

Lek i Steinerskolen

Carl Lindström

FoU-/Bacheloruppgift 2019

Steinerhøyskolen – LU-3

Antal ord : 11279

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.2 Uppgiftens uppbyggnad.....	4
2. Teoridel	5
2.1 Historisk blick på lek	5
2.2 Lekens karaktäristiska drag	8
2.3 Lekens form och utveckling	10
2.4 Vad säger forskningen om en lekbaserad pedagogik?	12
2.5 Steinerpedagogikens idégrundlag och lekens betydelse i 1.klass	14
2.6 Steiner, Schiller och lekdriften -kan lek ses i konstens tecken?	19
2.7 Konstnärlig undervisning.....	21
3. Dröftning.....	25
4. Avslutning - konklusion.....	31
Litteraturlista	34

1. Inledning

Lek är något som alltid har intresserat mig och gett mig stor glädje genom livet. Allt från låtsasbrottnings till kurragegömma som barn, till mer organiserad lek och sportsliga aktiviteter i äldre år. Genom lek och spel så har jag lärt mig att konkurrera och samarbeta, vinna och förlora, upptäckt mina styrkor och svagheter. Jag har lärt mig hur man förhåller sig till regler och hur man kompromissar, upplevt frihet och kreativitet, konsekvenser och motgång. I leken har jag lärt mig mycket av vad som hör livet till och jag upplever att jag även i vuxen ålder fortsätter att lära och utveckla mig genom olika former av lek.

I en recension av boken ”The philosophy of play” frågar sig författaren Lars H Gustafsson vad lek egentligen är för något. Om lek är något som bara barn ägnar sig åt, eller om lek kan ses som ett tillstånd som människan kan befinna sig oavsett ålder eller tidigare erfarenheter. Han frågar sig om lek också kan vara idrott, om lek kan vara en förutsättning för goda samtal, eller rentav betraktas som filosofi (Gustafsson, 2014).

Som vi ser så kan lek vara ett väldigt omfattande begrepp, Gustafsson nämner allt från barns lek, och idrott, till att kunna ses som ett mentalt tillstånd, och kunna omfatta samtal och filosofi. För mig är detta både spännande och relevant i livet generellt, men också i det att jag har tänkt se på lek i ett steinerpedagogiskt sammanhang.

1.1 Problemställningen

I Steinerskolans komplementära lärobok ”Fra Askeladden til Einstein” står det att läsa om den internationella läroplanen för Steinerskolorna. En grundläggande intention nämns med att:

undervisningen må på hvert enkelt klassetrinn oppleves som del av en større helhet, ut over den målbare tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter. Det handler om å organisere og benytte fagstoffet på en måte som også virker stimulerende på elevenes sosiale, moralske, kulturelle og spirituelle utvikling (Steinerskoleforbundet, 2016, s.32).

Utöver de kunskaper och färdigheter som kan mätas beskrivs det ovan att det också är viktigt att undervisningen kan upplevas som en del av något större. I tillägg framstår

också utvecklingen av personliga aspekter som viktiga. För min del tog leken senare form i sportsliga aktiviteter, något som jag både känner har utvecklat mig på många plan, samt gett mig en känsla av ett större sammanhang. Det får mig att undra över hur lek kan se ut i flera områden, samt vilket värde lek kan ha i skolsammanhang. Detta leder mig till problemställningen:

Vad kan lek innebära i Steinerskolan?

Som framtida lärare har jag intresse av att finna ut mer om det värde som kan ligga i lekens form, och på vilka sätt lek kan bidra till ett helhetligt lärande. I första hand kommer jag huvudsakligen att fokusera på Steinerskolans 1.klass, detta för att det är den klass som läroplanen uttryckligen ger ordet lek en stor plats. För att vidare se vad lek kan innebära i Steinerskolan kommer jag också att utforska lekens koppling till det konstnärliga, och hur det kan komma till uttryck i småklassernas undervisning. Eftersom att lekens fenomen framstår som ett väldigt omfattande begrepp, har jag haft en filosofisk tillnärmning med en relativt öppen problemställning, detta för att kunna ha möjlighet att få ett helhetligt perspektiv på vad lek kan innebära i Steinerskolan.

1.2 Uppgiftens uppbyggnad

Genom uppgiften kommer jag först att se på lek ur ett historiskt perspektiv och lyfta fram en del framstående tänkare som har haft betydelse för tankar om lek. Jag kommer bland annat att se närmare på Filosofen Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Schiller (1759-1805), Friedrich Fröbel (1782-1852), och Johan Huizinga (1872-1945). Vidare i teorikapitlet kommer jag att ta en närmare titt på vad som karakteriserar lek och lyfta fram lekens centrala drag. Jag kommer sedan att se på olika former för lek, hur de bidrar till sitt specifika kompetensområde, och hur leken utvecklas i småskoleåldern. Vidare kommer jag att se på vad forskningen skriver om lekbaserad pedagogik, för att sedan komma in på steinerpedagogiken. Jag kommer då kort att beskriva Steinerskolans idégrundlag för att senare se vad Steinerskolans läroplan skriver om lek i 1.klass. För att ytterligare utforska vad lek kan innebära i Steinerskolans småklasser kommer jag att ta utgångspunkt i hur Steiner inspirerats av Friedrich Schillers tankar, och om lek kan ses samman med det konstnärliga. Efter teorikapitlet kommer jag att komma med en

dröftingdel där jag kommer att se över teorin och redogöra och reflektera över vad lek kan innebära i Steinerskolan. Jag kommer först att se på leken i Steinerskolans 1.klass, för att sedan se på Steinerskolans konstnärliga undervisning i småklasserna, och undersöka tänkbara kopplingar till lek. Till slut kommer jag att komma med en avslutande konklusion som en uppsummering av uppgiftens löpande innehåll och löpande reflektioner, samt en avslutande dröfting med utgångspunkt i uppgiftens problemställning.

Central litteratur som har använts i uppgiften för att kunna svara på problemställningen har bland annat varit böcker av: Öhman, (2012), Lillemyr (2011), Steinsholt (1998), Weisser, (1996), Steinerskolans läroplan (2007), och boken "Fra Askeladden til Einstein" (Steinerskoleforbundet, 2016).

2. Teoridel

2.1 Historisk blick på lek

Det är många stora tänkare som genom historien sökt att beskriva och förklara vad lek kan vara och betyda för oss. I "Det viktigste er å få leke" (2012) skriver Margareta Öhman om hur man redan i antikens Grekland diskuterade lekens betydelse för bildning. Öhman (2012) nämner vidare att lekens betydelse för människans bildning sedan till stor del försvinner under flera århundraden. Det är först i upplysningstiden, runt 1700-talet, som tankar kring leken beskrivs återuppstå på allvar, där en rad av framstående tänkare på nytt lyfter fram lekens betydelse för människans utveckling.

I "Pedagogikkens pionerer", nämner Terje Halvorsen (2017) Filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) som en framträdande person som ska ha mycket av äran för att ha upptäckt barnet och barndomens betydelse. Rousseau utmanade i sin tid den rådande uppfattningen om att barn inte sågs som fullvärdiga människor, och att barndomen sågs som en oduglig tid som gärna skulle förkortas så att barnen fort kunde bli vuxna. Rousseau vände istället på hela tankesättet och menade att barn inte bara är fullvärdiga människor, men också i många tillfällen mer mänskliga än vad många vuxna är, genom att fortsatt ha sin natur i behåll. Rousseau menade att barndomen hade ett värde i sig själv och att pedagogens fokus inte borde ligga på allt

som måste läras, men istället på den som ska lära, alltså barnet. Rousseaus barncentrerade pedagogik riktade uppmärksamheten bort från pensum till att handla mer om barnets mognad och åldersspecifika behov, och att stimulera de aktiviteter som barnet själv har intresse för. Att ge barnet tillgång till omgivningar som inviterade till lek och egen utforskning framstod där av centralt (Halvorsen, 2017).

Kjetil Steinsholt nämner i boken ”Lett som en lek” (1998) Immanuel Kant (1724-1804) som ännu en framträdande filosof med tankar runt lek. Kant beskrivs ha sett leken som ett uttryck för den mänskliga naturen och såg lek djupt förbunden till den estetiska erfarenheten (Steinsholt, 1998). Den tyska filosofen och författaren Friedrich Schiller (1759-1805) beskrivs sedan med utgångspunkt i Kants tidigare tankar ytterligare utvidga lekens betydelse, Schiller sätter leken helt i centrum och tillskriver den en essentiellt förmedlande roll i utvecklingen av hela människan (Steinsholt, 1998). I sin bok *Brev om människans estetiska uppfostran* skriver Schiller: ”Människan leker bara när det i ordets rätta förstånd är människa, och det är bara helt och fullt människa när det leker” (Schiller, i Öhman, 2012, s.73).¹

Steinsholt (1998) nämner att för Schiller är en människa som leker inte längre en passiv mottagare av intryck, men är istället aktiv i att själv skapa dem. Och genom möjligheten vi har för att kunna föreställa oss och skapa levande former, är vi inte längre begränsade av verkligheten och logikens krav till form och struktur. Steinsholt (1998) visar till hur Schiller menar att leken skapar ett frirum med möjlighet för fri utveckling och där allting är möjligt. Lekens fria rum beskrivs som viktigt genom att det frigör våra perspektiv och uppfattningar från fastfrusna begrepp så att vi kan se nya värden och möjligheter i vilket som helst objekt.

