

Var finns leken i montessori- pedagogiken?

En tolkning av Maria Montessoris lekbegrepp.

Yvonne Gunnarsson

Institutionen för pedagogik och didaktik

Självständigt arbete 15 hp

Magisterprogram i didaktik

Vårterminen 16

Handledare: Eva-Maria Ahlquist

Examinator: Maria Calissendorff

Where is the play in the pedagogy of Montessori –
an interpretation of the concept of play



**Stockholms
universitet**

Var finns leken i montessoripedagogiken?

En tolkning av Maria Montessoris lekbegrepp.

Yvonne Gunnarsson

Sammanfattning

Studien eftersträvar att tolka och förstå Montessoris texter med utgångspunkt från leken och vår samtid. Närläsningens fokus har främst legat på *Barnasinnet*, *Barndomens Gåta*, *Upptäck Barnet* och *What you should know about your child*. Arbetet med tolkningen av Montessoris texter berörande lek, har inspirerats av hermeneutiken, för att hantera frågor om textens innebörd och hur den kan göras betydelsefull i nutid. Hermeneutiken söker inte en absolut sanning utan syftet är att nå förståelse och ge ett nytt perspektiv. Det handlar även om att förstå tidsandan och författaren bakom texten. Jag har i min tolkning och förståelse främst låtit Gadamer och Ricoeur komplettera varandra. Barns lek var viktig ansåg Montessori, så viktig att hon istället valde ordet arbete för att bättre symbolisera lekens betydelse. Montessori baserade sitt lekbegrepp på verkliga erfarenheter i form av upplevelser och fakta. Barn imiterar och bearbetar verkligheten i lek. Lek är att handskas praktiskt med verkligheten, i ett görande. Lek är att vara aktiv i kontakten med sin omgivning och i lek bearbeta sina erfarenheter och därmed utveckla sin fantasi och kreativitet. Montessoris lek befinner sig i ett dialektiskt förhållande mellan aktiv imitation i görande och bearbetning av verkligheten genom fantasi. Barnets existens är i en evig förståelseprocess genom och med lekens hjälp.

Nyckelord

Montessori, Läroplan för förskolan 98/10, Lek, Lärande, Hermeneutik

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	0
Kapitel 1 Bakgrund	2
Inledning	2
Montessorikritisk.....	2
Från nyfiken till positiv	2
Styrdokument/Policydokument	3
Läroplan för förskolan 98/10	3
Kunskapsområde, Leken	4
Teoretiska perspektiv på lek.....	6
Syfte och problem	9
Forskningsfrågor	9
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	11
Hermeneutiken	11
Tidigare Forskning/Litteraturgenomgång	13
Forskning om lek.....	14
Hängivelse och självförglömmelse.....	14
Lek och lärande är meningsskapande och hör ihop.....	14
I lek befinner sig barn i en aktiv relation till verkligheten	15
Forskning som berör leken i montessoripedagogiken	16
Meningsskapande aktivitet.....	18
Variation och invarians	19
Hjälp till breddad förståelse av Montessoris lekbegrepp	20
Texter relaterade till lek och montessoripedagogik	23
Kapitel 3 Metod	27
Urval	27
Uppläggning och genomförande	27
Tillförlitlighetsfrågor	32
Etiska aspekter.....	34
Kapitel 4 På väg mot förståelse	36
Montessori i sin tidsanda	36

En tolkning av Montessoris lekbegrepp.....	38
Miljön på montessoriförskolan, barnens omgivning.....	44
En helhetssyn på världen - kosmisk utbildning.....	50
Kapitel 5 Diskussion	55
Slutsatser.....	55
Reflektion över forskningsprocessen	63
Nya frågor/vidare forskning.....	63
Referenser	65

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

Montessorikritisk

Jag utbildade mig till förskollärare på 80-talet. Efter att ha jobbat några år på traditionella förskolor ville jag få ny inspiration och förkovras, då var Montessoripedagogiken en ny utmaning. Denna hade jag tidigare läst om på min utbildning och jag var då liksom i stort sett hela klassen på lärarhögskolan kritisk mot pedagogiken. Vilken tycktes mig stelbent med uråldriga leksaker för barnen. Precis som Kilpatrick (se Gustafsson, 2008) tvivlade på det individuella arbetet med den didaktiska materielen som bara kunde användas på ett sätt och bristen på fri lek, så ifrågasatte hela klassen på Förskolläraryrket det vi studerade om Montessoris metod. Därför var det enormt spännande och nervöst att kliva in på min nya arbetsplats på Södermalms Montessoriförskola.

Från nyfiken till positiv

På förskolan imponerades jag över hur reflekterande och kunniga pedagogerna var. De hade en tanke med sin verksamhet, att följa barnen och att hjälpa dem klara saker själva. De hade alltid nya idéer utifrån barnens synvinkel om hur de ville utveckla verksamheten. De hade all den didaktiska materielen tillgänglig på låga hyllor för att barnen själva skulle kunna välja att leka med, och lära av. Där fanns en dockvrå och där fanns också vanliga leksaker i form av mycket konstruktivt lekmaterial så som, lego, duplo, mekano etc. Pedagogerna var mycket intresserade av konst och av musik. De gav stor plats åt skapande och hade en ateljé på förskolan där barnen kunde välja att vara med en ansvarig bildpedagog. Musik var viktigt, både att lyssna på olika klassiska verk av olika kompositörer och att spela och sjunga själva. Jag blev glatt överraskad av deras tolkning av pedagogiken, så mycket glädje och lekfullhet blandad med kunskap som de ville förmedla till barnen. Att se barnen och deras lust till lärande och pedagogernas strävan att ge dem det, var fantastiskt.

Jag jobbade ett år och for sedan till Italien för att själv utbilda mig i montessoripedagogikens hemland. Där möttes jag av ett tungrott och konservativt utbildningssystem, vilket liksom stadens universitet, tycktes vara från 1300 talet. Undervisningens metodik hade inget att göra med Montessoris tanke om lust till att lära eller att följa barnet och dess erfarenheter. Utbildningen slog mig med kraft åt fel håll, och jag var kritisk mot mycket i utbildningen. Metoden att lära ut var långt ifrån den metod vi lärde oss att använda med barnen, att sträva efter att följa dem. Barnens enskilda arbete som jag observerade på min praktik i Perugia, i tystnad och obetydligt kommunikation barnen emellan gjorde mig osäker på mitt val av vidareutbildning. Barnen var hänvisade till den didaktiska materielen och lärarens distans till barnen både mentalt och fysiskt, fick mig att tvivla på pedagogiken igen. Var fanns leken, undrade jag då. Den lustfyllda lek och lärandet som jag observerat och deltagit i på montessoriförskolan i Stockholm, tycktes inte finnas på montessoriförskolan i Italien. Det fanns en diskrepans mellan länderna och det fick mig att fundera på om det också fanns en avvikelse mellan olika förskolors tolkning av Montessoris syn på lek och lärande i Sverige.

Jag har i mitt yrkesliv som montessoriförskollärare mött montessoriförskolor som uttrycker en ambivalens till leken och som funnit det svårt att kombinera den med den didaktiska materielen. Därför har det ända sedan dess varit viktigt för mig att reflektera över dessa skillnader. Gustafsson (2008) beskriver att forskning om montessoripedagogiken är eftersatt med tanke på det intresse som finns och det stora antal anhängare. Utifrån den forskning hon berör i sin artikel verkar det mesta därtill vara i skolans värld och inte i förskolan. Forskningen har inte hängt med, helt enkelt. Gustafsson anser likaså att pedagogiken behöver utsättas för kritik för att kunna stärkas. Det behövs konstruktiva diskussioner och kritiska inslag för att metoden ska kunna förklaras och utvecklas.

Kilpatrick och Roth (se Gustafsson, 2008) är några av dem som varit kritiska mot montessoripedagogiken. Båda två ifrågasatte i distinkta ordalag det enskilda arbetet och frånvaron av fri lek. De menade att barnets naturliga och spontana intressen sattes i bakgrunden och det gjordes också leken. Kilpatrick ifrågasatte även ”den didaktiska materielen som endast kunde användas på ett sätt” (se Gustafsson, 2008, s.16). Detta användningssätt står i kontrast mot den variation Signert (2012), tolkar in och förespråkar i sin avhandling om den sinnestränande materielen i montessoripedagogiken. Det finns många områden att forska om anser Gustafsson, bland annat lek, fantasi och kreativitet. Vad säger Maria Montessori i sina texter om barns lek och lärande utmaningar, hur kan jag förstå och tolka dem idag i vår samtid? Jag önskar bidra med en nyläsning och bredare förståelse av Montessori och hennes tankar om barnet i centrum i förhållande till den tid hon verkade i och den barnsyn som existerade.

När jag senare i livet kommit i kontakt med den spanska förskolan genom vänner och de berättar om en förskola där barn sitter stilla i sina bänkar från tre års ålder och lyssnar på en lärare som mässar, liknar den på många sätt mer vår skola än förskola. De blir förvånade och undrar när jag berättar om förskoletraditionen i Sverige, där man under många år haft fokus på leken och inte lärandet i förskolan. Att det är först i och med den nya Läroplanen som begreppet ”lärande” gjort entré på förskolenivå, att jämföra med det tidigare begreppet ”barnomsorg”. Utbildning genom leken och inte genom stillasittande lektioner som i Spanien. Italien har ett liknande system som Spanien med inriktning på lärandet i skolform för förskolebarn. Vissa röster i Italien menar att Montessori har rykte om sig att vara fri från fostran och att barnen får göra precis vad de vill, lämnade vind för våg efter sin egen vilja. I Sverige anses pedagogiken på en del håll vara strikt skola, där barn inte får leka. Beroende på vilka traditioner som finns i landet när det gäller utbildning och i vilken kultur barnen lever, ser man väldigt olika på montessoripedagogiken och på skola och förskola.

Styrdokument/Policydokument

Läroplan för förskolan 98/10

I läroplanen för förskolan går det att läsa att barnen ska erbjudas ”[...]en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet.” Vidare står det att ”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan.”

Således ger Läroplanstexten stor betydelse till leken i förskolan och betonar leken för förskolebarns utveckling och lärande.

Leken har alltid haft en central betydelse inom förskolan, berättar Pramling Samuelsson och Sheridan(2006) i sin skrift *Lärandets grogrund. Perspektiv på förhållningssätt i förskolans läroplan*, på uppdrag av Skolverket. Under olika rubriker beskriver de ”Lek som lärande och lärande som lek” (ibid. s. 83).

- Barn erövrar världen genom lek
- Leken stimulerar språket
- Lek stimulerar fantasi och kreativitet
- Leken utvecklar social kompetens

I *Skolverkets allmänna råd med kommentarer* (2013) står det att ”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan i en trygg miljö som främjar leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt utmanar och stimulerar barnens utveckling och lärande.[...]” (ibid. s. 8).

Sammanfattningsvis så är begreppen lek och lärande i skolverkets texter relativt synonyma. Det kan tolkas som att lek och lärande ses som två sidor av samma mynt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) anser att lek och lärande hör ihop, de kan inte skiljas åt, åtminstone inte utifrån barns utgångspunkt. När barn förstår och tolkar sin omvärld i lek är det meningsskapande som sker och på samma gång försiggår ett lärande.

Kunskapsområde, Leken

Det finns mycket litteratur och forskning om leken ur många olika perspektiv, till exempel ur barnets perspektiv, ur olika kulturella perspektiv, vad barn lär i lek etc. Det finns många olika definitioner på lek och inget entydigt svar. Leken har ett egenvärde för barnen, de leker för att det är kul att leka. Leken gör barn glada här och nu och målet är leken här och nu, syftet är själva leken. När däremot pedagoger deltar i barns lek har de ett mål med leken som är riktat mot framtiden för att stimulera barns utveckling och lärande (Tullgren, 2003). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att ”innehållet i lekar kan [...]ses som ett uttryck för deras egen tolkning av sina erfarenheter”(s. 51). Redan Platon och Aristoteles propagerade för att lek och lust borde vara grundläggande i all undervisning. De menade att man då lär sig bättre. Leken är viktig för oss människor, både för vuxna och barn. Leken är fundamental i våra liv. Vi utvecklas i lek och lär oss i lek (Hägglund, 1989). Inom psykoanalysen ses leken som en outhärlig möjlighet att lösa upp knutar och obehagliga händelser genom att bearbeta dessa i lekterapi för att minska den obehagliga spänningen (Peller, 1991). Ytterligare en aspekt på leken ger Signert (2012, s. 83) ”Genom att få leka med den verklighet de vuxna gett dem, menar Montessori att barnen kan förbereda och pröva sig för sin roll i världen och lära sig sociala spelregler”. Genom tiderna har vi läst och hört om många som bidragit med sin syn på leken, bl.a. Rousseau, Goethe, Fröbel, Freud, Montessori, Piaget, Vygotskij, Bateson, Peller, Eriksson, Pramling Samuelsson och Knutsdotter Olofsson är några av väldigt många som givit oss sin bild och syn på lek (Hägglund, 1989).

Lillemyr (2013) menar att leken är komplex och svår att definiera, därför måste vi ”ta leken på allvar” (ibid. s. 11). Han menar att leken är viktig för barns socialisation och utveckling, att barn upplever och lär genom lek. En nyare barnsyn, enligt Lillemyr stämmer bäst när barnet är delaktigt och att det läggs stor betydelse vid lekens egenvärde och lärande genom lek. Lillemyr

(2013) menar att det sociokulturella, socialantropologiska synsättet och det filosofiska synsättet representerar denna syn på leken. Lillemyr menar att leken behöver beskrivas genom flera teorier för att fångas som fenomen. Flera teorier kan komplettera varandra för att belysa flera perspektiv av leken och öka förståelsen för denna. Här nedan följer några av mig utvalda teorier om lek från Lillemyrs text.

Piaget var intresserad av hur barn resonerar och av vilka skäl och med vilka metoder de använder sig av för att komma fram till sitt svar. Han ville förstå ”deras förmåga att utveckla förståelse/insikt genom nya” erfarenheter/upplevelser och hur de anpassar tidigare erfarenheter för att kognitivt konstruera världen (Piaget, 2008; Lillemyr, 2013). Piaget menade att faktorerna i utvecklingen är arvet, den fysiska miljön, den sociala miljön och samspelet däremellan. Han ansåg att kunskap utvecklas från att vara konkret till ett abstrakt tänkande. Piaget menade att barnet organiserar sin kunskap utifrån sin egen mognadsnivå (Piaget, 2008). Piagets teori är grunden för konstruktivismen enligt Lillemyr (2013). Han menar att Piagets teori som står för ett utvecklingspsykologiskt synsätt, grundar sig i en äldre syn på barnet (ibid.). Piaget lägger vikt vid den intellektuella utvecklingen. Lillemyr (1999) menar att det finns många likheter mellan Piaget och Vygotskij och han väljer att lägga dem båda under rubriken ”Kognitiva teorier om lek och lärande”(s. 130). Medan Piaget gav upphov till konstruktivism har Vygotskijs idéer varit upphov till socialkonstruktivism. Båda ansåg att kunskap konstrueras i samspel med omgivningen men där Vygotskij gav större betydelse åt samspelet mellan människor och kommunikationen som utvecklade språket. Han betonade de sociala och kulturella aspekterna. Mer om Sociokulturella perspektivet längre fram under annan rubrik.

Lillemyr väljer att klassa Erikssons lekteori för, personlighetsteori om lek, eftersom Eriksson menar att leken ”fyller en viktig funktion i individens psykosociala utveckling (2013, s. 125). Erikson var socialpsykolog och var en av förgrundsgestalterna i utvecklingen av Freuds psykoanalytiska teori. Han var inriktad på människans personlighetsutveckling i ett socialt perspektiv. Han ger stor betydelse till den sociala och emotionella utvecklingen. Leken är en trygghet i mognadskriser, där barn kan pröva sin roll och även retirera för att ”ge identiteten en ”översyn” enligt Lillemyr (2013, s. 133). Erikson ansåg att leken bidrar till identitetsutveckling genom att den ger barnet möjlighet att ta en aktiv roll och bemästra situationer i lek och komma närmare sin längtan att vara som en vuxen (Lillemyr, 1999). Erikson tolkar leken som en skapande process.

Det socialantropologiska synsättet menar att leken som samspel är en viktig källa för barns kunskaper och påverkar deras beteende i andra sociala sammanhang. Barn behöver få vara delaktiga i sociala samspel såsom lek, där leken utvecklar både social kompetens och socialt lärande. Lillemyr (2013) menar att det socialantropologiska synsättet är ett av de perspektiv som har ett nyare sätt att se på barndom genom att lägga stort fokus på lekens egenvärde för barn. Mead är en av de mest kända samspelteoretikerna inom perspektivet barns självutveckling. (Lillemyr, 2013, s. 156). Han ansåg att leken kunde ta vara på det naturliga lärandet genom att organisera den för lärandet. Mead menade vidare att barns självutveckling pågår hela tiden och genom lek och spel utvecklas den genom relationer. I lek finns det möjligheter att förstå sig själv i relation till andra. Mead kallade detta för att utveckla sin reflexiva medvetenhet och reflexiva intelligens. Han menade likaledes att leken genom språket och ”signifikanta symboler” utvecklar barns förmåga att ta den andres perspektiv (Lillemyr, 2013).

Det filosofiska perspektivets fokus ligger på existentiella och etiska frågor, följaktligen vad som är meningsfullt för oss människor. Med fokus på leken är frågan vad som är meningsfullt i denna. Gadamer i Lillemyr (2013) menar att ”leken är ett sätt att vara” (s. 172), samt att det finns ett kraftigt samband mellan lek och förståelse. Gadamer menar att lekens ”här och nu” har ett egenvärde för barnet som befinner sig i lek. Barn går in i lek och glömmer allt som finns runt omkring samtidigt som leken är verklighet för barnet. Steinsholt i Lillemyr (2013) menar att ”leken har en mening i sig själv”(s. 171). Han menar att det är leken som leker med barnet när barnet är i leken. Steinsholt anser dock att lek och lärande inte är samma sak och att det är viktigt att skilja de två fenomenen åt. Leken ska inte pedagogiseras eller rättfärdigas genom lärande.

Här kan jag se att Piaget och Vygotskij var överens om att barn konstruerar sin kunskap i samspel med sin omgivning. Vygotskij gav emellertid större vikt vid interaktion mellan människor och deras kommunikation. Båda två lägger i lika hög grad fokus vid barns lärande – barns intellektuella utveckling. Mead var förespråkare för det naturliga lärandet, med vilket han menade att lärandet kunde organiseras genom lek. Mead la grunden för en social förståelse av självutveckling som bland annat sker i lekens samspel. Hans fokus på samspel saknar enligt Lillemyr (2013), de kognitiva och känslomässiga aspekterna av lek (s. 167). Erikson valde att lägga tyngdpunkten på barnets sociala och emotionella utveckling för att förstå hur detta påverkade mognandet av identitet och personlighet. Både Mead och Erikson gav stor betydelse åt lekens roll ur ett socialt perspektiv. Steinsholt menade tvärtom vad Mead ansåg, att vi inte ska ”pedagogisera” (ibid. s. 157) leken, eftersom lek och lärande är två olika fenomen. Leken är så mycket mer än lärandet. Leken är ett ”varande” (ibid. s. 173) för barnet. Gadamer var av samma åsikt, att ”*Leken är ett sätt att vara*” (ibid. s. 172). Han såg en relation mellan lek och förståelse.

