



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

”Hjälp mig att göra det själv”

En studie om tillit i en montessoriförskola

Alexandra Engström

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Läroarbuden
Vårterminen 2015

Handledare
Josefine Rostedt

Examinator
Anna Klerfelt

SAMMANFATTNING

Alexandra Engström

”Hjälp mig att göra det själv”

En studie om tillit i en montessoriförskola

Antal sidor: 29

Syftet med studien är att bidra med kunskap om, och i så fall hur, montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. De frågeställningar som studien baserats på är:

- Hur visar montessorilärare barn tillit vid byte av aktivitet?
- Hur inspirerar montessorilärare barn för att göra saker själva?

För att få svar på dessa frågeställningar har jag använt mig av en kvalitativ metod genom ostrukturerade observationer samt analyserat utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Betydelsefulla begrepp som jag har använt mig av i studien är tillit, montessorilärarens roll samt förberedd miljö. Resultatet visar bland annat att miljön behöver förberedas varje dag för att barnen ska kunna ta del av alla montessorimaterialen. I montessorilärarens roll bör de vara aktiva i interaktionerna med barnen. De visar barnen respekt genom att visa tillit samt att ge barnen möjlighet att göra själv. Montessorilärarna visar även tillit vid byte av aktivitet genom att finnas till hands för att erbjuda nya montessorimaterial, vara tillgängliga eller fortsätta med något som barnen redan påbörjat. Resultatet visar även att montessorilärarna inte alltid är konsekventa i sitt arbetssätt.

Sökord: Montessori, tillit, kvalitativ studie, observation, hermeneutik

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Bakgrund.....	3
3.1	Grunderna i montessoripedagogiken.....	3
3.2	Begrepp.....	4
3.2.1	Tillit.....	4
3.2.2	Montessorilärarens roll	4
3.2.3	Förberedd miljö	4
3.3	Kritik mot montessoripedagogiken.....	5
3.4	Barnsyn	6
4	Metod.....	8
4.1	Val av metod.....	8
4.2	Urval.....	9
4.3	Förförståelse	9
4.4	Genomförande	10
4.4.1	Tillträde till fält.....	10
4.4.2	Beskrivning av fält.....	11
4.4.3	Observation.....	11
4.5	Analys.....	12
4.6	Forskningsetiska principer.....	12
4.7	Trovärdighet och giltighet	13
5	Resultat och analys	15
5.1	Visa tillit till barn	15
5.2	Montessorilärare inspirerar barn till att göra själva.....	17
5.3	Sammanfattning av resultat	19
6	Diskussion	21
6.1	Metoddiskussion	21

6.2	Resultatdiskussion.....	22
6.2.1	Visa tillit till barn.....	22
6.2.2	Montessorilärare inspirerar barn till att göra själva.....	24
6.3	Förslag till vidare forskning.....	26
7	Referenslista	28
	Bilaga 1 Informationsbrev till vårdnadshavare.....	1
	Bilaga 2 Samtyckesblankett.....	2

I Inledning

Jag ville i min studie undersöka hur montessorilärare visar tillit till barn i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. Utifrån Maria Montessoris pedagogiska filosofi ska pedagoger visa tillit till barnens förmåga att göra saker själva samt erövra ny kunskap. I läroplanen för förskola, Lpfö98/10, (Skolverket, 2010) står det att "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga" (s. 9). Jag skulle vilja påstå att i föregående formulering i Lpfö98/10, återfinns Montessoris pedagogiska filosofi. Det går även att dra fler paralleller mellan montessoripedagogiken och Lpfö98/10.

Jag har en föreställning utifrån min erfarenhet och förförståelse som montessoripedagog, att barn visas tillit och respekt i montessoriförskolan. Detta har väckt min nyfikenhet för det ämne som jag har valt i denna studie. Malm (2006) menar att montessoripedagogiken grundades på frihet och tillit till människan. Hon menade då att tillit är ett centralt begrepp i montessoripedagogiken. Jag är intresserad av att observera montessorilärare utifrån Maria Montessoris pedagogiska filosofi kring tillit och hur det visas i den dagliga verksamheten i en montessoriförskola. Ett problem som jag upplevt är att barn inte alltid får möjlighet till att göra saker själva i förskolan, till exempel att klä av och på sig själv. Detta kan bero på många olika saker såsom tidsbrist, personalbrist eller att pedagoger klär på barnen utan att de tänker på vad de egentligen gör. Det kan även vara så att pedagoger inte tror på att barn själva kan. Jag som montessoripedagog upplever då att barnen inte respekteras, och pedagogerna inte visar tillit till barnen.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om, och i så fall hur, montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola.

Genom följande frågeställningar förväntas syftet uppnås.

- Hur visar montessorilärare barn tillit vid byte av aktivitet?
- Hur inspirerar montessorilärare barn till att göra saker själva?

3 Bakgrund

I detta avsnitt kommer montessoripedagogikens grunder samt forskning i ämnet att beskrivas. Vidare kommer utvalda begrepp samt kritik mot montessoripedagogiken redovisas. Avslutningsvis kommer barnsyn att behandlas.

3.1 Grunderna i montessoripedagogiken

Maria Montessori utformade en pedagogisk filosofi i slutet av 1800-talet. Den fick namnet efter sin upphovskvinna och hon öppnade den första montessoriförskolan i Italien 1907 (Signert, 2000). Pedagogiken växte fram genom Montessoris observationer och egna iakttagelser i en miljö som hon utformade så att barnen kunde utforska, där fokus var vad som intresserade barnen och hur de löste problem. Vidare beskriver Signert (a.a.) att det finns centrala begrepp som utgör grundtankar i montessoripedagogiken. Dessa begrepp är observation, utvecklingsperioder, förberedd miljö, konkret material, självständighet, praktiska vardagsövningar och sinnesträning. Signert (2012) menar även att montessoripedagogiken består av olika ämnen, såsom praktiskt arbete, språk, matematik samt kultur. Genomgående i pedagogiken är att allt börjar med helhet och går vidare till detalj, utifrån detta kan barnen få en insikt om hur allt hör ihop och har en mening (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Ett exempel är att i ämnet historia i kulturområdet, introduceras barnen först med helheten med tidsbegreppet med året. För att sedan gå vidare till detaljer med månader och veckodagar (Ahlqvist, et al., 2011).

Genom observationer upptäckte Montessori (1949/1987) att barn går igenom fyra olika utvecklingsfaser, beroende på vilken sensitiv period barnen var inne i. Med sensitiv period menas att barn är speciellt mottagliga och utvecklar intresse för något specifikt, exempelvis språk under en viss period (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Det är sedan upp till montessoriläraren att följa barnet i sin utveckling och erbjuda material i en förberedd miljö (Malm, 2006). Miljön i en montessoriförskola är utformad för barnen, det vill säga att möbler, hyllor och tavlor är i barnens höjd (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Detta är en del av att sätta barnet i centrum och följa dem i det livslånga lärandet (a.a.). Montessori (1948/1998) menade att när hon använde ordet frihet menades det inte att barnen fick göra precis som de ville, utan att det inte skulle finnas några hinder i vägen för barnets utveckling. Montessoris uttryck *Hjälp mig att göra det själv* blev ett slags ledord i montessorivärlden. Det syftar till barnets strävan efter självständighet och att varje barn behandlas med respekt och ges tillit för den unika individ som den är (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Montessori (1949/1998) menade att barnen själva uttryckte sig: "Lär mig att själv göra saker!" (s. 104). Hon menade vidare att läraren inte skulle hjälpa barnet och ta över aktiviteten, utan "Den vuxne måste hjälpa barnet att göra saker helt och hållet själv." (a.a., s. 104).

Det didaktiska materialet som finns på montessoriförskolor är unikt för pedagogiken, då Montessori själv utformade dem utifrån sina observationer (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Montessori-

förskolor genomsyras av ordning och struktur, då varje material har sin plats samt att det enbart finns ett exemplar av varje material. Genom detta lär sig barn att vänta på sin tur, visa hänsyn och ta eget ansvar för att plocka fram och plocka bort materialet (a.a.). Vilket i sin tur leder till ökad självständighet och ansvarskänsla menar Montessori (1948/1998). Alla material är självriktande, det vill säga att barnen upptäcker när de är färdiga om det har gjorts materialet på rätt eller fel sätt. Till exempel räknepolar, där finns det rätt antal spolar till siffrorna. Om det blivit någon spole över eller om det fattas en spole vid en siffra, märker barnet att det blivit fel någonstans och materialet är på så vis självriktande (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Montessori (1949/1987) menade att ”Handen är den mänskliga intelligensens verktyg” (s. 35), med det menade hon att barn lär sig genom rörelse och att hela kroppen bör vara delaktig vid inläring. Frihet var en angelägen del av Montessoris tankar (Ahlqvist, et al., 2011), och i samband med frihet talas det om frihet under ansvar och inom vissa ramar.

3.2 Begrepp

Nedan beskrivna begrepp är valda utifrån relevans för studien. Begreppen tillit, montessorilärarens roll samt förberedd miljö kommer att behandlas utifrån Maria Montessoris pedagogiska filosofi.

3.2.1 Tillit

Tillit och respekt är något som genomsyrar hela montessoripedagogiken, ”Barn ska alltid *respekteras* och så även deras arbete, det vill säga den aktivitet som de visar djupt intresse för” (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008, s. 19). Det handlar även om tillit i små och stora saker mellan pedagog och barn och mellan barn. Montessori menade att pedagogen måste våga lita på barnet och att ”friheten och respekten tränas i bemötandet av barnet i montessoriskolan” (Signert, 2012, s. 13-14). *Hjälp mig att göra det själv* syftar även till att vuxna måste våga visa tillit till barns egen förmåga. Att barn kan själva om de bara får möjlighet till det (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008).

3.2.2 Montessorilärarens roll

Allt hör samman och samspelet mellan läraren, barnet och den förberedda miljön är betydelsefullt (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008). Läraren ska vara entusiastisk men tillbakadragen och använda sig av observationer i sitt arbete med barnen (Montessori, 1948/1998). ”Läraren har mer rollen av en *handledare* än traditionell lärare och måste lita på barns vilja att lära” (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008, s. 20).

