraktas som en fri skaparkraft där fantasin får verka. I eurytmin får eleverna vara aktiva och självständigt uttrycka sig genom rörelser i takt och rytm (se under rubrik 3.5).

Formteckning, slutligen är ett bildämne där eleverna i de tidigare åldrarna får en känsla för bl.a. former och symmetri (se vidare i rubrik 3.4).

### **1.3 Syfte**

Studien har två sammankopplade syften. För det första vill vi beskriva de teoretiska motiveringarna till varför Waldorfpedagogiken grundar sig på en konstnärlig undervisning och på vilket sätt den konstnärliga undervisningen används i icke-traditionellt konstnärliga ämnen som matematik och svenska. Vi kommer därigenom även att diskutera lärarens roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär.

För det andra är vi intresserade av att undersöka elevers och lärares erfarenhet och inställning till den konstnärliga undervisningen i läs-, skriv- och matematikinläringen för de tidigare åldrarna.

### **Frågeställningar**

- Vilken konstnärlig undervisning använder sig Waldorfpedagogiken av enligt teorierna för att stimulera läs-, skriv- och matematikinläring för de tidigare åldrarna?
- Vilket perspektiv har elever som går eller har gått i Waldorfskola på den konstnärliga undervisningen inom dessa ämnen och på lärarens roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär?
- Vilket perspektiv har Waldorflärare på sin roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär och hur arbetar dem med den konstnärliga undervisningen i läs-, skriv- och matematikinläringen?

## **1.4 Metod**

### **1.4.1 Kvalitativ studie**

Vi är intresserade av att göra dels en beskrivande studie, vilket innebär att vi har fördjupat oss i Waldorfskolans teorier, dels en attitydundersökning. För att göra studien kvalitativ och för att kunna förankra teorierna till verkligheten kommer vi därmed att intervjua elever och lärare för att få klarhet i hur våra teoretiska utgångspunkter överrensstämmer med Waldorfskolans verklighet.

### **1.4.2. Studiens urval**

Genom elev- och lärarintervjuer ville vi få en större förståelse för Waldorfskolans konstnärliga undervisning och få en verklighetsförankring till hur vi tolkat teorierna. Vi har

valt att inrikta oss på äldre elever i våra intervjuer för att de har mer erfarenhet, vilket gör det lättare för dem att förstå, reflektera och ge ett utförligare svar på våra frågor. Detta bidrar till att göra studien mer kvalitativ. Vårt urval av litteratur innefattar ett flertal böcker för att vi skall få en realistisk bild om Waldorfpedagogiken. En bok av Steiner har vi fördjupat oss i för att få den sanna bilden av vad antroposofi är och de andra författarna har bidragit till att förstärka och bekräfta Steiners teorier och antroposofiska människosyn. Vi har jämfört teorierna med varandra och kommit fram till att de överrensstämmer med varandra och Waldorfskolans verklighet idag.

### **1.4.3 Reliabilitet**

Vårt mål med detta arbete var att på ett så tydligt och utförligt sätt som möjligt, konkretisera det vi i Waldorfpedagogiken uppfattat som abstrakt. Vi anser att vår reliabilitet är tillförlitbar då våra intervjufrågor är anpassade efter årskurserna som eleverna går i samt att lärarna och eleverna godkänt våra formuleringar av deras svar. Vi upplevde aldrig att varken elever eller lärare hade svårt att tolka våra frågor då vi var pålästa inför varje intervju och att vi därför talade samma språk som dem. Reliabiliteten förstärks också genom vår eftersökning av tidigare forskning, vilken förankrat våra frågeställningar. Vi sammanställde intervjuerna för att göra dem lättlästa. I ett flertal av intervjuerna har vi intervjuat två elever samtidigt och en av oss antecknade deras svar medans den andra ställde frågorna.

### **1.4.4 Validitet**

Vi ville i vår studie vara med och observera den konstnärliga undervisningen för att få en egen konkret bild av hur den kan gå till. Eftersom det ej var genomförbart så är inte vår validitet i denna studie av högsta kvalitet. Stukat(2005 s.126) menar att validitet kan studeras i hur bra man fastställer ett arbetes trovärdighet. Vi anser dock att vi fått reda på mycket tillförlitlig fakta, eftersom vi genom intervjuer fått, svar som följt de mål vi hade med frågorna och, som vi ser det, ger en rättvis bild av den konstnärliga undervisningen, som vi presenterat i vårt arbete.

### **1.4.5 Genomförande**

Genom flera intervjuer med barn i olika åldrar som går och har gått i Waldorfskola ville vi få ett större perspektiv på, vilka upplevelser och vilken inställning de har till den konstnärliga undervisningen i svenska och matematik för de tidigare åldrarna. Vi kontaktade en Waldorflärare som vi kände som hjälpte oss att komma i kontakt med andra Waldorflärare på en Waldorfskola i Västsverige. Efter kontakt med dem fick vi intervju ett antal barn i olika årskurser på Waldorfskolan. Vi har intervjuat en elev i årskurs två, två elever i årskurs fem, två elever i årskurs sju och två elever i årskurs tolv. Vi har också intervjuat två före detta elever, en elev som har gått alla tolv åren i en Waldorfskola samt en elev som efter årskurs nio började på ett gymnasium i kommunal regi. Genom resultatet av de sex elevintervjuerna som totalt bygger på nio elevers kommentarer kan vi tydligt se att vi gjorde en korrekt bedömning när vi valde att intervju äldre elever.

För att få lärarens perspektiv på sin yrkesroll och den konstnärliga undervisningen i läs- skriv och matematikinläringen har vi också intervjuat två Waldorflärare. Vi upplever att den manliga läraren gav en mer utförlig beskrivning av sin lärarroll än den kvinnliga. Orsakerna till detta kan vara att hon fick våra frågor via mail som vi genom en telefonintervju försökte att utveckla. Ytterligare en orsak till att hennes svar var mindre utförliga kan vara att hon har mindre erfarenhet av att arbeta i en Waldorfskola än den manliga läraren. Alla intervjuerna, utom med den kvinnliga läraren, genomfördes i form av att vi ställde muntliga frågor och att en av oss antecknade svaren. Vi hade inte hjälp av någon bandspelare men det gick bra ändå

eftersom vi förstod varandra väldigt bra. Vi tror att det beror på att vi innan intervjuerna fördjupat oss i Waldorfpedagogiken.

#### **1.4.6 Generaliserbarhet**

Vi vill att läsaren själv skall ta ställning till om vår studie är tillräcklig för att tillämpa. För att underlätta för läsaren har vi försökt att förtydliga teorierna för att göra de så lättförståeligt som möjligt. Vår undersökning handlade generellt om teorierna bakom Waldorfpedagogiken samt elevers och lärares upplevelser och inställning till Waldorfskolans konstnärliga undervisning i teoretiska ämnen.



## 2. Introduktion till Waldorfpedagogiken

I det här kapitlet vill vi ge en bakgrund till Waldorfpedagogiken för att visa på hur den har uppstått. Vi börjar med att presentera Rudolf Steiner, grundaren av Waldorfpedagogiken i 2.1. I 2.2 kommer en beskrivning av antroposofin och i 2.3 den första Waldorfskolan. I 2.4 beskriver vi barnets utvecklingsperioder enligt antroposofin, i 2.5 presenterar vi de fyra temperamenten enligt antroposofin och slutligen presenteras barnets dagsrytm i 2.6.

### 2.1 Rudolf Steiner 1861-1925

Rudolf Steiner, som senare skulle komma att grunda Waldorfpedagogiken och dess bakomliggande, antroposofi, föddes och växte upp i Österrike där hans pappa arbetade vid järnvägen. Steiner deltog i det som hände på stationen, vilket bidrog till att han på ett tidigt stadium intresserade sig för den tidens mekanik och moderna teknik. Vid sju års ålder blev Steiner även intresserad av den andliga världen, när han en dag på stationen fick en uppenbarelse. Det var en avlägsen kvinnlig släkting som visade sig för honom. Hon bad att han skulle be för henne. En kort tid innan denna händelse hade hon begått självmord. Av denna upplevelse lärde sig Steiner att skilja på den värld man kan uppleva med sina sinnen och på den osynliga värld som man kan uppleva i sitt inre. För Steiner var den inre osynliga världen lika verklig och konkret som den yttre världen (Ritter 1997 s.17-18).

När Rudolf Steiner var arton år studerade han naturvetenskap och matematik vid den tekniska högskolan i Wien. På Universitetet läste han samtidigt filosofi, psykologi, litteratur och medicin. Med sina tvärvetenskapliga studier ville han förena naturvetenskap och teknik med humaniora och samhällsvetenskapliga ämnen. Under tiden som Steiner studerade gav han bl.a. privatlektioner till en gravt fysiskt och mentalt efterbliven pojke. Arbetet med pojken bidrog till att Steiner fick fördjupade insikter i det mänskliga psyket och dess förhållande till den fysiska kroppen. Steiner lyckades hjälpa pojken som efter några år tog studentexamen och blev läkare. Enligt (Carlgren 1972 s.10) blev denna erfarenhet med pojken en grund till Steiners antroposofiska människosyn och pedagogik.

Efter sin examen forskade Steiner bl.a. i den naturvetenskapliga delen i Goethes samlade verk och Schillers verk (Ritter 1997 s.20). Goethe och Schillers samlade verk fick stor betydelse för Steiners naturvetenskapliga forskning i anknytning till det andligas inverkan på jorden, människan och naturen. Efter fjorton år som forskare på Goethe institutet blev Steiner en eftertraktad lärare och respekterad person bland arbetarna som höll i omfattade föredrags- och föreläsningsverksamhet i Europa (Ritter 1997 s.22). I ett föredrag år 1902 deklarerade Steiner första gången om sin livsuppgift för offentligheten, vilket bidrog till att han började betraktas med misstänksamhet av den kulturella och akademiska kretsen. Däremot fick han gehör för sina tankar i det Teosofiska samfundet i slutet av 1800-talet som också arbetade med studier om det översinnliga. 1912 lämnade Steiner det Teosofiska samfundet p g a. meningsskiljaktigheter och grundade det Antroposofiska sällskapet.

### 2.2 Antroposofins grunder

Steiner (Ritter 1997 s. 25) grundar sin antroposofi på den syn man hade på andlighet förr i tiden. Han menar att det översinnliga/andliga kan man varken se eller ta på men det finns hela tiden omkring oss. Enligt Ritter kan ett exempel på det andliga vara att kunna gå in i sig själv i ett vaket tillstånd och finna inre ro. Sömmen är också en paus som vi behöver, menar Steiner (Ritter 1997 s. 26). I sömmen är vår själ i den andliga världen och hjärnan behöver bearbeta de intryck vi fått under dagen. Den fysiska verkligheten bearbetas i den översinnliga världen, vår sömn. Detta i sin tur bidrar till att vi kan känna en distans till det man gjort och vi får kraft och lust att fortsätta. Om vi fortfarande är trötta när vi vaknar, beror det på att vår själ aldrig

fick nå fram till den översinnliga världen, utan själen blev kvar i den fysiska världen, menar Steiner (Ritter 1997 s. 26).

Antroposofin vill lägga vikten på det praktiska och konkreta och stå till förfogande för människan och samhället, inte enbart ställa frågor som gäller kosmologi, filosofi och religion. I antroposofin får man en helhetssyn på livet och människan, vilket ger en världsbild som omfattar verklighetens båda dimensioner, ande och materia. Rudolf Steiner har enligt Ritter (1997 s.30) genom sin antroposofi skapat nya uppslag för de flesta livsområdena t.ex. människosyn, världssyn, historiesyn, konstsyn, samhällssyn och natursyn. Det praktiska resultatet av denna helhetssyn av tillvaron, naturen och människan är den antroposofiska medicinen, arkitekturen, eurytmin, det biodynamiska jordbruket och Waldorfpedagogiken. Antroposofin förmedlar, enligt (Lindenberg 1977 s.67), inte någon fastställd människosyn eller några fasta regler eller sanningar för uppfostran och undervisning. Istället har antroposofin en helhetssyn på människan som omfattar, kropp, själ och ande, där pedagogen har till uppgift att iaktta sambandet mellan det fysiska barnet, det andliga barnet och det själsliga barnet. Pedagogen måste kunna se bortom medfödda anlag och kulturell prägning och istället tillägna sig och få en djupare förståelse för barnet och dess omvärld, genom att följa barnet i dess utvecklingsstadier. (Liebendorfer 1997 s.30). Det fysiska barnet är, enligt Ritter (1997 s. 32) människokroppen, det som är synligt och består av fysisk form och materia. Det andliga barnet har en jagmedvetenhet som antroposofin kallar det. Jaget är en rent andlig inre upplevelse som uppstår i vårt inre utan yttre påverkan av naturen och andra människor. Enligt Ritter (1997 s. 33) är jagets uppgift att utveckla det fysiska så att det andliga i barnet framhävs. Det själsliga i barnet är enligt antroposofin (Ritter 1997 s. 36) de tre olika själsförmågorna, tanken, känslan och viljan. De står i ständigt växelspel och samspel med varandra och det är viktigt att alla tre får komma till sin rätt. Dominerar den ena eller andra kraften eller blir den ena för svag och outvecklad kommer vi i obalans, blir psykiskt instabila och mår inte bra.

”Tanken” har enligt Carlgren (1980 s. 128) sin nerv och sinnesprocess i hjärnans centrum. Enligt Ritter (1997 s. 34) tänker vi över saker och ting som vi ser och upplever i vår yttre och inre värld. Genom att vi tänker kan vi sätta saker i relation till varandra och på så vis förstå samband och sammanhang. Med tänkandet kan vi dra slutsatser och få en större förståelse och känsla för livet.

Känslan är enligt Carlgren (1980 s. 129) en rytmisk process som uppstår i hjärtat och lungorna, en inre reaktion som påverkar humöret och viljeimpulserna. Enligt Ritter (1997 s.35) har vi människor ett känslomässigt förhållande till allt vi ser och har omkring oss. Vissa saker tycker vi om och andra saker tycker vi inte om. Känslorna finns alltid med oss, de växlar, styr vårt humör och påverkar vårt sätt att tänka och handla. Är vi nedstämda respektive glada märks detta genom vår vilja till att handla.

Viljan enligt Carlgren (1980 s. 129) befinner sig i ämnesomsättningsprocessen och visar sig när vi är i fysisk rörelse. Hjärtat och lungornas kapacitet verkar för vårt handlande. Enligt Ritter (1997 s. 35) bidrar viljan till att vi kan vara aktiva, utåtriktade och handlingskraftiga. Carlgren menar (1980 s. 125) att viljan inte bara syftar till själva handlandet utan också på en del av den beslutsprocess som övervägs på tanke- och känsloplanet, för att sedan gå ner till viljelivet.

Enligt Carlgren (1980 s.128) är sambanden mellan de tre fysiologiska organprocesserna, nervsinnesprocesserna, rytmiska processerna och ämnesprocesserna och de tre själsförmågorna, tanke, känsla och vilja de viktigaste inslagen i Steiners människosyn.

### 2.3 Den första Waldorfskolan

För att förstå Waldorfpedagogikens ursprung behöver vi se till tiden före dess framväxt (Ritter 1997 s.11). Efter första världskriget 1918 fick människor i Tyskland utstå hungersnöd, epidemier och arbetslöshet. Arbetarna accepterade inte längre det hierarkiska systemet med överklassamhälle som fanns i landet utan längtade efter förändring och förnyelse. Det bidrog till att arbetarna började protestera med massdemonstrationer och strejker. Rudolf Steiner var en av dem som försökte föra fram sina tankar och idéer om en förnyelse av samhället. Han gav ut böcker och höll en mängd föredrag under åren 1918 och 1919 där han redogjorde för hur man kan förnya och förändra samhällsstrukturen med utgångspunkt från sin samhällssyn som grundar sig på antroposofin. Steiners samhällssyn bygger på den s.k. tregreningsprincipen, frihet, jämlikhet och broderskap inom de tre självförvaltande områdena, kultur, ekonomi och rättsväsende. Steiner menade (Ritter 1997 s.189) att inom det kulturella livet skulle det råda frihet. T ex frihet att välja religion, frihet att uttrycka sig och frihet för den enskilda skolan att lägga upp sin undervisning själv. Staten skulle inte ha något med undervisningen att göra. De ekonomiska resurserna skulle fördelas rättvist i världen. Lönen skulle vara lika för alla oavsett yrke, arbetsinsats och ansvar och den skulle inte vara större än vad som krävs för att uppfylla en normal levnadsstandard (1997 s.11). Det var framför allt arbetarklassen som visade stort intresse för hans samhällssyn. Men när Steiners tankar och idéer väl skulle förverkligas var de för revolutionerande, vilket gjorde att många människor gick tillbaka till det gamla tankesättet och systemet.