Det finns således olika synvinklar på lek och perspektiven ger skilda konsekvenser, av vilka jag tagit upp och belyst några i texten. Detta för att erbjuda en övergripande insikt och förståelse i kunskapsområdet didaktik. Lillemyr (2013) menar att flera perspektiv kan komplettera varandra för att ge en mer komplett bild av fenomenet lek.

Teoretiska perspektiv på lek

Beroende på ur vilket perspektiv vi väjer att betrakta leken uppfattar och förstår vi leken som fenomen olika. Johansson och Pramling Samuelsson (2007), Ahlquist (2012), och Signert (2012) utgår ifrån att lek och lärande går i varandra. Med flera gemensamma drag, är det möjligt att betrakta lek och lärande ur flera perspektiv. Lek och lärande är ett tillvägagångssätt för att förstå olika fenomen i vår omvärld. Lekens stoff hämtas i barnens livsvärld, den värld som barnen lever i. Detta i likhet med att ”[...] kunskap och lärande har sin grund i erfarenheter och den sociala och kulturella praktik som barnen ingår i” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 22). De gemensamma dragen i lek och lärande är enligt författarna: ”... lust, kreativitet, valmöjligheter, meningskapande, samt barns möjlighet till kontroll och att sätta mål som möjliga och viktiga dimensioner i både lek och lärande” (ibid. s. 24)

Här nedan väljer jag att beskriva lek och lärande ur två olika perspektiv:

- Utvecklingspedagogiken,
- Sociokulturellt perspektiv.

Montessori hade ett utvecklingspsykologiskt perspektiv på lärande och där ger utvecklingspedagogiken en intressant aspekt i min studie. Det sociokulturella perspektivet väljer jag för att det har fått stor betydelse för de svenska förskolornas syn på lek och dess betydelse för barns utveckling och pedagogiska arbete (Nilsson & Grumic, 2010).

Utvecklingspedagogiken

Utvecklingspedagogiken har sitt fäste i fenomenografin och variationsteorin. Pramling Samuelsson, Johansson och Asplund Carlsson är dess frontfigurer. Utvecklingspedagogiken arbetar aktivt med lärandets akt och lärandets objekt med variation som ledord. För att skapa en medvetenhet om lärandet som sker, har metakognition en viktig roll, inom utvecklingspedagogiken. Med lärandets objekt menar författarna den förmåga och förståelse som barn förväntas utveckla i förskolans praktik, med utgångspunkt i de tre stegen *mål, process och resultat*, vilka också lyfts som mål i förskolans läroplan. Vidare menar författarna att *processer* är egenskaper som skapas av dagliga aktiviteter som barn är delaktiga i och som ger erfarenhet. *Resultat* anser författarna är det barnet lär sig i den aktuella situationen (Johansson & Pramling Samuelsson 2007, s. 109). Lärandets akt står för de begrepp och förhållningssätt som förskolan intar i arbetet med barnen, där kommunikation och barns agerande är centralt i arbetssättet. Forskarna anser att barn "... skapar sin förståelse i kommunikation med ting, kamrater och vuxna" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 190). Barn kommunicerar med tingen med hjälp av sin kropp och sina sinnen, de använder sig av dessa för att undersöka och förstå sin omgivning. Utifrån observationer fångas barnens intresseområden för att låta detta perspektiv vara i fokus i valda teman och projekt. Barn lär på olika sätt, därför är det viktigt med variation i sättet att skapa lärsituationer där barn kan tänka och reflektera på olika vis. Inom utvecklingspedagogiken vill man att barn ska bli medvetna om sitt eget lärande genom reflektion tillsammans med andra barn och vuxna. Att ge dem möjlighet att delta i samtal om hur de tänker, att göra dem medvetna om lärandets process och att man tänker olika men kan komma fram till samma mål oavsett, eftersom det finns flera sätt att tänka om samma sak. Författarna benämner detta reflekterande *metakognition*, en metod för att få barnen att själva se var de befinner sig i sitt lärande. När barn reflekterar över sitt lärande ser de innehållet från ett annat perspektiv och blir medvetna om hur man lär sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Lager, 2010). Författarna skiljer inte mellan lek och lärande utan ser det som två sidor av samma mynt. Det spelar ingen roll vad vuxna kallar det, det är barnens värld som är utgångspunkt för att skapa förståelse för denna och sig själva i lek och lärande. Lek är meningsskapande precis som lärande. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). "Barns lek - att erfara mening, och "lärande är att erfara och skapa mening" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.19, s. 22)

Sociokulturellt perspektiv

Vygotskijs (1896-1934) sociokulturella teori/perspektiv har fått stor betydelse för de svenska förskolornas syn på lek och dess betydelse för barns utveckling och pedagogiska arbete. Perspektivet utgår från en konstruktivistisk syn på hur lärandet sker, där vikten läggs vid relationer och social interaktion. Dessa är en förutsättning för lärande och kognitiv utveckling. Genom samspel och dialog skapas mening för barnen. I dialogen utvecklas språket, vilket är

basen för tänkandet. Språk och tänkande har ett dialektiskt förhållande, de utvecklas och främjas av varandra. Vygotskij ansåg att språket vara centralt i barns utveckling, kunskap skaffar vi oss i dialog med andra. Vi lär oss genom lek och arbete och lärandet formar vår personlighet. Genom att hitta barnens intressen och utgå ifrån dem är det lättare att förmedla kunskap. Vygotskij menade att intresset är den naturliga drivkraften för att få kunskap och vilja lära sig (Lindqvist, 1999). En viktig aspekt i det sociokulturella perspektivet är ”den proximala utvecklingszonen”, som kan förklaras som ett möjlighetsområde som ligger inom barnets utvecklingspotential. Denna utvecklingszon visar vad barnet kan klara av med hjälp av andra i sin omgivning. Inom detta område anses lärandet äga rum, därför är det viktigt att lägga undervisningen där med vägledning av lärare eller kamrater. Det är med hjälp av denna vägledning barnet kan avancera i sin kognitiva utveckling (Nilsson & Grumic, 2010). Säljö (2010) menar att vi besitter en enastående förmåga att interagera med vår fysiska miljö och med varandra. Genom denna förmåga lär vi oss av den aktuella världsbildens färdigheter och kunskaper, vilka vi själva är i ett socialt sammanhang och blir en del av. Det är barnet som formar sig själv i ett intensivt samarbete med sin omgivning. Det sociokulturella perspektivet använder sig av begreppet mediering för att förklara att människan aktivt använder sig av olika redskap för att nå kunskap och färdigheter i sin omvärld. Säljö (2010) menar att dessa redskap är både de språkliga redskapen och de fysiska artefakterna, vilka båda används för att nå djupare förståelse. (lösa problem) Säljö anser likaså att vi i väsentligt avseende använder oss av vår kropp, genom sinnen och vår hjärna, för att utveckla kunskaper och färdigheter . Vi upplever och tolkar vår omvärld med hjälp av dessa.

Båda perspektiven lägger vikt vid att använda sina sinnen för att utveckla kunskaper och färdigheter. Barn lär om ting och människor genom sina sinnen. Vidare är de överens om att barn skapar förståelse genom att interagera med sin miljö, genom att vara i kommunikation med ting, kamrater och vuxna. Jag tycker mig se att både utvecklingspedagogiken i likhet med det sociokulturella perspektivet observerar barnen för att finna sina intressen för att barnet på så vis utvecklas kognitivt. Inom utvecklingspedagogiken används metakognition som en metod för att förstå sin egen kunskap i jämförelse med kamraters och lära sig av varandra genom att kommunicera sin förståelse. Det sociokulturella perspektivet använder sig inte av begreppet metakognition men lägger stor vikt vid dialogen som utvecklar språket som de menar är grunden för tänkandet. Variation är av stor betydelse inom utvecklingspedagogiken för att främja lärandet. Eftersom barn lär på olika vis behövs en variation i lärandesituationer som skapar möjligheter att tänka och reflektera för att nå förståelse. Variation är ett begrepp jag inte påträffar i det sociokulturella perspektivet. Däremot är den proximala utvecklingszonen ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet, vilket inte återfinns i utvecklingspedagogiken. Det är en viktig uppgift för en lärare med ett sociokulturellt perspektiv att hitta denna möjlighetszon för att utmana barnet att utvecklas. Således är det som är gemensamt att båda grundar sig på att barn konstruerar sin kunskap i samspel med sin omgivning, i likhet med att båda två lägger fokus vid barns lärande.

Syfte och problem

Hur leken uppfattas i montessoripedagogiken är en ständigt pågående fråga. Vad Maria Montessoris texter säger om leken är därför något som jag har reflekterat över och är intresserad av.

Syftet med denna studie är att tolka och förstå Maria Montessoris texter om lek och undersöka om de har relevans till dagens lekforskning.

Forskningsfrågor

- Vad skriver Montessori om lek?
- Vad säger nutida forskning om lek?

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

Följande kapitel beskriver det teoretiska perspektiv som jag har valt att utgå ifrån i denna studie. Vidare beskrivs tidigare forskning, där jag fokuserar på framträdande svenska forskare. Eftersom detta är ett begränsat arbete har jag inriktat mig på svenska forskare och därmed valt bort internationella forskare som påverkat synen på lek i den svenska förskolan, såsom exempelvis Winnicott. Under rubriken ”Hjälp till breddad förståelse” gör jag en sammanfattning av de forskare, nationella och internationella som beforskat montessoripedagogiken

I mitt arbete i tolkningen av Montessoris texter berörande lek, har jag inspirerats av hermeneutiken, för att hantera frågor om textens innebörd och om den kan relateras till vår samtid. Hermeneutiken söker inte en absolut sanning utan syftet är att nå förståelse genom tolkning av texter. Ordet hermeneutik kommer från grekiskan och budbäraren Hermes som enligt den grekiska mytologin var gudarnas sändebud och tolkare av deras ibland gåtfulla och dunkla budskap. Tolkningen skulle ge förståelse och ett nytt perspektiv på tillvaron åt mottagarna. ”Det är nödvändigt att tolka” (Ödman, 2007, s. 7). Hermeneutiken användes till en början till texttolkning och det var då bibelns texter som tolkades.

Alvesson och Sköldberg (2008) delar in hermeneutiken i två riktningar, aletisk och objektiverande hermeneutik. Den objektiverande hermeneutiken står för en rekonstruktiv dito där författarens ursprungliga mening av texten tolkas. Den aletiska hermeneutiken står för en nutidsrelevans av texten och dess betydelse för oss i vår samtid. Enligt Palmer (1969) i Alvesson och Sköldberg (2008) är de båda riktningarna inte motsatser till varandra då de inte har några tydliga skiljelinjer utan ska förstås som komplement till varandra. På så vis att det är fullt möjligt att kombinera dem med varandra. Ricoeur, Gadamer och Heidegger är tre av representanterna för den aletiska hermeneutiken enligt Alvesson och Sköldberg (2008). Emellertid menar From och Holmberg (2000) i sin artikel *Hermeneutik och pedagogik*, att det urskiljer sig tre inriktningar inom hermeneutiken, att jämföra med Alvessons och Sköldbergs två ovan. Dessa tre beskrivs mer ingående längre fram i texten men här vill jag nämna filosofisk hermeneutik, som författarna låter Gadamer och Ricoeur representera. I den filosofiska hermeneutiken riktas förståelsen av texten mot textens sak, alltså det texten handlar om. I denna riktning binds förklaring och förståelse samman. ”Filosofisk hermeneutik syftar till en förklarande förståelse[...]” (From & Holmberg, 2000, s. 223).

Hermeneutiken

I hermeneutiken används begreppet cirkel eller spiral för att beskriva tolkning och förståelseprocessen inom metoden. Spiralen får symbolisera växlingen mellan del och helhet. Ödman (2007) beskriver tolkningen som ett pusselbygge där allt till en början verkar omöjligt men när man hittat några bitar som passar, ser man genast nya möjligheter till att komma vidare i samma pusselgrupp, eller en bit längre bort, där två nya bitar faller på plats. Under tiden pusselbygget pågår, tolkar jag och förstår och omtolkar och förstår ytterligare. Precis som detta mitt pågående arbete, där jag började med att läsa texter ur olika böcker för att skaffa mig en uppfattning av olika områden som jag behöver tolka och förstå i mitt skrivarbete. Ju mer jag läser desto större kunskap och förståelse får jag och samtidigt uppkommer nya frågor och behovet att gå tillbaka till det jag redan skrivit. Under arbetets gång har jag fått mer information

och en större förståelse vilket gör att arbetet hela tiden förändras och utvecklas. På så vis pendlar jag mellan del och helhet och helhet och del och letar efter ett inbördes sammanhang med hjälp av min förförståelse och erfarenhet. I min studie har jag valt att lägga ytterligare ett varv i den hermeneutiska cirkeln med ny aktör. Jag har valt att låta kollegor läsa min text för att tillsammans reflektera över min tolkning av Montessoris originaltexter. Vilket har medfört tillfällena att lyssna på mina egna ord uttalade av andra. Detta har gett mig möjlighet att gå djupare i min tolkning av originaltexterna.

Förförståelse är i huvudsak underförstådd och inkarnerad i den egna kroppen. En första förståelse för ämnet är förförståelsen som ” innebär en förtrogenhet med förväntningar, minnen och ett språk” (From & Holmgren, 2000, s. 222), en vokabulär knuten till det observerade och kanske även till kroppslig erfarenhet. Genom min egen förförståelse och kunskap om montessoripedagogiken och dess specifika miljö är jag en del av och inbegripen i och identifierar mig i denna. Min förförståelse och erfarenhet av montessoripedagogiken ger mig möjligheter till att förstå nyanser i texten. Det innebär samtidigt att jag måste vara självkritisk och utveckla spänningen och bredda avståndet mellan min förförståelse och sakens ”annan-het”. Att inta ett dialektiskt perspektiv på så vis att jag med mig själv debatterar skäl och motskäl i sökandet efter förståelsen av sakens ”annan-het”. I dialogen med mig själv blir det tydligt att frågandet och förståelsen hänger samman, att veta att man inte vet fullbordar frågans logik menar From och Holmgren (2000).

För att få en vidare förståelse för hermeneutiken har jag studerat några av dess företrädare lite djupare. Hermeneutiken hade på 1700-talet utvecklats till språkvetenskaplig texttolkning, filologi. Där kommer Schleiermacher (1768-1834) in i bilden och omdefinierar hermeneutikens roll till att genom inlevelse med författaren av texten förstå och tolka denne och texten genom intuition och dialog. Schleiermacher var både känslfull och vetenskaplig i sin syn på hermeneutiken, då han förespråkade inlevelse med författaren av texten och skapade en vetenskaplig metod av hermeneutiken, en vetenskap för texttolkning (Ödman, 2007).

Dilthey (1833-1911) ägde samma vinkling av sin förståelse som Schleiermacher, en humanvetenskaplig metodologi. Han ville dock gå djupare i den sociala och historiska värld som författaren av texten levde i. Han ansåg att människan endast kan förstå sig själv genom att förstå sin egen historia. Genom att förstå författaren bakom textens erfarenheter av den värld han levde i har jag också lättare att förstå mig själv. Jag uppfattar det som att, om jag förstår författarens levda erfarenheter i hans historiska tid, ger det mig frågor om min egen historiska tid som jag lever i och är en del av. Dessa frågor kan förbättra min förståelse både av mig själv och av min tolkning av det uttalade i texten eller bakom texten. Diltheyns fokus låg inte på förståelse och intuition med vem som var bakom texten utan förståelse av den historiska tid texten skapades i. ”Det nuvarande kan vi förstå endast genom det förflutnas och framtidens horisonter” (Ödman 2007, s. 41).

En annan företrädare för hermeneutiken är Heidegger (1889-1976) som skapade en existentiell hermeneutik som ville förstå människans värld genom att ställa den viktiga frågan om varats mening, vad det innebär att något är. Heidegger menade att tolkning och förståelse är grundläggande för människans vara. Därtill att förtydliga vem det är som tolkar, och hur vi tyder och förstår, vilket språk tolkaren använder sig av och vad det utvalda språket i tolkningen representerar. Nyfikenheten och därmed frågan är grunden för vår existens. Heideggers

existentiella hermeneutik hjälper oss att tolka och förstå barnen och vad som skänker dem mening (Ödman, 2007; Ahlquist, 2012; Ruin, 2013;).

Gadamer är ett annat namn inom hermeneutiken som ifrågasätter att det finns en möjlig sanning, att allt kan förstås på olika sätt. Enligt Ödman menar Gadamer att hermeneutikens huvuduppgift i arbetet med texter blir därmed att ”lyfta texten ur det främlingskap den befinner sig i, tillbaka till den levande nutiden i samtalet, vars genuina utförande alltid består i frågor och svar” (Gadamer 1972, s. 350 se Ödman 2007, s. 28). Jag tolkar Gadamers ord som en öppenhet gentemot texten att lyssna på vad den säger mig implicit genom sitt språk och därutöver söka djupare genom fler frågor till texten. Gadamer ger språket en så stor betydelse att han menar att världens finns för oss tack vare språket och att vår värld visar sig genom språket. Han menar att vi måste anstränga vår öppenhet och vår sympati mot texten och vad den kan avslöja genom att söka skäl och motskäl i denna. Han menade också att tiden suddar ut och frilägger förutfattade meningar i texten, att vår verklighet är en språklig verklighet. Jag som tolkare måste vara öppen för att förstå språkligheten i texten, att sträva efter en historisk medvetenhet. Min språklighet i min samtid kan förstå en äldre text genom en historisk medvetenhet och intuition i större utsträckning än intellektuellt (Ödman, 2007).

Ricoeur (1913-2005) menade att vi bör förklara våra data och leta efter dolda innebörder om vi vill förstå något nytt. ”Förklaringen är inte självständig men den erbjuder hjälp att bättre och längre följa med i historien, när den spontana förståelsen har misslyckats” (Ricoeur se Ödman, 2007, s. 95). Ricoeur ansåg att det var texten som var central i tolkandet, att texten talade för sig själv och att den också kan bli något mer än vad författaren avsåg med sin text. Han menade att texter kan lämna avtryck efter sig som förändrar eller förklarar världen för oss, avtryck som är skilda från sin skapare eftersom texten lever för sig själv och tolkas och omtolkas och på så vis lever vidare. Texten ska tolkas, inte författarens avsikt med den, som att jag ska försöka tolka och förstå texten på ett nytt sätt utifrån min tid, min förförståelse och annorlunda mot vad författaren själv förstod och menade med sin text. Här tänker jag på mina upplevelser av olika tolkningar av montessoripedagogiken i de länder jag nämnde i min inledning. Det är inte bara beroende på olika kulturer och traditioner som pedagogiken tolkas utan även personliga tolkningar utifrån olika förförståelse av Montessoris pedagogik.

Tidigare Forskning/Litteraturgenomgång

För att få ett underlag för min studie letar jag efter tidigare forskning och dess syn på leken. I studiens syfte har flera sökområden identifierats: montessoripedagogik, Montessoris samtidshistoria, hermeneutik och teorier om perspektiv på lek.

Det första tillvägagångssättet var att använda olika databaser såsom Googles Scholar, Diva, uppsats.se, ERIC. Där användes sökord kopplade till mina sökområden, såsom: Montessori, lek, läroplan, förskolan, hermeneutik. Dessa sökord skrevs i kombination med ett till fem ord.