3.2.3 Förberedd miljö

Med förberedd miljö menas att ”*Miljön* ska vara *förberedd* och utformad så att barnen mår bra, kan utveckla självförtroende, röra sig fritt, få ordning, blir stimulerad och få behovet tillgodosett” (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008, s. 20). Miljön ska vara utformad i barnens nivå och allt material ska finnas

tillgängligt för barnen (Montessori, 1949/1987). I den förberedda miljön finns montessorimaterial uppdaterat i olika ämnen (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008).

3.3 Kritik mot montessoripedagogiken

Montessoripedagogiken hade stor framgång när den började spridas internationellt på 1910-talet, men det fanns även kritik mot pedagogiken. William Heard Kilpatrick var en av de första som kraftigt ifrågasatte pedagogiken år 1914 efter Montessoris första vistelse i USA (Signert, 2012). I hans bok *The Montessori System Examined* kritiserade han Montessoris metod i sju punkter, vilka var praktiska vardagsövningar, frihet, sinnesövningar, enskilt arbete, läsning, skrivning samt matematik (Signert, 2000). Kilpatrick menade att det var för mycket fokus på individualisering och självständighet i pedagogiken, i stället för att uppmuntra barnen att samarbeta (Malm, 2006). Detta ansåg Kilpatrick påverkade barnen i det sociala samspelt (a.a.). Han kritiserade även att Montessoris pedagogik var föråldrad och att pedagogiken var femtio år efter den utbildningsteoretiska utvecklingen som rådde år 1914 (Lilliard, 1993). Kilpatrick ifrågasatte de olika stadierna om barns utveckling i en bestämd ordning samt känsliga perioder där barn var mottagliga för specifika egenskaper och förmågor (Signert, 2012). Dessa hade Montessori forskat fram genom observationer. Vidare kritiserade Kilpatrick även lärarens roll som observatör, då läraren skulle ha en passiv roll och verksamheten skulle utgå ifrån vad barnet visade intresse för istället för vad läraren hade förutbestämt (a.a.). Han kritiserade även materialet då det inte fanns många variationer i dem (Lilliard, 1993). Däremot ansåg han att genom de praktiska vardagsövningarna fick barnen lära sig vardagssysslor som de hade användning för i livet. Pedagogen John Dewey skrev kritik mot montessoripedagogiken i sin bok *Schools of tomorrow* år 1915. Han kritiserade materialet då det var utformat så att det skulle användas på ett sätt. Han ansåg att barnen i montessoripedagogiken hade frihet i miljön men inte mental frihet, det vill säga att barnen inte utmanades intellektuellt. Dewey menade att de hade frihet att välja material men inte någon frihet att vara kreativa med materialen. Han ansåg att barnen använde materialen mekaniskt och upprepade övningen flera gånger på samma sätt som de hade blivit visad (a.a.).

Efter kritiken som kom på 1910-talet tog det ytterligare tog cirka 55 år innan en ny våg av kritik kom mot montessoripedagogiken (Signert, 2012). Då var det David Norbert Campbell som kritiserade Montessoris teorier, han menade att teorierna var mer riktade mot fysiologi än psykologi (a.a.). Montessoripedagogiken fick även kritik för att Montessori personligen ville ha kontrollen över vilka som utövade hennes pedagogik i form av att de som undervisade i montessoriförskolor hade utbildat sig av Montessori själv (Malm, 2006). Kramer (1976) menade att det uppstod som en egen värld kring pedagogiken, då Montessori ville ha de montessorirutbildade nära och att de utgjorde centrum för den fortsatta verksamheten. Ytterligare kritik mot montessoripedagogiken var hur leken uppfattades som arbete istället för lek. Barnen begränsades även i sin fantasi i sitt arbete med materialet då det skulle användas på ett visst sätt. Det didaktiska materialet kritiserades för att det var dyrt att köpa in och att barnen skulle vara rädda om det. Dessutom kritiserades observationerna som Montessori hade utfört och hade som grund för sin pedagogiska filosofi.

Det går dock inte att ta avstånd från att Montessoris tankar har influerat dagens förskolor och skolor om hur struktur och frihet kan fungera tillsammans (a.a.).

Ellyatt anser att det är spretigt i montessorirörelsen, att det fattas förnyelse och det behövs mer driftighet genom ny forskning samt att det bör pågå ifrågasättande samtal angående pedagogiken (Malm, 2006). Den forskning som har skett på pedagogiken har inte berört själva processen, utan fokuserats på resultatet. Montessori ville dock i sin forskning undersöka processen i första hand (a.a.). Litteratur och publikationer kring Montessori eller montessoripedagogiken, kritiserar även den. Detta på grund av att många av publikationerna och litteraturen är skrivna av skribenter eller forskare, som själva varit pedagoger eller anhängare i den internationella Montessorirörelsen. Trovärdigheten i litteraturen och publikationerna ifrågasätts på grund av detta (Quarfood, 2005). De sista tre årtionden i Sverige har endast ett fåtal forskare forskat i montessoripedagogiken, de mest uppmärksammande svenskarna är Roth, Malm samt Signert (a.a.). Det fanns dock svensk kritik redan på 1925 av Hammer, han ansåg att det individualiserade arbetssättet var för svårt för barnen (Signert, 2012). Han menade att det var bättre för barnen med helklassundervisning och att barnens självständighet kommer när de är mogna för den. Montessori menade däremot att barnen hela tiden tränar sin självständighet, detta genom hjälp, frihet och vägledning från en tillåtande vuxen. 1959 kritiserar montessoripedagogiken av Nordlund (Signert, 2012) utifrån en jämförelse mellan montessoripedagogiken och Fröbels pedagogik (a.a.). Även Fröbel menade att den individualiserade arbetssättet med fokus på sinnesträning och självständighet inte främjar det sociala samspelet. Roth kritiserade 1995 Montessoris tankar kring att ha barnet i centrum samt att utgå från barnet. Han ansåg däremot att samhället skulle vara i centrum och att barnet skulle formas efter det (a.a.). Han menade vidare att pedagogiken inte bidrog tillräckligt till kritiskt tänkande och att det var för mycket fokus på den intellektuella utvecklingen i pedagogiken (Signert, 2000). Även montessorilärarna fick kritik av Roth, då han menade att pedagogiken inte längre var tillgänglig för alla vilket var en betydelsefull del av Montessoris tankar med pedagogiken. (Signert, 2012). Med detta menade han att de som valde att ha sina barn i montessoriförskolor var rika eller själva hade högskolestudier, detta bidrar till klasskillnader och segregation. Således anser Roth att montessoripedagogiken står stilla och har inte utvecklats något sedan Montessori dog (a.a.). Malm (2006) menar att pedagogiken har utvecklats och tolkats på många olika sätt, både medan Montessori levde och i nutid. Trots all kritik mot pedagogiken som Montessori fick under sin levnadstid, besvarade hon den sällan. Signert (2000) menar att ”Hon jämförde sitt eget arbete med att klättra uppför en stege. Om man då alltid måste klättra ner från stegen för att förklara vad man menar, så kommer man aldrig någonstans, menade hon” (s. 114).

3.4 Barnsyn

Barnsyn kan se olika ut beroende på vad för syn vuxna har på barn, och då samhället ändras genom tiden förändras även synen på barn och dess utveckling. Sommer (2005) menar att barndomstiden idag inte anses vara likadan som den var tidigare. Likaså har förskolläraernas syn på barn och dess utveckling föränd-

rats. Från att barn tidigare har ansetts vara passiva och okunniga, till idag anses vara nyfikna, aktiva och kompetenta. Sommer (a.a.) menar vidare att barn är aktiva i sin utveckling, då de är delaktiga i lärandet genom socialt samspel. Halldén (2003) menar att när det talas om barnperspektiv finns det inte enbart en betydelse, utan det har många olika innebörder. Vidare menar Halldén (a.a.) att barns perspektiv bör finnas inom detta begrepp.

Johansson (2011) beskriver barnsyn genom ”hur vuxna *uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer*” (s. 58). Hon delar även in barnsyn i olika synsätt: *Barn är medmänniskor*, *Vuxna vet bättre* samt *Barn är irrationella*. Dessa synsätt har sin tur olika utgångspunkter som olika förhållningssätt och bemötande speglas i. Om vuxna har sin barnsyn i *Barn är medmänniskor* så är utgångspunkten själva barnet och dess erfarenheter. Om vuxna har sin barnsyn i *Vuxna vet bättre* är utgångspunkten vuxnas perspektiv om vad som är barns bästa. I det sista synsättet om *Barn är irrationella*, anser den vuxne i sin barnsyn att barn bör begränsas och hindras i sitt handlande (a.a.). I Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) står det att verksamheten ska utgå ifrån barns intressevärld och att barns intressen samt nyfikenhet bör uppmuntras. Likaså ska vuxna finnas till hands för barns utveckling av självförtroende och tillit till sitt eget kunnande. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) beskriver det kompetenta barnet genom att det finns en tillit till barnens egen förmåga, detta då vuxna ser möjligheter istället för brister i det barn gör. Johansson (2011) menar att barnsyn handlar om respekt för andra samt människosyn. Det ställer stora krav på förskollärare då de själva bör veta hur deras egen barnsyn ser ut och vad begreppet betyder för dem. Beroende på vilken barnsyn förskollärare har påverkar det bemötandet av barn. Johansson (a.a.) menar vidare att:

Pedagoger som drivs av en starkt förankrad idé om respekt för barnet som en meningsskapande person tycks ofta klara att bibehålla detta förhållningssätt, även i sammanhang av stress. Om än vi kan tänka oss att det inte sker i alla sammanhang, förefaller de vuxnas strategier då ”sitta i kroppen”. Respekten för barnet blir ett självklart förhållningssätt. (s. 79-80).

4 Metod

I detta avsnitt kommer jag redogöra för hur jag har gått tillväga i min studie. Först beskrivs om val av metod. Därefter beskrivs hur urvalet har genomförts samt om min förförståelse. Vidare beskriver jag genomförandeprocessen. Därefter kommer jag att redovisa för hur materialet från observationerna har analyserats. Avslutningsvis kommer jag att redogöra för de forskningsetiska principerna samt trovärdighet och giltighet.