Emil Molt, chef för cigarettfabriken *Waldorf Astoria* i Stuttgart och politisk aktiv, fortsatte dock att tala för Steiners tregreningsprincip. Han tog kontakt med Rudolf Steiner när varken stat eller skolmyndighet var intresserade av Steiners idéer (1997 s.12). Hösten 1919 startade Molt tillsammans med Steiner den första tolvåriga Waldorfskolan på cigarettfabriken (Ritter 1997 s.14) som omfattade 256 elever och åtta klasser från första årskurs till sista årskursen på gymnasiet. I invigningstalet av skolan betonade Steiner att skolan inte var en världsåskådningsskola där man lärde ut antroposofi eller delgav eleverna innehållet av ens världsåskådning. Istället skulle antroposofins människosyn vara utgångspunkt för den levande uppfostrings- och undervisningsviljan, vilket innebär att läraren ska tillägna sig och få en fördjupad kunskap om barnet i sin kroppsliga, själsliga och andliga utveckling. Intresset för Waldorfskolan i Stuttgart blev stort. 1931 fanns det arton skolor i Västeuropa varav nio i Tyskland. Men när Hitler kom till makten var Waldorfskolorna i Tyskland dock tvungna att stänga eftersom Hitler förbjöd antroposofin. Strax efter att kriget hade tagit slut öppnades nya Waldorfskolor i Västtyskland. I dag finns det Waldorfskolor på alla kontinenter i världen och de fortsätter att växa i antal. År 1997 fanns det fyrtio Waldorfskolor i Sverige och Waldorfrörelsen är den dominerande bland de fristående skolorna i Sverige, Liebendorfer (1997 s.31). Frihetsprincipen i skolan var det område inom tregreningsprincipen, frihet, jämlikhet, broderskap, som Steiner lyckades förverkliga med sin antroposofiska samhällssyn, (Ritter 1997 s.11). Tanken var dels att förnya den traditionella skolan genom att uppfostra fria och självständiga människor. En skola för alla, både pojkar och flickor, barn och ungdomar ur alla samhällsklasser och barn med särskilda behov. Steiner menade (Ritter 1997 s.13) att det var viktigt att klyftan mellan de som är intellektuellt och kulturellt verksamma och de som arbetar praktiskt måste övervinnas.

Waldorfskolans organisation grundar sig också på frihetsprincipen. Enligt Lindenberg (1977 s.16-17) innebär det bl. att en övergripande organisation som stat eller kommun inte styr

skolornas upplägg av verksamheten och att Waldorfskolan inte styrs av någon rektor. Lärarna, i form av ett kollegium leder och ansvarar för skolan. I kollegiet diskuteras allt som anknyter till verksamheten och alla beslut fattas gemensamt av kollegiet. Arbetsindelningen och arbetsuppgifterna kan skilja sig åt men alla har samma status genom att lönen är lika för alla anställda. I början av 90-talet fick alla fristående skolor ett statligt bidrag men innan dess fick skolorna klara sig på elevavgifter, gåvor och ideella insatser av föräldrar. Föräldrarna har fortfarande ett ansvar för ekonomin och kontakten med olika myndigheter men deras viktigaste uppgift är framförallt att samverka med lärarna. Waldorfskolan har även sin egen kursplan. Utifrån den gemensamma kursplanen skapar varje skola sin egen profil allt efter de elever, föräldrar och lärare som arbetar där, enligt Liebendörfer (1997 s. 31-33).

## **2.4 Barnets utvecklingsperioder enligt antroposofin**

Den antroposofiska människosynen delar in barnets utveckling i tre sjuårsperioder (Ritter 1997 s.43). Dessa tre utvecklingsperioder grundar sig på människans ”urkultur” då människan inte behövde tänka, förstå, besluta eller ta ställning, då allt var ordnat och reglerat. Antroposofin menar (Ritter 1997 s.43) att människan var en självklar del av en helhet och styrdes av gudomliga lagar.

Den första sjuårsperioden omfattar tiden från det barnet är fött till och med sjuårsåldern. Enligt antroposofin (Ritter 1997 s.45) lever barnet från det att det föds, i en värld där allt hänger samman och har betydelse som en helhet. Barnets sammanslutning med världen i sin helhet förlorar det vartefter det utvecklas. Genom att det smakar, griper, kryper och börjar gå så erövrar barnet verkligheten. När barnet sedan börjar tala, tänka, härma och leka, utvecklar det färdigheter och förmågor som gör att verkligheten blir mer påtaglig i barnets medvetande. Enligt Liebendörfer (1997 s.12) förvandlas härmningen till nya förmågor som koncentration, uthållighet, och minnet blir bättre och mer användbart för barnet. Barnets fria lek är en förutsättning för dess motoriska och sociala utveckling. Enligt Ritter (1997 s.50) behöver barnet kärlek, glädje, närhet och trygghet för att kunna utvecklas i rätt riktning. Om ett barn får en miljö anpassad efter dessa behov kommer barnet att kunna växa sig starkt och bli motståndskraftigt. Ju mer man kan skydda och värna om barnet under dess första levnadsår, desto bättre förutsättningar får barnet med sig i det kommande livet. När barnet är i två- och treårsåldern brukar barnets vilja visa sig eftersom barnet under denna tid utvecklar en medvetenhet om sig själv och sin omvärld, enligt Steiner (1992 s.165). Han menar att barnets vilja visar sig genom dess stora behov av att vilja härma sin omgivning och leva ut allt det stöter på i inre takt och rytm. Enligt Liebendörfer (1997 s.12) ökar barnets medvetenhet i denna period, om barnet får upplevelser och aktivitet genom skapande i konstnärliga aktiviteter eftersom det leder till en djupare förståelse än bara faktakunskap.

Den andra sjuårsperioden omfattar skolåldern, sju till fjorton år. Enligt Steiner (Ritter 1997 s.51) är tandömsningen hos barnet en viktig del i denna period. Steiner (1992 s.165) menar att tandömsningen är en förvandling, en fysisk process hos barnet som bidrar till att utveckla barnets känslor och till att barnet känner en inre drift att uppleva sitt själsliga jag. Detta leder till att barnet börjar bli mer självmedvetet, kan styra och hantera sina viljeimpulser och får på så vis en starkare förbindelse till sina känslor. Enligt Steiner (Ritter 1992 s.191) leder den fysiska processen till att barnet känner av att det börjar växa och bli mer självständigt och barnet inser att det är en egen individ. Behovet av lek och rörelse minskar eftersom barnet har fått ett större intresse för kunskap och information och det kan målmedvetet lyssna och koncentrera sig en längre tid. Steiner menar (1992 s.170) att barnet gärna använder sig av rytm och takt som strategi för att få en fördjupad förståelse av information. I slutet av denna period har barnet en tydlig längtan efter kunskap, en vilja att lära sig mer. Förhållandet till

vuxna och omvärlden blir friare och barnet tillåter sig att ta mer plats. Barnet växer, dess muskler utvecklas och i samband med det blir barnets personlighet tydligare.

Den tredje sjuårsperioden är barnet mellan fjorton till tjugooett år. Puberteten som infinner sig under denna period bidrar till att utveckla barnets kropp och känsloliv. I barnets känsloliv sker växlingar mellan glädje, lycka, lust, vrede, sorg och besvikelse. Enligt Ritter (1997 s.54) är det dags för barnet att tankemässigt och intellektuellt förstå världen och kunna dra logiska och adekvata slutsatser. Hon menar att ett gott omdöme och logisk tankeverksamhet bygger på ett sunt vilje- och känsloliv. Har man inte skapat en stabil grund för barnet är det risk att det tappar sig själv på vägen. Enligt Ritter (1997 s.56) har barnets tre själsliga basfunktioner, vilja, känsla och tanke utvecklats och nu börjar livets skola. Barnet är nu tryggt och självständigt, redo att ta eget ansvar för sitt liv och vidare utveckling. Barnet i denna period växer sig stort i takt med att det anpassar sig till världen och får en djupare inblick i den mänskliga utvecklingen, menar Steiner (1992 s.221).

## **2.5 De fyra temperamenten enligt antroposofin**

Antroposofin delar in barnen i de fyra temperamenten *det melankoliska barnet*, *det flegmatiska barnet*, *det sangviniska barnet* och *det koleriska barnet* som grundar sig på de fyra elementen, jord, vatten, luft och eld, enligt Steiner (Ritter 1997 s. 58). Steiner menar att temperamenten präglar hela människans personlighet, sätt att vara på och hur man agerar (Ritter 1997 s.58). Genom att förstå temperamenten kan man som lärare lättare förstå och närma sig barnet, vilket leder till att det blir enklare för läraren att individualisera. På lågstadiet placerar därför läraren barnen i grupper efter sitt temperament, vilket innebär att barn med samma temperament arbetar tillsammans. Denna gruppindelning leder till att de lär känna sitt eget temperament pga. att det speglas i kamraten, vilket i sin tur leder till att temperamentet avtar menar Ritter (1997 s.60). Behandlas inte temperamentet under skoltiden kan de förstärkas i vuxen ålder och blir då svårare att hantera.

*Det melankoliska barnet* är beroende av sin fysiska kropp och är uppmärksam på vad som händer med kroppen. Barnet är också uppmärksam och upptaget av sitt eget inre tillstånd. Barnet är labilt och lever i växlande stämningar pga. sitt medvetande av sin kropp och hur det mår, det bidrar till att barnet är ouppmärksam på den yttre världen och på det läraren förmedlar, menar Steiner (Ritter 1997 s.59). *Det flegmatiska barnet* är i sitt undermedvetna hängivet världen. Barnet intresserar sig för många olika saker, framförallt sådant som uppfattas som stort och ger stora intryck, därför uppmärksammar inte barnet det som ligger närmast. Barnet lever starkast i sin livs- eller eterkropp, enligt Steiner (Ritter 1997 s.59). *Det sangviniska barnet* har inget intresse för tid eller rum utan står utanför dessa pga. att barnet lever starkast i själs- och astralkroppen, menar Steiner (Ritter 1997 s.59). Barnet lever i ögonblicket och tar snabbt upp intryck men uppnår inte att bearbeta dem och minnas dem. Det gör att barnet ser ytligt på saker och ting. *Det koleriska barnet* är bundet i sitt jag och uttrycker sig genom viljan och har en kraftfull personlighet. Det resulterar i att barnet har en stark känsla för det väsentliga och ingriper genom handling i livet men även med aggressivitet, menar Steiner (Ritter 1997 s.89).

## **2.6 Barnens dagsrytm**

Waldorfläraren tar hänsyn till barnens dagsrytm liksom till barnets temperament när man planerar in olika ämnen på skoldagens schema, menar Ritter (1997 s.80). Eftersom det är lättast att tillgodogöra sig nya upplevelser och tankar på morgonen börjar första lektionerna med periodundervisning i kunskapsämnena som talar till det föreställande och tankelivet. I de yngre åldrarna handlar det om t ex svenska, matematik, naturkunskap och formteckning. Efter periodundervisningen följer en lång rast, då barnens nya intryck får vila. Mitt på dagen kommer ämnena som språkundervisning, konstnärliga ämnen och övningsämnena som talar mer till det rytmiska och känslan. I dessa ämnen har eleverna redan från första klass ämneslärare enligt Carlgren (1981 s.74). På eftermiddagen när eleverna börjar bli trötta får de använda kroppen genom viljebetonade ämnen som idrott, eurytmi, sy- och träslöjd. Ritter (1997 s.82) menar att huvudet med tanken och intellektet har fått sitt på morgonen, hjärtat, känslan och själen som hör till det rytmiska, har fått sitt under förmiddagstimmarna. Kroppen, det fysiska har fått sitt under eftermiddagstimmarna. När eleverna sedan går hem från skolan, har hela deras person stimulerats. Ritter (1997 s.83) menar att det eleverna har upplevt på dagen, tar de med sig in i sömnen där det bearbetas.

Vi har i detta kapitel presenterat grundaren Rudolf Steiner, hans antroposofi och bakgrunden till den första Waldorfskolan. Denna bakgrund är viktig för att ge läsaren en god förståelse för grunderna till Waldorfpedagogiken. Vi har också beskrivit barnets utvecklingsperioder följt av de fyra temperamenten och avslutat kapitlet med barnets dagsrytm. Detta kapitel har handlat om antroposofins samhällssyn och människosyn, vilka genomsyrar den konstnärliga inläringen i Waldorfpedagogiken som presenteras i kapitel 3.

### **3. Konstnärlig undervisning: teori**

I 3.1 börjar vi med att presentera Waldorfläraren som en undervisnings- och uppfostringskonstnär. I 3.2 förklaras målen med den konstnärliga undervisningen. I 3.3 börjar presentationen av de konstnärliga ämnena med målning följt av formteckning i 3.4. I 3.5 berättar vi om eurytmin och i 3.6 avslutar vi genomgången av de konstnärliga ämnena med musiken. Kapitlet om den konstnärliga undervisningen avslutas med läs- och skrivinläring för de tidigare åldrarna i 3.7 och slutligen matematikinläring för de tidigare åldrarna i 3.8.

#### **3.1 Läraren som undervisnings- och uppfostringskonstnär**

Enligt Ritter (1997 s.173) kallade Steiner läraren för undervisnings- och uppfostringskonstnär, vilket kräver att läraren lever sig in och övar upp sitt konstnärliga sinne för att kunna forma en konstnärlig undervisning som engagerar hela barnet, barnets tankar, känsla och vilja i lärandeprocessen. En konstnärlig undervisning framhäver barnets andliga och själsliga sidor, enligt Weisser (1996 s.40). När det gäller barnets själsliga sidor måste läraren, enligt Andersen (1991 s.15) ta hänsyn till att barnets vilje- och känsloliv spelar en större roll än tankelivet i de tidigare åldrarna. Han menar att ett barn inte bara kan utvecklas genom att endast få kunskap för tankelivet. Enligt Waldorfskolans kursplan (1998 s.49) skall barnets medvetenhetsutveckling gå från det viljeartade, från aktivitet och konstnärliga upplevelser till ett nyanserat och ordnat känsloliv, det begreppsartade. För att kunna forma en konstnärlig undervisning som engagerar hela barnet behöver undervisningskonstnären bl.a. ha förmågan att grunda periodundervisningen i kunskapsämnen på ett muntligt berättande och inte på färdigtryckta läroböcker. Läraren bör också kunna integrera konstnärliga ämnen med icke konstnärliga ämnen som svenska och matematik samt skapa en vacker och inspirerande skolmiljö med väggar och hyllor fyllda med elevernas arbeten (Weisser 1996 s.52).

Periodundervisning innebär att eleverna får koncentrera sig på ett kunskapsämne i taget under en längre tid, enligt Ritter (1997 s.85). I de yngre åldrarna handlar det vanligtvis om 2 timmar varje morgon i 4 veckor. Att läsa i perioder underlättar för både lärare och elever, enligt Lindenberg (1977 s.61) eftersom läraren får mer tid till att planera och fördjupa sig i ämnet och eleverna får möjlighet att fördjupa sig i ett ämne i taget i stället för att splittra sig på flera olika kunskapsområden samtidigt. Eleverna får en helhetsbild, ett inre sammanhang av ämnet eftersom det inte avbryts och de kan knyta an kunskaper till föregående dag. När periodundervisning i ett nytt ämne har påbörjats, fortsätter eleverna att bearbeta sina nya kunskaper i det undermedvetna från föregående ämne. Pausen och glömska är en viktig del av periodläsningen, menar Ritter (1997 s.85). Det används som ett pedagogiskt hjälpmedel för att förmedla kunskap på ett fördjupat och levande sätt. Nästkommande termin när ämnet tas upp igen har elevernas kunskaper mognat och de har då fått en förförståelse för ämnet. Steiner kallar detta sätt att undervisa för en själslig ekonomisk undervisningsprincip där varje enskilt ämne får sitt utrymme och blir till en helhetsupplevelse.

