



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2004-08-26

**Barn med socioemotionella problem i  
Montessoriförskolan**  
En kvalitativ studie om hur pedagogiken fungerar i  
praktiken.

Therese Haagensen

Handledare:  
Margareta Johansson, Glen Helmstad

## ABSTRACT

- Arbetets art: Empirisk studie
- Sidantal: 31
- Titel: Barn med socioemotionella problem i Montessoriförskolan. En kvalitativ studie om hur pedagogiken fungerar i praktiken.
- Författare: Therese Haagensen
- Handledare: Margareta Johansson, Glen Helmstad
- Datum: 2004-08-26
- Sammanfattning: En empirisk studie med kvalitativ ansats som behandlar hur Montessoriförskolor bemöter barn i åldersgruppen 3-6 år med socioemotionella problem. Vilka förutsättningar finns att genom pedagogiken inom Montessoriförskolan hjälpa barn med socioemotionella problem? Jag har för min empiriska studie valt en *kvalitativ forskningsmetod*. Intervjuer har genomförts med Montessoriförskollärare, och observationer gjorts av barn i åldrarna 3-6 år i grupp i innemiljö. *Resultatet* visade att det finns förutsättningar för att hjälpa barn med socioemotionella problem. De barn som under *observationerna* framstod som barn med socioemotionella problem visade sig i allmänhet ständigt ha en vuxen i sin alldeles omedelbara närhet. Ibland hände det dock att dessa vuxna förbisåg uppenbara försök till kontaktagande från barnens sida. Fortsatt forskning inom denna problematik hade varit intressant.
- Nyckelord: Lpfö 98, barn med särskilda behov, Montessoripedagogik, Socioemotionella problem, Förskolepedagogiskt arbete, Montessoris syn på barn med socioemotionella problem.

## Förord

Under B-kursen i pedagogik skrev jag en uppsats om Montessoripedagogiken. Där belyste jag dels hur Montessoripedagogiken ser ut i praktiken, dels personalens tankar om deras arbetssätt samt deras syn på barnen. När jag arbetade med uppsatsen blev jag intresserad av att gå djupare in på Montessoripedagogiken och studera hur pedagogiken ser på barn med socioemotionella problem.

Jag är intresserad av detta ämne p.g.a. att jag personligen har haft en del svårigheter när jag gick i förskolan och när jag började första klass. Före förskolan var jag ett mycket livligt och öppet barn som pratade med alla, både de jag kände och inte kände. När jag sedan började i förskolan blev jag plötsligt mycket tyst o försynt. Idag förstår jag varför. Jag upplevde allt omkring mig i förskolan som väldigt strikt. Plötsligt skulle man sitta still, även jag som hade myror i benen och egentligen inte kunde. Man skulle vara tyst när de sa att man skulle vara tyst, jag som brukade prata hela tiden. Detta gjorde mig väldigt tystlåten och blyg, och detta fortsatte till tolvårsåldern. Skolan med dess personal försökte väl inte sätta in de åtgärder som behövdes för mig, vilket jag idag ser som ett pedagogiskt misstag. Idag har jag funnit tillbaks till mitt verkliga jag igen, och är nu åter en mycket levande och öppen människa. Jag vill med dessa erfarenheter och funderingar försöka att ta reda på hur förskolor gör idag för de barn som har det svårt (barn med socioemotionella problem). Jag valde Montessoriförskolan eftersom jag kom i kontakt med pedagogiken när jag arbetade hos en dagmamma.

Arbetet hos dagmammans gav mig intresse för Montessoripedagogiken, eftersom jag fick en första indirekt kontakt med Montessori där. Hos dagmammans fanns nämligen två barn som gick deltid på en Montessoriförskola och resten av dagen hos dagmammans, eftersom föräldrarna arbetade till sent om dagarna. Jag upplevde dessa barn som mer utvecklade i sina sinnen än de andra barnen. Tankar och funderingar började sätta fart inom mig: Hur är detta möjligt? Hur fungerar denna pedagogik?

När jag sedan började på högskolan och gjorde mitt arbete på B-kursen, genomförde jag en intervju med en ur personalen på den skola som jag gjorde min undersökning. Efter intervjun kunde jag inte låta bli att fråga, av ren nyfikenhet och undran, om de hade några barn med särskilda behov. Till svar fick jag att ”det finns ju barn överallt med särskilda behov, även på vår skola”. Där fick jag mitt stora intresse för fortsatt arbete omkring mina tidigare funderingar. Jag skulle skriva om barn med socioemotionella problem, och hur man bemöter dessa barn i Montessoriförskolan.

# Innehållsförteckning

sida:

<b>1. Inledning</b>	5
1.2 Kommunikationsteoretiskt perspektiv	6
1.2.1 Icke-verbal kommunikation	6
1.2.2 Verbal kommunikation	6
1.3 Studiens syfte och frågeställningar	7
1.4 Disposition	7
1.5 Avgränsning	7
<b>2. Teoretisk bakgrund</b>	8
2.1 Litteratursökning	8
2.1.1 Källkritik	8
2.2 Den första svenska läroplanen för förskolan (Lpfö 98) och Montessoripedagogikens värdegrund och kännetecken i förskolan	9
2.2.1 Förskolans uppdrag och värdegrund	9
2.2.2 Om barn med särskilda behov i läroplanen och i SOU	9
2.2.3 Montessoripedagogikens värdegrund och kännetecken i förskolan	10
2.2.3.1 Förskolebarnets arbetsberande sinne	10
2.2.3.2 Känsliga perioder	11
2.2.3.3 Själständighet ”hjälp mig att göra det själv”	11
2.2.3.4 Den förberedda miljön	12
2.2.3.5 Montessorimaterielen	12
2.2.3.6 Den förberedda läraren	13
2.2.4 Jämförelse mellan Lpfö 98, SOU och Montessoripedagogiken idag	14
2.3 Barn med socioemotionella problem	15
2.3.1 Definition	15
2.3.2 Tidigare forskning om förskolepedagogiskt arbete och förskolebarn med socioemotionella problem	15
2.3.2.1 Kännetecken	15
2.3.3 Socioemotionella problem – medfött eller inlärt beteende?	18
2.3.4 Hur hanterar förskolepersonalen barn med socioemotionella problem?	18
2.3.5 Hur går det för barn med koncentrationsproblem i Montessori?	19
2.3.6 Montessoris syn på barn med socioemotionella problem	19
2.3.6.1 Avvikelser hos starka barn	19
2.3.6.2 Avvikelser hos svaga barn	20
2.3.6.3 Modell på karaktärsdrag hos barn	21
2.3.6.4 Normalisering – att hitta sig själv	22
2.4 Sammanfattning	23
<b>3. Metod</b>	24
3.1 Ansats	24
3.2 Beskrivning av förskoleenheterna	25
3.3 Databildning och analys	26
3.4 Reflektion över metodologiska förtjänster och brister	27
<b>4. Resultatredovisning och analys</b>	27
4.1 Analys av situationer ur observationerna från två Montessoriförskolor	27
4.2 Sammanfattning	31
<b>5. Diskussion</b>	32
5.1 Metoddiskussion	32

5.1.1 Problem som jag stött på under vägen	32
5.2 Analys av resultat i förhållande till teori	32
5.2.1 Svar på frågeställningarna	33
5.2.1.1 Vilka förutsättningar finns inom Montessoriförskolan för att hjälpa barn med socioemotionella problem?	33
5.3 Slutord	35
5.4 Fortsatt kunskapsutveckling	35
<b>Referenslitteratur</b>	36
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1 Maria Montessori, (1870-1952)	38
Bilaga 2 Löpande protokoll från observationer på Montessoriförskola A och Montessoriförskola B	41
Bilaga 3 Intervjuguide	49

# 1. Inledning

Reformpedagogen Maria Montessori (1870-1952) kom på sin tid med något nytt när det gällde synen på barn och sättet att tolka deras behov av att växa och lära. Genom Montessoris arbete med barn i olika miljöer hade hon, som hon menade, ”upptäckt” barnet. Hon har fått stor uppmärksamhet för sina pedagogiska idéer i dagens skola och samhälle, och antalet Montessoriskolor ökar stadigt.

Vad kan hon lära oss när det gäller att stödja förskolebarn med socioemotionella problem? Hur fungerar Montessoripedagogiken i praktiken för dessa barn? Dessa frågor har drivit mitt forskande efter Montessoripedagogikens innebörd i olika sammanhang vidare. Allt fler frågor har så småningom blivit besvarade, men fler frågor finns kvar att ställa och att få svar på.

Lärarnas situation har förändrats och dagens förskollärare har till viss del fått uppgifter som inte hör till undervisningen. Förskolan ses idag inte enbart som en kunskapskälla utan ska även fungera som en stabiliserande faktor, eftersom dagens föräldrar ofta lägger över en stor del av ansvaret för barnets utveckling på förskolan och förskollärarna.

Unga människor går in i olika roller flera gånger under sin uppväxt och det är viktigt att de får det stöd och den trygghet de behöver. Förskollärares roll i detta är att bygga upp deras självkänsla och att utveckla barnens förmåga att tänka och lära.

Mina studier av Maria Montessoris liv och arbete har för mig blivit alltmer spännande genom de olika frågor som väckts under min studietid på Universitetet i Lund och på högskolorna i Kristianstad och Malmö.

I denna uppsats har jag valt att lägga tonvikten på de socioemotionella problem som finns hos det yngre barnet. Vad gör man i praktiken i Montessoriförskolan för att hjälpa barn i åldersgruppen 3-6 år med socioemotionella problem i?

## 1.2 Kommunikationsteoretiskt perspektiv

Jag har valt att undersöka mitt pedagogiska problemområde ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Anledningen till detta är att människor med socioemotionella problem ofta brister i just kommunikationen.

I definitionen av *kommunikation* ingår vanligen såväl icke-verbalt som verbalt beteende i ett socialt sammanhang. Kommunikation innebär alltså ”interaktion” eller ”transaktion”, och innefattar dels de symboler, dels de signaler personer använder vid information de ger och får ( Satir, 1977).

Informationen eller budskapet kan förmedla tankar, behov, känslor, värderingar etc. och det behöver inte vara avsiktligt eller medvetet. Signalerna behöver inte vara ord, utan kan vara en rörelse, en slags klädsel eller doft. ”Kommunikation, överförande av budskap, är grundelementet i mänskligt samspel och därmed i relationen” (Lundsbye m.fl. , 1990, sid.80).

### 1.2.1 icke-verbal kommunikation

*Icke-verbal kommunikation* innebär all form av kommunikation som sker utöver orden. Den icke-verbala kommunikationen sker på en direkt och primitiv nivå, och ofta på ett omedvetet plan. Vid varje mänskligt möte äger kommunikationen rum, oavsett om man är medveten om att man sänder ut budskap, och tar emot, eller ej (a.a.).

### 1.2.2 verbal kommunikation

*Verbal kommunikation* innebär kommunikation genom ord. Verbal kommunikation förmedlar fakta bättre än den icke-verbala, som är bättre på att förmedla känslor. Den verbala kommunikationen är ofta mångtydlig och svårtolkad, t.ex. kan ordet ”tro” betyda bl.a. lita på, misstänka, gissa, undra o.s.v. Risken för missförstånd minskar dock eftersom vi tolkar orden i ett sammanhang, men många kommunikationsstörningar har sin grund i olika uppfattning av ordens innebörd (a.a.).

### 1.3 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur Montessoriförskolan bemöter barn i åldern 3-6 år med socioemotionella problem.

Min huvudfrågeställning är:

*Vilka förutsättningar finns inom Montessoriförskolan för att hjälpa barn med socioemotionella problem?*

Olika frågor som jag söker svar på i mitt uppsatsarbete:

- Hur ser Montessoripedagogiken för barn mellan 3-6 år ut i praktiken?
- Hur bemöts barn med socioemotionella problem i Montessoriförskolan?

### 1.4 Disposition

Jag inleder uppsatsen med att beskriva min utgångspunkt och presentera uppsatsens syfte och övergripande forskningsfrågor i kapitel 1. I kapitel 2 lägger jag en teoretisk grund. I bilaga 1 ges en kort presentation av Maria Montessori, hennes liv och filosofi, för att ge den oinvigde läsaren en bild av henne som människa och reformpedagog.

Vidare beskriver jag i kapitel 3 hur jag gått tillväga gällande metod. I kapitel 4 finns min resultatredovisning samt bearbetning av insamlade data. I avslutande kapitel 5 finns diskussion av bearbetade data.

### 1.5 Avgränsning

Som avgränsning har jag valt att lägga tonvikten på barn i åldersgruppen 3-6 år inom Montessoriförskolan. Jag har valt två Montessoriförskolor för att se om det finns någon skillnad mellan dem, och om de arbetar på samma sätt när det gäller barn med socioemotionella problem.



## 2. Teoretisk bakgrund

### 2.1 Litteratursökning

I mitt arbete med denna uppsats har litteraturen spelat en viktig roll. Huvudsakligen har jag sökt efter vetenskaplig litteratur via Lunds universitetsbiblioteks tjänster och Malmö högskolas tjänster, med sökord på både svenska och engelska. LOVISA, LIBRIS och ELIN är litteraturlitdata jag använt vid Lunds universitet, VEGA är den databas jag använt vid Malmö högskola. I arbetets början sökte jag på bred front för att få en känsla för hur mycket litteratur som fanns. Eftersom det finns mycket litteratur om Montessoripedagogik fick jag ändra mina sökord på olika sätt för att hitta det område som jag ville studera. Efter att jag hittat en intressant träff bedömde jag textens relevans för mitt ämnesområde. Jag gick även igenom den referenslitteratur som fanns i den litteratur jag funnit. Jag har även använt kurslitteratur som jag läst då jag läste Montessoripedagogik (10 poäng) på Lunds universitet, samt litteratur från andra kurser gällande empirin. Detta har varit till hjälp som utgångspunkt i min litteratursökning.

#### 2.1.1 Källkritik

Jag har varit noggrann med vem författaren varit och vad denne har för vetenskaplig bakgrund. Vid genomläsning har jag varit observant på författarens egna tyckanden och värderingar. I första hand har jag valt forskare inom pedagogik och psykologi.

Jag har utgått dels från primärkällor skrivna av Maria Montessori där hon behandlar synen på barn med avvikelser, och vilka pedagogiska åtgärder omgivningen bör vidta. Jag har även utgått från hennes egen beskrivning av grundtankarna i Montessoripedagogiken. Jag har även använt mig av sekundärkällor från andra författare som har skrivit om Maria Montessoris pedagogik, och om pedagogikens utveckling. När det gäller barn med socioemotionella problem i allmänhet har jag utgått från förstahandskällor. Maria Montessori skrev om barn med avvikelser, där är det enbart förstahandskällor jag utgått från.

Det finns mycket litteratur om Maria Montessori, men endast lite om barn med socioemotionella problem, och jag har varit medveten om att det kom att påverka min studie. Materialet om barn med avvikelser var tunt. Jag har valt bort den litteratur som enbart inriktar sig på Maria Montessoris pedagogik som behandlar barn från 6 år och uppåt. De källor som använts för att kunna skapa en tillförlitlig och kritisk forskning har varit ovan nämnda.

## 2.2 Den första svenska läroplanen för förskolan (Lpfö 98) och Montessoripedagogikens värdegrund och kännetecken

I denna del vill jag att läsaren ska ta del av och se vad den svenska förskolan har för värdegrund och syfte genom sin läroplan (Lpfö98), vilken idag även tjänstgör som styrdokument för Montessoriförskolan i Sverige. Man sätter individens utveckling och lärande i centrum. Jag har också valt att ta upp en liten del av SOU 1997:157 gällande barn med särskilda behov i förskolan. Jag ställer mig frågan här – hur står detta i förhållande till Montessoripedagogiken idag?