Det andra tillvägagångssättet har varit att leta efter referenser som intressant forskning använt. En annan metod har varit att söka på Skolverkets hemsida och där fått viss information om mina sökområden och även läsa aktuella dokument. Likväl har prenumeration av facklitteratur bidragit med aktuell forskning inom montessoripedagogiken.

Forskning om lek

Hängivelse och självförglömmelse

Knutsdotter Olofsson (2003) berättar om lekens tillstånd som ”hängivelse och självförglömmelse” (s. 16), att glömma verkligheten och gå in i lek. Barn går in i ”trance” de försvinner in i sin egen värld med ett förändrat medvetandetillstånd, en djup närvaro, med en total närvaro i stunden, här och nu. En närvaro som vi vuxna kan känna igen när vi är inne i en fängslande bok som inte går att släppa, eller en hobby som tar vår totala uppmärksamhet, där allt runtomkring stannar av och tiden försvinner.

I lekens tillstånd transformeras verkligheten som Knutsdotter Olofsson (2003) uttrycker det och barnen förvandlar sig själva och omvärlden till något annat, något nytt. Hon beskriver att föremål i den yttre världen sätter igång fantasin och barnens föreställningsförmåga. När barnens erfarenheter möter den inre världen, barnens fantasi och kreativa förmåga, skapar de något nytt som inte stämmer överens med verkligheten utan blir en skapande lek i nya versioner av verkligheten. Barnen behöver leken för att reflektera över verkligheten. I lek tänker barn igenom det upplevda för att förstå och tolka genom att låta inre värld möta yttre värld i kreativa tankar och lek. För att främja leken och för att utveckla den, behöver vuxna delta. Vuxna behövs också för att lära ut regler och visa på turtagning i lek. En annan viktig roll vi som vuxna har är att lära barn samspel, att visa respekt för varandras lek och inte störa eller förstöra.

Knutsdotter Olofsson (2003) refererar till Bateson i sin text för att beskriva leken med orden ”Det som görs, det som sägs, tänks är inte vad det ser ut att vara, det är lek och skall förklaras utifrån lekens intentioner” (s. 6). Hon använder begreppet ”som om”-karaktär för att visa på vad som är lek, med vilket menas ”att det som är på lek är inte på riktigt” (Hägglund, 1989, s. 70).

Min sammanfattning:

- Barn transformerar verkligheten i leken
- Barn reflekterar över verkligheten i leken
- Det behövs en vuxen förebild i leken för att främja, utveckla och lära ut regler
- Barn i lek går in i ett förändrat medvetandetillstånd
- Föremål i den yttre världen sätter igång fantasin och de skapar nytt
- Det som är på lek är inte på riktigt, ”som om”-karaktär.

Lek och lärande är meningsskapande och hör ihop

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson beskriver att barns lek inledningsvis i livet handlar om att förstå sin omvärld, att göra den till sin egen genom lek, både med sin kropp och med ett språk. Där språk är både det verbala språket och övriga språk såsom skapande, sång, rörelse, dans mm. De tolkar sina erfarenheter med alla medel som står till buds, för att i lek göra det ”osynliga synligt” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 44).

Med sin kropp och genom sina sinnen, att smaka, lukta, iaktta, känna och lyssna lär sig barn om sin värld, den värld de lever i. De lär om tingen och de lär om människor genom sina sinnen. När de blir större bör läraren visa dem på nya begrepp och idéer för att utveckla barns medvetenhet. I lekens samspel lär barn tillsammans och lär av varandra genom att diskutera,

argumentera och se varandras perspektiv blir deras ” tankar synliga för dem själva och de kan arbeta med sin egen förståelse” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 46). Genom att lärarna arbetar medvetet i metakognitiva dialoger medelst kommunikation om lärandet vill de ”få barn att tänka, reflektera och kommunicera sina tankar”. (ibid. s. 114)

I leken kan barn upprepa tills de förstår och känner att de behärskar en situation. Samma tillvägagångssätt, upprepning använder de om det är en rörelse, en koordination i kroppen, begrepp eller ide.

Barn behöver en kreativ och fantasifull miljö för att kunna utvecklas i sin lek och genom sin lek. Miljön ska erbjuda barnen en mångsidig utveckling, en miljö där det finns möjlighet till lek och lärande i kreativitet och skapande. Där det också finns tillgång till material som barn kan utforska, experimentera, tolka, värdera, leka och lära med enskilt eller tillsammans (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) kan verkligheten vara minst lika spännande som sagan och fantasileken, och där i gränslandet mellan fantasi och verklighet föds barns kreativa tankar och berikar varandra. De anser att lek och lärande hör ihop, dessa går inte att skiljas åt, i varje fall utifrån barnens utgångspunkt. När barn förstår och tolkar sin omvärld i lek är det ett meningskapande som sker och på samma gång försiggår ett lärande. För barnen skapar båda aktiviteterna mening. För barnen spelar det ingen roll vad vi vuxna kallar deras aktivitet, lek eller lärande, från deras utgångspunkt är det något som är lustfyllt och på samma gång meningskapande. En engagerad vuxen har en stor betydelse för barnens intresse och förståelse i ett sammanhang. De kan genom sitt engagemang och sin förmåga fånga barnens intressen och leda dem mot större förståelse av sin värld.

Min sammanfattning:

- Utbilda/skola sinnen, ge barnen begrepp och idéer
- Upprepning
- Kreativ miljö
- Lek och lärande är meningskapande och hör ihop
- Engagerad vuxen i lek och lärande
- Metakognition
- Barn lär tillsammans och av varandra

I lek befinner sig barn i en aktiv relation till verkligheten

Löfdahls (2004) barnsyn utgår ifrån barnens egna perspektiv på sin lek. Barn är kompetenta och befinner sig i en aktiv relation med sin omgivning. Löfdahl vill lyfta fram barnens perspektiv eftersom det finns en svårighet med det av den orsaken att den vuxne alltid har tolkningsföreträde. Vi vuxna måste prata med barnen om deras lek och prata om leken när de är i leken för att förstå denna ur deras eget perspektiv. Leken för barnen är att vara i ett sammanhang när de beskriver sin lek.

Enligt Löfdahl är leken spontan och uppkommer i stunden, hon beskriver leken som en omedelbar händelse. I leken finns en kommunikation mellan barnen och en pågående berättelse som finns där för att kunna framhålla sitt eget perspektiv i jämförelse med andras perspektiv. På

så vis finns ett pågående inbördes justerande av perspektiv i leken. Barn befinner sig i en gemensam lek men denna lek har en individuell innebörd för deltagarna. Hon tillägger att barn vill vara ifred med sin lek och tycker att vuxnas agerande att avbryta stör i lek och förstör lek. Det är viktigt att barn får leka ostört och att det finns en struktur för detta på förskolan, för att barn ska kunna skapa mening i sin lek.

Löfdahl väljer begreppet meningsskapande framför lärande för att det tydligare visar på den dynamiska process som sker när barn leker tillsammans. Dock innefattar meningsskapande ett lärande men att begreppet meningsskapande är vidare än lärande. Hon beskriver att barn skapar mening i sin lek tillsammans med dem som befinner sig i leken. De skapar mening med hjälp av det material och de redskap som finns till hands i den gemensamma leken. Innehållet i leken är det barn kan och förstår, med hjälp av detta skapar de kreativt en lek genom att kombinera det erfarna, och de förutsättningar som finns i sammanhanget, i en meningsskapande lek. Barnen i en fantasilek har en relation till verkligheten enligt Löfdahl. Barn i lek är delaktiga i ett sammanhang som de upplevt och har erfarenhet av och som de upprepar i lek och förändrar för att utmana och finna nya variationer på leken, tills de når en djupare förståelse.

I leken lär barn av varandra och med hjälp av varandra kan de också lära sig något som egentligen ligger över deras egen aktuella utvecklingsnivå. Barn behöver varandra för att utvecklas, i de gemensamma lekarna sker kommunikativa möten. I lek prövar barn sin kompetens som sociala aktörer, genom innehållet i leken och genom att utmana och pröva nya handlingar.

Barn använder sig av sina egna resurser för gestalta sig själva i lek. De använder sig av sin egen röst och av kroppsrörelser. Detta räcker för det mesta för barnen ur deras eget perspektiv. Enligt Löfdahl kan rekvisita istället låsa leken och förhålla spontana och snabba förändringar i lek där nya roller tilldelas eller förändras. Att använda sig av sin egen kropps möjligheter tillåter snabba byten i leken. Barn använder sig av det som finns till hands för lek och låter det transformeras till det som behövs i leken. Roller i leken är mindre viktigt än hur man är i leken. Rollerna bestäms tillsammans av de som leker (Löfdahl, 2004).

Min sammanfattning:

- I lek befinner sig barn i en aktiv relation till verkligheten
- Lek upprepas till dess barnen når en djupare förståelse
- Lek är att vara delaktig i ett sammanhang de har erfarenhet av
- Rekvisita kan låsa leken
- Barn vill leka ostört

Forskning som berör leken i montessoripedagogiken

I detta stycke tittar jag på forskning om Montessori och lek. Jag inleder med hur Montessori definierar lek. Jag tar i slutet av stycket upp några artiklar om Montessori och hennes syn på lek. Under kapitlet ”En breddad förståelsespiral – En hjälp till djupare förståelse” tittar jag på

ytterligare forskning som berör min tolkning av montessoripedagogiken, men den forskningen fokuserar inte på leken.

Montessori valde att beskriva barns aktiviteter och lek som barns arbete för att visa på hur stor betydelse den har i barnens strävan till självständighet och en förståelseprocess av sig själva och den värld de lever i (Ahlquist, 2012; Signert, 2012). Med val av nytt ord framträder lekens betydelse skarpare medelst språket. Genom språket nås tanken som fullföljer resonemanget (Gadamer, 1997). I vår tid låter Montessoris val av ordet arbete för att symbolisera barns görande förnuftsstridigt. Barn ska inte arbeta, de ska leka och lära. Likväl valde Montessori ordet arbete för att uppvärdera barns lek och visa på dess betydelse i barns strävan att skapa mening. Arbete då som nu, sågs som något positivt. Arbetet var basen för att överleva, att bidra med något, att vara viktig, att utvecklas och växa, att känna gemenskap samt att lägga grunden till en värdefull framtid. Den betydelsen var viktig att ge till barns lek, därav valet av ordet arbete.

”Genom att använda ordet arbete när hon talade om barns aktiviteter gav sig Montessori in i den samtida förskolepedagogiska diskussionen. Genom att jämföra barns aktiviteter, lek, med vuxnas typiska aktiviteter, arbete, ville Montessori ge barnen samma individuella värde och respekt för det de utför, som de vuxna väntar sig att få då de utför ett arbete” (Signert 2012, s. 81)

Erfarenhetsbaserad lek

I sin lek imiterar barnen vuxnas göromål för att förstå vad de urskiljer och uppfattar. Leken ger dem möjlighet till bearbetning av det uppfattade. Leken som bearbetning skapar mening för barnen. I leken lär sig barn om och av sin värld i ett görande. För att utvecklas behövs aktivitet, menar Montessori (1987, s. 89). Lekaktiviteter ”... kräver ansträngningar som gör att barnen skaffar sig nya förmågor som de kan komma att behöva i framtiden” (Montessori 1987, s. 159). Ahlqvist (2013) skriver i sin avhandling att det finns mycket som tyder på

”... att Montessori använder begreppet arbete istället för lek för att poängtera att det barn gör i montessoriförskolan är ett viktigt arbete och för att den vuxne inte ska undervärdera barnens aktiviteter vare sig det är lek eller annan aktivitet benämns leken som arbete.” (s. 61)

Att erfara mening genom lek i samverkan med fantasi och kreativitet.

I förskoleåldern befinner sig barnen i ”lekens förlovade ålder[...]och de har ett behov att röra vid och handskas med alla möjliga saker”(Montessori 1987, s. 148). Montessori menade att det var viktigt att göra barn delaktiga i vuxnas värld och ge barn möjligheter till att urskilja och uppleva sin omvärld i en mängd olika situationer och med diverse föremål. Genom att ge barn möjlighet till lek med verkliga ting gavs de en närhet till verkligheten, till vuxnas fysiska värld. På så vis gavs även en möjlighet att skapa mening åt sin omvärld och detta leder i sin tur till en förståelse och självständighet i sin tillvaro. Hon ansåg att barn har ”fantasins stora gåva” (ibid. s. 154) och att denna ”är en kraft att upptäcka sanningen med”(ibid. s. 155). På så vis att barn bearbetar verkligheten med hjälp av fantasi och kreativitet i lek. Montessori menade att genom att ge barn erfarenheter från verkligheten i ett görande erfar och skapar de mening genom generalisering i praktisk lek.

“It is clear that play has an important bearing on the development of the child. It is also clear that the characteristics of play are:

- the activity of the child at play is not ordered or commanded by an adult and the aim of the play or the activity involved in it is the play or the activity itself and nothing beyond
- another characteristic is that after choosing some activity in the form of play the child repeats it over and over again

in our house of children we respond to the child's natural love of play but we bring the play activities of the child close to reality.” (Montessori 1989, s. 76)

Här kan vi se en samstämmighet mellan Johansson och Pramling Samuelsson (2006), Ahlquist (2012), Signert (2012), i en erfarenhetsbaserad lek. En lek där mening skapas genom att uppleva och urskilja sin omvärld i en varierande lek.

Meningsskapande aktivitet

Ahlquist (2012) beskriver meningsskapande i montessoriskolans fysiska miljö inspirerad ur en fenomenologisk livsvärldsansats. Avhandlingen visar på vikten av den fysiska miljön för att skapa mening och hur den relaterar till lärandets villkor. Hon menar att miljön är barnens lärare genom att locka till aktivitet. En aktivitet som barnen själva väljer utifrån det urval som erbjuds, och utifrån barnets eget intresse. Hon menar att medelst verkliga ting kan barn erfara verkligheten och deras fantasi och föreställningsförmåga utvecklas. Verkligheten är synnerligen viktig för små barn som inte kan skilja på fantasi och verklighet. I den fysiska miljön ser barnen verkliga resultat av sina arbeten, vilket hjälper till att skapa mening för barnen i deras lek. Ahlquist menar att det är barnen som vistas i klassrummet som ska ha känslan av att det är de som äger rummet där de vistas. Rummet ska förmedla känslan av ett kompetent barn (en aktiv pedagogik). Därtill ett rum som uppmanar till samarbete. Det är lärarens ansvar att iordningsställa en intressant miljö som lockar barnen till aktivitet. Ahlquist (2012) menar att Montessoris pedagogik handlar om ”motivation och mening, om upplevelse och erfarenhet” (s. 21).

Ahlquist (2012) menar att meningsskapande sker genom vår nyfikenhet och vilja att förstå vår omvärld. En nyfikenhet som kan stillas genom att låta barnen vara aktiva i sin miljö genom att undersöka och handskas med redskap i densamma. Barn är mer aktiva när de väljer själva, konstaterar Ahlquist. Det är viktigt att låta dem bidra och räknas med för att ge dem känslan av att ”jag kan”. Barn förstår sin omvärld genom sin kropp, de använder alla sina sinnen för att få en förkroppsligad erfarenhet av denna för att skapa kunskap om sig själva och sin fysiska miljö. Denna erfarenhet är grunden för kognitiv utveckling och lärande. Ahlquist menar att montessorimiljön innehåller både utmaningar och skapar trygghet, vilket medför meningsskapande för kompetenta barn och unga. Ahlquist anser att Montessoris begrepp arbete och lek är liktydiga. Föreningen av lek och arbete leder till en uppvärdering av barns lek. En lek som bidrar till barns utveckling och det ”kommer att leda till arbete för att utträta något, att lära sig att fullfölja en uppgift och att repetera för att nå fulländning” (Ahlquist, 2012, s. 61). Montessori såg ett barn som var kompetent och behövde meningsfulla aktiviteter för att utvecklas och uppnå sin fulla kapacitet.

Min sammanfattning:

- Barn är kompetenta
- Aktiva barn som tillåts göra egna val
- Repetera för att nå fördjupad förståelse- fulländning
- Intressant miljö som lockar till aktivitet
- Erfara verkligheten för att utveckla fantasi och föreställningsförmåga
- Lek bidrar till barns utveckling

Variation och invarians

I sin avhandling beskriver Signert hur barn handskas med den sinnestränande materielen på montessoriförskolor och hur de lär sig genom sina sinnen. Med hjälp av variationsteorin förklarar hon hur den sinnestränande materielen är uppbyggd med hjälp av variation och invarians och hur denna metod kan användas systematiskt i undervisning med barn.

Enligt Signerts (2012) tolkning av Montessoris lekbegrepp är leken barnens redskap för att förstå sin omvärld. Genom fantasi och kreativ lek bearbetar de sin omvärld och utvecklas i samspel med denna. Hon menar att den fria leken var ett viktigt inslag för att i imiterande lek skapa förståelse för sig själva och sin omgivning. Av den anledningen var det viktigt att ge barn verkliga föremål som gav möjlighet till imiterande, aktiv lek. Det är i mötet mellan en upplevd verklighet och barnets ”konstruktiva föreställningsförmåga”(s. 82) som barnet utvecklar sin fantasi och kreativitet och skapar en förståelse för sig själva i sin miljö, menar Signert (2012). Signert menar att barn ska få leka ostört på så vis att vuxna ska finnas i närheten vid behov av hjälp men annars inte avbryta lek. Vuxna ska inte heller ge barn onödig hjälp utan låta dem utvecklas och träna på sin självständighet genom att göra själva. Signert menar att barn behöver en mängd av konkreta föremål för att med hjälp av sin fantasi bearbeta sin verklighet. Barn utvecklar sin fantasi genom fakta om sin verklighet. Barn behöver föremål som motiverar aktivitet. I samklang med Montessori menar hon att barn lär sig genom rörelse och att handskas med föremål. Montessori menade enligt Signert (2012) att leken var ”nyttig, nödvändig och viktig”(s. 195). Leken fungerar som lärande. De föremål barnen leker med, såsom leksaker, redskap, verktyg allt kan räknas som läromedel och därmed var viktiga.

Signert (2012) anser att lärare och barn bör diskutera hur de har arbetat med materielen och vad de kommit fram till, i grupp med flera barn. Ett metakognitivt arbetssätt där barnen får reflektera över vad de kommit fram till och ges möjlighet att verbalisera sina tankar både för att hitta sina egna ord för aktiviteten men också för att lyssna på vad övriga barn kommit fram till. En[...] ”möjlighet att granska, bedöma och dra egna slutsatser[...], menar Signert (2012, s.193). Hon anser även att barn bör få leka med den sinnestränande materielen spontant utan en presentation av vuxen för att på så vis själv upptäcka variationer i materielen.

Min sammanfattning:

- Barn lär genom sina sinnen, som Signert kallar individuella länderedskap
- Spontan lek med sinnestränande materielen
- Signert pekar på vikten av ett metakognitivt arbetssätt för att få barn att reflektera över sitt lärande
- Leken är barnens redskap att förstå sin omvärld

- Vuxna ska inte avbryta pågående lek
- Lek med verkliga föremål ger möjlighet till imiterande och aktiv lek
- Alla saker barn leker med kan räknas som läromedel och är därmed viktiga
- Lek fungerar som lärande

Hjälp till breddad förståelse av Montessoris lekbegrepp

Montessori baserar lekbegreppet på verkliga erfarenheter och handlingar i barnets omgivning genom att de får vara delaktiga i omgivningens aktiviteter. Barn skulle få befinna sig i ett sammanhang, att få bidra med något och genom leken bearbeta sina levda erfarenheter. Hon menade att genom att göra en tolkning av verkligheten i lek, har de stor möjlighet att utveckla sin fantasi eftersom handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande. Barn befinner sig naturligt i ständig rörelse och utvecklas genom aktivitet och att handskas med ting i sin omgivning. Med hjälp av sina sinneserfarenheter tolkar barn sin värld och genom denna kroppsliga erfarenhet utvecklar de en förståelse för begrepp och idéer innan de har ett språk för dem. En erfarenhetsbaserad lek. (Montessori, 1986, 1987, 1998; Ahlquist, 2012; Signert, 2012). Här nedan anknyter jag till ett antal forskare som relaterar till Montessoris texter.