4.1 Val av metod

Utifrån syftet valde jag att genomföra en kvalitativ studie med inverkan från en hermeneutisk ansats. Hermeneutik kan användas som metod i en kvalitativ studie då fokus från forskare är på förståelse och tolkning, vilket är centralt i den hermeneutiska ansatsen (Patel & Davidson, 2003). Hermeneutik betyder tolkningslära, vilket i sin tur betyder att tolka och förstå (Thurén, 2007). För att samla in data använde jag mig av ostrukturerade observationer för att få svar på frågeställningarna. Detta för att få en möjlighet att få en tydlig uppfattning om hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. En kvalitativ metod riktar sig oftare mot ord än mot siffror (Bryman, 2011). Enligt Backman (2008) kan forskaren använda kvalitativa metoder för att se specifika företeelser i ett samband. Utifrån det tror jag att en kvalitativ studie kan vara en lämplig metod för att kunna undersöka och få svar på frågeställningarna i min studie. Stukát (2011) menar att det är situationer som uppstår i vardagen som en forskare med en kvalitativ ansats vill undersöka. Vidare menar han att "Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå det resultat som framkommer" (a.a., s. 36). Även Backman (2008) anser att tolkning och förståelse intresserar forskare i en kvalitativ ansats. Han menar även att den som observerar ingår i själva metoden, då forskaren är i ett samspel och nära intill människan som observeras. I en kvalitativ metod är det betydelsefullt att få innehållsrikt material, att undersökningen som görs är djupgående samt att "skapa insikt, förståelse och att karaktärisera något" (Byström & Byström, 2011, s. 74).

Jag valde att använda mig av observation som metod för att se "beteenden och skeenden i naturliga situationer" (Patel & Davidsson, 2003, s. 87). Anledningen till att jag har valt observation som metod är för att jag vill se om barnen ges tid till att göra själva och hur informanterna agerar i de situationerna. Detta allt utifrån syftet och frågeställningarna i studien. Bell (2006) menar att för att kunna genomföra bra observationer, fodras det att observatören är förberedd genom att exempelvis genomföra pilotstudier. Vidare menar han att observationer är en bra metod att använda om "man vill veta om människor verkligen gör det de säger eller beter sig på det sätt de säger" (a.a. s. 187). Många tror att det är lätt att genomföra kvalitativa studier såsom observation, Backman (2008) anser däremot att det ställer höga krav på observatören. Vidare menar han att den som observerar tolkar observationssituationen, vilket även det fodrar lyhördhet, sensitivitet samt kunskap.

Ostrukturerade observationer används ofta i utforskande syfte för att man ska kunna inhämta så mycket information som möjligt kring ett visst problemområde. Vid dessa observationer har vi inte något utprovat observationsschema utan istället registrerar ”allting”, vilket i och för sig är en omöjlighet även för den skickligaste av observatörer. (Patel & Davidsson, 2003, s. 94).

Jag har valt att använda mig av ostrukturerade observationer. Bell (2006) menar att genom att använda sig av ostrukturerade observationer har observatören ”en klar uppfattning om syftet med observationen, även om de inte är helt på det klara med detaljerna” (s. 188). Utifrån den genomförda pilotstudien fick jag en klarare bild om vilket syfte jag hade med observationerna. Avsikten med en ostrukturerad observation är att anteckna samt redogöra det relevanta för studien så utförligt som möjligt i fältanteckningar (Bryman, 2011). Oftast används denna typ av observation tillsammans med icke-deltagande observationer. Vidare menar han att avsikten är att försöka att inte ha någon inverkan på observationssituationen. Observatören medverkar inte heller i den gällande situationen i en ickedeltagande observation, där av namnet (a.a.).

Løkken och Søbstad (1995) menar att genom kvalitativa studier kan forskaren få en tydligare förståelse för det som observeras, det vill säga att även interaktion mellan olika individer blir tydliga genom kvalitativa studier. Då alla forskare är olika, så även jag, tolkar jag den information som framkommer i mina observationer utifrån min förförståelse. Vilket även Bryman (2011) menar att det är utifrån forskarens förförståelse som insamlad data bearbetas genom kvalitativa studier. För att min tolkning och förståelse skulle bli så tydlig som möjlig för mig, har jag under studiens gång samtidigt som jag arbetat med resultatet läst litteratur. Detta för att få fatt i nya tolkningar av insamlad data med hjälp av litteratur för att få en ny förståelse och då få en djupare analys. Den hermeneutiska ansatsen syns här genom att jag har tagit tillvara på min förförståelse och erfarenheter för att tolka resultatet.

4.2 Urval

Studien genomfördes på en montessoriförskola. Utifrån ett målstyrt urval valde jag att observera tre styck- en montessorilärare som arbetar på samma förskola. Det är vanligt att kvalitativa forskare använder sig av målstyrda urval, vilket i detta fall betyder att montessorilärarna väljs ut då de är relevanta utifrån syftet och frågeställningarna (Bryman, 2011). Montessorilärarna arbetar på samma avdelning med barn som är tre till fem år. Anledningen till att jag valde den förskolan är för att den har bedrivit montessoriverksamhet i många år samt att alla pedagogerna på avdelningen är montessoriu utbildade och själva har många års erfarenhet.

4.3 Förförståelse

Thurén (2007) menar att ”Det kan inte nog betonas hur viktig förförståelsen är. Snart sagt allt vi upplever, ser hör, tänker och tycker bygger på förförståelse” (s. 60). Min förförståelse har influerat mitt beslut om vad och hur jag vill genomföra min studie. Thurén (a.a.) menar vidare att utan förförståelse kan vi inte förstå något alls. Jag läste barn och fritid på gymnasiet och fick erfarenhet genom utbildningen samt prak-

tik på kommunala förskolor utan specifik pedagogisk inriktning. Sista praktiken blev jag övertalad att prova en förskola med specifik pedagogisk inriktning, det var på en montessoriförskola. Jag var skeptisk innan praktiken, men det visade sig för min del vara ett bra beslut att låta mig övertalas till att prova något nytt. Jag trivdes väldigt bra i verksamheten, med pedagogerna och med pedagogiken. Jag fick upp ögonen för hur montessorilärarna visade barnen respekt genom att de vågade lita på barnen så att de fick prova på och göra saker själva. Detta stämde överens med mina värderingar om att våga lita på barnen och att barnen lär genom att försöka själva, inte att jag som pedagog ska göra allt åt dem. Jag fick sedan ett långvikariat på ett år på den montessoriförskolan, där fick jag mer insikt i pedagogiken och dess arbetssätt. Kort därefter läste jag till montessoripedagog och tog examen på åldrarna tre till nio år. Jag har sedan dess tio års erfarenhet inom barnomsorgen och främst i montessoriverksamheter. Jag har under dessa år samtidigt som jag arbetat, studerat i två omgångar. Först till montessoripedagog och nu till lärare med inriktning förskola och förskoleklass. Dessa utbildningar tillsammans med mina tankar, värderingar samt erfarenheter från olika förskolor och verksamheter, har jag som utgångspunkt till min förförståelse i ämnet. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) menar att forskaren utgår från sin förförståelse i studien för att antingen utmana eller bekräfta sin egen förförståelse. En grundläggande tanke för mig är att människor har en drivkraft till att vilja göra saker och att de ska få möjlighet till att utvecklas. Media och min egen ålder har även påverkat min förförståelse. Mina tankar och värderingar blir även betydelsefulla för tolkningen av situationer, då mina tolkningar präglas av min förförståelse. Det är inte enbart genom våra sinnen såsom syn och hörsel, som vi förstår vår omgivning (Thurén, 2007). De sinnesintryck vi får genom exempelvis syn och hörsel omvandlas och blir egentligen tolkningar (a.a.). Då alla människor har med sig olika erfarenheter och olika förförståelse, hade en människa med en annan förförståelse och erfarenhet troligtvis kommit fram till något annat än vad jag har gjort i min studie. Människor som forskar har i regel en viss förförståelse i ämnet de väljer att forska i, oavsett om de är omedvetna eller medvetna om det (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009).

4.4 Genomförande

I detta avsnitt kommer jag redovisa hur jag har gått tillväga i mitt genomförande för att få fram syftet i min studie. Inledningsvis kommer jag att beskriva tillträde till fält samt beskrivning av fält. Avslutningsvis kommer jag att redogöra för hur observationerna genomförts.

4.4.1 Tillträde till fält

Jag började med att ta kontakt via telefon med förskolechefen på den utvalda montessoriförskolan. Jag informerade om vem jag var, att jag skriver en uppsats, syftet med studien samt förfrågan om att göra observationer. När jag hade fått godkännande från förskolechefen bokades tid in för pilotstudie samt observationer. Därefter gjorde jag urvalet, som beskrivs ovan. Alla berörda vårdnadshavare informerades muntligt av mig i samband med att jag fick skriftligt godkännande att observera deras barn. Jag valde att först

göra en pilotstudie på förskolan där studien skulle genomföras, detta för att smälta av ytterligare samt för att se vad det var jag ville observera utifrån syftet och frågeställningarna. Bell (2006) menar att:

Pilotundersökningar och övningar i att observera och registrera vad som sker kommer att ge en del svar på sådana frågor och kan också visa på svagheter i tillvägagångssättet. När man ska genomföra sin kanske enda observation är det därför viktigt att man är mycket väl förberedd och redo för sin uppgift. (s. 197).

Utifrån pilotstudien blev det tydligare vad och vilka situationer som skulle vara relevanta för studien. Jag insåg att mitt dåvarande syfte och frågeställningar inte var tillräckligt konkreta för vad jag skulle titta på i mina observationer. Jag insåg även att jag enbart skulle observera en montessorilärare per tillfälle, istället för alla montessorilärare vid samtliga tillfällen. Med hjälp av denna förändring genom pilotstudien, kunde jag koncentrera mig och behålla fokus på en person i taget. Mitt insamlade datamaterial blev på så vis tydligare. Ytterligare erfarenheter utifrån pilotstudie var att vara ute i god tid inför kontakt och bokning av observation. Även vara väl förberedd inför själva observationstillfällena i form av att syfte, frågeställningar samt begrepp bör vara tydligt och konkret utformade.