### 2.2.1 Förskolans uppdrag och värdegrund

”Förskolan vilar på demokratins grund och därför ska verksamheten utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktningen för varje individs egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö” (Lpfö98, sid 7).

Verksamheten i förskolan har en viktig uppgift i att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Värden som ska hållas levande i arbetet med barnen är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, samt jämställdhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta. Personalen har riktlinjer som anger det ansvar som arbetslaget har för att arbetet inriktas mot målen i läroplanen samt en önskad kvalitetsutveckling inom förskolan (Lpfö98).

### 2.2.2 Om barn med särskilda behov i läroplanen och i SOU 1997:157

I läroplanen står det att alla de som arbetar i förskolan skall ”samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande. De ska särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (Lpfö98 sid13). Arbetslaget skall ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. Inför barnets övergång till de nya verksamheter som närmar sig, har förskolan uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden. Vid övergången till nya verksamheter, t ex vid skolstarten, skall särskild uppmärksamhet riktas åt de barn som behöver särskilt stöd (a.a.).

I SOU 1997:157 anges det att alla barn har lika värde, men olika uppväxtvillkor. Begreppet ”*barn i behov av särskilt stöd*” syftar inte på någon bestämd och avgränsad grupp, eller på barn med vissa bestämda egenskaper. Detta begrepp anger snarare att vissa barn tillfälligt eller varaktigt kan ha behov av mer stöd än andra barn. För många barn är världen otrygg och svårbegriplig, många växer upp med omflyttningar och svåra separationer. Det finns barn som har olika slag av fysiska och psykiska handikapp. Detta innebär att omvärlden måste tillföra sitt stöd så att barnet kan fungera och leva tillsammans med andra barn.

Kommunerna har ett särskilt ansvar för *barn i behov av särskilt stöd*, även att ge plats för dem i förskolan. Barn med behov av särskilt stöd har alltid rätt till en plats i förskola och i fritidshem utifrån sitt eget behov. Efter individuell prövning av behovet av stöd, kan i vissa fall barnets omsorg tillgodoses i kvalificerat familjedaghem eller genom barnomsorg i hemmet (SOU 1997:157).

### 2.2.3 Montessoripedagogikens värdegrund och kännetecken i förskolan

Här koncentrerar jag mig på Montessoripedagogikens värdegrund och kännetecken i förskolan, eftersom min empiriska studie bygger på observationer av barn mellan tre och sex år. Jag vill lyfta fram Montessoris syn på barns psykiska utveckling och vissa av Montessoripedagogikens kännetecken i mötet med förskolebarn. Montessoris förberedda pedagogiska förskolemiljö som bygger på frihet, ömsesidig respekt mellan vuxna och barn, arbete, det observerande sinnet och känsliga perioder, är väsentliga att klargöra för att kunna undersöka Montessoripedagogikens möjlighet att hjälpa barn med socioemotionella problem.

Montessori menade att det största målet med perioden (3-6 år) är utvecklingen av jaget som en individ. Detta mål ger barnet en egocentrisk fokus. Barnet använder sig av sensorisk upptäckt av fakta för att förverkliga målet att utvecklas som individ. Barnet rör, smakar, luktar och ser på världen (Polk Lillard, 1996).

Montessori ville att hennes metod skulle betraktas som fördomsfri och obunden (Polk Lillard, 1985). Hennes huvudsakliga målsättningar är följande:

*”Att främja utvecklingen av barnets unika personlighet samt att ge barnet möjlighet att lära och växa efter egen förmåga.*

*Att hjälpa barnet att anpassa sig socialt och emotionellt, samt låta det växa upp som ett friskt och harmoniskt barn.*

*Att göra det lättare för barnet att utveckla hela sin intellektuella kapacitet” (Britton, 1994, sid.22).*

Montessori såg varje individ som en integrerad enhet och ansåg att barnet skapar sin egen personlighet. Detta gör barnet genom att vara aktiv i det som händer i omgivningen medan barnet strävar efter självförverkligande. Montessori talade om olika steg i den mentala observationen av omgivningen. Montessori menade att om varje individ får gå igenom dessa steg i den mentala observationen av omgivningen så tillfredsställda som möjligt, leder det till en högre del av tänkande.

#### 2.2.3.1 Förskolebarnets absorberande sinne

Ett barn suger åt sig allt som finns i dess omgivning var det än är och vad det än gäller. Montessori menade att denna process är en ”naturlig kreativ funktion” av mental utveckling och ligger till grund för den senare utvecklingen av en högre del av tänkande. Det finns två steg i denna mentala observation av omgivningen; steget från födseln till åldern tre år, som är perioden för det omedvetna *observerande sinnet*. Barnet registrerar alla intryck som finns i omgivningen, en förmåga och avtar vid cirka sex års ålder.

I det andra steget, från åldern tre till sex år, där Montessori trodde att barn använder intrycken igen, men denna gång till att klassificera och kategorisera dem (Polk Lillard, 1996). Den förberedda miljön som Montessoriförskolan erbjuder är anpassad till denna åldersgrupps behov. Barnens sinnesintryck kan förfinas med hjälp av den *sensoriska materielen*, som alla Montessoriförskolor är utrustade med. De *praktiska materielen* hjälper till att förbättra finmotoriken, vilket är i den här åldern ett viktigt utvecklingsområde. Barnen får också möjlighet att upptäcka språk, matematik och

kulturella ämnen, vilket är av stor betydelse eftersom barnens unika förmåga till inläring, *det absorberande sinnet*, avtar ju äldre de blir (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

### 2.2.3.2 Känsliga perioder

Barn går igenom perioder av koncentration på speciella egenskaper. Montessori kallar dessa perioder av barnets utveckling av en definitiv förmåga för *känsliga perioder*. Här arbetar barnet med ett specifikt område av utveckling, framför upptäckten av andra. Känsliga perioder kan sluta abrupt, och när en känslig period är passerad så är den över för alltid (Polk Lillard, 1996).

*Känsliga perioder* är mest uppenbara under barndomens första år. Under den tiden är barnet särskilt mottagligt för vissa former av stimulans (språk, ordning, små detaljer, seder och normer). Är föräldrarna medvetna om detta kan de göra mycket för barnet; hjälpa det att utnyttja perioderna till att lära, förstå och behärska sin omgivning. Under de känsliga perioderna lär sig barnet att anpassa sig och utvecklas. Denna känslighet gör att barnet kommer i kontakt med omvärlden. Barndomen fortsätter och barnet upptäcker ständigt nya saker (Montessori, 1986).

Ett barns varierande inre känslighet gör att det finns möjligheter att välja sådana aktiviteter som är passande och nödvändiga för barnets tillväxt. Exempel på känsliga perioder som uttrycker sig under förskoleperioden är: *den känsliga perioden för språk, den känsliga perioden för ordning/mönster - yttre ordning skapar inre ordning, förståelse för hur världen är beskaffad och den känsliga perioden för kultur – att bli en människa i den omgivande kulturen*. Under de känsliga perioderna är det oerhört viktigt att vi stimulerar barnen på ett adekvat sätt. Det är även viktigt att vi låter barnen repetera sina nya färdigheter. Repetition är ett inre behov hos barnen, som ger både övning och självbekräftelse (Montessori, 1986).

### 2.2.3.3 Självständighet, ”hjälp mig att göra det själv”

Hos alla barn finns det ett behov av och en beslutsamhet att sträva efter självständighet. Att kunna göra saker på egen hand utan att någon annan hjälper till. Det ligger i barnets natur att direkt kunna rikta in sig på funktionell självständighet. Barnets intagande av självständighet är de grundläggande stegen i barnets ”naturliga utveckling” (Montessori, 1987).

Alla barn strävar efter att bygga upp sig själva till vuxna och självständiga människor. Hos barn finns en inre drift som för dem mot detta mål. Det finns successiva självständighetsnivåer i människans utveckling, både fysiskt och psykiskt. När barnen slutar med modersmjölken och lär sig att äta vanlig mat, lär sig sitta, gå och tala, har de tagit några av stegen på väg mot ökad självständighet. Varje utvecklingssteg bestäms av den inre mognaden och inte av påverkan utifrån. Man kan alltså inte lära barn att gå tidigare med hjälpmedel, utan barn går när de nått den fysiska och psykiska mognad som behövs för detta. Däremot kan vi vuxna underlätta för barnet att nå dit genom att ge rörelsefrihet, uppmuntran och rätt miljö och stimulans. När barn lärt sig en färdighet, till exempel att gå, vill de upprepa detta tills de behärskar den. När man ser på barn som just lärt sig gå kan man tydligt se att de inte vill göra något annat än träna just detta. När de sedan behärskar gåendet kommer alltid något nytt som intresserar, och som barnen

kommer att upprepa. Barn måste få ägna sig åt färdigheten så länge som behovet finns, och detta är en viktig beståndsdel i Montessoripedagogiken i alla åldrar (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

Som vuxen gäller det att vara lyhörd; den vuxnes hjälp är ibland nödvändig, men oftast både vill och kan barnet göra det själv. För att barnen ska kunna utveckla sin självständighet måste vi ge dem den tid de behöver. Om de får den tiden, har de inte bara lärt sig en färdighet, utan också att man inte behöver be om hjälp för att klara sig. Montessori menade att vi bör hjälpa barnet att göra saker själv, onödig hjälp hindrar barnet i dess utveckling (a.a.).

#### **2.2.3.4 Den förberedda miljön**

Eftersom barn omedvetet absorberar omgivningen är det viktigt att anpassa inlärningsmiljön så väl som möjligt. Den ska vara speciellt anpassad efter barns behov, storlek och höjd. Montessoris strukturerade miljö som byggdes upp i Casa dei Bambina i Rom 1906-08, innefattar didaktisk materiel och övningar för barnets utveckling (Montessori, 1987).

Montessori observerade där barnen när de valde materiel, och den materiel de inte blev intresserade av tog hon bort. Den klassiska Montessorimateriel som används på förskolorna idag har framprovats på skolor över hela världen (a.a.). Materielen grupperas i praktisk och sensorisk materiel, materiel för matematik, språk och kultur. Materielen finns endast i ett exemplar och har sin bestämda plats. I och med att det endast finns i ett exemplar ska barnen lära sig att ta hänsyn och invänta sin tur, vilket främjar den sociala utvecklingen. Materielen är utformad att vara attraktiva, välgjorda och hela för att fånga barnens intresse. Materielen ska stimulera barnens alla sinnen; *syn, känsel, hörsel, lukt och smak*, och även stimulera *rörelse och koordination, kreativitet mm.* (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

Det är genom miljön som individen formas och fulländas, och eftersom ett barn formas av sin miljö behöver de bestämda riktlinjer. En vuxenmiljö är inte en lämplig miljö för ett barn, miljön ska vara anpassad till barnets utvecklingsnivå och tillväxt (Montessori, 1986).

#### **2.2.3.5 Montessorimaterielen**

Montessorimaterielens syfte är att inifrån hjälpa till med barnets självuppbbyggande och psykiska utveckling. Denna tillväxt underlättas av att barnet får stimulerande uppgifter som fångar dess uppmärksamhet och sätter igång en koncentrationsprocess. Materielen får dock naturligtvis aldrig bli viktigare än barnet (Polk Lillard, 1985).

All materiel indelas i:

- Praktisk materiel – Duka, laga mat och att damma.
- Sensorisk materiel – Sinnena – syn, hörsel, känsel, smak och lukt.
- Språkmateriel – Skrivning, läsning och grammatik.
- Matematikmateriel – Längder, volymer, vikter, kuber, prismor, cylindrar o.s.v.
- Kulturmateriel – Historia, geografi, naturkunskap, biologi, musik och bild.

Det finns utarbetad materiel till varje ämnesområde som ska vara nyckel till världen, och inspirera barnen att göra vidare upptäckter i verkligheten. Barn som arbetar med materielen får inspiration, upptäcker nya saker, undersöker och experimenterar (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

### **2.2.3.6 Den förberedda läraren**

När en lärare börjar arbeta på en Montessoriförskola måste läraren ha ett slags tro på att *barnet kommer att visa sitt sanna väsen i sitt arbete*. Läraren måste frigöra sig från alla förutfattade meningar om de olika nivåer barn kan befinna sig på. De olika typerna av barn (i betydelsen mer eller mindre avvikande) ska läraren inte oroa sig för. Uppgiften består alltså i att få barnen att börja koncentrera sig, åt detta måste läraren ägna all sin energi (Montessori, 1987).

I arbetet finns tre utvecklingsstadier:

*Första stadiet* – Lärarens huvuduppgift är att koncentrera sig på att förvalta omgivningen. Läraren ägnar sig åt den istället för att distraheras av svårigheterna med problembarnet, övertygad om att botemedlet kommer att komma ifrån miljön. Läraren måste, som en del av omgivningen, vara lugn och värdig. Lärarens yttre är viktig i den meningen att det är det första steget på vägen till att vinna barnens förtroende och respekt (Montessori, 1998).

*Andra stadiet* – Läraren måste ta itu med de barn som fortfarande är oregerliga, de med mållösa sinnen som irrar omkring, och som måste lockas till koncentration på något arbete. Lärarens uppgift är att locka barnen till arbete, vinna barnens uppmärksamhet. Läraren riskerar i detta stadium inte att avbryta viktiga processer genom att lägga sig i. Barn som på detta stadium envisas med att störa de andra barnen, gör man bäst i att avbryta (a.a.). Avbrytandet kan ta formen av ett utrop, eller att läraren visar ett speciellt och kärleksfullt intresse för barnet. Dessa avledande kärleksdemonstrationer påverkar barnet som en serie elektriska chocker och når till slut sin verkan. Man kan använda sig av en fråga som t ex.: ”Hur har du det Tommy? Kom här så ska jag visa dig något du kan göra.” På detta sätt blir de andra barnen inte längre störda (Montessori, 1987).

*Tredje stadiet* – När barnens intresse väl har väckts, och då vanligen för praktiska vardagssysslor (omständigheterna lämpar sig ännu inte för presentationer av materielen), måste läraren dra sig undan och inte avbryta arbetet. Läraren får inte på något sätt ingripa, barnet får inte bli stört på något sätt. Om läraren t ex. går förbi ett tidigare ”olydigt” barn som hittat något att koncentrera sig på och säger ”bra!”, räcker det för att problem kan uppstå på nytt. Koncentration är något som tar lång tid för barnen att bygga upp, och som vi vuxna lätt avbryter utan att vara medvetna om det. Lärarens viktigaste princip är att *handla som om barnet inte existerar så snart koncentrationen är ett faktum* (Montessori, 1998).

Läraren måste vara en god observatör, detta för att kunna se var varje barn befinner sig i sin utveckling. Läraren gör detta genom att dagligen studera barnen i arbete. På så sätt kan läraren presentera rätt sak vid rätt tillfälle (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

#### 2.2.4 Jämförelse mellan Lpfö 98, SOU och Montessoripedagogiken idag

Jag ställde frågan om hur Lpfö 98 och SOU står i förhållande till Montessoripedagogiken idag, i början av detta kapitel. Jag grundar svaret på mina intervjuer och från mina egna kunskaper. Jag har även fått ta del av en arbetsplan på en av Montessoriförskolorna.

Man måste ha i åtanke att när Montessori utvecklade sin teori lade hon grunden genom andras teorier. Hon hämtade idéer från Ellen Keys böcker samt från John Dewey. Hon smälte sedan samman alla intryck från den tidens pedagogiska debatt till en egen åskådning. De pedagoger som Montessori mest beundrade och påverkades av var Jean Itard och Édouard Séguin. De föreställde sig att all kunskap kommer via sinnesintrycken. Den pedagogiska konsekvensen av denna kunskapsteori var att sinnesträning borde kunna leda till ökad kunskap, samt till bättre förstånd hos barnen (Egidius, 2003).

