



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# WALDORF, MONTESSORI OCH KOMMUNAL FÖRSKOLA

-Hur resonerar man?

**ANNA FÄRNLÖF**

**EMILIA WADENBÄCK**

Akademien för utbildning, kultur och  
kommunikation  
Pedagogik  
Examensarbete i lärarutbildningen  
Grundnivå  
15 hp

Handledare: Niclas Månsson

Examinator: Kamran Namdar

Termin: Ht

År: 2011

## Sammanfattning

Anna Färnlöf  
Emilia WadenbäckWaldorf, Montessori & Kommunal förskola  
–Hur resonerar man?

Årtal: 2011

Antal sidor: 59

Syftet med vårt arbete var att jämföra Montessoripedagogik, traditionell pedagogik och Waldorfpedagogik utifrån föräldrasamverkan, skolförberedelse, kunskapssyn, pedagogens roll och synen på barns förutsättningar att lära. Vidare under forskningsarbetets gång har vi intervjuat verksamma pedagoger inom de valda pedagogikerna. Vårt arbete har resulterat i jämförelser där vi har försökt tydliggöra likheter och skillnader inom de olika pedagogikerna. De slutsatser vi kan dra av detta forskningsarbete är att ingen förskola är den andra lik miljömässigt men att förskolor med samma pedagogik har liknande drag. Vidare beskrivs liknande arbetssätt på olika vis inom de olika pedagogikerna.

Nyckelord: Waldorf, Montessori, pedagogik, förskola.

# Förord

Genom detta arbete känner vi att vi har ökat våra kunskaper om de olika pedagogikerna något som har varit enormt lärorikt för oss. Vi skulle vilja tacka alla de pedagoger som tagit sig tid med oss och delat med sig av sina erfarenheter. Vi vill även tacka vår handledare, Niclas, för den hjälp och det stöd han givit oss under arbetets gång.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1 Syfte .....	1
1.2 Frågeställningar .....	1
2. Bakgrund .....	1
2.1 Samverkan med föräldrar .....	2
2.1.1 Föräldrasamverkan inom traditionella förskolan .....	2
2.1.2 Föräldrasamverkan inom Montessoriförskolan.....	2
2.1.3 Föräldrasamverkan inom Waldorfförskolan .....	2
2.2 Förberedelse inför skolstarten .....	3
2.2.1 Skolförberedande verksamhet inom den traditionella förskolan .....	3
2.2.2 Skolförberedande verksamhet inom Montessoriförskolan.....	3
2.2.3 Skolförberedande verksamhet inom Waldorfförskolan .....	3
2.3 Kunskapssyn.....	4
2.3.1 Synen på kunskap inom den traditionella förskolan .....	4
2.3.2 Synen på kunskap inom Montessoriförskolan.....	5
2.3.3 Synen på kunskap inom Waldorfförskolan.....	6
2.4 Pedagogens roll .....	7
2.4.1 Pedagogens roll inom den traditionella förskolan .....	7
2.4.2 Pedagogens roll inom Montessoriförskolan .....	8
2.4.3 Pedagogens roll inom Waldorfförskolan.....	9
2.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära.....	11
2.5.1 Barnsyn inom den traditionella förskolan.....	11
2.5.2 Barnsyn inom Montessoriförskolan .....	12
2.5.3 Barnsyn inom Waldorfförskolan .....	15
2.6 Sammanfattande diskussion .....	17
3 Metod.....	18
3.1 Forskningsstrategi.....	18
3.2 Datainsamlingsmetod .....	18

3.3 Urval .....	19
3.4 Undersökningsförfarande .....	20
3.5 Resultatets tillförlitlighet .....	21
3.6 Forskningsetiska principer .....	21
<b>4. Resultat.....</b>	<b>22</b>
4.1 Samverkan med föräldrar .....	22
4.1.1 Föräldrasamverkan inom traditionella förskolan .....	22
4.1.2 Föräldrasamverkan inom Montessoriförskolan.....	23
4.1.3 Föräldrasamverkan inom Waldorfförskolan.....	24
4.1.4 Likheter och skillnader inom föräldrasamverkan.....	25
4.2 Förberedelse inför skolstarten .....	25
4.2.1 Skolförberedande verksamhet inom den traditionella förskolan .....	25
4.2.2 Skolförberedande verksamhet inom Montessoriförskolan.....	26
4.2.3 Skolförberedande verksamhet inom Waldorfförskolan.....	26
4.2.4 Likheter och skillnader inom skolförberedande verksamhet .....	27
4.3 Kunskapssyn.....	28
4.3.1 Synen på kunskap inom den traditionella förskolan .....	28
4.3.2 Synen på kunskap inom Montessoriförskolan .....	29
4.3.3 Synen på kunskap inom Waldorfförskolan.....	30
4.3.4 Likheter och skillnader inom kunskapssyn .....	31
4.4 Pedagogens roll .....	32
4.4.1 Pedagogens roll inom den traditionella förskolan .....	32
4.4.2 Pedagogens roll inom Montessoriförskolan .....	33
4.4.3 Pedagogens roll inom Waldorfförskolan.....	34
4.4.4 Likheter och skillnader inom synen på pedagogens roll.....	35
4.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära.....	36
4.5.1 Barnsyn inom den traditionella förskolan.....	36
4.5.2 Barnsyn inom Montessoriförskolan .....	37
4.5.3 Barnsyn inom Waldorfförskolan .....	38

4.5.4 Likheter och skillnader inom synen på barnets förutsättningar att lära.....	39
5.1 Samverkan med föräldrar .....	41
5.2 Förberedelse inför skolstarten .....	42
5.3 Kunskapssyn.....	42
5.4 Pedagogens roll .....	44
5.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära.....	45
6. Diskussion .....	46
6.1 Diskussion kring resultat.....	46
6.2 Resonemang kring metod .....	47
6.3 Pedagogisk relevans .....	48
6.4 Slutsats .....	48
6.5 Vidare forskning.....	49
Referenslista .....	50
Bilaga 1.....	52
Bilaga 2 .....	53

# 1. Inledning

Vi har gjort detta forskningsarbete för att undersöka vilka huvudsakliga likheter och skillnader det finns mellan arbetssätten inom Waldorfpedagogik, Montessoripedagogik och traditionell förskolepedagogik utifrån valda teman – föräldrasamverkan, skolförberedande verksamhet, kunskapssyn, pedagogens roll och barnets förutsättningar att lära. Vi har valt dessa teman eftersom vi vill ge en övergripande bild av de olika pedagogikerna. Vi har under vår lärarutbildning tagit del av teorier och tankar kring barn och utbildning och därvid känt att vi skulle vilja veta lite mer om olika pedagogiska tillvägagångssätt. Waldorfpedagogik, Montessoripedagogik och traditionell förskolepedagogik ses av många som totalt olika och därför finner vi det intressant att undersöka hur pedagogikerna skiljer sig åt och om det finns några likheter mellan dem. Som blivande pedagoger anser vi att det är viktigt att vi känner till olika pedagogiker, dels för att kunna bredda vårt eget arbetssätt, dels för att kunna möta barn från olika förskolebakgrunder på ett bättre vis. Det kan även vara värdefullt för pedagoger verksamma inom skolan att ha kunskaper om de olika förskoleerfarenheter barnen har med sig till skolan, eftersom detta kan hjälpa pedagogerna att göra ett rättvist och bra bemötande av eleverna.

## 1.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att belysa likheter och skillnader mellan Waldorfpedagogik, Montessoripedagogik och traditionell förskolepedagogik, vad gäller föräldrasamverkan, skolförberedelse, kunskapssyn, pedagogens roll och synen på barnens förutsättningar att lära.

## 1.2 Frågeställningar

Hur resonerar verksamma pedagoger kring kunskap, barnets förutsättningar att lära sig, pedagogens roll i verksamheten, föräldrasamverkan och skolförberedande verksamhet?

Vilka likheter och skillnader mellan pedagogikerna kommer till uttryck i samtal med pedagogerna?

# 2. Bakgrund

Vi kommer här att presentera tidigare forskning kring våra teman. Inledningsvis kommer vi att redogöra för synen på föräldrasamverkan inom de olika pedagogiska inriktningarna utifrån den litteratur vi använt oss av, därefter synen på skolförberedande verksamhet, synen på vad kunskap är, pedagogens roll och avslutningsvis synen på barnets förutsättningar att lära. Vi kommer under varje huvudrubrik att redogöra för var och en av de pedagogiska inriktningarna separat.

I valet av litteratur har vi huvudsakligen utgått från våra teman. Vad gällande valet av litteratur som behandlar Montessoripedagogiken och Waldorfpedagogiken har vi

utgått dels från litteratur skriven av grundaren inom varje pedagogik, dels från litteratur skriven av betydande pedagoger inom de olika inriktningarna. Inom den traditionella förskolepedagogiken fann vi en mängd material att tillgå, vilket gjorde valet något svårare. Vi valde slutligen att använda oss av litteratur som tog upp de områden vi fokuserat på (bilaga 1) och valde bort litteratur som behandlade övriga varianter av förskolepedagogiken.

## **2.1 Samverkan med föräldrar**

### **2.1.1 Föräldrasamverkan inom traditionella förskolan**

Föräldrarna har företräde när det kommer till sina barns uppfostran och förskolans uppgift är att stödja föräldrarna i denna, för barnens bästa (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Förskolans uppgift är att vara ett komplement till familjens uppfostran och att lära barnen att fungera i grupp. I förskolan bör man sträva efter ett samarbete med föräldrarna i arbetet med barnet för att det ska utvecklas så mångsidigt som möjligt (Kärrby, 2000).

### **2.1.2 Föräldrasamverkan inom Montessoriförskolan**

Det är viktigt att föräldrarnas och pedagogens syn på utbildning och lärande stämmer överens då föräldrar och pedagoger tillsammans ska hjälpa barnet mot sin självständighetssträvan som individ. Om de har olika syn kan det leda till att barnet får en splittrad personlighet då hemmet vill en sak och förskolan en annan (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Föräldrarna får insyn i barnens vardag genom att de inbjuds delta som observatörer i verksamheten. Då kan de också få ett helhetsintryck av sitt barn och dess förmågor (Polk Lillard, 1976).

### **2.1.3 Föräldrasamverkan inom Waldorfförskolan**

Kontakten med föräldrarna är oerhört viktig (Lindholm, 2005; Ritter, 1997; Widmark, 2008). Eftersom föräldrarna och pedagogen har ett gemensamt uppfostringsansvar är det viktigt med en förtrolig kontakt, där varje överlämning sker lugnt och inger barnen trygghet (Widmark, 2008). Den dagliga, informella kontakten med föräldrarna är den viktigaste, eftersom där skapas en bro mellan förskolan och hemmet, men det är även viktigt med mer formell kontakt i form av information om pedagogiken, möjlighet att svara på föräldrafrågor och täta föräldramöten (Ritter, 1997).



## **2.2 Förberedelse inför skolstarten**

### **2.2.1 Skolförberedande verksamhet inom den traditionella förskolan**

Allt lärande är ett lärande för livet (Sundgren, 2005). Huvudmålet med verksamheten i förskolan är inte att förbereda barnet specifikt inför skolstarten (Kärrby, 2000), men barnen förbereds indirekt genom exempelvis förskolans samlingar som liknar skolans lektioner (Pramling Samuelsson, 2000). Barnen skapar sig grundläggande kunskaper att bygga vidare på genom upplevelser och erfarenheter som är anpassade för deras ålder. Personalen bör stimulera barnens intresse och vilja att själva söka kunskap, något som kan göras genom en verksamhet präglad av lek och lärande i meningsfulla sammanhang (Kärrby, 2000).

Övergången mellan förskolan och skolan löses på olika vis, men hur övergången sker bestäms lokalt. Pedagoger, föräldrar och politiker och hur deras intresse för samverkan ser ut avgör vad som görs i praktiken. Genom att personalen inom förskolan och skolan gemensamt fokuserar på uppgiften och försöker lösa den tillsammans, kan övergången bli smidig för barnen (Johansson, I, 2000).

### **2.2.2 Skolförberedande verksamhet inom Montessoriförskolan**

För barn som går vidare från Montessoriförskolan till en Montessoriskola sker övergången i allmänhet smidigt. Eftersom barnen delvis mött och bekantat sig med de material de möter i skolan redan i förskolan känner de igen sig i vardagen. Även övergång från Montessoriförskola till traditionell skola sker i allmänhet smidigt (Hansson, 1994). Genom att ta vara på de perioder då barnen visar starkast inlärningsförmåga och låta dem få träna och förfina sina sinnen utvecklas deras intellekt och förmåga att förstå sambanden mellan det konkreta och det abstrakta, vilket ger dem en indirekt träning inför skolstarten. De erfarenheter barnen får med sig från förskolan gör dem väl rustade för arbetet i skolan vilket underlättar själva skolstarten och därefter vidare lärande (Hansson, 1994; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

### **2.2.3 Skolförberedande verksamhet inom Waldorfförskolan**

Barnen behöver ingen speciell förberedelse inför skolstarten eftersom de ständigt växer och utvecklas och lärandeprocessen följer barnet som en röd tråd, där förskola och skola hänger samman (Ritter, 1997). Varje barn måste få den tid det behöver för att ta till sig kunskaper och det är viktigt att nya kunskaper får väckas och bearbetas utan att forceras (Steiner, 1994; Lindholm, 2005). Barnets minne och fantasi gestaltas under förskoletiden och barnen behöver både tid och mognad för att kunna befästa kunskaperna vid rätt tidpunkt. Därför är det också viktigt att inte påskynda barnens kunskapsinhämtande (Steiner, 1994). Barnen utvecklas naturligt genom lek och interaktion med vuxna förebilder och bör inte utsättas för vuxenvärldens stress och prestationskrav alltför tidigt (Lindholm, 2005).

## 2.3 Kunskapssyn

### 2.3.1 Synen på kunskap inom den traditionella förskolan

Barn lär sig genom hela livet och i förskolan bör det läggas en bra grund för det livslånga lärandet (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Pramling Samuelsson, 2005). Det viktiga är inte vad ett barn kan vid en given ålder, utan att barnet utvecklar normer och värden och en förståelse för sin omvärld (Pramling Samuelsson, 2005). Därför är det också viktigare med kunskapsmässig kvalitet än kvantitet, där verksamheten är en balans mellan kunskapsförmedling och barnens intressen (Fagerli, m.fl., 2001). Kunskap handlar inte enbart om vetenskaplig kunskap, det är många andra kompetenser än de vetenskapliga som är centrala i vardagen (Fagerli, m.fl., 2001; Sundgren, 2005). Målet är att forma kreativa människor som själva kan forma och omforma problem och lösa svårigheter i vardagen tillsammans med andra (Pramling Samuelsson, 2000; Sundgren, 2005). Barnen bör ges möjlighet att utvecklas till självständiga och solidariska människor som kan reflektera över sitt eget agerande (Sundgren, 2005).

Leken är det bästa medlet för barnen att utveckla sin personlighet och sina sociala förmågor. Genom leken utvecklar barnet även språkmedvetande, symboliskt tänkande, fantasi och humor. I leken och det lustfyllda lärandet är processen viktigare än resultatet, vilket ger barnen möjlighet att prova sig fram utan rädsla för att göra fel (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Kärrby, 2000; Pramling Samuelsson, 2000). Genom leken kan barnen även tillägna sig förskolans värdegrund både i tankar och handling (Fagerli, m.fl., 2001).

Förskolan är en del av samhället och barnen måste ges möjlighet att förberedas inför det samhälle där de kommer att leva (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Därför måste barnen få en integrerad omvärldsförståelse genom ett konstant utbyte med verksamheter utanför förskolan (Sundgren, 2005). Barnen bör få ta del av många olika slags verksamheter i förskolan, där estetiska ämnen så som bild, musik, dans, drama och skapande är en viktig del. Även användning av olika medier hjälper barnen att bredda sin kunskapsbas inför framtiden (Fagerli, m.fl., 2005).

Det mesta lärandet i förskolan sker informellt genom att barnen lär sig i samspel och kommunikation med andra. De kunskaper barnen får grundar sig i deras erfarenhetsvärld och intressen och bör skapa en vilja till vidare lärande (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Genom att barnen får använda sig av den kunskap de redan har, men i nya situationer, breddar de sina erfarenheter (Säljö, 2005).

Det är viktigt att stödja barnens språkutveckling (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001), eftersom språket är ett sätt att bli delaktig i och kontrollera sin vardag (Säljö, 2005). I förskolan ges barnen möjlighet att utveckla sitt språk, exempelvis genom rim, ramsor, sånglekar och en riklig kommunikation i vardagen. Ofta används böcker flitigt i verksamheten, och barnen själva ges möjlighet att förmedla budskap genom text. Siffror och bokstäver har tidigare inte prioriterats i förskolan, men enligt nyare

forskning är det en fördel för barnen om de fått använda dessa symboler i leken (Fagerli, m.fl., 2001).

### **2.3.2 Synen på kunskap inom Montessoriförskolan**

Inom Montessoripedagogiken ses den sociala, den emotionella och den fysiska utvecklingen som lika viktig som den intellektuella (Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005). Det ses som viktigt att utgå från helheten, omvärlden, för att sedan gå in på detaljerna, för att barnen ska kunna sätta in sig själv i ett helhetsperspektiv. Detta innebär bland annat att förskolan ska vara en integrerad del av samhället och att barnen ska erbjudas kunskaper inom olika områden, precis som i verkliga livet (Ahlqvist, m.fl., 2005; Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

De kunskapsmaterial barnen får ta del av i Montessoriförskolan brukar vanligtvis delas in i fem olika delar: praktisk, sensorisk, språk, matematik och kultur. Barnen väljer själva utifrån intresse vad de vill fördjupa sig i (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är viktigt att barnen lär känna sig själva och att de lär sig att samarbeta. Genom arbetet på förskolan ska barnen lära sig att respektera andra och deras arbete, vänta på sin tur och visa tålamod (Hansson, 1994; Montessori, 1987.). Genom det självständiga arbetet får barnen träna sig i att ta ansvar för sitt eget arbete och att välja aktivitet (Hansson, 1994; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är viktigt att barnen utvecklar sin föreställningsförmåga, eftersom den är viktig för det kreativa tänkandet (Montessori, 1987). Här ses det som viktigt att skilja på föreställningsförmåga och fantasi. Det är viktigt att barnen lär sig att skilja det verkliga från det överkliga och därför bör man inte utsätta små barn för sagor och annat överkligt då det kan förvirra deras världsbild (Hansson, 1994).

Allt material är ordnat från konkret till mer abstrakt, och barnen tar sig an svårare och svårare uppgifter i takt med att deras kunskaper inom ämnet ökar. Varje material har ett direkt och ett indirekt syfte. Det direkta syftet innebär att barnen ska lära sig en viss egenskap när de arbetar med det materialet och det indirekta syftet innebär att arbetet med materialet samtidigt förbereder barnen för något som ska komma senare (Hansson, 1994).

Konkreta saker är lättast för barnen att ta till sig och därför är det viktigt med praktiska övningar (Hansson, 1994; Montessori, 1987). Genom dessa övningar tränar barnen sådant de har nytta av i vardagen, och blir på så vis mer självständiga (Montessori, 1987). Exempel på sådana övningar kan vara att hålla vatten i ett glas utan att spilla, eller lära sig att knäppa knappar och dra upp dragkedjor. För det sistnämnda används speciella träningsramar (Hansson, 1994).