I boken ”Play and Child Development” (2012) kan man läsa att för Schiller kunde leken ta form både som fysisk lek och symbolisk lek. Det beskrivs dock som att Schiller lägger det största intresset på de aspekter av lek med symbolisk och dramatisk form som uttrycker sig genom estetiskt verksamhet. Den mentala energin vi har över efter våra arbeten beskrivs kunna användas till estetiska och behagliga sysslor, något som tillför att vi kan överskrida våra vardagliga arbetsaktiviteter och

¹ Min översättning

tänka på en högre nivå. Schiller nämns utifrån detta se lek som en väg till ett högre och mer spirituell tänkande, något som hjälper oss att överskrida våra betingelser (Frost, Worthman, & Reifel, 2012).

Steinsholt (1998) skriver att Schillers tankar och föreställningar om lek i sin tur inspirerade Friedrich Fröbel (1782-1852) att utveckla ett praktiskt tillvägagångssätt som i lekens tecken skulle bidra till barns utveckling och lärande. Enligt Steinsholt (1998) beskrivs Fröbel av många som barnhagens grundare, med hans tanke om att barnens självskapande möjligheter skulle framställas i en ram av nödvändighet och inre drifter. Från 1840 och framåt beskrivs den bärande idén i Frøbels barnehager med att barnen skulle få självutvecklas genom sin kreativitet och lek, något som inte bara sågs som ett undervisande konstgrepp, men väsentligt för den enskilda människans senare liv (Vedeler, 2001).

Studier av barns lek nämns fortgå under det tidiga 1900-talet, och fram till idag har forskare fokus både på aspekter av lek och utveckling men även på leken i sig själv (Frost et al., 2012). Vissa lekforskare beskrivs av Frost (et al., 2012) också se på barns lek som en del av en större bild av människans lek. Den nederländska kulturhistorikern Johan Huizinga (1872-1945) nämns som en person som influerat många lekforskare i denna syn med sin bok *Homo Ludens*. Genom att sätta samman beskrivningar av ett brett fält av antropologiska, sociologiska och artistiska aktiviteter från hela världen beskrivs Huizingas syfte vara att demonstrera hur hela civilisationen uppstår och utvecklas genom lek (Frost et al., 2012). Öhman, (2012) beskriver att Huizinga i sin diskussion om den livslånga leken inte ser lek som något bara barn håller på med, men något som finner sitt uttryck på många olika områden. Exempel som sport, musikaliska framträdanden, festivaler och barns lek nämns alla vara en del av Huizingas analys av hur civilisationen existerar och ändrar på sig (Frost et al., 2012).

Jag har nu tagit för mig en blick på lek i ett historiskt perspektiv, som vi ser så har lek diskuterats och haft en stor betydning för människan under en väldigt lång tid. Det framkommer på många sätt som att lek kan vara en del av den mänskliga naturen, något som kanske inte bara hör till barn, men som kan uttrycka sig i olika former

genom hela livet. För att ytterligare försöka förstå vad lek kan vara kommer jag nu se närmare på om leken går att definiera och vad som är dens karaktäristiska drag.

2.2 Lekens karaktäristiska drag

Det är många som menar att leken har stor betydelse för människans utveckling och det är många som har försökt att definiera vad lek är (Lillemyr, 2011). Den amerikanska psykoanalytikern Erik H Eriksson nämns bland annat fånga en djup pedagogisk insikt gällande lekens möjligheter och begränsningar med citatet, ”Karaktäristiskt for leken er fri bevegelse innenfor foreskrevne grenser. Hvor friheten blir borte, eller grensene, slutter leken” (Eriksson, i Vedeler, 2001, s.14). Utifrån citatet ser leken alltså ut att vara beroende av både regler och frihet för att kunna fungera, och något som alltid måste vara i balans för att inte leken ska upphöra. De ovan nämnda citat kan sägas fånga en viktig princip av leken, lekens fenomen kan däremot framstå som något alltför komplext och omfattande för att helt definiera. Istället kan det vara fruktbart att se olika karaktäriseringar av lek som bidrag till den större bilden (Lillemyr, 2011). Vedeler (2001) skriver att eftersom olika teoretiska traditioner kommer från sitt specifika perspektiv, samt att olika lekaktiviteter kan uppfattas varierande, definieras och förstås leken på olika sätt. Likaväl beskrivs det som att leken innehåller en del allmänna drag som de flesta är överens om (Vedeler, 2001).

Karaktäristiska drag som återkommande beskrivs i olika teorier och forskning om lek sammanfattar Öhman, (2012) med en rad punkter där det typiska för lek beskrivs med:

- ”den är spontan och frivillig
- den är glädjefull
- den kräver ett aktivt deltagande
- den har inga tydliga mål
- den styrs av inre motivation
- den ger en känsla av kontroll” (Öhman, 2012, s.76).

Vidare ska jag ta en närmare titt på vad några av dessa punkter innehåller utifrån sammanfattande teori, teorin innefattar barns lek, men kan också vara intressant att tänka över i ren mänsklig aspekt.

Lek är spontant och frivilligt

Vedeler (2011) skriver att lek aldrig kan tvingas fram utan är något som man bara kan invitera, inspirera eller stimulera till och som måste ske frivilligt.

Lek är glädjefullt

Lek är något som beskrivs som tillfredställande och ljusbetonat och något som ofta visar ett glädjefullt uttryck (Vedeler, 2001). Även om barnen leker i djup koncentration och med stort allvar, och lekens tema kan framstå som otrevligt, beskrivs barn ändå hävda att leken är kul (Öhman, 2012).

Lek kräver ett aktivt deltagande

Barnens alla sinnen och hela kropp nämns vara i aktivitet när de leker (Öhman, 2012). Leken beskrivs engagera på ett sätt som medför att den som leker använder hela sig själv och spelar ut sina möjligheter och sin individualitet på ett aktivt sätt (Vedeler, 2011).

Leken har inga tydliga mål

Leken nämns utgöra ett frihets rum där man kan pröva sig fram på ett lekande sätt. Innanför lekens ramar beskrivs processen och aktiviteten komma i första hand, och man behöver inte vara rädd för att misslyckas eller känna press för att uppnå bestämda resultat (Vedeler, 2011).

Lek styrs av inre motivation

Barn använder lek för att skapa mening. Genom att leka med kognitiva, sociala och känslomässiga begrepp, och göra dem intressant och relevant, utvecklar barn sin förståelse av dem (Öhman, 2012). Att leken fungerar som meningsfull och motiverande beskriver också Lillemyr (2011), han nämner leken som kopplad till spänning och lust, något som utgör en stark dragningskraft och ger tillfredsställelse ut från sig själv. Leken nämns utifrån detta också kunna verka som en nyttig möjlighet för att lära, genom att det kan motivera till anknytande aktiviteter, också aktiviteter som inte är lek.

Lek ger en känsla av kontroll

Ett annat typiskt drag för lek är det att det ger en bas för inre kontroll, där barnet till viss del själv kan bestämma vad som sker. Möjligheten för att sätta gränser, ta egna initiativ och val, ger barnet frihet att själv vara aktiv i att utforma sin roll och sina handlingar i leken (Lillemyr, 2011).

I detta avsnitt har jag sett närmare på lekens karaktäristiska drag. Som vi ser innehåller leken väldigt många positiva aspekter. För att ytterligare pröva att förstå, och utforska det värde som ligger i leken, ska jag i följande avsnitt se närmare på vanligt förekommande lekformer, och hur de bidrar till sitt specifika kompetensområde.

2.3 Lekens form och utveckling

I boken "Play and psychosocial health of boys and girls aged four to six" skriver Berkhout (2012) att utvecklingspsykologin ofta skiljer på olika former och stadier av lek utifrån barnets mognad av fysiska, emotionella, kognitiva och sociala färdigheter. Olika lekformer beskrivs bidra till sitt specifika kompetensområde.

Sinnesutforskande lek beskrivs föregå redan i spädbarnsåldern, genom att gripa, röra, lukta och smaka på sin omgivning utvecklar barnet sin perception. Sinnesutforskande lek beskrivs även vara gällande i förskolan där barnen upplever sina sinnen genom lek med vatten, sand, deg, färg etc (Berkhout, 2012).

Konstruktionslek beskrivs med att barnen omformar objekt med syfte att skapa och konstruera något. Konstruktionslek nämns utveckla fin motoriska ämnen samt ge insikt i ett materials gränser och möjligheter. Erfarenheter med form, mått, rum och omfattning nämns också leda till att stimulera och utveckla matematiska färdigheter (Berkhout, 2012).

Motorisk lek, eller rörelselek, beskriver Berkhout (2012) bestå av att barnen ofta springer, hoppar och klättrar, hoppar hage eller deltar i vilt lek. Eftersom att denna typ av lek som regel kräver mycket plats nämns den ofta förbunden med rast och utomhuslek. I denna lekform nämns barnen utveckla både grov- och finmotorik, barnen stärker också sin självkänsla och sin sociala kompetens. Detta skriver

Berkhout (2012) kunna visa sig i exempelvis vilter lek, som består av att jaga, fly, brottas, slå med öppen hand etc. Vilter lek nämns ofta kunna förväxlas med aggression, men tittar man närmare finns det märkbara skillnader. Aggression visar sig enligt Berkhout, (2012) ofta i känslöstämningen som bister, arg eller ledsen, och kan ofta få ett uttryck i knuffar, sparkar och slag med knyten näve. I vilter lek, som bara är på lek, beskrivs uttrycket istället gärna ha en lekfull och leende känsla. I leken lär sig barnen bland annat att tolka sin lekpartners intentioner och utvecklar på så sätt också sin sociala kompetens (Berkhout, 2012).