Det muntliga berättandet kräver noggranna förberedelser av läraren. Med utgångspunkt i litteratur som t ex sagor och berättelser om växt och djurvärlden ska läraren välja ut material och leva sig in i de bilder och sammanhang som materialet presenterar. Läraren skall sedan av sin egen tolkning skapa ett fritt och uttrycksfullt berättande utifrån bilderna, detta för att det ska bli en personlig skildring. Från bok till bild, från bild till berättande som sedan leder till barnens egna inre bilder. Detta skapar i sin tur förståelse, upplevelse och insikt i det ämne som berörs menar Weisser (1996 s. 61). Ett exempel på muntlig framställning är t ex när hela klassen samlas och formar sig till en ring och läraren lägger hela sin själ i att framföra en berättelse som han har skapat själv (s. 52). Det muntliga berättandet gör det möjligt för läraren att forma och ändra detaljer i berättelsen under tiden som sagan berättas och på så vis anpassa

kunskapen läraren vill förmedla efter barngruppen och det enskilda barnets intressen och behov. Det som läraren ger av sig själv upplevs därför som mycket givande för barnen eftersom en muntlig framställning gör det lättare att förstå budskapet. Barnen får dessutom en ökad förståelse eftersom det ges möjlighet till frågor och diskussioner i klassen, enligt Carlgren (1972 s.38). Det muntliga berättandet ger dessutom läraren en unik möjlighet att uppleva hela barnet som kommer till uttryck i en bild, skulptur eller en sång. Ett exempel är en tystlåten flicka som inte säger så mycket, men som i stället kan uttrycka sina ord i en målning. Med detta menar Weisser (1996 s. 61) att ett barn som får uppleva med alla sinnen också kan kasta sig ut och vara fri i sitt skapande. Det osynliga träder fram och blir lärande, inte bara för läraren utan också för de andra barnen i klassen.

Lärare som undervisningskonstnär skall också visa på hur olika fakta och kunskaper förhåller sig till varandra genom att skapa helheter, enligt Ritter (1997 s.171). Läraren skall engagera och väcka tanken, känslan och viljan i lärandeprocessen genom att tänka på att inte ge färdiga lösningar, menar Lindenberg (1977 s.7). I stället skall man sträva efter att väcka frågor och nyfikenhet hos eleverna, rörande livet, naturen och världen som i sin tur uppmuntrar till eget sökande. När det t e x gäller en upptäckt inom ett ämne så försöker läraren att försätta eleverna i den situation som uppfinnaren befann sig i just innan han fann lösningen på sitt problem. Därefter får eleverna arbeta sig fram till en lösning. På detta sätt blir kunskapsinläringen till en konstnärlig process och upplevelse. Det innebär att kunskapen får ett meningsfullt innehåll som eleverna har lättare för att förstå, vilket i sin tur leder till att kunskaperna inte lika lätt glöms av. Genom att eleverna praktiskt tillägnar sig fakta om världen blir de beslutsamma individer som senare i livet kan vara initiativtagande, fria och självständiga. Att lägga fram materialet på ett konstnärligt- bildmässigt sätt gör det inte bara mer lättillgängligt för eleverna, utan det skapar en kontakt med verkligheten och upprättar eventuellt en relation till en praktisk övning, enligt Lindenberg (1977 s.138).

Eftersom läroböcker inte används i periodundervisningen får eleverna själva skapa sina böcker s.k. periodhäften, enligt Ritter (1997 s.87). Den kunskap som läraren förmedlar på ett gestaltande och muntligt sätt och sedan skriver på tavlan, får barnen i de lägre åldrarna skriva av och rita till i sina periodhäften. Eleverna skapar ett nytt häfte för varje ny period som de skriver, målar och ritat i. Enligt Ritter (1997 s. 87) främjar periodhäften barnens inlärningsprocess och barnens kreativa förmågor genom att barnen får möjlighet att leva ut sin skapar- och kunskapsglädje, vilket bidrar till vackra färgglada bilder och intresseväckande läsning. Enligt Carlgren (1977 s.39) brukar bilderna vara barnens eget verk men texterna brukar dikteras till och med klass åtta. I de senare årskurserna brukar barnen dock skriva och illustrera med egna ord och bilder efter det som läraren berättar eller stolpar upp på tavlan. Enligt Carlgren (1972 s.38) finns inte den röda tråden i det enskilda ämnet i någon lärobok, utan läroböcker används endast som bredvidläsning. Enligt Lindenberg (1977 s. 56) används riktiga böcker, som inte har någon speciell lärobokskaraktär endast till fördjupning och i samband med språkundervisningen, i de senare åldrarna. Färdigtryckta läroböcker ger ytlig kunskap och kan inte förmedla upplevelser i samma utsträckning som konstnärlig undervisning, där man lättare får en fördjupad förståelse för kunskap genom upplevelser och praktisk tillämpning, enligt Weisser (1996 s.55). Genom böcker försöker man att lära sig så mycket som möjligt på kort tid och så effektivt det går. Det innebär att kunskapen lätt glöms bort. Bänksittning timme efter timme med läsning och skrivning är en ensidig och kortsiktig undervisning som först och främst främjar intellektet inte hela människan. Steiner menar att man inte bör arbeta i böcker före 12 års ålder, (Weisser s.1996 s.55).



För att läraren skall kunna engagera barnet, få en bra relation och tillägna sig kunskaper om barnet krävs det, enligt Ritter (1997 s.173) av läraren som uppfostringskonstnär, att hon följer sina elever från första skoldagen till åtta årskurs. Läraren skall iaktta och vara lyhörd för både den enskilda eleven samt hela klassens behov och kunna anpassa och forma undervisningen i takt med elevernas möjligheter och begränsningar. ”Som lärare ska man tänka på att fostran av ett barn är ett sammanhängande förlopp som inte kan styckas upp i korta avsnitt”. (Lindenberg 1977 s.62). En klasslärare som börjar med en ny klass oroar sig inte i första hand för alla ämnen som han skall undervisa i, utan att frågan om hur man ska lyckas upprätta ett pedagogiskt förhållningsätt till varje elev oroar mer, menar Lindenberg (1977 s.61). Steiner (1988 s.25) menar att undervisningsmetoden viktigare än vad man undervisar i för ett ämne. Eleverna har behov av en auktoritet/förebild som de kan se upp till. Det får de av en lärare med ett professionellt förhållningsätt med goda kunskaper, ett stort engagemang samt ett kärleksfullt och rättvist sätt. Ritter menar (1997 s.184) att lärarens roll som uppfostrare, i de tidigare åldrarna, att vara en förebild för eleverna. Från och med nioårsåldern skall han vara en självklar och uppskattad auktoritet till att slutligen stå som en sakkunnig, vägledande vän som kärleksfullt vill främja elevens utveckling till att bli en fri och ansvarstagande individ. Läraren blir på detta sätt en trygghet för eleverna. Det är även viktigt att läraren har ett socialt perspektiv på uppfostran för att barnen skall känna trygghet och harmoni i klassen (Lindenberg 1977 s.28). Denna trygghet skapas bl a genom att barnen ofta får, enskilt och i grupp, framträda inför varandra. Ett undervisningsexempel är från en lektion i formteckning, där läraren börjar med att rita en rak och en böjd linje på tavlan så långsamt som möjligt. Därefter låter läraren en elev i taget komma fram till tavlan och rita en rak och en böjd linje. Till slut finns en färdig bild av det gemensamma arbetet som eleverna tittar på tillsammans. Det individuella framträdandet och den sammanhållning som skapas är mycket viktig för eleverna. Genom att iaktta elevernas sätt att gå, titta och rita i denna uppgift kan läraren dessutom lära sig mycket om elevernas inre egenskaper, menar Carlgren (1977 s.43).

Den konstnärliga undervisningen ställer höga krav på läraren i form av kreativitet, engagemang och mycket arbete, (Ritter 1997 s.182). En Waldorflärare som eftersträvar att följa den antroposofiska kunskapsvägen blir aldrig färdigutbildad. Läraren är i ständig utveckling och utbildning, eftersom antroposofin är en personlig utvecklings- och forskningsväg som ger stöd och kraft i vardagsarbetet. Enligt Lindenberg (1981 s.81) har läraren samtidigt möjligheten att få arbeta mycket självständigt och fritt. Han menar att Waldorfläraren har friheten att skapa sina egna lektioner efter sina egna förutsättningar – en lektion i samma ämne i två parallellklasser kan se mycket olika ut beroende på eleverna och på lärarens egenskaper och begåvning.

### **3.2 Målet med den konstnärliga undervisningen**

Huvudmotivet för den konstnärliga undervisningen är att utveckla fria och självständiga vuxna som skall få kunskaper och erfarenheter som varar hela livet, enligt Lindenberg (1977 s.138). Det som vanligtvis väcker intresse hos eleverna är inte faktakunskaper utan den praktiska tillämpningen. Att arbeta praktiskt med händerna leder oftast till att eleverna har lättare för att ta till sig kunskap. Steiner menar (Weisser 1996 s. 55) att hela barnet ska aktiveras i undervisningen för ett livslångt lärande. För att bli fria och självständiga som vuxna måste elevernas initiativ och fantasiförmåga utvecklas i en miljö som är rik på upplevelser. Dessa förmågor utvecklas bl a genom att läraren uppmuntrar, berömmar och framhäver elevernas aktiva skapande. Denna uppmärksamhet leder oftast till kreativa elever som också har en drivkraft till att färdigställa det praktiska arbetet. Huvud och hand, föreställning och vilja måste få samarbeta. Det är t ex viktigt att barnen i tidig ålder inte vänjer sig vid för mycket TV-tittande. TV, menar Lindenberg (1977 s. 143), bidrar till

passivitet och oförmåga att ta egna initiativ. Barnen blir stressade och uppjagade av TV-programmens ständiga bildväxlingar och ombyte av ämnen. Ett aktivt lekande och skapande utvecklar viljan hos barnet. Detta leder till en större förmåga till viljemässig koncentration som vuxen. En kunskapsbetonad undervisning stannar oftast vid intellektet, fakta och fenomen (Ritter 1997 s.171). Waldorfpedagogiken ifrågasätter användandet av det materiella som tekniska apparater vid inläring eftersom tekniken ger ytlig kunskap och begränsar den kunskapssökande människans möjlighet att ifrågasätta tekniken, menar Lindenberg (1977 s.195). Enligt Steiner (1994 s.46) fordras det att man inte bara abstrakt lär känna något för att fullständigt kunna förstå livet. Man måste helt och fullt stå inne i det som man lär känna. För den som tänker på ett modernt intellektuellt sätt är inställningen till livet inte djupgående. Tekniken är för människan begränsande. Det intellektualistiska/naturalistiska tankesättet är ensidigt. Det ser inte hela människan, bara en sida av det mänskliga livet.

### **3.3 Målning**

Bild, skapande och konstnärliga aktiviteter är en väg och metod till lärande i alla ämnen i Waldorfskolan, enligt Liebendörfer (1997 s.13). Barn har ett behov av att leva ut sina känslor genom att måla med färg, enligt Steiner (Carlgren 1977 s.46). Men Carlgren menar (1981 s. 96) att många barn p.g.a. hämningar och rädslan av att göra fel inte får tillgodosett detta behov. För att barnen i de tidigare åldrarna skall få utlopp för sina känslor och förhindra rädslor använder Waldorfskolan en målarteknik som kallas ”Vått i vått”, vattenfärger på vått papper. Carlgren nämner att (1977 s.46) under de första skolåren är det framför allt viktigt att låta färgerna få stå i centrum, och låta målning av motiv från yttervärlden vänta om man vill lära känna färgernas karaktär. Hämningar förhindras genom att målartekniken skapar frihet att ändra sig under själva processen eftersom färgerna inte fixeras i en bestämd form på en gång. Enligt Liebendörfer (1997 s.13) utvecklar ”Vått i vått” dessutom barnens förmåga att fylla hela pappret med en bild eftersom färgerna flyter ut. Han menar att det oftast är rädslan hos barnet som annars vill begränsa bildskapandet till en del av pappret. Färgen i ”Vått i vått” sprids av att bara dutta penseln med färg mot pappret och man hinner förskjuta gränser och låta nya former uppstå. I början används bara en färg men när flera färger börjar användas kommer händelser att växa fram under tiden man målar. Carlgren menar (1977 s.47) att kan det vara en stor upplevelse för en sjuåring att på lärarens uppmaning måla en gul fläck i ett blått fält, och sedan en blå fläck i ett gult fält. I de lägsta klasserna använder man sig framför allt av de prismatiska färgerna blått, rött och gult och undviker färger som brunt, grått och svart. Barnen kan experimentera med de klara färgerna och på så vis komma fram till murriga färger, aldrig tvärtom. Med hjälp av varmt cinnoberrött, svalare karmosinrött, ultramarin, preussisk blå och rent gul upptäcker barnen att man kan få fram grönt, violett och orange i de mest olikartade nyanser men också brunt, gult och grått, enligt Carlgren (1981 s.96). Varje färg kommer att få en karaktär med bestämda egenskaper för eleverna. De kommer t ex. märka att gult och rött i alla nyanser tränger sig på och färger som blått, violett etc. viker undan. Grönt är neutralt. Läraren kan lägga ner mycket tid på denna målarteknik genom att öva upp barnens känsla för färgtoner, färgperspektiv, färgklanger och färgrum. När barnen så småningom får vänja sig vid att låta formerna träda fram ur färgernas rörelser används ”Vått i vått” som målarteknik när de skall bearbeta en sagoberättelse, enligt Carlgren (1977 s.47).

### **3.4 Formteckning**

Formteckning är ett bildämne där eleverna i de tidigare åldrarna får utveckla en känsla för former, symmetri och speglingseffekter, (se bilaga 1). Enligt Waldorfskolans kursplan (1998 s.55) är målet med formteckning att eleverna ska få arbeta förberedande med siffrornas och bokstävernas former, samt lägga grund för geometriämnet. Geometrin börjar barnen med i årskurs sex men Steiner ansåg (Carlgren 1977 s.43) att det var viktigt att barn i de tidigare

åldrarna också skulle få komma i kontakt med de geometriska formerna. Formteckning bör utövas som ett fristående ämne där barnen på egen hand eller med hjälp av läraren får uppleva och utforska formerna grundligt. En formteckningsövning utomhus kan till exempel vara att eleverna får springa runt i cirklar och spiraler på skolgården. Formerna får de sedan gå in och rita i sina periodhäften. I klassrummet kan en lektion i de symmetriska formerna vara att läraren börjar med att måla en ”halv” figur på tavlan som eleverna sedan får till uppgift att måla som en fullständig bild i sina periodhäften. Att lära sig rita en spegelbild innebär också att läraren först börjar rita, men den här gången skall han rita en helfigur som eleverna sedan ritat av. Eleverna ritat sedan ytterligare en figur till som blir en spegelbild. Läraren kan också ge eleverna till uppgift att bl a forma krokarna, krumelurer, raka linjer, bågar, cirklar, trekanten, fyrkanter och femstjärnor (Carlgren 1981 s.97). En fördel med former som trekanten, fyrkanten och femstjärnan är, enligt Weisser (1996 s.57) att de kan anknytas till talen. Det är viktigt att låta barnen formteckna självständigt, i sin egen takt för att få möjlighet att använda sin egen fantasi när de ritat. Det kan innebära att eleverna får komplettera en ofullständig form, sätta dit en yttre eller inre figur, hitta en felande symmetribild eller komma på hur den speglade figuren borde se ut (Carlgren 1977 s.44). För att barnen skall känna en skaparglädje när de ritat och målar förebyggas hämningar i formteckning genom att bilduppgifterna inte behöver efterlikna något, vilket innebär att det inte skall finnas några konturer (s.42). Med hjälp av vaxkritor skall färgerna i stället flyta in i varandra, vilket i sin tur gör det lättare för eleverna att ändra sig under arbetets gång (Carlgren 1981 s.96). Carlgren framhåller (1977 s.42) att det inte finns några konturer i verkliga livet. En människa till exempel har inget svart band som löper runt kroppen. Carlgren menar (1981 s.97) att barn i de tidigare åldrarna inte skall börja måla och rita det som finns i yttervärlden eftersom det vore att hämma friheten. Ritter (1997 s.118) menar att det trots allt är viktigt att allt som barnen gör blir vackert, har vackra färger och vackra former. Hon menar att det inte bara är viktigt att göra så bra som möjligt utan även så vackert som möjligt.