I Lpfö 98 och SOU har jag studerat enskilda delar gällande barn med särskilda behov. I det stora hela stämmer läroplanen överens med Montessoris tankar. Fokus ligger på individen. I Montessoripedagogiken finns inget specifikt skrivet om hur man egentligen bör arbeta med barn med socioemotionella problem; det är Montessoripedagogiken i sin helhet som måste förstås för att man ska kunna hjälpa dessa barn. Vad man kan hänvisa till är Montessoripedagogikens beskrivning av *normalisering* (se sid. 22).

Vi lever idag i ett modernt samhälle och allt utvecklas, även Montessoripedagogiken. Montessoriförskolan arbetar inte efter Lpfö 98 men har den som ett styrdokument. På Montessoriförskolorna har de en egen arbetsplan där de kombinerar läroplanen med Montessoripedagogiken. Denna arbetsplan är uppdelad i två huvudrubriker:

1. *Normer och värden*. Här tas respekt, solidaritet, tillit, frihet, tid och tydlighet upp.
2. *Utveckling och lärande*. Om hur alla barn strävar efter att utvecklas. Arbete/lek, sensitiva perioder, koncentration, konkret lärande, motorik och koordination, matematik och tid samt omvärld.

Begreppen beskrivs i arbetsplanen. Exempelvis beskrivs *respekten* på detta sätt: att man ska ”respektera varandra och se barnet som en individ, vars önskningsar skall tas på allvar”.

Den första svenska läroplanen (Lpfö 98) och Montessoripedagogiken är i jämförelse inte olika varandra gällande sättet att se på individen och dess behov. Man använder sig mer av den idag än tidigare, och man kopplar den till Montessoripedagogiken.

## 2.3 Barn med socioemotionella problem

I denna del behandlar jag definitionen av socioemotionella problem, samt tidigare forskning om förskolepedagogiskt arbete och förskolebarn med socioemotionella problem. Jag tar även upp Montessoris syn på barn med socioemotionella problem. Montessori beskriver dessa som barn med ”avvikelser hos starka och svaga barn”.

### 2.3.1 Definition

Det har varit, och är fortfarande, vanligt att se på socioemotionella problem som något individuellt, och inte som ett samspelsproblem. Det talas om *”beteendeproblem”*, *”anpassningssvårigheter”*, *”emotionellt avvikande barn”*, *”barn som inte lär sig och trivs som andra”*, *”impulsiva barn”*, *”ängsliga och oroliga barn”*, *”den lille tyrannen”*.

Själva beteckningen *”social-emotionella”* problem pekar på att problemen yttrar sig på det sociala och det emotionella området. Handlingar som är *”aggressiva”* kallas ofta för *”beteendeproblem”*, och *”tillbakadragenhet”* förbinds med *”emotionella”* problem.

Den diagnostiska begreppsapparatur som uppstått kring dessa problem pekar tydligt ut barnets brister eller svagheter.

Det gemensamma för alla dessa definitioner är att barnet framhävs som själva problemet, och inte det samspel som barnet är en del av (Johannessen 1997).

### 2.3.2 Tidigare forskning om förskolepedagogiskt arbete och förskolebarn med socioemotionella problem

Här beskriver jag vilka kännetecken socioemotionella problem kan ha, och om det är ett medfött eller inlärt beteende. Förskolepersonalens arbetsätt gällande barn med socioemotionella problem tas upp. Hur vi vuxna gör i olika situationer och vad man gör för dessa barn. Om inget annat anges refererar jag här till Eva Johannessen (1997).

#### 2.3.2.1 Kännetecknen på barn med socioemotionella problem

I samband med socioemotionella problem formuleras ofta listor på *”symptom”* eller *”karakteristiska kännetecken”*, som gör att man lurats att tro att det är lätt att upptäcka socioemotionella problem bara man har förteckningen framför sig.

Kännetecknen berättar för oss vad barnet har problem med, eller vad de måste träna på. De vanligaste kännetecknen som man kan räkna upp är *motorisk oro* och *hög aktivitetsnivå*, *koncentrationssvårigheter* och *uppmärksamhetsstörningar*, *bristande uppmärksamhet* som är förbundet med *koncentrationssvårigheter*, *bristande förmåga att sätta sig in i och ta hänsyn till andras perspektiv*, *tex att turas om*, *bristande flexibilitet* och *till sist tillbakadragenhet och passivitet* (Eva Johannessen, 1997).

- *Motorisk oro och hög aktivitetsnivå*

Här beskrivs barnen som motoriskt oroliga. De går inte utan de hoppar och springer omkring hela tiden. De måste springa, klättra, hänga och de måste vippa på stolen, klänga på dem som sitter bredvid osv.



Enligt Kadesjö (2001) har en hjärnskada som betecknas MBD (*Minimal Brain Dysfunction*) knutits till hyperaktivitet och motorisk oro hos barnet. Idag råder det ingen enighet om att det finns något MBD-syndrom, orsakerna till hyperaktivitet och motorisk oro är många och mycket komplicerade.

De barn som har MBD har ett klart kännetecken av motorisk oro, men med åldern försvinner många av de motoriska problemen. Barn som har MBD är emellertid speciellt utsatta för inlärningssvårigheter och psykiska problem, vilka antagligen är sekundära (a.a.).

Termen MBD skall ersättas med termen DAMP enligt nordiska experter. Denna term betyder *Dysfunktion ifråga om Avledbarhet, Motorik och Perception*. Det som man har ansett är att denna beskrivande term är att föredra framför MBD termen, den orsaksförklarande. Till DAMP hör de barn som har en kombination av koncentrationssvårigheter och motoriska, perceptuella avvikelser (a.a.).

MBD-termen har numera nästan helt övergivits. DAMP förekommer huvudsakligen i Norden. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) är den mest använda termen internationellt. Den innebär att barnet har uppmärksamhetsstörning och hyperaktivitet. Det finns också olika kombinationer när det gäller ADHD, man talar om ADHD med kombinerad problematik (a.a.).

Barn som är motorisk oroliga kan med eller mot sin vilja lätt knuffa till andra, de har svårt för att beräkna konsekvenserna av sina handlingar. Omgivningen kan uppfatta dessa handlingar som att de ”slår” eller ”förstör” utan att barnet själv uppfattar det på detta sätt, eller har en sådan avsikt. Sambandet mellan motoriska handlingar och konsekvenserna av dem är svårare att beräkna ju yngre barnet är. Det kan uppstå ett samspel där omgivningen uppfattar aggressionen som planerad, svarar med fysiska och verbala reaktioner som i sin tur förstärker barnets tendenser och grundlägger ett mönster (Johannessen, 1997).

Motorisk oro och fysiska angrepp försvinner ofta med åldern, att vissa barn slår eller biter varandra är inte ovanligt i en småbarnsgrupp. I de äldre barngrupperna är det vanligare att barnen använder språket istället för fysiska angrepp när de blir arga på varandra (a.a.).

- *Koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörningar*

*Koncentration* betyder att samla uppmärksamheten kring något. Barn med koncentrationssvårigheter beskrivs som att de ”aldrig” eller ”sällan” kan koncentrera sig på de lugna aktiviteterna. De distraheras av andra saker som sker runt omkring dem och de måste blanda sig i det som andra barn håller på med.

Brist på koncentration kan bero på att uppgiften de håller på med inte är tillräckligt intressant eller motiverande. En annan anledning kan vara att barnen protesterar mot att den vuxne kommer och bestämmer vad de ska koncentrera sig på, de vill bestämma själva. För att man ska kunna koncentrera sig på något måste man kunna rikta sina tankar och känslor på uppgiften (a.a.).

Man ska kunna utestänga ovidkommande stimuli, komma igång med och hålla fast vid, och avsluta en uppgift som man håller på med. Att kunna samla uppmärksamheten på en uppgift under en längre tid innebär koncentration (a.a.).

Ångest och osäkerhet inför en uppgift kan vara en annan orsak till koncentrationssvårigheter, att misslyckas med den och tappa ansiktet inför andra barn och vuxna. Barn som inte klarar av att vara uppmärksamma kring det som läraren bestämmer, kan få problem med de flesta situationer i skolan, de kan utveckla ”inlärningssvårigheter” och ”socioemotionella problem” (a.a.).

- *Bristande uppmärksamhet*

Bristande uppmärksamhet är förbundet med koncentrationssvårigheter, relateras till bristande impuls kontroll enligt diagnosen *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Diagnosen bygger på att barnet inte klarar av att fullfölja påbörjade uppgifter, att barnet lätt blir distraherat.

Bristande uppmärksamhet innebär vidare ”impulsivt beteende”; att barnet ofta byter aktivitet eller handlar utan att tänka sig för, är slarvigt och osystematisk. Barnet behöver mycket tillsyn och vägledning från läraren (Johannessen, 1997)

- *Bristande förmåga att sätta sig in i och ta hänsyn till andras perspektiv*

”Hänsynslösa” eller ”egoistiska” beskrivs vissa barn med socioemotionella problem som; att de saknar medkänsla med och omsorg om andra. De klarar inte att sätta sig in i andras situationer, bedöma andras sociala och emotionella tillstånd eller sätta sina egna behov åt sidan. Det blir efterhand lättare när de blir äldre. Det uttrycks i hur barnen tar hand om varandra, hur de tröstar och hjälper andra, hur mycket de låter andra bestämma. För att det sociala ska flyta lite bättre måste de kompromissa med varandra. De gäller dock att ge akt på de barn som inte klarar av att hålla fast vid sina egna känslor och behov, de kan komma att få problem med sin sociala sensitivitet om de låter andra gå före i för stor utsträckning (a.a.).

- *Svårighet med att turas om*

Att ge och ta emot intryck och initiativ kräver att det råder en balans där emellan, när det gäller socialt samspel. De barn som alltid vill vara med och bestämma och dominera, begränsar sitt sociala register. Andra barn tycker kanske det är mer behagligt om andra fattar beslut och bestämmer åt dem. Att turas om betyder att den som tar initiativet ibland får visa en viss tillbakadragenhet medan den tillbakadragna får sin möjlighet att ta större initiativ (a.a.).

- *Bristande flexibilitet*

Dessa barn fastnar i vissa lösningar och har svårt för att se alternativ. Det kan medföra att dessa barn blir impopulära bland sina lekkamrater.

- *Tillbakadragenhet och passivitet*

Barnen beskrivs som initiativlösa, de vill inte vara med på någonting. De gråter och är rädda för det minsta, och de tycker inte om några förändringar; de dagdrömmer och fantiserar, de är föga självhävdande och de har dålig självbild. Det är vanligt att man tolkar detta som ett emotionellt problem. Ser man att barnet drar sig undan tror man

därför att det har ångest och dåligt självförtroende. Dessa barn kan ha ett inre aktivt liv med en rik fantasi (Johannessen, 1997).

### 2.3.3 Socioemotionella problem - medfött eller inlärt beteende?

- *Aggressivitet och tillbakadragenhet*

I hjärnan finns ett centra som kan stimulera eller hämma aggressioner, ett komplicerat samspel mellan fysiologiska reaktioner, känslor och beteendetryck, och likaså mellan arv och miljö. När det lilla barnet kommit till världen påverkas det av sin omgivning. I första hand av sin familj och av andra omsorgspersoner. Från födseln är barn redan olika, avseende aktivitetsnivå, reaktionströskel och gråtande. Ett barn som har lätt för att gråta och som gråter mycket och länge, får en annan uppmärksamhet från sin omgivning än ett barn som nästan aldrig gråter (Johannessen, 1997).

Temperamentsskillnader hos ett barn har att göra med *arv* och *miljö*, och hur det kommer att utvecklas beror på hur det bemöts. Modern, fadern, syskonen och andra familjemedlemmar utgör modeller för barnet med avseende på tillbakadragenhet och aggressivitet. Modellerna som barnet lär sig av i hemmamiljön är hur tillbakadragenhet och aggressivitet visas. Barnet påverkas av föräldrarna genom deras sätt att hantera sin egen och barnets aggressivitet.

Ett temperament består av känslor och social sensitivitet, relativt konsistenta, grundläggande och medfödda dispositioner som påverkar aktivitets- och reaktionsnivå. Biologiska faktorer kan antagligen påverka dessa viktiga sidor av temperamentet, och under utvecklingen påverkas temperamentsuttrycken alltmer av erfarenheter och sammanhang (a.a.).

I begreppen "*personlighet*" och "*socialitet*" ingår temperamentet. Personlighetsbegreppet rymmer självuppfattning, attityder, förväntningar o.s.v. Förklaringar kan göras av olika beteenden genom temperamentets dimensioner och dispositioner (anlag). Temperamentet hos barnet påverkar frekvensen och intensiteten i kärleksrelationerna. Vissa barn har en låg tröskel och visar obehag och ilska, medan andra behöver starkare stimuli innan de reagerar känslomässigt (a.a.).

### 2.3.4 Hur hanterar förskolepersonalen barn med socioemotionella problem?

Detta är en beskrivning först och främst om hur man gör i den svenska förskolan, efterföljt av hur det går för barn med koncentrationsproblem i Montessoriförskolan.

Förskolepersonalen gör först och främst en helhetsbedömning av barnet innan de försöker hitta lösningar. Därför kan det ta lång tid innan åtgärderna sätts in. Det vanliga är att personalen diskuterar problemen på avdelningsmöten och eventuellt med deras föreståndare. Personalen försöker lösa problemen på egen hand innan de bestämmer sig för att skaffa extra hjälp. Åtgärderna varierar beroende på situationen och problemens karaktär, och kan vara t.ex. att sätta klara och tydliga gränser, bättre upplägg av lekar samt bättre samarbete med föräldrarna (a.a.).

Personalen kan också bilda mindre lekgrupper och försöka hitta sätt för barn att lära sig leka på, och låta barnen komma in i andra barns lekar. Personalen kan även förbättra miljön i de sammanhang i vilka problemen utspelar sig. För barn med socioemotionella problem kan miljön vara problemskapande även vid vardagliga rutiner (Johannessen, 1997).

Vuxna skall vara auktoriteter för barn, dagens och morgondagens pedagoger får arbeta hårt med att få kontakt och tillit och behålla detta i relationen. Fors (1995) menar att de barn som kommer till skola och barnomsorg, och som har olika personlighetsvredor och vilshenhet inom sig, fokuserar sig på personalen direkt. De personlighetsmässiga olikheterna är bl.a. hur man visar, hanterar och kontrollerar sin egen aggressivitet, förmågan till empati och vilket kontroll- och dominansbehov man har. Det är värdefullt om skolans personal både kan förstå och hantera dessa känslomässiga reaktioner.

Fors (1995) menar att det är de vuxnas arbetsuppgift att dels få del av barnens berättelser, dels förstå dem. Vidare menar hon att i relationen mellan barn och vuxna i skolvärlden borde de aktiva komponenterna vara *tillit, omsorg, respekt och gränssättning*.

### **2.3.5 Hur går det för barn med koncentrationsproblem i Montessori?**

Hedlund (1996) menar att koncentrationsproblem blir allt vanligare bland svenska barn; många barn är överstimulerade av intryck från verkligheten och från media. Huvuduppgiften blir att få ordning och struktur i en rörig värld. På Montessoriförskolor är både miljö och material skapat för att befrämja koncentrationen. Att i en lugn och välordnad miljö få syssla med praktiska och sinnestränande uppgifter och slippa bli avbruten stärker koncentrationen. I Montessoriförskolor skall barnen slippa att ständigt bli avbrutna när intresse och koncentration väl har infunnit sig. En av de viktigaste sociala regler som finns är att visa hänsyn mot kamraterna som är koncentrerade på sitt arbete.

Den viktigaste uppgiften som läraren har är att ständigt arbeta för att befästa den regeln och själv föregå med gott exempel. Att bli störd av läraren kan vara lika förödande för koncentrationen som att bli störd av ett annat barn. De barn som har grava koncentrationsproblem, beroende på hjärnskador, behöver givetvis hjälp av speciallärare även i Montessoriförskolor (a.a.).