Clara Tornar (2008) menar att Montessori såg ett naturligt aktivt barn som utvecklade sina förmågor och färdigheter genom arbete och genom att integrera handling och tanke. Jag läser in leken i ordet arbete som Tornar väljer, Montessori valde ordet arbete för lek eftersom den var så viktig. Genom detta ord ville hon visa på betydelsen av leken. Arbetet är fundamentalt i vuxnas liv, det kan både vara till glädje och vara en möjlighet att utvecklas mentalt och i tekniker. Arbetet är också vårt levebröd som ger oss mat på bordet och andra ekonomiska möjligheter. På så vis ville hon ge barnens lek en uppvärdering, upphöja deras kompetens genom ordvalet (Signert 2012). Ahlquist (2012) menar att Montessori väljer ordet arbete framför lek för att vuxna ”inte ska undervärdera barns aktiviteter[...]” (s. 61). Tornar (2008) anser att de sensoriska erfarenheterna som Montessori förespråkar är en oundgänglig grund för att utveckla det abstrakta tänkandet. Vidare menar hon att den motoriska aktiviteten behövs för utveckling av psyket därför att kroppen är hjärnans förlängda arm, vi behöver en samverkan mellan hjärna och kropp för att utvecklas. Hon betonar att barn upptäcker verkligheten genom sinnena och att rörelsen spelar en betydelsefull roll för hur barnet erövrar sina färdigheter. Främjandet av kreativitet sker med en förankring i verkligheten. Där verkligheten är grundade handlingar som barn upplever och har en erfarenhet av. Verkligheten kan de hantera och bearbeta medvetet i lek eftersom den existerar. Fantasin är motsats till verkligheten, de är dock likt ett symbiotiskt/dialektiskt förhållande, i samexistens, beroende av varandra för inbördes nytta. Tornar (2008) menar att för Montessori är ”kreativitet således betraktad som en resurs som visar sig som toppen av den kognitiva utvecklingsprocessen vilken börjar med att absorbera verkligheten” (s. 38). Med absorberande sinne menas att barnet undervisar och lär sig själv genom att ha ett öppet sinne, att de lär sig genom att finnas till i världen och uppleva den genom sin kropp och sina sinnen (Ahlquist, 2012).

I Gunnar Sundgrens (2008) artikel *En pedagogik för vår tid?*, pekar han på flera skillnader, bl.a. att man på montessoriförskolan är mer fokuserad på att visa hur man gör, pedagogerna ger anvisningar och demonstrerar hur man kan göra istället för handgriplig hjälp, vilket jag tolkar som att pedagogerna har en tilltro till barnens egen förmåga att lära sig och att bemästra

tillvaron. Sundgren (2008) menar att det visar sig i att barnen är mer självständiga och bottnade i vardagliga utmaningar och upplevelser där jag tolkar in handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande. Sundgren (2008) observerar även att barn på Montessoriförskolan har lättare att organisera och genomföra längre lekar, vilket han menar är svårt att bedöma om det beror på pedagogiken eller barngruppens sammansättning. Jag menar att det handlar om pedagogernas inställning till ostörd aktivitet när barn är i fokus, att barn på så vis ges möjlighet till längre oavbrutet lekpass. Barnen har en erfarenhet av att inte bli avbrutna i aktivitet, vilket medför att de är vana att leka koncentrerat i långa lekar.

Montessori menar att barn har en speciell förmåga och kan föreställa sig saker som inte är fysiskt närvarande, en förutsättning för att göra detta är att föreställningen har en grund i verkligheten. Frances Douglas (2008) håller med och menar att nyckeln till utveckling är en nära kontakt med verkligheten och sensoriska erfarenheter.

Raniero Regni (2008) anser att handen är intelligensens verktyg, barn tänker med sina händer och utvecklas i aktivitet, de förstår genom att agera. Han menar att genom att undersöka med sin händer och med sina sinnen så tar de samtidigt tag i sakerna med sin hjärna, att det finns en samverkan mellan kropp och hjärna. Regni (2008) menar att det finns en djupt mänsklig motivation till lek och arbete, att skapa sig själva och sin förståelse för omvärlden och sin egen kropp då människan "föds utan kompetenser" (s. 96). Vi behöver lära oss allt från grunden med början i oss själva, med hjälp av vår egen kropp. Sinnena och händerna precis som hela kroppen i samverkan med hjärnan, hjälper oss att förstå oss själva och vår omvärld. I barns lek bearbetar de sig själva och sin värld för att för lära och förstå och skapa sig själva.

Peller (1996) anser att det finns en stor skillnad mellan lek och begreppsbildning. Hon menar att föreställningsförmågan, som också Montessori pratar om, är grunden för båda, men att leken är i rörelse med fantasins hjälp. Men i begreppsbildning är processen däremot kopplad till verkligheten. Peller menar att leken är ett sätt för barnen att resonera. Att lösa problem genom lek eller genom att resonera som vuxna gör påminner om varandra, det är ett sätt att problematisera som båda baseras på verkligheten och varierar i bearbetningen. Tänkande precis som lek behöver föreställningsförmåga. Barns lek är ett sätt att prova sig fram, leken är ett första försök till resonemang, i leken kan barn i sin bearbetning, sitt resonemang göra sig själva till aktiva utifrån en upplevd situation där de varit passiva. Peller (1996) menar att nästan all lek grundas i att en passiv roll transformeras till en aktiv roll. Att barnet från att ha varit passivt blir aktivt i sin lek, leken är ett resonemang barnet för med sig själv och med andra i sin lek. Barns lek får dem att må bra. Genom alla olika roller de kan prova i lek, har de möjlighet att identifiera sig själva. I lek är allt möjligt. Peller (1996) avslutar sin artikel med "Play is a step toward sublimation" (s. 38).

Lillard (se Montessori Jr, 1991) menar att barn föredrar aktiviteter som lär dem om verkligheten runt om dem, som de ser vuxna i sin omvärld uträtta. Leken blir till en förståelseprocess av dessa genom användandet av sin kropp för att bekanta sig med nya föremål och nya handlingar, för att på så vis lära känna sitt eget kunnande. Föremålen och företeelserna barnen erfar i verkligheten skänker dem fantasi att vidareutveckla leken för att förstå och tolka verkligheten genom leken. För att utforska sin miljö behöver barnen handskas med de don och ting som möblerar den, de behöver interagera med denna.

Montessori Jr (1991) menar att barn i sina fantasier använder sig av sin egen erfarenhet, på så vis kan de åstadkomma en medveten bearbetning. Det är en fördel för barnen om de saker de leker med kan ge dem en verklighetsanknytning utan att för hårt styra leken mot ett förutbestämt syfte. Han menar att ju mindre strukturerade de är, ju större möjlighet har barnen att själva ge dem mening i den av barnen bestämda leken.

Genom min tolkning av Montessori får jag hjälp av Svaleryds (2002) hantering av konfliktsituationer, som visar på hur jag kan förstå och hur jag genom att spela upp dessa som ett rollspel, kan få barn att förstå handlingars konsekvenser och vilka strategier som kan användas. På så vis kan de få verktyg för lek och hur man kan agera i olika situationer. Genom att introducera rollspel har jag fått syn på hur jag kan hjälpa barn göra själva. Under min utbildning till montessorilärare i Italien använde vi oss av dramatiseringar av sociala färdigheter (Rapporti sociali) för att förtydliga och uppmärksamma normer och värden. Dessa fungerade som rättesnören för hur vi gör i olika situationer, likt Svaleryds (ibid.) konflikthantering.

Assagioli grundare av psykosyntesen och lärjunge till Freud, menar genom Ottersten (2006) att det är lättare att fantisera runt något man känner till, t.ex. hur man skulle kunna använda sin hand. Jag kommer att tänka på tusentals möjligheter i fantasin/föreställningsförmåga att använda den till, som att rita, att kasta boll, att klappa händerna etc. Däremot blir det besvärligare när jag försöker föreställa mig en hand med en tumme mitt i handen. Det blir genast svårare då jag inte har någon erfarenhet av att handskas med ting med en tumme i handen. Jag kan fortfarande använda mig av min fantasi, men mina idéer blir genast färre eftersom, tänker jag, inte har någon erfarenhet av denna hand. Genom detta resonemang vill jag knyta an till Montessoris tanke att kreativitet och fantasi är grundade i verkligheten.

Lakoff och Johnson (1999) visar inom fältet kognitiv lingvistik och filosofi hur våra språk utvecklar metaforer knutna till våra kroppsliga erfarenheter. De menar att för att kunna beskriva vår sinnesvärld behöver vi använda oss av förkroppsligade mänskliga koncept och mänskligt språk. De diskuterar grundläggande begrepp inom filosofin som tid, händelser och orsakssamband, jaget, sinnet och moral. Dessa abstrakta begrepp så som djup, grund, smal, menar de är baserade på kroppslig erfarenhet. Människan är i rörelse för att förstå och skaffa sig information om sin omvärld. Vilka vi är beror på vår kropp och vår hjärna och de erfarenheter som vi har gjort oss i vårt sociala sammanhang och i vår miljö. Att hantera redskap, don, är en av de saker vi sysselsätter oss med när vi är små, vilket barn upprepar till fulländning. För att kontrollera föremål måste du kunna kontrollera din kropp. Kroppskontroll och att kontrollera olika föremål går hand i hand, menar författarna. Att tänka är att vara i rörelse, barn leker, de agerar, resonerar genom leken, de tänker på så vis. Att inte kunna tänka är ”att sitta fast”, vilket är ett exempel på en av Lakoff och Johnsons (1999) metaforer. Att tänka är att handskas med ting som barnet handskas med oupphörligt. Vi säger att förstå är ”att greppa”, vilket är en kroppsbaserad metafor. Det finns ingen tanke som är skild eller oberoende av kroppen. De beskriver medvetandet som förkroppsligat. Metaforer är en av våra centrala intellektuella verktyg och de behövs för att kunna tänka abstrakt. (Lakoff & Johnson, 1999, Ahlquist, 2012). En av upptäckterna Montessori gjorde vid sina observationer av barn, var att kroppen var en förutsättning för lärande. (Ahlquist, 2012) . Med kroppen lär sig barnen begrepp bortom språket.

Författarna beskriver hur vi använder oss av en vanlig kognitiv mekanism som de kallar ”arv”. De ber mig tänka på en elektrisk bil och jag som inte har någon erfarenhet av en elektrisk bil tänker mig en vanlig bensindrivna bil, vilket är min erfarenhet. Jag tar bort den bensindrivna motorn och ersätter den med en elektrisk, i tankarna tar jag bort allt som hör till den bensindrivna bilen och ersätter med det jag associerar med en elektrisk bil, det som min fantasi hjälper mig att sätta i en elektrisk bil. Det är inte mycket min fantasi kan erbjuda mig, förutom det som finns kvar i form av hjul, däck, kaross, ratt etc. Men hur skulle min elektriska bil se ut utan min erfarenhet av en bensindrivna bil?

Detta kognitiva arv känner jag igen i Montessoris lekbegrepp, att basen för fantasi och kreativitet är grundad i verkligheten. Jag använder mig av min egen erfarenhet för att fantisera kreativt hur en elektrisk bil skulle kunna se ut.

Sammanfattning:

Dessa forskare ser ett naturligt aktivt barn som utvecklas och förstår sig själv och sina växande förmågor i aktiv kontakt med sin omgivning. Genom leken resonerar barn och befinner sig i en förståelseprocess av sig själva. I aktivitet skapar de sig själva. De menar precis som Montessori att all fysisk och mental rörelse är förbunden till utveckling.

- Barn behöver vara aktiva för att skaffa information om sin omvärld
- Barn tänker genom att vara i rörelse, det är deras sätt att resonera
- Kroppen är en förutsättning för lärande
- Barn utvecklas genom lek
- Kroppen är hjärnans förlängda arm
- Barn behöver närkontakt med verkligheten
- Barn behöver sensoriska erfarenheter
- Barn förstår genom att agera
- Leken är ett försök till resonemang
- Barn behöver aktiviteter som lär om verkligheten
- Handen är intelligensens verktyg, barn tänker med sina händer och utvecklas i aktivitet, de förstår genom att agera.

Texter relaterade till lek och montessoripedagogik

Jag väljer att ha med några texter från utländsk forskning, trots att Lillemyr (2013) menar att denna forskning kan vara svår att översätta till den skandinaviska förskoleverksamheten.

Krafft och Berks (1998) artikel handlar om mängden personligt och förtroligt tal mellan barn (kallat ”private speech” i artikeln) i en jämförelse mellan en montessoriförskola och en traditionell förskola. Forskarna bedömer att barnen i den traditionella förskolan har större utrymme för enskilt tal, eftersom de oftare befinner sig i fantasilek och oftare leker utan inblandning av en vuxen. De anser att enskilt tal under lek i tidig barndom gynnar barns självreglerande kompetens och förbereder dem för framtida akademiska studier. De anser att barnen i montessoriförskolan är oftare sysselsatta i den typ av lek de kallar ”avslutande, stängda aktiviteter”, såsom pussel, parövningar med bildkort, aktiviteter som ger möjligheter till självtröttande språk. Dessa barn befinner sig också oftare i aktivitet med direkt inblandning av

lärare, vilka fyller en funktion som yttre kontroll, dessutom genom att strukturera barns aktiviteter. Krafft och Berk (ibid.) fann att barnen i den traditionella förskolan utvecklade dubbelt så mycket av enskilt tal än barnen på montessoriförskolan, bl.a. eftersom de hade större möjlighet till fantasilek och färre tillfällen med lärarinblandning. Krafft och Berk (ibid.) beskriver i sin artikel en situation där barnen utifrån deras bedömning går från att arbeta till att leka med materielen. De observerar att montessoriläraren avbryter den lek som är på väg att börja och leder dem tillbaka till den individuella aktivitet som var deras uppgift från början.

Elkind (2001) menar att Montessori ansåg att det fanns ett obetydligt värde av barns lek om det inte hade något praktiskt ändamål. Montessori menade, enligt Elkind att det var bättre för barn att använda sin fantasi, inlevelseförmåga på till exempel verkliga främmande länder istället för sagornas påhittade kungadömen.

Bodrova (2003) gör i sin artikel en jämförelse mellan Vygotskij och Montessori. Hon menar att de båda hade samma dröm, men två olika visioner/ tillvägagångssätt för att skapa den nya människan med hjälp av utbildning för att råda bot på det misslyckade samhället.

Både Montessori och Vygotskij var revolutionerande inom sina områden, menar Bodrova. De tillhörde samma epok och trots en åldersskillnad på 25 år var de influerade av samma idéer som hade stor utbredning vid denna tidpunkt. Vygotskijs insikter i hur barn lär och utvecklas skapade helt nya discipliner och ansatser. I jämförelse med Montessori som utvecklade en mer specifik sammanhängande teori om barns utveckling från barndom till tonår. Hon designade en undervisande metod för att maximera barns lärande (Bodrova, 2003).

Vygotskij menade enligt Bodrova (2003) att leken var en av de viktigaste egenskaperna för lärandet. Medan Bodrova (2003) anser att Montessori avviker med att inte lägga någon vikt vid lek som en komponent i klassrummet. Hon refererar till Montessoris kommentarer om docklek som "useless amusement" och att Montessori menar att barn behöver mer meningsfullt "arbete" än så. Bodrova nämner att låtsasleken i Montessoris pedagogik endast finns i periferin av undervisningsprocessen.

Lillard (2013) gör i sin artikel en jämförelse mellan "lekfullt lärande" och montessoripedagogiken. Hon har som utgångspunkt fyra alternativ på förhållningssätt till lek och lärande:

- Fri lek, när barn leker oberoende av vuxna
- Lekfullt lärande, ses som ett perspektiv med bas i barns naturliga sätt att lära genom lek
- Handledd lek, när vuxna övervakar och varligt styr leken
- Didaktiska instruktioner, när lärare instruerar barn hur de ska gå till väga

"Lekfullt lärande" befinner sig inom denna ovan nämnda spännvidd av perspektiv av lek och lärande. Lekfullt lärande innehåller både fri lek och handledd lek. Perspektivet kan även innehålla fantasilek men är inte nödvändigt, enligt Lillard (2013). Hon menar att montessoripedagogiken påminner om lekfullt lärande ur flera aspekter bl.a. den övergripande strukturen med vilken man leder barnen mot bestämda mål. Vidare genom att barnen fritt väljer sina aktiviteter, hon menar att barnen har en frihet med stuktur och en struktur med frihet. Barnen får kontinuerlig handledning i de aktiviteter de väljer. De lär sig genom att använda sina händer, manipulera med saker. I och med detta är barnen aktiva i motsatts till att vara passiva i sitt lärande, anser Lillard. Hon menar att forskning visar på att barn lär bättre när de är aktiva.

Ytterligare likheter är interaktiva presentationer, där flera barn lär tillsammans i grupp. Presentationerna styrs utifrån barnens intresse och involverar kamrater utifrån barnens egen vilja och önskemål. Både montessoripedagogiken och lekfullt lärande avstår från belöningar. Lillard uppfattar det som att både i montessoripedagogiken och lekfullt lärande har barnen kul och befinner sig ofta i ”flow” (Sciksenthaliys i Lillard, 2013).

Det som skiljer dessa två perspektiv är bl.a. strukturen på den didaktiska materielen. Där montessoripedagogiken besitter en djupare strukturell struktur och en tydlig progression i den didaktiska materielen vilket inte lekfullt lärande har. Mängden av didaktisk materiel är dessutom större. I montessoripedagogiken har barnen inte tillåtelse att, leka med materielen utan en presentation av lärare. Det fria valet är således mer begränsat. Barnen tillåts inte heller intressera sig för icke konstruktiva aktiviteter. Det är läraren som bestämmer om en aktivitet är konstruktiv eller inte. Montessoripedagogiken beskriver barns aktiviteter som arbete, medan lekfullt lärande benämner det som lek. Det som skiljer avsevärt i en jämförande granskning mellan dessa båda perspektiv är synen på lek och fantasi. Låtsaslek/fantasilek har ingen plats i montessoriförskolan anser Lillard (2013). Läraren styr barnen bort från lek mot arbete med materielen och tingen. På montessoriförskolan finns inget material som är till för låtsaslek. Enligt Lillard valde Montessori bort låtsaslek i sitt utbildningsprogram utifrån sina empiriska observationer som åskådliggjorde att barnen ej visade intresse för fantasilek utan i stället föredrog arbete med materialet. Lillard frågar sig om det skulle bli någon förändring för montessoripedagogiken om barnen tillåts låtsaslek. Skulle det utveckla pedagogiken, försämra den eller inte göra någon skillnad. Detta är en empirisk fråga menar Lillard.