Ytterligare en vanligt förekommande lekform nämns av Berkhout (2012) som *Roll-lek*. Karaktäristiskt för roll-lek beskrivs med att barnen i sin fantasi, i ensamhet eller med andra, låtsas och agerar som att något vore verkligt. I en gemensam fantasivärld kan det till exempel visa sig genom att barnen tar på sig olika roller och skapar en sammansatt handling. Genom att uppleva och uttrycka olika känslöstämningar, samt att få förståelse för andras emotioner, nämns roll-leken bidra till att utveckla både social och emotionell kompetens. Förhandlingen om lekens olika roller kräver också både samarbete och att kunna ta den andres perspektiv, något som i tillägg stärker sociala och kognitiva färdigheter (Berkhout, 2012).

Lillemyr (2011) nämner utöver ovan beskrivna lekformer, också *Regel-lek* som en vanligt förekommande lekform. Regel-lek omfattar de lekar där regler står centralt, och består ofta av att många barn är i samspel. Lillemyr (2011) tar fram psykologen Jean Piaget, (1895-1980) som en person som till stor del bidragit med teori om hur lekens uttryck ändras med barnets ålder. Enligt Piaget är regel-lek som vanligast runt 7 till 11 -års åldern. Piaget menade att en nyckel till att förstå barnens moraliska utveckling låg i en analys av regel-leken. Piaget såg på moral som ett system av regler, och att en individs respekt för de regler som han tillägnat sig, kunde skildra karaktäristiska drag i hans moralutveckling. Piaget utvecklade teori runt detta, något som är för omfattande att gå in på just nu, men kort sagt är det tre faktorer som nämns extra viktiga för en sunt utvecklad och självständig moral, de nämns som: Barnets kognitiva utveckling, samspelet med vuxna, och samspelet med andra barn (Lillemyr, 2011).

Lillemyr (2011) skriver att det är viktigt att ta barns lek på allvar. I arbetet med barns lek beskrivs det som viktigt att pedagoger har insikt i lekens betydelse för ett helhetligt lärande, och att man som vuxen aldrig får glömma att leken är ett mål i sig själv för barnet. För att ta vara på lekens form nämns det fruktbart att känna till det värde som kan ligga i lekens olika uttrycksformer och hur de kan utveckla sig. Viktiga punkter att känna till gällande lekens specifika former och utveckling, nämns bland annat omfatta:

- Att känna till kopplingen mellan regel-leken och utvecklingen av barnets etiska medvetenhet, och hur det förhåller sig till normer.
- Att en har insikt i vad rörelseleken innebär för barnet när det kommer till att förstå relationer mellan sig själv och andra, och att man känner till hur det manifesteras hos barn.
- Att en känner till förbindelsen mellan konstruktionslek och utvecklandet av bland annat matematiska färdigheter, och de möjligheter leken senare ger för att gå över till fagligt lärande.
- Att en känner till hur roll-lek senare kan utvecklas till rollspel och dramatisering i senare klasser (Lillemyr, 2011, s.218).

Leken beskrivs av Öhman (2012) bli stadigt blir mer komplex med åldern. När barnen är runt sju till tio år beskrivs den fysiska och utforskande leken närma sig musikens, hantverkets och konstens kreativa former. I takt med att barnen utvecklar en högre social kompetens nämns också den sociala roll-leken bli mer sofistikerad. Barnen beskrivs nu kunna både samarbeta och samordna roller och narrativ i alltmer komplexa roll-lekar. Skolbarn nämns kunna vara i en lekroll längre än yngre barn, och klarar också av att stötta lekroller till andra barn (Öhman, 2012)

2.4 Vad säger forskningen om en lekbaserad pedagogik?

I en forskningsartikel från kunnskapssenter for utdanning diskuteras lekens bruk i småskolan. I forskningen beskrivs det vara allmänt accepterat att lek har en viktig plats i pedagogiken, och ses stötta både fagligt och socialt lärande (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s.14). För att ett lekbaserat lärande ska fungera är det essentiellt att lärandet också måste innehålla något av lekens kännetecken, så som kreativitet, fantasi, föreställningsämne, sociala relationer och kommunikation. En undervisning

som har aktiviteter stimulerad av dessa inslag bekräftar forskningen som god undervisning (Lillejord et al., 2018, s.14).

För att använda sig av en lekbaserad pedagogik i undervisningen beskrivs det av Lillejord (et al., 2018, s.14) att läraren måste ha kunskap både om barnens utveckling, samt känna till de centrala dragen i lekens karaktär. Dels måste leken innehålla en viss frivillighet, leken stoppar som regel upp om någon känner sig tvingad. Barnen nämns ofta vilja ha kontroll över vad som händer, och själv kunna vara delaktig i att ta beslut och påverka sin roll. Eftersom att lek är inre motiverat och något som är kopplat till känslor av glädje, nämns det också viktigt att barnen upplever aktiviteten som meningsfull och kul. Att få igång en god process beskrivs som det viktiga, inte att man jagar resultatet som ligger utanför processen. Fantasi, föreställningsämne och fri diktning, nämns också som viktiga aspekter att ta i beaktande. Att barnen ges möjlighet att kunna ”låtsas som”, och ge objekt och handlingar ny betydelse och mening. Till sist nämns också interaktion och kommunikation som ett centralt drag i lekens karaktär. Lek är sociala aktiviteter som barnen använder till att skapa mening, i leken etablerar de relationer till varandra och till de vuxna, och erfar idéer ut i händelser. På så vis nämns barnet också stärka sina tankar och sin insikt i tillvaron (Lillejord et al., 2018, s.14).

Forskningen till Lillejord (et al., 2018, s.14) pekar på att skolan borde sätta av mer tid till lek, det föreslås att man använder sig mer av utearealer och använder klassrummet på ett mer flexibelt och kreativt sätt. Klassrummets begränsningar nämns enligt vissa forskare kunna vara extra hämmande för pojkar, de kan istället behöva mer aktivitet, gärna längre sammanhängande tillfällen med ostörd lek (Lillejord et al., 2018, s.14). Som vi ser menar forskningen till Lillejord, Børte & Nesje (2018, s.14) att leken har en viktig plats i pedagogiken och att skolan borde sätta av mer plats till lek. Ska man använda sig av en lekbaserad pedagogik nämns det dock viktigt att ha insikt i barnets utveckling och i lekens centrala drag.

Vidare kommer jag nu att kort att beskriva steinerpedagogikens idégrundlag och sedan komma in på lekens betydelse i steinerpedagogiken, där mitt fokus i första hand kommer att omfatta Steinerskolans 1.klass.

2.5 Steinerpedagogikens idégrundlag och lekens betydelse i 1.klass

Steinerskolans pedagogik beskrivs i boken "Fra Askeladden til Einstein" vara grundlagt på en spirituellt utvecklingsidé där läroplanen tar utgångspunkt i människans helhetliga utveckling (Steinerskoleforbundet, 2016). I artikeln "Steinerskolens didaktiske modell" av Dag Nome, beskrivs en del av Rudolf Steiners utvecklingsdidaktiska tankar handla om hur människan utvecklas och möter livet genom olika sjuårsfaser. Varje fas beskrivs ha sin egen prägel, både i förbindelse med vad som mognar och bildas i barnet, men också hur barnet på bästa sätt kan lära genom dessa faser (Nome, u.å.). I den första sjuårsperioden, från födseln till tandlossningen, fokuserar man på utvecklingen av viljan och kroppens mognad. Pedagogiken lägger då vikt på att lärandet bäst sker genom lek med sinnesrika och rörelsemässiga upplevelser där barnen lär sig genom att efterlikna. I den andra sjuårsfasen, från tandlossningen till puberteten, inspireras känslolivet hos eleverna. Genom lärarens berättelser och genom konstnärligt lagda arbetssätt så blir undervisningen riktad mot elevernas upplevelsemässiga och bildskapande ämnen (Mathisen, 2014). I den tredje sjuårsfasen från ca 14 års åldern, beskrivs det kognitiva tankelivet frigöras och kan bearbetas mer direkt, eleverna får då tillfälle att öva på att utveckla sitt självständiga omdöme (Nome, u.å.).

För att ta en närmare titt på den utvecklingsfas sexåringen befinner sig i när den börjar första klass kan vi se på vad Rudolf Steiner skriver om den första sjuårsfasen. I "Barnets oppdragelese" skriver Steiner att nyckelorden *efterlikning och förebild* till stor del kan beskriva hur barnet förhåller sig till sin omgivning i denna sjuårsfas. Barnet beskrivs härma allt som föregår i sin fysiska omgivning, en process som också beskrivs forma barnets organ in i strukturer som det senare sen behåller. Steiner menar att fram tills tandlossningen i sjuårsåldern har människokroppen en väldigt viktig uppgift som skiljer sig från andra livsperioders uppgifter. De fysiska organen ska då finna sin form och strukturen måste få en bestämd riktning och utveckling. Steiner menar att formerna som bildas under de första 7 åren ligger som grundlag för all senare utveckling, något som kan ta både en positiv och negativ utveckling. Enligt Steiner är det därför viktigt för denna ålder att kroppen kan ha en måttstock för det som gynnar den, något som bäst görs genom ett sunt förhållande till passionen. Enligt Steiner har en sund fysisk kropp som regel ett begär efter det som gynnar den, och att

glädje och lust är krafter som formar organens fysiska former på bästa sätt. För att kroppen ska utveckla sig optimalt är det enligt Steiner därför viktigt att barnet känner glädje över och med sin omgivning. Att barnet ges möjlighet att härma sunda förebilder i en kärleksfull miljö beskrivs därav centralt (Steiner, 2006).