4.4.2 Beskrivning av fält

Studien tog huvudsakligen plats i två rum, med flertalet angränsande rum. Hallen var det första rummet och där barnen gick in. Det bestod av skohyllor utmed två av de fyra väggarna. Över dessa hängde hyllor i barnens höjd där de kunde hänga sina kläder samt lägga mössor och liknande. Det fanns en skobetjänt som barnen kunde använda, samt en låg bänk som kunde användas för att sitta ner och ta av skor. Det fanns även en låg pall med hjul som kunde användas av pedagogerna. Det andra rummet var det stora rummet med mest montessorimaterial. Det bestod till största delen av praktiskt och sensoriskt montessorimaterial. Utmed väggarna stod det låga och öppna hyllor, med tre hyllplan. Det stod även hyllor som användes som avdelare, för att skapa rum i rummet. Det fanns flertalet små bord med en eller två stolar till. Det fanns även ett högt vuxenbord, med två stolar, där det förvarades papper samt plats för informanterna att sitta. På andra sidan rummet från detta fanns en ställning där barnens arbetsmattor förvarades. Jag alternerade mellan vuxenbordet samt ställningen för arbetsmattor, som utgångspunkt för mina observationer.

4.4.3 Observation

De tre inplanerade observationerna genomfördes vid tre olika tillfällen under en vecka. Vid varje observationstillfälle observerade jag en informant per tillfälle. Varje observation pågick i cirka tre timmar, inomhus under förmiddagen. Under observationstillfällena observerade jag hur informanten visade tillit till barnen, i form av att ge barn tid till att klara av att göra saker själva. De situationer som jag observerade var avklädning vid ingång, övergångar från olika aktiviteter i rummet med mest montessorimaterial samt övergångar från städning till samling. Under varje observation förde jag fältanteckningar. För att jag inte skulle vara i

vägen och försöka påverka verksamheten så lite som möjligt, utgick jag ifrån två platser som jag alternerade mellan. Detta för att se och höra informanten som jag observerade så bra som möjligt. Bryman (2011) anser att det är betydelsefullt att skriva ner så fort som möjligt genom fältanteckningar, de intryck som setts vid observationen. Oavsett hur fåordigt det blir. Efter varje observationstillfälle kompletterade jag och skrev till sådant jag inte hann skriva fullt om i mina anteckningar. Därefter skrev jag rent mina fältanteckningar och tankar på datorn. Vidare menar Bryman (2011) att det kan vara positivt att anteckna sinnestämning, intryck samt även skriva ner de första tankarna om hur materialet kan tolkas.

4.5 Analys

När jag sedan skulle göra analysen, valde jag att analysera insamlad data utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Centralt i hermeneutiken är tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Patel och Davidsson (2003) beskriver att ”Moderna hermeneutiker menar att man också kan tolka mänskliga handlingar, livsytringar och spåren av dessa på samma sätt som man tolkar språkliga utsagor och texter.” (s. 29). För att påbörja min analys läste jag igenom mina fältanteckningar flera gånger och kompletterade med tankar och funderingar som uppkom. Under tiden som jag läste, hade jag mina frågeställningar samt de utvalda begreppen i tankarna. Detta för att behålla fokus på syftet, för att sedan välja ut aktuella delar av materialet. På detta vis sorterade jag bort de material som jag inte ansåg var relevant för studien, utifrån min förförståelse och tolkning. Hyldgaard (2008) anser att den förförståelsen som forskaren har utifrån erfarenheter, kunskap, uppfattningar samt känslor ”är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet.” (s. 30). Även Ödman (2007) menar att ”Vi har alltid en förförståelse av det vi tolkar” (s. 26). Analysen av materialet handlar om att försöka tolka och förstå vad det är jag sett utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Mina tolkningar speglar därefter min förförståelse. Dessa delar kommer jag sedan att utgå ifrån när jag skriver mitt resultat och diskussion. Ett annat centralt begrepp i hermeneutiken är hermeneutisk cirkel eller hermeneutisk spiral (Thurén, 2007). Vidare menar han att en hermeneutisk spiral kan beskrivas genom ett ”växelspel mellan förförståelse och erfarenhet, mellan teori och praktik, mellan del och helhet” (s. 61). Detta växelspel bildar tillsammans en spiralliknelse som påvisar att mer erfarenhet ger större förståelse genom varandra (a.a.).

4.6 Forskningsetiska principer

I studien har de forskningsetiska principerna beaktats utifrån Vetenskapsrådet riklinjer (Vetenskapsrådet, 2014). Individskyddet kan delas in i fyra krav om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Avsikten med de forskningsetiska principerna är att ge riktlinjer för relationen mellan informanterna och forskaren. Genom informationskravet har de berörda informanterna, det vill säga förskolechefen samt montessorilärarna, blivit muntligt informerade om studiens syfte och frågeställningar. Informanterna fick även information om hur många observationstillfällen, hur länge varje tillfälle skulle vara samt att en montessorilärare per tillfälle observerades. Barn och vårdnadshavare har även de informerats muntligt om varför jag var där. I samband med att vårdnadshavare fick muntlig information

om studiens syfte samt vad det insamlade materialet skulle användas till, fick de även ett skriftligt informationsbrev (se Bilaga 1). De vuxna som inte ingick i studien fick information om varför jag var där alltför som jag träffade dem. Informanterna samt vårdnadshavare fick även information om att det är frivilligt att delta samt att de kan avsluta sitt deltagande när de själva vill, vilket Kvale och Brinkmann (2009) anser är en betydelsefull del i informationen.

Samtyckeskravet har tillgodosetts genom att informanterna givit samtycke till att vara delaktiga i studien. Informanterna fick frågan om de ville veta vem jag observerade per tillfälle, det ville de inte veta. De tre tillfrågade montessorilärarna ville vara med i studien, så det blev inga bortfall. Alla vårdnadshavare gav ett skriftligt godkännande (se Bilaga 2) att deras barn fick delta i studien. De fick även en kopia på godkännandet. Vårdnadshavare fick min kontaktinformation samt informationsbrev ifall de ville kontakta mig.

Genom konfidentialitetskravet har informanterna och barn aidentifierats, så att ingen ort eller namn nämns för igenkännande (Bell, 2006). Jag valde könsneutrala namn på montessorilärarna, de kommer att nämnas som informant eller Jamie, Kim samt Love. Då barnen inte är i fokus i studien, valde jag att nämna dem som hen eller barn. Likaså har nyttjandekravet beaktats då det insamlade materialet enbart får användas i forskningssyfte. Det vill säga att inga obehöriga får ta del av den insamlade informationen (Bryman, 2011). När studien är godkänd kommer det insamlade materialet att förstöras. Då studien tog plats i en förskola finns det lagar samt regler för tystnadsplikt (Vetenskapsrådet, 2014). Tystnadsplikt innebär att det är förbjudet att lämna ut personlig information om enskild individ, både skriftligt och muntligt (Prop. 2008/09:150).

4.7 Trovärdighet och giltighet

Jag har valt att använda begreppen trovärdighet och giltighet istället för reliabilitet och validitet. I kvalitativa studier kan trovärdighet och giltighet användas, då de kan påvisa flera tolkningar av verkligheten (Bryman, 2011). Reliabilitet och validitet förknippas med kvantitativa studier då de används för att få fram en verklighet (a.a.). Roos (2014) menar att genom tillräcklig mängd insamlad data och att datan är insamlad på ett noggrant sätt, kan trovärdighet uppnås. Trovärdigheten i studien påverkas av de val som jag gjort. För att stärka trovärdigheten har jag beskrivit varje steg noggrant i metoddelen. Informanterna fick samma information om syftet med mina besök. Likaså fick de samma information om observationer till studien. Utifrån studiens syfte valdes montessoriförskolan och informanterna ut efter deras erfarenhet samt montessoriutbildning vilket båda är betydelsefullt för studien. Det var ett medvetet val med tre informanterna som arbetar på samma avdelning. Detta val skulle kunna vara en svaghet då det enbart är en liten undersökningsgrupp. För att stärka trovärdigheten valdes att observera liknande situationer vid tre olika tillfällen.

För att få fram giltigheten gäller det att använda en passande teknik för att studera det som ska studeras utifrån syftet i studien (Roos, 2014). För att ytterligare stärka giltigheten i min studie, har jag skrivit utför-

liga fältanteckningar under observationerna. Jag bedömer giltigheten även som god, då jag först genomförde en pilotstudie för att säkerställa situationer samt begrepp utifrån syfte och frågeställningar. Det är avgörande för studien hur skicklig jag var i min forskarroll på att observera en informant per tillfälle utifrån mitt syfte. Patel och Davidson (2003) menar att:

Även vid ostrukturerade observationer är det lätt att forskaren sätter namn och begrepp på handlingar och händelser och på så sätt bygger in sin ”mening” i den studerande företeelsen. Det är viktigt för validiteten att forskaren är medveten om och reflekterar över de val som görs i hanteringen av informationen och hur detta kan påverka analysen. (s. 105).

Den medverkande förskolan kommer att få en kopia av uppsatsen när den är godkänd. Detta för att stärka tillförlitligheten ytterligare.

5 Resultat och analys

I denna del kommer jag att presentera resultat och analys utifrån de observationer som genomförts. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. Utifrån detta har jag delat in insamlad data i underrubriker: visa tillit till barn samt montessorilärare inspirerar barn till att göra själva. Citaten nedan är utvalda för att förstärka resultatet. Jag valde att använda mig av hen istället för han eller hon, då jag har valt att inte studera situationer utifrån en könsaspekt. Valet har jag gjort för att barnen i sig inte är i fokus, utan fokus ska vara på montessorilärarna. Jag valde även könsneutrala namn på montessorilärarna, då jag har valt att inte heller observera dem utifrån en könsaspekt. Montessorilärarna kommer att nämnas som informant eller Jamie, Kim samt Love.