### **3.5 Eurytmi**

Eurytmin som är specifik för Waldorfskolan utarbetade Rudolf Steiner i samverkan med konstnärliga medarbetare före och under första världskriget. Eurytmi är en särskild rörelsekonst, där man genom rörelse uttrycker språkliga och musikaliska kvalitéer. Steiner menar (Carlgren 1978 s.101) att eurytmin är en konst som ger en inre själslig aktivitet genom rörelse till olika musikformer, där man är beroende av den hörbara och den musikaliska tonföljden. Eurytmin främjar hela människan, den gör människan fysisk skickligare och stärker livsglädjen och viljan samt övar uppmärksamheten inför medmänniskan. Barnen i de tidigare åldrarna får i eurytmin arbeta med enkla rytmer, former och stavövningar. Barnen får bl a röra sig i geometriska former och figurer. De skall röra sig i samma takt och rytm, ensamma eller i grupp. Rörelserna ska vara i samklang om barnen ska lyckas skapa ett geometriskt mönster eller en figur. Det krävs också en inre aktiv vakenhet och koncentration för att klara av övningarna. Ritter menar (1997 s.164) att i eurytmi övar barnen upp rums- och kroppsuppfattning och får en konkret känsla för höger och vänster, fram och bak och upp och ner, vilket även är en nödvändighet för en sund läs och skrivinläring. Eurytmin används som ett stöd för barnen i välskrivning, grammatik och behandling av språket (Liebendörfer 1997 s.14). I behandling av språket utgår man från språkljud, vokaler och konsonanter, eller från musik (Carlgren 1977 s.55). Vokalerna är uttryck för våra inre upplevelser och stämningar, t.ex. Ah!, Oh!, Ih!, osv. Konsonanterna återger företeelser i yttervärlden som, mumla, rassla, dundra och krasch. När man uttalar ett språkljud utvecklar det en vilja inom en att röra på sig. Det är denna vilja som kommer till uttryck i eurytmin. Varje vokal och konsonant har sin speciella rörelse och ord blir synliga genom barnens rörelser i ett kroppsligt uttryck. Rörelserna i eurytmin är adekvata uttryck för

bestämda ljud och toner. Att leva sig in i ljud och toner och gestalta dem i eurytmin är berikande och främjande för hela barnets verklighet; kroppen, själen, intellektet och det sociala medvetandet, menar Steiner (Ritter 1997 s.164-165).

Enligt Ritter (1997 s.161) är eurytmi och formteckning bra metoder att använda sig av för att förebygga många problem och svårigheter som har med läs- och skrivinläringen att göra. De båda konstnärliga ämnena i de lägre klasserna hjälper till att regelbundet aktivera och stimulera alla sinnesfunktioner hos barnet och förbinda sinnesaktivitet med upplevelse och känsla. Sinnesfunktioner behövs vid skriv- och läsinläringen. Människan har, enligt Ritter (1997 s.161) tolv olika sinnesfunktioner; känselsinne, livssinne, rörelsesinne, jämviktssinne, luktsinne, smaksinne, synsinne, värmesinne, hörselsinne, ordsinne, tankesinne och jagsinne. Glöckel (Ritter 1997 s.161) menar att en otillräcklig samverkan mellan sinnesfunktionerna och en störning av sinnesfunktionerna i samband med tankeverksamheten är en av orsakerna till dyslexi.

### **3.6 Musik**

Musiken är något som eleverna i Waldorfskolan ständigt är i kontakt med och den är ett självklart inslag i undervisningen. Musiken möjliggör en förening av olika konstarter som bild, drama, instrumentering, sång med flera (Carlgren 1977 s.190). Sagoberättelser och dockspel inleds ofta med musik. Samlingen är en stund med mycket sång och ibland med instrumentala inslag. Musiken är ett omedelbart uttryck för själen, menar Lindenberg (1977 s.123). Musiken griper tag i människors känslor genom tonklangens kraft. Känslan kan vara elementära lustkänslor men man kan också känna smärta eller obehag inför en ton som t ex kan uppfattas som för hög, enligt Steiner (Lindenberg 1977 s.123-124). På Waldorfskolans månadssfester förhöjs stämningen med musik och sånger som alla deltar i. Ute i naturen, på t ex. skogspromenader sjunger gärna barnen och läraren om årstider, djur och blommor, enligt Waldorfskolans kursplan (1998 s.15). Musiken talar till känslan inom oss och genom den kan läraren tillsammans med eleverna förmedla emotionella upplevelser som kan uttryckas i alla konstarter. I Waldorfskolan övar man in musik genom bl.a. flöjtspel och sång. En del av tiden går åt till fenomenologiska studier och intervaller av tonarter. I ämnen som historia och geografi kan folkmusik från olika delar av världen bidra till en ökad förståelse av ämnen för eleverna. I de tidigare åren uppfattar barnet inte toner i musiken, utan det radar upp tonerna som man radar upp pärlor på en tråd (Lindenberg 1977 s.124). Barnet kan då sjunga hela berättelser eller en svävande melodi men stämmor snuddar endast vid tonerna och når inte riktigt fram. Först i skolåldern får barnet en medveten uppfattning av tonernas värld. Musikinstrument börjar då användas och barnet får en uppfattning om ackord och utvecklar sitt gehör. Genom att spela på instrument får barnet tillgång till en objektivare tonvärld, menar Lindenberg (1977 s.124). Alla barnen spelar flöjt de första åren. Det sociala övas och i tredje klass börjar barnen med övningar genom att klassen delas in i två delar och sjunger frågor och svar till varandra. Det musikaliska börjar tränga djupare in i barnen och barnens lust för musik och sång blir tydligare. I tredje klass börjar man också öva barnen på tvåstämmighet. För att det ska fungera i ett socialt samspel är det viktigt att barnen ha ett rätt hörande. En riktig tvåstämmighet uppkommer när man hör efter hur den andra stämman låter som man kompletterar, inte när man hör sin egen sång, enligt Lindenberg (1977 s.124). De barnen som är mer musikaliska och engagerade kan få börja i lågstadieorkester där man övar vidare på samspel. Musiken ska väcka lust och glädje hos barnen och är ett bra sätt för barnen att öva sitt lyssnande på. Sången används ofta som ett uttrycksmedel i leken genom att barn gärna sjunger om vad som sker i leken, enligt Waldorfskolans kursplan, (1998 s.16).

### 3.7 Läs- och skrivinläring för de tidigare åldrarna

I Waldorfskolan börjar läs- och skrivinläringen med att man först på ett konstnärligt sätt lär sig skriva före man lär sig läsa. Björk/ Liberg (2007 s.16) tycker dock att det är viktigt att tal- läs- och skrivinläringen bör ske parallellt eftersom de förstärker varandra. Man utvecklar t ex sin förmåga att läsa genom att skriva och tvärtom. Steiner menar (Ritter 1997 s.121) att läsning i jämförelse med skrivning är något abstrakt som inte skapar aktivitet hos barnen. Utan all utveckling hos barnen skall utgå från aktivitet och upplevelser (viljeliv). Driften till det rytmiska och det taktmässiga kommer fram ur aktivitet, därför börjar man med skrivinläringen. Men enligt Lundberg (2008 s.10-11) är skrivandet ett hantverk som en del människor har svårt att behärska eftersom det ställer kognitiva och språkliga krav och dessutom omfattande övning för att man ska behärska det.

För att underlätta skrivinläringen i Waldorfskolan får barnen i de tidigare åldrarna börja med att lära sig bokstavsformerna med hjälp av formteckning, menar Ritter (1997s.160). Först får de lära sig stora alfabetet och sedan lilla. De får utveckla en uppfattning om bokstavsformerna genom att gå formerna på golvet, sedan formar de dem med armar i luften innan de målar dem i glada färger på stora papper. Bokstäverna får sedan växa fram ur bilder från berättelser och sagor (från bild till bokstav). Denna skrivinlärningsprocess pågår normalt under de första två åren i skolan, enligt Ritter (1997 s.121). Steiner (1994 s.173) tar upp ett exempel på formteckning som man i Waldorfskolan kan använda sig av för att lära sig alfabetet. Läraren aktiverar barnen genom att låta dem först gå och sedan springa en linje som är början på bokstavsutformningen. Barnen upplever bokstavens utformning med sin känsla. Sedan uppmärksammar man barnen på att de har gått linjen på golvet och därefter får barnen rita linjen. Först forma med kroppen och sedan med handen. Sedan får barnen uttala ord som börjar på L och ljuda L genom att teckna L-formen i luften. Efteråt skall läraren försöka att berätta sagor eller berättelser muntligt med inlevelseförmåga. Enligt Liebendörfer (1997 s.12) ska läraren i de tidigare skolåren sträva efter att använda ett rikt språk på bildliga uttryck och synonymer eftersom det primära med språket i de tidigare åldrarna är att barnen får uppleva nyanserna i språket och inte ordets betydelse. När sagan är slut väljer läraren ut en händelse ur sagan som han/hon ritar på tavlan och samtidigt benämner läraren vad det är för något. Det kan t ex vara en kung som eleverna ritar en serie bilder av som efter hand magrar av till bokstaven K. (Se bilaga 2) Ett annat exempel är bokstaven V som i bilden visar sig när vattnets vågor svallar upp. Det leder så småningom från ordet "våg" till bokstaven V (Ritter 1997 s.121). Konsonanterna beskriver något i yttvärlden som är verkligt för barnen medan vokalerna växer fram ur mer själsligt färgade stämningar. I t ex "Ah" eller "Ooh" ger människan uttryck för något inifrån sig själv, en känsla som uppstår i kroppen gör att man kan ljuda den. Första dagen när läraren introducerar bilden lär sig barnen bokstavsformen. Andra dagen ritar läraren bilden på tavlan igen och vid det här tillfället vill hon göra barnen medvetna om bokstavslydets i bilden. Enligt Liebendörfer (1997 s.12) när läraren t ex har ritat en Kung på tavlan, frågar hon barnen; hur låter ordet Kung i början? Varje ljud får också en karaktär som inte enbart är fonetisk eller ljudartad. Medvetenheten om ljud stimuleras och utvecklas även på många andra sätt under de första skolåren genom att läraren bl a låter barnen leka med ord, sånger, rim och ramsor. Mot slutet av första klass har de gått igenom hela alfabetet. Lundberg (2008 s.10) upplyser om att när man lär sig läsa och skriva måste man bli medveten om att ljud är uppbyggda av fonem. Vid skrivinläringen utgår man i Waldorfskolan, som vi tidigare nämnt från upplevelsen till bilden och från bilden till symbolen. Steiner (1994 s.172) menar att barnen måste kunna associera bokstäverna till någonting, därför utgår man från bilder när barnen skall komma i kontakt med alfabetet, han menar att bokstavsformerna som bokstäverna har fått är något abstrakt som barnen inte har

någon mänsklig relation till. Fördelen med en bild är att den tydligt visar vad bokstaven har för betydelse och det skapar förståelse för barnet. Förståelsen gör att drivkraften till att börja skriva skapas hos barnet. Enligt Ritter (1997 s.160) blir bokstäverna verkliga och påtagliga för barnen och de kan få ett sinnligt och motoriskt förhållande till dem. Detta gör att de sedan kan fullfölja den abstraktionsprocess som krävs för färdigheten att skriva, läsa och räkna. Läs- och skrivundervisningen stimuleras bl. a. genom att barnen får lära sig en bokstavsvers i anslutning till bildserien på tavlan genom att säga efter läraren och stampar vid t ex alla K-ljud, se versen nedan.

"En kraftfull kung drar ut i krig.  
Han kallar krigarna till sig.  
Han bär en krona på sitt hår,  
hans klinga klirrar då han går.  
Nu kommer alla krigarna  
längst krökarna på stigarna,  
de kliver fram med klamp och stamp  
ty kungen kallat dem till kamp!"

Denna vers får de sedan skriva ner med kriterior på olinjerat papper. Enligt Järpsten (Carlgren 1977 s.81) är skrivning fortfarande en avskrivning från tavlan i klass två men barnen får börja lära sig skrivstil. I klass tre förekommer friskrivning men vanligast är att de skriver av text från tavlan. Man börjar från ordens helhet gå ner till stavelserna, bokstavsljuden isoleras och rättstavning övas. I lekens form övas grammatiska begrepp och ordkunskap. Skrivövningarna blir mer utmanande i klass fyra då barnen får börja med uppsatser och träning av uppbyggnad av huvudsats och bisats, man lägger stor vikt vid ordklasserna. Barnen skriver fortfarande med färgpennor på olinjerat papper och skrivböcker förekommer vid uppsatsskrivning.

Enligt Järpsten (Carlgren 1977 s.81) börjar läsundervisningen målmedvetet först i andra klass, någon formell lästräning bedrivs inte i första klass. Man utgår från helordsmetoden när man ska lära barnen läsa. Den innebär att läraren presenterar ett skrivet ord för barnen som de skriver av och läser som en ordbild. Allard et al säger (2001 s. 47) att en läsundervisning som värderar ljudningsstrategin särskilt högt riskerar att få barn att läsa mekaniskt, vilket innebär att fokus ligger på att läsa utan att förstå vad texten betyder. Enligt Lundberg i boken "Språkutveckling och läsinlärning" (Sandqvist & Telman, 1989 s.190) kan det bli ett problem för många barn att bygga upp sitt förråd av ordbilder när det blir många ord som ser lika ut eftersom de då lätt förväxlas. I klass två fortsätter barnen att träna på ordbilder, ord för ord. Sedan läser barnen en rad i taget och sedan ett helt stycke som läraren eller de själva har skrivit, alltså inte ur någon läsbok. Björk/Liberg (2007 s.10) menar att det är viktigt att man som lärare låter läs- och skrivinlärningen ske i sammanhang som fyller en mening i barnens liv, sammanhang för vilka de har en god förförståelse för. Texterna blir autentiska för barnen, vilket bidrar till att de blir roligare och meningsfullare för barnen att läsa och bearbeta. I klass tre presenteras den första tryckta texten. Ordbilden är grunden för läsningen men de enskilda ljuden kan även tränas för att vara till hjälp vid stavning. Man gör barnen medvetna om den ljudstridiga stavningen och vokalens dubbla uttal. I klass fyra behärskas oftast läsningen bra. Barnen får läsa olika böcker där man lägger vikt på välläsning och god artikulation, enligt Järpsten (Carlgren 1977 s.81). Eleverna lär sig läsa utan jäkt från det man själv har skrivit och redan kan utantill. Och det får ta tid enligt Liebendorfer (1997 s 12). Först när de lärt sig lilla alfabetet kommer skrivandet och slutligen kommer läsningen av det skrivna. Enligt Ritter (1997 s.121) har barnen i allmänhet lärt sig att både skriva och läsa i tredje klass.