I boken "Fra Askeladden til Einstein" beskrivs 6-åringens utveckling gå mot sin avslutning av den första sjuårsperioden. Det pedagogiska fokuset när barnet börjar 1.klass ligger därför nödvändigtvis inte på att starta något nytt, men mer på att få avsluta och färdigställa något (Steinerskoleforbundet, 2016). I Steinerskolans läroplan beskrivs 1.klass stå i förberedelsens tecken där barnet bygger upp en grund inför vidare skolgång och att kunna motta ett intellektuellt lärande. Detta beskrivs som viktigt i den steinerpedagogiska grundsynen därför att intellektuell inläring före 7 års ålder går på bekostnad av de fysiska mogningsprocesserna. Framför att skoldagen delas upp i separata skoltimmar får sexåringen i förskoletiden möta en mångfald av livsområden som gränsar till varandra och som framförs som en sammanhängande helhet för barnet (Steinerskoleforbundet, 2007). De grundfärdigheter som sexåringen ska öva, mästra och som all senare inläring bygger på beskrivs med:

"Språkkompetanse

Kropps-og bevegelseskompetanse

Fantasi og kreativitetskompetanse

Etisk og moralsk kompetanse

Social kompetanse

Sanse. og iakttagelseskompetanse

Motivasjon og konsentrasjonskompetanse" (Steinerskoleforbundet, 2007, s.4).

För att uppnå dessa kompetensmål, beskrivs det i Steinerskolans läroplan att leken på många sätt utgöra grundlaget. Ett barns kropp i denna ålder beskrivs fungera som en sammanhängande helhet, där tankar, känslor, intellekt och rörelse är tätt sammanbundna i barnets utveckling. I leken beskrivs barnet ges möjlighet till att utforska ett brett spektrum av kroppsrörelse och sinnesupplevelser samt en utforskning av sin fantasivärld. Utifrån lekens utforskning beskrivs därmed också intellektet stimuleras och utvecklas, något som sker naturligt, utan att barnet medvetet måste anstränga sig (Steinerskoleforbundet, 2007).

För att ta en närmare titt på kompetansmålen kan man i Steinerskolans läroplan läsa att språkinläringen till exempel övas genom sånger och ringlekar med både grov- och finmotoriska rörelser. Arbetet beskrivs metodiskt och man lägger vikt på repetition och att barnen ges god tid till att kunna efterlikna och förbinda sig med både språket och rörelserna. Kommunikationen genom mänskliga relationer beskrivs också som viktig för barns språkutveckling, de vuxnas språk nämns fungera som förebild och bör vara klart och tydligt, men också vänligt, samt bildligt tillpassat barnets ålder. Barnen får dagligen lyssna till berättelser och äventyr samt att det ges stort utrymme till fri lek där barnen kan knyta ord och mening till sina egna erfarenheter (Steinerskoleförbundet, 2007).

Kropp och rörelsekompetensen och utvecklingen av grov- och finmotorik beskrivs enligt läroplanen till stor del övas genom ett aktivt uteliv. Genom att exempelvis gå på skidor, hoppa, springa och klättra ute i skog och mark får barnen erfarenheter men sin egen kropp, där de kan uppleva sina begränsningar, men också hur man kan utvidga gränserna genom att öva sig. De erfarenheter barnen gör sig genom egenaktivitet beskrivs stärka barnets tillit sin sina sinnen, på så sätt kan de få en reell känsla av sin kropp och ett verklighetsförankrat förhållande till vad den kan mästra (Steinerskoleförbundet, 2007).

För att bygga upp under barnens fantasikrafter och kreativitetskompetens arbetar man enligt läroplanen med att lägga till rätta för en stimulerande lekmiljö. Det används leksaker och material som kan användas till många olika situationer och som barnen i lekens regi kan använda för att omforma personer och sin omgivning med. Ett medvetet val från Steinerskolan nämns vara att materialet och leksakerna som används inte är kommersiella och helt färdigställda, detta gör man för att lämna mer plats till barnens fantasi och kreativitet. Ytterligare impulser till barnens lekande kreativitet ges genom berättelser, äventyr och dockteater och i den fria leken får de sedan god tid på sig för att kunna komma på insidan av leken och utveckla sin egen skaparglädje. För att bidra till och stärka barnens lekmiljö beskrivs pedagogens arbete bestå av att fungera som en tydlig förebild i skapande aktivitet eller arbete. Pedagoger beskrivs till exempel kunna sy eller snickra leksaker till klassen, barnen kan då se på

eller vara med, och arbetsprocessen från start till slutprodukt blir synlig för dem (Steinerskoleförbundet, 2007).

Vidare beskrivs det i Steinerskolans läroplan att för att hjälpa barnen att utveckla etisk och moralisk kompetens, har de vuxna ha en viktig roll i att fungera som en tydlig och sanningsenlig förebild. Att arbeta med enkla regler och ritualer nämns som en del av essensen i att hjälpa barnen att utveckla sin kompass för det goda. Barnen får bland annat lära sig att hjälpa och sätta pris på varandra, något som exempelvis kan arbetas med innanför ramen av att förbereda och fira årstidsfester. I tillägg nämns berättelser och äventyr fungera som en etiskt orienterande ram som kan beröra barnen utan att behöva framstå som moraliserande (Steinerskoleförbundet, 2007).

På liknande sätt beskrivs arbetet med den sociala kompetensen. Steinerskolans läroplan lägger vikt på att det finns en strukturerad rytm som går genom dagen och veckan och att det finns tydliga regler och uppgifter, både för det enskilda barnet och för den större gruppen. För att barnen ska få öva på viktiga aspekter i en social gemenskap beskrivs det som viktigt att de ges möjlighet att få ta del av praktiska sysslor tillsammans med vuxna. Barnen kan då få inblick i nödvändigheten av regler, avtal och tillit, hur man ger och tar och hur man kan lösa konflikter. Pedagogiken nämns undgå att försöka lära barnen genom långa förklaringar, istället nämns en stor del av den sociala utvecklingen föregå i de erfarenheter barnen får genom själva aktiviteten (Steinerskoleförbundet, 2007).

För att utveckla sinnes och iakttagelseskompetensen och upparbeta en vaken medvetenhet runt sig själv och sin omgivning pekas det enligt läroplanen på att barnen behöver få uppleva tillförlitliga och naturliga sinnesintryck. Att barnen får möjlighet att utforska den reella världen med sina sinnen nämns också fungera som ett pedagogiskt fundament i förhållande till barnens senare mediakompetens. För att tillrättalägga detta för barnen nämns det i läroplanen att man arbetar med en genomtänkt användning av bland annat form, färg och naturmaterialer (Steinerskoleförbundet, 2007).

Motivation och koncentrationskompetens kan enligt läroplanen ses i sammanhang med många av de tidigare nämnda kompetensområdena. Barnen beskrivs öva detta bland annat när de efterliknar, är delaktiga i aktiviteter, upplever regelmässig

repetition och rytm eller deltar i meningsfullt arbete med de vuxna (Steinerskoleförbundet, 2007).

Samlat sett beskriver Steinerskolans läroplan leken som en nyckelkomponent för barnens utveckling och växt. Alla de upplevelser och erfarenheter barnen gör sig beskrivs i första hand fungera som ett utgångsmaterial, något som barnen sen integrerar, bearbetar och organiserar i sig själv genom lek (Steinerskoleförbundet, 2007).

Som vi ser så viktliggör Steinerpedagogiken att lärandet i 1.klass bäst sker genom lek med sinnesrika och rörelsemässiga upplevelser där barnen lär sig genom att efterlikna. I läroboken "Fra Askeladden til Einstein" nämns rörelseaspekten vara en förmedlande faktor i många lärosituationer, i och med att ämnena blir mer synliga genom rörelse och aktivitet. Steinerpedagogiken nämns använda rörelse till i stort sett alla ämnen de första skolåren. Detta beskrivs exempelvis visa sig i skrivupplärningen, där bokstävernas former härleds genom övningar med målning och teckning, eller i matematiken, där gångertabellen lärs in genom rytmiskt hopp och klapp. Överallt söker man att skapa ett samspel mellan barnets fysiska och mentala processer. Detta beskrivs göra kunskapen djupare, och genom att kunskapen tas in genom egen upplevelse läggs grundlaget för att kunna handla kompetent. Att barnens sinnesupplevelser förbinds genom rörelse, rytm och beröring nämns också verka tätt samman med utvecklingen av intellektuella och sociala färdigheter. Detta ger pedagogen ett viktigt perspektiv på sin yrkesutövning, var vid leken, upplevelser i naturen, och konstnärliga aktiviteter kan ges en ett begrundat utrymme. Att lära genom kroppen skapar både en livsnära upplevelse och en kreativ stämning, där det tankemässiga och pragmatiska kan mötas i livsinsikt (Steinerskoleförbundet, 2016)

I detta avsnitt har jag tittat närmare på lek i 1.klass, som vi ser spelar leken en viktig roll genom alla kompetensmål, där grundläggande mänskliga aspekter stimuleras i barnet. Som vi tidigare har sett menade Friedrich Schiller (1759-1805) att leken hade en central betydelse för utvecklingen av hela människan (Steinsholt, 1998), människans helhetliga utveckling är något som också steinerpedagogiken tar sikte på (Steinerskoleförbundet, 2016). I nästa kapitel kommer jag att utforska Schillers tankar

om lek, hur de ska ha inspirerat Steiner, och om det möjligtvis går att se lek i ett konstnärligt sammanhang.