### **2.3.6 Maria Montessoris syn på barn med socioemotionella problem**

Jag tar här upp Montessoris egen beskrivning av avvikelser hos barnet med hjälp av en modell (2.3.6.3). Modellen visar var olika karaktärsdrag återfinns bland normala resp. avvikande beteenden. Vidare beskriver jag hur man enligt Montessori arbetar med barn som har socioemotionella problem, kallat *normalisering*.

#### **2.3.6.1 Avvikelser hos starka barn**

I denna grupp (se modell s.21) finner vi barn med våldsamt, raserianfall, olydnad och aggressivitet. Barnen är märkbart olydiga och har en så kallad ”destruktiv instinkt”, och äganderättskänslan är vanlig. Den leder till avundsjuka, självishet och brist på målmedvetenhet som är vanligt hos de yngsta barnen. Andra exempel är oförmåga att samla uppmärksamheten och koncentrera sig, alltför livlig fantasi och mental förvirring.

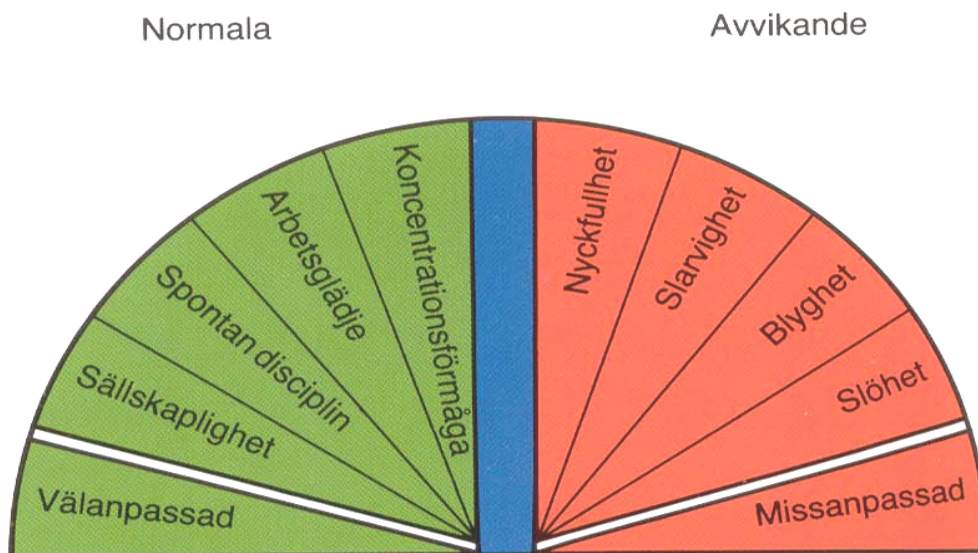
Barn som har svårt för att koordinera sina händers rörelser kan bråka och skrika och vara högljudda. Dessa barn stör och retar andra, är elaka mot dem som är svagare (Montessori, 1987).

#### **2.3.6.2 Avvikelse hos svaga barn**

I denna grupp (se modell s.21) är barnen av naturen passiva, och deras avvikelser är negativa. Dessa barn är lata och gråter för att få som de vill och få andra att passa upp på dem. De anförtror sig till de vuxna och tycker att allt är skrämmande. De blir lätt uttråkade och vill helst bli underhållna hela tiden. De stjälar saker och ljuger; att ljuga är ett passivt försvarssätt och att stjäla är ett annat psykologiskt försvarssätt. De kan lida av fysiska brister, till exempel att matvägra, inte verka vara hungriga eller äta för mycket och få matsmältningsbesvär. Mardrömmar, orolig sömn och rädsla för mörker är vanliga besvär. Detta kan vanligen inte botas på medicinskt sätt eftersom det har psykologiska orsaker (Montessori, 1987).

Figur 5

### Karaktärsdrag hos barn



#### 2.3.6.4 Normalisering – att hitta sig själv

Enligt Montessori (1987) uppfattas barns karaktärsbrister i allmänhet inte som något dåligt. Passiva barn kan anses som snälla. Vidare menar hon även att de barn som är livliga och högljudda och med stark fantasi, kan anses vara särskilt intelligenta eller till och med överlägsna andra. Samhället grupperar barnen på följande sätt: de barn som har avvikelser som behöver rättas till, de barn som är snälla (passiva) och kan ses som föredömen. De sistnämnda har karaktärsdrag som är önskvärda av föräldrar. Montessori menar att överdrivna karaktärsdrag försvinner så fort barnen går upp i ett arbete som fångslar dem. De så kallade dåliga egenskaperna, liksom de önskvärda, mattas av. De som finns kvar är bara en sorts barn, de som inte har kvar några av dessa egenskaper.

*Normalisering* uppnår man genom koncentration på en viss uppgift, och för att frambringa denna process måste vi tillhandahålla barn med motiv för aktivitet. Dessa ska vara väl anpassade efter barnens intressen så att de fångar deras uppmärksamhet. För att de ska lära sig koncentration behövs mental ordning och samordning av rörelser. När de väl har lärt sig detta befriar det barnets handlingar, och botar därmed deras brister. Ett fritt valt arbete som är intressant och som leder till koncentration, ökar barnets energi och mentala kapacitet och gör dem till herrar över sig själva. Det är inte tillräckligt att tillhandahålla barnen med slumpvis valda saker, utan man skall organisera en omgivning som ökar intresset (Montessori, 1987).

I den preparerade miljön i Montessoriförskolan följer barnen en inre vägledning och sysselsätter sig med något som ger dem lugn och glädje. I en barngrupp praktiserar de spontant, något som förvånade allmänheten enligt Montessori (1987). Frihet under ansvar tycktes lösa alla de problem som hittills inte gått att lösa; man uppnådde disciplin genom att ge barnen frihet. Barn som arbetar fritt och som är fördjupade i olika uppgifter gav ett intryck av en perfekt disciplin. Denna förändring kommer inte helt plötsligt utan den kommer efter en stunds djup koncentration på någon form av aktivitet. Så fort barnet har funnit något att arbeta med försvinner de brister i karaktären de har. Det hjälper inte att argumentera med barnen, utan de ska få sysselsätta sig med något som de är intresserade av.

Individen måste byggas upp och formas av aktiva erfarenheter i den verkliga världen. Utvecklingen av dessa delar måste slutligen integreras, så att alla delarna arbetar tillsammans i individens tjänst. Det är det som händer i perioden från födseln till tre års ålder, när händerna arbetar och intellektet styr dem. Om de yttre omständigheterna hindrar eller stör denna integration resulterar det i en ojämn utveckling som då inte når de egentliga målen, t.ex. att händerna rör sig utan mål eller att intellektet vandrar omkring långt borta från verkligheten. Sådana avvikelser kan inte tillerkännas själva personligheten. De uppkommer för att man inte har organiserat denna integration (a.a.).

Det händer ofta att barn när de blivit förbättrade i den förberedda förskolemiljön kommer hem till oförändrade omständigheter, som kanske var den ursprungliga orsaken till deras beteende. Barnet kan då falla tillbaka till negativt beteende och de saknar kraft att förbli normaliserade. Deras normalisering blir då endast tillfällig (a.a.).

Montessori (1987) menar att en verklig *frihet* är ett resultat av utveckling, att utveckla en inre vägledning med hjälp av pedagogisk fostran. Utveckling är aktiv, den består i att

bygga upp personligheten genom egna erfarenheter och är den väg som varje barn måste gå för att nå sin mognad. Vilken individ som helst kan trycka ner eller dominera över dem som är svaga eller undertryckta, men ingen kan få någon annan att utvecklas och det är inget som kan läras ut. Om ordet frihet skulle betyda att man låter barnen göra som de vill, är det tydligt att även deras avvikelser är fria att utvecklas och därför kan komma att förvärras.

## 2.4 Sammanfattning

Av teorin har jag kommit fram till att läroplanen (Lpfö98) och SOU 1997:157 har stora likheter med Montessoripedagogiken gällande barn med socioemotionella problem. Läroplanen ska i första hand fungera som ett stöd för det arbete som pedagogerna utför. Läroplanen beskriver de mål och riktlinjer som de ska gå efter. De mål och riktlinjer som finns gällande barn med särskilda behov är likvärdiga Montessoripedagogiken. Man arbetar inte efter Lpfö 98, men har likvärdiga mål och riktlinjer i sin egen arbetsplan – individens egenvärde, frihet, integritet och människors lika värde.

Montessoripedagogiken i helhet säger att barn måste gå igenom olika stadier i sin utveckling för att kunna fungera som vuxen senare i livet. Montessori skriver om avvikelser hos starka och svaga barn, hon menar att man ska följa dessa barn för att kunna ge de det stöd de behöver i sin utveckling. Den tidigare forskningen som gjorts inom förskolepedagogiskt arbete inom förskolan visar att det finns vissa kännetecken hos de barn som har någon grad av socioemotionella problem. Det visar sig att problemen beror på arv och miljö. Barnet kan påverkas av föräldrarna hemma, i den miljö de vistas i eller av det temperament som ingår i dess arv. Hur det kommer att utvecklas beror på hur det bemöts.

När man arbetar med barn med socioemotionella problem arbetar man efter problemets karaktär. De olika lösningsförslagen som finns kan t.ex. vara att sätta klara och tydliga gränser, bättre upplägg av lekar och bättre samarbete med föräldrarna. Man kan även vända sig till specialpedagoger eller psykologer om problemet är större än vad man själv på skolan klarar av. Hur Montessori skiljer sig från andra pedagoger gällande specialpedagogiska åtgärder är att genom helheten med sin metod hjälpa dessa barn. Som sagts tidigare finns det inget specifikt skrivet om hur man går tillväga för att hjälpa barn med socioemotionella problem, utan man måste förstå hur Montessoripedagogiken i praktiken kan användas för att ge det stöd som dessa barn behöver.



### 3. Metod

Här beskriver jag hur jag vetenskapligt gått tillväga vid genomförandet av undersökningen som ligger till grund för denna uppsats. I de olika delavsnitten ansats, beskrivning av förskoleenheterna, databildning och analys, reflektion över metodologiska förtjänster och brister redovisar jag mina medvetna val.

#### 3.1 Ansats

Jag har för min empiriska studie valt en *kvalitativ forskningsmetod*. Enligt Starrin och Svensson (1994) kan vi faktiskt säga att alla fenomen som vi varseblir är kvalitativa. De menar att en av skillnaderna mellan kvalitativ och kvantitativ forskning har att göra med skillnader mellan subjektivitet och objektivitet. Kvalitativa data anses vara data som handlar om rent subjektiva varseblivningar, medan kvantitativa data är data som är objektiva och oberoende av subjektiva upplevelser. Den andra skillnaden har att göra med mätprecision. Det innebär att data som ger en grov skattning är kvalitativa, medan data som ger en mer preciserad skattning är kvantitativa. Likaså skiljer sig frågeställningen åt mellan dessa två metoder. Frågor som t ex ”Vad innebär Montessoripedagogiken?” leder till en kvalitativ forskning. Om man däremot ställer frågor av typen ”Hur många barn är det som går i Montessoriförskolan?”, leder dessa frågor till en kvantitativ forskning.

Som *datainsamlingsmetod* valde jag observationer med löpande protokoll. I *Löpande protokoll* beskriver man med egna ord det som händer under en viss tid. Man försöker berätta vad som händer utan att värdera, och istället göra tolkningar i efterhand. Man sätter datum o tidpunkt när händelsen har inträffat, vilka som är närvarande i rummet och vad de gör. Man ska även anteckna vad som skett före observationen. (Rubinstein Reich & Wesén, 1986).

Observationer har gjorts av barn i grupp vid två Montessoriförskolor. Jag gjorde även bandinspelningar av intervjuer med personalen. Skäl till detta val är att jag ville få en så heltäckande bild som möjligt för att förstå vilka förutsättningar till en positiv utveckling det finns för barn med socioemotionella problem på Montessoriförskolor. Intervjuerna gjordes även för att ta reda på förskollärarnas pedagogiska övertygelser, och deras arbetssätt. Detta presenteras senare i underrubriken beskrivning av förskoleenheterna.

Jag har anlagt ett kommunikationsteoretiskt perspektiv i denna undersökning, men det är den individualpsykologiska synen på socioemotionella problem som dominerar fältet. Jag har även använt mig av etnografi, för att studera interaktionen mellan förskollärare och barn, resp. mellan barn.

Etnografisk forskning är naturalistisk, d.v.s. sker i naturliga situationer. Det innebär en fenomenologisk ansats. Forskaren försöker förstå fenomen i termer av de studerade personernas intentioner, tankar och känslor etc. Den typiska datainsamlingsmetoden för pedagogisk etnografisk forskning är deltagande observation, intervju, och frågeformulär mm (Berglund, 1985).

### 3.2 Beskrivning av förskoleenheterna

Vid val av undersökningspersoner till både intervjuer och observationer krävs att man gör ett genomtänkt urval. Det väsentliga är att denna undersökningsgrupp är representativ för mitt undersökningsområde.

Jag tog kontakt med olika Montessoriförskolor och frågade om de hade barn med socioemotionella problem. Jag kom i kontakt med två Montessoriförskolor som hade barn med denna typ av problematik. Anledningen till att jag valde två Montessoriförskolor är att jag ville se om de arbetar på samma sätt när det gäller barn med socioemotionella problem, trots geografisk åtskillnad. Montessoriförskolorna som jag koncentrerat mig på ligger i Skåne. Båda skolorna ligger i utkanten av varsin stadskärna. Dessa två Montessoriförskolor kallar jag för Montessoriförskola A resp. Montessoriförskola B.

Den fysiska miljön på de båda Montessoriförskolorna är anpassade efter barnet; bord, stolar, hyllor med materiel efter deras storlek. Rummen är stora och rymliga för lek och arbete. På *Montessoriförskola B* finns köket på nedre plan, småbarnsavdelningen. *Montessoriförskola A* har köket nära barnens arbetsplats där de kan diska och göra rent det som de använt. *Montessoriförskola A* har ett stort rum för lek och arbete samt matplatser, ett mindre rum för läsning och lek, ett mysrum för avkoppling. Denna stora yta är uppdelad i olika sektioner, avdelat för samling, matplats resp. arbete, allt i barnens storlek. *Montessoriförskola B* har större ytor att röra sig på då de har köket på sin nedre våning. Tre olika rum finns för samling, målning resp. vanligt arbete som t.ex. att rita och väva mattor. Sammanfattningsvis kan man säga att de båda miljöerna var väl anpassade efter barnens behov och storlek, rymliga ytor för lek och arbete, hemtrevligt och ljust.

*Montessoriförskola A* har 22 barn mellan 3 och 6 år. Barnen kommer dels från villaområden och höghusområden i skolans närhet, dels inifrån stan. De har fyra personal, varav en föreståndare. Två av dem arbetar heltid, en 85%, en annan 75%.

*Montessoriförskola B* har 16 barn mellan 3 och 6 år. Barnen kommer från hela kommunen, c:a en tredjedel från närområdet. Ordinarie personal är en som är heltid varav 75% på småbarnsavdelningen, 2 som är heltid varav 50% i barngruppen på den stora avdelningen. Dessutom finns en 25% föreståndartjänst samt köks- och städansvariga på deltid.

*Observationerna* har jag valt att göra i olika barngrupper vid tre tillfällen på Montessoriförskola A, och vid två tillfällen på Montessoriförskola B. Observationerna har gjorts när barnen sitter tillsammans och när de arbetar själva i innemiljö.

*Intervjuer* (se bilaga 3) har gjorts med tre lärare på Montessoriförskola A. På Montessoriförskola B fick en lärare svara på intervjufrågorna via mejl p.g.a. tidsbrist. Dessa mailsvar var samstämmiga ur deras personalgrupp. Eftersom intervjuerna är inspelade på band valde jag att ta ut det som jag tyckte var relevant för min undersökning. De inspelade svaren finns tillgängliga för den som vill ta del av dem.