5.1 Visa tillit till barn

Varje dag gjorde informanterna i ordning på avdelningen innan barnen kom in i lokalen. Vid flertalet av observationstillfällena var det dock ett eller två barn som var med informanten. Det vill säga att de ställde i ordning den förberedda miljön inför varje dag. Detta ser jag är positivt då montessorilärarna bjuder in barnen till att vara med och visa omsorg för sin miljö. Utifrån min förförståelse visar montessorilärarna här tillit till barnen, genom att barnen är med och förbereder miljön. Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008) menar att allt hör ihop i montessoripedagogiken, och att samspelet mellan läraren, barnet och den förberedda miljön är betydelsefullt.

Vid ett observationstillfälle plockade de fram till frukostbordet där det skulle finnas knäckebröd, smör och frukt. Barnen bredde själva knäckebröd men de delade inte frukten själva. Detta på grund av att det inte låg några verktyg på bordet så att barnen själva skulle kunna dela frukten. I stället fick barnen gå till en informant och be om hjälp när de ville ha frukt. Informanten i sin tur plockade fram en vass kniv som förvarades utom räckhåll för barnen, och delade sedan frukten. Detta tolkar jag utifrån min förförståelse att barnet inte visas tillit, då hen inte får möjlighet att dela frukten själv. Tillit som tolkas in i situationen är huruvida barnet får möjlighet att dela frukt själv eller inte. Utifrån Montessoris pedagogiska filosofi bör barn få möjlighet till att få försöka själv. Detta reagerade jag på utifrån min förförståelse som montessoripedagog. I en montessorimiljö ska barnen visas respekt genom att montessorilärarna ska visa tillit till barnens förmåga och uppmuntra till att göra själva. Montessori (1949/1998) menade att barnen själva uttryckte att "Lär mig att själv göra saker!" (s. 104). Hon menade även att läraren inte skulle hjälpa barnet för mycket utan låta barnen försöka själva (a.a.). Det skulle kunna tolkas utifrån en säkerhetsaspekt: då det ska finnas riktiga saker på en montessoriförskola och att kniven är vass. Det kan även tolkas som att montessorilärarna alltid har gjort på det viset med frukten, och att de själva inte är medvetna om att de gör så.

Utifrån min förförståelse och erfarenheter, skulle jag vilja se att barnen erbjuds att dela frukten själva. Om barn däremot inte kan eller om de inte vill själva, kan de alltid be informanterna om hjälp. Om montesso-

rilärarna visade barnen tillit till att själva försöka, och ge barnen riktiga verktyg att använda när de ska dela frukt. Tror jag att barnen på så vis, skulle lära sig nya erfarenheter.

Vid ett av observationstillfällena frågade Kim ett barn vad hen ville göra, och barnen ville göra en värmeövning. Materialet innehöll tre cylindrar som skulle innehålla vatten i olika temperaturer, de skulle vara varm, kall och ljummen. I denna sekvens fanns det inget vatten i dem. Kim erbjöd sig då att fylla dem med vatten, men barnet valde istället att göra en annan aktivitet i form av ett annat montessorimaterial. Denna sekvens kan tolkas på många olika sätt. Ödman (2007) menar att hur vi tolkar olika situationer beror på, att vi alltid har en förförståelse. Om miljön hade varit förberedd på morgonen, så hade det funnits vatten i materialet. Om Kim däremot hade fyllt på vatten på morgonen, så hade vattnet troligtvis inte varit: varmt, kallt eller ljummet längre. Enligt Montessori (1949/1987) ska miljön vara förberedd inför varje dags verksamhet. Utifrån min förförståelse så är det montessorilärarens ansvar, att avgöra vad som kan och bör ställas i ordning på morgonen. Som jag skrev innan, om Kim hade valt att fylla på med vatten i cylindrarna. Då hade troligtvis inte vattnet varit rätt temperatur, då barnet ville använda sig av montessorimaterialet. I den utvalda sekvensen valde Kim att själv fylla på cylindrarna med vatten, och barnet tackade då nej till att göra aktiviteten. Kim respekterade barnets beslut med att byta aktivitet till något annat montessorimaterial istället. Det hade här varit intressant att följa upp situationen med några frågor till Kim, angående hur hen tänkte kring detta.

Vid olika tillfällen under observationerna, valde informanten barn att göra olika montessorimaterial tillsammans med. Det kunde vara utifrån dokumentation från föregående dag, över vad barnet hade gjort. Barnet kunde då fortsätta med samma montessorimaterial som dagen innan, om barnet hade sparat det. Det kunde även vara ett liknande material eller ett material som var lite svårare. Vid flertalet sekvenser frågade informanten barn som inte hade något att göra, om de ville göra ett montessorimaterial tillsammans med hen. Ibland sa barn nej. Men många gånger när barn blev tillfrågade, ville de göra något med informanten. När ett barn sa nej, frågade dock inte informanten fler gånger utan respekterade barnets svar. Det tillfrågade barnet hade frihet att välja utifrån sitt eget intresse, och valde att göra något annat istället. Här tolkar jag att montessoriläraren visar tillit till barnets beslutfattande, genom att inte ifrågasätta barnets nej. I fall barnet inte ville göra något montessorimaterial med informanten, så tvingade hen inte heller barnet. Här tolkar jag det utifrån min förförståelse, att antingen hade barnet inte något intresse för just det montessorimaterialet som montessoriläraren ville visa. Eller så hade informanten inte observerat barnet för att se vad barnet var intresserad av, utan valde något efter eget intresse. Signert (2000) beskriver att montessorilärare enligt Montessori ska erbjuda barn olika montessorimaterial efter barns utveckling. Detta genom olika iakttagelser genom observationer.

Som övergång från aktivitet till städning innan samling, användes musik. Några minuter innan samlingen började, satte informanten igång lugn, ganska hög musik. Barnen började då städa undan och plocka i ordning. Istället för en klocka, en massa tillsägelser eller tjat, använde de sig av musik som hjälpmedel för

att avbryta aktiviteterna. Således tolkar jag detta som att det ger en lugn och harmonisk övergång från en aktivitet till en annan. Jag reflekterade över att barnen började avsluta sina aktiviteter med en gång, när musiken sattes igång. Genom min förförståelse ser jag det som att informanterna har arbetat in detta med barnen, på ett sätt som barnen tycker om och fungerar. De barn som höll på med ett material som de inte var färdiga med, gick och hämtade en lapp med sitt namn på. I en sekvens använde ett barn ett större montessorimaterial på en matta på golvet. Hen la dit sitt namn och sparade materialet till nästa gång barnet var på förskolan. Således tolkar jag det som att informanterna visar tillit till barnens pågående arbete. Då det fanns tid för dem att slutföra eller spara sina aktiviteter, till ett annat tillfälle. Montessorilärarna gick runt och observerade barnen, de tjtade inte och barnen fick inga tillsägelser. Denna situation tolkar jag genom mina tidigare erfarenheter. Thurén (2007) menar att det är som ett ”växelspel mellan förförståelse och erfarenhet” (s. 61) som gör att den nyvunna erfarenheten blir större. Utifrån min erfarenhet där vi använt städlocka, kan jag uppleva att städlockan istället störrar upp barnen. Genom musik anser jag istället att barn får en lugn och harmonisk övergång. Från koncentration i sin pågående aktivitet till ett fortsatt lugn under städningen eller undanplockningen.

5.2 Montessorilärare inspirerar barn till att göra själva

Informanterna var under studien aktiva, tillgängliga och erbjöd barnen många olika aktiviteter samt montessorimaterial anser jag. Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008) menar att montessoriläraren har mer en handledande roll i verksamheten, där den bör visa tillit till förmåga att göra själva. Informanterna som inspiratör visade sig i studien då de ständigt fanns tillgängliga, antingen med att göra en aktivitet eller föreslå ett montessorimaterial med ett eller flera barn. I följande sekvens tar pedagogen emot ett barn. De kramades och barnet uttryckte att hen vill göra en aktivitet i form av ett montessorimaterial med informanten.

Barnet plockar först fram en duk och lägger på bordet, sen hämtar hen en babysjka och de lägger upp delarna tillsammans på bordet. Huvud och kropp på varsin kortsida av duken och den minsta, den som är hel, ställs i mitten. ”Nu får du lägga den hela delen i den minsta kroppen” berättar Jamie, vilket barnet gör och fortsätter att bygga ihop resten av delarna själv. När barnet är klart och hela babysjkan är ihop byggt, ställer barnet tillbaka babysjkan och duken ligger kvar. ”Vad vill du göra nu då?” frågar Jamie. Barnet hämtar en bricka med material med en skål med mjuka små bollar i och en tom kopp samt två kinapinnar. Barnet försöker flytta bollarna med pinnarna. ”Ska jag visa dig? Om du sätter ett finger emellan” så visar Jamie och barnet gör sedan. Jamie sitter med under övningen, tills ett annat barn kommer fram och vill ha hjälp. (Jamie, vuxenbord).

Ovanstående sekvens utspelade sig på liknade sätt, vid flera gånger under observationstillfällena. Då med andra montessorimaterial istället för babysjkan och kinapinnarna. Som jag tolkar den här sekvensen utifrån min förförståelse, är att Jamie visar tillit till barnets förmåga att välja montessorimaterial efter eget intresse. Jamie finns även tillgänglig och sitter kvar under hela materialanvändningen. När barnet var fär-

digt, plockade hen undan och tog ett nytt montessorimaterial efter tycke. Hade barnet inte använt montessorimaterialet innan, visade informanten hur barnet kunde använda montessorimaterialet. Malm (2006) menar att det är upp till montessoriläraren att följa barnet i sin utveckling och erbjuda material i en förberedd miljö. Genom min förförståelse ser jag att informanten visar tillit till barnet, genom att föreslå olika montessorimaterial. Detta utifrån sin förförståelse för vad barnet redan kan, och vad informanten kan tänkas utmana barnet med genom nya montessorimaterial. Det ingår även i montessorilärarens roll att uppmuntra barnet att våga prova något nytt, och inte alltid göra samma sak. Barnet i sekvensen hade inte använt materialet med kinapinnarna tidigare. Men innan Jamie säger något eller lägger sig i aktiviteten, observerar hen barnet. Barnet får först försöka innan Jamie frågar om hen ska visa. Således tolkar jag detta utifrån min förförståelse, att Jamie visar tillit till barnet genom att ge barnet möjligheten till att göra själv.