Kapitel 3 Metod

I detta kapitel redogör jag för hur jag gått tillväga för att samla in min empiri. Här finns en beskrivning av hur urvalet av texter gått till, hur studien genomförts och hur data analyserats. Därefter följer en diskussion om studiens tillförlitlighet.

Urval

Jag har inriktat min läsning av Montessoris texter på avsnitt som behandlar barns aktivitet i allmänhet för att försöka komma närmare hennes tolkning av lek. Jag har studerat Maria Montessoris böcker, i första hand *Barnasinnets*, *Barndomens gåta*, *Upptäck barnet* och *What you should know about your child*, för att få en helhetsbild av pedagogiken och tidsandan. Efter det har jag gjort en närläsning av barns aktiviteter i hennes texter, vilka jag läst om vid flera tillfällen för att tolka hur leken beskrivs. Genom upprepad genomläsning har jag analyserat och förtydligat för mig själv vad texten döljer och jag förmår genom reflektion identifiera och tolka leken utifrån mitt perspektiv.

Jag har även utgått ifrån och analyserat sammanfattande litteratur om montessoripedagogiken, skrivna av Nordlund (1959) Hansson (1993) och Lillard (2007) för att nämna några. Jag har studerat de två senaste svenska avhandlingarna om montessoripedagogiken, författade av Ahlquist (2012) och Signert (2012). Vidare har jag läst andra tolkningar av lek författade av, Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), Knutsdotter Olofsson (2003) och Löfdahl (2004) för att ge mig en vidare syn och ett kompletterande alternativ på definitioner av lek. För att ytterligare bredda min förståelse har två teoretiska perspektiv på lek återgetts i studien: Utvecklingspedagogiken, och sociokulturellt perspektiv.

Under rubriken ”En breddad förståelsesprial - hjälp till djupare förståelse av Montessoris lekbegrepp” refererar jag till nationella och internationella forskare som fördjupat sig i, och beforskat montessoripedagogiken.

Uppläggning och genomförande

Närläsning

Den första inläsningen på litteratur med min huvudfråga, ”Var finns leken?” gav mig en grund att ta avstamp ifrån. Den gav mig också en mängd nya frågor att ta ställning till, såsom ”Får barn leka i montessoriförskolan?” Detta i sin tur gjorde att jag var tvungen att gå tillbaka till min första tolkning, ett nytt varv i min hermeneutiska cirkel, för att med ny kunskap omforma och verifiera min tidigare tolkning. Eftersom tillförsel av ny kunskap gör det tidigare tolkade mindre sant, uppstår det ett behov av en ytterligare tolkning. De olika delarna av texten växer så småningom ihop och är beroende av varandra och bekräftar den helhet de är med om att bygga upp. På så vis har jag befunnit mig i den hermeneutiska cirkelns fasta grepp. Vilket har lett mig till ny kunskap om mitt ämne. Efter varje närläsning har det utkristalliserats olika ledord, till att börja med inriktades närläsningen på: lekbegrepp, fysiska miljön, social färdighet,

sinnestränande materiel, och naturens plats i montessoripedagogiken. De mönster jag kunde skönja i Montessoris texter bottnade alla i en tanke om att uppvärdera barnet och dess kompetens, att låta dem vara delaktiga i ett sammanhang.

Hur kan jag tolka och förstå lekbegreppet hos Montessori genom hermeneutiken

I min undersökning vill jag tolka och förstå Montessoris texter med utgångspunkt från leken och utifrån vår samtid. Hur kan jag förstå det hon skrev i en helt annan tid. Jag vill utifrån Montessoris texter och min förförståelse likt Ricoeur låta texten tala för sig själv, läsa mellan raderna och hitta något jag inte sett tidigare. Ricoeur (se Ugglå, 2011, s. 14) uttryckte det ”Ingenting är mindre subjektivt eller dialogiskt än mötet med en text.”

En hermeneutisk ansats möjliggör en nutida tolkning av Montessoris lekbegrepp. Denna ansats handlar om att tolka och förstå vad texten säger mellan raderna. Det handlar även om att förstå tidsandan och författaren bakom texten. Jag har i min tolkning och förståelse främst tagit hjälp av Gadamer och Ricoeur. I bakgrunden finns Dilthey som en hjälp till att förstå Montessori i sin samtid och den tidsanda texterna tillkom.

Enligt From och Holmgrens artikel (2000) urskiljer sig tre inriktningar inom hermeneutiken:

- Klassisk hermeneutik som består av metodregler som garanterar riktiga tolkningar av text. Kriteriet på riktiga tolkningar är att textens objektiva sanningsinnehåll kommer i dagen. Förståelsen riktas mot texten (From & Holmgren, 2000, s.220).
- I humanvetenskaplig hermeneutik länkas förståelsen till individualitet, vilket innebär att förstå författaren bakom texten (ibid. s. 222).
- I filosofisk hermeneutik riktas förståelsen av text mot textens sak, dvs. det texten handlar om eller den värld som texten öppnar. (Filosofisk hermeneutik söker förstå vad andra upplever men utan anspråk på att uppleva på samma sätt, fokus ligger på en social nivå). Gadamer och Ricoeur är exempel på denna inriktning (ibid. s. 221).

Min tanke är att tolka Montessoris texter ur en filosofisk hermeneutik där jag utifrån min förförståelse och frågeställningar med en strävan till inlevelse och öppenhet ”projicerar mig själv” (Ugglå, 2011, s. 17) i texten och förstår denna på ett nytt och annorlunda vis.

Utifrån mina olika erfarenheter av tolkning till montessoripedagogiken i Spanien, Italien och i Sverige, håller jag med Gadamer som ifrågasätter om det finns en möjlig sanning, att allt kan förstås på olika sätt. Min sanning och tolkning av pedagogiken är grundad i min utbildning i Italien. Den baseras på en tanke om ett barn som utvecklas och växer genom att vara delaktig och aktivt i en förberedd miljö. En miljö som innehåller en variation av föremål att handskas med för att erfara mening och bygga sig själva. Även på min egen arbetsplats har vi olika tolkningar av montessoripedagogiken. Gadamer lägger likaledes vikt vid det skrivna språkets betydelse för hur jag läser och förstår en text. Montessoris var troende katolik och hennes texter innehåller bibelcitater och liknelser. Detta fick mig att känna ett avstånd till texten de första gångerna jag läste dessa. Budskapet fick jag genom andra och deras tolkning av Montessori. Montessoris texter visar på en annan tid, ett annat sätt att uttrycka sig, hennes ”språklighet utgör därmed en förutsättning för historisk medvetenhet” (Ödman, 2007, s.29). Tiden finns i hennes texter.

Ricoeur representerar misstankens hermeneutik på så sätt att han anser att en kritisk tolkning är tänkbar genom en distans till texten och de egna tolkningarna. Med hans hjälp letar jag efter det som döljer sig i texten, det som finns bakom orden och det som inte nämns men som kan skönjas. Ricoeur använder sig av förklaringar för att fördjupa förståelsen av en text, vilket kan liknas vid mina exempel jag relaterar till från praktiken. Jag pendlar mellan att förklara och förstå i Ricoeurs hermeneutiska cirkel. Förklaringar som erbjuder en koppling till vår samtid för att bättre förstå vad Montessori menade med sin text. Ricoeur hjälper mig att utifrån min förförståelse och samtidigt tolka textens betydelse. Han menar att texten lever vidare genom min och andras tolkningar.

Gadamer å andra sidan representerar försoningens hermeneutik där distansen till det tolkade är liten och menar att allt kan förstås på olika sätt (Falkner, 2007). Jag går in i Montessoris texter och anstränger mig att släppa tidigare tankar och idéer om metoden. Jag eftersträvar att läsa med en förskjuten horisont. På så vis att jag svänger fram och tillbaka mellan helhet och del och förförståelse och förståelse och åter igen. Språket har en stor betydelse för hur vi förstår en text. Genom en språklig medvetenhet och intuition kan texten avslöja något jag inte sett tidigare. Montessori använde sig av ett språk förenat med sin samtid. Jag vill omtolka Montessoris språk till mitt eget sätt att uttrycka mig.

Dilthey är en tredje hermeneutiker som jag använder mig av för att skapa en förståelse för Montessori genom att beskriva hennes tidsanda. Genom den förståelsen kan jag se vem hon var i förhållande till sin tid och på samma gång kan jag förstå mig själv i min samtid med dess tankar om barnets behov av utveckling i lek och lärande, vilka tankar jag är en del av och lever i. Dilthey menade att om vi förstår den värld författaren levde i har vi större möjlighet att tolka och förstå författarens texter.

”Hur vi tolkar världen blir vår sanning. Och hur vi förklarar den, blir vår förståelse av denna sanning” (Ringborg, 2013).

Analysen är inspirerad och grundad i hermeneutiken då den strävar efter en förståelse av Montessoris texter. Genom den gedigna genomgången av texter hoppas jag att denna min tolkning och uppnådd förståelse är en möjlig sanning, emedan allt kan förstås på olika sätt (Gadamer se Ödman, 2007).

Jag har även läst litteratur av andra svenska nutida forskares tolkning av lek i jämförelse med Montessori och tar stöd av dem. Genom deras tolkningar har min egen förståelsecirkel breddats. Genom dessa har jag haft möjlighet att ifrågasätta min egen förförståelse. Min text innehåller litteratur som tolkar Montessoris texter och metod, bl.a. de två svenska avhandlingarna som beskriver olika delar av Montessoris pedagogik, författade av Ahlquist (2012) och Signert (2012). Därutöver har jag läst fördjupande litteratur av internationella likväl som nationella forskare.

Genom att sträva efter en förståelse för den tidsanda Montessori levde i och en inlevelse i hennes mening, har jag fått en större insikt i vem hon kunde tänkas vara som individ. Jag har bemödat mig att förstå henne, inte bättre än vad hon själv gjorde, men utifrån min synvinkel och

förförståelse i ämnet. Gadamer ifrågasatte att det finns en möjlig sanning och denna text är min tolkning av Montessoris texter om lek utifrån min förförståelse av denna.

Jag har under arbetet själv omtolkat min syn på lek genom en djupare förståelse för Montessoris lek. Min förståelse har också växt genom andras texter om lek. Denna tolkning gynnar min egen förståelse, den visar på en verksamhet där görandet står i fokus, där lek och lärande befinner sig i ett dialektiskt förhållande.

Reflektion

Mina tolkande texter med utgångspunkt i dessa mönster har varit en grund för reflektion med kollegor. Dessa samtal har blivit ett ”verktyg för gemensam reflektion[...] och utveckling - inifrån- av både gemensam kunskap och gemensam praktik” (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997, s. 24). Genom samtalen har texten vidareutvecklats. Min analys av originaltexterna har på så vis växt och dansats till en vidare förståelse av resultatet. Utifrån min förförståelse för ämnet skapar jag en mening och förstår, i samtalet förstår jag på ett nytt sätt än tidigare. På så vis förändras även förförståelsen under samtalens gång och följer Gadamer's spiral mellan förståelse och förförståelse (Gadamer i Falkner 2007 s. 61). I reflektion har jag lyft mina egna erfarenheter och tankar utifrån lästa texter. Med hjälp av dessa samtal har jag lyckats ta en extra vända i den hermeneutiska cirkeln med en ny aktör, en kollega, och en vidareutvecklad fråga om var leken finns och hur ser den ut. Detta har tillfört fler perspektiv på mina erfarenheter och ytterligare en fördjupning av min närläsning och min egen tolkning och förståelse av vad Montessoris texter döljer mellan raderna och vad den säger mig i nutid.

I dialog med texten

”I hermeneutiken ses språket som en grund för lärande och förståelse. Och det är genom dialog med andra människor eller med texter som människan får kunskap”(Falkner, 2007 s. 59) De frågor jag ställt till texten är de cirkulära frågorna som man vanligtvis använder som hjälp i kommunikation för att få en upplevelse av samtalspartners tankar. Dessa frågor är de öppna frågorna, vem, vad, var och hur. De syftar till beskrivande och öppna svar i ett samtal. I denna studie har jag använt dem för att nå djupare bakom texten, för att uppleva och förstå vad texten vill säga mig. Om jag kan förstå Montessori i texten är det också möjligt att se helheten och mönster i texten. Ricoeur (se Ugglå, 2011, s. 27) använde sig av liknande frågeställningar så att ”[...]reflexionens *vem* alltid förmedlas via analysens *vad, hur och varför*[...]”. Mitt syfte i den erhållna förståelsen är att i texten visa på en tidlös tolkning av lekbegreppet, växelvis med exempel relaterade till praktiken. (Hougaard, 2004). Utifrån de mönster jag uppfattade i min närläsning, nämnda ovan, utkristalliserades den fortsatta texten och en tolkning av var leken finns i montessoripedagogiken.

- Handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande
- I rörelse mot självständighet
- Med hjälp av våra sinnen
- Barn lär av varandra i samspel
- Miljön på montessoriförskolan
- Vardagsövningar
- Verktyg för att hjälpa mig göra det själv

- Social färdighetsträning
- Kroppen som förutsättning till lärande
- En helhetssyn på världen – kosmisk utbildning

Ljudinspelade samtal

Samtal med erfarna kollegor har ljudinspelats för att ge möjlighet till upprepad genomlyssning. Genom en ljudinspelning sker en konservering av samtal och vid varje genomlyssning uppträder något nytt och tänkvärt. Ljudinspelningarna har gett en större bas till reflektion av samtalen (Björndahl, 2005). De har fört mig vidare i spiralen, genom att i genomlyssning och reflektion söka vad barnen leker och handskas med i montessoriförskolan. Ljudinspelningar valdes för att hålla fokus på samtalet och dess utveckling och innehåll. Med en ljudinspelning ges stor möjlighet att vara mentalt närvarande i det pågående samtalet. Självklart kan anteckningar föras men att både anteckna och föra samtalet framåt och titta bakåt är mången fokus att hålla reda på och nästan en omöjlig uppgift för att fånga allt i ett pågående samtal. Med en ljudinspelning finns möjlighet att upprepa i det oändliga, och på så vis plocka upp tappade vinklingar som fallit bort. Varje ny uppspelning av samtalet ger en möjlighet att få syn på något nytt och intressant (ibid. s. 72). Genom uppspelning av de reflekterande samtalen med kollegor finns en gedigen grund för vidare reflektion och analys. Ljudinspelning är att föredra framför videoinspelning eftersom det är samtalet, orden som står i fokus i det här fallet. Med videoinspelade samtal finns onekligen en större möjlighet att även få syn på interaktionen mellan de samtalande, deras känslor och samspel. En film visar både det verbala och det icke-verbala samspelet. Men det är inte nödvändigt i ett reflekterande samtal, där dialogen är det viktiga för att förklara och förstå en text.

Anteckningar

Vid varje genomlyssning har anteckningar gjorts. Eftersom det inte varit några intervjuer utan kollegiala samtal har dessa inte transkriberats i den innebörden att jag överfört från ett teckensystem till ett annat, i detta fall från ljud till text. Istället har noggranna anteckningar förts. Anteckningarna i detta fall har inte varit att återge vem som pratar, eller vilken typ av frågor som ställs, ej heller görs anteckningarna utifrån ett socialt samspel. Fokus ligger på de ledord som berör montessoripedagogiken, och i detta fall anteckningar som berör det fortsatta utforskandet av leken. Varje genomläsning har haft olika mål, liknande och ibland identisk med de ledord jag nämnt ovan vid närläsning. Jag har funnit ledord så som exempelvis, att vara delaktig, att få bidra, vilka jag återkommer till längre fram i texten. Dessa anteckningar har legat till grund för det fortsatta arbetet med texten (Björndahl, 2005).

Exempel från loggbok som förklaring

Jag har i mitt tolkningsarbete även använt mig av exempel relaterade till min praktik, dessa är tagna från förskolans loggbok. På förskolan avsätts tid för att använda loggbok för att reflektera över den dagliga verksamheten. Loggboken är strukturerad utifrån Skolverkets (2012) rekommendation av spaltdokumentation. Denna kan ses som utgångspunkt för diskussion med barnen men också som grund för pedagogernas reflektion över vad som görs och sägs (ibid.s.48) och vilka möjligheter som finns till utveckling av praktiken utifrån denna

information. Genom att skriva loggbok medvetandegörs handlingar och ” [...] gör det mer tillgängligt för analys” (Björndahl, 2005, s. 63). Jag har använt mig av denna skriftliga reflektion i loggbok för att i texten ge exempel från praktiken. Situationerna i loggboken ska ses som ytterligare förklaringar av originaltexterna som jag tolkar. Genom att använda situationer från förskolans verksamhet vill jag ge en förklaring i riktning mot djupare förståelse för min tolkning av originaltexterna. ”Ricoeur menade att en spontan förståelse fördjupas av en förklaring (Falck, 2007, s. 61)”. Situationerna i loggboken beskrivs inte i hela sin kontext utan att är fristående stycken från förskolans verksamhet under en femårsperiod. Fokus ligger på barnets görande i olika aktiviteter, tillsammans med andra barn eller i enskild aktivitet. Förskolans miljö och en del av dess artefakter beskrivs grundligare längre fram i texten som berör ”Miljön på förskolan”, ”Vardagsövningar”, ”Social färdighetsträning” och ”Sinnestränande materiel”. Dessa kapitel ger läsaren en möjlighet att skapa sig en föreställning av den fysiska miljön, dess redskap och didaktisk materiel på en montessoriförskola. Därutöver har jag använt mig av ett exempel av egna erfarenheter från min familj för att förstå Montessoris texter.

Tillförlitlighetsfrågor

Att jag är utbildad förskollärare med utbildning inom montessorimetoden kan ses både som en styrka och en svaghet. Styrkan ligger i att jag är väl insatt i metoden och har en yrkeserfarenhet inom pedagogiken under mer än 25 år och är alltjämt verksam. Denna erfarenhet är en praktisk erfarenhet, då jag varken utbildat andra eller förkovrat mig beaktansvärt i ämnet i någon större utsträckning sedan min utbildning. Svagheten med min erfarenhet är att den skulle kunna försvåra för mig att se något nytt i Montessoris originaltexter. Å andra sidan är det en nyläsning av texter med, för mig, delvis ny litteratur inom ämnet och inom kunskapsområdet leken som skapar möjligheter till ny kunskap. Under min tidigare utbildning har inte funnits möjlighet varken till närläsning av så stor, relevant och varierad litteratur och dessutom med en likhetsgranskning av andra teoretiska perspektiv på lek. I denna nyläsning har jag fokuserat på leken. Denna nya fokus ger en möjlig utväg till avstånd från tidigare inlärd metod, då tidigare läsningar har varit inriktade på att tolka och förstå metoden. Det finns en risk att jag kommit att se det jag trodde jag skulle se, i min nyläsning, men istället har jag fått omvärdera och blivit överraskad trots min tidigare erfarenhet. Jag har under arbetet själv omtolkat min syn på lek genom en djupare förståelse för Montessoris lek. Min förståelse har också växt genom andras texter om lek. Denna tolkning gynnar min egen förståelse, den visar på en verksamhet där görandet står i fokus, där lek och lärande befinner sig i ett dialektiskt förhållande.

Studiens empiri bygger på närläsning av Montessoris egna böcker med fokus på de texter som berör förskolan. Böckerna har lästs om ett flertal gånger för att få en djupare förståelse för vad hon menar med sina ord och vad som döljer sig i texten. För att tolka bakomliggande budskap om de är rimliga och meningsfulla. Hon har ett språk där hon refererar till många bibelcitater och liknelser för att förtydliga sin text. Jag har försökt att förtydliga min tolkning av hennes texter genom att referera till mina egna erfarenheter på förskolan i praktiken, och på så vis förtydliga min text med upplevda händelser.