Jag tar här upp det viktigaste som jag kom fram till genom intervjuerna; de verksamma förskolläraernas redogörelser för sina pedagogiska övertygelser och sitt arbetssätt.

Angående socioemotionella problem talar Montessoripedagogiken om hänsyn och respekt för varandra, men inte mer specifikt om hur man ska gå tillväga. Den säger att man i gruppen ska vara en "förebild" för barnen; att man ska lära barnen att visa hänsyn till andra barn. Personalen försöker se varje barn, och uppmärksamma de som behöver särskilt stöd. De gör sociala övningar, och förskollärarna försöker förklara för barnen hur de ska göra i det dagliga livet.

På båda Montessoriförskolorna fanns enligt personalen barn med socioemotionella problem. Personalen berättade att deras arbetssätt är mycket viktigt; hur de hanterar och ingriper med barn som har socioemotionella problem. De betonar också vikten av ett nära samarbete med barnets föräldrar, för att kunna förstå barnet och komma överens om att ge samma signaler i skolan som hemma. Deras inställning är att de försöker se möjligheter istället för problem. Alla barn har olika behov, och en av grundprinciperna är att man ska accepteras som den man är.

De barn som har socioemotionella problem behöver stort stöd av en vuxen som hela tiden ska finnas i barnets närhet och som kan hjälpa till och stötta och medla i lek. Förskollärarna försöker vara medvetna om vad som händer, och föregripa de utbrott som sker genom att avleda barnet och hitta på nya aktiviteter.

Personalens uppfattning är att socioemotionella problem är större och mer utspridda nu än på Maria Montessoris tid. Barn med denna typ av problem får mer styrning från personalen än övriga barn. Enligt personalen står Montessoripedagogiken för en bra grundsyn: att en barngrupp skall bestå av alla typer av barn, att vi kompletterar varandra och att alla behövs. Detta medför att man har en positiv attityd till alla människor. De betonar också att för att hantera inre kaos är det viktigt att det råder lugn, ordning och tydlighet.

### 3.3 Databildning och analys

När jag skulle observera barn i barngrupper i innemiljö hade jag en ungefärlig uppfattning om hur det skulle genomföras, och hur dags på dagen som skulle vara lämpligt ur koncentrationssynpunkt, både min och barnens. När det gällde tidsåtgång räknade jag med att det skulle ta ett par timmar om dagen för att se det som jag letade efter. Jag försökte sedan anteckna allt som hände i barngruppen runt omkring mig och som jag kunde uppfatta från den plats jag befann mig. Jag gjorde löpande anteckningar under hela observationerna, som varade mellan en och en halv till två timmar vardera. Min närvaro verkade inte påverka barnens aktiviteter. Barnen är relativt vana vid att se en passiv vuxen som sitter och antecknar. Jag har gjort fem olika observationer på två Montessoriförskolor. På den första förskolan gjorde jag tre observationer med en barngrupp. Det var en knapp veckas mellanrum mellan varje observation. Barngruppen består av 22 barn, och tre pedagoger ingår normalt i bemanningen på skolan då alla barnen vistas där. På den andra förskolan gjorde jag två observationer av en barngrupp.

Observationerna utfördes under två dagar. Barngruppen består av 16 barn, och tre pedagoger ingår normalt i bemanningen på skolan.

Observationerna har gjorts i inommiljö vid båda förskolorna. Jag har efter observationerna samlat alla anteckningar jag gjort och renskrivit dem (se bilaga 2). I min diskussion utvärderas det jag sett och kommit fram till i förhållande till resultatet av min teoribakgrund och mina egna reflektioner kring undersökningen.

### 3.4 Reflektion över metodologiska förtjänster och brister

När jag valt förutsättningar för observationerna och observerat de barn som jag valt (de barn som jag antog hade socioemotionella problem) har jag samtidigt valt bort det som jag inte har intresserat mig för. Jag är medveten om att jag vid varje val också väljer bort vissa saker. Jag valde barngrupp i inommiljö för att lättare kunna se vilka förutsättningar det finns för att hjälpa barn med socioemotionella problem. Detta för att barnen är mer samlade och förskollärarna är i närheten hela tiden. Valet har att göra med syftet för undersökningen: att studera hur man bemöter barn i åldersgruppen 3-6 år med socioemotionella problem. Man hade givetvis kunnat välja andra miljöer, och då fått se andra fenomen som varit av intresse. Som observatör riskerar man naturligtvis att i någon grad påverka de man observerar, men jag upplevde barnen som helt opåverkade av min närvaro. Jag misstänker däremot att förskollärarna påverkades något av min närvaro. Innan jag gjorde mina observationer berättade jag att jag först och främst skulle observera barnen i sin miljö, och sedan lärarnas arbetssätt med barnen. Detta kan ha gjort att förskollärarna agerade mer genomtänkt och mindre spontant än i vanliga fall. Jag tror dock inte att detta har minskat värdet av observationerna nämnvärt.

## 4. Resultatredovisning och analys

Jag presenterar och analyserar resultatet av observationerna i följande situationer från Montessoriförskolorna. Jag har gjort fem observationer sammanlagt på Montessoriförskolorna för att utverka ett svar på de frågor som jag föresatt att besvara.

De frågor som jag vill besvara är följande: *vilka förutsättningar finns inom Montessoriförskolan för att hjälpa barn med socioemotionella problem?*, som är min huvudfrågeställning. *Hur ser Montessoripedagogiken för barn mellan 3-6 år ut i praktiken? Hur bemöts barn med socioemotionella problem i Montessoriförskolan?*

Jag börjar analysen med en situation som stämmer väl överens med hur Montessoriförskollärare önskar att det ska fungera i Montessoriförskolan. Denna situation efterföljs av sex situationer som jag har tolkat kan ha utspelats med barn med socioemotionella problem.

### 4.1 Analys av situationer ur observationer från två Montessoriförskolor

När jag gjorde mina *observationer* var det en etisk omöjlighet för mig att kunna välja ut och följa vissa bestämda barn med socioemotionella problem. Eftersom personalen på förskolorna har tystnadsplikt och inte får peka ut de barn som har dessa problem, blev det för mig en svår utmaning att försöka upptäcka dessa barn i miljön. Jag väljer här att

presentera några situationer från mina observationer, som jag tolkat kan ha utspelats med barn med socioemotionella problem i deras möte med Montessoriförskolan. Jag har valt här att ta enstaka observationer från båda Montessoriförskolorna, som känts relevanta för min undersökning. Råmaterialet från samtliga observationer presenteras i bilaga 2.

#### • ”Spel i liten grupp”

Denna situation använder jag som kontrast till de övriga situationerna. Detta är ett exempel på en situation som inte visar några tecken på socioemotionella problem, dessutom är det typiskt Montessori.

*En grupp med två flickor och en pojke som spelar spel. De frågar läraren vad som står på korten, så de kan spela. Går tillbaka och spelar vidare. När de kommer och frågar säger de: ”Fröken vad står det?”. De spelar sedan vidare och samarbetar bra tillsammans. Läraren svarar och ger en bra respons till barnen. De spelar spelet klart, och plockar sedan undan efter sig.*

Här ser man en liten grupp med tre barn som sitter och spelar ett spel tillsammans. De kommunicerar och samarbetar bra. Man ser även här att barnen hjälper varandra att förstå; kan de inte så frågar de läraren om hjälp. Läraren finns där för att ge dem handledning när de behöver det. Barnen ska arbeta självständigt för att kunna utvecklas genom individualisering. Lärarna hjälper barnet mot detta mål genom att uppmuntra barnet att själv försöka, ge barnet frihet och låta barnet arbeta ostört med materielen.

#### • ”Flicka med lärare och tre livliga pojkar”

*En lärare och en flicka har tagit fram materiel som består av bokstäver, lilla och stora alfabetet, samt små saker som ligger i små lådor. De ska bilda en mening av de små sakerna som finns framme. Läraren säger orden långsamt så att flickan hör vilka bokstäver som finns i orden; bok, sol, och nöt. Andra barn blir intresserade, kommer och tittar en stund, går sedan iväg. Tre pojkar springer runt och stör de andra barnen. De har tagit fram materiel som de inte har plockat undan efter sig. En av lärarna kommer och säger till dem, de börjar att plocka undan. De börjar att springa omkring igen, läraren med flickan säger till dem, läraren och flickan fortsätter sedan med sitt. De andra lärarna sätter pojkarna i arbete, de tar fram materiel med dem som de sitter tillsammans och går igenom.*

Läraren och flickan sitter tillsammans och arbetar. Läraren uppmuntrar starka sidor inför de andra barnen. När pojkarna kommer och stör dem tar en annan lärare tag i situationen direkt. Läraren är lyhörd på pojkarna och tar tag i situationen genom att vägleda dem till arbete. De specifika Montessorimaterielen tillgodoser barnets behov och intressen. Lärarens attityd och metod är viktig; en grundläggande princip inom Montessoripedagogiken.

#### • ”Ensam pojke”

*Jag ser en pojke som är själv hela tiden, han gör saker på egen hand. Han går och tittar på vad de andra barn gör. Han ber ej läraren om någon hjälp. Inget av barnen tar initiativ till att vara social med honom. Pojken söker ibland kontakt hos läraren genom att smyga mot henne. Jag ser att han pratar ett par ord med en flicka, säger något*

*tillbaka, hon går iväg, hon blir irriterad när han kommer emot henne. Han går iväg och sysselsätter sig själv igen. Han hämtar eget materiel, sitter själv. Plockar undan efter sig när han är klar.*

I Denna situation ser man att pojken sysselsätter sig på egen hand. Han använder materielen flitigt på egen hand. Han uppnår full koncentration i det han arbetar med. Han söker kontakt med läraren på ett försiktigt sätt, genom att smyga mot henne och visar genom sitt kroppsspråk att han vill henne något. Han gör detta kanske för att han inte vågar kommunicera med henne. Han vill läraren något, men kontakten som han söker med henne når inte fram. Läraren ser barnet och finns där för honom om han vill. Men han väljer att inte göra något ytterligare för att få kontakt med läraren. Han söker istället kontakt med en flicka som inte vill bli kontaktad av honom, hon blir bara irriterad när han kommer mot henne.

Pojken fortsätter därför med materielen och arbetar självständigt med det ett tag. Materielen har fångat hans intresse och han uppnår full koncentration, kallat normalisering enligt Montessori. Läraren som inte gjorde något observerade honom och valde att inte ingripa, för att se hur han själv hanterade situationen. Den förberedda miljön och den förberedde läraren hjälper honom att finna arbete som stimulerar honom till tänkande. Materialet är utformat på sådant sätt att barnet kan arbeta självständigt, och lärarna fungerar som handledare och observatörer. Genom att observera barnet, kan de se på vilket utvecklingsstadium barnet befinner sig och därmed ge rätt individuell stimulans.

#### • ”Busiga Pojkar”

*Större pojkar springer, läraren säger åt dem att lugna ner sig. De bryr sig inte om henne utan springer iväg. De kommer tillbaka, en annan lärare säger till, frågar om de inte har något att göra. De blir sysselsatta av läraren. De ska ha gymnastik i en mindre sal på de mindre barnens sida av skolan.*

Här ser man att pojkarna inte alls bryr sig om vad läraren säger. De springer runt och skrattar tillsammans och struntar helt i vad deras lärare har sagt till dem. De visar tydliga tecken på olydnad. En annan lärare tar tag i problemet, då hon ber dem sluta springa, och frågar om de inte har något att göra. Pojkarna stannar upp och lyssnar på henne, och de blir sysselsatta med gymnastik i ett annat rum. Läraren fann ett bra sätt att sysselsätta dessa busiga pojkar. Lärarens uppgift är i första hand att handleda barnen och sätta dem i aktiviteter som leder till nyfikenhet och koncentration. För att utvecklas till att bli en glad och trygg, nyfiken och självständig individ, måste alla sinnen stimuleras. Detta nås genom regelbundna aktiviteter som gymnastik, skapande, sång, rytmik, utevistelse o.s.v.

#### • ”Två pojkar som blir störda”

*Två pojkar som sitter kvar, diskuterar färgerna de har målat. En pojke klipper ut sin bild, den andra pojken tittar på. Pojken ber honom klippa ut hans bild också. De diskuterar hur dom ska tejpa bilderna sen när de är utklippta. Pojkarna sätter sig på golvet tillsammans och hämtar tejpen för att tejpa ihop sina bilder. En annan pojke kommer och för liv, sjunger högt och går och tar tejpen ifrån dom. Han säger: ”Jag behöver tejpen”.*

*Pojkarna säger inte till någon, utan fortsätter med sitt. Kamratskap råder här. De går sedan in i ett annat rum och tar nytt materiel som dom kan arbeta med tillsammans.*

Pojkarna kommunicerar bra tillsammans i denna situation. När en tredje pojke kommer och stör dem och tar tejen ifrån dem säger de inget. De talar inte om för läraren vad som har hänt. De låtsas som om inget har hänt, utan fortsätter med annat materiel. De valde att inte bry sig om det. Detta beror på själva koncentrationen, att de kunde fortsätta med sitt materiel trots att de blev störda. När de kände sig klara med det materiel som de arbetade med plockar de undan det. De tar sedan fram annat materiel som de kan arbeta med tillsammans.

Pojken som störde sökte uppmärksamhet hos de andra barnen. Han ville också ta del av det materiel som de två pojkarna arbetade med. I Montessoriförskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. Barnen får allt efter egen förmåga ta ansvar för sina handlingar, och för miljön i förskolan. Montessoripedagogiken strävar efter att varje barn ska ha frihet att röra sig, välja aktivitet, välja att arbeta ensam eller i grupp och själv bestämma hur länge man vill arbeta med uppgiften.

#### • ”Pojken i fönstret”

*En ensam pojke sitter i en stor soffa och bläddrar i en bok. Han lägger ifrån sig boken och en lärare kommer och försöker sysselsätta honom. Hon går iväg, och pojken sitter kvar, tittar ut genom fönstret och pratar för sig själv. En annan lärare kommer och hämtar honom. De går in det stora lekrummet och tar fram materiel. De räknar dominobrickor, och hon talar om för honom hur många dominobrickor hon vill ha av honom, och pojken i sin tur ger henne det antalet brickor.*

*Om det blir fel antal brickor så säger läraren antalet igen, så att pojken får en chans till. Pojken koncentrerar sig och försöker igen. När han känner sig färdig med materielen plockar han undan efter sig; allt på sin plats, ordning och reda.*

Läraren tar tag i problemet (att han är ensam) direkt i denna situation och vägleder honom genom att ta fram materiel som kan fånga hans intresse. Pojken intresserar sig för materielen och koncentrerar sig. Läraren finns i hans närhet hela tiden för att kunna hjälpa när det behövs. Läraren uppmuntrar barnets nyfikenhet genom att ha ett lockande montessorimateriel, forska och ha ett lekande som lär barnet. All onödig hjälp är ett hinder i barnets utveckling. Barnets relation till den vuxne ska präglas av ömsesidig respekt och inte förstöras av att läraren påpekar fel. Det leder till trygghet och ökar barnets självförtroende.