Det fanns uttryck som användes många gånger av informanterna. Oftast användes de vid uppmuntran till att göra själv. ”Försök först så kan jag hjälpa dig sen” (Kim), eller ”om du känner dig nöjd och färdig, får du plocka undan och ställa tillbaka det i hyllan igen” (Love). Dessa uttryck sades flertalet gånger vid avklädning av ytterkläder, när barn gjorde montessorimaterial eller när barn var färdiga med något. I en sekvens när barn hade skapat i angränsande ateljé, fick barn frågan om alstren fick hänga framme ett tag så att fler kunde se det. Informanten ville att det skulle stå barnets namn. Det första barnet kunde inte skriva sitt namn själva. Informanten frågade om hen skulle skriva namnet åt barnet, det ville barnet. Informanten frågade även det andra barnet om hen ville skriva själv, skriva av eller om informanten skulle skriva. Det andra barnet ville skriva av, så informanten skrev först på ett papper och barnet skrev av. Det tredje barnet kunde skriva sitt namn, så hen gick och skrev sitt namn. Informanten hängde sedan upp de tre alstren. När det kom ytterligare barn frågade informanterna varje gång om de kunde eller ville skriva sitt namn själva. En annan sekvens var:

Ett barn kommer fram till Kim med en bricka med saker för att klippa bladformer. Kim följer med barnet till ett bord och sitter med en stund. Hen går sedan iväg och letar efter fler bladformer (då de var slut på brickan). Kim frågar barnet ”Vill du att jag ritar av eller vill du göra själv?” Kim visar hur hen håller i knoppen på formen för att den ska ligga still på pappret. Barnet gör sen själv, formen ligger inte still. ”om jag håller och du ritar av, så kanske formen ligger still” (Kim). De gör det tillsammans och barnet börjar sen klippa. (Kim, vuxenbord).

Ovanstående sekvens visar att barnet först ritar av själv och att Kim sedan hjälper till så de samarbetar. Jag tolkar här utifrån min förförståelse, att barnet fick möjligheten att försöka själv. Montessori (1949/1987) menade att ”Handen är den mänskliga intelligensens verktyg” (s. 35), och Kim visar här tillit till att barnet kan försöka själv. Detta genom att fråga barnet om hen vill rita själv eller om Kim ska göra det. I samband med denna sekvens säger även Kim ”Försök först så ska jag hjälpa dig sen”. Kim uppmuntrar barnet till att göra själv. Likaså avslutar Kim sekvensen med ”Om du känner dig nöjd och färdig så kan du plocka

undan efter dig”. Kim lägger inga värderingar i det, utan konstaterar enbart att barnet är färdigt. Jag ser inte heller att barnet söker efter Kims bekräftelse på att barnet har gjort bra ifrån sig eller varit duktig.

När barnen kommer in efter utevistelse, klär barnen av sig alla sina ytterkläder själva. De har en skobetjänt till hjälp med skorna, för de barn som vill använda den. En informant finns alltid tillgänglig i hallen. Vid en sekvens i hallen sker följande:

Barnet frågar Love ”kan du hjälpa mig?” Love svarar ”du har ju nästan fått ner den själv, bra jobbat!” Därefter hjälper hen barnet att dra ner dragkedjan och barnet hänger sedan upp jackan på sin plats. (Love, arbetsmattor).

Ovanstående sekvens visade att barnen fick tid till att först dra ner dragkedjan, tills barnet inte kunde mer. Först då kunde Love finnas till hands och hjälpa till när barnen bad om hjälp. Love visade även tillit till barnet genom att uppmuntra hen, när barnet nästan hade klarat av dragkedjan själv. Barnet får sedan möjlighet att hänga upp sin jacka själv. Utifrån min förförståelse som montessoripedagog, ser jag hur Love visar tillit till barnet. Genom att barnet kan själv om hen bara får försöka. Om Love istället enbart hade dragit ner dragkedjan och hängt upp jackan åt barnet, hade hen stjälpit mer än hjälpt barnet. Även vid denna sekvens sa Love att ”om du försöker först, så hjälper jag dig sen”. En annan sekvens tolkar jag, påvisar motsatsen:

Love står och lägger fram namnlappar på ett bord som barnen ska hämta till dukningen i ett annat rum. Ett barn kommer fram och ställer sig vid bordet och Love ger hen sin namnlapp. Därefter kommer ytterligare ett barn och börjar leta efter sin namnlapp, Love står och tittar på. (Love, arbetsmattor).

Ovanstående sekvens där Love står och lägger fram namnlappar som skulle användas till dukningen, valde hen att ge ett barn sin namnlapp. Samtidigt som ett annat barn själv fick leta efter sin namnlapp. Jag anser att det är svårt att tolka genom observation hur Love tänkte i denna situation. Love kanske vet att det första barnet inte kan läsa, och visade då respekt för barnet genom att ge lappen till hen. Eller tänker hen inte alls och bara gav lappen? Då visar Love inte alls någon tillit till barnet och dess vilja att försöka själv. Min tolkning genom min förförståelse är, att Love känner de olika barnen och väljer sitt bemötande utifrån sin kunskap samt sina erfarenheter. Det är så mycket som jag dock inte kan svara på, då jag enbart har min förförståelse. Jag vet inte alls vad Love har för förförståelse kring detta, eller varför Love agerade som hen gjorde. Love visar här att hen inte är konsekvent i sitt arbetssätt mot de båda barnen, hen hjälper det första barnet men visar tillit till det andra barnets förmåga till att vilja göra själv.

5.3 Sammanfattning av resultat

I mina observationer kunde jag se hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. Jag kunde även se att informanterna många gånger, men inte alltid vi-

sade tillit till barnen vid byte av olika aktiviteter. Resultatet visade även hur montessorilärarens roll som inspiratör visade sig genom att informanterna var aktiva i interaktionerna med barnen. De visar barnen respekt genom att visa tillit, och ge barnen möjlighet att göra själv. Informanterna visade även tillit vid byte av aktivitet genom att finnas till hands för att erbjuda nya montessorimaterial, vara tillgängliga eller enbart sitta med som stöttning. Resultatet visade även att informanterna inte alltid var konsekventa i sitt arbetssätt när de skulle visa tillit till barnen.

6 Diskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. Jag har valt att presentera diskussionen under rubrikerna metoddiskussion, resultatdiskussion samt förslag till vidare forskning. I metoddiskussionen diskuteras bland annat den kvalitativa metod i form av ostrukturerade observationer som jag använt mig av i genomförandet av min studie. I resultatdiskussionen kommer därefter mina reflektioner samt tankar finnas kring resultat och analys. Några utvalda situationer från resultatet kommer att diskuteras. Diskussionen avslutas med tankar kring vidare forskning i ämnet.

6.1 Metoddiskussion

Kvalitativ metod anser jag var ett bra val för att det blev ett bra samband mellan de ostrukturerade observationerna och hermeneutiken med dess tolkning och förförståelse. Jag anser att metoden var användbar för min studie och att observationerna har stor relevans utifrån studiens syfte och frågeställningar. Jag har tagit del av intressant och relevant litteratur kring både montessoripedagogiken samt till metoddelen. Även urvalet är jag nöjd med då jag ville se hur montessorilärare arbetar kring begreppet tillit. Det visade sig att de arbetade och agerade på liknande sätt i sitt förhållningssätt i detta arbetslag. Jag ser det som positivt att montessorilärarna inte ville veta vem jag observerade vid varje observationstillfälle, då jag tolkar det som att de var trygga i sin montessorilärarroll. Jag tror inte att de hade agerat annorlunda om de hade vetat vem jag observerade, det får jag dock aldrig veta. Jag kan inte heller veta om resultatet blivit annorlunda om montessorilärarna hade vetat om vem som observerades.

Att göra en pilotstudie innan själva observationerna anser jag var positivt, för att smälta av studien samt se mer konkret vilka situationer som kunde vara bra att observera. Genom pilotstudien insåg jag att det var svårt att se och höra alla tre informanterna samtidigt, därefter ändrade jag mig till att observera en informant per observationstillfälle. Själva observationerna varade i cirka tre timmar, kvalitén på de olika observationerna varierade. Jag alternerade mellan två olika punkter under observationerna, den ena var vid vuxenbordet och det andra var vid ställningen vid barnens arbetsmattor. Dessa två punkter fyllde sin funktion, genom att jag på så vis såg och hörde informanterna bättre när jag kunde välja punkt. Detta beroende på vart informanterna befann sig. Det kunde uppstå oförutsägbara händelser, vilket i sin tur påverkar resultatet. Exempelvis om den som observeras försvann ur rummet under lång tid den ena dagen. Nästa dag då en annan observerades kunde jag få ett rikt material, då personen i fråga var i rummet hela tiden. Under observationerna använde jag mig av fältanteckningar, det var bra anser jag. Ibland kunde det vara svårt att hinna med att skriva ner alla situationer på papper. Det visade sig då att det var bra att jag hade valt att följa en informant i taget, jag kunde ibland skriva ikapp sådant som hänt då det inte hände så mycket som jag skulle anteckna. Eller om informanten hade lämnat rummet. Det var positivt att skriva rent observationerna så fort jag kom hem, så jag kunde tillföra tankar, funderingar samt tolkningar som

uppkommit. I analysen har jag använt mig av hermeneutik, vilket var nytt för mig. Det hade kanske fungerat bättre med något annat analysverktyg, det kan jag inte svara på.