### 3.8 Matematik för de tidigare åldrarna

Matematikundervisningen för de tidigare åldrarna utgår från barns behov av att röra sig till takt och rytm. Enligt Steiner (1994 s.182) är musik i form av rytmiska lekar ett betydelsefullt hjälpmedel för att få barn intresserade och engagerade i matematikundervisningen eftersom barnet har rytmiska och musikaliska anlag. Andersen menar (1991 s.40) att barnets allra djupaste behov är att uppleva rytmer. De första matematikupplevelserna bör därför enligt Andersen (1991 s.41) börja med kropp, armar och ben i en gymnastiksal, där barnen i början möter matematiken i takt och rytm på ett omedvetet sätt. Övningarna börjar med att barnen går runt i en ring och lyssnar till fötternas ljud mot golvet. Efter ett tag går barnen i samma takt. Med hjälp av läraren får barnen bl a pröva på att gå i jämn och ojämn takt och stampa kraftigt med höger och tyst med vänster. Den ”musik” som kommer fram får nu två melodier. Innan man börjar med de olika räknesätten introduceras talen, enligt Steiner (Weisser 1996 s.57). Talen lär man sig utifrån en helhet genom att bl. a. anknyta dem med föremål i verklighet, siffran två kopplas t ex till sol och måne och du och jag. Vägen till att tydliggöra talen kan göras genom att måla sol och måne, nämner Weisser. Löwing (2008 s.39) menar att en grundläggande taluppfattning som innebär att barnen kan behärska talen och dess egenskaper är en förutsättning för att barnen skall kunna göra räkneoperationer. När barnen kan behärska talen är det, enligt Löwing (2008 s. 67) viktigt att de lär sig additions och subtraktionsoperationerna med flyt. Hon menar att vissa förkunskaper är nödvändiga för att en elev skall komma vidare i sin inläring även om elever kan lära sig på olika sätt och även om ett och samma problem kan lösas på olika sätt (s.17).”Det innebär att eleven vid en mer omfattande beräkning t ex i samband med problemlösning, inte skall behöva lägga extra tankekraft på de grundläggande delberäkningarna som ingår. Det är som att läsa. Den som ännu inte med flyt kan läsa och foga samman bokstäver till morfem och morfemen till ord måste lägga ned stor uppmärksamhet på detta att de inte samtidigt förmår tolka innehållet i det lästa”. (Löwing 2008 s.67)

Räkneundervisningen i Waldorfskolan skall, enligt Steiner (Ritter 1997 s.122) börjar med att eleverna i årskurs ett får räkna med division eller subtraktion. Man utgår från helheten och använder delandets princip, addition och multiplikation kommer senare. Steiner menar att genom att utgå från helheten får man barnen att förstå ty barnen lever fortfarande i en enhet med världen. Följande räkneexempel visar på hur man arbetar utifrån en helhet. Läraren lägger fram ett konkret material som barnen har en relation till i detta exempel är det äpplen. Ett barn får komma fram och titta på en hög med äpplen. Läraren kallar fram två andra barn och säger till det barnet som kom fram först, ”den här högen med äpplen som du har framför dig, ska du dela upp så att ni får lika många var. När barnen har förstått delandets princip, kan man gå vidare och arbeta med addition och multiplikation. För att lära sig multiplikationstabellerna använder sig Waldorfläraren av övningar i rörelse och rytmer som barnen tidigare har prövat på men som läraren nu har utvecklat. Ett exempel på en övning är att barnen tillsammans får gå medurs i en ring. På var tredje steg hoppar de med samlade fötter, vänster, - höger - hopp ett flertal gånger för att känna rytmen. Med denna övning låter det snart som en fin melodi i tre fjärdedels takt. När rytmen ligger fast förankrad i benen kan man börja sjunga till. Takten som barnen har i fötterna, benämns genom ett kraftigt eller ett svagt stamp i golvet eller i snabbare eller långsammare takt. Barnen får testa att variera sig i plötsliga eller jämna övergångar. När man går i fyrdelad rytm betyder det att barnen får gå i vänster – höger – vänster – hopp, ett flertal gånger. Omväxlande byter de fot vid nedstamp. Detta är en svårare rytm att ta till sig för barnen, därför ska man arbeta länge med den tredelade rytmen och den fyrdelade rytmen, så barnen har dem i kroppen, enligt Andersen (1991 s.55). När barnen kan rytmerna lägger läraren in räkneord i takten som de tillsammans med barnen namnger. Barnens föreställningar i övningen blir levande genom musiken som

engagerar dem eftersom musiken omfattar takt och rytmen. När barnen har fått uppleva dessa rytmer musikaliskt, genom att t ex sjunga till dem, börjar de lära sig talvärdena. Istället för att sjunga en melodi, säger barnen siffrorna i takt med rytmen. I den tredelade rytmen, hoppar barnen på 3 – 6 – 9 . Exempel 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 – 9 med 3, 6 och 9 understruket då barnen hoppar på dessa siffror för att lära sig den tredelade rytmen. Så småningom benämner endast barnen siffrorna 3, 6 och 9, det kan se ut så här, (1) – (2) – 3 – (4) – (5) – 6 – (7) – (8) – 9 . Barnen ska känna rytmen i fötterna vilket skapar en god förbindelse mellan talen och hjälper barnen att bli medvetna om avståndet mellan talen i treans tabell och förstå vad tabellen egentligen är. Genom denna övning blir barnen mer medvetna om sin kropp och takten och rytmens tillämpning gör så att barnen kommer ihåg leken och matematiken i den. Det blir en helhet för dem och en rolig lek menar Andersen (1991 s.55).

Med hjälp av material som t ex nötter i en hög, kan barnen forma nöthögen till geometriska former, kvadrat, triangel, rektangel eller cirkel. Barnen lär sig hur former kan uppstå och hur de ser ut. Andersen (1991 s.91) menar att ur kaos som i en nöthög, kan det skapas ordning genom att forma nöthögen till något nytt. Barnen kan också räkna addition och subtraktion med nötterna. Läraren ger barnen en uppgift att dela nöthögen i två högar. Barnen delar nöthögen i två delar och räknar sedan nötterna i de båda högarna. Sedan säger läraren att det ska vara lika många nötter i de båda högarna, då adderar eller subtraherar barnen så att det ska bli lika i varje hög. Man kan också låta barnen utgå från en nöthög med exempel 20 nötter i. Barnen får dela upp högen i två delar, vilket innebär att man utgår från helheten och division. Barnen får också bestämma ett eget antal nötter att plocka ur högen. Ett exempel kan vara att de valt att plocka ut 7 nötter ur högen. Utifrån tallinjen kan barnen snabbt räkna ut hur många nötter det ska vara i den kvarvarande högen. Så här skriver barnen antalet nötter i addition,  $20=7+13$ , helheten först. Normalt används det syntetiska tillvägagångssättet i skolan, vilket innebär att barnen löser uppgiften genom t ex  $7+13=20$ . Waldorfskolan använder det andra tillvägagångssättet vid addition, den analytiska vägen där man utgår från helheten och sedan tittar på delarna. Andersen menar (1991s.104) att det analytiska tillvägagångssättet ligger barnen närmare än det syntetiska eftersom den analytiska vägen ger möjlighet till egna initiativ, ett aktivt sökande och spelrum för barnets fantasikrafter. Den syntetiska metoden syftar till vetande och kunskap som andra på förhand känner till och som man förväntar sig skall komma fram. Den analytiska metoden syftar till aktivitet och upplevelse. Genom att räkna antalet nötter kan de konstatera att uppgiften är riktig. Sedan väljer barnen ut flera olika sätt att dela upp 20 på, exempel  $20=5+15$  eller  $20=11+9$  osv. Till sist kan eleven få ordning på detta genom att skriva  $1+19=20$  eller  $2+18=20$  osv. Det rytmiska förloppet i den sista uppställningen ger säkerhet vid bedömning.

Enligt Waldorfskolans kursplan (1998 s.39) är det viktigt att skolan ger barnet förutsättningar och aktiviteter för att arbeta med matematisk problemlösning. Skolan skall ge eleverna en tilltro till sitt eget tänkande, förmåga till själviakttagelse och till problemlösning av såväl logisk, kreativ som praktisk art. Det handlar om att klara av problemlösning på egen hand, även när frågeställningen inte är av matematisk natur. Syftet med att utveckla barns förmåga att lösa problem är för att få en ökad förståelse vid kunskapsinläringen och för att självständigt kunna lösa problem som uppstår i vardagen. Som lärare är det, enligt Löwing (2008 s.29) viktigt att utgå från enkla konkreta vardagsproblem för att successivt övergå i komplicerade och abstrakta formulerade matematiska problem. Enligt Ulin (1996 s.23) ska problemlösning vara spännande och engagerande och barnen ska kunna använda sin fantasi. Ett exempel på en uppgift till de yngre åldrarna är, ”Vid ett vägskäl ser John två vägvisare. Den ena pekar åt höger och har texten Almhult 35; den andra pekar åt vänster och anger Bergudden 42. Hur långt ifrån varandra ligger dessa orter? Och hur nära varandra kan de



ligga?” Eleverna uppmuntras att motivera sina val, både med verbalt beskrivande och med en skiss.

I detta kapitel har vi fördjupat oss i teorierna bakom Waldorfpedagogikens konstnärliga undervisning i form av läraren som undervisnings- och uppfostringskonstnär samt målen med den konstnärliga undervisningen. Mot slutet av teorienomgången beskriver vi de konstnärliga ämnena som är viktiga för läs- skriv och matematikinläringen. Vi har med hjälp av denna fördjupning fått klart för oss varför Waldorfpedagogiken grundar sig på en konstnärlig undervisning och på vilket sätt den konstnärliga undervisningen motiveras i icke-traditionellt konstnärliga ämnen som matematik och svenska för de tidigare åldrarna. Vi har även fått reda på vilka förväntningar Waldorfpedagogiken har på läraren i en konstnärlig undervisning.

I nästa kapitel redogör vi för den information som framkommit av elever och lärares upplevelser och inställning till Waldorfpedagogikens konstnärliga undervisning. Frågor och sammanställning av intervjuer finns i bilaga 3-6.

## 4. Konstnärlig undervisning: elevers och lärares upplevelser

I avsnitt 4.1 presenterar vi de resultat av elevintervjuer som bygger på frågeställningen; Vilket perspektiv har elever som går eller har gått i Waldorfskola på den konstnärliga undervisningen inom läs- skriv och matematikinläringen samt lärarens roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär? avsnitt 4.2 kommer sedan resultat av lärarintervjuer som grundar sig på frågeställningen; Vilket perspektiv har Waldorflärare på sin roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär och hur arbetar dem med den konstnärliga undervisningen i läs-, skriv- och matematikinläringen?

### 4.1 Reflektioner: Waldorfelever

Under denna rubrik kommer vi att redogöra för elevernas svar tematiskt. Vi börjar med deras reflektioner om deras trivsel i skolan generellt, följt av kommentarer om de konstnärliga ämnena.

Samtliga elever som vi har intervjuat trivs eller har trivts väldigt bra med att gå i Waldorfskola. Nästan alla kände sig trygga och uppskattade den familjära stämningen på skolan, där alla lärare och elever känner varandra. Dessutom trivs de med skolmiljön.

Eurytmin upplever eleverna som något positivt eftersom den utvecklar deras rumsuppfattning (vänster och höger), sociala samspel, kroppsuppfattning, formuppfattning, språkinläring, matematikinläring, minnet, koncentrationsförmågan osv. När många av eleverna var yngre uppfattade de eurytmin som abstrakt, de förstod inte syftet med eurytmin. De berättade dock att många elever i de senare årskurserna fortfarande har svårt att förstå sig på eurytmin.

Formteckning var alla positiva till eftersom man på ett lustfyllt sätt lär sig att rita olika former. I början förstod inte alla syftet med det men när de började ha geometri i sexan insåg de, vilket stöd de hade av formteckningen. De fick med hjälp av formteckningen en djupare förståelse för geometrin.

Målning tyckte de flesta elever mycket om eftersom de fick skapa efter sin egen fantasi och det inte ställdes några krav på resultatet. Det som var tråkigt med bild var för vissa frustrationen över att inte hinna göra klart. Alla elever var dock inte positiva till bildtekniken ”vått i vått”. Eleverna i årskurs sju hade tröttnat på tekniken eftersom de upplever att de har fått måla mycket med den tekniken. Flickan i årskurs två upplevde ”Vått i vått” som jobbigt eftersom hon inte kunde styra över resultatet då färgerna blandar sig med varandra.

Musiken har tyvärr hamnat i bakgrunden i våra intervjuer så vi har inte fått fram något större resultat vad beträffar musiken. Men för eleverna i årskurs sju och flickan som avslutade sina studier i Waldorfskola efter årskurs nio var musiken ett roligt inslag i deras utbildning eftersom de bl.a har fått spela mycket flöjt och andra instrument.

Periodundervisningen upplevdes av alla elever som ett bra arbetssätt. Eleverna upplevde att de fick ett större sammanhang av det enskilda ämnet eftersom de fick koncentrera sig i ett ämne i taget under en längre tid. De flesta ansåg att de inte saknade läroböcker utan det var tillräckligt med lärarens muntliga berättande och anteckningar i periodhäftet. Genom att skriva ned i periodhäftena upplevde eleverna att de fick en djupare förståelse för kunskapen.

Alla eleverna förknippade läs- och skrivinläringen med bokstavsarbetet där man går från bild till bokstav. En elev upplevde bokstavsarbetet som ett spänningsmoment eftersom hon i förväg inte fick reda på, vilken bokstav hon skulle lära sig. Men två av eleverna uppfattade bokstavsarbetet som jobbigt. Flera av eleverna uppfattade att eurytmi, formteckning och sagor var bra hjälpmedel för att lära sig läsa och skriva och det var många som var positiva till att det var mycket sång, dikt, rim och ramsor i samband med läs- och skrivinläringen. Flickan som avslutat sina studier i Waldorfskolan efter nio år, upplevde att läs- och skrivinläringen gick i bra takt till hennes förmåga att läsa trots att hon redan kunde läsa innan hon började skolan. En av flickorna i årskurs tolv som är dyslektiker uppfattade inte läs- och skrivinläringen som positiv för hennes del eftersom hennes läs- och skrivsvårigheter först upptäcktes när alla andra i klassen hade löst läskoden i årskurs tre men inte hon.

Alla elever hade en positiv inställning till matematiken eftersom de upplevde den som lekfull och konkret. De minns att de fick lära sig siffror och att räkna med hjälp av rytm och rörelser genom klappramsor, formteckning och eurytmi, vilket innebar att ämnet aldrig blev tråkigt. En del elever nämnde att matematiken med division var konkret. Det konkreta var bl.a. att de fick lära sig matematiska begrepp som täljare och nämnare med hjälp av bilder samt att de fick ta hjälp av ett naturmaterial som kottar och kastanjer vid inläringen av division. Rumsuppfattning, sifferuppfattning och kroppsoppfattning är begrepp som eleverna t ex fick lära sig genom eurytmin. Genom formteckning har eleverna utvecklat sin sifferuppfattning ytterligare och även testat att rita olika geometriska former. En elev nämnde att hon tyckte det var bra att läsa matematik i längre perioder då det hjälpte henne att få en klarhet i ämnet.

Alla elever är nöjda med sina lärare och de som har haft sina lärare i alla år anser att de inte vill byta klasslärare. Lärarna har varit duktiga och engagerade samt skapat en bra relation med eleverna. En del elever har haft olika klasslärare och de tror det har bidragit till den dåliga stämningen i deras klass. Överlag har de flesta eleverna haft en bra stämning i klassen. Eleverna har varit nöjda med att undervisningen grundar sig på lärarens muntliga berättande men den elev som har påbörjat Universitetsstudier saknar att det inte fanns några vidare beskrivningar om hur man kan använda läroböcker.

#### **4.2 Reflektioner: Lärarintervjuer**

Under den här rubriken kommer vi att börja med att redogöra för några generella tendenser kring kopplingen mellan vår teoriredogörelse och lärarnas svar. Därefter diskuterar vi lärarnas svar angående sin roll som undervisnings- och uppfostringskonstnär samt deras kommentarer kring läs- och skriv och matematikinläringen.

Vi har kommit fram till att lärarnas svar stämmer bra överrens med våra teorikopplingar kring den konstnärliga undervisningen. Båda lärarna poängterar att det är viktigt att se till hela barnet, där viljan känslan och tanken måste stimuleras. De tycker också att det är viktigt att utgå från barnets intressen och behov för att inläringen skall bli lustfylld.

I sina roller som uppfostringskonstnärer är de överrens om att man skall ha förmågan att kunna tillägna sig barnet. Den manliga läraren betonar att det är viktigt att kunna förvandla sig under barnets utvecklingsperioder och den kvinnliga läraren påpekar att det är viktigt att man låter barnen vara sig själva så de kan skapa sin egen identitet.

Vi inser att lärarens roll som undervisningskonstnär inte enbart handlar om ett muntligt berättande och att integrera estetiska ämnen med de teoretiska ämnena, utan konsten att undervisa handlar även om att som lärare skapa upplevelser som bearbetas i barnens känsloliv

som leder till att kunskaperna består i tankelivet. Det är viktigt att man ger mycket av sig själv i det muntliga berättandet, ju friare man blir i det muntliga berättandet desto mer uppskattas det av barnen. Det är viktigt att förbereda sig väl och fördjupa sig så att eleverna får kvalitativ kunskap. Inläringen skall vara lustfylld men samtidigt skall man utmana barnen i deras inläring.

I läs- och skrivinläringen ger lärarna olika beskrivningar på hur de arbetar. Båda utgår från helordsmetoden där barnen lär sig läsa de ord och meningar som de skriver av från tavlan. Lärarna går från berättelse till bild och sedan till bokstav vid bokstavsinläringen. Den kvinnliga läraren har en bild till varje bokstav medans den manliga läraren har flera bilder till en bokstav för att barnen konkret skall se förvandlingen från bild till bokstav. Exempel på detta kan vara en svan som smalnar av och slutligen blir bokstaven S. I bokstavsarbetet berättar den kvinnliga läraren att hon aktiverar barnen på olika sätt. Den manliga läraren poängterar att barnen får lära sig bokstavsljuden under tiden som de lär sig bokstäver genom bl a verser. I matematikinläringen använder sig båda lärarna av naturmaterial som redskap. Båda använder sig av rytm och rörelse samt klappramsor för att göra inläringen lustfylld. Han beskriver att barnen först får lära sig de romerska siffrorna och sedan de arabiska. Det som väcker vårt intresse är hur han får barnen att bli medvetna om hur siffran får ett värde som en symbol. Det som väcker vår uppmärksamhet hos den kvinnliga läraren är att hon använder sig av den syntetiska metoden vid addition. Denna metod innebär att hon utgår från delen och inte helheten som i den analytiska metoden som vi utifrån teorierna tror är den vanligaste. För den kvinnliga läraren är det också viktigt att barnen kan multiplikationstabellen ”som ett rinnande vatten”.