#### • ”Pojken som blir ledsen och arg”

*Det är samling, och innan de ska ha samling måste allt tillbaks till sin plats. Alla barnen plockar undan och hjälper varandra. Det blir ett bråk i det stora lekrummet där samlingen ska vara, då en pojke sitter och försöker plocka undan sina saker. En annan pojke försöker hindra honom. Han tar sakerna från honom, och pojken blir ledsen och arg. Han går därifrån och sätter sig i ett hörn och gråter. Läraren säger till pojken att han ska komma, men han vill inte. De andra barnen plockar undan och sätter sig i ring runt läraren. Pojken sitter kvar i hörnet och tittar på de andra barnen, och pysslar med lego under tiden. Samling med en lärare och sju barn, de ska sjunga alfabetsången. Läraren säger sig inte kunna hela sången, och hon ber om hjälp från barnen. De sjunger sången nästan helt klart, de saknar sångtext. De fortsätter med en ny lek. där*

*läraren väljer bokstaven D; hon går på mattan och försöker åskådliggöra bokstaven. Barnen får gissa vilken bokstav hon tänker på. Barnen ropar ut bokstaven och läraren fortsätter: "Vad finns det för något som börjar bokstaven D?". Barnen får säga varsitt ord. Läraren tar sedan fram ett rep, som hon lägger på mattan som ett D. Barnen får sedan göra samma sak själva, och sedan gå på repet. Alla barn gör detta i tur och ordning. Pojken som är ledsen sitter fortfarande kvar i hörnet och pysslar, vill gärna vara med, och säger ibland att han kan svaren, men kommer inte fram. Läraren säger till honom: "Ska du vara med så får du komma, annars får du vara tyst", och pojken blir tyst. Läraren plockar ner sakerna i väskan, barnen säger vad det är för sak hon lägger ner. En pojke får till uppgift att hänga väskan på sin rätta plats.*

*Inget bråk i barngruppen – fungerar bra, även om de är livliga ibland och läraren får säga till ett par gånger. Läraren tar fram en ny lek med bilder med olika motiv. Läraren säger: "Vet ni vad det är så får ni räcka upp er hand". Läraren lägger fyra bilder på golvet, och hon har bilder med motiv i handen som hör ihop parvis med bilderna på golvet. De första två bilderna som hon tar fram är en sko och ett snöre. Ett av barnen räcker upp handen, och får tala att bilderna bildar ordet "skosnöre". Läraren frågar då: "Var är då bilden på ett skosnöre här på golvet?" Barnet tar upp en bild från golvet som visar ett skosnöre. Läraren fortsätter vidare med resten av bilderna. Alla barn verkar tycka att det är kul, och sitter mest lugnt och stilla och lyssnar på läraren. Nu är det middag, och alla barn får en fråga var som de ska svara på innan de får gå ner. På så sätt blir det inget spring och liv i trappan.*

Läraren försöker här att få in den ensamme pojken i gruppen. Pojken vill gärna vara med, han söker kontakt med läraren genom att visa att han också kan svara på lekens frågor. Eftersom han inte vill komma så får han sitta kvar. Läraren och de andra barnen fortsätter med materielen, men läraren är hela tiden uppmärksam på vad pojken gör. Denna situation skiljer sig från de andra, genom att man ser att läraren inte riktigt når fram till pojken. Läraren skulle kunna locka honom mer, försökt att visa en bild och be honom svara och bjuda in till aktiviteten bättre.

## 4.2 Sammanfattning

Genom mina observationer har jag kommit fram till att miljön och lärarens roll är avgörande för möjligheten att hjälpa barn med socioemotionella problem. Miljön är speciellt anpassad till barnets utvecklingsnivå och tillväxt. Lärarens arbetssätt med dessa barn är A och O. Detta har jag sammanfattat i följande punkter.

- *Respekt* – barn ska alltid respekteras, även deras lek och arbete.
- *Inläring* – barn har en unik förmåga till inläring som det gäller att utnyttja.
- *Utveckling* – barn måste få utvecklas på alla plan – *motoriskt, emotionellt, socialt och intellektuellt*, för att bli väl fungerande människor.
- *Arbete* – Barnen ska fritt få välja arbete.
- *Miljön* – Barn ska ha en förberedd miljö utformad så att de kan utveckla självförtroende. Barnen ska kunna röra sig fritt, bli stimulerade och få behovet av kunskap tillgodosett.
- *Handledare* – Läraren ska fungera som en handledare för barnen. Barnen ska få hjälp när de behöver det.



I de olika situationerna ser man att förskolepersonalen har en avgörande roll när problem uppstår. De är lyhörda och *observanta* och griper in och tar hand om problemen.

Barn som är aggressiva är förskolepersonalen extra lyhörda för, och de tar itu med dessa direkt. Barn som är blyga och tillbakadragna sätter förskolepersonalen in i grupper med olika aktiviteter. Att låta barnen aktivt finnas med i grupper gör att de blir mer integrerade på sin arbetsplats. Det är viktigt att det alltid finns en vuxen i barnets närhet som kan stötta när det behövs.

Läraren fungerar som en handledare för barnet som vägleder till att fånga intresse för något som senare leder till full koncentration. Barn som har någon form av problem får inte störas när full koncentration uppnåtts. Om de blir störda så kan problem uppstå på nytt. Lärarens största uppgift är att *handla* som om barnet inte existerar, så snart koncentration är ett faktum.

Respekt, utveckling och lärande, barns inflytande, trygghet, individualisering, demokrati, omsorg, fostran, lärande, syn på barn, kunskap och lärande genomsyrar dessa situationer.

## 5. Diskussion

### 5.1 Metoddiskussion

#### 5.1.1 Problem som jag stött på under vägen

*Intervjuerna* kunde ha gjorts med andra frågor som kunnat ge mer att användas i min resultatdel. Vid något tillfälle blev intervjuerna något forcerade eftersom de skedde under deras arbetstid. Kanske skulle jag försökt förlägga intervjuerna utanför en aktiv skolmiljö. Intervjuerna använder jag mig av i min metoddel, som är en beskrivning av hur förskoleenheterna arbetar och om lärarnas pedagogiska övertygelser och arbetsätt.

*Vid observationerna* som jag gjorde på två Montessoriförskolor blev personalens tystnadsplikt ett problem, eftersom de inte får tala om vilka barn som har socioemotionella problem. Jag kunde därför bara anta vilka barn det var när jag observerade dem. Upprepningar av deras beteende skedde inte så ofta, så jag drog mina egna slutsatser om huruvida de hade problem eller ej. Jag visste att det fanns barn med socioemotionella problem, men vilka kunde jag alltså inte vara säker på.

### 5.2 Analys av resultat i förhållande till teori

Denna undersökning baseras på fem observationer som är mitt huvudsakliga underlag för denna undersökning, samt intervjuer med personal på två Montessoriförskolor. Intervjuerna gjorde jag för att få reda på personalens pedagogiska övertygelser, samt hur deras arbetsätt med barn med socioemotionella problem ser ut i praktiken.

### **5.2.1 Svar på frågeställningarna**

Genom denna undersökning har jag kommit fram till att det verkligen finns många förutsättningar för att hjälpa barn med socioemotionella problem i Montessoriförskolan. Detta dels genom Montessoris filosofi, dels genom personalens arbetssätt och samarbete med föräldrarna.

Genom min teoribakgrund, mina intervjuer och observationer har jag kommit fram till följande i denna diskussion.

#### **5.2.1.1 Vilka förutsättningar finns inom Montessoriförskolan för att hjälpa barn med socioemotionella problem?**

Jag har observerat hur barn och förskollärare samspekar med varandra för att kunna tolka och analysera de förutsättningar som finns för att hjälpa barn med socioemotionella problem. Resultaten visar att de förutsättningar som finns i grunden är miljön samt förskolläraernas pedagogiska övertygelser och arbetssätt. Detta utgör den viktigaste grunden till att hjälpa dessa barn.

Enligt Montessori (1986) är den fysiska miljön väldigt viktig för barnets utveckling. Detta har också visat sig under mina observationer. I den förberedda miljön har man anpassat allt efter barnets behov, storlek och höjd. Där finns materiel som ska stimulera barnens alla sinnen. Det har visat sig att den materiel som finns fångar barnens uppmärksamhet och sätter igång en koncentrationsprocess. Detta har visat sig vara en viktig aspekt i denna problematik. Montessori (1987) kallar denna koncentrationsprocess för *normalisering*, vilket innebär att man uppnår full koncentration på en uppgift. Denna koncentration leder till att de negativa egenskaperna som finns hos barnet försvinner. Vidare menar hon att kvar finns bara de positiva egenskaperna hos barnet. Montessori menar att normaliseringen som sker i den förberedda förskolmiljön kan bli tillfällig. Denna tillfälliga normalisering beror på de oförändrade omständigheterna hemma. För att barnet, som jag förstod Montessori, ska förbli normaliserad måste förändringar ske på båda håll.

När jag observerade de barn som jag antog hade socioemotionella problem visade det sig att denna koncentrationsprocess var ett faktum. Vid upprepade tillfällen, oavsett om barnet var själv eller i grupp, fångade materielen uppmärksamhet som ledde till koncentration. Den materiel som finns, finns endast i ett exemplar och ska stimulera barnets alla sinnen. Eftersom det endast finns ett exemplar ska det enligt Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds (1997) lära barnet att visa hänsyn och invänta sin tur. Detta skulle då främja den sociala utvecklingen hos barnet. Under observationerna visade det sig att så inte alltid var fallet. Barn som satt och arbetade med någon materiel, satt inte alltid ensam och arbetade med det, utan de satt ofta två eller flera och arbetade med samma materiel. Jag observerade inte något som skulle stödja Montessoris teori om att de lär sig invänta sin tur till att använda materielen.

Barn som visat sig vara ensamma eller blygsamma har först på egen hand försökt att finna intresse för någon materiel. Har barnet inte på egen hand funnit något av intresse handleder förskolläraren barnet till att uppmärksamma den materiel som finns, och som

senare leder till koncentration. De har visat sig vid upprepade tillfällen att barnen själva bör försöka finna något som intresserar dem. All onödig hjälp leder till att barnet avbryts i sin egen utveckling. Montessori (1998) menar att förskollärares viktigaste uppgift är att handla som om barnet inte existerar så snart koncentration är ett faktum.

De barn som är oregelbunda avbryter förskollärarna genom till exempel ett utrop. Avbrytandet är nödvändigt eftersom de stör de andra barnen. Avbrytandet kan ske i form av ett utrop eller genom att förskollärarna visar ett speciellt och kärleksfullt intresse för barnet. Dessa sätt påverkar barnet som en serie elektriska chocker som till slut når sin verkan (Montessori, 1987).

Genom mina observationer har jag kommit fram till att förskollärarna finns i barnets omedelbara närhet hela tiden för att ge det stöd som behövs. Resonemanget bekräftar av Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds (1997) som påpekar att läraren måste vara en god observatör för att kunna se var varje barn befinner sig i sin utveckling. Förskollärarna uppmuntrar även ett barns starka sidor inför andra barn, för att barnet ska känna sig tillfreds med sig själv.

Samarbetet med föräldrarna har också visat sig vara en viktig del när problem finns. Genom att tala med föräldrarna om de problem som finns på skolan, kan man ta reda på om problemet bara förekommer på skolan eller även hemma. Att hitta orsaken till problemen är viktigt för att kunna hjälpa barnet.

Montessoripedagogiken säger att varje barn måste gå genom olika utvecklingssteg för att bygga upp sig själva till vuxna och självständiga människor. Varje utvecklingssteg bestäms av den inre mognaden och inte av påverkan utifrån. Däremot kan vi vuxna underlätta för barnet att nå dit genom att ge rörelsefrihet, uppmuntran samt rätt miljö och stimulans (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, 1997).

När jag studerade läroplanen (Lpfö 98) för att se om de arbetar efter samma mål och riktlinjer i Montessoriskolan, fann jag att den inte skiljer sig från deras arbetsätt med barn som har socioemotionella problem. Läroplanen säger att de barn som har behov av särskilt stöd ska man särskilt uppmärksamma och hjälpa.

Det visade sig att de i Montessoriförskolorna inte arbetar efter läroplanen, utan har den som ett styrdokument. De kombinerar läroplanen med Montessoripedagogiken i en egen arbetsplan som finns på skolan. Denna arbetsplan tar upp normer och värden samt utveckling och lärande. Förskollärarna jag talade med menade att eftersom den nu inte skiljer sig mycket från deras arbetsätt kanske läroplanen kan användas mer idag. Jag ser ingen tydlig anledning till varför man inte kan använda den som ett regelverk även på Montessoriförskolan.

Idag är problemen större än på Montessoris tid och därför krävs det mer kunskap kring denna problematik. På Montessoris tid ansåg man att ett barns avvikande beteende kunde rättas till genom att ge rätt stimulans i de olika stadierna i barnets utveckling. Visst är det så att om utvecklingen är gynnsam för barnet, och om det får rätt stimulans, så kan problemen som uppstått på vägen så småningom rättas till.

Jag vill avslutningsvis nämna att vi alla måste få stimuleras och utvecklas i vår egen takt. Montessori (1987) menar att vi ska ge barnet en gynnsam utveckling av barnets unika personlighet, samt ge barnet möjligheten att lära och växa efter egen förmåga. Vi ska hjälpa barnet att anpassa sig socialt och emotionellt, samt att göra det lättare för barnet att utveckla sitt intellekt.

### 5.3 Slutord

Jag har dragit många lärdomar vid genomförandet av denna undersökning. Jag har framförallt tillgodogjort mig kunskap om barn med socioemotionella problem och om vilka förutsättningar det finns för att hjälpa dessa barn. De undersökningspersoner som har varit samarbetsvilliga har hjälpt mig att komma ämnet väldigt nära. De har delat med sig av sina egna erfarenheter som forskollärare gällande denna problematik. Det har varit väldigt spännande, givande och intressant.

Avslutningsvis vill jag nämna ett par ord som Hedlund skrev 1996 som jag grep tag i och tog till mig; ”Barnen lever i nuet, lev med ditt barn i nuet och det kommer att gå bättre än man tror”.

### 5.4 Fortsatt kunskapsutveckling

I detta avsnitt tar jag upp fortsatt kunskapsutveckling. Jag tar upp en del egna tankar och resonemang, vilket man som läsare bör tänka på.

Man har i alla tider forskat mycket om barn och ungdomar i skolan. Pedagoger, filosofer, psykologer och samhällsforskare har framlagt mängder av teorier kring detta. Det finns dock inte mycket skrivet om hur barn har det i just Montessoriförskolan. Det finns mängder av teorier kring hur Montessoripedagogiken kan utvecklas och användas inom den svenska kommunala skolan och inom Montessoriskolan, men det finns inte mycket om barn med svårigheter i Montessoriförskolan. Därför behövs det mer forskning om detta för att finna de beståndsdelar som är viktiga för att uppnå den gynnsammaste utvecklingen hos barnet.

I denna undersökning har jag blivit intresserad av att gå djupare in på hur materielen fungerar i praktiken, hur den leder till inläring och utveckling. Vidare undrar jag varför brister kan uppstå i lärarnas arbete med barnen. Exempel på detta såg jag i en observation där läraren förbisåg barnets kontaktagande, genom att inte inbjuda mer till lek och lärande. Beror liknande olycksfall i arbetet på bristande motivation eller dålig kunskap hos lärarna, eller helt enkelt personalbrist?

## Referenslitteratur:

Berglund, Gösta W. (1985). *Den etnografiska ansatsen: ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning*. Uppsala.

Britton, L. (1994). *Montessori, lära genom lek*. Stockholm: Wahlströms

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Egidius, Henry. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.

Fors, Zelma. (1995). *Makt, maktlöshet, mobbing*. Stockholm : Liber utbildning.

Hedlund, Nina. (1996). *Följ Barnet*. Solna: MacBook förlag.

Johannessen, Eva. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.

Kadesjö, Björn. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Falköping: Liber AB

Kvale, S. (1997). *Kvalitativ forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.

Lpfö98. *Läroplan för förskolan*. Västerås: Västra Aros.

Lundsby, Mats m fl. (1990). *Familjeterapins grunder: ett interaktionistiskt perspektiv, baserat på system- process och kommunikationsteori*. Stockholm: NoK.

Montessori, Maria. (1986). *Barndomens gåta*. Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag AB. Originalalets titel. *The secret of childhood*. (1939).