Jag anser att jag har genomfört studien utifrån syftet och frågeställningarna. Jag är nöjd med tillförlitligheten till den insamlade data som jag har samlat in genom ostrukturerade observationer. För att ökat trovärdigheten mer skulle jag istället kunnat observera fler personer, även observerat förskollärare utan montessoribildning som arbetar i en montessoriförskola. Om jag hade valt att intervjua eller använda mig av fokusgrupper tror jag även att jag hade fått ett rikare material kring montessorilärares förståelse kring begreppet tillit. Hade resultatet blivit annorlunda om jag använt mig av andra dokumentationsformer såsom bild- eller videoinspelning? Troligtvis hade det blivit lite annorlunda då Bryman (2011) menar att visuellt material såsom fotografier och videoinspelning har ökat i intresse och användning inom kvalitativ forskning. Visuellt material kan användas som minneshjälp i forskarens datainsamling. Även Bjørndal (2005) menar att inspelning kan vara till stor hjälp för vårt begränsade minne, då situationer kan passera en förbi när exempelvis anteckningar förs. En annan fördel med bild- och ljudinspelning är att samma situation kan ses flera gånger, men för varje gång upptäcks nya detaljer som är relevanta för studien (a.a.). Jag funderar däremot på om observationstillfällena hade blivit mer konstlade om jag använt mig av videoinspelning. Jag som observatör har ändå en inverkan på verksamheten, dock anser jag att dessa informanter var vana vid att observeras så jag anser inte att jag störde verksamheten så mycket med min närvaro. Jag hade nog fått ett större och rikligare datamaterial om jag hade använt mig av videoinspelning, men det hade tagit betydligt längre tid med transkribering av båda dokumentationsformerna. Men någonstans måste man dra en gräns så att studien inte blir för stor, det kan ju göras i en annan studie i framtiden.

6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer resultat och analys diskuteras i två underrubriker, dessa utifrån syfte samt frågeställningar.

6.2.1 Visa tillit till barn

Jag ville göra en studie som kunde bidra med kunskap om hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. Jag har genom föregående resultat och analys gjort många olika intressanta iakttagelser. Som jag tidigare skrivit så finns det ett betydelsefullt samband mellan montessoriläraren, barnet och den förberedda miljön. De hör på många sätt ihop. Hur de olika delarna än vrids och vänds på, så när det diskuteras om montessoriläraren så faller de andra bitarna dit även de. Tillit och respekt för varandra genomsyrar montessoripedagogiken enligt Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008). Hur går de tankarna ihop i situationerna kring att barnen ej får dela frukten själva? Varför tilläts inte barnen att dela frukten själva? Montessori (1949/1998) menade att barnen uttryckte *hjälp mig att göra det själv*. Vad har montessorilärarna för förståelse och erfarenheter kring detta? Utifrån min förståelse om hur montessorilärarna skulle kunna visa tillit till barnen i denna situation,

skulle montessorilärarna kunna vara närvarande och visa barnet hur riktiga verktyg används när de delar frukt. Eftersom det ska användas riktiga saker i en montessoriförskola så uppkommer det många frågor i samband med denna situation. Är det så att det är en säkerhetsaspekt då det enbart ska finnas riktiga saker tillgängliga och att kniven är vass? Det fanns framdukat på frukostbordet så att barnen kunde bre sina knäckebröd själva, men varför fanns det inte framdukat så att barnen kunde dela sin egen frukt. Exempelvis med hjälp av en äppledeklare eller en matkniv och skärbräde? Vad är det för skillnader i tilliten till barn i de olika situationerna i att bre knäckebröd själv och dela frukt? I mina iakttagelser kring detta undrar jag hur montessorilärarna tänker kring denna situation. Är det så att de alltid har gjort på det sättet och oreflekerat fortsätter att göra så, eller finns det några andra pedagogiska tankar som ligger till grund till detta. Om tillit och respekt genomsyrar montessoriverksamheten och att montessorilärarens roll är att hjälpa barnen att göra själva, hur kan fruktsituationen då medvetandegöras? Och hur blir det när barn blir äldre, om de inte tillåts att prova på och göra saker själva? Ta en vass kniv till exempel, kommer de att klara av att hantera en vass kniv i högre ålder? Då det kan antas att de bör ha knivvett, men att de kanske inte fått möjlighet till att försöka själva?

I nästa utvalda situation från resultatet valde Kim att själv fylla på cylindrarna med vatten. Barnet i fråga tackade då nej till att göra aktiviteten. Kim respekterade barnets nej och hans beslut till att göra något annat montessorimaterial. Som jag tidigare skrev så hade det varit intressant att följa upp situationen med några frågor till Kim, angående hur hen tänkte kring detta. Som ett vidare steg hade jag kunnat komplettera mina observationer med intervju eller fokussamtal, för att få svar på dessa frågor. Hade barnet velat använda sig av cylindrarna om det redan varit vatten i dem? Det kan ju även vara så att barnet inte hade använt detta montessorimaterial innan. Hur hade Kim i sin montessorilärarroll kunnat visa tillit till barnet i denna situation? Enligt Ödman (2007) har alla en förförståelse för att kunna tolka, även Kim besitter tidigare erfarenheter samt förförståelse som jag inte kan veta genom enbart observation.

Informanterna valde ibland att göra montessorimaterial tillsammans med ett eller flera barn. Informanten visar barnet tillit genom att inte ifrågasätta barnets nej, i fall barnet inte vill göra något montessorimaterial. Då de hade dokumentation på vad barnen hade gjort tidigare så var det ändå upp till informanten att fortsätta att utmana barn i sitt lärande. Av egna erfarenheter är det inte alltid lika lätt som det låter, en del barn vill vara med och gör olika aktiviteter hela tiden. Så finns det de barn som inte vill vara med när de tillfrågas. Informanten respekterade barnets beslut till att göra något annat i stället för det som informanten föreslog. Sommer (2005) menar att barn är aktiva i sin utveckling, då de är delaktiga i lärandet genom socialt samspel. I den här sekvensen är barnet med och påverkar hur hen vill vara delaktiga i sin egen utveckling anser jag. Likaså visar sekvensen det som Sommer (a.a.) menar med att barn tidigare ansågs vara passiva och okunniga, men idag anses de vara nyfikna och aktiva. Informanten visar här på en barnsyn som Johansson (2011) benämner som synsätt *Barn är medmänniskor*, där vuxna har själva barnet och dess erfarenheter som utgångspunkt.

Vid övergång från aktivitet till städning innan samling använde informanterna sig av lugn och ganska hög musik. Många av barnen började i lugn och ro plocka undan, de barn som hade lite kvar att slutföra gjorde det innan de satte sig i samlingen. Det var spännande att se hur informanterna hade arbetat fram ett arbetssätt där barnen får avsluta sina aktiviteter i egen takt. Informanterna tjatade inte och inte heller skyndade de på barnen för att samlingen skulle börja. Utan alla barn hade samlats i samlingen efter bara några minuter. Hur hade de arbetat fram just detta arbetssätt, eller hade de alltid gjort så? Hur hade de agerat om det var barn som inte förstod vad musiken innebar, eller om det fanns ett barn med nedsatt hörsel i barngruppen. Hade informanterna fortsatt med musiken som övergång eller hade de kommit fram till någon kompromiss. I verksamheter där jag har arbetat har vi använt oss av städlocka, både utomhus och inomhus. Mina erfarenheter av en städlocka kan istället vara att barn blir stirriga och avslutar inte i lugn och ro som det var under mina observationer. Även om jag anser att det finns tid i verksamheten för barnen att slutföra aktiviteten när städlockan har ringt, ger inte städlockan samma lugn som övergången med musik från aktivitet till samling. Det var imponerande att se hur montessorilärarna i studien hade gjort för att respektera barnen vid byte av aktivitet på det viset.

6.2.2 Montessorilärare inspirerar barn till att göra själva

Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008) menar att montessoriläraren har mer en handledande roll i verksamheten, där den bör visa tillit till förmåga att göra själva. Det krävs även engagemang för att agera inspiratör, vilket jag anser att informanterna gjorde. De uppmuntrade barnen till att göra och försöka göra saker själva. Malm (2006) menar att det är upp till montessoriläraren att följa barnet i sin utveckling och erbjuda material i en förberedd miljö. Kilpatrick (Signert, 2012) kritiserade montessoriläraren och verksamheten då de skulle utgå ifrån vad barnet visade intresse för, istället för vad läraren hade förutbestämt. Det är väl tur, anser jag, att hans kritik inte riktigt står sig idag. För hur hade verksamheterna idag då sett ut? Då vi enligt Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) ska utgå ifrån barns intressevärld. Kilpatrick (Signert, 2012) menade vidare att det var för mycket fokus på individualisering och självständighet i pedagogiken och att det påverkade barnen i det sociala samspelt. Även här vill jag luta mig mot Lpfö98/10, (Skolverket, 2010) där det står ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga” (s. 9).

Det fanns uttryck som användes många gånger av informanterna. Jag känner igen dem från andra montessoriverksamheter som jag har besökt, men jag funderar på varför just de uttrycken? ”Försök först så kan jag hjälpa dig sen” eller ”om du känner dig nöjd och färdig, får du plocka undan och ställa tillbaka det i hyllan igen”. I det första uttrycket säger informanten praktiskt taget det som Montessori själv menade, *Hjälp mig att göra det själv!* Jag undrar dock om informanterna var medvetna om att de använde nästan exakt samma uttryck så många gånger. Kan det vara så att det är ett uttryck som cirkulerar i montessorivärlden, eller är det något som de gör på denna förskola? Genom det uttrycket kan jag se hur tilliten till barns förmåga att vilja göra själva lyser igenom. Likaså det avslutande uttrycket om barnet är nöjt, är det något som

de har diskuterat fram att de avslutar så? Barnen som fick uppmuntran till att göra själva ser jag utifrån min erfarenhet och förförståelse att de gärna ville göra själva, men att de behövde en uppmuntran till det. Likaså fick barnen bekräftelse på att ”om du är nöjd” med det du åstadkommit, så bör du vara det.

Montessori (1949/1987) menade att ”Handen är den mänskliga intelligensens verktyg” (s. 35) och i sekvenserna om när barnen skriver eller klipper, visade informanten tillit till att barnet kunde försöka själv. Likväl uppmuntrades barnen till att skriva sina namn själva, de tvingades inte men informanterna skrev inte heller åt dem. Barnen blev tillfrågade hur de ville göra, för mig är det en viktig aspekt att informanterna inte bara göra saker själv åt barnen enbart för att hen är vuxen. Jag skrev tidigare att informanten uppmuntrade barnet till att göra själv, och att inga värderingar fanns i uttalandet. Hur hade det däremot sett ut om informanten hade sagt att hen kan göra åt barnet i stället för att erbjuda att de skulle göra tillsammans?