Det är viktigt att barnen utvecklar och förfinar sina sinnen, något de kan göra med hjälp av sensoriskt material (Hansson, 1994; Montessori, 1987). Dessa material är

utformade för att träna en egenskap i taget, varför alla enheter inom ett visst material är lika förutom vad gällande en egenskap, och hjälper barnen att utveckla sin förmåga att gradera, klassificera och se likheter och olikheter (Hansson, 1994).

Språk och matematik är viktiga saker som barnen bör tillägna sig och de bör få göra det med alla sinnen för att de ska få en rikare upplevelse (Hansson, 1994). Barnen absorberar språket omedvetet ur omgivningen och får på så vis en god språklig grund (Montessori, 1987). De bör även få ägna sig åt skrivförberedande övningar och lära sig hur man handskas med böcker, exempelvis hur man vänder blad. Andra saker som ses som viktigt är att barnen lär sig att uttrycka sig, får arbeta med grammatik och att skriva och läsa, allt utifrån vad de visar intresse för. Barnen lär sig läsa med hjälp av konkret material, där det finns en påtaglig förbindelse mellan olika föremål och det barnet läser. Också i arbetet med matematiken är materialet praktiskt, exempelvis pärlor och sifferkort. Barnen tränar då begreppsbildning, gradering, att sortera och para samman. De lär sig geometri, addera, subtrahera, udda och jämt. (Hansson, 1994). Om barnen får lägga en bra grund för matematik tidigt i livet, kan detta förebygga svårigheter och ovilja längre fram (Montessori, 1987).

### **2.3.3 Synen på kunskap inom Waldorfförskolan**

De kunskaper som barn bör lära sig tidigt i livet bör handla om det vardagsnära, sådant som ger trivsel och tilltro till den egna förmågan. Viktiga kunskaper att lära sig är bland annat hur man fungerar och samtalar tillsammans med andra, utför vardagssysslor och övervinner svårigheter. Andra viktiga egenskaper att utveckla är förmågan att sysselsätta sig själv och att lära sig hur man lär sig (Widmark, 2008).

Det är viktigt att barnen får utveckla sitt språk och eftersom barnen främst tar upp det som de vuxna gör i vardagen är det viktigt att de möts av vuxna som tar sig tid att lyssna på barnen och använder sig av ett korrekt språk (Steiner, 1994). Även fysisk rörelse är viktig, för att barnen ska få möjlighet att utveckla sin fin- och grovmotorik (Ritter, 1997).

Det är viktigt att barnen får möjlighet att utveckla sin fantasi och kreativitet genom fri lek utan att styras av de vuxnas föreställningar. Verksamheten bör utgå från barnens naturliga utveckling och barnen bör inte pressas att lära in skolkunskaper innan de är redo för det, eftersom det tränger undan annat viktigt som barnen behöver lära sig i förskolan. Därför är det bättre att ge barnen målade beskrivningar som ger näring åt deras fantasi än faktakunskaper (Steiner, 1994; Ritter, 1997). Det som anses som kunskap är relativt och beroende av vilken kunskap man har av omvärlden (Ritter, 1997). Det lilla barnet är helt oförmöget att ta in faktakunskaper och måste, de lär sig enbart genom härmning av vuxna i omgivningen, och därför är det inte lönt att försöka resonera med det (Steiner, 1994).

## **2.4 Pedagogens roll**

### **2.4.1 Pedagogens roll inom den traditionella förskolan**

Pedagogen bör ha en genomtänkt inställning till uppfostran, undervisning och påverkan. En av pedagogens uppgifter är att vidarebefodra samhällets normer och värderingar till barnen, genom sitt sätt att vara och agera i vardagen (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Johansson, E, 2000; Sundgren, 2005). Pedagogen bör ha goda kunskaper om barns utveckling för att kunna anpassa verksamheten efter barnen och deras behov. Pedagogen bör reflektera över sina handlingar både innan, under och efter att de utförts (Fagerli, m.fl., 2001; Karlsson, 2000).

Det är viktigt med en bra grundplan för verksamheten. En bra förberedelse leder till en större öppenhet och flexibilitet i arbetet, vilket är en förutsättning för att kunna anpassa sig efter barnens önskemål och behov. Det är viktigt att både kunna planera aktiviteter och ge barnen utrymme till fri lek (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Pedagogen får gärna delta i barnens lek och påverka den mot ett visst innehåll, men bör inte vara den dominerande parten (Fagerli, m.fl., 2001; Kärrby, 2000). Genom att observera barnen i verksamheten kan pedagogerna lära sig viktig kunskap om barnet och vilka resurser som behövs i verksamheten (Fagerli, m.fl., 2001). Pedagogen bör utvärdera verksamheten både enskilt och tillsammans med kollegor för att säkerställa att kvaliteten i arbetet bibehålls (Karlsson, 2000).

Pedagogen bör ha en helhetssyn på barn och lärande, men samtidigt en förmåga att se detaljer. Det är viktigt att vara lyhörd och öppen inför barnen och deras idéer och skapa en miljö där lek, lärande och kreativitet integreras (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Pramling Samuelsson, 2000). I arbetet med barnen bör pedagogerna utgå från barnens erfarenheter och känslor och hjälpa dem att utveckla tillit till sin egen förmåga genom att ge dem erkännande och uppmuntran. Det är också viktigt att ta barnen på allvar och visa dem respekt (Fagerli, m.fl., 2001).

Pedagogen bör på ett ickeauktoritärt vis inspirera barnen att utforska omvärlden (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Det är viktigt att samspelet mellan barnen och pedagogerna fungerar bra. Det är också viktigt att pedagogerna är en god förebild för barnen eftersom det den vuxne säger och gör har stor betydelse för barnens utveckling (Säljö, 2005).

Det är viktigt att pedagogerna arbetar medvetet med barnens språk genom att använda det aktivt i alla vardagliga situationer och stimulera till språklig aktivitet. Det är också viktigt att stärka barnens självuppfattning och sociala kompetens genom att låta dem utveckla dessa i samspel med andra (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001).

### **2.4.2 Pedagogens roll inom Montessoriförskolan**

Pedagogen bör vara väl förtrogen med barnens utveckling och se till att det är en röd tråd genom hela deras utbildning. Detta innebär att pedagogen bör veta vad barnen kan, vad de är intresserade av och vad de behöver för att utvecklas vidare inom sina intresseområden (Hansson, 1994). Eftersom all kunskapsutveckling sker inom barnet självt, är det viktigt att pedagogen förmår möta varje barn där de befinner sig (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Därför är det också viktigt att pedagogen är medveten om att barnen har ett absorberande sinne och att de är olika mottagliga för olika stimuli under olika perioder, de sensitiva perioderna. Det är pedagogens plikt att ge barnen adekvat stimuli under varje period, så att periodens känslighet utnyttjas maximalt. Genom att observera barnen och se vad de är intresserade av, kan pedagogen sluta sig till hur barnet kan hjälpas på bästa vis (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). På så vis kan pedagogen även avgöra när det är lägligt att hålla en ny presentation eller genomgång med barnen och se till så att barnen erbjuds rätt material vid rätt tillfälle. Var och en måste få den tid den behöver med en uppgift. Därför sker presentationerna ofta individuellt när barnet är redo för det, vilket också skapar en trygghet hos barnen (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

En av pedagogens uppgifter är att erbjuda en tilltalande miljö, som är utformad för att stimulera barnens intresse att söka vidare kunskaper. Det innebär bland annat att se till att det material som finns är i gott skick och att det är sådant barnen vill använda (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Pedagoger måste vara väl insatt i materialet för att kunna introducera det till barnen och visa det noggrant och utan onödiga kommentarer (Hansson, 1994; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Pedagogen bör stödja barnet i dess strävan efter självständighet utan att försöka påskynda barnets naturliga utveckling. Därför bör pedagogen inta en tillbakadragen, handledande roll och låta barnet vara den drivande i utvecklingsprocessen. Det är viktigt att inte ge barnen mer ansvar än de klarar av. Samtidigt bör man inte ge dem mer hjälp än absolut nödvändigt, eftersom de måste få utveckla sin självständighet genom övning. Därför behöver pedagogen ofta vara mer aktiv i början av arbetet med en barngrupp (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är viktigt att pedagogen inte stör barnens aktivitet i onödan genom att exempelvis korrigera, berömma eller kommentera det barnet gör eftersom barnet måste ges tid till att bygga upp sin koncentration (Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005; Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnet måste även få den tid det behöver till att avsluta en aktivitet (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnen bör få ägna sig åt sina självvalda aktiviteter så länge de inte stör eller förstör för andra (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

I arbetet med barnen är det viktigt att fokusera på deras framgångar och inte på deras brister. Barn lär sig bäst i informella sammanhang, och läraren kan stödja inläringen genom att ge barnen många olika erfarenheter och rika möjligheter att uppleva med alla sina sinnen (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Pedagogen bör arbeta medvetet språkutvecklande med barnen i alla situationer, exempelvis genom olika ljud- och språklekar, benämning av ord och händelser, högläsning, ordkort, arbete med grammatik, alfabetet och läsmaterial. Pedagogen bör även låta barnen arbeta med skrivförberedande övningar. Det är viktigt att pedagogerna tar sig tid att lyssna på barnet och berikar dess språk genom samtal. Det är också viktigt att pedagogerna är medvetna om sitt eget språkbruk och försöker att vara en så god språklig förebild som möjligt. Även små barn är intresserade av matematik och pedagogerna bör stimulera detta intresse för att förebygga senare svårigheter. Detta görs bäst genom indirekta och praktiska övningar där barnen får arbeta med konkret material (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är viktigt att pedagogerna stödjer barnen i deras sociala utveckling genom att exempelvis arbeta med åldersintegrerade grupper där barnen tillåts hjälpa varandra och samarbeta (Hansson, 1994; Montessori, 1987).

Eftersom barn tar efter vuxnas agerande är det viktigt att pedagogerna är medvetna om sitt eget beteendemönster och är en god förebild för barnen. Genom att sätta tydliga ramar för barnen inom vilka de ges frihet att välja sina aktiviteter skapas en lugn och harmonisk stämning (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Förhållandet mellan pedagogerna och barnen bör genomsyras av ömsesidig respekt, samtidigt som den vuxne bör vara en tydlig auktoritet. Genom att visa barnen respekt hjälper pedagogerna barnen att bygga upp sitt självförtroende och att utveckla respekt för andra (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Pedagogen bör stödja utvecklandet av barnens föreställningsförmåga genom att erbjuda dem rika erfarenheter i vardagen. Det är dock viktigt att barnen lär sig att skilja på verklighet och fantasi, och därför bör pedagogerna hjälpa barnen att finna korrekt fakta (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

### **2.4.3 Pedagogens roll inom Waldorfförskolan**

Pedagogen måste ha en god människokunskap och utgå från denna i tankar och handling. Pedagogen bör använda sig av sin livskunskap i arbetet med barnen och uppfostra dem främst genom eget agerande. Pedagogen bör möta sin omgivning på ett kärleksfullt vis och på så sätt låta barnen erfara det andliga i vardagen (Steiner, 1994).

Det är viktigt att pedagogerna är en bra förebild för barnen, eftersom dessa påverkas av våra handlingar, ord och tankar. Detta innebär att pedagogerna ständigt måste arbeta med sig själv (Lindholm, 2005; Ritter, 1997; Steiner, 1994; Widmark, 2008), vara

uppmärksam på det som händer runt omkring och visa tålmod. Det är viktigt att pedagogen lär sig ta kritik utan att bli avvisande, inta försvarsställning eller gå till motangrepp. Pedagogen bör diskutera pedagogiska frågor med andra pedagoger och även skriva ner de erfarenheter han eller hon gör i vardagen (Widmark, 2008).

Pedagogen bör agera på ett enkelt och jordnära vis och visa barnet genom handling snarare än genom långa förklaringar (Ritter, 1997; Steiner, 1994), eftersom sådana endast tröttar ut barnen (Widmark, 2008). Det är också viktigt att pedagogen inte forcerar barnens utveckling genom att försöka påverka deras intellekt genom förnuftsmässiga resonemang. Pedagogen måste vara trygg i att barnen lär sig när de är redo för det och att en träning av intellektet kan störa barnens tillägnande av de praktiska kunskaper de behöver tillägna sig under denna period. Barn tar till sig kunskaper intuitivt genom att härma den vuxne, och därför bör pedagogen ge barnen utrymme och tid till detta (Ritter, 1997; Steiner, 1994; Widmark, 2008). Det är också viktigt att pedagogen är medveten om att barnet behöver lära känna sina egna förmågor och att onödig hjälp hindrar barnet i dess självständighetssträvan. De krav som ställs på barnen måste vara rimliga, vilket innebär att pedagogen bör inta en ömsom agerande, ömsom avvaktande roll. Genom att låta barnet prova och experimentera stödjer pedagogen barnets inre trygghet och självkänsla (Widmark, 2008).

Pedagogen bör inta ett konsekvent förhållningssätt och visa vem som bestämmer. Det är viktigt att inte undanröja hinder, muta eller göra sig till kompis med barnet. Barnet måste lära sig att hantera sitt humör och klara motgångar, vilket pedagogen kan hjälpa till med genom att inte ge näring åt barnets överreaktioner. Genom att sätta nödvändiga gränser och förmedla förnuftiga vanor till barnen hjälper pedagogen dem att orientera sig i vardagen och känna tillit. Det är också viktigt att inte ge barnen ständiga valmöjligheter i vardagen, eftersom det gör barnen otrygga (Widmark, 2008).

Det är viktigt att pedagogen är en trygg och stabil punkt i vardagen. Därför bör pedagogen alltid följa upp en påbörjad aktivitet och ha ett arbetsförklåde i en viss färg så att de små barnen lätt ser var pedagogen befinner sig. Det är också bra om verksamheten kan organiseras så att samma pedagog följer barnet under hela dagen. En ömsesidig aktning och förtrolighet mellan barn och pedagoger är att föredra, och det är pedagogens uppgift att möjliggöra detta. Att vara positiv och sprida glädje, ro och trivsel bland barnen är en viktig del för att uppnå detta (Widmark, 2008).

Det är viktigt att pedagogen tar vara på nuet med barnen genom att låta allt i verksamheten få ta sin tid. Det är därför viktigt att vara psykiskt närvarande i vardagen och visa intresse för barnen genom att vara tillmötesgående i åtbörder, blickar och röstläge. Pedagogen måste också vara lyhörd för såväl det som händer i rummet som för barnens sinnesstämningar (Widmark, 2008.). Pedagogen måste se varje barn som en unik individ med olika behov som måste tillgodoses och rätta sin uppfostran därefter (Ritter, 1997; Steiner, 1994; Widmark, 2008). Genom att gestalta allting på ett livsnära vis, ger pedagogen barnen en möjlighet att delta utifrån sina



förmågor. Barnen måste sedan själva ges möjlighet att välja om de vill delta (Widmark, 2008).

Barnen måste få ägna sig åt fri lek utan att pedagogen lägger sig i (Ritter, 1997; Steiner, 1994). Det är en fördel om pedagogen kan se vad som sker under lekens gång utan att störa barnen med kommentarer och frågor. Däremot bör pedagogen visa intresse för leken efter att denna är avslutad genom att låta barnen berätta vad de lekt (Widmark, 2008).

Pedagogen bör främja barnens fantasi genom att erbjuda material och leksaker som lämnar stort utrymme för tolkningar. Alltför detaljerade leksaker och färdiga föreställningar begränsar barnet och hämmar fantasin och det kreativa tänkandet (Steiner, 1994). Det är också bra om pedagogen ägnar sig åt hantverk med barnen, då detta främjar både estetiskt sinnelag, fantasi och motorik (Widmark, 2008).

Det är viktigt att pedagogen inte ägnar sig åt aktiv påverkan av barnens tal. Däremot bör pedagogen vara en språklig förebild. Att använda ett värdigt och sparsamt språk och ge barnen tid att lyssna är att visa dem respekt (Steiner, 1994; Widmark, 2008). Att läsa sagor för barnen, där samma saga upprepas under en period, är ett bra sätt att hjälpa barnen att fördjupa sina upplevelser (Lindholm, 2005).

## **2.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära**

### **2.5.1 Barnsyn inom den traditionella förskolan**

Förskolepedagogik handlar om undervisning och uppfostran av barn upp till sju års ålder där pedagogiken bör vara en balans mellan barnets behov och samhällets uppfostringskrav (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Barnets lärandeprocess bör ses ur ett helhetsperspektiv där barnet själv står i centrum. Därför är det också viktigt med individuella mål där varje individ ges utmaningar utifrån sina förutsättningar (Fagerli, m.fl., 2001; Sundgren, 2005; Säljö, 2005).

Det är viktigt att barnen är delaktiga i de beslut som tas i verksamheten genom att komma med egna förslag och göra självständiga val (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Sundgren, 2005). Verksamheten bör präglas av en god stämning, där det lustfyllda lärandet sätts i centrum. Barnen bör ges möjlighet att utveckla sin fantasi, inlevelseförmåga och förmåga till symboliskt tänkande då detta ger en god grund inför framtiden. Genom en lugn och jämn dagsrytm med smidiga övergångar och varierande verksamhet erbjuds barnen både en stressfri och erfarenhetsrik miljö där de ges möjlighet att växa (Fagerli, m.fl., 2001). Lärandet i förskolan bör knytas till barnens intressen och tidigare erfarenheter (Sundgren, 2005).

Barnen utvecklas och lär i samspel med andra och genom detta samspel lär de också känna sig själv och sina känslor (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Säljö, 2005), samtidigt som det också anpassar sig till den miljö som omger det (Sundgren, 2005). Detta medför att barnen utvecklar sin sociala kompetens. Barn lär sig både genom att själva göra och genom att observera och kommunicera med andra (Fagerli, m.fl.,

2001). Genom att få stöd i lärandet av någon som kan mer, ges barnet en möjlighet att lära sig sådant som ligger strax utanför dess utvecklingsnivå, vilket hjälper barnet att komma vidare i sitt lärande (Säljö, 2005). Eftersom varje individ bygger vidare på sina tidigare erfarenheter, tar olika barn till sig olika saker av samma material (Fagerli, m.fl., 2001).

Det är viktigt att barnen ges möjlighet att bearbeta verkligheten genom lek, eftersom det är ett kravlöst och lustfyllt lärande där de ges möjlighet att prova sig fram utan rädsla för misslyckande (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Kärrby, 2000). Genom leken och det sociala samspelet ges barnen även en möjlighet att utveckla sin personlighet, sin självkänsla och sin kulturella identitet (Fagerli, m.fl., 2001).

Barnen bör ges möjlighet att utveckla sitt språk, något de gör bäst i naturliga situationer. Genom att få experimentera med tankar, föremål och ord utvecklas barnets språkliga kreativitet. Språket är ett redskap för våra tankar och känslor och genom att kunna sätta ord på dessa kan barnet lära känna sig själv (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001). Den ömsesidiga dialogen är ett viktigt sätt att utveckla språket (Sundgren, 2005; Fagerli, m.fl., 2001).