Montessori, Maria. (1987). *Barnasinnets*. Solna: MacBook förlag. Originalalets titel. *The Absorbent Mind*. (1949). Amsterdam: AMI

Montessori, Maria. (1998). *Att bli en människa & Utbildning för en ny värld*. Oskarshamn: Seminarium Utbildning och förlag AB. Originalalets titel. *Formazione dell u'mo* . (1949). & *Education for a new world*. (1946).

Montessori, Maria. (1998). *Upptäck barnet*. Oskarshamn: Seminarium Utbildning och förlag AB. Originalalets titel. *The Discovery of the child*. (1948).

Polk Lillard, Paula. (1985). *Montessoripedagogiken i vår tid*. Uppsala: Forum

Polk Lillard, Paula. (1996). *Montessori today*. U.S.A.: Schocken Books, New York.

Rubinstein Reich, Lena. Wesén, Bodil. (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur.

Satir, Virginia. (1977). *Familjeterapi*. Stockholm: W&W.

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

Skjöld Wennerström, Kristina, Bröderman Smeds, Mari. (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Borås: Natur och kultur.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB.

Starrin, B & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1999). *"Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning"*.

[http://www.hsfr.se/humsam/index.asp?id=24&dok\\_id=838](http://www.hsfr.se/humsam/index.asp?id=24&dok_id=838). 20 maj 2003

Maria Montessori föddes 1870 i Chiaravalle i Italien (Britton, 1994). När Maria var fem år flyttade hela familjen till Rom (Signert, 2000). Där fick hon möjlighet att gå en skolutbildning som skulle förbereda hennes karriär. Under studietiden blev hon alltmer intresserad av naturvetenskap, och ur detta väcktes beslutet till att bli läkare. År 1890 antogs hon till läkarutbildningen, hon tog sin examen och blev med det Italiens första kvinnliga läkare (Britton, 1994).

Hennes första anställning som underläkare fick hon på San Giovanni-sjukhuset. År 1897 började Maria arbeta som volontär på psykiatriska kliniken vid Roms universitet. Där kom hon i kontakt med så kallade "idiotförklarade" barn; utvecklingsstörda barn som inte klarade sig själva. Barnen kunde inte klara sig i skolan eller i hemmet, och därför placerade man dem på en institution med psykiskt störda kriminella (a.a.).

Maria Montessori hade ett starkt intresse för sociala reformer, och som läkare var hon också intresserad av pediatrik. Det var därför naturligt för henne att uppmärksamma barnen, hur de led när de låstes in. När barnen fick mat räckte det inte till alla, de fick leta efter de smulor som blev kvar på golvet (Britton, 1994).

I barnens miljö fanns det ingenting att göra, inget att röra och känna vid med sina händer. De hade ingenting att leka med. Maria började läsa om mentalt handikappade barn och började utveckla sina metoder. Då de var svagt begåvade antog hon att deras sinnen var underutvecklade och ansåg att undervisning behövdes, inte vård. I Turin, Italien 1898, på en lärarkongress lade hon för första gången fram sin teori om att svagt begåvade barn var ett pedagogiskt problem, mer än ett medicinskt. Regeringen beslöt att starta en ortofrenisk skola i Rom eftersom hon kunde visa upp fina resultat av arbetet med de utvecklingsstörda barnen. Maria utsågs till ledare för verksamheten (Signert, 2000).

År 1901 lämnade Maria sitt arbete vid skolan, efter ett mycket stort och framgångsrikt arbete. Det gjorde hon för att studera vidare inom pedagogik, psykologi och filosofi. Orsaken till detta var förmodligen att hon under denna period födde en pojke, Mario (Signert, 2000). Under sina studier besökte hon många skolor för att undersöka metoder som användes, och hur barnen reagerade på dem (Britton, 1994).

År 1904 blev Maria docent i pedagogisk antropologi. Två år därefter organiserade hon de barnstugor som byggdes för ett slumsanerings- och nybyggnadsprojekt. Den första skolan låg i San Lorenzo. Där tog man emot barn i åldrarna tre till sex år. Hon kallade skolan, "Casa dei Bambini", "Barnens hus". Hon fick nu chansen att tillämpa sina idéer på vanliga barn.

Montessorimetoden visade sig vara överlägsen den konventionella pedagogiken vid den tiden. Alla barnen visade sig ha en förmåga att lära sig, och fungera självständigt när Maria undervisade med sina metoder (Britton, 1994). Det var i denna skola Maria Montessoris pedagogik uppstod. Därför kan vi datera Montessoripedagogikens födelse till tiden mellan år 1907-1909 (Signert, 2000). De följande två åren grundades flera "Barnens hus" (Britton, 1994).

Maria företog 3 resor till USA, den sista 1915; och 1916 slutade Maria sitt arbete vid universitetet, och slutade då även som läkare. Hon ägnade sig sedan helt åt sina upptäckter om barnet och åt den pedagogik som hon gett upphov till. Utbildningsinstitut startades i flera länder under Marias ledning. Till dessa kom hon och höll kurser och föreläsningar, deltog i examination och undertecknade diplomerna (a.a.).

I Amsterdam 1920 höll Maria föreläsningar vid universitetet, där hon beskrev idéer om en utvidgning av sin metod, så att den också skulle gälla för ungdomar mellan 12 och 18 år. Ett undervisningsprogram planerades, som senare publicerades i boken *The Erdkinder*.

I Italien år 1922, utsågs Maria Montessori till skolinspektör, och reste sedan runt och besökte skolor. Inom skolutvecklingsområdet utomlands var Montessoris namn välkänt, och Mussolini blev intresserad av att införliva Montessoripedagogiken i Italiens alla skolor. Därför bad han henne att införa sin metod i det offentliga skolväsendet. Mussolini blev 1926 president i The Opera Nazionale Montessori, Maria blev samma år invald i den fascistiska kvinnoorganisationen, La Tessera Fascista, som hedersmedlem. Hon fick hålla på med sin undervisning så länge hon inte opponerade sig mot fascistregimen, men hon reagerade när hon fick se de barn hon hade tränat i förskolan bära fascistuniformer som tonåringar. När hon nu såg att hon måste ge avkall på sina undervisningstankar så blev det slutet för Montessoriförskolorna i Italien. Skolorna stängdes eftersom Montessorilärarna blev kända som motståndare till regimen. Sin tillflykt tog hon till Spanien, Barcelona, där bodde hon fram till 1936 (a.a.).

I Bryssel 1936, på Europeiska Fredskongressen, höll hon ett fredstal. Det gjorde hon även i Nederländerna och i Köpenhamn på Montessorikongressen 1937, "Uppfostran för fred". Där föreslog hon bildandet av "Barnens parti", med syfte att erkänna värdigheten hos barn och unga, och att man skulle säkra en plats för dem i samhället (Britton, 1994).

Hennes sista tal om fred och barnuppfostran höll hon i London, en månad före krigsutbrottet år 1939. Detta år befann sig Maria i Indien, Madras, med sin son Mario, då Holland ockuperades av tyskarna. I Indien undervisade hon under sex månader (Signert, 2000). Här blev hon kvar under krigsåren, och hon fortsatte där att utveckla sin pedagogik. Till följd av detta så är Indien idag ett stort Montessoriland (a.a.).

I juni 1940 hölls Maria som krigsfånge i Indien, eftersom hon fortfarande var Italiensk medborgare, och Indien under kriget var kolonialiserat av engelsmännen. Där hölls hon kvar under hela kriget. Under de sju år hon var i Indien, höll hon föreläsningar och utbildade människor på sin pedagogik. Hon utvecklade där mer materiel för barn mellan tre och sex år, samt nytt materiel för dem mellan sex och tolv år (Signert, 2000).



I sitt sista tal 1951 sa hon: ”Barnafolket är det enda folk som är utan rättigheter. Barnet är den ersatta medborgaren”. (Britton, 1994)

Maria Montessori dog i Holland år 1952, och efter hennes död fortsatte rörelsen att växa. I början av 1960-talet hade intresset ökat ytterligare, och så har det fortsatt in i vår tid. I början av 1990-talet fanns det cirka tvåhundrafemtio Montessoriförskolor och skolor i Sverige. I USA fanns det över fyratusen Montessoriförskolor och skolor. År 1991 träffades företrädare för alla större Montessoriinstitut i New Orleans, och en paraplyorganisation bildades; *The Montessori Accreditation Council for Teacher Education*. Detta är ett stort framsteg mot ett större samarbete, med syfte att sprida Maria Montessoris metod Internationellt (Britton, 1994).

**25/10 08.30 – 09.45 Montessoriförskola A****Före observationen**

Jag kommer in och hälsar på alla som jobbar på sidan för barn mellan 3-6 år. Hör lugn musik i rummet när jag kommer in. Dämpad belysning. Ser barn som börjat aktivera sig själva. Rummet där barnen vistas är stort, det finns även ett mindre rum, ett läsrum, samt ett kök som ligger alldeles intill det stora rummet. Där har de sina platser när de ska äta lunch och middag. I köket finns ett litet bord där de kan diska saker de använt. I det stora rummet finns all materiel som de kan arbeta med, spel och annat pyssel.

**Observation 1**

Grupp med sex barn. En lärare. En flicka klistrar och målar, alla pratar. Om de frågar så får de respons från läraren. Är inne i sitt eget arbete. Pojkarna dominerar, är högljudda, läraren säger till. De plockar undan efter sig själva. Livlig stämning.

En mamma lämnar sitt barn, barnet vill ej bli lämnat. Läraren kommer fram och pratar med barnet och sätter henne i arbete. Föräldern går.

Ett ensamt barn sitter och äter gurka, har skivat den själv. Tittar på de andra barnen medan hon sitter själv och äter. Hon pratar med mig. Hon diskar det hon har använt när hon skivat gurkan. Barnen får äta sina frukter när de vill, och de har bestämda platser som de ska sitta vid. När hon har diskat det som hon använt ställer hon tillbaka det på sin plats. Underlägg, mm.

Barn i grupp. Materiel tas fram av läraren. Sakerna visas upp. De beskrivs av barnen, tre flickor. Sakerna består av olika djur, t ex en spindel som de sedan sjunger en känd visa om; ”imse vimse spindel”. En blyg flicka som jag sett tidigare kommer fram till dem, läraren tar kontakt. Flickan får se i lådan efter en sak. Hon vill se vad en annan flicka har, den andra flickan visar henne. Den blyga flickan söker kontakt med läraren hela tiden. En flicka dominerar i gruppen, hos söker kontakt, vill mycket, sprallig, pratar med läraren. Vill se efter sakerna själv. Den blyga flickan går ifrån gruppen och leker och pysslar själv. Gruppen slutar och plockar undan materialet.

Tre flickor i grupp äter frukt. Skalar, skivar, pressar och river själva sina frukter. Plockar fram underlägg m.m. själva. Äter upp. När de är klara plockar de undan efter sig och diskar det som de har använt. Alla barnen äter sina frukter när de själva vill.

En pojke sitter själv och aktiverar sig. Bygger en helikopter med pluggar på en bricka. I hans fantasi så är det en helikopter han har byggt. Fantasin flödar och han aktiverar sig mycket själv. Han har bra kontakt med lärarna. Bra ordförråd och språk. Andra barn omkring, skrattar och leker själv. Fantasi.

**29/10 kl. 09.00 – 10.00 6-7st barn borta.**

**Före observationen**

Jag kom in och sa "hej" till alla. Barnen är redan i fullt arbete. En som jobbar i köket, sköter om disk och mat m.m.

**Observation 2**

En grupp med två flickor och en pojke spelar spel. Frågar läraren vad som står på korten så de kan spela. Går tillbaka och spelar vidare. När de kommer och frågar så säger de: "Fröken vad står det"? De spelar vidare. Samarbetar bra. Läraren svarar och ger bra respons till barnen. Ber de om hjälp så får de hjälp. Ingen blir utanför, de samarbetar bra tillsammans. De spelar spelet klart, och plockar sedan undan efter sig.

Barn äter frukt och grönsaker. En lärare visar hur man skivar, skalar och delar om hjälp efterfrågas. De klarar det mest själva. De mindre barnen som diskar slarvar, får hjälp, Läraren säger till så att det blir gjort. Lugn och ro när de sitter och äter själva.

Materielen används flitigt hela tiden. En liten pojke, skruvar av och på lock på små burkar och flaskor. En lärare sitter bredvid och ser hur han gör, ingen hjälp efterfrågas eller fås. Barnet plockar undan själv när han är klar med alla burkar och flaskor.

Pojkar som bakar och städar efter sig. Husliga. Bakningsschema finns så de ser vem som vill baka.

En liten pojke spiller vatten, får moppa upp det själv. Han ska blåsa bubblor. Plockar undan själv.

Jag ser en pojke som är själv hela tiden, gör saker på egen hand. Han går och tittar på vad andra barn gör. Ber ej läraren om hjälp. Inget av barnen tar initiativ till att vara social med honom. Söker ibland kontakt med läraren genom att smyga mot henne. Jag ser att han pratar ett par ord med en flicka, säger något tillbaka, hon går iväg, hon blir irriterad när han kommer mot henne. Han går iväg och sysselsätter sig själv igen. Denna pojke såg jag även i min tidigare observation. Han hämtar eget materiel, sitter själv. Plockar undan efter sig när han är klar.

Två flickor bakar, hjälper varandra med baket. Får hjälp av läraren om så behövs, om de frågar. Bakar klart och gör rent efter sig, diskar.

Större pojkar springer, läraren säger åt dem. De bryr sig inte om henne, springer iväg. Kommer tillbaka, en annan lärare säger till, frågar om de inte har något att göra. Blir sysselsatta av läraren. De ska ha gymnastik i en mindre sal på de mindre barnens sida av skolan.

Två flickor kommer fram till mig och ber om hjälp med olika saker. Söker kontakt med mig. En flicka vill att jag ska skruva av locket på en burk, en annan vill att jag ska hjälpa henne att vika ett underlägg. Jag hjälper dem, de tackar.

**9/11 kl. 09.00 – 10.15**

### **Före observationen**

Jag kom in på skolan och pratade med en lärare om intervjun som jag tänkte göra lite senare. Gick in till barnen. Ett barn kom fram till mig och frågade vad jag skulle göra. Andra barn kom fram och berättade vad för sorts frukt de hade med sig. Jag satte mig ner på ett lämpligt ställe och började observera dem.

### **Observation 3**

En lärare och en flicka har tagit fram materiel. Materielen består av bokstäver, ”lilla och stora alfabetet”, små saker som t ex en katt. De ska bilda en mening av de små saker som finns framme. Läraren säger orden långsamt så att flickan hör vad det är för bokstäver som finns i ordet. Bok, sol och nöt. Andra barn blir intresserade, kommer och tittar en stund, går sedan iväg. Ordet gem. Bra kontakt med läraren. Tre rastlösa pojkar springer runt och stör. De har tagit fram materiel som de inte har plockat undan efter sig. En av lärarna kommer och säger till dem. De börjar plocka undan, springer omkring. Läraren med flickan säger till dem, fortsätter sedan med ordet sil. De andra lärarna sätter pojkarna i arbete. Tar fram materiel med dem och sitter tillsammans och går igenom det.

Jag ser en ensam pojke som jag har sett tidigare, han sitter ensam och bygger med sin vilda fantasi. Upprepning från tidigare observation. Sitter ensam, tittar på de andra barnen ibland, och på vad de gör, fortsätter sedan med sitt eget igen.

Läraren och flickan med bokstäverna fortsätter med ordet våg. När orden är klara tar de fram orden skrivna på små brickor. Flickan ska nu lägga brickorna på rätt ord som hon tidigare har bokstaverat själv. Hon ska också uttala ordet själv, men kan ej, får hjälp av läraren med uttalandet. Bra respons och samarbete med barnet. När de är färdiga med materielen, ska allt till sin plats igen. Vill hon ha hjälp får hon. Flickan plockar undan allt, lägger det i sina rätta lådor. Flickan visar sitt tycke för läraren genom att klappa henne i håret och ta i hennes händer.