När barnen kommer in efter utevistelse, klär barnen av sig alla sina ytterkläder själva. En informant fanns alltid tillgänglig i hallen. Barnet i den utvalda sekvensen fick tid till att först dra ner dragkedjan själv. Först när barnet inte kunde mer själv fanns Love till hands, för att hjälpa till när barnet bad om hjälp. Love visade här tillit till barnet genom att uppmuntra hen, när barnet nästan hade klarat av dragkedjan själv. Utifrån denna sekvens tolkar jag här att informanten visar på en barnsyn där vuxna har själva barnet och dess erfarenheter som utgångspunkt, vilket Johansson (2011) benämner som synsätt *Barn är medmänniskor*. Jag anser att det handlar om att inte hjälpa barn mer än vad de behöver. Montessori (1949/1998) menade att läraren inte skulle hjälpa barnet och ta över aktiviteten, utan ”Den vuxne måste hjälpa barnet att göra saker helt och hållet själv.” (s. 104). Vilket Love gjorde då hen hjälpte barnet med dragkedjan när hen själv bad om hjälp. Även enligt Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) ska vuxna finnas till hands för barns utveckling av självförtroende och tillit till sitt eget kunnande. Hur tillit visar sig handlar även om informanten ser barn med förmåga att agera aktivt eller passivt. Jag ser hur detta genomsyrar alla mina observationer och att det finns en tillit till att barn kan. Informanterna vågar tro på barnen och de får då möjligheten till att prova på många olika nya saker.

Vid situationen kring namnlapparna, blev först ett barn tilldelad sin namnlapp. Kort därefter fick ett annat barn själv leta efter sin namnlapp. Varför fick då det andra barnet leta efter sin lapp, undrar jag. Vet Love att det andra barnet håller på att lära sig läsa eller att barnet kan ljuda? Jag funderar ändå över varför det första barnet inte fick försöka själv, och varför de exempelvis inte kunde ljuda tillsammans. Hur visar sig tillit i denna situation? Jag vet inte alls vad Love har förförståelse kring detta, eller varför Love agerade som hen gjorde. Love visar här att hen inte är konsekvent i sitt arbetssätt mot de båda barnen, hen hjälper det första barnet men visar tillit till det andra barnets förmåga till att vilja göra själv. Det här påvisar att Love inte riktigt bottenar i sitt arbetssätt, utan i denna situationoreflekterat ger barnet för mycket hjälp. När det andra barnet istället kommer, håller sig Love till sitt arbetssätt. Det andra barnet får anstränga sig och läsa för att hitta sitt eget namn, detta leder i sin tur till ett lärande och en känsla av ett större självförtroende. Kan det vara så att Love inte är medveten om vad hen gör? Är montessorilärorollen ett svårt

arbetsätt att upprätthålla hela tiden? När kan rollen istället bli ett problem och informanterna inte är konsekventa i sitt arbetsätt? Har det att göra med vilken barnsyn informanten har och att barnsynen skiner igenom när det blir för mycket att göra, informanten är trött eller att det blir tidsbrist? Då kanske det kan vara svårt att upprätthålla sin montessoriläraryrke och inte hjälpa barnen för mycket. Jag vill här dra en parallell till det Johansson (2011) skriver om att de pedagoger som är trygga i sina tankar kring respekt om ”barnet som en meningsskapande person tycks ofta klara att bibehålla detta förhållningssätt, även i sammanhang av stress. [...] Respekten för barnet blir ett självklart förhållningssätt” (s. 79-80). Utifrån detta skulle jag se situationen som att Love har sin barnsyn i *Vuxna vet bättre*, där utgångspunkten är vuxnas perspektiv om vad som är barns bästa. Jag skulle då kunna tolka sekvensen som att Love ger det första barnet lappen i handen för barnets bästa.

Jag anser att det är genom medvetenhet till sin egen förförståelse som visar på skillnad i de olika informanternas bemötande av tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetsätt. Det handlar även om att alltid vara alert och medveten i sitt handlande, inte dra ner dragkedjan bara för att. Inte heller ge det första barnet sin namnlapp utan att reflektera över varför jag gjorde så. Mycket i montessoripedagogiken handlar om att visa tillit till att barn kan om de bara får möjligheten till att försöka, anser jag. Om jag själv ska lära mig någon nytt, behöver jag göra det praktiskt själv för att lära mig. Men bara för att jag lär mig så betyder det inte att alla andra lär sig på det viset. Sommer (2005) menar att barndomstiden idag inte anses vara likadan som den var tidigare. På samma sätt har förskolläraernas syn på barn och dess utveckling förändrats. Likaså måste även montessoripedagogiken förändras för att följa barnen i deras utveckling, anser jag. Jag vågar dock säga att montessoripedagogiken följer med i utvecklingen vad jag har sett under min studie och genom mina erfarenheter. Däremot finns det alltid saker som kan utvecklas och förändras till det bättre, och dagens *sanning* är inte det som är *sanning* imorgon. Därför ser jag det som väldigt angeläget att följa med i ny forskning. Men tillit och respekt för barn och dess egenstyrda aktivitet i arbetsättet på en montessoriförskola, tycker jag att jag har sett. Givetvis är dessa ord färgade av min egen förförståelse, erfarenhet, tolkning, egen barnsyn samt tankar kring det valda ämnet.

6.3 Förslag till vidare forskning

För att komma fram till förslag till vidare forskning har jag tittat på bakgrunden samt datainsamlingen. Utifrån detta har jag sedan funderat på de olika infallsvinklar kring tillit i en montessoriförskola, som uppkommit under studiens gång. Det hade bland annat varit intressant att göra en större undersökning, exempelvis en jämförelse mellan montessoriförskola/or och icke montessoriförskola/or. Detta för att se om det skiljer sig i hur lärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetsätt i olika verksamheter. Finns det likheter eller olikheter och är de i så fall på grund av olika pedagogiska inriktningar eller är det beroende på vem det är som arbetar som lärare? I denna studie observerade jag enbart montessorilärare, vilka hade liknande arbetsätt alla tre. Det hade även varit av intresse att följa upp observationer med intervjuer för att få deltagarnas tolkning av vad jag observerat. Ytterligare en spännande aspekt hade varit att inter-

vjua montessorilärarna om hur de själva tolkar och utövar begreppet tillit. Anser de att de gör vad de säger, eller hur gör de egentligen? Detta hade varit tänkvärt då det under observationstillfällena inte helt framgick varför informanterna gjorde som de gjorde i vissa situationer. Detta hade kunnat ge en annan insikt i deras förhållningssätt samt barnsyn kring deras bemötande av barn, då jag anser att informanterna följer Montessoris ledord *Hjälp mig att göra det själv*. Genom att visa barn tillit, visas de även respekt till sin egen förmåga att vilja vara självständig anser jag.

7 Referenslista

- Ahlqvist, Eva-Maria, Gustasson, Christina, & Gynther, Per (2011). Montessoripedagogik i dåtid och samtid. I A. Forssell (Red.). *Boken om pedagogerna*. (6. uppl.). (s. 196 - 217). Stockholm: Liber.
- Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2009). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, Cato R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Byström, Jan & Byström, Jonas (2011). *Grundkurs i statistik*. 7., rev. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8, 1-2, 12-23.
- Hyltdgaard, Kirsten (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Kramer, Rita (1976). *Maria Montessori: a biography*. New York: Putnam.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lillard, Paula Polk (1993). *Montessoripedagogiken i vår tid*. 2. uppl. Stockholm: Forum.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malm, Birgitte (2006). *Reflektioner kring lärarens liv och verksamhet – Montessorilärares yrkesberättelser*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, Maria (1948/1998). *Upptäck barnet!* Jönköping: Seminarium Utbildning & Förlag.
- Montessori, Maria (1949/1987). *Barnasinnets*. Helsingfors: MacBook Förlag.
- Montessori, Maria (1949/1998). *Utbildning och fred*. Jönköping: Seminarium Utbildning & Förlag.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 2008/09:150. *Offentlighets- och sekretesslag*.
- Roos, Carin (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (1. uppl.) (s.46-57). Stockholm: Liber.
- Signert, Kerstin (2000). *Maria Montessori: anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.
- Signert, Kerstin (2012). *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012.
- Skjöld Wennerström, Kristina & Bröderman Smeds, Mari (2008). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Falckenberg: Natur och Kultur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010*. (2. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (2., rev. [och utök.] utg.) Hässelby: Runa.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2014). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 10 oktober, 2014, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Quarfood, Christine (2005). *Positivism med mänskligt ansikte: montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposion.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga I Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej!

Jag heter Alexandra Engström och jag läser sista terminen på lärarutbildningen med inriktning förskola och förskoleklass på Högskolan i Jönköping, jag skriver just nu min C-uppsats. Parallellt med studierna arbetar jag själv på en montessoriförskola.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur montessorilärare visar tillit till barns egenstyrda aktivitet i sitt arbetssätt på en montessoriförskola. För att undersöka syftet kommer jag att titta på hur montessorilärarna visar tillit till barnen vid olika aktiviteter. Jag kommer att föra anteckningar under observationen. Barnen i verksamheten kommer att vara med vid observationen, men mitt fokus kommer att vara på montessorilärarna. I mina anteckningar och sedan i uppsatsen kommer alla barn att benämnas som barn eller hen. Barn, montessorilärare och förskolan kommer att avidentifierats. Detta utifrån Vetenskapsrådet och de forskningsetiska principerna. Med det menas att enbart jag kommer att ta del av anteckningarna som kommer att användas i studien. Anteckningarna kommer att behandlas konfidentiellt. När uppsatsen är godkänd kommer alla anteckningar att förstöras.

För att kunna genomföra datainsamlingen genom observation så behöver jag få ert godkännande. Det är frivilligt för er att låta ert barn delta i studien.

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta mig på mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Med vänliga hälsningar

Alexandra Engström

Bilaga 2 Samtyckesblankett

Enligt det föregående informationsbrev som medföljde denna samtyckesblankett, har ni fått ta del av information om att jag kommer att genomföra observation på ert barns förskola. För att jag ska kunna genomföra datainsamlingen genom observation och sedan arbeta med materialet, behöver jag få ert godkännande.

Jag/vi har tagit del av föregående brev och lämnar härmed mitt/vårt godkännande till att vårt barn deltar i observationstiden i studien.

Vårdnadshavares namnunderskrift