## 5. Diskussion och resultatredovisning

Här diskuterar vi bl. a resultatet av den konstnärliga undervisningen enligt teorierna kontra elever och lärares upplevelser av den konstnärliga undervisningen. Vi tar även upp en personlig diskussion utifrån vad vi uppfattar att vi har lärt oss genom detta arbete.

Vi ville se om Waldorfpedagogiken kunde införlivas i den vanliga skolan som svar på uppmärksammade brister i aktuell debatt. Av erfarenhet som förskollärare i förskoleklass, vet vi att leken och de estetiska inlärningsmetoderna minskar betydligt redan från förskoleklass och i de tidigare åren i den traditionella skolan. Vi upplever att mycket av de estetiskt tillämpbara metoderna stannar av och den röda tråden försvinner. Vi tycker att detta är synd eftersom undervisningen i större omfattning blir lärobokstyrd, där de estetiska ämnena undervisas separat. Vi anser att Lpo94 (1998 s.12) är otydlig med vad den menar med att utveckla och använda olika uttrycksformer i skolan. Enligt Thavenius et al (2004 s.72) är en utbredd uppfattning bland många lärare att det estetiska är lek och inte något riktigt seriöst. En allmän uppfattning är att ”*Det fria skapandet*” inte ska styras eller påverkas eller integreras med något annat ämne (s.73). Vi upplever att det inte bara handlar om att tolka läroplanen rätt eller fel, utan att de fördomar som många lärare har till det konstnärliga beror på att lärarna i den traditionella skolan inte har kompetensen till att integrera konstnärliga ämnen med de teoretiska ämnena. Vi tror att detta kan bero på att lärarna inte har fått kunskaper om det i sin lärarutbildning, eftersom de estetiska ämnena inte är obligatoriska i lärarutbildningen.

Som vi tidigare nämnt i detta arbete, beror vårt stora intresse för Waldorfpedagogiken på att vi som blivande lärare i förskola och skola, vill utveckla vår förmåga att variera verktyg och metoder för att väcka intresse och lust till att lära hos det enskilda barnet. Fördjupningen i Waldorfpedagogiken har gjort oss medvetna om varför Waldorfskolans undervisning genomsyras av det konstnärliga i alla årskurser, från årskurs ett till tolv. Vi har genom denna fördjupning av pedagogiken fått många infalls vinklar på hur vi i framtiden skulle kunna arbeta utan läroböcker och fått det förtydligt för oss vad en konstnärlig undervisning innebär. Vi har lärt oss att den konstnärliga undervisningens huvudmotiv är att få fria och självständiga individer som skall få kunskaper som varar för livet. För att utvecklas i denna riktning tar Waldorfskolan hjälp av Steiners antroposofiska människosyn, som utvecklar hela barnet, det kroppsliga, andliga och det själsliga i barnet. Där det är viktigt att de själsliga förmågorna tanke, känsla och vilja får samspela med varandra genom aktivitet och upplevelser för att alla tre skall få komma till sin rätt. Antroposofins syn på de själsliga förmågorna, tanke, känsla och vilja, har utvecklat vår helhetssyn på barnet och har blivit en vägledning för oss som blivande lärare. Syftet med de konstnärliga ämnena har för oss blivit tydligare genom att vi har fått klarhet i att barnets vilja och känsla anses viktiga att aktiveras för barnens kunskapsinläring. Melin(2007 s. 30) menar att man som lärare måste skapa aktivitet och upplevelser för att de själsliga förmågorna hos barnet skall utvecklas i undervisningen. Vi fick av vår intervju med den manliga läraren, en förståelse för hur viktigt det är att man som lärare engagerar barnets själsliga förmågor. Han förtydligade också för oss att viljan och känslan hos barnet avgör vilken tanke (kunskap) barnet får.

Vi har kommit fram till att Waldorfpedagogiken inte enbart handlar om att integrera konstnärliga ämnen med teoretiska ämnen för att skapa aktivitet och upplevelser hos barnen. Att väcka lust och nyfikenhet för inläringen handlar också om att som lärare använda sig själv som ett konstnärligt verktyg. Den manliga läraren förklarade att det muntliga berättandet ger en kvalitativ kunskap och inte en kvantitetskunskap som man får genom läroböcker. Av elevintervjuerna fick vi reda på att eleverna uppskattade lärares muntliga berättande och de

flesta kände att de fått den kunskap som de vill ha. Eleverna saknade inte läroböcker. Utifrån det som vi har läst och hört från den manliga läraren, så verkar det muntliga berättandet kräva mycket av läraren. Vi tror att Waldorflärarens muntliga berättande är ett bra sätt för att förmedla kunskaper på eftersom den skapar upplevelser och ger en kvalitativ kunskap. Det är dock viktigt att barnen i de äldre åldrarna skall få lära sig att använda tryckta läroböcker för kommande studier. En elev nämnde att han saknade att få lära sig hur man bearbetar en lärobok för att kunna ta ut det som är viktigt i en bok. Waldorfskolan presenterar inte läroböcker utan de presenterar olika faktaböcker att ha vid sidan av periodhäftet, berättar eleven. Men eftersom studier efter gymnasial nivå är såpass krävande, så anser vi att Waldorfskolan skall erbjuda elever som skall avsluta sina studier, läroböcker så att de lär sig att bearbeta och plocka ut viktigt stoff.

Det muntliga berättandet integrerat med periodundervisningen tror vi fördjupar förståelsen för barnens inläring ytterligare. Eftersom barnen får koncentrera sig på ett ämne i längre perioder, vilket resulterar i att de hinner reflektera och vidareutveckla sina kunskaper. I Waldorfskolan strävar läraren efter att barnet skall hinna fördjupa sig i ett ämne utan att det skall bli avbrutet och splittrat. En elev nämnde i en intervju, att hon tyckte att periodundervisningen var mycket bra, då hon fick tiden att fördjupa sig och skapa en större förståelse för olika ämnen.

Vi har lärt oss att syftet för att kunna vara en uppfostringskonstnär i förhållande till barnet krävs det att man följer barnet under en längre tid. Det innebär att man själv utvecklas eller som man i Waldorfskolan säger förvandlas med barnet. Det handlar inte om att ta över föräldrarollen, utan det handlar om att skapa en god relation till barnet som kan bidra till att barnet får en inre harmoni och blir motiverad att lära sig. Enligt den manliga läraren är det många som släpper sina barn tidigare men han upplever det inte som något problem att förvandla sig under barnets utveckling. Han anser det viktigt och givande i sin yrkesroll, att först vara en förebild, sedan en auktoritet och till sist stå som en sakkunnig vän, som successivt byggt en tillit som varar genom hela barnets skolgång. Vi upplever dock att det kan vara en svår och utmanande uppgift att ha sina elever i åtta år men vi har förstått fördelen. Om läraren lyckas med rollen som uppfostringskonstnär bidrar det till att underlätta t ex det muntliga berättandet i den konstnärliga undervisningen eftersom barnen bekräftar läraren.

Efter en fördjupning i de konstnärliga ämnena, målning, formteckning, eurytmi och musik, kan vi nu se på dem ur ett större perspektiv. Varje ämne bidrar på många sätt med aktivitet och upplevelse för att förenkla inläringen i både svenskan och matematiken för barnen. Vi ser framförallt att eurytmi och formteckning är väl genomtänkta eftersom de inte bara förbereder och underlättar för läs- skriv- och matematikinläringen, utan att de också aktiverar och stimulerar alla sinnen hos barnet, vilket förebygger läs- och skrivsvårigheter. Vi tycker att det är synd att många elever upplever eurytmin som abstrakt eftersom den bidrar till att utveckla många kvalitéer hos barnet. Ett konkret exempel på vad eurytmin kan bidra till nämnde flickan i årskurs sju, som åker konståkning. Hon hade märkt hur viktig eurytmi som ämne har varit för henne när det gäller rumsuppfattningen på isen, eftersom hon genom eurytmin har fått en bra kontroll över var de andra befinner sig på isen. Vi har lärt oss att Waldorfpedagogiken utgår ifrån barnets behov (viljeliv) av aktivitet och upplevelser i läs- och skrivinläringen. Barnen får bl. a lära sig att skriva före dem lär sig att läsa. Vi håller med Lundberg om att det är viktigt att tänka på, att skrivning är ett hantverk som också kräver mycket träning, som barn mer eller mindre har svårt för att behärska. Även vid introduktionen av bokstäver tycker vi att pedagogiken tänker på att utgå från barnens behov genom att skapa upplevelser. En av eleverna som vi intervjuade upplevde bokstavs-inläringen som ett

spänningsmoment, då hon förväntansfullt ville se vilken bokstav bilderna skulle förvandlas till. Målning är ett stort ämne för inläringen av bokstäver eftersom barnen får måla förvandlingen från bild till bokstav i sina periodhäften. Målning och bild integreras i alla ämnen i Waldorfskolan. "Vått i vått" är en metod som används flitigt i Waldorfskolan men genom intervjuer med eleverna kan vi märka att det kan bli för mycket för dem och tekniken uppfattas ofta som tråkig.

Matematikinläringen för de tidigare åldrarna också handlar också om att skapa aktivitet och upplevelser. Det var bl. a intressant att barnen blev introducerade i matematiken genom takt och rytm. Men för oss var det framförallt skillnaden på vad den analytiska metoden som Waldorfpedagogiken vanligtvis använder sig av och den syntetiska metoden som den traditionella skolan har, som väckte vårt intresse. Den analytiska metoden, där man utgår från helheten, syftar till att skapa aktiviteter och upplevelser som gör det möjligt för barnen att ta egna initiativ och aktivt lösa ett problem. Det handlar inte alltid om att föra in det estetiska i undervisningen utan att man på många olika sätt kan ge barnet upplevelser som skapar aktivitet. Vi tycker att den analytiska metoden verkar mer genomtänkt än den syntetiska därför att den analytiska metoden utgår från helheten och ger aktivitet och upplevelser som ger barnen möjlighet till att ta egna initiativ till att söka kunskap. Den syntetiska metoden syftar till vetande och kunskap som andra på förhand redan känner till och förväntar sig. Genom intervjun med den kvinnliga läraren, visade det sig att hon använder sig av bl.a. syntetiska metoder. Det kan delvis bero på hennes bakgrund som utbildad lärare för den traditionella svenska skolan, men också på att hon har relativt kort arbetslivserfarenhet som Waldorflärare.

Problemlösning är ett annat lärosätt som aktiverar barnen i inläringen genom att eleverna får lösa problem på egen hand. Vi anser att problemlösning är konstnärlig undervisning eftersom barnen inte får färdiga lösningar utan aktivt måste lösa problemet själva genom att använda sin fantasi och kreativitet och t ex rita ner sitt svar. Enligt Waldorfskolans kursplan, *En väg till frihet* (1998 s.39) skall man sträva efter att eleverna får tilltro till sitt eget tänkande, genom att eleverna erbjuds möjligheter till att lösa egna matematiska problem. Även kursplanen i matematik (skolverket 2000) menar på att skolan skall sträva efter att elever utvecklar sin förmåga att formulera, gestalta och lösa problem med hjälp av matematik, samt tolka, jämföra och värdera lösningarna i förhållande till den ursprungliga problemsituationen. Av intervjuerna upplever vi att eleverna är nöjda med matematikundervisningen och att tillvägagångssättet har varit roligt och de har fått många olika upplevelser från sina lärare.

## 5.1 Slutsats

Vi upplever att vi genom detta arbete har fått en tydlig bild av Waldorfpedagogiken och antroposofins syn på människan, trots att vi i början hade svårt att förstå antroposofin. Vår fördjupning av denna pedagogik har bidragit till kunskaper som vi vill bära med oss in i yrkeslivet. I vår lärarutbildning har det talats mycket om hur viktigt det är att utgå och anpassa undervisningen efter det enskilda barnets intressen och behov. Waldorfpedagogiken och dess syn på en konstnärlig inläring har vidareutvecklat vår syn på vad barns behov är och hur viktigt det är att man ser till helheten i sin verksamhet och på barnet. Pedagogiken har tydliggjort för oss att människan består av kropp själ och ande och hur viktigt det är att engagera det själsliga, (vilja, känsla och tanke) hos barnets genom en konstnärlig undervisning för att kunskaperna skall bli bestående för barnen. Vi har lärt oss att ett viktigt behov hos barn i de tidigare åldrarna är att få upplevelser och aktiviteter för en meningsfull och fördjupad förståelse för kunskapsinläringen. Vi har också insett att det konstnärliga inte behöver vara estetiskt för att ge en meningsfull och fördjupad kunskapsinläring. Utan en konstnärlig

undervisning kan också innebära att skapa upplevelser genom att t ex använda sig av problemlösning eller att som lärare klä ut sig till trollkarl. Dessutom har vi fått en ökad medvetenhet om att det är viktigt att kunna tillägna sig barnet som lärare för att ge barnet bättre förutsättningar för en kunskapsinläring som varar hela livet. Detta synsätt svarar väl mot aktuella diskussioner i samhället om "ett livslångt lärande" och aktuell skoldebatt om vikten av integrering av kunskaper.

Vi uppfattar att lärarna i Waldorfskolan börjar arbeta med helordsmetoden i läsinläringen men vi anser att det är viktigt att både använda sig av helord och avkodningsmetoden. Detta för att vi upplever att barn är olika och behöver olika metoder för att lära sig.

Detta arbete har bidragit till att vi som blivande lärare vill föra in mer av Waldorfpedagogiken i den traditionella skolans värld och att minska på läroboken plats i undervisningen. Vi tycker att de estetiska ämnen borde få mer plats i lärarutbildningen genom att vara obligatoriska för att man som blivande lärare skall få en förståelse för de estetiska ämnernas inverkan på bl.a. de traditionella ämnena i skolan och för att som lärare inse att man genom konstnärlig undervisning kan skapa en kvalitet för barnen som ger kunskaper som består.

Om vi hade mer tid till forskning inom Waldorfpedagogiken, hade vi kunnat tänka oss att fördjupa oss i Waldorfpedagogikens perspektiv på barnets sociala utveckling. Vi hade också kunnat tänka oss att skriva om deras syn på en vacker skolmiljö, deras stora intresse för naturen och slutligen hade det varit intressant att jämföra attityder kring undervisning mellan Waldorfelever och elever i traditionell skola. Vi anser att pedagogiken på många sätt är väl genomtänkt men även att Waldorfpedagogiken har vissa brister. Eurytmin anser vi har många bra egenskaper som barn har behov av men tyvärr har inte alla lärare lyckats förmedla den konkreta sidan av eurytmin. Några barn uppfattar eurytmin som abstrakt och förstår inte meningen med den vilket bidrar till att de tappat lusten för den.