Barnen tillägnar sig bäst kunskaper, normer och värden genom att få uppleva dem med alla sina sinnen genom praktiska erfarenheter. Det är viktigt att barnen får ta del av olika representationsformer för att få en bredare kunskapsgrund där det symboliska och det praktiska knyts samman till en helhet. Genom drama och rollspel stimuleras barnens fantasi och de ges möjlighet att lära känna sig själva och sin omvärld på ett djupare plan (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2001; Sundgren, 2005). Barnen bör få komma ut i naturen, ha ett bra samspel med närmiljön, besöka kulturellt intressanta platser och möta god litteratur så att de får rika erfarenheter att bygga vidare på. Miljön barnen omges av på förskolan bör vara tilltalande och inbjuda till varierande lekaktiviteter både ute och inne (Fagerli, m.fl., 2001). Genom praktiska ställningstaganden och agerande i vardagen ges barnen möjlighet att utveckla en social ansvarskänsla och förberedas för ett liv i samhället (Johansson:E., 2000).

### **2.5.2 Barnsyn inom Montessoriförskolan**

Inom Montessoripedagogiken utgår man från en helhetssyn på barnet och dess relation till kunskap och samhälle (Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnets utveckling styrs av tillgången till en stimulerande miljö och ärftlig påverkan är av mindre betydelse. Utvecklingen sker i faser som bygger på varandra och det är viktigt att barnet ges en möjlighet att fullända varje fas så mycket som möjligt. Utvecklingen är beroende av den individuella mognadsprocessen och bör ej påskyndas (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnet utvecklar sin förståelse för saker i vardagen genom konkreta upplevelser som övergår till mer abstrakta kunskaper och därför bör barnet få arbeta med material som är logiskt uppbyggt enligt denna princip. Samtidigt är det viktigt att barnet får en förståelse för helheten för att kunna

göra en logisk förankring av detaljerna i verkligheten (Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005; Montessori, 1987). Det barnet lär sig måste kännas meningsfullt och öka dess lust att söka vidare kunskaper (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Barnet har ett absorberande sinne, vilket innebär att det tar till sig allt i sin omgivning. Under sina första år absorberar barnet omgivningen urskiljningslöst, varpå det börjar sortera intrycken (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Det barnet erfar tidigt i livet är inpräntat i barnet för resten av livet (Montessori, 1987).

Barnet är speciellt känsligt för vissa typer av stimuli under vissa avgränsade perioder, de sensitiva perioderna. Under varje sådan period är barnet inriktat på att lära sig en viss färdighet och genom att barnet möter en stimulerande omgivning, kan barnet tillägna sig kunskaper som skulle krävt en större ansträngning senare i livet (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnet måste ges en möjlighet att utvecklas på alla plan, få arbeta med hela kroppen och ta in kunskaper med alla sinnen, något de kan göra genom att arbeta med sensoriskt material (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Lärandet sker i intensiva perioder, följda av lugnare faser där den inlärd förmågan befästs (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Varje individ har en inre drivkraft att lära sig och genom att få utvecklas utifrån sin nivå utan att behöva jämföra sig med andra stärks barnens självförtroende. De aktiviteter barnen visar intresse för bör alltid respekteras, även om de ägnar sig åt till synes meningslösa saker (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Genom att utveckla sin inre drivkraft når de också en inre mognad vilket yttrar sig i koncentration (Montessori, 1987). Barn behöver få träna upp sin koncentration genom att ägna sig åt aktiviteter som intresserar dem utan att bli avbrutna (Hansson, 1994; Montessori, 1987). Självdisciplin, koncentration och ansvarstagande tar lång tid att bygga upp och det är viktigt att barnet inte ges mer frihet än det klarar av att hantera. Förmågan att välja finns spontant hos barnet men förfinas genom övning (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Barn bör tränas i att ta eget ansvar genom att planera sina aktiviteter och arbeta med material där de själva kan rätta sina misstag utan att behöva bedömas av en vuxen. Det är också viktigt att barnen får bearbeta begrepp med olika material, så att de inte enbart blir bundna till ett material i sitt tänkande (Hansson, 1994). De material barnen arbetar med i Montessoriförskolan är uppdelade efter olika kategorier och fokuserar på en egenskap i taget för att undvika förvirring hos barnen. Det är också viktigt att materialen är attraktiva, stimulerar till aktivitet och har sin bestämda plats i rummet eftersom barn har behov av ordning omkring sig. Varje material har ett direkt och ett indirekt syfte, vilket innebär att de dels tränar barnen i en viss färdighet, dels förbereder barnen inför något de ska lära sig senare (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Det är viktigt att barnen får utveckla sin föreställningsförmåga för att kunna bli kreativa människor, men det är också viktigt att de lär sig att skilja på verklighet och fantasi (Montessori, 1987). Barn vill veta hur saker verkligen förhåller sig, något vuxna bör hjälpa dem med (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Det är även viktigt att barnen känner sig trygga både fysiskt och psykiskt och därför måste undervisningen präglas av en tro på barnet och respekt för individernas olikheter (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Barnens miljö måste vara väl anpassad till deras utvecklingsnivå såväl fysiskt som psykiskt (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Rummet måste tillåta fysisk aktivitet och både dess form, färg och inredning är av betydelse för att barnet ska stimuleras att söka kunskaper. Möbler och material bör vara anpassat efter barnens storlek och barnen bör tränas i att hantera omgivningen varsamt (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barnen tar till sig kunskaper omedvetet genom praktiska erfarenheter i mötet med miljön och dessa kunskaper blir så småningom medvetna kunskaper hos barnet (Montessori, 1987).

Barn strävar efter självständighet, något de uppnår genom att få pröva sig fram och övervinna sina svårigheter (Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Det är viktigt att de utvecklar en tilltro till sin egen förmåga, varför vuxna i deras närhet bör inta en stödjande men avvaktande roll (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barn föredrar att använda sig av verkliga föremål framför leksaker och detta är också något som hjälper dem att bilda sig en riktig uppfattning om världen (Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Barn tränar praktiska sysslor främst för att det är roligt och lär samtidigt in kunskaper undermedvetet. De praktiska övningarna är bland det mest grundläggande och viktigaste barnen möter i miljön och genom dessa övningar tränar de både fin- och grovmotorik, rumsuppfattning och koordination, samtidigt som materialet ger en konkret sensorisk upplevelse. Eftersom barnen utgår från sina tidigare erfarenheter när nya kunskaper lärs in är det viktigt att det finns en tydlig koppling mellan de olika momenten (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Skapande verksamhet är en viktig del av barnens arbete i förskolan eftersom det ger dem en möjlighet att prova sig fram och bearbeta sina upplevelser. De egna erfarenheterna stärker barnens kunskaper (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Språk är inte medfött, utan något som absorberas ur omgivningen (Montessori, 1987). Genom att barnet ges rika möjligheter att arbeta med språket i vardagen, stimuleras deras språkintresse. Barnen behöver få ord för saker och företeelser i omgivningen, och genom att få det vidgar de snabbt sin begreppsvärld. Även små barn har en känsla för grammatik och om de får arbeta med denna tidigt kan de lära sig språkets grunder med glädje och lätthet (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

Barnen i Montessoriförskolan ägnar sig åt mycket individuellt arbete, men de tränas även socialt genom att exempelvis hjälpa en kamrat, få vänta på sin tur eller arbeta i grupp efter eget val (Hansson, 1994; Montessori, 1987; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Genom att barnen får arbeta i åldersblandade grupper, stärks det sociala utbytet och de lär sig hur man umgås med andra, något som behövs för att överbygga sociala skillnader mellan barnen (Montessori, 1987).

### **2.5.3 Barnsyn inom Waldorfförskolan**

Varje barn är en unik individ med egna anlag och intentioner (Lindholm, 2005), men de är även en del av en större helhet, där arvet, miljön och det andliga i tillvaron samspelar och bildar en helhet för utvecklingen (Ritter, 1997). Barnen har ett behov av samspel, både med människor i vardagen och den omkringliggande miljön. Barnets utveckling sker i rytmiska faser och genom att det ges möjlighet att i lugn och ro få väcka och bearbeta dessa lägger barnet grunden för ett livslångt lärande. Utvecklingen bör inte forceras, barnet lär sig bäst genom att få leka ostört och iaktta vuxna förebilder. Under förskoleåldern behöver barnet ha en nära anknytning till naturen och ges möjlighet att på egen hand uppleva och lära ur denna. Genom egen aktivitet, där barnet får prova sig fram och utveckla sin vilja formar barnet sin kunskap om världen. Barnet lär sig även genom sagor och har behov av att höra dessa om och om igen, för att få en fördjupad upplevelse (Lindholm, 2005). Sagoväsen representerar det andliga i tillvaron och genom att få möta dessa i sagans värld får barnet en möjlighet att utveckla den andliga delen av sin personlighet (Ritter, 1997). Barnet bör ges utrymme att utveckla empati, ansvarskänsla och kreativitet men också tankar och kognitiva kunskaper och det är viktigt att utvecklandet av dessa förmågor sker i samspel med varandra (Lindholm, 2005).

Eftersom barnen påverkas av sin omgivning är det viktigt att de får vistas i en väl genomtänkt miljö. De bör omges av rofulla färger och handtillverkade leksaker som lämnar stort utrymme åt fantasin (Lindholm, 2005; Ritter, 1997). Sådana leksaker främjar utvecklingen (Widmark, 2008), medan alltför naturtroga saker hämmar barnets fantasi (Ritter, 1997). Barnen behöver skyddas från starka sinnesupplevelser, för att inte bli överväldigade i vardagen (Widmark, 2008). Utemiljön bör stimulera barnens förhållande till naturen och ge dem en möjlighet att leva med i årstidernas växlingar (Ritter, 1997). Den dagliga utevistelsen är viktig för barnen och de bör få orientera sig i omgivningen efter egna förutsättningar, med en vuxen som stöd (Widmark, 2008). Barnen bör få utveckla sin självkänsla och sin motorik, något de ges möjlighet till genom skapande verksamhet både ute och inne (Ritter, 1997).

Barn måste ges tid att vara barn och bör därför skyddas från vuxenvärldens stress och prestationskrav (Lindholm, 2005). De första tre åren är den viktigaste tiden i livet och under denna period grundläggs mycket som barnet sedan bär med sig. Under de första åren har barnet stort behov av trygghet, vilket det får genom kontinuitet i vardagen i närheten av en vuxen (Widmark, 2008; Ritter, 1997). Det är dock viktigt för barnet att övergångarna mellan dagsaktiviteterna inte sker mekaniskt och att det får rikligt med kroppskontakt. Barnet påverkas både av det synliga och det

ickesynliga och bör därför omges av positiva och kärleksfulla vuxna. Det är viktigt att barnet har en tillitsperson som känner dess individuella behov och att det inte utsätts för många personalbyten under dagen. När barnet blivit runt två och ett halvt år, är det moget för nya vuxenrelationer i vardagen. Barnet utvecklas bäst i liten grupp och om det får följas av samma personal under hela förskoletiden (Widmark, 2008).

Barn lär sig naturligt när de är redo för det och bör därför inte undervisas (Steiner, 1994; Widmark, 2008). Det lilla barnet är oemottagligt för kunskapsmässig påverkan, men en forcerad lärandeprocess kan ändå påverka det negativt, eftersom det tränger undan annat barnet behöver utveckla under denna period, exempelvis minne och fantasi. Barnet lär sig indirekt, genom att ta till sig intryck ur vardagssammanhangen, och dessa intryck måste sedan ges tid att befästa under en längre period (Steiner, 1994). Barn har en inneboende vilja att befatta sig med omvärlden. Under sina tre första år tillägnar sig barnen förutsättningar för den praktiska intelligensens utveckling, och det är därför viktigt att de får vara delaktiga i de dagliga sysslorna. Det viktigaste barnet bör få uppleva i vardagen är det mest grundläggande, det som utspelas i relationen mellan barnet och den vuxne (Widmark, 2008).

Barnet äger en inneboende drivkraft att lära sig, något som för det lilla barnet sker omedvetet. I förskoleåldern är barnets dagsmedvetande ovaket, och det är viktigt att resultatet av barnets skapande inte värderas eller medvetandegörs för barnet, eftersom det kan leda till att barnet blir självkritiskt. Processen är det viktiga för barnet, inte resultatet (Widmark, 2008). I processen lär sig barnet även att lära, något som är viktigt för dess senare utveckling (Ritter, 1997).

All onödig hjälp hindrar barnen i deras självständighetssträvan. Barnen tar efter det de erfar i vardagen och härmar vuxna för att skapa sig en förståelse i tillvaron (Ritter, 1997; Steiner, 1994; Widmark, 2008). De behöver tid att lära sig hantera motgångar och sitt humör, men bör inte utsättas för onödiga konflikter (Ritter, 1997). Samtidigt behöver de få känna ett visst motstånd och få prova sin vilja (Widmark, 2008).

Barnet föds hjälplös och kan enbart skapa sina färdigheter i relation till yttrevärlden. I förskoleåldern genomgår det en inre lärprocess som formar själen (Widmark, 2008), och denna process fortsätter sedan i det yttre under skolåldern. Mellan två och ett halvt och fem års ålder utvecklar barnet det speciella, levande barnasinet, som hjälper barnet att utveckla sin fantasi. Under denna period formas även barnets förmåga att sammanfoga detaljer till en helhet (Steiner, 1994).

Barn lär sig språk omedvetet. De förstår innan de kan uttrycka sig och utvidgar sitt språk genom att härma andra. Samtalen i vardagen är därför viktiga och barnet bör tilltalas direkt. Barnen bör inte utsättas för långa förklaringar eller valmöjligheter, de uppfostrar sig själva genom att ta till sig omgivningen (Widmark, 2008). Målände, fantasifulla beskrivningar ger en bra grund för barnens utvecklande av fantasi och kreativitet (Ritter, 1997).

Det är viktigt att barnen ges riklig möjlighet till fri lek (Ritter, 1997; Steiner, 1994; Widmark, 2008). Barnet gör sig förtrogen med miljön och söker kontakt med andra barn innan leken kan ta plats. Det är viktigt att barnen ges tid till detta förstadie, utan att störas eller sysselsättas av vuxna. Lek är spontan och bör inte ske på befallning. Barn mår bra av att få leka i vuxnas närhet, eftersom det ger dem en möjlighet att iaktta och ta efter den vuxne. Barnen måste också få avsluta leken i egen takt, då detta stärker utvecklandet av deras koncentrationsförmåga (Widmark, 2008).

## **2.6 Sammanfattande diskussion**

Inom samtliga pedagogiker beskrivs lärande som en längre process, där skolan bara är ett delmål på vägen. Man är också överens om att den skolförberedelse som sker i förskolan är en indirekt förberedelse. Samtliga anser sig utgå från en helhetssyn på barn och lärande och menar att ett fungerande samarbete med föräldrarna är en viktig del. Vidare anser de att barn har en vilja att lära sig och att de lär bäst genom praktiska erfarenheter. Det ses också som viktigt att pedagogen är en förebild för barnen och att relationen mellan pedagogen och barnen kännetecknas av ömsesidig respekt där barnets individuella behov sätts i centrum. De kunskaper man är överens om att barnen bör tillägna sig i förskolan är främst sociala kunskaper, normer och värden, att kunna hantera sina vardagsgöromål och språk.

En tydlig skillnad vi kan se är att man inom Montessoripedagogiken och Waldorfpedagogiken anser att barnet lär när det är moget för det och att utvecklingen inte bör påskyndas, medan man inom den traditionella förskolan anser att barnet kan lära sig det som ligger strax utanför dess utvecklingsnivå med viss hjälp. Medan man inom Montessoriförskolan och den traditionella förskolan anser att barn bör ges rikligt med intryck, anser man inom Waldorfförskolan att de inte bör utsättas för mer intryck än nödvändigt. Pedagogrollen inom Montessoriförskolan och Waldorfförskolan framstår som mer auktoritär än inom den traditionella förskolan och även om pedagogen i samtliga fall kan beskrivas som aktiv, förefaller Waldorfpedagogen och Montessoripedagogen mer avvaktande i arbetet med barnen. Inom Montessoriförskolan och den traditionella förskolan anses det viktigt att barnen tränar sig i att ta ansvar och att göra självständiga val, något man inom Waldorfförskolan anser att barn inte bör utsättas för i tidig ålder.

Inom Waldorfpedagogiken ses den andliga dimensionen och att leva i samklang med naturen som viktigt. Man anser även att barn måste få utveckla sin fantasi, och att de därför bör skyddas från faktamässiga förklaringar. Helt motsatt inställning har man inom Montessoripedagogiken där man anser att barnen bör ges fakta så att de inte skapar sig felaktiga föreställningar om världen.

## **3 Metod**

### **3.1 Forskningsstrategi**

Vi har valt att skriva ett forskningsarbete i småskalig studie av kvalitativ art. Denscombe (2010) och Stukát (2005) redogör för både kvantitativa och kvalitativa forskningsansatser och vi ansåg att ett arbete av kvalitativ art är bäst lämpad för vår studie, eftersom vi ville undersöka ett fåtal personers syn på våra valda teman. Dessutom anser Stukát att forskningsproblemet måste styra metodvalet. Den kvalitativa studien är enligt Denscombe (2010) och Stukát (2005) beskrivande, där orden utgör analysenhet. Denscombe tar även upp att denna typ av studie brukar associeras med en öppen forskningsdesign, med studier av småskalig art och studier där forskaren själv är inblandad. Vårt resultat bygger på den information vi fått från våra informanter, där deras ord är det vi utgår från. Vår studie är av småskalig och mer djupgående art, då vi valt att fördjupa oss i den information vi fått av ett fåtal personer och eftersom vi valt personliga intervjuer framför frågeformulär, har vår egen inblandning varit en del av processen.

Det som karaktäriserar kvalitativ data som är insamlat på ett bra sätt är enligt Denscombe (2010) att de är inriktade på naturligt förekommande, vanliga händelser i naturliga miljöer. Detta för att kunna ge en så bra bild av verkligheten som möjligt. Vi har i vårt arbete fokuserat på information härstammande från våra informanter och deras vardagssituation.

### **3.2 Datainsamlingsmetod**

Enligt Stukát (2005) är ett av de viktigaste och vanligaste arbetsredskapen inom utbildningsvetenskap forskningsintervjun. Kvale och Brinkmann (2009) tar upp att intervjun är ett professionellt samtal där kunskap uppstår i interaktionen mellan forskare och informant. Enligt Stukát (2005), Denscombe (2010) och Kvale och Brinkmann (2009) finns det olika typer av forskningsintervjuer nämligen, strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer. Denscombe tar även upp att intervjuer kan utföras med en eller flera informanter samtidigt. Vidare menar Denscombe att intervjun är en lämplig datainsamlingsmetod i de fall forskaren har kontakt med nyckelpersoner som kan ge privilegierad information om det som undersöks.

Vi har valt att använda oss av personliga intervjuer av semistrukturerad art. Detta innebär att vi haft en färdig lista med ämnen och frågor vi varit intresserade att få svar på, men också att vi varit flexibla med frågornas ordningsföljd, låtit informanterna utveckla sina synpunkter och ställt följdfrågor. Genom att välja en flexibel intervjuform ville vi undvika att ställa frågor vi redan fått svar på tidigare under intervjun, vilket enligt Denscombe (2010) är en av fördelarna med semistrukturerade intervjuer. Vi ville även ge våra informanter en möjlighet att få svara utförligt och att fokus skulle ligga på dem och deras synpunkter. Valet att



intervjua en pedagog i taget gjorde vi eftersom vi är medvetna om att arbetssituationen ute på förskolorna kan göra det svårt för flera pedagoger att lämna gruppen samtidigt, vilket hade gjort det svårare för oss att finna villiga informanter.