Den ensamma pojken. En större pojke kommer och sätter sig bredvid honom och börjar bygga. De pratar inte med varandra. Den större pojken går iväg. Tre pojkar kommer och sätter sig och bygger jämte honom. Den ensamma pojken tittar på dem. En pojke tar hans hammare ifrån honom. Ger tillbaka den efter en stund. En annan pojke av de tre tar en hammare ifrån en annan pojke, blir bråk, de säger till läraren. Läraren säger att man alltid ska fråga först om man kan låna den. Pojken som tog hammaren lämnar tillbaka den, frågar den ensamma pojken om han får låna hans. Det fick han, och de bygger vidare. Pojken som är ensam plockar undan.

Flickan och läraren med bokstäverna får, under tiden de arbetar, besök av en annan flicka som kommer och sätter sig i knäet och vill kela. Hon tittar bara på, flickan fortsätter med orden på brickorna, som ska sättas vid rätt sak. De är färdiga och plockar undan.

Fyra pojkar sitter och spelar memory. En pojke visar tydligt att det är han som är ledaren, han bestämmer i vilken ordning alla ska spela.

Det är ett livligt spel, inget bråk alls. Han som dominerar är av utländskt ursprung, använder slangord. En klocka ringer, det är samling. Alla barnen plockar undan efter sig.

### **Morgonsamling**

En flicka ringer i en klocka, det är samling. En pojke fyller år idag och de ska äta tårta. Barnen har dukat själva för att äta tårta. De som byggt har inte plockat undan, en pojke säger till. De som har använt sakerna kommer och hjälper till. Samlingen kan inte börja förrän allt är undanplockat. Allt är nu klart, samlingen kan börja. En lärare håller i samlingen, alla säger god morgon, och går igenom vilka som är här idag. Om de har något att berätta så säger de: ”jag har något att berätta”. Läraren säger då till dem att det tar vi när vi är klara. Ett av barnen räknar barnen, 19 barn av 22 är här idag. Pojken som fyller år idag kryssar i almanackan. Talar om vem som har namnsdag idag. Pojken som fyller år idag blir 3 år, och de tänder ett ljus som de låtsas vara solen. Visar kort på pojken när han fyllde ett resp. två år för de andra barnen. De går runt ringen tillsammans, läraren och pojken. Pojken blåser sedan ut ljuset. Det sitter ett snöre fast runt ljuset, och det viras tre varv runt ljuset, de tre varv som de gått runt. Pojken får välja ut tre barn som han vill ska sitta jämte honom vid bordet. Läraren säger till de barn som kan gå ifrån ringen. De går och sätter sig för att äta tårta. Namnskyltar finns vid varje plats. Läraren ber dem vara tystare. Lärarna säger till dem när det behövs, om det blir för stökigt. Namnskyltarna ska vara kvar till lunchen. Alla barn får se tårtan innan pojken ska få ta en bit. Tänder ljuset som är som en trea, låter det brinna en stund, sedan blåser pojken ut ljuset och kalaset kan börja.

**27/11 12.40-14.15**

### **Montessoriförskola B**

#### **Före observationen**

Jag kommer in på skolan och hälsar på köksansvarige, som visade runt mig i lokalerna på bottenvåningen. Hon visade köket som barnen sitter och äter i, de stora och små, och de mindre barnens rum. Gick sedan upp på övervåningen där de stora barnen vistas. Presenterade mig för de två lärarna som jobbar där idag, och vi pratade lite om hur jag kommer att gå till väga idag. Satte mig sedan ner i närheten av barnen, bland fyra större pojkar som satt och målade.

Miljön på skolan är mysig, väldigt hemtrevligt och välplanerad. Det finns tre rum här uppe, ett allrum med diverse materiel, ett mindre rum med mindre materiel där det även är samling, samt ett mindre rum till där de kan sitta och måla m.m. Där finns det även ett litet kök där de kan tvätta av sig och hämta vatten. Fönstrena är stora och släpper in mycket ljus.

#### **Observation 4**

De fyra pojkarna sitter och fyller i färdiga bilder med färg. Sitter lugnt och stilla och koncentrerar sig på vad de gör. De pratar med varandra ibland, om vilka färger de använder, vilka saker de fyller i m.m. En pojke går ifrån, kommer smygandes bakom mig och ger mig två teckningar som han har målat. De tre andra fortsätter att måla, och efter hand de är klara plockar de undan efter sig och går och sysselsätter sig med annat.

Två pojkar sitter kvar diskuterar färgerna de har målat. En pojke klipper ut sin bild, den andra pojken ser på vad han gör. Ber honom klippa ut hans bild också. Diskuterar hur dom ska tejpa dem när de är utklippta. Pojkarna sätter sig på golvet tillsammans och hämtar tejpen för att tejpa ihop sina bilder. En annan pojke kommer och för liv, sjunger högt och går och tar tejpen ifrån dom. Han säger ”jag behöver tejpen”. Pojkarna säger inte till någon utan fortsätter att prata som vanligt och diskuterar. Kamratskap råder. De går sedan in i ett annat rum och tar nytt materiel som dom kan arbeta med tillsammans.

En flicka sitter och handarbetar, väver en liten matta, visslar och sjunger samtidigt som hon sitter och arbetar. Läraren som sitter jämte henne ger henne bra respons när hon vill ha hjälp. Hon får lite problem, hon har svårt för att trä tråden i stickan som hon använder när hon gör sin lilla matta. Hon ber läraren om hjälp och får det, sedan fortsätter hon. Lugn och ro, inget stress, klarar av det mesta själv. Lärare och barn – bra respons.

En ensam pojke sitter och bläddrar i en bok, sitter i en stor soffa. Han lägger ifrån sig boken och en lärare kommer och försöker sysselsätta honom. Hon går iväg och pojken sitter kvar, stirrar ut genom fönstret och pratar för sig själv. En annan lärare kommer och hämtar honom.

Inne i det stora lekrummet finns mycket av Montessoris materiel, och även en dator. En stor rund matta med barnens namn runt datorn. En lärare och ett barn, en pojke, sitter tillsammans och går igenom en materiel tillsammans; en tråklösa där siffrorna ska sättas i. Läraren visar först hur man gör, sedan får pojken göra det själv. Kan han inte så får han hjälp av läraren. När han har gjort allt och läraren tycker att det gått bra så får han göra det igen om han vill. Det ville han inte så han får plocka undan materialet själv efter sig. Samarbetet dem emellan fungerade bra.

Den ensamme pojken finns i rummet, läraren sätter sig hos honom. De räknar dominobrickor, och hon säger hur många hon vill ha av honom. Pojken ger henne det antalet, är det fel så säger hon siffran en gång till. Det är bra kontakt emellan dem, bra stimulans från läraren. Plockar undan materialet, tar fram nytt. Läraren ser på och pojken visar henne, ”vill göra en gång till”, läraren säger ”du får göra så många gånger du vill”. Pojken sitter och koncentrerar sig och gör om saken en gång till. När han känner sig färdig med saken så plockar han undan efter sig, allt på sin plats, ordning och reda.

Pojken som tog tejpen från pojkarna tidigare kommer högljutt in och tar sin lilla matta och sätter sig hos flickan som väver på sin matta. Han säger till henne ”det svårt med att göra matta, eller hur?”. Flickan svarar honom ”Ja, det är det.” Pojken går iväg igen. Flickan fortsätter med sitt igen.

Nu är det samling, men innan de ska ha samling måste allt till sin plats. Alla barnen plockar undan och hjälper varandra. Det blir ett bråk i det stora lekrummet där samlingen ska vara, en pojke sitter och försöker plocka undan sina saker. En annan pojke försöker att hindra honom. Han tar sakerna från honom, pojken blir ledsen och arg. Går ifrån och sätter sig i ett hörn och gråter. Läraren säger till pojken att han ska komma, men vill inte. De andra barnen plockar undan och sätter sig i ring runt läraren. Pojken sitter kvar i hörnet och tittar på de andra barnen och pysslar med lego under tiden. ”Samling”, en lärare, sju barn, alfabetssången. Alla ska sjunga nu, läraren kan inte hela sången så hon ber om hjälp av barnen. De sjunger sången nästan helt klart, de saknar sångtext. Fortsätter med en ny lek. Läraren väljer en bokstav, hon går på mattan och försöker att bilda bokstaven D. Barnen får gissa vilken bokstav som hon bildade genom att gå den på mattan. Barnen ropar ut bokstaven och läraren fortsätter. ”Vad finns det för något som börjar bokstaven D?”. Barnen får säga varsitt ord. Läraren tar fram ett rep, repet lägger hon på mattan och lägger det som ett D. Barnen får sedan göra det själva och sedan gå på repet. Alla barn gör detta i tur och ordning. Nästa steg, tar läraren fram en väska med bokstaven D på. Tar fram saker som börjar på D, t ex. en droppe, duva, docka, lilla d i plast, dinosaurie och duplo som är ett lego. Alla barnen ser på sakerna noga och säger dem högt. Läraren tar en svart duk och lägger över sakerna så de inte ser dem. Hon tar bort en av sakerna och tar sedan bort duken. Barnen ska nu gissa vilken av sakerna som är borta. Detta gör de tills alla sakerna har varit borta en gång var, på detta vis tränas deras minnen. Pojken som är ledsen sitter fortfarande kvar i hörnet och pysslar, vill gärna vara med, och säger ibland att han vet vad det är, men kommer inte fram. Läraren säger till honom att ”ska du vara med så får du komma, annars så får du vara tyst där du är”, och pojken blir tyst. Läraren plockar ner sakerna i väskan, barnen säger vad det är för sak som hon lägger ner. En pojke får till uppgift att hänga väskan på sin räta plats. Inget bråk i barngruppen – fungerar bra, men är livliga ibland, läraren får säga till ett par gånger. Läraren tar fram en ny lek, bilder med olika motiv på.. Läraren säger ”vet ni vad det är så får ni räkna upp er hand.” Läraren lägger fyra bilder på golvet, hon har bilder med motiv i handen som ska bilda ett ord som hör till bilderna på golvet. De första två bilderna hon tar fram är en sko och ett snöre. Ett av barnen räcker upp handen, läraren säger till att barnen får svara. ”Vad är det bilderna visar?”. Barnet svarar ”skosnöre”, ”bra det var rätt”, säger läraren. ”Var är bilden på ett skosnöre då här på golvet?” Barnet tar upp en bild från golvet som visar ett skosnöre. Läraren fortsätter vidare med resten av bilderna. Lärare – barn, responsen bra, stimulans till tänkande. Alla barn tycker det är kul, sitter delvis lugnt och stilla och lyssnar på läraren. Nu är det middag så alla barn får en fråga var som de ska svara på innan de får gå ner. På så sätt blir det inget spring och liv i trappan.

**28/11 12.30 – 14.00**

### **Före observationen**

Kom in, hälsade på köksansvarig. Hon hälsade mig välkommen och vi pratade lite allmänt. Hon sa att det är bara att kliva in, jag gick upp till barnen, där var belysningen släckt. En lästund efter lunch, med åtta barn och en lärare som sitter i en soffa. De läser katten Findus och Pettson.

### **Observation 5**

Läraren läser ur boken och visar bilderna för barnen. Barnen sitter stilla och lyssnar. Tre barn, två pojkar och en flicka, sitter nära läraren och håller i henne, söker kontakt. De skrattar och frågar om boken. En pojke sitter uppe på soffkanten och bläddrar i en annan bok, men han lyssnar fortfarande på läraren. Han tittar upp ibland och skrattar, efter en liten stund så lägger han ifrån sig boken, sätter sig ner hos de andra barnen och lyssnar. Flickan som står och kramar läraren håller hårt i henne. Läraren fortsätter läsa, säger inte till att det är jobbigt. Ett av de andra två barnen, pojken, klappar henne i håret, känner sig kanske lite avundssjuk på flickan. Läraren läser klart boken, och ber dem plocka fram sina saker som ligger i sina egna lådor.

En flicka som jag såg tidigare, satte sig ner och fortsatte väva på sin matta. En pojke kommer och sätter sig bredvid henne. En lärare bläddrar i en bok som de har för de mindre barnen på undervåningen. Hon läser i den högt för dem, den är väldigt rolig, den är full utav fantasi. Den handlar t.ex. om att man ska borsta tänderna med choklad, barnen skrattar. Hon läser den klart och går sin väg. Jag sitter kvar med de två barnen, de pratar med varandra om boken som läraren precis satt och läste för dem. De pratar även med mig, pratar om tandtrollen, att de skulle haft kalas i munnen om det hade varit så som i boken. Pojken trivs bra – samspelet mellan dem fungerar bra.

Två mindre barn sitter och pratar med varandra, en pojke och en liten flicka. De har tagit fram ett materiel, ett ansikte som man ska sätta ögon, näsa och mun på. De båda hjälps åt. De plockar undan och tar fram pärmar med färdiga teckningar i, som ska fyllas i med färg. De sätter sig var för sig och koncentrerar sig på sitt. Flickan målar sin teckning med mörka färger, har svårt för att hålla i pennan. Pojken pratar med sig själv när han sitter och pysslar med sin pärm med teckningar i. Han tar ut en teckning som han har svårt för att sätta tillbaka. Flickan har ritat klart, sätter in teckningen i sin pärm, går sedan och hjälper pojken med att sätta in hans teckning. Samarbetar bra tillsammans.

Jag hör hur ett gäng pojkar sitter i ett annat rum och leker med Lego. De är mycket högljudda, läraren ber en pojke att säga till dem att de ska vara tysta. Efter en stund är högljudda igen, de leker krig inne i rummet. Jag går in och ser att de är uppdelade i två grupper. Fyra i en grupp, tre i en annan. I den större gruppen sitter pojkarna och överbevisar varandra om hur onda deras krigare är, ju ondare desto bättre är man, häftigast och störst. Inlevelse i leken. Den mindre gruppen leker med Legot och pratar med varandra om vad de ska göra efter skolan.



Mycket liv runt omkring mig, pojkarna pratar högt. Alla flickor, utom en som sitter och väver, sitter och målar med annan lärare. De är lugna och stilla. Jag hör tydligt skillnaden mellan könen. Nu är det dags att plocka undan. Barnen säger till varandra att de ska plocka undan efter sig, att alla sakerna ska till sin plats. Alla barn börjar plocka undan, ordning och reda. Lärarna ser till att allt är OK. Nu är det samling, barnen ska öva på luciasångerna. En lärare spelar gitarr och sjunger, och en annan lärare sitter bland barnen och sjunger. De sjunger igenom alla sångerna som de ska sjunga på luciadagen, och allt går bra. De avslutar samlingen med att var och en av barnen får en fråga som de ska svara på innan de får gå ner till maten. På så sätt blir det inget spring i trappan, och inget onödigt liv.

1. Hur många barn har ni i gruppen?
2. Varifrån kommer barnen? Vilka bostadsområden?
3. Hur många är ni i personalen?
4. Har ni några barn med socioemotionella problem?
5. Hur hanterar ni de barn som har socioemotionella problem här på er skola? Hur gör ni? När ingriper ni?
6. Hur hanterar barnen situationen? Känner de till problemen? Hur gör ni för att barnet ska må bättre i en sådan situation?
7. När ni försöker lösa dessa problem, hur samarbetar ni med föräldrarna?
8. Hur tycker ni samarbetet med föräldrarna fungerar?
9. Har ni tillgång till extra resurser för de barn som behöver särskilt stöd? (I detta fall, barn med socioemotionella problem?)
10. Vad säger Montessoripedagogiken om denna typ av problem?
11. Vilken hjälp tycker ni att ni har av Montessoripedagogiken när det gäller denna typ av problem?
12. Tycker ni Montessoripedagogiken stämmer med den nya läroplanen för förskolan? Hur, eller hur inte, i så fall? Stämmer den när det gäller barn med särskilda behov?
13. Skiljer läroplanen sig från era tankar?