2.6 Steiner, Schiller, och lekdriften -kan lek ses i konstens tecken?

I den inledande delen, om lek i ett historiskt perspektiv, såg vi hur den tyska filosofen och författaren Friedrich Schiller (1759-1805) gjorde ett stort avtryck med sina tankar om lek, och dess förmedlande roll i utvecklingen av hela människan (Steinsholt, 1998). Schiller såg leken som en rörelse, där det autentiska och äkta i människan kunde bli gripet som en helhet (Steinsholt, 1998). Enligt Frost (et al., 2012) Framställde Schiller lek som en väg till ett högre spirituellt tänkande och något som kunde tillåta människan att överskrida sina betingelser. Detta framstod i Schillers tid som något frigörande och hoppningivande och var ett meddelande som resonerade med den revolutionerande tid han levde i (Frost et al., 2012). I artikeln ”Rudolf Steiner – pedagogikk som konstnerisk praksis” skriver Jenny Steinnes (2007) om att också Rudolf Steiner (1861-1925) i sin tid lät sig inspireras av Schiller. I inledningen av sin första bok nämns Steiner komma in på varför han menar att diktaren och naturforskaren Goethe och filosofen och diktaren Schiller, båda har något väldigt betydelsefullt att tillföra till samtal gällande vetenskap. Enligt Steiner saknades filosofien i samhällsdebatten och kunde därför ofta framstå som något främmande. Steiner menade att det var viktigt att förhålla sig till mänsklighetens stora frågor, och att filosofi var något som borde genomströmma hela kulturen (Steinnes, 2007). I detta avseende såg han enligt Steinnes (2007) både Goethe och Schiller som stora inspiratörer. Frågeställningar som omfattar förhållandet mellan yttre och inre verklighet, tanke och erfarenhet, natur och ande, något som både Schiller och Goethe var upptagna av, var det samma som Steiner i sitt pedagogiska projekt senare skulle lägga vikt på, skriver Steinnes (2007). Steiner tog då speciellt utgångspunkt i Schillers brev om människans estetiska uppfostran.

Steinnes (2007) skriver att enligt Schiller slits människan mellan två motsatta tendenser, något som han kallar för stoffdrift och formdrift. Stoffdriften visar sig i det behov vi har för att hålla oss öppna för intryck av den yttre världen. Vi släpper där av in ett stort innehåll från yttrevärlden utan att vi själva har någon speciell påverkan på det. Det vi uppfattar, blir bestämt från världen utanför, vi blir därför ofria och måste

inrätta oss utifrån naturens nödvändighet. Den andra driften – formdriften – skapar ordning och organisation in i det förvirrande och kaotiska innehållet vi släpper in, på så sätt får vi system på det vi förnimmer. Men inte heller här är vi fria, i det att förnuftet systematiserar innehållet så blir vi underlagt logikens oföränderliga ordning (Steinnes, 2007). Vidare skriver Steinnes (2007) att det är mitt emellan dessa två drifter som Schiller menar att människan har en möjlighet att uppleva sig som fri i sin aktivitet. Där intrycken från yttvärlden och förnuftets organisation vävs in i varandra och inte längre isoleras som enskilda drifter, där kan människan genom en tredje drift, lekdriften, bilda en värld i konstens tecken, där hon kan skapa i världen och i sig själv. I detta nämns formen skapas organiskt.

Steinnes (2007) skriver att det är då lärare och elev kommer i rörelse in i detta skapande rum, och aktivt deltar i skapandeprocessen, som ett verkligt lärande kan ske. Kunskap kan inte ses som avskilt från de människor som ska ta emot den och skapa den. Om kunskap, fakta och begrepp bara överförs mekaniskt, sätts mottagaren in i en passivitet och får sen svårt till att handla eller veta hur den ska använda kunskapen. Det är bara genom en inre motivation som en verklig insikt kan nås, skriver Steinnes (2007). Vidare skriver Steinnes (2007) att om kunskap ska kunna leda till handling måste den gå genom en personlig integreringsprocess i både lärare och elev. Förmågan till att uppnå en sådan skapande process menar hon är något som inte bara hör till konstnärer, utan till alla människor, men den måste övas och praktiseras. Steinnes (2007) skriver att om aktiviteten uteblir, vill människan kunna tappa tillit till sin egna tänkande prestation. Om förmedlingen av kunskap inte går växlande genom det personliga, menar Steinnes (2007) att människan riskerar att kunna gå miste om, eller inte utveckla, förmågan till att undra och reflektera över det storslagna och gåtfulla i livet. En kreativ livsmiljö nämns ha en stor betydelse för inställningen till livet och dess uppgifter, därför beskrivs det konstnärliga elementet ha en stor roll i utformandet av steinerpedagogiken (Steinnes, 2007).

Som vi ser kan lekens fenomen i detta sammanhang också ses i ett konstnärligt element. För att vidare utforska vad lek kan innebära i Steinerskolan, utöver lekens centrala plats i 1.klass, ska jag se närmare på lekens möjliga förbindelse med det konstnärliga och hur det kan visa sig i undervisningen i småklasserna.

2.7 Konstnärlig undervisning

Som vi tidigare sett beskrivs leken i förskolan utgöra ett helhetligt grundlag för barnets utveckling (Steinerskoleförbundet, 2007). Hur ser det då ut vidare i småskolan? Kan det värde som ligger i lekens form tas med vidare i undervisningen? Det är många som ser likheter mellan lek och konstnärlig verksamhet. Erik H Eriksson nämns mena att lek kan gränsa och överlappa till flera olika aktiviteter, och nämner konstnärlig verksamhet som en av dem (Vedeler, 2001). Kant såg leken som ett uttryck för den mänskliga naturen och såg lek djupt förbunden till den estetiska erfarenheten (Steinsholt, 1998). Också Schiller lägger ett stort intresse på de aspekter av lek med symbolisk och dramatisk form som uttrycker sig genom estetisk aktivitet (Frost et al., 2012).

I boken "Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning" (1996) skriver Hanne Weisser att Steiner ser barnets lärande och utveckling utifrån ett livslångt perspektiv. Undervisningen kräver enligt Steiner därför en metod som riktar sig till barnet och livet som en helhet. Steiner nämns utifrån dessa tankar ha utarbetat en metodisk princip där han använder konstnärliga aktiviteter för att involvera, tanke, känsla, och vilja, alltså hela barnet i läroprocessen. Det är denna metod som Steiner kallar för en konstnärlig undervisning (Weisser, 1996). Vidare skriver Weisser (1996) att i de första skolåren tar en konstnärlig undervisning utgångspunkt i att barnen först och främst tar in världen genom sin upplevelse och sina känslor, och först senare utvecklar sitt abstrakta tänkande. Steiner riktar därför undervisningen mot ett livsnära tänkande. Enligt Steiner är detta en viktig komponent, om undervisningen blir för abstrakt och ensidig minskar ämnena för att se helheten och sammanhangen i tillvaron (Weisser, 1996). Steiner lägger därför vikt på att undervisningen ska vara meningsfull och verka genom bilder och liknelser för att nå fram till barnet (Steiner, 2006).

Steiner skriver i boken "Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse" att eftersom barnet i tidig skolålder bäst tar emot undervisningen i bildlig och konstnärlig form, måste också läraren vara i en konstnärlig process och forma allt det som han ska förmedla till barnet. Steiner ger som exempel en undervisning i botanik. När läraren ska läsa upp sig till ämnet kan en botanik bok ofta vara utformat efter helt exakta vetenskapliga regler, det första en lärare då måste göra är att sortera bort allt det i sig

som han finner i boken. Han ska självklart tillägna sig det, för att ha skaffat sig kännedom hur plantriket fungerar, men när han ska lära ut det till barn i den tidiga skolåldern måste materialet enligt Steiner också göras om. Steiner beskriver det som att läraren måste offra sig genom att själv lära känna materialet ut ifrån läroböcker, för att sedan genom sig själv, sin konstnärliga livskraft och känsla skapa om det till ett konstnärligt och bildligt element för barnen (Steiner, 1996). En konstnärlig undervisning söker enligt Weisser (1996) att undgå ett alltför mekaniskt och regelbundet arbetssätt, men istället pröva att häva sig upp en nivå, där också den personliga inlevelsen och den individuella överblicken kommer till uttryck. På samma sätt som en musiker eller en skulptör är konstnärlig i sitt yrke, skriver Weisser (1996) att Steiner såg det som centralt att också läraryrket och undervisningen ska förstås som en konstart.

Weisser (1996) beskriver en konstnärlig verksamhet med att konstnären i sitt arbete med fysisk och förnimbar natur, formar materialet genom att välja ut och synliggöra materialets tillgängliga möjligheter. Genom konstnärens bearbetning ges materialet då en form med inneboende mänskliga kvaliteter som på förhand inte existerade. Att få fatt i materialets inneboende möjligheter nämns kräva både koncentration och lyhördhet, konstnären måste vara i samspel med det han kan förnimma och kan ta upp med sina sinnen för att sen ge materialet en form. För läraren beskrivs arbetet enligt Weisser (1996) i tillägg omfatta en social konst, han arbetar i ett socialt fält och måste iakta och lyssna in både klassens och elevens möjligheter och begränsningar i sitt utformande av undervisningen. Konsten att undervisa nämns därför till stor grad bestå av att vara lyhörd inför barnen, att kunna se och förstå dem både som klass och som individ, och därefter forma undervisningen utifrån den insikt som uppstår i mötet med dem (Weisser, 1996).

Som vi ser så handlar Steiners undervisning för barn i småskolan om att ta utgångspunkt i hela barnet och forma en meningsfull undervisning som förmedlas bildligt och konstnärligt bearbetat. Läraren gör först ett grundligt jobb i att läsa upp sig på fakta i ämnet, genom en inre och konstnärlig process omformar han sedan materialet, internaliserar kunskapen och ger det mänskliga kvaliteter, som i undervisningen kan fungera i samspel med klassen. Det framkommer att lärarens konstnärliga undervisning kräver både koncentration och lyhördhet, en slags

förberedd improvisation. Enligt Weisser (1996) menade Steiner att läraryrket var något som skulle förstås som en konst, och han drar liknelser med en skulptörs eller med en musikers arbete (Weisser, 1996).