Tillförlitligheten är svår att mäta i kvalitativa studier. Vid samtal och intervjuer måste vi lita på att intervjuaren är väl förberedd och insatt i ämnet för att ha förmågan att fördjupa och nyansera. I denna studie har jag valt att reflektera mina tolkande texter med erfarna kollegor. De har lång

yrkeserfarenhet och är väl insatta i Montessoris originaltexter. Jönsson (2012) menar att tillförlitligheten ökar när en text diskuteras med andra. Han menar också att tillförlitligheten inte ökar särskilt mycket om det är fler än två insatta personer i uppgiften.

Tillförlitlighet handlar även om noggrannhet uttrycker Jönsson (2012), och menar att det är viktigt att informationen är adekvat utifrån det man vill granska (ibid. s.57). Denna studies noggrannhet består delvis av ljudinspelade reflekterande samtal som är genomlyssnade ett flertal gånger. Jag har inte låtit någon annan lyssna igenom de inspelade samtalen vilket sänker tillförlitligheten. Däremot har anteckningar förts vid genomlyssning av samtalen. Dessa anteckningar har bidragit till att forma min text.

För att giltigheten ska vara hög är det viktigt att underlaget är stort, varierat och relevant. I denna mindre studie är underlaget av Montessoris original texter stort. Textmaterialet är varierat och relevant emedan det innehåller sammanfattande texter av ett flertal forskare och tolkare av montessoripedagogiken. Studien redogör likaledes för alternativa teorier till montessoripedagogiken och varierande alternativ till att tolka och förstå leken. Emellertid är tolkningen hermeneutisk och strävar efter en möjlig sanning, en tolkning som är min tolkning och förståelse av Montessoris texter med fokus på leken. Om någon annan gjort texten med andra förkunskaper och annan förförståelse är det sannolikt att tolkningen hade haft en annan vinkling och ett annat utseende. I en hermeneutisk tolkning finns alltid en grad av subjektivitet.

Genom att använda mig av flera metoder för att granska min tolkning av Montessoris texter ökar tillförlitligheten. Jag har använt mig av ljudinspelade samtal med kollegor och loggböcker där jag relaterar till praktiken. Här nedan använder jag mig av Larssons (genom Falkner, 2007) kvalitetskriterier i kvalitativa studier för att visa på validitet i min tolkning.

- Heuretiskt värde: Texten håller för en granskning av min tolkning med relaterade källanvisningar. Jag har använt mig av ett tydligt och enkelt språk för att kunna nå läsare utanför min egen grupp.
- Empirisk förankring: Min text har en relation till verkligheten genom mina citat relaterade till praktiken. Min tolkning är rimlig utifrån min förförståelse men kanske inte den enda rimliga tolkningen. All min empiri finns redovisad i mitt resultat och tolkning.
- Konsistens: Jag har beskrivit den hermeneutiska spiralen och samspelet mellan del och helhet tidigare i texten under rubriken teori. Det finns en klarhet i texten som leder till att se nya mönster och ger ny förståelse, vilka sammanfattas under diskussion.
- Pragmatiska kriteriet: Resultatets konsekvenser för praktiken visar sig i en förståelse för görandet och leken som bearbetning av erfarenheten. En förståelse för Montessoris lekbegrepp.

I min läsning har jag tagit stöd av andra svenska nutida forskares tolkning av lek i jämförelse med Montessori . Genom deras tolkningar har min egen förståelsecirkel breddats.

Genom dessa har jag haft möjlighet att ifrågasätta min egen förförståelse. Min text innehåller litteratur som tolkar Montessoris texter och metod, bl.a. de två svenska avhandlingarna som beskriver olika delar av Montessoris pedagogik, författade av Ahlquist (2012) och Signert (2012). Därutöver har jag läst fördjupande litteratur av internationella likväl som nationella forskare.

Etiska aspekter

Jag har tagit del av vetenskapsrådets forskningsetiska principer. För att säkerställa individskyddet finns det fyra huvudkrav:

- **Samtyckeskrav:** Alla som deltar i studien måste ha gett sitt samtycke. Kollegor har samtyckt till medverkan, i form av reflekterande samtal. Deras namn nämns inte i min studie, enbart som kollegor.
- **Nyttjandekrav:** Innebär att alla insamlade uppgifter endast får användas till forskning. Enbart exempel i text är relaterade till praktiken. Dessa texter är avkodifierade.
- **Informationskrav:** Information till alla berörda om forskningens syfte. Aktivt medverkande i studien har fått information att de har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskar.
- **Konfidentialitetskrav:** Uppgifter ska förvaras och avkodas på ett sådant sätt att ingen utomstående kan komma åt uppgifter och koppla dem till vissa personer. I min text använder jag mig av exempel relaterade till förskolan. Loggbokens exempel beskriver barn i ett görande med fokus på görandet, dessa exempel är från en femårsperiod på förskolan, vilket ytterligare ökar på anonymiteten. Dessa exempel är avkodifierade på så vis att inga personuppgifter; namn, kön, ålder, finns med i texten. De förblir anonyma. Ej heller nämns namn på förskola. Texten innehåller ej bilder.

Kapitel 4 På väg mot förståelse

I detta kapitel följer en redovisning av de resultat, den förståelse jag uppnått. För att läsaren ska få en tydligare bild av min förståelseprocess och hermeneutiken, väljer jag likt Dilthey, att beskriva den sociala och historiska värld författaren levde i. Dilthey ansåg att förståelsen vidgas om vi har den historiska medvetenheten och att tolkningen av författarens texter och det uttalade kan förbättras. Under beskrivningarna av Montessoris lekbegrepp besvaras forskningsfrågan, **Vad skriver Montessori om lek?** I texten tar jag stöd av Ahlquist (2012) och Signert (2012), för att förtydliga min tolkning. I detta kapitel kommer jag även att gå igenom miljön på montessoriförskolan, vardagsövningar, social färdighetsträning, verktyg för att hjälpa mig göra det själv, kroppen som förutsättning för lärande och kosmisk utbildning.

Montessori i sin tidsanda

Den industriella revolutionen påverkade både land och stad genom urbaniseringen. I städerna fanns fattigdom och misär men också möjlighet till jobb och ett, förhoppningsvis, bättre liv. Det var vanligt att barn drev omkring vind för väg, sysslösa barn utan föräldrar och barn vars föräldrar jobbade eller sökte arbete för dagen. Även barn arbetade och bidrog till familjens försörjning genom att tigga eller utföra enklare arbete. Barn sågs som små vuxna och var beroende av vuxna, de beskrevs i relation till de vuxna. Barndomen existerade inte i vår tids bemärkelse, och barndomen sågs enbart som en transportsträcka till vuxenlivet.

Om barn levde eländigt i fattigdom och utan vårdnadshavare kunde det vara lika illa ställt att tillhöra en högre samhällsklass. Då fanns kraven på att barn skulle uppfostras och det var en hård uppfostran, ofta med inslag av straff, både fysiska och mentala. Det primära var att barn skulle lära sig att lyda, lära sig att de inte hade någon vilja, att viljan skulle krossas till vilket pris som helst. Alice Miller (1984) beskriver denna förtryckande pedagogik som ”den svarta pedagogiken” och kallade den tidens uppfostran för förföljelse av det levande. Det fanns ett inrotat uppfostringstvång som upprepade sig likt ett olyckligt förkroppsligat arv. Miller (1984) beskriver uppfostran som ett brännmärke i ryggen som hon aldrig kan se utan spegel och att psykoanalysen erbjuder en spegel genom den psykoanalytiska terapin. Att bli medveten är att kunna tolka och förstå. Psykoanalysens syfte är att skildra och förstå vardagliga processer som utspelas överallt i livet, anser Miller (1984). Hon menar att ”den svarta pedagogiken” (ibid. s. 17) som präglade flera generationer finns bara några decennier bort.

Vid sekelskiftet omformades synen på barndomen från att ha varit ett arbetande exploaterat barn till att vilja ge utrymme för lek och ordnad skolgång, att barn borde vara en känslomässig tillgång. Ellen Key, den svenska författarinnan, förutspådde det nya århundradet, 1900, som barnets århundrade. Detta resonemang återfinns även i det första tal som hölls av kung Viktor Emanuel III av Italien när han vid förra sekelskiftet tillträdde tronen (Montessori, 1986).

Montessori var redan i sin tid en ovanlig kvinna, hon önskade bli läkare, vilket i Italien på den tiden inte var vanligt. Hon hade en föreställning om att följa sitt eget val, även om det inte var kutym att kvinnor utbildade sig till läkare. Hon måste ha besuttit en enormt stark självkänsla, en

målmedvetenhet och mod för att våga gå mot strömmen, att vara ensam kvinna bland sina manliga studentkamrater, med den tidens syn på kvinnan och hennes plats i samhället. Montessori blev berömd för sin insats som barnens talesperson. Hon var feminist och ivrade starkt för att kvinnan skulle få en mer jämställd position i samhället. Montessori hade ett starkt engagemang för sociala frågor och hade stor empati för dem som hade det svårast under förra sekelskiftet, kvinnor och barn. I arbetet med barn menade hon att hon kunde hon få bidra och förändra människors villkor till det bättre (Ahlquist, 2012).

Montessori levde i en tid då antropologer utifrån mätningar av hjärnans volym kalkylerade fram en förmodad intelligens (Ahlquist, 2012). Kvinnor och barn ansågs ha en lägre intelligens än män och behandlades därefter. Att Montessori framhärskade med idén om att bli läkare måste anses som exceptionellt i ett starkt patriarkaliskt samhälle, där män var kvinnors förmyndare och rösträtten lät vänta på sig. Rösträtt fick vissa kvinnor som ansågs kvalificerade i Italien 1925, men full rösträtt för kvinnor infördes först 1945, att jämföra med Sverige som fick kvinnlig rösträtt 1919 (Riksarkivet; Svenska Dagbladet, 2005, 18 maj)

Montessori nominerades till Nobels Fredspris ett flertal gånger, 1949, 1950, 1951, för sitt arbete för fred genom utbildning, men erhöll det aldrig (Kramer, 1983). Hennes tanke med barnuppfostran och undervisning var fredsfostran och samexistens. För henne var det barnet som var det centrala i alla lägen och hon ville finna ett sätt att hjälpa barn till utveckling, att bygga sig själva utifrån sitt eget intresse och i sin egen takt utan auktoritära vuxna. Montessori menade att vuxna istället hindrade barnet i dess utveckling genom att de såg barnet utifrån sin egen relation till barnet och därför missförstår barnet (Montessori, 1986). Maj Ödman skriver i förordet till *Barndomens gåta* (1986) att Maria Montessori menade att det var de vuxna som behövde undervisning i hur man bemöter barnen med respekt och ger dem en möjlighet att förkovras. Montessori hade stor tro på barnets egen potential och fick kämpa hårt för att bevisa för dåtidens samhälle att man kan lita på barnets egen utvecklingslust. Barnet i centrum med sina behov utan att de pressas av vuxna. Montessoris tanke med det var att upphöja barnet och dess kompetens, att låta dem vara delaktiga i ett sammanhang (Montessori, 1991).

Psykoanalysen och Freud var intressanta källor för att söka barndomens gåta och Montessori höll med om att psykoanalysen kan hjälpa oss förstå det omedvetna i oss själva. Freud hade trängt fram till det omedvetna och visat på dess betydelse för våra handlingar och att dessa kan ha sitt ursprung i barndomen. Han medvetandegjorde barndomens betydelse för det framtida vuxenlivet. Kritiken hon nämner mot Freud i *Barndomens gåta* är att psykoanalysen deriveras ur patologi, att behandlingar och rön är gjorda på sjuka människor och inte på det friska i livet. Hon ansåg att fokus borde ligga på det friska i barnet (Montessori, 1986).

När Miller (1984) beskriver den tidsanda som Montessori verkade i, får det mig att förstå än mer hur unik Montessori tycktes vara i sin tid med tankar om barnet i centrum och vikten av de första levnadsåren. Ett barn som bygger sig själv i rörelse, under frihet med en inre disciplin. Ett barn som är uppvärderat och som finns med i ett sammanhang.

Montessori med flera samtida läkare, antropologer och filosofer under hennes aktiva period, arbetade för en förändring och ny syn på barnet. Det fanns många goda tankar och krafter och Montessori var en av dem som vill förändra i en ny tid. Hon var en kvinna som ville reformera

och förbättra. ”Hon vågade vända upp och ned på den traditionella pedagogiken och en etablerad barnsyn” (Ahlquist, 2012 s. xi).

Tidsandan var en spännande tid med många nya idéer och tankar som präglar vår tid fortfarande idag. Åtskilliga uppfinningar gjordes vid tiden för förra sekelskiftet och under Montessoris ungdom och liv bl.a. telefonen, flyget, bilen radion och televisionen.

Genom att vilja förstå den historiska tid och sociala värld Montessori levde i erhåller jag en djupare förståelse för den person och den barnsyn hon stod för och ville utveckla. Det ger en vidare förståelse för hur barn hade det då, något som vi inte tänker på när vi läser Montessori idag. Den förståelsen tar mig ytterligare ett varv i den hermeneutiska cirkeln mot en djupare förståelse. Montessoris samtid var olik vår och såg på barnet ur ett helt annat perspektiv och definierade leken på ett annorlunda sätt än vad vi gör nu. Leken existerar med sin tid och varierar sig med sin samtid. Leken är ett sätt att bearbeta sin omgivning och sin egen verklighet, därför förändras även synen på lek beroende på historisk tid, kultur och social värld. Montessori beskriver sin samtids barnsyn och sitt eget alternativ att se på barnet. Montessoris barnsyn var exceptionell i sin samtid genom att ge respekt för barnen och tro på deras kompetens genom att låta dem vara delaktiga.

En tolkning av Montessoris lekbegrepp

I sina texter använder Montessori inte begreppet lek utan använder istället ordet arbete för att visa på det som barn gör, barns aktiviteter. Genom att använda ordet arbete för att uppvärdera leken gjorde Montessori det som Gadamer beskriver som en metaforisk användning. Gadamer uttrycker det som att:

När ett ord förs över till ett användningsområde, där det från början inte hörde hemma, så framstår dess ”ursprungliga” betydelse desto tydligare. Språket har då redan åstadkommit den abstraktion, som i sig är begreppsanalysens uppgift. Nu behöver tänkandet bara värdera det som språket redan gjort (Gadamer, 1997, s.81).

Jag har som montessorilärare arbetat och levt nära barn under flera decennier. Genom mina egna erfarenheter i dessa sammanhang försöker jag förstå Montessoris texter. Vid en omläsning av Montessoris texter får jag en djupare förståelse när texten sätts i relation till mina erfarenheter. Jag ser ett barn som är oupphörligt i rörelse och aktivitet. Jag ser ett nyfiket och intresserat barn. Jag ser ett barn som är kapabelt till mycket mer än vi tror.

”Genom leken arbetar barnet vidare med de intryck de tagit till sig omedvetet. Genom sina aktiviteter blir barnet fullt medvetet och skapar den framtida människan. Barnet styrs av en stor och gåtfull kraft som förkroppsligar sig steg för steg (Montessori 1987, s. 35).

Montessori skriver att ”det finns skäl att anta att det är till stor hjälp om barnet har något konkret i sina händer som det kan tillämpa sin fantasi på, för därigenom får medvetandet också kontakt med omvärlden” (Montessori, 1987, s. 156). Montessori menade att genom att basera arbetet/leken på fakta och verkliga erfarenheter och barnanpassade redskap från barnens vardag,

ville hon ge barn möjligheten att tolka och förstå verkligheten med hjälp av adekvata don, don som ger mening åt leken och en hjälp i förståelseprocessen. Hon ville uppvärdera barns kompetens genom att låta dem vara delaktiga i omgivningens aktiviteter, att få imitera vuxna och andra förebilder i sin närhet. Hon ville ge dem egna erfarenheter i ett sammanhang.

Montessori (1987) skriver på annat ställe i texten att imitation är ett slags inspiration till lek där barnen ”arbetar vidare med de intryck de tagit till sig omedvetet” (ibid. s. 35) och utvecklas och mognar. Barn i lek med verkliga ting får en möjlighet att bidra med något, de räknas med och befinner sig i ett sammanhang där de kan bearbeta sina levda erfarenheter. För att förstå drar jag mig till minnes följande exempel.

Min yngsta dotter älskade att vara med i köket och få hjälpa till vid matlagning, bakande av bullar och att diska, hon kunde tänka sig att vara delaktig i alla göromål med sina små händer och sin hjälpsamhet, tre år gammal. Hon var aldrig så glad och nöjd som då och det verkade vara hennes bästa lek. Till att börja med var hon fokuserad på att lära sig handskas med redskapen i köket att upprepa rörelsen till fulländning när hon t.ex. vispade, längre fram när hon bemästrade denna aktivitet kunde hon mer fokusera på vad som hände med grädden hon vispade, det som var på väg att skapas genom hennes arbete med vispen. Hennes koncentration och upplevelse av aktiviteten låg på grädden som skapades. Ahlquist (2012) uttrycker det som att ”Det som existerar är det som skapas”, (s. 19) och kopplar det till Heideggers Umsicht, kringssyn, ett seende som inte handlar om vad ögat ser, utan mer om vad som upplevs och var fokus ligger i aktiviteten. Nu när jag ser tillbaka kan jag förstå den ”gåtfull[a] kraft” (Montessori, 1987, s. 35) som en kraft som styr barnet och det är en omedveten kraft. En kraft som gör att barnet oupphörligt befinner sig i ett görande för att utvecklas och förstå sin omvärld. En gåtfull kraft som förutan ansträngning och med lätthet och glädje skapar mening åt barns omvärld medelst lek.

Handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande

Montessori (1987) menar att barn förfogar över ”en speciell mental förmåga” (s. 155) att de kan ”föreställa sig saker och ting som inte är fysiskt närvarande”(ibid.). Denna speciella förmåga appliceras på verklig erfarenhet, vilken behövs som en grund att ta avstamp ifrån. Barns lek behöver en ansats i reella erfarenheter de upplever i sin omgivning, eller en början i sinneserfarenheter med vilka de tyder och förstår begrepp. Hon menade att fantasin var en stor gåva som barn förfogar över och med hjälp av dess styrka kan de förstå sin verklighet. Barns lek behöver egen erfarenhet och föreställningsförmåga.

I leken uttrycker barnen sin erfarenhet på ett nytt och annorlunda sätt, de gör en tolkning av verkligheten i uppfinningsrikt lek baserad på verkliga aktiviteter och konkreta handlingar. Det är i lek baserat på verklighet och fakta som barnet har stor möjlighet att utveckla sin fantasi. I leken är det barnet som sätter betydelsen på donen och bestämmer hur den ska gå till.

Det är i detta möte mellan en upplevd verklighet och barnets speciella mentala förmåga som barnet utvecklar sin fantasi och kreativitet och arbetar med en pågående förståelseprocess av sig själva och sin omvärld. Handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande (Montessori, 1987).