Denscombe (2010) tar upp att likheterna mellan en intervju och en vanlig konversation ytligt sett är stora, men att intervjun till skillnad från konversationen bygger på förutsättningarna att den intervjuade samtyckt till att delta och att denne är medveten om att det som sagts i intervjun protokollförs. En annan förutsättning som skiljer en intervju från en vanlig konversation är att det är forskaren som styr dagordningen och bestämmer vilken riktning samtalet ska ta.

Det finns många fördelar med valet av intervju som datainsamlingsmetod, men också en del nackdelar. Några fördelar som Denscombe (2010) tar upp är att intervjuer kan ge djupgående och detaljerad data och att den information nyckelpersonerna ger kan ge forskaren värdefulla insikter. Intervjun kräver inte heller någon avancerad utrustning och innebär en hög svarsfrekvens som är lätt att kontrollera, eftersom intervjuerna oftast är avtalade på förhand. Men intervjun är, vilket Denscombe tar upp, en tidskrävande metod som tenderar att ge icke-standardiserade svar som behöver bearbetas. Vid intervjuer ansikte mot ansikte kan den också innebära höga kostnader vad gäller både tid och pengar då intervjuaren måste infinna sig personligen vid varje intervjutillfälle. Det finns också en risk att intervjuarens identitet påverkar de svar som ges, att inspelningsapparat hämmar informanten eller att informanten upplever intervjun som kränkande.

### **3.3 Urval**

Vi valde att vända oss till förskolan, då detta stämde bäst överens med de områden vi ville undersöka. I valet av informanter har vi valt att göra vad Stukat (2005) kallar ett strategiskt urval och valt att intervju sammanlagt nio pedagoger, tre inom varje pedagogik, för att få en så jämn fördelning som möjligt. Vi har således gjort ett subjektivt urval där nio nyckelpersoner valts ut. Ett subjektivt urval är enligt Denscombe (2010) då forskaren medvetet valt ut de personer som bäst tros svara mot forskningens syfte.

Inledningsvis sökte vi upp adresserna till olika förskolor på internet, varefter vi avvägde vilka förskolor vi skulle kontakta utifrån pedagogisk inriktning och eventuella profiler. I valet av förskolor med traditionell pedagogik var detta en utmaning då de flesta hade antingen någon profil eller var inspirerade av någon pedagogik. Därefter kontaktade vi de nio förskolor vi valt per telefon för att höra om intresse och möjlighet fanns, varefter vi bokade en tid för intervju. I samband med detta bad vi om att få intervju en förskolepedagog som är utbildad inom den sökta pedagogiken. De förskolor som tackat ja kontaktade vi sedan per brev där vi återigen berättade om vårt arbete, om intervjun samt om de områden våra frågor skulle komma att handla om (bilaga 2).

### 3.4 Undersökningsförfarande

Denscombe (2010) tar upp att det är lättare att få till stånd en intervju om forskaren kontaktat informanterna i förväg, samt meddelat hur lång tid intervjun kommer att ta. Vidare bör forskaren enligt Denscombe finna en ostörd plats för intervjun och arrangera placeringen i rummet så att interaktionen mellan forskare och informant upplevs som bekväm av den intervjuade. Vi har valt att använda oss av något Stukát (2005) omnämner som fältintervjuer då de intervjuer vi genomfört har genomförts ute på våra informanternas arbetsplatser. Detta har medfört att vi har låtit dem bestämma var intervjuerna genomförts. I samtliga fall har intervjuerna genomförts i avskilda rum, men graden av störande bakgrundsljud har varit varierande. Under våra intervjutillfällen har vi på några av förskolorna även fått ta praktisk del av hur verksamheten ser ut både utifrån miljön, materialet och barnens dagliga verksamhet men denna möjlighet har varierat mellan de olika förskolorna. I samband med att vi kontaktat våra tilltänkta informanter via telefon, har vi även informerat dem om hur lång tid intervjun skulle komma att ta, samt bett om att få spela in intervjun. Denscombe (2010) och Stukát (2005) tar upp att bandinspelning är en vanlig form vid dokumentation av intervjuer och att en fördel med detta tillvägagångssätt är att det innebär en nästan fullständig dokumentation av intervjun, vilket gör det lätt för andra forskare att kontrollera vad som sagts. Några nackdelar Denscombe nämner är att inspelningsapparaten kan hämma informanten och att ickeverbala uttryck inte dokumenteras. Vi har vid våra intervjutillfällen intervjuat varannan gång, där en av oss har ställt frågorna och den andra antecknat, detta för att säkerställa att vi fått med så mycket som möjligt. Vi har även valt att vara två vid intervjutillfällena för att kunna observera varandra under intervjun och på så sätt kunna förbättra vår intervjuteknik.

Efter registreringen av intervjusvar har vi transkriberat våra genomförda intervjuer. Stukát (2005) menar att transkribering av intervjuer är tidskrävande vilket kan leda till många sidor att analysera, något vi fått erfara. När vi påbörjat vår analys av intervjuerna använde vi oss av meningskoncentrering, något som Kvale och Brinkmann (2009) menar innebär att man drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar. Vidare menar Stukát (2005) att bearbetningen och analysen av ostrukturerade intervjusvar inte har fasta regler på samma sätt som vid en kvantitativ arbetsgång. Vid bearbetningen av intervjuerna krävdes många upprepade läsningar av texten, något som Stukát (2005) anser är nödvändigt för att verkligen komma under eller bakom det bokstavliga innehållet från intervjupersonernas yttranden. Detta är något han menar är viktigt vid analys av intervjuer då det annars blir en innehållsanalys av en ytligare sort.

I vårt sökande efter informanter tackade några nej till att medverka, vilket medförde att vi fick söka upp nya informanter. Eftersom vi ville intervju tre pedagoger från varje pedagogik, där samtliga arbetade på olika förskolor, fick vi utöka vårt sökande till att inbegripa ytterligare en stad.

Det arbete vi valt att genomföra var omfattande, vilket medförde att tidsramen blev svår att hålla. Eftersom vi ville besöka de verksamma pedagogernas verksamhet ville vi förhålla oss till tider som fungerade för dem. Detta ledde till att det blev en utdragen process innan vi hade genomfört alla intervjuer, vilket medförde att vi kom igång sent med skrivprocessen. En annan svårighet som vi initialt inte räknat med var väder och vind, exempelvis när vi skulle ta oss mellan två intervjuer i snöstorm till fots.

### **3.5 Resultatets tillförlitlighet**

En nackdel med intervjuer som datainsamlingsmetod är enligt Denscombe (2010) att tillförlitligheten försämras eftersom intervjuarens och den specifika kontexten påverkar resultatet. Detta innebär att de data som insamlats i viss mån är unika och svåra att generalisera, något även Stukát (2005) tar upp. Dock menar Stukát att forskaren kan göra vissa jämförelser genom att ställa sitt fall i relation till liknande situationer. Samtliga nio förskolor vi besökt har varit unika platser med unika individer vilket försvårar ett generaliserande av resultaten. Då vi ägnat oss åt en småskalig studie med endast tre representanter från varje pedagogik är det också ovisst om viss information vi fått är representativt för den valda pedagogiken eller om det är ett personligt uttryck från informantens sida. Dock anser vi oss kunna se liknande drag mellan de olika förskolorna inom samma pedagogik, vilket givit oss en viss möjlighet att generalisera.

Denscombe (2010) menar att intervjuarens identitet kan påverka de svar informanterna ger och därmed ha en negativ inverkan på resultatets tillförlitlighet. Detta, menar han, gäller i större utsträckning ju känsligare ämne studien behandlar. Vi förmodar att vår identitet haft obetydlig inverkan på de svar vi fått då våra frågor varit öppna och möjliggjort för informanterna att delge information på sina villkor. De ämnen vi valt att undersöka har inte heller varit av känslig art för våra informanter.

Graden av störande bakgrundsljud har varit varierande under våra intervjutillfällen, vilket kan ha påverkat både vårt sätt att intervjua samt informantens möjlighet att fokusera på våra frågor. Dessa båda saker kan ha påverkat resultatet i en ogynnsam riktning. Stukát (2005) tar även upp att de frågor forskaren ställer och hur dessa formuleras avgör den information som uppkommer under intervjun.

### **3.6 Forskningsetiska principer**

En intervjuundersökning är ett moraliskt företag. Kvale och Brinkmann (2009) tar upp att forskaren hanterar känslig information och att intervjuforskning därför genomsyras av etiska och moraliska ställningstaganden. De menar att det är viktigt att hantera den information man tagit del av på ett korrekt sätt och att radera känslig information när den fyllt sitt syfte. I detta arbete har vi informerat våra informanter före intervjuens genomförande om deras valfrihet att delta i studien och deras rättighet att avbryta intervjun om de så önskat. Vi har även bett om deras tillåtelse att

få spela in intervjun och meddelat att vårt syfte med detta varit att få en helhetsbild av deras verksamhet, för att kunna göra så sanningsenliga tolkningar som möjligt. Vidare har vi gett löfte om att informanterna ska få vara anonyma i vårt arbete och att vi raderar intervjuerna efter det att vårt arbete godkänts.

Denscombe (2010) menar att det är viktigt att forskningsdeltagarnas rättigheter respekteras, att de inte lider skada genom sin medverkan och att forskningen bedrivs på ett ärligt vis där deltagarnas integritet respekteras. Han menar vidare att forskaren bör vägledas av tre etiska principer vilka han menar är att a) säkerställa att deltagarnas intressen skyddas genom att hantera den information som framkommer konfidentiellt, b) forskaren bör vara ärlig vad gällande undersökningens syfte och c) forskaren bör ge deltagarna den information om forskningen som krävs för att de ska kunna bedöma om de vill delta. Därvid bör forskaren även informera deltagarna om rätten att dra sig ur undersökningen. Vi har i detta arbete följt ovan nämnda principer i kontakten med våra informanter.

Även Stukát (2005) tar upp vikten av att forskaren gör etiska ställningstaganden. Liksom Denscombe (2010) tar han upp vikten av att forskningsdeltagaren informeras om forskningens syfte, att informanten ges möjlighet att göra ett medvetet val att delta i studien, samt att de uppgifter forskaren kommer över behandlas konfidentiellt. Vidare skriver Stukát (2005) att den information som insamlas inte får användas för annat än forskningsändamål, det så kallade nyttjandekravet.

Några av de pedagoger vi intervjuat har samtyckt till att medverka i arbetet under förutsättning att vi inte skulle citera dem, varför vi valt att helt utelämna citat i arbetet.

## **4. Resultat**

Vi har valt att redovisa våra resultat under de kategorier vi använt oss av i vårt syfte. Under varje huvudrubrik har vi valt att först ta upp det som framkommit i samtal med pedagogerna inom varje pedagogik, varefter vi presenterar en sammanfattande redogörelse över de likheter och skillnader vi funnit. Denscombe (2010) nämner vikten av att forskaren är tydlig vid rapporteringen av sina resultat, något vi här försökt vara genom att sammanställa de likheter och skillnader vi funnit inom våra fem valda områden.

### **4.1 Samverkan med föräldrar**

#### ***4.1.1 Föräldrasamverkan inom traditionella förskolan***

De pedagoger vi samtalat med anser att det är viktigt att ha en bra kommunikation med föräldrarna, men att dessa måste få delta i verksamheten efter sina villkor eftersom de är olika engagerade och intresserade. De anser att en bra kommunikation är till fördel för barnen, eftersom man kan använda sig av det man får veta av föräldrarna i samtal med barnen och på så sätt skapa en bro mellan förskolan och hemmet. Pedagogerna menar att det är viktigt att föräldrarna känner sig nöjda och

trygga med verksamheten eftersom det speglar av sig på barnen. Därför ser de också den dagliga kontakten som sker då föräldrarna lämnar och hämtar sina barn som viktig, då det är bra tillfällen då föräldrarna kan komma med förslag och lämna synpunkter. Att ha föräldrarnas stöd är något de anser underlättar arbetet med barnen. Enligt två av pedagogerna är föräldrarna välkomna att komma på besök, vilket de ser som positivt då de föräldrar som kommer visar att de är engagerade samtidigt som de får en insyn i verksamheten. Enligt den tredje pedagogen har föräldrarna väldigt dålig insyn i den dagliga verksamheten även om de får skriftlig information.

Samtliga pedagoger anger att de har föräldramöten där föräldrarna delges vad som händer i verksamheten. Två av pedagogerna nämner även att de har föräldraråd och utvecklingssamtal på förskolan och att detta är bra sätt för föräldrarna att bli delaktiga i verksamheten och vad som sker kring just deras barn. En av pedagogerna nämner att hon ofta får lyfta barnens kompetenser inför föräldrarna och att föräldrarnas engagemang behövs eftersom deras åsikter ofta väger tyngre än personalens i diskussioner om miljömässiga förbättringar.

Pedagogerna anger att de försöker bjuda in föräldrarna att delta i verksamheten. Enligt en av pedagogerna är föräldrarna med och väljer de teman barnen ska arbeta med under terminen. Han säger vidare att föräldrarna även har daglig tillgång till information om det som händer i förskolan, genom den skriftliga information som sätts upp. Enligt en annan pedagog arrangeras studiebesök, där barnen får besöka föräldrarnas arbetsplatser. Samma pedagog nämner även att föräldrarna är delaktiga när förskoleklasserna ska bildas.

En pedagog anger att modersmålsundervisning sker efter föräldrarnas önskemål, men inte inom ramen för förskoleverksamheten.

#### **4.1.2 Föräldrasamverkan inom Montessoriförskolan**

De pedagoger vi talat med anser att föräldrarna gärna får lämna synpunkter på verksamheten, men att de inte bör försöka ta över den pedagogiska delen av verksamheten i förskolan, utan lita till att pedagogerna gör ett bra jobb. Därför ser de det också som viktigt att kommunikationen mellan föräldrar och pedagoger fungerar bra.

Pedagogerna ser gärna att föräldrarna besöker verksamheten, men de vill då veta i förväg när föräldrarna kommer och att dessa förhåller sig som passiva observatörer i verksamheten, så att inte barnen störs i sitt arbete. Enligt en av pedagogerna är det viktigt att sådana besök inte läggs för tidigt på terminen, eftersom barngruppen måste hinna komma till ro innan en ny vuxen kommer in i bilden. En annan pedagog nämner att föräldrarna även ges möjlighet att delta aktivt i verksamheten, om de har något intressant att delge barnen, exempelvis om de har ett intressant yrke som barnen gärna vill veta mer om. En av pedagogerna menar att få föräldrar utnyttjar möjligheten att komma som observatörer, medan de andra upplever att många gör

det även om de inte kommer så ofta. Pedagogerna är dock överens om att den insyn föräldrarna får beror på vilket intresse dessa visar, eftersom besöken är frivilliga.

En pedagog uppger att föräldrarna bestämmer om deras barn ska få modersmålsundervisning, men att denna inte sker i verksamheten.

Enligt pedagogerna får föräldrarna information om vad som händer i verksamheten på olika vis, bland annat genom föräldramöten, brev, information på förskolan och information vid hämtning och lämning av barnen. Genom utvecklingssamtalen får föräldrarna även veta lite mer om just sitt barn. I övrigt förväntas föräldrarna själva hålla sig informerade genom att ställa frågor. Övriga förväntningar på föräldrarna som tagits upp är att de ser till att barnen har ändamålsenliga kläder för verksamheten.

#### **4.1.3 Föräldrasamverkan inom Waldorfförskolan**

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att de och föräldrarna upprättar ett ömsesidigt förtroende. De menar att inskolning av ett nytt barn även innebär en inskolning av föräldrarna och att det är viktigt att dessa känner sig trygga med verksamheten eftersom en otrygghet hos föräldrarna speglar av sig på barnen. En av pedagogerna tar upp föräldrarnas insyn i verksamheten som viktig, eftersom hon menar att god insyn är en viktig del i att få föräldrarna att känna sig trygga. Andra saker pedagogerna nämner som viktigt för samarbetet är en god och öppen kommunikation och en pedagog tar upp att det är hennes ansvar att få kommunikationen att fungera.

Enligt pedagogerna är föräldrarna välkomna att besöka förskolan, något som enligt dem inte utnyttjas särskilt ofta. En pedagog tar upp att de brukar ha ett längre samtal med föräldrarna innan barnet skolas in, där de samtalar om barnet och pedagogiken. Själva inskolningen ses som viktig av pedagogerna och måste få ta den tid barnet och föräldrarna behöver, vilket innebär att föräldrarna bör vara beredda på att den kan ta olika lång tid för olika familjer. Vidare anser en pedagog att det är bra om föräldrarna försöker hålla nere barnets timmar på förskolan, genom att exempelvis gå ner i arbetstid eller ta hjälp av mor- och farföräldrar vid lämning och hämtning. En annan pedagog tar upp att de brukar önska av föräldrarna att de inte låter barnen titta på TV, framför allt inte innan de kommer till förskolan då det påverkar barnens förmåga att slappna av och gå in i leken.

Pedagogerna vill gärna att föräldrarna engagerar sig i Waldorfpedagogiken och vad den innebär. De uppger att de brukar avsätta tid på föräldramötena där de informerar om pedagogiken och en pedagog anger att de även bjuder in föreläsare för att föräldrarna ska ges möjlighet att få en djupare inblick. Övriga aktiviteter som arrangeras av pedagogerna i syfte att öka delaktigheten är föräldrafika där föräldrarna kan lära känna varandra och regelbundna föräldrakvällar med fokus på verksamheten, barnen och pedagogiken. Vidare erbjuds föräldrarna att vara delaktiga på morgonsamlingar och utvecklingssamtal. Enligt två av pedagogerna beslutar

föräldrarna om deras barn ska få modersmålsundervisning, men det är olika hur denna läggs upp.

Pedagogerna förväntar sig att föräldrarna aktivt tar del av den information som ges, genom att exempelvis läsa de lappar som sätts upp på förskolan och de som skickas hem. I övrigt väntas föräldrarna hjälpa till i förskolan på olika vis, exempelvis genom att städa, sköta trädgården, tvätta och baka bröd. Genom att föräldrarna engagerar sig i dessa aktiviteter ges barnen en möjlighet att uppleva att förskolan och hemmet hör i hop, vilket ökar deras trygghetskänsla. En pedagog nämner att de brukar anordna höstbasar, och att föräldrarna då förväntas göra hantverk och bakverk till försäljning, samt turas om att stå i cafét.

#### **4.1.4 Likheter och skillnader inom föräldrasamverkan**

Efter samtal med verksamma pedagoger inom samtliga pedagogiker kan vi sluta oss till att alla är överens om att en väl fungerande kommunikation med barnens föräldrar är till fördel för barnen. Föräldrarna ges också en viss insyn i verksamheten genom exempelvis föräldramöten och skriftlig information. Inom Waldorfpedagogiken organiseras fler och tätare föräldraaktiviteter än inom de övriga pedagogikerna och förväntningarna på föräldrarnas engagemang är större, både vad gällande delaktigheten i verksamheten och i det praktiska däromkring. Inställningen till föräldrabesök i verksamheten är positiv inom samtliga pedagogiker, men medan man inom waldorfförskolan och traditionella förskolan välkomnar spontana besök, vill man gärna boka in en tid för dessa i Montessoriförskolan. Samtidigt kan sägas att delaktighet och insyn i förskoleverksamheten sker på föräldrarnas villkor, eftersom valet av förskola och därmed också pedagogik är frivilligt.