## Referenser

- Allard, Birgitta et al (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonniers Utbildning AB
- Andersen, Henning (1991). *Att räkna med rytmer* Järna: Balder förlag
- Björk, Maj & Liberg Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand* (2007). Stockholm: Natur och kultur
- Carlgren, Frank (1980). *Den antroposofiska kunskapsvägen* Täby: Larson AB
- Carlgren, Frank (1977). *Insyn i Waldorfskolan. Rudolf Steinerpedagogiken i ord och bild*. Stockholm: Kosmos förlag
- Carlgren, Frank (1981). *Waldorfpedagogiken, en framtidsmodell?* Täby: Robert Larson AB
- Liebendorfer, Örjan (1997). *En introduktion i Waldorfpedagogiken*. Tidskriften på väg/Waldorfförlag
- Lindenberg, Christoph (1977). *Waldorfpedagogik, lära utan fruktan, handla medvetet med ansvar*. Stockholm, Albert Bonniers förlag AB
- Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling, kartläggning & undervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Löwing, Madelene (2008) *Grundläggande aritmetik, matematik didaktik för lärare* Polen: Studentlitteratur
- Ritter, Christhild (1997). *Waldorfpedagogik*. Falköping: Liber AB
- Sandqvist, Carin & Telman, Ulf (red) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Steiner, Rudolf (1994). *Waldorfpedagogik, antroposofisk människokunskap som grund för undervisning och uppfostran*. Järna: Telleby förlag
- Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan, Persson, Magnus & Aulin-Gråhamn, Lena (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Ulin, Bengt (1996). *Engagerande matematik, genom spänning, fantasi och skönhet*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Waldorfskolans läroplan (1998). *En väg till frihet*. Stockholm: Levande kunskap AB
- Weisser, Hanne (1996). *Undervisningskunst och konstnerisk undervisning, idé och erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: Utbildningsdepartementet

## Tidigare forskning

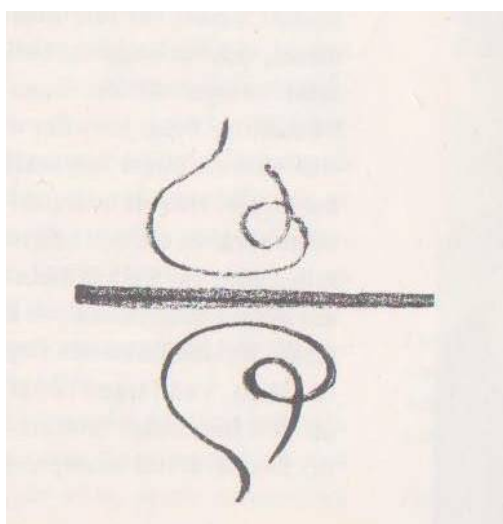
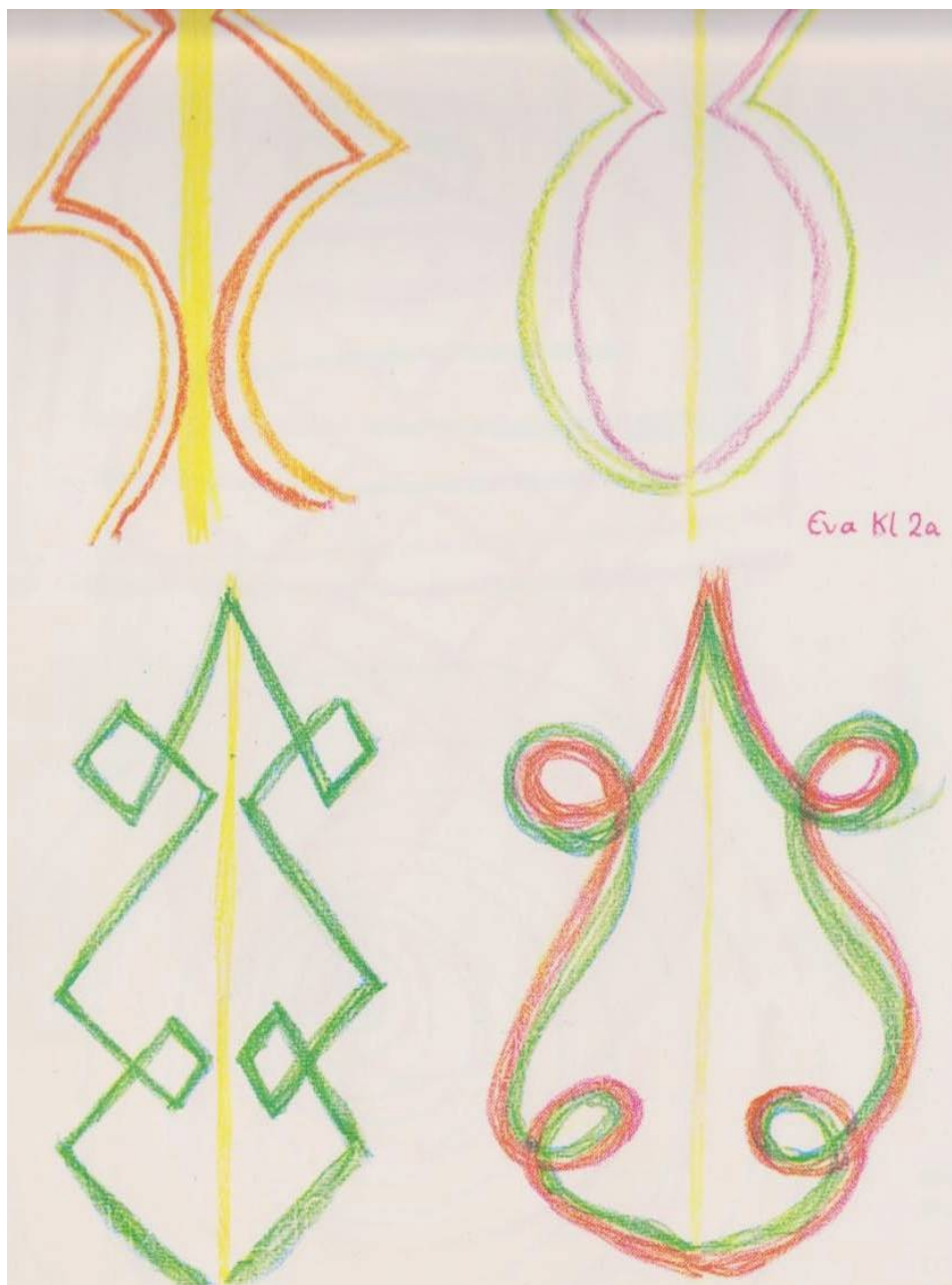
- Melin, Anna & Boqvist, Emma (2007) *Skapande verksamhet - ett av matematikens många ansikten*. Göteborg: Examensarbete vid Göteborgs universitet

## Internet källor

- Skolverket (2003). *Matteundervisningen måste förändras!*  
[www.skolverket.se/sb/d/246/a/1589](http://www.skolverket.se/sb/d/246/a/1589)
- Skolverket (2000). Grundskolan: kursplaner och betygskriterier för ämnet svenska.  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>
- Skolverket (2000). Grundskolan: kursplaner och betygskriterier för ämnet matematik.  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3873/titleId/MA1010%20-%20Matematik>

## Bilagor

### Bilaga 1. Exempel på formteckning



**Bilaga 2. Bokstaven K**



### **Bilaga 3. Intervjufrågor till eleverna**

#### **Intervjufrågor till ett barn i årskurs två**

1. Vad tycker du om lektionerna i eurytmi, formteckning, målning och musik?
2. Är det roligt att lära sig läsa och skriva, hur gör ni då?
3. Är det roligt med matematik?
4. Har du lärt dig räkna och hur har du lärt dig siffrorna?
5. Trivs du med din lärare?

#### **Intervjufrågor till tidigare elever som gått i Waldorfskola**

Frågor i anknytning till vårt syfte:

1. Vad tycker ni är bra med Waldorfpedagogiken, konstnärlig undervisning?
2. Kan ni beskriva vad ni tycker om eurytmi, formteckning, målning och musik?
3. Har periodundervisningen och egna tillverkade häften varit en bra metod att lära sig på?
4. Har den lärarledda undervisningen varit tillräcklig eller har ni saknat tryckta läroböcker?
5. Har samma lärare följt er från årskurs ett?
6. Tycker ni att det har varit bra att ha samma klasslärare?
7. Hur har stämningen bland eleverna varit i klassen?
8. Hur upplevde ni läs- skriv och matematikinläringen i de tidigare skolåren?
9. Har det känts meningsfullt att ha många konstnärliga ämnen i undervisningen?
10. Är det något kunskapsinnehåll ni saknat?
11. På vilket sätt tror ni att den konstnärliga undervisningen påverkat er?

## **Bilaga 4. Elevintervjuer**

### **Intervju med en flicka i årskurs två**

Genom intervjun fick vi reda på att flickan tycker att de konstnärliga ämnena är givande särskilt träslöjd, eurytmi och målning. Hon berättar att i eurytmin spelar de just nu teater om gudar och hjältar som man trodde på förr, det är roligt pga. att de får reda på hur det var förr i tiden. I träslöjden har flickan gjort en skål och en namnskylt som hon uppskattade att göra då hon har nytta för dessa ting. I eurytmi leker dem och spelar på luta eller flöjt. I målning arbetar dem med ”vått i vått”. Inspirationen till bilderna får dem genom att fröken berättar en saga. En dag t.ex. berättade fröken en saga om blåbär. Efteråt fick eleverna lära sig blanda färgerna röd och blå detta för att lära sig blåbärens naturliga färg. Målar tekniken ”Vått i vått” upplever flickan som jobbig eftersom färgerna blandar sig med varandra och det inte alltid blir den blandning som hon vill ha och hon kan inte påverka hela resultatet. I årskurs ett kändes bokstavsarbetet ibland jobbigt men flickan uppskattade att lära sig bokstäverna genom lek och hon berättar vidare att B var Björn i anknytning till sagor. I ettan gjorde fröken upprepningsövningar, vilket innebar att man lärde sig räkna talen, säga och komma ihåg dem. Exempel på detta enligt flickan är att man räknar siffror i en rytm, olika rörelser till olika siffror. Det kan handla om att klappa händerna och knäppa med fingrarna. Fröken uppfattas som bra och flickan tycker att det är bra att ha samma fröken i många år eftersom det skapar trygghet. Men konflikter kan ibland uppstå i klassen.

### **Intervju med två flickor i årskurs fem**

Båda flickorna gillar målning som ”vått i vått” eftersom det alltid blir vackert. De upplever att gymnastiken också är rolig. De uppskattar att det förekommer mycket lek i bl. a. språkämnerna eftersom det blir roligare och man lär sig bättre. Eurytmin ger en härlig känsla då man rör sig med hela kroppen. De nämner att alla eleverna i klassen inte har samma inställning till eurytmin eftersom de har svårt för att leva ut och bjuda på sig själva. Formteckning är roligt och är även ett intresse utanför skolan för en av flickorna. Flickorna uppfattar periodundervisning och periodhäften som roligt. De saknar inte tryckta läroböcker. De arbetar med olika länder och skriver ner det som fröken berättar. Det händer att fröken läser ur böcker men hon återberättar mest utifrån böcker det som hon kommer ihåg. Båda eleverna lärde sig läsa och skriva i ettan. De tycker att de har lärt sig matematik på ett lustfyllt sätt eftersom de får vara aktiva i sin inläring genom bl.a. formteckning och eurytmi. De har haft samma fröken från ettan och vill fortsätta att ha samma fröken eftersom de har en bra relation med henne. En elev retas och stör i klassen, vilket påverkar hela klassen negativt men annars är det bra stämning.

### **Intervju med en flicka och en pojke i årskurs sju**

Förutom eurytmin, som de tyckte var tråkig i årskurs ett till fyra, har eleverna alltid upplevt de konstnärliga ämnena som givande. Först i årskurs fem började de få en förståelse för eurytmin. De berättade att i årskurs fem delades de upp i halvklass och spelade upp en berättelse utan att använda ord. Berättelsen bygger på åtta verser om att betona ord och bokstäver med rörelser. I årskurs sex fick de spela teater i halvklass med blandat pojkar och flickor. De fortsätter att berätta att en bra lärare är en fördel och de har nu insett att man kan lära sig mycket inom eurytmin. Genom att röra sig i rummet på olika sätt, kan man utveckla en rumsuppfattning, berättar pojken. Flickan åker konståkning och ger ett exempel på hur eurytmin har hjälpt henne att få en uppfattning om vart de andra skridskoåkarna befinner sig på isen. Eleverna tycker att det är roligt med det kreativa och skapande i bild och form men har tröttnat på ”vått i vått”. De har nu en bildlektion i veckan och tycker att det är för lite tid för att hinna göra klart arbeten. De gillar att arbeta med målar teknik som utvecklar skuggning



och konturer. Men just nu arbetar de med att rita av motiv och rita av bilder. Formteckning hade eleverna till och med årskurs fem. De tyckte att det var tråkigt i början innan de förstod vad det gick ut på och att det skulle kopplas ihop med matematik, i detta fall geometri. När eleverna började med geometri märkte de att formteckning hade underlättat för deras förståelse av ämnet. Pojken berättar att division är roligt och ger ett exempel på att de har arbetat med bl.a. stenar för att lära sig division. Man utgår från helheten och delar sedan upp stenarna i lika stora högar, menar han. I musiken har deras klass varit aktiva med att spela flöjt sedan årskurs ett. Nu spelar de flöjt cirka två dagar i veckan där de nu har fått lära sig att spela fyrstämigt, pojken nämner att deras klass är den på skolan som aktivt arbetar med att spela flöjt och att andra klasser inte har lika stort fokus på flöjtspelet. Flickan tycker att det var tråkigt med läs- och skrivinläringen, vilket ledde till att hon började läsa sent. Hon kommer ihåg att det var i årskurs tre. Pojken kommer ihåg arbetssättet där man utgick från bild till bokstav och han nämner bilden på svanen som exempel som senare blir till bokstaven s. I svenskan håller de för tillfället på att skriva Haiku-dikter. Eleverna har haft samma klasslärare från årskurs ett och gillar alla lärare som de har haft koppling till i ämnen som klassläraren inte har. Eleverna trivs i klassen eftersom det är bra stämning. Det är positivt att skolan är liten skolan och man känner alla elever och lärare på skolan, menar pojken. Alla känner alla vilket leder till en bra stämning och trygghet.

### **Intervju med två flickor i årskurs tolv**

Flickorna upplever det som positivt att de har fått möta det konstnärliga som drama i icke konstnärliga ämnen som historia och religion. Flickorna är eniga om att eurytmin har varit bra för deras koncentrationsförmåga, minnet och rumsuppfattningen. Eurytmin har även varit bra för det sociala samspelet i klassen. Men flickorna berättar samtidigt att många kamrater inte ser syftet med eurytmin utan tycker att det är löjligt och obehagligt. De nämner att de klasskamrater som framför allt opponerar sig är de elever som inte har gått i Waldorfskola i alla årskurser.

De berättar att på bildlektionerna utgår skapandet från deras egen fantasi, man har frihet att måla som man vill. Men en av flickorna upplever det som tråkigt när tiden inte alltid räcker till för att slutföra. Man måste lära sig att släppa och gå vidare. En av flickorna berättar att alla ämnen kompletterar varandra och knyts hela tiden ihop som en röd tråd. Hon ger som exempel geometriska former i matematik som levs ut genom eurytmin och formteckningen. I matematiken minns de att man räknade med ett konkret material som kottar och kastanjer. De fick lära sig att koppla svåra ord till bilder. Ett exempel när de höll på att räkna svåra bråk i fyran var när de fick se ett hus där taket blev kopplat till täljaren och huskroppen blev nämnaren. Tanken med huset är att det symboliserar division genom att det består av två delar.

En bok försvårar inläringen därför att den inte ger en helhetsbild medans läraren kan rikta stoffet till hela klassen. En av flickorna som har dyslexi nämnde, att lärarens muntliga berättande underlättade hennes förståelse för inläring mycket. Den andra flickan upplevde att det var bra att inte jäkta med läs och skrivinläringen medans flickan med dyslexi upplevde att hennes läs och skrivinläring tyvärr blev långdragen eftersom hennes dyslexi först upptäcktes i trean och att hon först då fick specialhjälp. Formteckning och eurytmi var roliga ämnen eftersom de väckte nyfikenhet för siffror och bokstavsformerna. Flickorna tyckte om att läs och skrivinläringen utgick från leken där rim och ramsor var ett roligt inslag. Flickorna berättar att periodundervisningen bidrar till att de lättare får ett helhetsperspektiv och en djupare förståelse för de nya kunskaperna inom ett ämne eftersom man håller på med ett ämne under en längre tid. De är överrens om att det är skönt att slippa läroböcker och att

läraren är en bra utgångspunkt för inläring. Enligt flickorna berättar läraren något och eleverna lyssnar och sätter sen egna ord på det som läraren berättar. Att lyssna, sedan skriva ned med egna ord och periodhäftet tycker flickorna var givande för då stannar kunskapen kvar i huvudet. En av flickorna berättar att man litar till hundra procent på sin lärare och på lärarens kunskaper i ett ämne. Den andra flickan berättar att hon tycker att läraren förmedlar stoffet på ett kreativt och bra sätt. Flickorna har dock haft otur och har inte fått ha samma klasslärare från början utan de har haft flera olika under åren, vilket kan vara en stor orsak till att det har varit en orolig klass.