Genom min erfarenhet av hur ett barn som har varit på vårdcentralen för att få en spruta bearbetar sitt besök, kan jag förstå Montessori. Efter en stund på förskolan tar barnet fram lådan med doktorssaker och börjar tillsammans med sin kompis leka doktor. I leken använder hen sin erfarenhet från det nyss upplevda besöket med sjuksköterska och doktor på vårdcentralen. Det är genom mötet med sjukvården som hen får basen för sin fantasi, en bas grundad i verkligheten. Utan denna handling grundad i verkligheten blir doktorsväskan inte relevant för leken. Med en handling grundad i verkligheten bearbetar barnet sitt besök på vårdcentralen i leken med doktorsväskan. När barn bearbetar sin omvärld i lek är det ett meningsskapande som sker. Här kan jag förstå Montessoris tanke om att barn behöver verkligheten för att utveckla fantasin och att verkligheten bearbetas i lekens variation.

I rörelse mot självständighet

”Vi har alltså att göra med två tendenser: den ena består i att utvidga medvetandet med hjälp av aktiviteter i omgivningen. Den andra består i att berika och fullkomna de förmågor som redan finns. Det visar oss att perioden från tre till sex år är en period av ”konstruktivt fullkomnande” genom aktivitet.[...] Handen blir ett ”medvetandets griporgan”. Tidigare absorberade barnet genom att betrakta världen medan det bars omkring. Nu visar det en oemotståndlig tendens att röra vid allting och dröja en stund vid olika saker. Barnet är alltid upptaget och lyckligt och gör alltid något med sina händer. Intelligensen utvecklas inte längre genom att bara finnas till. Barnet behöver en värld av saker som motiverar aktivitetens för under denna formativa period måste den psykiska utvecklingen fortsätta (Montessori, 1987, s. 148).

”Barn mellan tre och sex år drivs av sin natur till aktivitet och till att skaffa sig erfarenheter i sin omgivning. De använder sina händer, inte bara för praktiska syften utan också för att förvärva kunskap” (Montessori, 1987, s. 151).

Enligt Montessori (1987) börjar barn vid cirka tre års ålder att undersöka sin omgivning medvetet och handgripligt. Barn behöver en värld av erfarenheter vilka kan motivera till aktivitet, de är i ständig rörelse och behöver en mängd saker som de kan handskas med. Barn bearbetar med sina kroppar och resonerar i görandet. Barn behöver den kroppsliga erfarenheten för att i rörelse förstå och skaffa sig information om sin värld. Lakoff och Johnson (1999), beskriver medvetandet som förkroppsligat, de menar att alla våra tankar är beroende av kroppen. Medan vi vuxna kan resonera intellektuellt, eftersom vi har en erfarenhet av att ha gjort. Vår erfarenhet finns i våra kroppar. Barn strävar mot en förståelse av sig själva och sin omgivning energiskt närvarande i denna. De vidgar sin kunskap om sig själva och sin omgivning genom egen aktivitet i denna och de förfinar sina förmågor i aktivitet för att utvecklas fullt ut, vilket Montessori benämner som ett ”konstruktivt fullkomnande” genom aktivitet, mot självständighet (Montessori, 1987 s. 148).

Nedan några exempel från förskolan som får symbolisera i rörelse mot självständighet:

Jag frågar ett barn om hen kan hjälpa mig att göra rent ett bord som blivit smutsigt av matrester.
– Ja, jag är bra på det här, säger barnet!

Barnet har en egen erfarenhet av ett smutsigt bord och ett rent bord. Hen har också tidigare torkat bord för att göra det smutsiga rent. Hen kan handskas med svamp och rengöringsmedel för att få bort smutsen och sedan använda trasan för att torka bordet rent från smuts och rengöringsmedel. Detta barn har en egen erfarenhet av att torka bord och det stämmer när hen med stolt självförtroende säger att ” jag är bra på det här”.

På förskolan är barn i rörelse med att göra allehanda ting. De torkar av golvet i hallen när det är blött efter smutsiga och våta stövlar. De sopar golvet efter lunchen. De vattnar blommor som är torra. De dukar borden och dukar av efter sig. De klär sig själva när de ska gå ut. De ställer i ordning alla skor och stövlar i farstun. Dagen är full av meningsfulla aktiviteter i rörelse mot självständighet.

Montessori (1998) beskriver en liten pojke på två och ett halvt år som upptäcker att alla barn samlats i ring för att titta på något som pågår i mitten av ringen, vilket han inte själv kan se. Han försöker tränga sig emellan för att kunna se vad som pågår men lyckas inte då han är för liten och det är för trångt. Han ser ut att fundera en stund för att hitta en lösning på sitt problem då han ser en fåtölj och närmar sig den för att lösa sitt dilemma. Då lyfts han i all välmening plötsligt upp av en lärare som har förstått hans bekymmer. Montessoris betraktelse beskriver snarare pojkens besvikelse för att han blivit fråntagen sin möjlighet att fullfölja sin tanke och själv lösa sitt problem, än glädje över att äntligen få se vad som pågår i centrum av barn- ringen. I denna beskrivning ser jag hennes tanke att processen, görandet står i fokus och är det viktiga, inte målet i sig. Självklart ska vi hjälpa våra barn men ibland behöver vi ta ett steg tillbaka och låta barn pröva själva för att ge dem möjligheten att känna att ”jag kan”. Barn är kompetenta om de får chansen att göra själva. Barn befinner sig i rörelse genom lek och lärande. Med en variation av saker som motiverar aktivitet utvecklar de sin självständighet.

Genom reflektion med kollegor och min närläsning förstår jag att Montessori återkommande lyfter barns strävan efter självständighet. Hon är i sina texter tydlig med ett barn som vill vara aktivt och vill göra egna erfarenheter för att lära sig göra själv – att bli självständig. På montessoriförskolan är barnet delaktigt och laborerar sig fram i varierande aktiviteter. Aktiviteter och göranden där de använder sig av sina händer, de lär genom att arbeta med sina händer. Lärdomar som blir egna erfarenheter och som finns kvar som ett minne i kroppen. Har ett barn lärt sig att knäppa knappar och att knyta skor finns den kunskapen kvar i kroppen som ett minne för alltid. Denna erfarenhet och kunskap är ett steg mot självständighet. Att våga låta barn bli självständiga genom att agera själva är att uppvärdera barnet till ett kompetent barn.

Med hjälp av våra sinnen

”Sinnena är kontrapunkter med omgivningen, och medvetandet kan genom den information det får från sinnena bli ytterst väl utvecklat, precis som en pianist kan lära sig att ta ut de mest underbara melodier ur en och samma uppsättning av noter.[...] Sinnena upptäcker världen och öppnar vägen till kunskap. Den materiel vi använder för att utveckla sinnena ger barnen en nyckel som kan öppna dörrar till världen” (Montessori, 1987, s. 160-161).

Montessori (1998) menade att det är med hjälp av våra sinnen vi tolkar vår omgivning. Genom denna kroppsliga erfarenhet utvecklar vi en förståelse för begrepp och idéer innan vi har ett språk för dem. Montessori beskriver sinnen som ”omvärldens alfabet” (s. 161) för att det är med hjälp av dem som barnen ”upptäcker världen och öppnar vägen till kunskap” (ibid.).

På förskolan tar barn hjälp av sina sinnen för att erfara olika längder:

Några barn hanterar räknestängerna genom att jämföra dessa med olika kroppsdelar.

Räknestängerna är tio till antalet, där den minsta är en dm och den längsta är en meter. De växer proportionerlig med en dm upp till antalet tio. Jag kan jämföra dem med tio linjaler med olika längd från ett till tio. Jag lägger ut den av stängerna som är fem, bredvid barnets ben och räknar till fem, vilket är hur långt benet är. Jag lägger sedan ut en räknestång bredvid barnets arm och räknar till fyra, vilket är hur lång armen är. Barnen hör när jag räknar och förstår att fem kommer efter fyra. Vi lägger räknestängerna bredvid varandra för att jämföra och ser att fem är längre än fyra, vilket betyder att benet är längre än armen. Barnen mäter sedan varandras armar och ben, och de jämför varandras längder på dessa kroppsdelar. Genom att känna de olika räknestängerna längd med sina kroppar erfar de även längden genom sin kropp. På så vis genom manipulation och med hjälp av syn, hörsel och känsel har de erfarit längder på armar och ben genom sina sinnen och öppnat vägen till ny kunskap. På förskolan finns flera möjligheter att lära med hjälp av sina sinnen. Genom att känna på sandpappersbokstäver får de erfara bokstaven med ytterligare ett sinne, känseln. Tidigare har de använt synsinnet och hörselsinnet. Genom att erfara slät kontra sträv med hjälp olika plattor kan de senare jämföra trädstammars strävhet. Vilket träd har den slätaste eller strävaste stammen? Genom att smaka på sött och salt kan barnen bli medvetna om smaker i maten vid matbordet. I leken bearbetar barnet och förstår sin omvärld med hjälp av sina sinnesintryck och sin kropp.

Med hjälp av våra sinnen lär vi genom våra kroppar. I citatet ovan beskriver Montessori sinnen som kontrapunkter med omgivningen och menar att vi med våra sinnen förstår och läser av vår omgivning. Kroppen är en förutsättning för lärandet. Därför måste vi låta barn vara aktiva och själva få tillfällen att göra saker de är intresserade av. Liksom exemplet ovan med barn som blir handledda räknestängerna. Genom att bära en meterstav till mattan för att få en presentation gör att förståelsen redan har börjat i barnets kropp. Räknestavarna ligger på en hylla, och barnet ska flytta alla räknestavarna från hyllan till en utrullad matta på golvet. Barnet flyttar stavarna en och en till mattan. Genom att hantera den längsta staven, meterstaven när den ska ut ur hyllan krävs laboration och tankearbete. En meter är lång och den känns i armarna som knappast räcker till för ett yngre barn. Genom känslan av längden i armarna och musklernas ansträngning i att hålla kvar och att sträcka ut ger en synnerligen kroppslig erfarenhet av en meter. Barnet funderar därtill på hur hen bär en meter utan att krocka med någon annan eller krockar med saker i rummet. Barnet behöver göra en del försök för att lyckas. Ytterligare en aspekt sker när barnet bär de kortare längderna. I kroppen erfar barnet skillnaden när en decimeter ska bäras fram. Kroppen och erfarenheten blir till ett. Här kan jag förstå att Montessori lade stor vikt vid handens arbete, handen som hjärnans förlängda arm. Genom att låta barn vara aktiva och göra själva skapar de en erfarenhet och kunskap om sig själva och sin omgivning.

Barn leker och lär av varandra i samspel

”Det är viktigt att blanda åldrarna. Våra skolor bevisar att barn i olika åldrar kan hjälpa varandra. De yngsta ser vad äldre gör och ber om förklaringar. Det får de gärna, och den undervisningen är mycket värdefull eftersom en femårings intellekt är mycket närmare en treårings än vad vårt vuxna är.[...] Det finns många saker en lärare inte kan förmedla till en treåring, medan en femåring kan göra det hur lätt som helst. Mellan dem finns en naturlig dragningskraft.[...] För det andra hjälper undervisandet honom att förstå sina kunskaper ännu bättre än förut. Han måste analysera och omstrukturera sitt lilla kunskapsförråd innan han kan föra det vidare. Han offerar sig alltså inte utan belöning”(Montessori, 1987, s. 197-198).

Montessori (1987) menade att barn i en åldersblandad grupp lever i en aktiv gemenskap där de får möjlighet att möta och lösa sociala problem genom daglig erfarenhet. Vi människor är varandras miljöer där vi tränar våra sociala färdigheter på varandra. I en åldersintegrerad barngrupp finns förebilder för de yngre, de äldre är viktiga för de yngre och många gånger bättre kan förklara och lösa t.ex. en konfliktsituation. Montessori ansåg att barn lär av varandra, genom observation eller direkt vägledning av någon som bemästrar en viss förmåga. Hon menade att det äldre barnet genom att visa ett yngre barn en viss färdighet, får förståelse för vad det faktiskt kan, och får känna sig behövd och vara viktig för någon annan. Åldersblandade grupper ger optimala möjligheter både att finna en kamrat med samma intresse och liknande kunskapsnivå oavsett ålder och att träna sina sociala färdigheter i en aktiv gemenskap.

På förskolan finns många exempel på att barn får hjälp och lär av sina kamrater, här nedan ett av dem:

Ett barn satt på bänken och kämpade med sina galonbyxor. Barnet fick i benen, men det svåra var att få dem över stövlarna och att fästa dem under gummistövlarna.

– Fröken, jag kan inte! Hjälp mig!

Pedagogen säger att barnet får vänta lite för hen hjälper ett annat barn.

Då kommer ett barn fram som redan är färdigklädd och som har trätt sina galonbyxor över sina gummistövlar och fäst dem alldeles själv. Hen säger:

– Jag kan hjälpa dig, jag vet hur man gör.

Hen sätter sig på huk framför sin kompis och drar över galonbyxorna över gummistövlarna och fäster banden under.

– Tack, vad snäll du är, säger barnet som fick hjälp, till sin kompis.

Här har jag beskrivit ett yngre barn som tackar ett äldre barn för hjälpen. Tacksamheten får barnet att förstå sin egen kompetens, att hen kan visa och lära det yngre barnet något det inte kan, men som hen själv har kunskap om. Detta gäller inte bara rent praktiska göromål utan även kognitiva lärdomar. När ett barn med mer kunskap hjälper och visar ett annat barn bekräftar det sin egen kunskap. Montessori hade stor tilltro till barns kunskap och vilja att dela med sig av det de kan, återigen såg hon det kompetenta barnet som vill vara viktig för någon annan och bidra med sina kunskaper och samtidigt utveckla sina egna kunskaper. Genom att behöva analysera sin egen kunskap i samspel med ett annat barn, ett yngre barn, bekräftar hen sin egen kunskap. Montessori menade att forskandet efter den rätta förklaringen kräver tankearbete och bekräftar den kunskap som finns i barnet. I denna situation befinner sig barnen i samspel och dialog. De

skapar mening och förståelse för sig själva i relation till varandra. Barnen utvecklar på så vis en social kompetens och ett socialt lärande. I exemplet ovan finner jag återigen ett prov på vad Montessori beskriver i sina böcker, barn som leker och lär av varandra i samspel.

Miljön på montessoriförskolan, barnens omgivning

Montessori beskriver att miljön ska vara ”en miljö som är glad och munter och utrustad efter barnens storlek” (Montessori 1998, s. 75), en miljö med möbler anpassade efter barnens proportioner och komfort med låga stolar, små lätta bord och hyllor skåp i barnens höjd, som de lätt och ledigt kan bemästra och möblera om efter deras egna behov och önskemål i lek och görande på förskolan. Montessori kallade denna lättillgängliga miljö för barn för en förberedd miljö, en miljö som innefattar all den didaktiska materielen samt vardagsövningar med dess redskap och verktyg på låga hyllor där de är lättillgängliga för barnen. En miljö som är tänkt för att gynna och skapa gynnsammare förutsättningar för barns lärande. (Hansson, 1993; Signert, 2012).

Ahlquist menar att barn behöver ”ett rum som ger möjlighet till ett varande genom kroppslig erfarenhet” (2012, s. 268). Montessorirummet har en didaktisk materiel som ger barnen möjlighet att vara aktiva, manipulera och uppleva med kroppen, de erbjuds direkta kroppsliga erfarenheter.

I montessorirummet delas pedagogiken upp i fem områden, som tillsammans bildar en enhet.

- Det praktiska livet: Det här området består av praktiska vardagssysslor. Det kan vara övningar i att hålla, ösa, tvätta, skura, knyta och knäppa. Syftet med dessa övningar är att stärka barnets självständighet och förfina koordinationen. I fri lek med anpassade don finns stor möjlighet att utvecklas och lära sig om verkligheten. I dessa övningar kan barnen känna att de bidrar och utför sysslor i ett sammanhang. Grace and courtesy/ social färdighetsträning, är övningar som ingår i det praktiska livet.
- Det sinnestränande materialet: Här får barnet upplevelse av gradering, dimension, färg, form och får uppleva olikheter-likheter. Barnet utforskar och lär genom sina sinnen. Målet med materialet är att förenkla och förtydliga vilken specifik egenskap barnen jobbar med när de utbildar sinnena (Montessori, 1998).
- Språkmaterialet: Här finns material och övningar i det talade, skrivna och lästa språket. Barnen lär sig rim och ramsor och har övningar i ljudanalys inför det skrivna språket.
- Matematikmaterialet: Detta material talar till barnets matematiska sinne. Konkreta och abstrakta upplevelser knyts samman till en helhet.
- Kulturområdet: Här samlas geografi, botanik, zoologi, historia, olika konstformer och teknik.

I denna förberedda miljö med ett varierat och lätt tillgängligt material, visar läraren barnen tillrätta hur man använder sig av de olika föremålen, anpassade till barnhand, i t.ex. hur/när man tvättar och vad som är syftet, läraren lämnar sedan barnet för att själv bestämma hur de ska utföra arbetet/leken.

Ahlquist menar att barn behöver en miljö som ”skänker mening” (2012, s. 268), en förberedd miljö, där de kan interagera med rummet och materielen för att nå kunskap om sig själva genom en kroppslig erfarenhet. Att barnen genom egen kroppslig erfarenhet i lek och hanterande av don, redskap och materiel får en upplevelse och kännedom av sig själva och sin omgivning och når en förståelse och insikt av denna. Den förberedda miljön är av stor betydelse för att inspirera och locka till lärande och utveckling och för att möjliggöra sociala interaktioner (Ahlquist, 2012). Montessoripedagogiken erbjuder en förberedd miljö som ger möjlighet till att i varierad lek bearbeta sin verklighet.

Montessori (1998) ger gång på gång i sina böcker uttryck för hur viktig barnens miljö är för deras utveckling. En miljö som är tillgänglig för barn och som hon beskriver som ”en miljö som är glad och munter och utrustad efter barnens storlek ” (s. 75). Texterna om barns faktiska miljö fångar hennes kritiska inställning till skolmiljön där de satt i bänkar med krokiga ryggar, orörliga och lyssnade på lärare eller tränade på olika färdigheter för att lära sig skriva, räkna och läsa. Underkastade den tidens undervisningsmetoder. I hemmen var det en miljö anpassad efter vuxnas liv med redskap, don och möbler utifrån deras behov. I barnets liv fanns ständiga avbrott med tillsägelser, barnen bringades till passivitet.

Att döma av hennes beskrivningar är denna tids barnsyn främmande och annorlunda för oss. Vuxna fostrade barn till passivitet och likaså fostrade den fysiska omgivningen barn till passivitet, där fanns inget de kunde göra eller fick göra. Att växa upp och leva i denna otillgängliga miljö måste ha påverkat barns egen uppfattning om sig själva och deras förmåga till aktivitet och känsla av delaktighet. Historien lär oss att kvinnor och barn på den tiden ansågs ha en lägre intelligens än män och att vara barn betraktades på ett helt annat sätt än nu. Att hon i sin tidsanda eftersträvade en miljö som var anpassad till barnen, utifrån deras storlek, behov och utifrån deras intresse måste ses som exceptionellt. Hon lyckades skapa och iordningsställde en miljö där barnen var centrala och utifrån motivation och mening tilläts utforska i egen takt. Montessori återkommer i alla sina böcker till vikten av att göra barn delaktiga i sin miljö. En miljö där barn och vuxna har ombytta roller, där barnet är aktivt och den vuxne passiv. Där barnet är i handlingens centrum. Montessori tog barn på allvar, och ville uppvärdera deras kompetens, i en tid när ingen annan tycktes göra det.