I samtal med pedagoger inom samtliga pedagogiker har det framkommit att föräldrarna bestämmer om barnen ska få modersmålsundervisning, men om och hur detta anordnas varierar och tycks vara oberoende av pedagogik.

## **4.2 Förberedelse inför skolstarten**

### **4.2.1 Skolförberedande verksamhet inom den traditionella förskolan**

Enligt de pedagoger vi talat med förbereds barnen indirekt under en längre tid, genom att de utvecklar sina sociala färdigheter. Självkänsla, självförtroende och att vara trygg i sig själv nämns här som viktiga delar. På samtliga förskolor sker någon form av samarbete med barnens kommande skola även om det är olika hur detta samarbete ser ut. Enligt en pedagog sker det ett visst samarbete, även om hon anser att det kunde fungera mycket bättre. Enligt en annan pedagog är det lite olika hur samarbetet ser ut beroende på vilken skola barnen går vidare till. Hon uppger att samarbetet med en av skolorna fungerar väldigt bra och att de blivande skolbarnen då får besöka sin kommande skola under vårterminen och gå på teater och medverka i en sångshow tillsammans med sina blivande klasskamrater. Pedagogen menar att dessa saker minskar barnens nervositet inför skolstarten. Enligt den tredje

pedagogen sker ett väl utarbetat samarbete mellan förskolan och den närmaste skolan. Att nästan alla barn på förskolan kommer från samma upptagningsområde och går vidare till samma skola, är något som underlättar samarbetet, menar hon. Hon uppger även att pedagogerna på förskolan känner de förskollärare som tar över barnen i förskoleklassen och att de samarbetar kring samansättningen av barngrupperna genom ett ganska långt överskolningsprogram där bland annat förskoleklassen kommer och hälsar på i förskolan. Hon tar även upp att barnen har en portfolio som följer med till skolan, men att det i övrigt är mycket upp till föräldrarna vad som får föras vidare. Detta är något som kan ställa till svårigheter ibland menar hon, framför allt när det kommer till barn med speciella behov.

#### **4.2.2 Skolförberedande verksamhet inom Montessoriförskolan**

Enligt de pedagoger vi talat med sker en indirekt förberedelse inför skolan kontinuerligt genom att barnen lär sig ta ansvar för sig själva, utvecklar sociala färdigheter och får en bred kunskapsbas inom många ämnen. De uppger även att många av de barn som går vidare från dem lärt sig läsa i förskolan, vilket de menar är en underlättande faktor när barnen börjar skolan. En av pedagogerna nämner att de har gruppverksamhet en gång i veckan, för att barnen ska få extra social träning och för att de ska få träna sig i att göra det en vuxen har bestämt.

Enligt pedagogerna går barnen ofta vidare till många olika skolor, vilket gör djupare samarbete komplicerat. På vissa orter finns ingen Montessoriskola, på andra håll väljer föräldrarna ett geografiskt närmare alternativ för sina barn. Enligt två av pedagogerna sker ingen kontakt alls med barnens kommande skolor, medan den tredje uppger att det sker ett visst samarbete genom att barnen får besöka sin kommande skola och vara med i verksamheten. Två av pedagogerna nämner också att skolan oftast inte får så mycket information om barnen, vilket de ser som både positivt och negativt. De anser att det är viktigt att lärarna får bilda sig en egen uppfattning om barnen, men att det kunde vara värdefullt för barnen om lärarna visste lite mer om deras styrkor och svårigheter för att kunna underlätta för barnen. Pedagogerna är också överens om att det är upp till föräldrarna att informera skolan om barnen, eftersom det råder sekretess.

#### **4.2.3 Skolförberedande verksamhet inom Waldorfförskolan**

De pedagoger vi talat med anser att de viktigaste kunskaperna barnen behöver utveckla inför skolstarten är sociala färdigheter som att kunna lyssna på andra och känna sig trygga i gruppen och avläsa sociala koder. Pedagogerna anser även att det är viktigt att barnen ges rikligt med praktiska erfarenheter att bygga vidare kunskaper på. De menar även att det är viktigt att barnen får träna sig i att göra det en vuxen har bestämt även om de inte har lust med det, men att det är viktigt att barnen lär sig uttrycka sina tankar och sin vilja.

Pedagogerna tar upp att barnen även behöver förbereda sig fysiskt inför den stillasittande verksamhet de kommer att möta i skolan. En pedagog anser att barnen



behöver alla sina krafter till den fysiska utvecklingen fram till skolstarten och därför bör den mentala träningen komma först senare. Hon tar även upp att en förutsättning för att barnen ska kunna sitta still i skolbänken och koncentrera sig är att de fått leka och röra sig ordentligt i förskolan, något som även tas upp som viktiga förutsättningar för att ta in skolkunskaper av de andra pedagogerna.

Två av pedagogerna uppger att några av förskolebarnen knäcker läs- och skrivkoden, men att de gör detta utifrån eget intresse, och att det inte är något de medvetet tränar med barnen eftersom de ändå får vad de behöver kunskapsmässigt. Pedagogerna uppger även att barnen kommer i kontakt med det skrivna språket i förskolan främst genom högläsning då de både får se och höra orden.

Enligt pedagogerna börjar barnen skolan först vid sju års ålder, men de äldsta barnen förbereds på att de snart ska bli skolbarn genom olika aktiviteter. Två av pedagogerna uppger att de har speciella aktiviteter för de äldsta barnen, medan den tredje uppger att sexåringarna även flyttas till ett annat hus, som ligger geografiskt närmare skolan. Enligt två av pedagogerna går de flesta av barnen vidare till Waldorfskola, medan den tredje pedagogen anger att barngruppen splittras till olika skolor vid skolstart. Hon uppger även att nästan inget samarbete sker med de skolor barnen lämnas över till. Enligt de andra pedagogerna sker någon form av skolbesök inför skolstart, och en av pedagogerna uppger att de barn som ska börja i samma klass till hösten träffas vid upprepade tillfällen under våren, bland annat under gemensamma utflykter. På en av förskolorna samarbetar pedagogerna med den klasslärare barnen ska få kring barnens utveckling. Vidare förekommer samtal med klasslärare efter föräldrarnas godkännande. En av pedagogerna uppger att de brukar utföra ett skolmognadstest eftersom skolan vill veta i god tid om det behövs sättas in extra resurser.

#### **4.2.4 Likheter och skillnader inom skolförberedande verksamhet**

Pedagogerna inom samtliga pedagogiker anser att det inte är förskolans uppgift att förbereda barnen specifikt inför skolstarten, eftersom lärande är en livslång process. Samtidigt anser de att vistelsen i förskolan innebär en indirekt förberedelse för barnen, och en sak de ser som viktig är att barnen utvecklar sina sociala förmågor. De är också överens om att de erfarenheter barnen gör i förskolan bör bli en stabil grund för deras fortsatta lärande, och att utvecklande av motorik och vardagskunskaper är viktigt. Även självförtroende och självständighet ses som något som är viktigt för barnen att tillägna sig.

Waldorfpedagogerna anser att det är viktigt att barnen förbereds fysiskt inför den stillasittande verksamhet skolan innebär, och därför anser de att fokus i förskolan bör ligga på den motoriska utvecklingen snarare än på den intellektuella. Pedagogerna inom Montessoripedagogiken menar att en underlättande faktor för barnen är om de kan läsa när de lämnar förskolan.

På några av förskolorna sker en tydlig kontakt mellan förskolan och skolan när barnen ska gå vidare, men om denna kontakt finns och hur den ser ut tycks bero mer på pedagogerna och skolans geografiska läge än på vilken pedagogik som bedrivs.

## **4.3 Kunskapssyn**

### ***4.3.1 Synen på kunskap inom den traditionella förskolan***

Enligt de pedagoger vi talat med utgår de från det lustfyllda lärandet i arbetet med barnen genom att exempelvis spinna vidare på det barnen visat intresse för, något de anser är ett bra sätt att få med sig hela gruppen. De anser att det är viktigt att barnen lär sig att fungera bra i sociala sammanhang och menar att leken är ett bra verktyg för barnen att utvecklas socialt i samspel med andra. De är även överens om att det är viktigt att pedagoger respekterar leken och ger den stort utrymme i verksamheten. Leken ger barnen en möjlighet att bearbeta livet, skapa trygghet i gruppen, lära sig ta hänsyn och bygga upp sin självkänsla och sitt självförtroende, saker pedagogerna ser som viktigt att barnen utvecklas i verksamheten.

En pedagog tar upp att barnen lär sig mycket genom att få experimentera och prova sig fram och att det även är ett bra sätt för pedagogen att se vad som fungerar bra och vad som fungerar sämre. Genom att låta barnens nyfikenhet styra ges pedagogen en möjlighet att fokusera mer på de bitarna i verksamheten, menar hon. En annan pedagog poängterar att barn är olika och att pedagogen måste vara medveten om att barnen får med sig olika saker från verksamheten beroende på sina förutsättningar.

Två av pedagogerna tar upp att de anser att matematiken är viktigt i förskolan och att barnen får erfara denna i vardagen genom att exempelvis sortera saker och räkna. En pedagog anger att han arbetar med olika miniteman med barnen under terminen, och att de sedan utvärderar verksamheten tillsammans. Han anger även att han sätter upp material barnen visat intresse för på väggarna så att de gemensamt kan arbeta med det.

Samtliga pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att stimulera barnens språk och att de arbetar medvetet med detta på olika vis. En av pedagogerna anger att de har språktema där barnen skriver brev till varandra och skickar flaskpost och att de ofta skriver sånger med barnen och samtalar kring varje tema. En annan pedagog anger att hon arbetar mycket med ljud och munmotorik med barnen. Övriga saker som tagits upp av pedagogerna är samtal i vardagssituationerna, högläsning, sagoberättande, ramsor, flanosagor, band, spel och arbete med språkpåsar. Samtliga pedagoger anser att det är viktigt att barnen lär sig att uttrycka sig och att de ges tid till detta. Två av pedagogerna tar upp modersmålet som viktigt, men att modersmålsundervisning sker utanför förskolans verksamhet. En av pedagogerna uppger att hon använder sig av bildstöd för att underlätta för barnen i verksamheten.

En pedagog anger att hon ibland får önskemål från skolan kring vad barnen ska träna i förskolan, men poängterar att de inte har några fasta uppnåendemål. Samtliga

pedagoger anger att de har någon form av fortlöpande dokumentation av barnens utveckling. Detta kan ske exempelvis genom portfolio eller regelbundna anteckningar från pedagogens sida. Två av pedagogerna uppger att barnen är delaktiga i dokumentationen.

#### **4.3.2 Synen på kunskap inom Montessoriförskolan**

De pedagoger vi talat med ser det som viktigt att barnen utvecklar sina sociala förmågor och sin personlighet, och anger att de får göra det i verksamheten genom att exempelvis vänta på sin tur, vara trevlig mot andra och respektera deras arbete. Enligt pedagogerna får barnen också ofta välja om de vill arbeta själva eller tillsammans med andra. En av pedagogerna tar upp att barnens olika intressen styr vad de vill ägna sig åt och att det är viktigt att hon som pedagog ger barnen rika valmöjligheter.

Några viktiga kunskaper som tagits upp av pedagogerna är att barnen får bygga upp sitt självförtroende, sin självständighet och sin initiativförmåga och att de blir medvetna om sina kunskaper och lär sig ta ansvar för sitt eget lärande. Exempel på hur barnen kan få göra detta är enligt en av pedagogerna självriktande material, där barnen själva tydligt ser vad de kan och vad de behöver träna på. Två av pedagogerna anger att det är viktigt att barnen ges möjlighet att öva upp sin koncentration och sitt uppförande och att de lär sig att inte störa eller förstöra för andra. De anser vidare att barnen har ett behov av ordning och ser det som viktigt att de plockar undan efter sig.

Samtliga pedagoger ser leken som viktig, men poängterar även att allt som barnen självmant väljer att ägna sig åt kan kallas för lek och att man inom Montessoripedagogiken väljer att kalla det för arbete. De menar att barnens självvalda arbete är det bästa sättet för dem att tillägna sig kunskaper och att de lär sig mycket genom att få arbeta med praktiskt material. En pedagog tar upp att arbetet med det praktiska materialet ger barnen ett muskelminne av kunskaperna, något hon anser att de har nytta av längre fram då kunskaperna blir mer abstrakta. Hon tar även upp att det är viktigt att barnen får träna upp sin balans och sin motorik.

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att hjälpa barnen att utveckla ett rikt språk, något de menar att de gör i verksamheten genom att hjälpa barnen att få ord för saker i sin omgivning och för sina känslor. De menar även att det är viktigt att barnen lär sig lyssna på vad andra har att säga. En pedagog uppger att hon arbetar mycket med stödtecken, ljudövningar och munmotorik och att barnen även får ägna sig åt skrivförberedande övningar. Samtliga pedagoger använder sig av material som syftar till att hjälpa barnen att upptäcka skriftspråket. Några av de saker som nämnts är sandpappersbokstäver där barnen kan känna bokstävernas form, griffeltavla där barnen kan skriva och små föremål som barnen får lägga bokstäver till. Två av pedagogerna uppger att de använder mycket böcker i verksamheten och att barnen tar del av dessa dels genom högläsning och diskussion kring det lästa, dels genom egen läsning med hjälp av läsmaterial i olika svårighetsnivåer. En av pedagogerna uppger att barn med annat modersmål kan ges modersmålsundervisning utanför

förskolans ram. Hon menar att inget extra stöd behövs i verksamheten eftersom dessa barn oftast har en bättre språkförståelse än enspråkiga barn.

Även matematiken ses som ett viktigt område av pedagogerna, liksom att barnen får möjlighet att prova på och utvidga sina intressen inom många olika ämnesområden.

Två av pedagogerna tar upp kunskapen som något som finns i allt omkring oss och att det är viktigt att ta vara på kunskapen i vardagssituationerna. Den tredje pedagogen poängterar att det inte är kunskaperna i sig som är det viktiga i förskolan, utan att varje barn får utveckla sin potential och sitt intresse så mycket som möjligt. Verksamheten får inte bli för skolaktig, menar hon.

Två av pedagogerna uppger att de dokumenterar väldigt mycket i verksamheten. Dokumentationen sker genom observationer, men även genom att barnen får ta hem det de färdigställt eller spara det i en mapp till terminens slut. Vidare anger en pedagog att barnens delaktighet i dokumentationen är att de själva har mycket bra koll på vad de klarat av.

### **4.3.3 Synen på kunskap inom Waldorfförskolan**

Enligt de pedagoger vi talat med är de vardagsnära kunskaperna det viktigaste som barnen bör få med sig från förskolan. De anser att barnen bör få uppleva dessa med hela kroppen, eftersom det ger barnen en rik erfarenhetsgrund att bygga vidare kunskaper på. Två pedagoger tar upp att det är viktigt att inte träna det intellektuella under förskoletiden, utan istället fokusera på andra förmågor och kunskaper som ska ligga till grund för skolkunskaperna. Trots detta uppger två pedagoger att barnen får ta del av kunskaper från många olika ämnen, som exempelvis matematik, naturkunskap och hantverk, men detta får de göra genom praktiska erfarenheter och inget medvetet övande sker. En av pedagogerna tar upp att efterhärmsningen är en stor del på deras förskola och att barnen får goda kunskaper genom att lyssna och iakttä pedagogerna.

Samtliga pedagoger anser att det är viktigt att barnen ges rika möjligheter till fri lek och samspel med andra barn. De anser även att det är viktigt att barnen får träna upp sin motorik, varför mycket rörelse är viktigt.

Pedagogerna anser att det är viktigt att barnen får utveckla sociala förmågor, som hur de ska uppföra sig och vara mot varandra för att alla ska trivas. Även ett trevligt bordsskick tas upp som viktigt av två av pedagogerna. Vidare menar en pedagog att det är viktigt att barnen lär sig att de inte alltid kan få stå i centrum och få all uppmärksamhet, något hon menar är extra viktigt för ensam barn som inte får någon naturlig konkurrens av syskon på hemmaplan.

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att stimulera barnens språk, något de gör i verksamheten exempelvis genom att berätta sagor och ha dockspel där barnen tydligt ser vad som händer samtidigt som de hör orden. Två av pedagogerna uppger att de tycker att det är viktigt att även använda ovanliga och ålderdomliga

uttryck i arbetet med barnen för att berika deras språk, men att det är bättre om barnen får skapa sig en förståelse kring orden utifrån ett sammanhang än att pedagogen förklarar dem. Två av pedagogerna uppger också att de har högläsning för barnen. Enligt pedagogerna måste språket få ta sin tid och därför ägnar de sig inte åt någon systematisk språkträning utan barnen får tillägna sig språket genom sånger, rim, ramsor och samtal i vardagen tillsammans med andra. En pedagog tar upp att barn med talsvårigheter ges möjlighet till logopedhjälp, men sådana behov är enligt pedagogen sällsynta. Enligt två av pedagogerna erbjuds modersmålsundervisning till barn med annat modersmål, men hur denna organiseras är olika. Enligt en pedagog sker undervisningen i verksamheten, medan den andre uppger att den sker på annan plats men att barnen också får prova varandras språk i verksamheten. Enligt den tredje pedagogen sker ingen modersmålsundervisning i förskolan. Hon uppger att de istället stödjer barnen i verksamheten genom att tydligt visa vad de gör samtidigt som de talar.

Två pedagoger uppger att de inte ägnar sig åt någon fortlöpande dokumentation av barnens utveckling eftersom de hellre vill använda tiden till att arbeta med barnen. De uppger dock att de ibland antecknar enstaka saker att använda till utvecklingssamtalen. Den tredje pedagogen uppger att hon brukar samtala med barnen om deras teckningar, för att sedan kunna berätta i utvecklingssamtalen vad som hänt utvecklingsmässigt. Hon uppger även att dokumentation sker i större utsträckning kring barn i behov av särskilt stöd. Den dokumentation som sker, görs för pedagogens skull.

#### **4.3.4 Likheter och skillnader inom kunskapssyn**

Inom både Montessoriförskolan och den traditionella förskolan ses omvärldskunskaper som en viktig del av verksamheten, medan barnen kommer i kontakt med sådana kunskaper först senare inom Waldorfpedagogiken. Inom den traditionella förskolan och Montessoriförskolan ser man också positivt på tekniska medier i verksamheten, medan man inom Waldorfförskolan har valt att inte använda sig av dessa. Inom Montessoripedagogiken används skriftspråksstimulerande material i verksamheten, vilket inte görs inom de övriga pedagogikerna, men medan man inom den traditionella förskolan ser positivt på skriftspråksstimulans, anser man inom Waldorfpedagogiken att sådant inte bör påskyndas. Enligt samtliga pedagoger lär sig en del barn läsa i förskolan, men medan pedagogerna inom Montessoripedagogiken menar att nästan alla barn gör det, anger pedagogerna inom den traditionella pedagogiken att många gör det och Waldorfpedagogerna att endast ett fåtal gör det. Att utveckla ett rikt och varierat språk är något som ses som viktigt inom alla tre pedagogikerna och man är också överens om att språkbruket i vardagen är en viktig del i detta. Samtidigt har man olika syn på aktiv språkstimulans.