För att ge denna liknelse ett bredare perspektiv, kan vi se vad Bjørn Alterhaug skriver om vikten av ett improviserande element i undervisningen. Utifrån forskning och utifrån ett långt liv inom musik skriver Aulterhaug i sin debattartikel i jazznorge (2018) om improvisationens plats i skolan. Han beskriver att ordet mest har använts inom musik och teater, men på senare tid också ses i positiv bemärkelse i förhållande till planering, och att vara väl förberedd i olika sammanhang. Aulterhaug skildrar utifrån sin erfarenhet begreppet improvisation som att vara grundligt förberedd på det oförutsägbara. Något som han menar uppnås genom en koncentrerad målmedvetenhet i praktisk och teoretisk träning. Aulterhaug menar att improvisation kan användas som motvikt till ett alltför ensidigt fokus på en språkbaserad kunskap med skolprestationer som hela tiden ska mätas. Ett för ensidigt undervisningsupplägg nämns ofta gå på bekostnad av estetiska och emotionella sidor och det mänskliga samspelet kan fort komma i bakgrunden. Detta nämns kunna medföra att människans ämne att ana det mer komplexa sammanhangen genom inlevelse och nyansering blir borta, och att tron på att kunskap är något statiskt förstärks. I sin motvikt till detta nämner Aulterhaug att improvisation i undervisningen fungerar både skärpande och väckande, sinnena aktiveras och det rationella och emotionella kan fungera i samspel. Aulterhaug beskriver att alla inom så kallade färdighetskulturer, så som piloter, läkare, musiker, psykologer etc, fungerar på sitt bästa när kunskapen är djupt personligt internaliserad, och kan sättas i rörelse genom samspel och en aktiv dialog i sann tid. Det är utifrån dessa tankar som Aulterhaug argumenterar för, och hoppas på, att improvisation kan få en större del i hela undervisningssystemet (Alterhaug, 2018).

Som vi ser är det inte bara Steiner som ser liknelser mellan läraryrket och konstnärlig verksamhet, det uttrycks också genom jazzmusikern Aulterhaugs erfarenheter att det konstnärliga elementet bör ha en viktig plats i skolan. Det som framkommer av både Steiner och Aulterhaug är att en konstnärligt inspirerad undervisning motverkar att undervisningen blir för mekanisk och ensidig. Istället tillför den att hela människan tas i bruk där både det rationella och emotionella kan stimuleras. Båda ser också ut att peka på att en optimal undervisning uppnås när kunskapen hos läraren är

internaliserad, och kan komma till uttryck genom inlevelse på en personlig nivå, där av öppnas också möjligheterna för samspel och dialog.

Lillemyr, (2011) visar till hur Steinsholt i sin bok ”Lett som en lek?” (1998) diskuterar dialogen som en estetisk resurs. En aspekt som diskuteras är den ontologiska dialogen. Ontologi som i – läran om det varande, i alla tings väsen och sammanhang. Steinsholt ser närmare på dialogens roll i vardagslivet, och hur den kan ligga som grundlag för att uppnå erkännelse för vår mänskliga existens. I förhållande till undervisning ser han inte på dialog som en metod, men mer att undervisningen bör föregå i dialogens tecken. Steinsholt tillnärmning till dialogen, nämns motsvara hans syn på lek. Om dialogen används för att uppnå bestämda mål, upphör det att vara dialog. För att dialogen ska komma till sin rätt, menar Steinsholt att pedagogiken i sin helhet borde bygga upp runt att skapa relationer och händelser där dialogens egenvärde kan uppstå i små ”gyllene ögonblick” i direkta möten människor emellan.

På ett liknande sätt som frihet och ansvar förhåller sig till varandra, beskrivs det i Steinerskolans komplementära lärobok ”Fra Askeladden til Einstein” (2016) att den konstnärliga undervisningen måste genomföras inom vissa villkor och ramar. I Steinerskolans fungerar läroplanens ämnesinnehåll som en sådan ram för användandet av konst i undervisningen. Ämnena utgör själva materialet för den konstnärliga bearbetningen (Steinerskoleforbundet, 2016). Vidare kan man läsa att den konstnärliga formen beskrivs skapa ett frihetsrum där både lärare och elev kan fördjupa sig i ämnet. Konsten nämns göra det möjligt att arbeta tverrfagligt, synliggöra ämnena, och ge plats för övning, den bidrar också till att trigga kreativiteten i sammanhang med ämneskunskaperna (Steinerskoleforbundet, 2016). I Steinerpedagogiken erkänner man enligt Steinerskoleforbundet (2016) konstens inneboende egenvärde, men använder den också som instrumentell hjälp för att bearbeta ämnena, och tillföra dem djup, upplevelse och förståelse. Undervisningen beskrivs på den ena sidan vara konstnärligt bearbetad från lärarens sida, på den andra sidan vägleds elevernas lärande kontinuerligt genom konstnärligt inspirerade arbetsformer. I Steinerskolans småklasser kan detta visa sig genom att dagen oftast startar med aktiviteter som flöjtspel, sång, recitation eller olika former för lek och rörelse (Steinerskoleforbundet, 2016). När undervisningen startar hålls enligt Steinerskoleforbundet (2016) ofta ett samtal om undervisningens tema, i anknytning

till det som blivit undervisat dagen före, målsättningen med detta beskrivs vara att få till en dialog som kan belysa innebörden med det aktuella ämnet och skapa god en samtalskultur. Ytterligare bearbetning av stoffet beskrivs sedan ofta ske genom att eleven tecknar, skriver, och återger det aktuella ämnets tema i sin arbetsbok. Utöver arbetsboken nämns också ett flertal andra former användas för bearbetning, där både teoretiska, hantverksmässiga och konstnärliga komponenter förs samman. Beroende på vilken klass och på vilket ämne, nämns läraren anpassa ett konstnärligt inspirerande arbetssätt. Detta nämns exempelvis visa sig genom att använda modellering och teckning i biologi, eller att arbeta med rörelseövningar kopplat till matematik. Det är också vanligt förekommande med berättarkonst, där till exempel historiskt material kan bearbetas genom visualisering och dramatisering (Steinerskoleförbundet, 2016).

3. Dröftning

I denna del kommer jag att redogöra och reflektera över vad lek kan innebära i Steinerskolan. Jag kommer först att titta närmare på vad lek kan innebära i 1.klass, för att i en senare del sedan reflektera över hur lekens form möjligtvis förs vidare i småskolan genom det konstnärliga. För att se vad lek kan innebära i steinerpedagogiken kan vi först titta närmare på hur lekens plats begrundas i 1.klass, och hur pedagogiken tillrättalägger för att leken ska bidra till barnets utveckling. Detta medför en kort tillbakablick på steinerpedagogikens utvecklingsdidaktiska tankar.

Tittar vi närmare på steinerpedagogikens utvecklingsdidaktiska perspektiv, ser vi tecken på att lekens centrala plats i 1.klass begrundas utifrån barnets utveckling i den första sjuårsfasen. Barnets kropp i denna ålder beskrivs fungera som en sammanhängande helhet, där tankar, känslor, intellekt och rörelse hänger tätt samman i barnets utveckling. I leken beskrivs barnet ges möjlighet till att utforska ett brett spektrum av kroppsrörelse och sinnesupplevelser samt en utforskning av sin fantasivärld. Utifrån lekens utforskning beskrivs därmed också intellektet stimuleras och utvecklas, något som sker naturligt, utan att barnet medvetet måste anstränga sig (Steinerskoleförbundet, 2007; Mathisen, 2014). Detta kan vi till exempel se i barnens *roll-lek*. I roll-leken nämns barnen gå in i en gemensam fantasivärld där de tar på sig

olika roller och skapar en sammansatt handling. Genom att uppleva och uttrycka olika känslöstämningar kan barnet i leken ses stärka sin emotionella kompetens.

Förhandlingen om lekens olika roller kräver också både samarbete och att kunna ta den andres perspektiv, vilket i tillägg stärker både den sociala och kognitiva kompetensen (Berkhout, 2012).

Tittar vi närmare på kompetensmålen, och hur steinerpedagogiken lägger till rätta för barns utveckling genom lek, framstår nyckelorden *förebild* och *efterlikning* som centrala. Detta kan vi till exempel se i arbetet med barnens språkutveckling, där läraren som förebild kan använda sig av sång eller ringlek med tillhörande rörelser, som barnen sen får efterlikna. För att barnen ska kunna förbinda sig med språket och rörelserna ger man leken god tid och arbetar repetitivt (Steinerskoleförbundet, 2007). I detta tillfälle framstår det som att pedagogiken använder leken som metod. I andra tillfällen kan pedagogiken ses lägga till rätta för att leken får en mer bearbetande eller skapande roll. Detta kan vi till exempel se innanför fantasi och kreativitetskompetensmålet, där pedagogiken genom dockteater, berättelser och äventyr, ger barnen inspirerande impulser till lek. Det ges sedan ett stort utrymme för barnens fria lek, där de får god tid på sig för att komma på insidan av leken och utveckla sin skaparglädje. I anknytning till språkkompetensen nämns äventyren och berättelserna fungera som språkligt grundlag, något som barnen sen i sin fria lek kan bearbeta, och knyta ord och mening till sina egna erfarenheter (Steinerskoleförbundet, 2007).

För att tillrättalägga för barnens utveckling framstår det för mig som att också aktivitet har en väldigt viktig plats i pedagogiken. Detta kan jag se gällande i pedagogikens fokus på att tillrättalägga för barnens egenaktivitet, men också i tillrättaläggandet av samhandlande aktivitet med andra barn och vuxna. Om vi för exempel tittar på kropps och rörelsekompetensmålet, kan vi se att barnen genom rörelselek och egenaktivitet utvecklar både fin och grovmotorik. Och i de erfarenheter barnet får med sin egen kropp, nämns det lära känna sina begränsningar men också hur dessa kan övas upp (Steinerskoleförbundet, 2007). Som vi tidigare sett är ett kännetecken för lek att den kräver ett aktivt deltagande, och att barnens alla sinnen och hela kropp är i aktivitet när de leker (Öhman, 2012). De erfarenheter barnen gör sig genom rörelselek och egenaktivitet beskrivs stärka barnets tillit till sina sinnen, på

så sätt kan de få en reell känsla av sin kropp och ett verklighetsförankrat förhållande till vad den kan mästra (Steinerskoleförbundet, 2007).