### **Intervju med en flicka som slutade Waldorfskolan efter årskurs nio**

Flickan har gått i Waldorfförskola och nio år i en Waldorfskola. Hon har alltid tyckt om de konstnärliga ämnena. I formteckning tyckte hon bl. a. om att rita symmetriska former och speglade figurer. Det som framförallt var positivt med formteckning var att den bidrog till att göra geometrin meningsfull och hon fick en djupare förståelse för formerna eftersom de kom från ett större sammanhang. Eurytmin var på många sätt väldigt bra eftersom eleverna t ex fick spela pjäser, forma bokstäver med kroppen och träna på olika samarbetsövningar genom att t ex. turas om att kasta stavar till varandra som utvecklade motoriken. Hon hade trots detta dubbla känslor till eurytmin eftersom hon blev påverkad av klasskamrater som ifrågasatte ämnet. De kunde inte förstå att de skulle behöva ha eurytmin eftersom inga andra skolor hade det på schemat.

Musik genomsyrade alla ämnen men utövades också som ett eget ämne, vilket var roligt, anser hon. De fick bl. a. träna på många olika rytmövningar i musiken och i ettan började alla elever spela flöjt. I ettan hade flöjten endast ett hål, i fyran eller femman hade man sju hål på flöjten. Hon berättade att alla eleverna spelade samtidigt, där de fick träna på olika stämmor.

Hon tycker att målning var roligt. Hon uppskattade att det var kravlöst, lärarna ställde inte några krav på att målningarna skulle likna något speciellt och dessutom hjälpte teknikerna till så att det alltid blev vackert. De fick lära sig många olika tekniker med bl. a. kol, vattenfärg, färgpennor och vaxkritor. Teknikerna utvecklades genom att ju äldre man blev desto fler färger fick man använda, menar hon.

Att lära bokstäverna var ett av spänningsmomenten i undervisningen i ettan. Hon visste inte i förväg vilken bokstav hon skulle lära oss utan läraren gjorde presentationen av den nya bokstaven till en överraskning. Fröken hade målat bilden i förväg på tavlan och när de kom in på morgonen hade hon täckt bilden med ett draperi.

Flickan gillade all sång, dikt, rim och ramsor. Eleverna hade varje dag som rutin att framföra tre olika verser. Den första versen hade de på morgonen, den andra versen innan maten och den tredje innan de slutade. Allt var väl uttänkt. Tanken med versen var att de skulle samla sig genom att hålla händerna i kors. De fick lära oss en personlig dikt när de skulle börja träna på att framträda inför grupp. flickan var onsdagsbarn, vilket innebär att hon fick läsa upp sin dikt på onsdagar eftersom hon är född på en onsdag.

Flickan kommer inte ihåg så mycket om läsinläringen, vilket antagligen beror på att hon redan kunde läsa när hon började i skolan. Hon kände inte att läs och skrivinläringen gick långsamt eftersom hon fick skriva själv i periodhäftet. Flickan fick utvecklas i sin takt. Tyvärr upplever hon att hon fick vänta för länge innan hon fick lära sig små bokstäver.

Flickan kommer mest ihåg multiplikationstabellerna men minns också att de hade mycket huvudräkning med subtraktion och additionstabellerna. De lärde oss multiplikationstabellerna bl.a. med hjälp av en klapppramsa två och två. Ett gånger ett är ett. Ett gånger två är två osv. Flickan upplevde att framförallt matematiken var bra att läsa i perioder eftersom hon fick tillräckligt med tid för att hinna förstå ett nytt moment. Flickan upplevde dessutom att hon tidigt lärde sig att tänka logiskt eftersom hon fick möjlighet att lära sig matematik i ett större sammanhang.

Flickan berättar att periodundervisningen var bra eftersom de kunde fördjupa sig i ett ämne i taget under en längre tid. Hon tyckte om att det var en röd tråd mellan alla ämnen t ex. om man hade tema Afrika så genomsyrade det alla ämnen som t ex bild, musik och slöjd. Periodhäftet var ett bra sett att lära sig på eftersom man var aktiv i sin inläring och använde sina sinnen, menar flickan. Hon saknade inte läroböcker utan tycker att lärarna lyckades plocka ut det viktigaste. Det var viktigt att kunna hålla en redovisning enskilt eller i större grupp och retoriken var viktig, enligt flickan. Det var mycket event varje år som skapade spänning och gemenskap. Månadsfester, Mikaelifester, julbasar, nästan varje år tränade eleverna och spelade upp en pjäs. Flickan kände inte att hon saknade några kunskaper efter sina nio år i Waldorfskolan.

Den konstnärliga undervisningen på Waldorfskolan bidrog till att hon efter nian sökte sig till ett traditionellt gymnasium för att fördjupa sig i sång och musik. I dag spelar hon gärna mycket piano och ger pianolektioner. Flickan tar även sånglektioner och sjunger på bröllop och begravningar när hon får tillfälle.

Hon upplevde en nära och personlig kontakt med alla vuxna och barn på skolan. Det var en bra stämning som kändes trygg och familjär. En mysig miljö, tända ljus, inga skor inomhus och att alla kände alla var de bidragande orsakerna. Att även föräldrarna var involverade bidrog till denna känsla. I de högre årskurserna kunde flickan ibland känna att skolan hade för få klasser. Hon ville ha fler människor och kände sig ibland isolerad.

Flickan hade två olika klasslärare mellan ettan till åttan. Första läraren hade de från ettan till femman och andra från sexan till nian. Det var lärarens eget val att inte följa eleverna längre än till femman. Det visade sig vara bra eftersom läraren var bättre på yngre åldrar medan den andra läraren var mer lämpad för äldre åldrar. Första läraren var en klassisk Waldorflärare. Flickan minns framförallt att läraren var duktig på att måla. Läraren var även bra på traditioner och på att skapa sammanhållning i klassen. Flickan berättar vidare att läraren var trevlig och ordentlig och hade en tydlig men inte hård disciplin som flickan ansåg var bra. T ex när dagen var slut fick man ställa upp stolen på bänken. Den som stod tyst och finast fick gå ut först, menar flickan.

Andra läraren var väldigt duktig och engagerad i klassen och den enskilda individen. Flickan berättar att de hade väldigt höga omdömen överlag i deras klass eftersom läraren var inspirerande och gjorde det intressant. Hennes engagemang visade sig bland annat genom att hon arbetade för att ingen skulle börja sminka sig så tidigt i klassen. Alla flickorna utom en väntade med att sminka sig tills de var ungefär 15 år. Som överraskning i slutet av nian fick de en sminkkurs av läraren.

Flickan kommer ihåg att de var lärarnas favoritklass. Det var en period i trean som det var oroligt eftersom de hade en vikarie men annars var det en bra harmoni i klassen.



### **Intervju med en pojke som gått Waldorfskolans alla tolv år**

Eurytmin tyckte pojken var lite flummigt i början. Han ifrågasatte betydelsen av ämnet men han upplevde inte att han fick en bra förklaring av läraren. Efterhand insåg han att eurytmin var bra för det sociala samspelet och att man utvecklade en självsäkerhet och kroppsuppfattning, menar pojken. Pojken berättar att bildtimmen var veckans bästa timma, vilket han tror beror på att de hade en bra lärare. Genom att arbeta med bild använde de mer händer och mindre hjärna och efteråt reflekterade de över konstverket som de skapat. I de estetiska ämnena lärde de sig samhällskunskap och naturorienterade ämnen, det estetiska bidrog till att underlätta de teoretiska ämnena. Även teater tyckte han var roligt särskilt när det integrerades med eurytmi och historia.

Pojken berättar att det var mycket givande med matematik eftersom de fick leka fram matematiken i de yngre åldrarna. Han berättar att de inte visste att det var matematik de höll på med utan att det var lek. Pojken berättar att hans klasslärare en dag, tog på sig en trollkarlshatt och en mantel, han blev magisk då han trollade fram siffror. Han tyckte det var roligt med formteckning men i början förstod han inte innebörden med ämnet. Pojken kommer också ihåg att de som redskap i matematiken hade hjälp av kastanjer och annat naturmaterial.

Pojken gillade periodhäften. Han antecknade vad lärare sa och sedan skapade man nytt utav det genom periodhäftena. Att illustrera i periodhäftena var givande och fick honom att minnas kunskapen på ett bra sätt. Pojken saknade inte läroböcker utan han tycker att läraren fick med det väsentliga i sin undervisning. Han upplevde sin läs och skrivinlärning genom bild och form, från bild till bokstav.

Det var bra stämning i klassen och bra att de fick gå alla år tillsammans för då blev de inte splittrade, menar pojken. Han är mycket nöjd med sin klasslärare, han var som en extra pappa, berättar pojken.

Pojken hade velat få en bättre förberedelse inför Universitetsstudier och få mer kunskap i hur man använder läroböcker. På Universitetet ställs det höga krav på hur man ska skriva t.ex. en uppsats och då hade det varit bra med en förberedelse, menar han.

## **Bilaga 5. Intervjufrågor till två Waldorflärare**

Frågor i anknytning till vårt syfte:

1. Varför valde du att bli Waldorflärare, och hur länge har du varit Waldorflärare?
2. Vad är det framförallt som du tycker är bra med Waldorpedagogiken?
3. Hur upplever du din roll som undervisnings och uppfostrings konstnär?
4. Hur upplever du ditt muntliga berättande med hjälp av bilder, saknar du läroböcker?
5. Är det svårt att hitta material till ett muntligt framställande/berättande
6. Det ställs höga krav på ert engagemang, ställs det för höga krav tycker ni?
- 7 Följer du din klass i 8 år?
8. Hur upplever du det (om du följer i 8 år)?
9. Upplever du att du lyckas tillägna dig barnen?
10. Hur arbetar du i läs- skriv och matematikinläringen

## Bilaga 6. Lärarintervjuer

### Intervju med en manlig klasslärare i årskurs fyra

Den manliga läraren kom i kontakt med pedagogiken genom att hans fyra barn gick i Waldorfskola. På den tiden, hösten -75, då hans första dotter började, var föräldraengagemanget stort eftersom skolan inte fick något statligt stöd. Det han framför allt gillar med Waldorfpedagogiken är bredden, att alla sinnena hos barnet får utvecklas. Det intellektuella är inte bara viktigt utan att hela barnet får utvecklas genom viljan, känslan och tanken. Alla ämnen värderas lika mycket men av yttre omständigheter (krav från samhället och föräldrar) måste lärarna skilja ämnena åt. Lärarna får anpassa sig, vilket innebär att svenska och matematik får mer plats än vad de egentligen vill, menar han. Han gillar att pedagogiken utvecklar tankeförmågan och kreativiteten hos barnen genom en praktisk och konstnärlig undervisning. Som en uppfostringskonstnär anser han att det är viktigt att kunna förvandla sig under barnets utveckling, vilket innebär att först vara en förebild, sedan auktoritet och slutligen en vägledande vän. Han följer barnen i alla åtta åren och tack vare erfarenhet upplever han inte detta som svårt. Han nämner att det finns lärare som väljer att släppa sina elever tidigare eftersom de inte är känner sig lämpade för att förvandla sig och anpassa sig efter elever i de tidigare respektive senare åldrarna. Han menar att i dag är den uppfostrande rollen större och viktigare än tidigare. I sin roll som undervisningskonstnär berättar han att ju friare man blir i det muntliga berättandet desto mer uppskattas det av barnen. Han nämner att barn i dag har i allmänhet väldigt stora kunskaper, vilket ställer högre krav på läraren att välja ut bra stoff. Det gäller att kritiskt granska materialet och att kunna använda sig av så många infallsvinklar som möjligt för att sedan göra val. Han nämner att läroböcker gör det lätt för läraren eftersom det muntliga berättandet tar tid. Men han väljer det muntliga berättandet eftersom man går ner på djupet med en konstnärlig och personlig undervisning tillskillnad från att få allt stoff genom en lärobok. Han menar att en fördjupning genom bl. a ett muntligt berättande ger kvalitet i undervisningen, vilket han anser är viktigare än kvantitet genom läroböcker. Han menar att det muntliga berättandet i den konstnärliga undervisningen bearbetas muntligt, skriftligt och bildligt av eleverna, vilket engagerar barnets vilja, känsla och tanke. Han förtydligar att viljan och känslan avgör, vilken tanke, alltså vilka kunskaper barnet får. Läraren berättar att läs och skrivinläringen börjar med skrivinläringen. Utifrån det som barnen skriver i sina periodhäften lär dem sig att läsa. De lär sig oftast att läsa genom helords- metoden. Men barnen får också möta ljudet (fonem) genom lekar med rim och ramsor. I Bokstavs- inläringen får barnen lära sig alfabetet genom sagor, verser och berättelser där bokstavsljuden tränas och blir bilder och sedan bokstäver. Han använder sig av flera bilder för att barnen skall få uppleva förvandlingen från bild till bokstav. I matematiken använder han sig mycket av klappramsor, rörelser och låter barnen räkna med naturmaterial som t ex kastanjer. Kastanjerna har barnen bl.a. hjälp av när de skall lära sig ental, tiotal och hundratal. Läraren berättar att barnen först får lära sig siffror och för att de skall få ett helhetsperspektiv på siffrorna börjar man med de romerska siffrorna. De första fyra siffrorna lär de sig som stolpar men siffran fem lär de sig som ett V. Detta förklarar han genom att med handens hjälp som har fem fingrar också kan se ut som ett V mellan tummen och pekfingret. Två händer med två V bli tio. När de arabiska siffrorna introduceras berättar han att han har förvandlat sig till en trollkarl för att det skall bli en upplevelse att lära sig de arabiska siffrorna. Upplevelsen gör, dels att barnen blir nyfikna till att vilja lära sig siffror och dels gör det att barnen minns siffrorna, menar han. Barnen får lära sig att siffrorna har ett mängdvärde men också ett symboliskt värde. Ett exempel på siffrans symboliska värde kan enligt läraren vara att visa siffran fem genom att dela ett äpple så att kärnhuset ser ut som en femstjärna.

### **Intervju med en kvinnlig klasslärare i årskurs två**

Den kvinnliga läraren har gått den traditionella lärarutbildningen och är matematik och slöjdlärare. Hon kom i kontakt med Waldorfpedagogiken genom att hon lärde känna flera Waldorflärare sedan några år tillbaka. Hon gillar pedagogiken eftersom den stämmer överrens med hennes uppfattning om lärandet och bestämde sig istället för att bli Waldorflärare. Hon har idag arbetat i ett och ett halvt år som lärare i Waldorfskolan. Som uppfostringskonstnär anser hon att det är viktigt att man ser till hela människan och låter barnen vara sig själva. Hon tycker också att man ska ge mycket av sig själv i, vilket hon anser att hon bl.a. gör genom sitt muntliga berättande som genomsyrar hennes undervisning. Men hon nämner också att det är viktigt att hålla distansen, att man både ska vara sträng och se hela individen och hela gruppen. Hon berättar att det ibland kan vara svårt att nå det enskilda barnet och vissa barn är lättare att nå än andra. Hon anser att som undervisningskonstnär ska man utmana barnen i deras inläring samtidigt som det ska vara lustfyllt. Hon nämner att barnets intressen är viktigt att ta till vara på och ska stimuleras genom i undervisningen. I läs- och skriv inläringen skriver hon först på tavlan och låter sedan barnen läsa efter henne det hon skrivit, sedan skriver barnen av texten. Hon berättar att de barn som kan läsa och skriva får mer text än de som inte kan läsa och skriva. Hon sätter punkter mellan orden för att barnen lättare ska kunna se orden. Hon utgår ibland från bilder som hon ritar under orden på tavlan, hon ger ett exempel på hur hon skriver ordet björn och ritar en björn under ordet för att förtydliga ordet för eleverna. Hon nämner att barnen ibland får skriva fritt och då rättar hon inte deras texter, detta för att hon inte vill hämma dem. I bokstavsarbetet berättar hon hur de brukar forma bokstäver med hjälp av händerna i luften och ibland går de bokstäverna på golvet, det händer också att barnen får forma bokstäverna med varandra på golvet. Hon ger som exempel att fem barn kan bli bokstaven B när barnen formar tillsammans på golvet. I matematikinläringen använder sig hon oftast av stenar, kottar och kastanjer, hon anser att det är viktigt att man har något visuellt och handgripligt material att arbeta med. Hon nämner att hon brukar rita bilder på tavlan, exempel fem stenar i en ring och tre stenar i en annan ring och att barnen sedan får räkna hur många stenar det blir tillsammans. Sedan brukar hon skriva siffran under varje bild hon målar. Läraren berättar hur hon introducerar multiplikationstabellen för eleverna. Hon brukar stampa, gå och klappa talen medans hon benämner dem och barnen gör detsamma. Hon berättar hur hon kan vända mitt i några tal för att barnen ska lära sig sammanhanget och att hon vill att de ska lära sig ”multiplikationstabellen som rinnande vatten”.

**Bilaga 7 "Vått i vått"**