Inom samtliga pedagogiker anses det viktigt att barnen utvecklar sociala förmågor, motorik, självkänsla, självständighet, sin personlighet och en känsla för normer och värden. Det ses också som viktigt att barnen utvecklar en medvetenhet om sitt eget lärande, även om detta ses som ett mål på längre sikt inom Waldorfpedagogiken.

Inom samtliga pedagogiker ses det också som viktigt att barnen får tillägna sig vardagskunskaper och att de får praktiska erfarenheter inom många olika områden.

Vidare ser de olika pedagogikerna olika på vikten av dokumentation. Inom Waldorfpedagogiken ses dokumentationen som underordnad, då pedagogerna ser det som viktigare att använda tiden till arbetet med barnen. Inom traditionell- och Montessoripedagogik ses dokumentationen som en viktig del, men de har olika syn på dokumentationens syfte.

Inom samtliga pedagogiker ses det som viktigt att utgå från det lustfyllda lärandet, där leken och att spinna vidare på barnens intressen spelar en central roll. Dock skiljer sig synen på vad som är lek åt inom de olika pedagogikerna.

## **4.4 Pedagogens roll**

### ***4.4.1 Pedagogens roll inom den traditionella förskolan***

De pedagoger vi talat med anser att en av deras uppgifter är att se var varje barn befinner sig i sin utveckling och ge dem lagom utmaningar utifrån deras nivå. De menar att det är viktigt att se barnen som individer, lyfta deras starka sidor, ge dem bekräftelse och stötta dem i det de har svårt för. En pedagog tar upp att det är viktigt att utgå från barnens intressen, eftersom det är lättare att lära sig sådant man vill än sådant man inte vill. En annan pedagog menar att det ingår i hennes uppgifter att utmana barnen i lärandet, genom att exempelvis plocka fram nytt material.

Två pedagoger tar upp att det är viktigt att de som pedagoger tar vara på och följer upp barnens initiativ, vilket de ser som ett bra sätt att få barnen delaktiga och aktiva. Samtliga pedagoger ser den fria leken som en viktig del i verksamheten och menar att det är viktigt att skilja på denna och vuxenstyrda aktiviteter. Samtidigt anser de att de bör gå in i leken och föra den vidare om den kört fast, eller om något barn har svårt med lekkoder. En av pedagogerna tar upp att pedagogens roll bör vara som en handledares, som stöttar barnet i dess läroprocess.

Enligt pedagogerna är en av deras uppgifter att planera och skapa ramar för verksamheten. De anser att det är viktigt att man som pedagog är medveten om vad man gör och varför man gör det. En pedagog poängterar att det är viktigt att knyta det man gör till läroplanen för att säkerställa kvaliteten i verksamheten.

Pedagogerna ser det som viktigt att stimulera barnens språk, eftersom språk och kunskap hänger samman. Att erbjuda högläsning och stödtecken, ta sig tid med diskussioner och vara en språklig förebild är saker som tagits upp av pedagogerna.

Pedagogerna är enade om att en av deras uppgifter är att observera och dokumentera, för att kunna synliggöra barnets utveckling för barnet, föräldrarna och sig själva. Två av pedagogerna uppger att dom dokumenterar tillsammans med barnen, för att öka deras medvetenhet om sitt eget lärande. Enligt en pedagog har hennes roll blivit mer

administrativ än tidigare, med mycket möten och arbete vid datorn istället för arbete i barngruppen, något hon ser som negativt.

Två av pedagogerna tar upp samarbetet med kollegor som viktigt, där hjälp och stöd i arbetet nämns som en viktig del. Enligt en av pedagogerna finns det utvecklingsgrupper på hennes förskola, där man tillsammans tittar på och utvärderar nytt språk- och matematikmaterial.

Andra saker som nämnts som viktiga av pedagogerna är att skapa en god lärandemiljö, exempelvis genom smågruppsarbete och att erbjuda en varierande verksamhet där alla barn känner sig sedda och trygga i gruppen. Två pedagoger tar även upp att det är viktigt att de som pedagoger har en helhetssyn på barnen och deras lärande.

#### **4.4.2 Pedagogens roll inom Montessoriförskolan**

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att de är med i verksamheten och vägleder barnen, samtidigt som de intar en mer passiv och handledande roll. De menar att det är viktigt att inte lägga sig i barnens arbete alltför mycket, eftersom dessa då kan störas i sin kunskapsprocess. Pedagogerna ser observationer och dokumentation som viktiga inslag i verksamheten och menar att detta är bra sätt att ta reda på var barnen befinner sig i sin utveckling och hur de som pedagoger bäst ska gå vidare med arbetet. En pedagog tar även upp att det är viktigt att utgå från vad som intresserar barnen och menar att barnintervjuer är ett bra sätt att ta reda på det. Andra saker som pedagogerna tagit upp som viktigt är att ha en helhetssyn på barnet och att pedagogerna samarbetar kring och samtalar om varje barn.

En viktig del i arbetet är enligt pedagogerna att förbereda lärandemiljön så att den erbjuder spännande och intressanta aktiviteter för barnen. Här ses det också som viktigt att vara väl förtrogen med materialen och att presentera dem vid rätt tillfälle. Två pedagoger anser att det är deras uppgift att inspirera barnen till aktivitet genom att sätta igång processer i barngruppen, exempelvis genom att organisera experiment. De tar även upp att det är viktigt att visa allt material för barnen och att individuella genomgångar är att föredra. Två av pedagogerna uppger att de ser det som viktigt att de skapar en rofylld och välordnad miljö så att barnen ska trivas. De ser det också som viktigt att de själva bidrar med en positiv attityd, samt att de för en ständig diskussion med kollegor om barnens utveckling.

Pedagogerna ser det som viktigt att visa respekt för barnen och deras arbete genom att inte avbryta dem i onödan, men menar även att det är viktigt att tillgodose tryggheten för barnen i vardagen. En pedagog tar upp att det är viktigt att ingripa om något barn stör eller förstör för andra, ägnar sig åt destruktiv lek eller hanterar materialet felaktigt. Enligt pedagogerna är en del i deras arbete att lösa konflikter och två av pedagogerna uppger att de gör detta genom att agera medlare. En pedagog poängterar att det är viktigt att hjälpa barnen att förstå varandra och reda ut missförstånd genom att hjälpa barnen att sätta ord på det de vill säga.

Pedagogerna är enade om att en av deras uppgifter är att stödja barnens språkutveckling genom att exempelvis ge dem ord för saker i omgivningen, samtala med dem och erbjuda språkutvecklande läs- och skrivmaterial.

Två pedagoger tar upp att det är viktigt att vara en god förebild för barnen och att pedagogen på så sätt kan lära ut både koncentration och uppförande. En pedagog tar upp att det även är viktigt att främja det sociala samspelet mellan barnen.

Enligt två av pedagogerna är det viktigt att inte forcera barnens utveckling genom att korrigera dem. De tar även upp att det är viktigt att hjälpa barnen att bli självständiga genom att undvika att ge dem onödig hjälp. Andra saker som pedagogerna tagit upp är att det är viktigt att vara uppmärksam på barnets sensitiva perioder, att pedagogen bör undvika att lekstimulera barnen och att det är viktigt att hjälpa barnen att skilja på verklighet och fantasi genom exempelvis diskussioner kring vad som är rimligt.

#### **4.4.3 Pedagogens roll inom Waldorfförskolan**

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att de är en trygg punkt för barnen i vardagen, något de menar att de är genom att vara närvarande i det de gör och genom att låta barnen ta efter deras agerande. Därför ser de det också som viktigt att de ägnar sig åt vardagsnära saker, så att barnen kan förstå vad som sker ur sammanhanget utan behov av förklaringar. De anser att pedagogen bör se barnen som unika individer och anstränga sig för att vara en så god förebild som möjligt.

Enligt pedagogerna är det viktigt att inte påskynda barnens kunskaper utan endast ägna sig åt kreativ aktivitet som inspirerar barnen att delta efter egen vilja. En pedagog anger att hon ser det som sin uppgift att vara en del av barnens miljö genom att vara närvarande utan att påverka dem alltför mycket. Hon ser det också som viktigt att observera barnen för att kunna stödja dem i vardagen.

Pedagogerna anser att det är viktigt att ge barnen en stabil grund genom tydliga rutiner och vardagserfarenheter. En pedagog tar även upp att det är viktigt att hjälpa barnen att utveckla självförtroende, eftersom detta påverkar deras förmåga till lärande. En pedagog uppger att det är viktigt att ge barnen tydliga ramar i verksamheten, men sedan låta dem leka fritt inom denna.

Pedagogerna anser att det är viktigt att barnen får vistat i en harmonisk miljö, fri från starka intryck. Enligt två av pedagogerna är det även viktigt att pedagogen själv rättar sig efter detta genom att bära enfärgade kläder, undvika stora smycken, färg på naglarna och liknande.

Enligt pedagogerna är leken och det sociala samspelet mellan barnen viktiga delar i vardagen. De anser att det är viktigt att barnen ges tid till fri lek och att pedagogen bör befinna sig i utkanten av denna som ett stöd, utan att blanda sig i alltför mycket. En pedagog ser det som viktigt att pedagogen hittar på roliga saker åt barnen och ger dem lång tid att ägna sig åt dessa genom att undvika att hacka upp dagen i mindre bitar. Två av pedagogerna tar även upp att barnen ibland kan behöva hjälp att



komma in i leken och menar att man som pedagog kan inspirera dem genom att organisera dockspel och dramatisera sagor som barnen sedan kan bygga vidare på.

Om en konflikt uppstår anser två pedagoger att det är viktigt att barnen så långt som möjligt bör få lösa denna själv, medan en uppger att hon ser det som viktigt att avstyra konflikten innan denna hunnit börja.

Pedagogerna ser det som viktigt att vara en språklig förebild för barnen genom att vara medveten om vad man säger och hur man säger det. De ser det också som viktigt att använda sig av ett nyanserat språk. En pedagog poängterar att arbetet med den egna pedagogrollen är ett livsprojekt, kantat av ständiga utmaningar.

Två av pedagogerna anger att de har kollegium en gång i veckan där personalen samtalar om verksamheten, barnen och pedagogiken. De menar vidare att de inte ägnar sig åt fortlöpande dokumentation, utan endast antecknar inför utvecklingssamtal och för egen del.

#### **4.4.4 Likheter och skillnader inom synen på pedagogens roll**

Inom samtliga pedagogiker kan pedagogens roll beskrivas som aktiv, men då Waldorfpedagogen bör vara aktiv genom att vara psykiskt närvarande i rummet samtidigt som hon har en tillbakadragen roll i barnens aktiviteter, är Montessoripedagogens roll att variera mellan att introducera nya uppgifter och att vara observatör. Den traditionella förskolepedagogen ägnar sig åt mer direkt påverkan av barnen. Inom samtliga pedagogiker sätter pedagogen ramar för verksamheten och förbereder vistelsemiljön, men medan man inom Montessoriförskolan och den traditionella förskolan förespråkar en miljö som är rik på intryck, anser man inom Waldorfförskolan att en intrycksfattig miljö är att föredra. Inom både Waldorfförskolan och den traditionella förskolan ses det som viktigt att uppmuntra och bekräfta barnen i deras utveckling, medan man inom Montessoripedagogiken vill att barnen istället ska lära sig att bekräfta sig själva. Samtliga pedagoger är överens om att pedagogen bör vara en god förebild för barnen.

Inom både Waldorfförskolan och Montessoriförskolan beskrivs pedagogen som en respektfull, men tydlig auktoritet. Också inom den traditionella förskolan innehar pedagogen en tydlig ledarroll, även om denna är mindre utpräglad än inom de övriga pedagogikerna.

Inom samtliga pedagogiker ses det som viktigt att barnen stimuleras språkligt, men medan man inom Montessoriförskolan och den traditionella förskolan förespråkar aktiv språkstimulans, anser man inom Waldorfförskolan att språket bör läras in indirekt utifrån miljön. Inom den traditionella förskolan är en av pedagogens uppgifter att utmana barnen att söka vidare kunskaper, medan man inom Waldorfpedagogiken och Montessoripedagogiken menar att barnen själva finner dessa utmaningar utifrån miljön. Inom samtliga pedagogiker ses det som viktigt att pedagogen har en helhetssyn på barnet, och därför ses också observation av verksamheten som en viktig del.

Ytterligare en sak som tagits upp som viktig av pedagogerna är att samarbeta med kollegor kring barnen och verksamheten i stort.

## **4.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära**

### **4.5.1 Barnsyn inom den traditionella förskolan**

De pedagoger vi talat med ser barnen som kompetenta, unika individer som bör få utvecklas utifrån sina förutsättningar. De ser det som viktigt att sätta barnen i centrum och att barn i behov av särskilt stöd bör få det. Enligt en pedagog samarbetar de med en specialpedagog för att tidigt kartlägga vilka barn som behöver extra resurser. En pedagog tar upp att det är viktigt att inte ha för stora barngrupper, eftersom det hindrar barnen att utvecklas optimalt. Två av pedagogerna tar upp att det är viktigt att barnen känner sig trygga i barngruppen och med pedagogerna. En pedagog tar även upp att barnen har behov av att känna sig uppskattade och bekräftade för att må bra.

Pedagogerna anser att det är viktigt att barnen ges rika möjligheter till lek både ute och inne. De uppger att barnen bör få ägna sig både åt vuxenstyrda aktiviteter och fri lek och att barnen ibland kan behöva hjälp att komma vidare i leken om denna kört fast eller behöver lyftas till en ny nivå. De ser leken som ett sätt för barnen att bearbeta det de varit med om och ett sätt för dem att lära med alla sina sinnen. En pedagog uppger att valet av lekar är beroende av barnens ålder och mognad.

Två av pedagogerna tar upp det sociala samspelet mellan barnen som viktigt och att barnen bör få vistas i en stimulerande inlärningsmiljö där de ges möjlighet att ta till sig kunskaper genom olika upplevelser. De tar även upp att det är viktigare med kvalitet än kvantitet och att arbetet i förskolan inte bör bli för skolfokuserat. En pedagog menar att barn har behov av att få ägna sig åt aktiviteter återkommande och i längre perioder för att befästa sina kunskaper. Hon menar även att barn har svårt för abstrakt tänkande och att de därför bör få ägna sig åt konkreta saker.

Två pedagoger uppger att de ser det som viktigt att barnen blir medvetna om sitt eget lärande, och att ett sätt att hjälpa dem med detta är att låta dem vara med och dokumentera vad de gjort i verksamheten. De ser det också som viktigt att vara lyhörda inför barnens förslag, och menar att det är en viktig del i att få barnen att känna sig delaktiga i sin egen läroprocess.

De pedagoger vi talat med ser det som viktigt att barnet utvecklar ett väl fungerande språk. De menar att språket har en viktig del i barnets socialisationsprocess och en pedagog tar upp att det är viktigt att barn med språksvårigheter ges tidig hjälp. Andra saker som pedagogerna tar upp angående språket är att det är viktigt att barnen ges stort talutrymme både enskilt och i grupp. Enligt en pedagog visar många barn ett spontant intresse för skriftspråket i förskoleåldern och hon ser det som viktigt att de får utveckla detta.

#### **4.5.2 Barnsyn inom Montessoriförskolan**

De pedagoger vi talat med är överens om att det sker en enorm kunskapsutveckling hos barnen under förskoleåldern. De tar upp att barnen har ett absorberande sinne, vilket gör att de tar till sig allt i sin omgivning. De menar att barnet tar in kunskaper omedvetet under sina tre första år, för att sedan kunna sälla bland dem och medvetet välja bort saker. Enligt pedagogerna är barnen mottagliga för olika stimuli under olika perioder, de sensitiva perioderna. Två av pedagogerna tar upp att barnen visar intresse för det de är inriktade på att lära sig och att det är viktigt att ta vara på detta eftersom barnet får svårare att lära sig just den färdigheten senare i livet.

Pedagogerna tar även upp att barn utvecklas i kontakt med en stimulerande miljö och att de därför bör erbjudas ett intresseväckande och varierat material. Två av pedagogerna uppger att barn lär med alla sina sinnen och att de bör få arbeta med sensoriskt material för att förfina dessa.

Pedagogerna uppger att de har ett individcentrerat arbetssätt och att barnen själva väljer vad de vill göra både ute och inne. De uppger vidare att alla barn är välkomna på förskolan och att barn med speciella behov bör få den hjälp de behöver.

Enligt pedagogerna är det viktigt att barnen får vistas i en trygg miljö där de och deras arbete respekteras av andra. Två av pedagogerna ser det också som viktigt att barnen får slutföra det de håller på med och att de själva måste få välja hur länge de vill hålla på med en aktivitet.

Pedagogerna anser att barnen lär sig bäst genom att få ägna sig åt självvalda aktiviteter. Enligt en pedagog är det viktigt att barnen får arbeta med sina händer, eftersom hon menar att det hjälper barnen att utveckla sin intelligens. Två av pedagogerna tar upp praktiska experiment som bra lärtillfällen eftersom det möjliggör för barnen att få ett muskelminne av kunskaperna. De anser även att barnen föredrar att arbeta med verkliga saker och att de inte har något behov av leksaker eftersom de får detta behov tillgodosett hemma. En pedagog anser att det måste finnas en total balans mellan den intellektuella och den fysiska stimulansen för barnen på förskolan och att barns lärande bör ske naturligt utan att forceras. Vidare anser pedagogen att barn bör få utveckla sin motorik och balans genom praktiska övningar. En pedagog tar upp att det är viktigt att barnen presenteras för en kunskapsmässig helhet, så att de kan se sambanden mellan detaljerna i vardagen.

Pedagogerna ser det som viktigt att barnens arbetsmaterial är välordnat och att de får börja med konkreta saker för att sedan ta till sig mer abstrakta kunskaper. En pedagog tar upp att barnen behöver få känna sig kompetenta genom att röra sig fritt i verksamheten och göra självständiga val. Två av pedagogerna tar även upp att det är viktigt att omgivningen är anpassad till barnens storlek.

Enligt pedagogerna är det viktigt att barnen får träna upp sin självständighet och inte ges mer hjälp än absolut nödvändigt. Därför ser de det som viktigt att barnen får träna sig i att klara av de vardagliga göromålen genom praktiska övningar. En

pedagog tar upp att denna process hjälper barnen att bli medvetna om och ta ansvar för sitt eget lärande, något hon ser som viktigt. Hon menar även att det är viktigt att barnen lär sig att själva korrigera sina felsteg utan att behöva bedömas av de vuxna.

De pedagoger vi talat med anser att det är viktigt att barnen utvecklas socialt och att åldersblandade grupper ökar deras möjligheter att göra detta. De ser det också som viktigt att barnen ges en möjlighet att välja om de vill arbeta individuellt eller i grupp. Pedagogerna anser att barnen kan lära sig mycket i samspel med andra, exempelvis ett gott uppförande, att vänta på sin tur, hjälpsamhet och empati.