Tillrättaläggandet för samhandlande aktivitet mellan barn och vuxna kan vi exempelvis se spela en viktig roll i arbetet med den sociala kompetensen. Här framkommer det som att det nödvändigtvis inte är lek aktiviteten handlar om, men att barnen får ta del av praktiska sysslor tillsammans med vuxna, och att det finns tydliga regler och uppgifter, både för det enskilda barnet och för den större gruppen. Innanför den samhandlande aktiviteten kan barnen, med stöd av de vuxna, få inblick i nödvändigheten av regler, avtal och tillit, hur man ger och tar och hur man kan lösa konflikter. Genom att lägga tillrätta för samhandlande aktiviteter ses en stor del av barnens sociala utveckling föregå naturligt, genom erfarenheterna de gör sig i själva aktiviteten (Steinerskoleförbundet, 2007). Social utveckling genom samhandlande aktivitet skulle man också kunna tänka sig i ett leksammanhang. Jag tänker då på att man som vuxen kan delta och stötta barnen i regel-lek. Utifrån vad jag har upplevt genom egna erfarenheter, rymmer till exempel sportsliga aktiviteter många fina möjligheter för att hjälpa barnen förstå vikten av kunna förhålla sig till regler, samt övrigt ovan nämnda aspekter. I ett pedagogiskt sammanhang skulle detta exempelvis kunna visa sig (med reservation för barnets kognitiva mognad) genom att man deltar när barnen spelar fotboll. Förutsatt att man är säker på reglerna och kan dem utantill, tänker jag att man kan agera som en god och tydlig förebild, och hjälpa barnen att förstå varandra då det uppstår konflikt. Som vi tidigare har sett utvecklade Piaget teori runt regel-leken och använde den som nyckel för att kunna förstå barnens moraliska utveckling. Piaget såg på moral som ett system av regler, och att en individs respekt för de regler som han tillägnat sig, kunde skildra karaktäristiska drag i hans moralutveckling (Lillemyr, 2011). För att som pedagog hjälpa barnen att utveckla en sund moral, tolkar jag Piagets teori som att är viktigt att vara medveten om barnets kognitiva nivå och att barnen ges möjlighet för att vara i samspelande aktivitet med vuxna och andra barn.

För att vidare kunna se vad lek kan innebära i Steinerskolan, har jag också utforskat lekens form i en möjlig koppling till det konstnärliga, och hur det kan komma till uttryck i småklassernas undervisning. Jag har då tagit utgångspunkt i Schiller, och hans tankar om lekdriften, något som ska ha inspirerat Steiner i utformandet av

Steinerpedagogiken (Steinnes, 2007). Schiller såg leken som en rörelse, där det autentiska och äkta i människan kunde bli gripet som en helhet (Steinsholt, 1998). Han nämns ha haft ett stort intresse på de aspekter av lek med symbolisk och dramatisk form som uttrycker sig genom estetisk aktivitet (Frost et al., 2012). Det har inte varit mycket att finna om vad Steiner själv säger om lek, dock så menar han enligt Weisser (1996) att undervisningen kräver en metod som riktar sig till hela barnet och livet som en helhet. Utifrån dessa tankar nämns Steiner utarbetat en metodisk princip, där han använder konstnärliga aktiviteter för att involvera tanke, känsla och vilja, alltså hela barnet i läroprocessen (Weisser, 1996). Kanske är det samma tankar som Schiller och Steiner talar om, och att man kan se det konstnärliga, och estetisk aktivitet som en del av lekens helhetliga fenomen?

Vidare i dröftingen ska jag ta en närmare titt på vad Steiner menar med en konstnärlig undervisning och hur det kommer till uttryck i pedagogiken. Varför just den konstnärliga delen anses viktig i Steinerskolans småklasser kan vi se begrundat utifrån barnets utveckling i den andra sjuåsfasen (Mathisen, 2014). Weisser (1996) skriver att i de första skolåren tar en konstnärlig undervisning utgångspunkt i att barnen först och främst tar in världen genom sin upplevelse och sina känslor, och först senare utvecklar sitt abstrakta tänkande. Steiner nämns därför rikta undervisningen mot ett livsnära tänkande. För Steiner nämns detta vara en viktig komponent, om undervisningen blir för abstrakt och ensidig minskar ämnena för att se helheten och sammanhangen i tillvaron (Weisser, 1996). Steiner lägger vikt på att undervisningen ska vara meningsfull och verka genom bilder och liknelser för att nå fram till barnet (Steiner, 2006). Eftersom barnet i tidig skolålder bäst tar emot undervisningen i bildlig och konstnärlig form, måste också läraren vara i en konstnärlig process och forma allt det som han ska förmedla till barnet (Steiner, 1996).

Som vi ser tar Steiner och Steinerpedagogiken utgångspunkt i att barnet i småskoleålder bäst tar emot undervisningen genom bilder och liknelser. Det blir därför upp till läraren att omforma läromaterialet så att inte det inte framstår för abstrakt och ensidigt, men istället något som talar till barnets känslor och upplevs meningsfullt. Konsten att undervisa nämns till stor grad bestå av att vara lyhörd inför barnen, att kunna se och förstå dem både som klass och som individ, och därefter forma undervisningen utifrån den insikt som uppstår i mötet med dem (Weisser,

1996). Lärarens konstnärliga process tolkar jag utifrån Steiner, (1996) och Weisser, (1996) som att läraren genom ett grundligt arbete läser upp sig på fakta om det aktuella ämnet, genom en inre konstnärlig process omformar han sedan materialet, internaliserar kunskapen och ger det mänskliga kvaliteter, som i undervisningen kan fungera i samspel och dialog med klassen.

Att få till detta levande möte mellan lärare och elev, ser det ut att vara många som pekar på (Aulterhaug, 2018; Steinnes, 2007; Weisser, 1996; Steiner, 1996; Lillemyr, 2011). Vi kan bland annat se Steinsholt (1998) i (Lillemyr, 2011) lyfta fram dialogens roll i vardagslivet, och hur den kan ligga som grundlag för att uppnå erkännelse för vår mänskliga existens. Steinsholt tillnärmning till dialogen, nämns intressant nog motsvara hans syn på lek, i det att om dialogen används för att uppnå bestämda mål, upphör det att vara dialog. För att dialogen ska komma till sin rätt, menar Steinsholt att pedagogiken i sin helhet borde bygga upp runt att skapa relationer och händelser där dialogens egenvärde kan uppstå i små ”gyllene ögonblick” i direkta möten människor emellan (Lillemyr, 2011). Den vardagliga dialogen kan vi se ges en central plats i Steinerskolan, då undervisningen ofta startas med att samtala om och bearbeta det stoff som blivit undervisat dagen före (Steinerskoleförbundet, 2016). I det att läraren har internaliserat stoffet är han som vi sett heller inte bunden till någon lärobok, utan kan uttrycka sig genom inlevelse på en personlig nivå. Där av tänker jag att det också öppnas möjligheter för samspel och dialog, och kanske även de små ”gyllene ögonblick” som Steinsholt (1998) talar om.

Om man ser närmare på hur Steinerpedagogiken läggs upp utifrån lekens helhetliga form i 1.klass, kan man se många likheter med hur man använder en konstnärlig form för ett helhetligt lärande i småskolan. I 1.klass kan man se att kompetensmålen utgör själva ramen, där barnens upplevelser och erfarenheter utgör själva ”materialet” som barnen sedan bearbetar och organiserar i sig själv genom lek (Steinerskoleförbundet, 2007). På liknande sätt utgör ämnesinnehållet i småskolan ramen för användandet av konst i undervisningen, där ämnena utgör själva materialet för den konstnärliga bearbetningen. Den konstnärliga formen beskrivs, likt leken, skapa ett frihets rum, där både lärare och elev kan fördjupa sig i ämnet. Konsten nämns trigga kreativiteten, ge plats för övning, och bidra till att synliggöra ämnen. Den nämns ha ett inneboende egenvärde, men också något som kan användas metodiskt för att bearbeta ämnen och

ge dem djup (Steinerskoleforbundet, 2016). I detta ser jag många liknelser med lekens fenomen, och kanske går det att förstå det konstnärliga som en förlängning av leken? Öhman, (2012) skriver att leken stadigt blir mer komplex med åldern. När barnen är runt sju till tio år beskriver hon att den fysiska och utforskande leken närmar sig musikens, hantverkets och konstens kreativa former. I takt med att barnen utvecklar en högre social kompetens nämns också den sociala roll-leken bli mer sofistikerad. Barnen beskrivs nu kunna både samarbeta och samordna roller och narrativ i alltmer komplexa roll-lekar. Skolbarn nämns kunna vara i en lekroll längre än yngre barn, och klarar också av att stötta lekroller till andra barn (Öhman, 2012). Som framtida lärare är detta inspirerande att se, det att barnets naturliga leklust, ser ut att möta de områden och den pedagogik som Steinerskolan lägger vikt på i denna ålder.