Samtliga pedagoger ser det som viktigt att barnen ges möjlighet att utveckla ett rikt språk. De menar därför att barnen bör få arbeta aktivt med språket i vardagen, både muntligt och skriftligt. Pedagogerna uppger att barnen stimuleras språkligt exempelvis genom tal- och berättarövningar, sånger, rim och ramsor och rikliga diskussioner i vardagen. De menar även att barnen bör få utveckla skriftspråket genom arbete med alfabetet, olika skrivövningar och genom läsning. Enligt pedagogerna har barn ett spontant intresse för språk och två av dem anger att nästan alla barn i gruppen lär sig att läsa innan de börjar skolan. Även matematiken är något pedagogerna tar upp som viktigt och de menar att barn bäst tar till sig denna genom praktiska erfarenheter i vardagen.

#### **4.5.3 Barnsyn inom Waldorfförskolan**

De pedagoger vi talat med uppger att de har en helhetssyn på barnet och att den pedagogik de ägnar sig åt bygger på sambanden mellan barnets tanke, känsla och vilja. De anser sig bedriva en verksamhet som tilltalar barnets kroppsutveckling, tankeverksamhet och själsliga utveckling. Enligt pedagogerna lär sig barn bäst genom lek, rörelse, och skapande. De menar att barnen inte bör lära in kunskaper enbart med huvudet, utan med hela kroppen.

Pedagogerna anser att varje individ är unik, att de måste mötas utifrån sina förutsättningar och få bygga vidare på sina tidigare erfarenheter. Enligt pedagogerna utvecklas barn bäst om de får göra det naturligt i en trygg miljö, där de kan inspireras till aktiviteter genom att iaktta andra. De menar att barn lär sig i sociala sammanhang, genom att erfara, göra och uppleva och att de har svårt att relatera till abstrakta kunskaper.

Enligt pedagogerna är det viktigt att barnen får utveckla sin motorik under de första åren. Två av pedagogerna tar upp barnens kontakt med naturen som viktig och menar att den på ett naturligt vis stimulerar barnens motorik, samtidigt som den också är välgörande för deras sinnen. Pedagogerna ser det som viktigt att inom miljön är lugn och stressfri, utan starka intryck som kan störa barnens lek.

Pedagogerna anser att barnen bör få lägga en god grund i förskolan genom att utveckla sin motorik och sina sociala färdigheter. Då denna grund är väl utvecklad och förankrad i barnet, är det redo att ta till sig teoretiska kunskaper. Enligt

pedagogerna tar barnen lättast till sig vardagsnära erfarenheter och en pedagog tar upp att dessa erfarenheter hjälper barnet att bli medveten om sitt eget lärande.

Två av pedagogerna uppger att barn ofta genomgår en period av otrygghet när de är runt sex år. De ser det därför som viktigt att barnen inte flyttas över till skolan under denna period, eftersom de inte bör utsättas för byte av miljö och personal. Genom att sexåringarna får vara kvar på förskolan, menar pedagogerna att de blir stärkta i sin personlighet genom att de får agera förebild för och hjälpa de yngre barnen.

Pedagogerna ser leken som det centrala i verksamheten och att barnen bör få ägna sig åt denna större delen av dagen. De menar även att leken bör få vara fri och lustfylld eftersom den är ett viktigt sätt för barnen att bearbeta sina intryck. I leken lär sig barnen även att visa hänsyn och samspela med andra, något pedagogerna ser som viktigt. En pedagog poängterar att leken är barnens arbete och att denna måste respekteras. En annan pedagog anser att barn i dagens samhälle blir överösta av intryck och att dessa intryck begränsar deras lek. De kan därför behöva mycket långa lekpass för att komma till den fria leken, menar hon. De lekmaterial barnen har tillgång till i verksamheten är enligt pedagogerna utformat för att tilltala alla sinnen och ge näring åt barnens fantasi. De är oftast tillverkade av naturmaterial, många gånger av pedagogerna eller av barnen själva. Tekniska medier existerar inte i waldorfmiljön, pedagogerna anser att barn får tillräckligt av det hemifrån. Vidare anser pedagogerna att barn i möjligaste mån bör få lösa sina konflikter själva.

Enligt pedagogerna är alla barn välkomna på förskolan. Dock menar en pedagog att miljön sätter gränser för vad som är möjligt och att barn med speciella behov kan behöva åtföljas av en resursperson.

#### **4.5.4 Likheter och skillnader inom synen på barnets förutsättningar att lära**

Inom samtliga pedagogiker anser man sig utgå från en helhetssyn på barnet, där var och ens individuella behov sätts i centrum. Gemensamt för Montessoripedagogiken och Waldorfpedagogiken är att de anser att barnets kunskapsutveckling sker naturligt i faser och att utvecklingen inte bör forceras. Inom den traditionella förskolan däremot, ses det som positivt att aktivt öka barnens kunskaper. Inom både Montessoriförskolan och den traditionella förskolan anses det viktigt att barnen erbjuds en miljö som är rik på intryck, medan man inom Waldorfförskolan menar att en sparsam miljö är att föredra. Inom samtliga pedagogiker är man överens om att barnen lär sig bäst utifrån sitt intresse och att man därför bör utgå från detta i lärandet. Man är också överens om att barn har lättast för att ta till sig konkreta kunskaper.

Synen på fakta och fantasi skiljer sig åt inom de olika pedagogikerna där man inom Waldorfpedagogiken fokuserar på utvecklande av barnens fantasi och inom Montessoripedagogiken på faktakunskaper, något som även visar sig i de olika pedagogikernas inlärningsmiljöer. Inom den traditionella förskolan är synen på fakta

och fantasi mer neutral än inom de övriga pedagogikerna. Barnens möjligheter att leka och utveckla sociala färdigheter ses som viktigt inom samtliga pedagogiker, men de har olika syn på vad lek är. Man anser även att barnen har behov av att få upprepa aktiviteter för att befästa sina kunskaper.

Inom samtliga pedagogiker ser man det som viktigt att barnen utvecklar ett rikt språk och menar att detta görs bäst i naturliga situationer. I Montessoriförskolan och den traditionella förskolan används aktiv språkstimulering i vardagen, medan man inom Waldorfförskolan menar att språk bör läras in indirekt. Inom de tre pedagogiska inriktningarna är man överens om vikten av att barnen utvecklar en medvetenhet om sitt lärande, men man har olika uppfattning om hur detta ska uppnås.

Inom samtliga pedagogiker är man överens om att barn är i behov av trygghet, men medan man inom Waldorfpedagogiken anser att denna ges genom vuxennärhet, betonas inom Montessoripedagogiken trygghet genom självständighet och inom den traditionella förskolan tryggheten i gruppen.

Inom samtliga pedagogiker ses det som viktigt med tydliga ramar i verksamheten. Inom Montessoriförskolan anser man att barn ska ges ansvar, inom traditionell att de ska ges ett visst ansvar och inom Waldorfförskolan att de inte ska ges ansvar. Inom både Montessoriförskolan och den traditionella förskolan ses det som viktigt att barn får träna sig i att göra olika val i vardagen, något man inom Waldorfpedagogiken anser att barn inte bör utsättas för.

Samtliga pedagogiker ser barnet som en kompetent individ med vilja att lära sig. Inom Montessoripedagogiken menar man att barn har ett absorberande sinne, vilket innebär att de tar in allt i sin omgivning. Man menar också att barn under vissa perioder har lättare att lära sig vissa saker, något man kallar för sensitiva perioder. Varken inom Waldorfpedagogiken eller inom traditionell förskolepedagogik tas dessa saker upp, även om tanken att barn tar in allt i sin omgivning finns inom Waldorfpedagogiken.

Inom samtliga pedagogiker ses det som viktigt att barnen är delaktiga och att de har inflytande över sin verksamhet. Inom den traditionella förskolan sker detta genom att barnen är med och tar beslut kring verksamheten, inom Montessoripedagogiken bestämmer de vilken aktivitet de vill ägna sig åt och inom Waldorf bestämmer de över innehållet i leken.

## 5. Analys

De frågor vi ställde oss i början av detta arbete var hur verksamma pedagoger resonerar kring våra valda teman, samt vilka likheter och skillnader vi kunde finna mellan de olika pedagogikerna utifrån den information vi fått ta del av under våra intervjuer.

Genom den information vi tagit del av vid våra intervjutillfällen samt utifrån den litteratur vi läst kan vi se en del genomgående drag inom de olika pedagogikerna. Inom Waldorfpedagogiken är utvecklandet av barnets fria fantasi i fokus, något som tas upp av både Steiner (1994), Widmark (2008) och de pedagoger vi samtalat med och de är alla överens om vikten av att barnen får utveckla denna. Något som här tas upp som viktigt är att barnen får utvecklas utifrån sina förutsättningar och i sin egen takt. Också inom Montessoripedagogiken ses detta som viktigt, men pedagogiken är här mer fokuserad på strukturerad inläring. Hansson (1994) tar upp att allt material är organiserat från konkret till abstrakt i Montessoriförskolan och Ahlqvist, Gustafsson och Gynther (2005) och Montessori (1987) menar att detta görs eftersom barn succesivt utökar sina kunskaper om världen genom konkreta upplevelser. Denna syn kan vi tydligt se hos de pedagoger vi intervjuat då samtliga Montessoripedagoger talat om vikten av att materialet är ordnat enligt denna princip. Inom den traditionella förskolan betonas det sociala samspelet och tillvaratagande av barnens kunskapsintresse. Enligt Kärrby (2000), Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) bör personalen stimulera barnens kunskapsintresse och Pramling Samuelsson (2005) menar att det är viktigare att barnen tillägnar sig normer och värden än att de når upp till en viss kunskapsnivå. Liknande resonemang har vi funnit i samtal med pedagogerna då samtliga påtalat vikten av det sociala umgänget och att spinna vidare på det barnen är intresserade av. De har även tagit upp att det är viktigare med kvalitet än kvantitet när det gäller barnens kunskaper och att förskoleverksamheten inte bör bli alltför skolfokuserad.

### 5.1 Samverkan med föräldrar

Inom samtliga pedagogiker ser man positivt på samverkan med barnens föräldrar. De pedagoger vi samtalat med har alla uttryckt vikten av en god kommunikation, vilket vi även kan se i litteraturen. Kärrby (2000) menar att förskolan bör sträva efter ett gott samarbete för barnens mångsidiga utveckling, Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) tar upp att pedagoger och föräldrar tillsammans ska hjälpa barnet och Ritter (1997) tar upp vikten av den dagliga föräldrakontakten. Inom Waldorfpedagogiken förväntas föräldrarna engagera sig mer i verksamheten än i de övriga pedagogikerna. De Waldorfpedagoger vi samtalat med har alla uttryckt att föräldrarnas delaktighet i och kring verksamheten är önskvärd, detta för att kunna bygga en bro mellan förskolan och hemmet och på så vis öka barnens trygghetskänsla. Widmark (2008) anser att pedagogerna och föräldrarna har ett

gemensamt uppfostringsansvar och att det därför är viktigt med en förtrolig kontakt och Ritter tar upp vikten av att skapa en bro mellan barnets olika vistelsemiljöer.

## 5.2 Förberedelse inför skolstarten

Samtliga pedagogiker ser förskolevistelsen som en indirekt träning inför skolstarten. Denna indirekta förberedelse sker enligt pedagogerna genom att barnen utvecklar en social trygghet och självständighet, samt att de får en bred kunskapsbas av vardagliga erfarenheter. Inom den traditionella pedagogiken tar Sundgren (2005) upp att lärande sker för livet och Kärrby (2000) menar att målet med förskoleverksamheten inte är att förbereda barnen inför skolan. Vidare menar Pramling Samuelsson (2000) att förskoleverksamheten genom sin struktur innebär en indirekt skolförberedelse och Kärrby att de erfarenheter barnen gör i förskolan lägger en grund för vidare kunskaper. Hansson (1994) uppger att barnen från Montessoriförskolan känner igen sig i Montessoriskolans miljö, då de redan i förskolan fått bekanta sig med de material som används. Hon menar även att erfarenheterna från förskolan där barnen fått utveckla grundläggande kunskaper underlättar deras vidare lärande, något även Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) tar upp. Inom Waldorfpedagogiken anser Ritter (1997) att barnet är i ständigt lärande och att det därför inte behöver någon speciell skolförberedelse och Steiner (1994) och Lindholm (2005) menar att barnets kunskapande inte bör forceras utan utvecklas naturligt. Vidare menar Lindholm att barn utvecklas genom lek och interaktion med vuxna förebilder.

Utöver den skolförberedelse som nämnts tidigare förbereds barnen inom Montessoripedagogiken även genom att arbeta med mer skolliknande kunskaper. De pedagoger vi talat med uppger att många barn lär sig läsa i förskolan, vilket de menar underlättar skolstarten. Inom Waldorfpedagogiken menar pedagogerna att barnen även behöver förberedas fysiskt inför skolans stillasittande verksamhet, vilket de får göra genom riklig fysisk aktivitet.

I samtal med pedagogerna inom samtliga pedagogiker har det framkommit att samarbete med barnens kommande skola sker i vissa fall, men detta tycks vara mer beroende av vilken pedagog som lämnar barnen vidare och vilken skola de går vidare till än vilken pedagogik som bedrivs. I litteraturen nämns övergång från förskola till skola endast inom traditionell förskolepedagogik där Johansson, I. (2000) uppger att detta är något som bestäms lokalt och att berörda personers intresse avgör vad som sker i praktiken.

## 5.3 Kunskapssyn

Inom samtliga pedagogiker menar man att barnen bör få tillägna sig en mängd kunskaper i förskolan, men man har olika kunskapsfokus. De pedagoger vi talat med är överens om att utvecklande av sociala kunskaper, självförtroende, vardagskunskaper, normer och värden och språk är viktigt. De ser det även som viktigare att barnens kunskapsörst väcks, än att de tillägnar sig ett visst mått av



kunskaper. Inom den traditionella pedagogiken tas detta upp av Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) och Pramling Samuelsson (2000) som menar att förskolan bör vara en grund för det livslånga lärandet och att det därför är viktigare att barnen tillägnar sig omvärldsförståelse och en känsla för normer och värden än att de uppnår en viss kunskapsstandard. De tar även upp vikten av att barnen får utveckla sitt språkmedvetande och sin sociala förmåga och att de erfarenheter barnen gör i vardagen skapar en vilja till vidare lärande. Fagerli m.fl. och Sundgren (2005) tar även upp att begreppet kunskap är stort och att det kan inbegripa många saker, ett synsätt vi sett hos samtliga pedagoger.

Inom Montessoripedagogiken nämns vikten av den sociala utvecklingen av Ahlqvist, Gustafsson och Gynther (2005), Hansson (1994) och Montessori (1987). Hansson tar även upp att barnen bör få utveckla sitt språk och Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) samt Ahlqvist, Gustafsson och Gynther att de bör få ta del av olika ämnen och utveckla dessa utifrån intresse. Både Montessori och Hansson menar att barnen bör tränas i att klara av sin vardag, vilket de menar är ett led i barnens självständighetssträvan. De menar även att det är viktigt att barnen lär sig hur de ska vara mot andra.

Inom Waldorfpedagogiken anser Widmark (2008) att de vardagsnära kunskaperna är de viktigaste barnen bör tillägna sig i förskolan och en del i detta är enligt henne att de lär sig hur de ska vara tillsammans med andra. Detta fokus på det vardagsnära tas även upp som viktigt av pedagogerna inom Montessoriförskolan och den traditionella förskolan, men inom dessa pedagogiker utsträcks vardagskunskaperna även till att inbegripa erfarenheter från omvärlden. I den litteratur vi tagit del av rörande Montessoripedagogiken har samtliga författare tagit upp detta då de menar att förskolan bör vara en integrerad del i samhället, något som även tas upp inom den traditionella pedagogiken av Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001).

Gemensamt för Waldorfpedagogiken och Montessoripedagogiken är att de menar att barn tar till sig kunskaper naturligt då de är redo för det, men medan man inom Waldorfpedagogiken anser att barn inte bör utsättas för intellektuella kunskaper alltför tidigt ser man sådana kunskaper som naturliga inom Montessoripedagogiken. Dessa synsätt har genomgående framkommit i samtal med pedagoger inom respektive pedagogik och syns även tydligt i litteraturen. Ett tydligt exempel på detta är synen på barns tillägnande av språk där Hansson (1994) inom Montessoripedagogiken tydligt förespråkar ett aktivt användande av språkstimulerande material i vardagen och Steiner (1994) och Widmark (2008) starkt motsätter sig detta. Ett annat tydligt exempel är synen på fakta respektive fantasi, där Hansson menar att barnen bör ges faktakunskaper medan Steiner (1994) och Ritter (1997) menar att de bör skyddas från dessa i tidig ålder och istället ges möjlighet att utveckla sin fantasi.

## 5.4 Pedagogens roll

Pedagogens roll ter sig olika inom de olika pedagogiska inriktningarna, något som framkommit både i samtal med våra informanter och i den litteratur vi tagit del av. Pedagogerna inom den traditionella förskolan menar att deras roll är att stödja barnet i dess utveckling genom att ta vara på de kunskaper och intressen barnet har och föra dessa ett steg vidare. De har därmed en aktiv roll i stödjandet av barnens kunskapsprocess något vi även kan se i litteraturen då Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) och Kärrby (2000) ser positivt på kunskapspåverkan mot visst innehåll. Fagerli m.fl. och Pramling Samuelsson (2000) tar även upp att pedagogen bör anpassa sig till barnens önskemål och behov och inspirera dem till vidare kunskaper.

Pedagogerna inom Montessoriförskolan beskriver sin roll som en observerande och dokumenterande handledare vars uppgift är att stötta barnen i deras kunskapsinhämtande utan att påverka dem alltför mycket. I detta ser de det också som viktigt att förbereda miljön på ett sådant vis att barnens kunskapsintresse stimuleras. I den litteratur vi tagit del av kan vi tydligt se dessa drag. Hansson (1994), Montessori (1987) och Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) anser att pedagogen bör observera barnet för att utröna vilken sensitiv period barnet befinner sig i och att pedagogen genom introducerande av adekvata uppgifter stödjer barnet på bästa vis. De ser det även som viktigt att pedagogen inte stör barnets naturliga utveckling, varför pedagogen bör inta en tillbakadragen och handledande roll och låta barnet vara den drivande parten. Liksom pedagogerna i vår undersökning menar de även att pedagogen bör utforma en tilltalande lärandemiljö, genom att exempelvis säkerställa att materialet svarar mot barnens kunskapsnivå.

Waldorfpedagogerna beskriver sig som en trygg punkt i barnens vardag, där de genom sina handlingar snarare än genom ord inspirerar barnen i det vardagsnära. I detta ser de det som viktigt att de är psykiskt närvarande och att de genom sitt agerande blir en del av den stressfria och harmoniska miljö de menar att barn behöver. Både Ritter (1997), Steiner (1994) och Widmark (2008) anser att pedagogen bör agera på ett jordnära och enkelt vis och därigenom ge barnen en möjlighet att lära in kunskaper genom härmning. Widmark tar även upp att pedagogen bör vara psykiskt närvarande i vardagen och därigenom vara lyhörd både för vad som sker i rummet och barnens sinnesstämningar. Hon anser att pedagogen bör visa barnen respekt genom att använda sig av ett sparsamt språk och undvika att aktivt påverka deras tal, något även Steiner tar upp som viktigt. Utöver detta nämner Widmark (2008) pedagogens roll som en trygg punkt i verksamheten och menar att pedagogen kan bli denna punkt främst genom att sätta gränser och förmedla vanor men också genom att vara synligt närvarande i barnens synfält.