Utöver det att undervisningen är konstnärligt bearbetad från lärarens sida, beskrivs en konstnärlig undervisning också innefatta att eleverna får lära genom konstnärligt inspirerande aktiviteter (Steinerskoleforbundet, 2016). I Steinerskolans småklasser kan detta visa sig genom att dagen ofta startar med aktiviteter som flöjtspel, sång, recitation och olika form för lek och rörelse (Steinerskoleforbundet, 2016). I undervisningen är det också vanligt förekommande med berättarkonst, där till exempel historiskt material kan bearbetas genom visualisering och dramatisering (Steinerskoleforbundet, 2016). Om man utgår från att det konstnärliga aktiviteterna också kan ses utifrån ett lekande perspektiv, tänker jag att man som lärare också kan dra nytta av de centrala drag som nämns gällande i leken, när man lägger upp för konstnärlig aktivitet. För att använda sig av en lekbaserad pedagogik nämns det i forskningskartläggningen från ”kunskapssenter for utdanning” som viktigt att ha kunskap om barnets utveckling, samt att man känner till lekens centrala drag (Lillejord et al., 2018, s.14). Steinerpedagogikens utvecklingsdidaktiska perspektiv kan man säga har en god överblick på barnets utveckling, men om jag som framtida lärare exempelvis ska dramatisera ett läromaterial med barnen, så har jag lite erfarenhet i hur man får med sig barnen på det. I detta tillfälle tänker jag att kännedom om lekens centrala drag kan bidra till en inspirerad undervisning. I forskningskartläggningen (Lillejord et al., 2018, s.14) nämns bland annat det att leken måste innehålla en frivillighet, och att leken som regel stoppar upp om någon känner sig tvingad. Eftersom att lek är inre motiverat och något som är kopplat till känslor av glädje, nämns det också viktigt att barnen upplever aktiviteten som meningsfull och

kul. Att få igång en god process beskrivs som det viktiga, inte att man jagar resultatet som ligger utanför processen (Lillejord et al., 2018, s.14). Detta var bara några få exempel men jag tänker det att lekens centrala drag kan utgöra fruktbara hållpunkter när man som lärare ska inspirera elever till en konstnärlig aktivitet.

4. Avslutning - konklusion

När jag började skriva denna uppgift hade jag tagit utgångspunkt i mina egna upplevelser med sport och lek. I lekens form har jag genom åren fått erfarenheter som jag upplever ha bidragit till både personlig utveckling och en känsla av ett större sammanhang. Eftersom Steinerskolan lägger upp för att undervisningen ska upplevas som en del av en helhet, samt lägger vikt på utvecklingen av mänskliga aspekter (Steinerskoleförbundet, 2016, s.32), har jag varit intresserad av att lära mer om det värde som kan ligga lekens i form, och se hur den kan användas i skolsammanhang. Problemställningen har därför varit: Vad kan lek innebära i Steinerskolan?

För att få en bredare uppfattning om lek, annat än mina egna upplevelser och erfarenheter, tog jag först en blick på lek i ett historiskt perspektiv. Det framstod snabbt att lek är något som har intresserat människan i lång tid. Flera framstående tänkare sågs genom historien peka på att leken är en del av människans natur, där exempelvis Schiller gav leken en centralt förmedlande roll i utvecklingen av hela människan (Steinsholt, 1998). Tittar man på lekens roll för barnets utveckling i Steinerskolans 1.klass, ser detta på många sätt ut att stämma. I Steinerskolans läroplan kan man se att kompetensmålen som pedagogiken arbetar med i detta år inte består av skolämnen, men av grundläggande mänskliga aspekter som barnen får öva och mästra, och som sedan ligger till grund inför all vidare inläring. I alla dessa kompetensmål kan man också se hur leken spelar en avgörande roll. Utifrån steinerpedagogikens perspektiv att ett barns kropp i denna ålder fungerar som en sammanhängande helhet, där tankar, känslor, intellekt och rörelse hänger tätt samman i barnets utveckling, ses leken bidra till ett helhetligt och naturligt sätt för barnet att lära (Steinerskoleförbundet, 2007). Detta kunde till exempel visa sig i barnen *roll-lek* (Berkhout, 2012). En intressant upptäckt som visade sig gällande arbetet med kompetensmålen, är att de olika lekformerna ser ut att innehålla sin specifika kompetens, något som också kan ses samspela med de olika kompetensmålen. Detta

tänker jag kan vara en nyttig blick att ha när man som pedagog ska lägga till rätta för lek. Det finns mycket att säga om de olika kompetensmålen och hur steinerpedagogiken arbetar med lek, men en framstående aspekt som jag tycker mig se, är vikten av att barnet kommer i aktivitet. Både vad gäller barnets egenaktivitet, men också samhandlande aktivitet med andra barn och vuxna. De erfarenheter som barnet gör sig genom lek och aktivitet, nämns stärka tilliten både till barnets egna sinnen och egna kropp (Steinerskoleförbundet, 2007). Genom att lägga till rätta för samhandlande aktiviteter kan en stor del av barnens sociala utveckling också ses föregå naturligt, genom den inblick de får, och de erfarenheter de gör sig i själva aktiviteten (Steinerskoleförbundet, 2007). Samlat sett ser jag ut ifrån läroplanen det som att lek och aktivitet i Steinerskolans 1.klass, å ena sidan används som metod för att ge barnen upplevelser och erfarenheter. Å andra sidan framgår det också att man ger barnen ett stort utrymme för frilek, där barnen sen kan bearbeta och ge mening till sina upplevelser och tillägnade kunskap.

I min vidare utforskning av vad lek kan innebära i Steinerskolan, utöver lekens centrala del i 1.klass, ledde uppgiften mig fram till att få en ny förståelse för Steinerskolans konstnärliga undervisning. Genom uppgiften visade det sig att det var många framstående tänkare som pekade på att leken och konsten var tätt sammanbundna, som exempel kan vi se Erik H Eriksson mena att lek kan gränsa och överlappa till flera olika aktiviteter, och nämner konstnärlig verksamhet som en av dem (Vedeler, 2001). Det visade sig också att Steiner till stor del låtit sig inspireras av Schillers tankar om lek, i det som Schiller kallar för lekdriften (Steinnes, 2007). Utifrån detta började jag kunna se Steiner i ett nytt perspektiv. Schillers lekdrift, och hur den utgör ett rum där formen kan skapas organiskt (Steinnes, 2007), ser ut att visa sig i Steiners tankar om en konstnärlig bearbetning och en internalisering av läromaterialet, vilket möjliggör ett levande möte med klassen och som öppnar upp för samspel och dialog (Steiner, 1996; Wessier, 1996). I detta avseende framstår det också intressant att dialogen av Steinsholt (1998) beskrivs innehålla samma fenomen som leken.

Vad gäller de konstnärliga aktiviteterna var ett annat intressant fynd att barnets naturliga leklust, ser ut att möta de aktiviteter och den pedagogik som Steinerskolan lägger vikt på i denna ålder. Öhman (2012) skriver att leken stadigt blir mer komplex

med åldern, och när barnen är runt sju till tio år nämns den fysiska och utforskande leken närma sig musikens, hantverkets och konstens kreativa former. Om man utgår från att den konstnärliga undervisningen och de konstnärliga aktiviteterna också kan ses utifrån ett lekande perspektiv, tänker jag att man som lärare också kan dra nytta av de centrala drag som nämns gällande i leken, när man lägger upp sin undervisning.

Den insikt som har kommit fram genom arbetet med uppgiften är att jag har fått en bredare, och djupare syn på vad lek kan innebära i Steinerskolan. Leken kan jag se ta många olika former och kunna användas på olika sätt, allt från den metodiska ringleken i arbetet med barnets språkinläring, till en konstnärlig dramatisering av historiskt läromaterial. En stor del av vad lek kan innebära i Steinerskolan ser också ut att omfatta lärarens lekande inställning. Detta tänker jag är viktigt både i arbetet som tillrättaläggande och inspirerande förebild i 1.klass, och i den konstnärliga bearbetningen och samspelet med småklasserna.

Litteraturlista

Aulterhaug, B. (2018, 13. juni). –Improvisation holder ikke, *Jazz i Norge*. Hämtat från <https://jazzinorge.no/2018/06/13/improvisasjon-holder-ikke/>

Berkhout, L. (2012). *Play and psychosocial health of boys and girls aged four to six*. Amsterdam.

Frost, J.L., Worthman, S.C. & Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. (4.utg.). : U.S.A: Pearson Education inc.

Gustafsson, L.H. (2014,18. September). Ny bok om lekens och lekandets filosofi – rik men stundtals också krävande. Hämtat från https://idrottsforum.org/guslar_ryalletal140918/

Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. *Kunnskapssenter for utdanning, s.14*. Hämtat från <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13472584/Lesesenteret/Kunnskapsoversikt%20de%20yngste%20elevene.pdf>

Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – Opplevelse – Læring- i barnehage og skole*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Mathisen, A. (2014). *En læreplan for Steinerskolene*. Oversikt. Steinerpedagogisk idé og praksis. Oslo: Steinerskoleforbundet.

Nome, D.Ø. (Uten dato). *Steinerskolens didaktiske modell*. Upublisert artikkel. (5 s.).

Steiner, R. (2006). *Barnets oppdragelse..* Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, R. (1996). *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag AS.

Steinerskoleforbundet. (2007). *En læreplan for Steinerskolene 2007 – Grunnskolen*. Hämtat från: https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf

Steinerskoleforbundet. (2016). *Fra Askeladden til Einstein*. Oslo: Steinerskoleforbundet.

Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?*. Trondheim: Tapir Forlag.

Steinnes, J. (2007). Rudolf Steiner – pedagogikk som kunstnerisk praksis. *Pedagogikens mange ansikter – pedagogisk idéhistoria fra antikken til det postmoderne, 2007*. 14 s.

Vedeler, L. (2001) *Pedagogisk bruk av lek*. (2utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning – idé og erfaring i steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