Ett gemensamt drag inom pedagogens roll inom Montessoripedagogiken och Waldorfpedagogiken som framkommit i litteraturen är rollen som tydligt auktoritet, då detta tas upp tydligt av både Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) inom Montessoripedagogiken och av Widmark (2008) inom Waldorfpedagogiken.

Pedagogens roll inom den traditionella förskolan bör däremot vara ickeauktoritär, något som tas upp av Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001).

## **5.5 Synen på barnet och dess förutsättningar att lära**

Inom samtliga pedagogiker beskrivs barnet som en kompetent individ med vilja att lära sig, något som framkommit i samtal med samtliga pedagoger. Pedagogerna anser sig även ha en helhetssyn på barnet och sätta varje individs behov i centrum. Man är också överens om att barn lär sig bäst utifrån intresse och att de har lättast för konkreta saker. Inom den traditionella förskolan tas vikten av ett lustfyllt lärande upp av Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001), som också menar att pedagogiken bör vara en balans mellan barnets och samhällets behov, samtidigt som barnet bör stå i centrum, något även Sundgren (2005) och Säljö (2005) tar upp. Också inom Montessoripedagogiken tas dessa saker upp av Ahlqvist, Gustafsson och Gynther (2005), Montessori (1987) och Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) och inom Waldorfpedagogiken av Lindholm (2005), Ritter (1997) och Widmark (2008).

Waldorfpedagogerna ser barnens närhet till naturen som viktig, något vi även kan finna i litteraturen då både Lindholm (2005) och Ritter (1997) tar upp dessa saker. Enligt Ritter är det också viktigt att barnen lär känna det andliga i tillvaron. Inom Montessoripedagogiken och Waldorfpedagogiken anser man att barnets kunskapsutveckling sker naturligt i faser och att barnet måste uppnå mognad för en viss kunskap innan det kan ta till sig denna. Detta synsätt uttrycks tydligt i litteraturen inom respektive pedagogik då både Montessori (1987), Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) och Lindholm tar upp dessa faser och att barn måste få utvecklas naturligt i enlighet med dessa. Inom den traditionella förskolan däremot anses barnet vidga sina kunskaper genom att konfronteras med sådant som ligger strax utanför det barnet redan kan, något som framkommit både i samtal med våra informanter och i litteraturen då Säljö (2005) skriver om detta.

Inom samtliga pedagogiker anser man att det är viktigt att barnen får ägna mycket tid åt lek då leken ses som ett viktigt lärtillfälle. Samtidigt har man olika syn på vad lek är. Pedagogerna inom den traditionella förskolan gör skillnad på vuxenstyrda aktiviteter och fri lek, men menar även att leken bör ses som ett lärtillfälle där pedagogen kan gå in och påverka. Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) och Kärrby (2000) beskriver leken som ett kravlöst lärande, där barnen tillåts att bearbeta verkligheten utan rädsla för misslyckanden. Inom Montessoriförskolan anser man att allt barn självmant ägnar sig åt är lek, ett synsätt vi kunnat se dels hos de pedagoger vi samtalat med, dels i litteraturen där Montessori (1987) och Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) tar upp att barn föredrar verkliga saker och att de tränar sysslor för nöjes skull. De Waldorfpedagoger vi talat med ser leken som något fritt från vuxeninblandning, där barnens fria fantasi är det som styr. Widmark (2008) anser att lek är när barn spontant ägnar sig åt något utifrån sin fantasi och att den bör ske i vuxnas närhet utan att dessa lägger sig i.

Samtliga pedagoger anser att barn behöver tydliga ramar, men medan pedagogerna inom Montessoripedagogiken anser att barn ska ges ansvar, anser de inom traditionell pedagogik att de bör ges ett visst ansvar och de inom Waldorfpedagogiken att de inte bör ges ansvar. Inom Montessoriförskolan och traditionella förskolan ses det även som viktigt att barnen tränar sig i att göra självständiga val, medan man inom Waldorfförskolan anser att barn inte bör utsättas för detta. I litteraturen om traditionell förskolepedagogik tar Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) och Sundgren (2005) upp vikten av att barnen är delaktiga och gör självständiga val och inom Montessori menar Montessori (1987) och Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997) att barn äger en spontan valförmåga, något de menar de bör förfinas genom ständig övning. Vidare tar Hansson upp att barnen bör få ta ansvar exempelvis genom planering av vad de vill ägna sig åt. Inom Waldorfpedagogiken anser Widmark (2008) att valmöjligheter gör barn otrygga och att pedagogen bör visa sin auktoritet genom att välja åt dem. Samtidigt anser hon att barnen själva måste få göra valet att avstå från att delta i en aktivitet.

Inom Montessoripedagogiken anses barn ha absorberande sinnen och sensitiva perioder något som inte uttrycks lika tydligt inom de övriga pedagogikerna även om tanken att barn absorberar sin omgivning finns inom Waldorfpedagogiken. Att barnen har ett absorberande sinne innebär enligt Montessori (1987) att barnen tar till sig allt i sin omgivning och att de i vissa perioder har lättare för att tillägna sig en viss förmåga, bägge saker som tagits upp som grundläggande av samtliga Montessoripedagoger. Inom Waldorfpedagogiken anser Widmark (2008) att barn behöver skyddas från intrycken i omgivningen och Steiner (1994) att intrycken från vardagssammanhangen leder till lärande, vilket är en liknande beskrivning på det som av Montessori (1987) beskrivs som det absorberande sinnet.

## **6. Diskussion**

### **6.1 Diskussion kring resultat**

Vi upplever att den studie vi gjort är alltför småskalig för att vi ska kunna dra några generella slutsatser. Däremot anser vi att de kunskaper och den information vi har tagit del av kring de olika pedagogikerna är så pass detaljerad och samstämmig att vi även om vi inte kan generalisera då alla verksamheter är olika, ändå anser att resultatet är överförbart till liknande verksamheter. Vi kan se tydliga övergripande likheter mellan de förskolor som bedriver samma pedagogik men att pedagogernas olika personligheter sätter sin prägel på verksamheten. Vi har erfärut att samtliga pedagoger strävar mot samma mål men tillvägagångssättet till dessa mål ter sig olika beroende av vilken pedagogik de utgår från.

De förväntningar som ställs på föräldrarnas delaktighet i verksamheten varierar mellan de olika pedagogiska inriktningarna, något vi kan se flera orsaker till. Då föräldrarna har stor makt i valet av förskola till sina barn ser vi det som rimligt att de föräldrar som gjort det aktiva valet att välja en förskola med en specifik pedagogik

också sympatiserar med den valda pedagogikens tankesätt och därigenom även sin egen roll i förhållande till verksamheten. Vi tror att en förskola som preciserar och motiverar sina förväntningar på föräldrarna, ökar sina chanser att få en fungerande samverkan, detta eftersom en osäkerhet bland föräldrarna kan leda dem till passivitet.

Utifrån vårt resultat kan vi se att övergången från förskolan till skolan sker olika smidigt och att det inte tycks finnas några tydliga nationella riktlinjer för hur det bör ske. Exempel på detta hittar vi även inom litteraturen då Johansson, I. (2000) tar upp att pedagoger, föräldrar och lokala politiker avgör vad som görs i praktiken. Vi anser att det är viktigt att lärandet går som en röd tråd genom barnens skolgång och att ett bättre samarbete mellan skolan och förskolan skulle underlätta detta.

Även synen på vilka kunskaper barnen bör ta till sig i olika åldrar varierar mellan de olika pedagogikerna och likaså synen på den mängd visuella intryck barnen bör få i verksamheten. Enligt vår erfarenhet kan en stor mängd intryck vara inspirerande för en del barn, samtidigt som det leder till en svårighet att koncentrera sig för andra. Vi tror att olika pedagogiker kan passa olika bra för olika barn och att det är viktigt att pedagoger och föräldrar är medvetna om det och lyhörda för barnens behov.

Inom samtliga pedagogiker har pedagogrollen beskrivits som aktiv, även om den är det på olika vis. Också här tror vi att det är viktigt att pedagogen känner in barnen och agerar utifrån de behov dessa har, något de också tycks göra inom de olika verksamheterna. Någon av pedagogerna nämnde att pedagogrollen innebär ett ständigt arbetande med sig själv och just så är det nog. Oavsett vilken pedagogik man utgår från tror vi att det är viktigt att inte bli för bekväm i vardagen på ett sådant vis att saker görs som de alltid har gjorts och att pedagogen slutar att reflektera kring sitt agerande.

Samtliga pedagogiker har som mål att hjälpa barnen att utvecklas så mycket som möjligt utifrån sina förutsättningar, men beroende av pedagogisk inriktning har de olika uppfattning om hur detta bäst skall uppnås. Eftersom barn är olika och tar till sig olika utifrån olika tillvägagångssätt, tror vi att pedagoger inom de olika pedagogikerna skulle vinna på att lära sig mer om varandras arbetssätt, detta för att kunna möta samtliga barn på bästa vis.

## **6.2 Resonemang kring metod**

Vi har upplevt under detta arbete att vi haft ett arbete mot tiden. Med tanke på forskningsstudiens natur och den tidsram som var avsatt för arbetet kan vi se nu i efterhand att vi kunnat göra saker annorlunda i vår metod. Med tanke på det resultat vi fått har vi frågat oss om detta sett annorlunda ut om vi gjort en enkät istället för intervjuer. Eftersom de områden vi velat belysa är av övergripande natur och det därför varit svårt för oss att förutsäga vad som skulle framkomma under våra intervjutillfällen ville vi inte begränsa våra informanter genom att dela ut en enkät med svarsalternativ. Vi anser att detta skulle begränsa våra informanter och risken

finns att vårt resultat skulle bli ytligt. Den främsta anledningen till att vi fick kort tid i slutet på arbetet var eftersom arbetet vi valt var omfattande och vi ville anpassa oss efter de verksamma pedagogernas pressade tidsscheman. Vi hade säkerligen kunnat effektivisera denna process genom att välja att genomföra våra intervjuer via telefon men då hade vi gått miste om att träffa pedagogerna på plats, och därmed inte heller fått möjlighet att ta del av deras verksamhet. Vi upplever att dessa möten ute i verksamheten är det främsta forskningsfyndet för oss som nybörjare inom forskning samt som blivande lärare. Vi har fått uppleva hur olika pedagogiker kan ta sig i uttryck både genom den fysiska miljön och i det pedagogiska arbetet vilket har gett oss en inblick i hur nio olika verksamheter kan vara så olika men samtidigt ha likheter inom de tre skilda pedagogikerna.

### **6.3 Pedagogisk relevans**

Vi anser att vårt forskningsarbete kan vara givande för verksamma pedagoger inom både förskolan och skolan då det kan vara värdefullt för dessa att ta del av olika pedagogiska tankegångar för att få perspektiv på sin verksamhet. En ökad kunskap om olika pedagogiker kan även leda till en ökad förståelse för alternativa synsätt, samt underlätta för pedagogen att anpassa verksamheten med hänsyn till barns olika förskoleerfarenheter.

### **6.4 Slutsats**

Syftet med detta arbete var att undersöka likheter och skillnader mellan Waldorf-Montessori- och traditionell förskolepedagogik utifrån våra valda teman. Utifrån den litteratur vi läst och utifrån den information vi fått från våra informanter har vi fått uppfattningen av att förespråkarna för de olika pedagogikerna mestadels är överens i de övergripande frågorna och att de strävar mot samma mål, men att de har olika syn på hur målen bäst skall uppnås. Vi har också funnit att arbetssätten inom de olika pedagogiska inriktningarna många gånger liknar varandra, men att de har olika sätt att beskriva sin verksamhet. Vi har funnit att även om agerandet inom de olika pedagogikerna i flera avseenden påminner om varandra, skiljer sig motiveringen till handlingssätten åt.

Genom detta arbete ville vi ge vi en inblick i hur olika pedagoger resonerar kring våra teman, något vi anser att vi lyckats med. Pedagogiker som annars kan upplevas som svåra att få grepp om eller kanske annorlunda kan genom detta forskningsarbete tydliggöras och ge nya idéer till exempelvis lärarstudenter, verksamma pedagoger och andra som arbetar med barn. Då det vi fått veta av de pedagoger vi talat med är sådant vi inte tidigare kommit i kontakt med under vår lärarutbildning, drar vi slutsatsen att lärarutbildningen skulle vinna på att ge studenterna inblick i alternativa pedagogiker, detta för att hjälpa dem att tänka till kring sin egen syn på de områden vi tagit upp och därigenom skapa sig en stabil pedagogisk grund.

De pedagoger vi intervjuat har alla presenterat en bild av sin verksamhet som är endamålsenlig utifrån deras syn på lärande, även om innehållet skiljer sig åt.

Eftersom varje barn är unikt, går det inte att jämföra resultat av de olika pedagogikernas tillvägagångssätt, då ingen kan vara säker på att ett annat tillvägagångssätt skulle ha varit bättre för just det barnet i det läget.

Vi har funnit det svårt att göra en direkt jämförelse mellan de olika pedagogikerna då de visat sig mer komplexa än vi först trott. Vi känner att en djupare och större studie skulle behövas för att bättre förstå de olika pedagogiska synsätten och därvid göra en mer rättvis jämförelse.

## **6.5 Vidare forskning**

Vi har reflekterat över hur man skulle kunna föra detta forskningsarbete vidare och kommit fram till att en fördjupning inom ämnet skulle vara relevant. Genom en fördjupning skulle vi således kunna intervjua fler pedagoger och kunna utöka studien till fler städer vilket skulle bidra till att en generalisering av vårt valda ämne skulle vara genomförbart. Det skulle även vara intressant att intervjua föräldrar till barn inom de olika pedagogikerna samt följa barn inom de olika pedagogikerna under en längre tid och dokumentera deras kunskapsutveckling.

## Referenslista

- Ahlqvist, E-M., Gustafsson, C. & Gynther, P. (2005). Montessoripedagogik – en pedagogik för världens alla barn. I A. Forsell (Red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur
- Fagerli, O., Lillemyr, O.F., Søbstad, F. (2001). *Vad är förskolepedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Hansson, L. (1994). *Montessori och barns arbete*. Stockholm: Liber Utbildning
- Johansson, E. (2000) Etik i förskolan – ett nytt innehåll, en ny yrkesskicklighet och en framtidsfråga för pedagoger?. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogik i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber
- Johansson, I. (2000) Vad händer då förskolan och fritidshemmet möter skolan?. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogik i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber
- Karlsson, O. (2000). Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogik i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kärrby, G. (2000) Från Kindergarten till förskola. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogik i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber
- Lindholm, M. (2005). Waldorfpedagogiken och Waldorfskolan. I A. Forsell (Red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Montessori, M. (1987). *Barnasinn*. Stockholm: MacBook
- Polk Lillard, P. (1976). *Montessoripedagogiken i vår tid*. Helsingborg: Schmidts Boktryckeri
- Pramling Samuelsson, I. (2000) Kreativitet och lärande – en utmaning för pedagogen. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogik i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber
- Skjöld Wennerström, K., Bröderman Smeds, M. (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Borås: Natur och Kultur
- Steiner, R. (1994). *Waldorfpedagogik*. Järna: Telleby Bokförlag
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund:



## Studentlitteratur

Sundgren, G. (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid?. I A. Forsell (Red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Säljö, R. (2005). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forsell (Red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Widmark, A. (2008). *Waldorfpedagogik för småbarnspedagoger*. Järna: Wrå Förlag

# Bilaga 1

## **Frågor, vad vi vill veta:**

Hur ser ni på barnet och dess förutsättningar?

Hur tänker ni kring lek och lärande i förskolan?

Hur ser du på din roll som pedagog?

Hur tänker ni kring barns kunskapsutveckling?

Hur tänker ni kring förmedlandet av kunskaper i förskolan?

Vad är relevanta kunskaper för förskolebarn?

Hur tänker ni kring föräldrasamverkan?

Hur tänker ni kring förberedelse inför skolstarten?

## **Frågor, vad vi vill veta:**

### **Barnsyn –barnets förutsättningar**

Hur man ser på barnet och dess förutsättningar?

Barnets förmåga att lära

-genom lek, rörelse, skapande etc

Pedagogens roll

### **Kunskapssyn**

Vad är relevanta kunskaper för förskolebarn?

Hur tänker de kring barns språkutveckling och hur jobbar de med den (om de gör det)?

Nya kursplaner –vilken anpassning sker i verksamheten?

### **Föräldrasamverkan**

Hur pass delaktiga vill de att föräldrarna ska vara?

Vad har de för förväntningar på föräldrasamverkan?

Vilken insyn har föräldrarna i verksamheten?

### **Förberedelse inför skolan**

Hur förbereds barnen inför skolan?

# Bilaga 2

## Hej!

Vi har tidigare varit i kontakt med er angående att få komma och intervjua er inför vårt examensarbete. Vi skulle därför vilja berätta lite mer om vårt arbete i stort och vilka områden våra frågor kommer att beröra.

### **Om arbetet och vårt tillvägagångssätt**

Vårt examensarbete kommer att handla om likheter och skillnader mellan Waldorf, Montessori och traditionell förskolepedagogik. Vi kommer att göra våra jämförelser utifrån den litteratur vi läst och utifrån den data vi samlar in vid våra intervjuer. Vårt mål är att göra en jämförelse mellan de olika pedagogikerna utan att ta ställning för eller emot någon av dem. Vi kommer att vända oss till tre olika förskolor inom varje pedagogik, och sammanlagt intervjua nio verksamma pedagoger.

### **De områden våra frågor kommer att handla om**

#### Barnsyn –barnets förutsättningar

Synen på barnet och dess förutsättningar  
Barnets förmåga att lära; genom lek, rörelse, skapande etc  
Pedagogens roll

#### Kunskapssyn

Relevanta kunskaper för förskolebarn  
Språkutveckling och språkstimulans  
Nya kursplaner –vilken anpassning sker i verksamheten

#### Föräldrasamverkan

Föräldrars delaktighet i arbetet  
Föräldrars insyn i verksamheten  
Förväntningar på föräldrar

#### Förberedelse inför skolan

Sker förberedelse inför skolstarten och i så fall hur

### **Om intervjun**

Eftersom vi vill förvissa oss om att vi får med så mycket som möjligt, ber vi att få lov att spela in intervjun. All data kommer att förstöras efter det att arbetet blivit godkänt av examinatorn. Eftersom vi värnar om våra intervjupersoners integritet kommer alla förskolor och intervjupersoner att vara anonyma i vårt arbete. De uppgifter vi får av er kommer att behandlas konfidentiellt.

Vi har bokat in att vi ska komma till er den ..... klockan.....

Om ni fått förhinder ber vi er meddela oss så att vi tillsammans kan boka in en ny tid.

Vi vill även passa på att tacka er för att ni tar er tid med oss.

Hör gärna av er till oss om det är något ni undrar över.

Våra kontaktuppgifter:

Anna Färnlöf: [aff06001@student.mdh.se](mailto:aff06001@student.mdh.se)

Emilia Wadenbäck: [ewk06001@student.mdh.se](mailto:ewk06001@student.mdh.se)

Handledare: Karin Engdahl, [karin.engdahl@mdh.se](mailto:karin.engdahl@mdh.se)