När Montessori beskriver sina idéer om hur en miljö för barn skulle kunna se ut beskriver hon en lättillgänglig miljö för barn, där det finns saker att manipulera och där det finns möjlighet att vara aktiva och delaktiga i ett sammanhang. En glad och munter miljö där barn tillåts vara självständiga och leka och lära.

Jag väljer här att fördjupa mig i två av dem, vardagsövningar och social färdighetsträning .

”I den miljö som beskrivits ovan, glad, munter och utrustad efter barnets storlek, finns saker som är konstruerade för att användas för ett bestämt syfte som till exempel tygstycken, där barnet kan lära sig att knäppa, knyta, häkta ihop och så vidare. Eller där finns tvättfat där barnet kan tvätta sina händer, kvastar att sopa golvet med, dammvippor att damma möblerna med, olika borstar att borsta skor och kläder med – allt saker som inbjuder barnen att göra någonting, att utföra ett verkligt

arbete och sträva mot att uppnå ett praktiskt syfte. Att rulla ut mattor och rulla ihop dem igen efter användning; att lägga duken på bordet till middagen och vika ihop den och lägga tillbaka den där den ska vara när middagen är över, eller att duka bordet helt och hållet och sedan duka av, att diska och sätta in porslinet i skåpen – detta är arbetsuppgifter som graderats inte bara vad det gäller svårighetsgraden utan som kräver en gradvis utveckling av karaktären på grund av det tålmod som behövs för att utföra dem samt det ansvar det innebär för att det ska utföras rätt” (Montessori, 1998, s.75).

Vardagsövningar är tänkta att vara lätta att förstå och lätta att utföra och de är ämnade att vara meningsfulla och roliga för barnen. I vardagsövningarna finns en koppling till verkliga livet, i dessa sysslar barn med sådant de sett och upplevt hemma. De imiterar sysslor och handlingar i lek, och med verkliga don och verktyg kan de tolka och förstå sin omgivning. Syftet är att lära känna sin egen miljö och sin egen förmåga i en meningsfull aktivitet baserad på sysselsättningar med anknytning till levande livet (Nordlund, 1959), som barnet ser de vuxna utföra. Montessori ansåg att barnen skulle få leka med den verklighet som de vuxna gett dem, hon menade att barn behöver något konkret i sina händer att använda sin fantasi på. Förskolans miljö ska vara en rik miljö som ska ge möjlighet för barnen att ta hand om denna genom att damma, diska, vattna blommor, torka golvet i hallen och ta hand om sig själv när de klär sig, går på toaletten etc. Allt kan de även göra tillsammans i ett samarbete om de så skulle önska, i sin miljö. Montessori menade att barn bäst utvecklar sin fantasi genom att få fakta om verkligheten. I fri lek med anpassade don och verktyg finns stor möjlighet att utvecklas och lära sig om verkligheten. Barn leker med det som skapar mening . Grundade handlingar som sammanför är basen för lek och lärande (Montessori, 1998).

”När barn går i led kan ett av dem gå i motsatt riktning mot alla de andra; en kollision verkar ofrånkomlig. Man vill då impulsivt ta tag i barnet och vända på det. Men barnet klarar sig alldeles utmärkt själv och löser problemet – inte alltid på samma sätt, men alltid till belåtenhet. Det finns massor av sådana problem och det bereder dem ett stort nöje att lösa dem.[...] allt det här är social erfarenhet, och det ger ständig övning i att handskas med situationer som ingen lärare skulle kunna tänka ut”(Montessori, 1987, s. 196).

Grace och artighetsövningar skulle jag vilja tolka till vad vi idag kallar sociala färdigheter. Montessori ansåg dessa aktiviteter vilka syftade till ”att lära sig uppträda korrekt” (Montessori 1998, s.64) var viktiga för barnen att ha kunskap om, att veta hur man gör i olika situationer för att bli socialt kompetenta och veta hur man vårdar sina relationer. Barn på förskolan lever i en ”aktiv gemenskap”(Montessori, 1987, s. 196) och behöver också i sitt kollektiva liv lösa sociala problem. Montessori menade att vuxna ska visa på verktyg för hur man uppträder mot varandra och lära sig sociala färdigheter i sin miljö (Signert, 2012). Som att hälsa på någon, att be någon komma in, att fråga om man kan få komma förbi, att tacka etc. Det finns en uppsjö av situationer att använda tillsammans med barn.

I dag är den sociala kompetensen otroligt viktig redan när barn är små och har en stor betydelse för framtiden i ett globalt samhälle med sociala relationer i verkliga livet jämte digitalt. Det kräver bra verktyg redan när man är liten i barnkollektivet. Sociala färdigheter erfordras för ett

socialt samspel och tränas dagligen på alla förskolor. Inte bara vett och etikett och ha kunskap om att säga varsågod och tack, utan lika viktigt är, hur vi uppträder mot varandra och hur vi löser konfliktsituationer i barnens vardag och att barnen blir delaktiga och får kunskap om någon av dessa metoder för konfliktlösning. ”Barn måste hela tiden förses med nödvändiga hjälpmedel så att de kan handla och skaffa sig erfarenheter” menar Ahlquist (2012, s. 39). Barnen är viktiga för varandra och är varandras miljöer i högsta grad.

Med en grund i sociala färdigheter, där barn lär sig hur vi interagerar med respekt mot varandra till att aktivt erfar metoder för konfliktlösning, få diskutera etiska dilemman och livsfrågor, är ett första steg mot att skapa världsmedborgare och fred på jorden. Genom att utbilda och fostra barnen till självkänedom, ansvar och solidaritet för varandra och allt levande på jorden skapas en förståelse av att vi hör ihop och befinner oss i ett sammanhang. Detta menade Montessori (1998) var ett fundament för fredsfostran av våra barn.

När barnen på förskolan börjar förskoleklassen återkopplar förskoleklassens personal för oss om den mognad barnen från montessoriförskolan visar i kunskap om sig själva och i metoder att lösa konflikter. Kan det vara så att genom att aktivt vara delaktiga i varierande konfliktlösningsmetoder, så som KTH (Känsla – Tanke – Handling) fått en förståelse för hur de kan handla i konfliktsituationer. De har i lek bearbetat sina metoder för att förstå hur de kan handla. De har deltagit i diskussioner efter dramatiseringar för att själva ge förslag på handlingar som kan förbättra utgången i olika etiska dilemman. Genom att visa på olika situationer från verkligheten ges barnen möjlighet att i sin lek bearbeta handlingars konsekvenser. Genom sin lek tolkar barn för att förstå sin verklighet.

Vid ett tillfälle på förskolan var barnen upprörda för att det fanns kompisar som inte vill dela med sig av gungorna eftersom de ville gunga ensamma. Vi dramatiserade händelsen och barnen fick ge olika förslag på hur vi skulle göra i en sådan situation. De beslöt tillsammans att det var okej att gunga ensam så länge ingen annan ville gunga, men så fort det kom ett barn som ville gunga så skulle det erbjudas plats i gungan och som de själva uttryckte det ”Gunga två på direkten”. Vilket blev deras gemensamma beslut. Genom att plocka fram och tillsammans ta ställning i olika dilemman och namnge dessa finns de i verkligheten. Genom att de existerar kan de bearbetas i lek där medvetna val kan prövas.

Är det en tänkbar förklaring att barnen på en montessoriförskola är vana att interagera med varandra och komma fram till en överenskommelse som alla kan godta, t.ex., att vänta på sin tur för att det i montessorimiljön finns en materiel av var sort. Mycket talar för att det måste bli flera förhandlingar varje dag och egna erfarenheter därav, om och när de ska leka tillsammans eller om de ska turas om med materielen etc. Här begriper jag att barnen lär sig att förstå det sociala livet genom görandet. ”Hjälp mig göra det själv” är ett motto som Montessori myntade. Precis som vuxna kan visa hur man hjälper sin kompis att breda en smörgås eller hjälper en yngre kamrat att knäppa sina knappar på jackan, visar vuxna hur man kan lösa en konfliktsituation (Montessori, 1989, s. 8).

”When does the child need to begin to do things by himself without our help? The answer is simple. The child needs to do things by himself from the beginning of life,

from the moment he is capable to do things. This urge is revealed again and again by the child. We have so often heard children of a few years of age say: "Help me to do it by myself." by helping the child to do things by himself you are helping the independence of the child" (Montessori, 1989, s. 9).

Med denna devis avslöjar Montessori sin samtids barnsyn, ett passivt, lydande, underkuvat barn. Genom att skriva om att barn behöver få lov att handskas med saker i sin omgivning, att få röra vid och använda sig av det som finns i miljön tolkar jag det som att detta saknas i barnens miljö vid denna tid. Vidare pekar hon på avsaknad på möjligheten att få lov att sköta sig själv, klä sig, borsta håret, tvätta sig etc. Hennes devis "Hjälp mig göra det själv" låter sig förenas med ett barn som hon önskar göra delaktigt i sitt sammanhang, i sin omgivning. Med det som hon kallade den nya undervisningsmetoden, förespråkar hon att barn lär sig genom att vara aktiva. Hon skapade en miljö helt anpassad till barnen med redskap, möbler och allt annat som barnen använde i deras egen storlek. Hennes texter beskriver en alternativ syn på barnet, tvärtemot sin tidsanda, att barnet borde ges en möjlighet att stärkas genom att få göra många saker, få rika erfarenheter, att nå en självständighet som hon ansåg var nödvändig för att lära och för att utvecklas (Montessori, 1989).

På förskolan kan jag se att barn i lekens variation genom upprepning bearbeta sina upplevelser, idéer och begrepp så länge de har lust. I leken finns en social samvaro och en evig dialog. I familjelekar som mamma-pappa-barn, har jag sett barn använda sig av olika strategier för att lösa problem. I leken finns det en möjlighet att upprepa strategier för att förstå orsak och verkan, för att väl stärkta använda sig av dessa strategier i sina relationer i verkliga livet. I leken lär de sig sociala regler såsom turtagning, samförstånd och samspel. Sociala färdighetsövningar tillsammans med konfliktlösningar skulle jag i vår samtid vilja tolka till livskunskap, då detta ord bättre motsvarar dagens anspråk på kunskap inom detta oerhört viktiga område. Här kan jag se att Montessoris devis "Hjälp mig göra det själv" inte bara handlar om praktiskt görande, utan även om att lära sig hur vi är mot varandra, det vi kallar normer och värden. Genom att äga den kunskapen, har jag sett barn använda sig av olika alternativ för att bearbeta sin verklighet i rollek.

"Sinnena är organ som är utformade för att uppfatta bilder från yttrevärlden som är nödvändiga för intelligensen, precis som handen är det organ som används för att skaffa kunskap om de materiella ting som är nödvändiga för kroppen. Men både sinnena och handen kan fulländas till att nå bortom dessa enkla funktioner och bli alltmer värdiga tjänare för den fantastiska inre motor i vars tjänst de är" (Montessori, 1998, s. 149).

Utveckling av sinnena är av största betydelse skriver Montessori i *Upptäck barnet* (1998) och menar att det är med hjälp av sinnena vi först och främst tolkar vår omgivning när vi är barn. Det är genom sinnena vi lägger grunden för vår intelligens. Hon menade att det var viktigt att förbättra barns iakttagelseförmåga så att de skulle förvärva ett "intresse för att utforska detaljer och nyanser i sin omgivning" (s. 115).

Montessorirummet har en didaktisk materiel som ger barnen möjlighet att vara aktiva, manipulera och uppleva med kroppen. Genom att handskas med materielen och ge barn tid att

uppleva föremål taktilt får barnet en kroppslig upplevelse av objektet och egenskaper i objektet bortom språket. En upplevelse som består i kropp och sinne och blir ett kroppsligt minne. Den materiel som finns i rummet och som barnet har erfårit, sitter i kroppen. I rummet finns det som vi lär med kroppen, lärandet sitter i kroppen och i huvudet. Maria Montessori utvecklade en didaktisk sensorisk materiel för att förenkla och förtydliga vilken specifik egenskap barnen jobbar med när de ”utbildar sinnena”(ibid. s. 145). I materielen isolerade hon svårigheter, med vilket hon menade egenskaper, så att materielen var ”identiska i allt utom i en specifik egenskap”, Montessori kallade det ”isolering” (ibid. s. 113).

Genom att ge barnet ett språk för de olika begreppen i Montessoris sinnestränande materiel och en vokabulär för att beskriva dem, stärker vi deras kroppsliga erfarenhet och medvetenhet om begrepp och idéer. Genom att beskriva sina kroppsliga erfarenheter i ord så uppfattas de på ett djupare sätt, då måste barnet analysera medvetet och välja ut vilka ord, som behövs för att beskriva dem. Kommunikationen behövs för att utveckla förståelsen av begreppen. Kommunikationen och reflektionen tillsammans med barnen utvecklar och berikar ordförrådet. Materielen kan på detta vis ses som en bas, utifrån vilken barnet utvecklar sitt lärande eftersom den genom lärarens presentation skapar nya utmaningar och lust till lärande hos barnet. Materielen presenteras för barnen som arbetar vidare med dem utifrån sin tolkning av presentationen, för att på sitt sätt manipulera och undersöka materielen och dess egenskaper i lek (Signert, 2012).

Följande exempel kan få ge stöd åt hur lärandet kan utvecklas vidare i lek. Ett barn leker med cylinderblocken och dess cylindrar. Blocken består av tio cylindrar i växande storlek från liten till stor. Dessa cylindrar passar i tio utsvavade cylinderformade hål i ett träblock. Barnet leker att de stora cylindrarna är monster och att de små cylindrarna är barn som är rädda och försöker fly till sina hem. Föräldrarna är cylindrar i mellanstorlek. Det är en spännande och medryckande lek och ett annat barn kommer och vill vara med. De leker tillsammans och har en pågående dialog samtidigt som de försöker ”rädda” in cylindrarna i rätt korresponderande hål. Det är när barnet är aktivt och hanterar och manipulerar materielen som lärandet sker genom leken.

Det är likaledes viktigt att låta barnen hitta en egen relation till materielen. Montessori (2007) beskriver hur de geometriska formerna stimulerar barns fantasi och föreställningsförmåga genom att fritt få skapa med dessa och att det utvecklar deras estetiska sinne. Genom skapande ges barnen rika möjligheter att befästa begrepp genom variation för att kunna generalisera begreppen i ett större sammanhang obundet av materielen.

Jag minns de barn som har fått arbeta med de geometriska formerna som har blivit varse de olika former som finns och som med glädje använt sig av dem när de har skapat teckningar med dessa former i olika konstellationer, abstrakta konstverk likväl som konkreta bilder av hus, träd och blommor.

Ju mer barnen vet desto mer kommer de att se[...] för att kunna upptäcka saker måste man vara fylld av intresse, och det är vår uppgift att väcka detta intresse” (Montessori, 1987 s. 145).

Genom materielen hittas vägar ut i samhället och naturen som kan ge utlopp för den skapande kreativiteten. Den sensoriska materielen har en stark koppling till naturen. I naturen upplever

barnen helheten och hur allt hör samman. Naturen är berikande och ger en stor variation till den sinnestränande materielen, där kan de generalisera sin erfarenhet och de har möjlighet att befästa sin kunskap. Genom att erfara med kroppen, genom sina sinnen får barnen en förstahandserfarenhet och när de ges ett språk för sina sinnen, en hjälp att verbalisera upplevelsen, medför det en berikning av språket.

Att få pröva sig fram genom egna erfarenheter baserade i sina sinnen eller handlingar, möjliggör en egen problemlösning och deras kreativa förmåga tränas. Kreativitet är en förutsättning för att tänka stort. Stimulerandet av kreativitet gör att barn vågar tänka utanför boxen.

Det är när vi är små som vi tar in vår värld med våra sinnen och det är med hjälp av dessa som vi tänker och formar begrepp, utan vår kropp tänker vi inte alls. Vår sensomotoriska förmåga och kroppsliga erfarenhet av vardagliga situationer hjälper oss att skapa metaforer, genom vilka vi kan resonera och tänka abstrakt. Merleau-Pontys tes om människans kroppsliga relation till världen och Montessoris syn på människan, att det är genom kroppen som medvetandet tar form, förefaller vara en snarlik människosyn, liknande den som även Lakoff och Johnson (1999) ger uttryck för "The body in the mind" (Åkerblom, 2009, s. 42). Lillard (2007) tolkar Montessoris fria lek som förkroppsligad begreppsbyggnad "[...]pretend play is embodied cognition" (s. 188).

Den sinnestränande materielen ger kroppsliga erfarenheter med hjälp av våra sinnen. Med hjälp av dessa sinneserfarenheter kan barn förstå begrepp och dessa ger i sin tur stoff till att utveckla fantasin. Med begrepps förståelse som underlag kan de bearbeta sina sinnesupplevelser i lek och kreativt skapande.

En helhetssyn på världen - kosmisk utbildning

Jag väljer här att ha ytterligare en rubrik på miljön då utemiljön lyfter något nytt.

"Det råder ett inbördes samband mellan alla levande varelser och miljön. Detta samband är uppenbart i vad Maria Montessori kallade för den kosmiska uppgiften – den tjänst som individerna i varje art måste göra den miljö den är beroende av för sin tillvaro, för att bevara den på ett sådant sätt att den kan försörja deras efterkommande, generation efter generation"(Montessori JR, 1991, s. 156).

Montessori betonade vikten av att ge barnen en helhetssyn på världen. Hon underströk gång på gång att allting i naturen hängde samman. Hon ansåg att människans roll var att beskydda den värld vi lever i, likväl som att vara en beståndsdel av den. Hon menade att vi är alla beroende av varandra, och behöver visa på vikten av att bevara den naturliga jämvikten i vår natur. Hon var en tidig förespråkare för synen på världen som en enhet och använde uttrycket "människans kosmiska utbildning" (Montessori JR, 1991, s. 156) för att förklara hur den inställningen påverkat hennes metod. Hon menade att känslan för naturen grundläggs genom att vara i naturen, att få egna erfarenheter, att tolka dessa och förstå sammanhangen skapar en egen relation vilket medför att barn blir rädda om vår miljö och det pågående samspelet, kretsloppet som finns mellan djur, växter och människan i miljön.

En förståelse för kosmiska uppgifter på förskolan:

Häromdagen hittade ett barn en dagmask som hen var orolig för eftersom den låg i sandlådan och ett annat barn trampade på den lilla masken. Hen visste att den behövde jord och inte sand för att överleva, hen visste att masken behövdes i jorden eftersom vi tittat på maskar i vår planteringslåda och att de spelade en roll där för oss och för sig själv som mask. Barnet förstod också att hen hade ett ansvar och ville göra skillnad för den lilla masken, därför tog hen den med sig för att leta efter ett bättre ställe för masken att vistas på. Min tolkning är att barnet såg sin del i ett större sammanhang och visade på ett ansvarskännande.

”Barnet behöver verkligen leva naturligt och inte bara känna till naturen. Det allra viktigaste är faktiskt barnens frigörelse, om möjligt, från de bojar som isolerar det i det konstgjorda liv som skapas genom att leva i städer. Det var bara en kort tid sedan man inom ramen för Infant Hygiene (Barnhygien) började praktisera den del av fysisk undervisning som gör barnen närmare bekanta med friluftsliv, att vara ute i parkerna och att få njuta sol och vatten vid stränderna. [...] Sanningen är den att naturen skrämmer de flesta människor. De är rädda för luft och solsken som om de vore dödliga fiender. De fruktar nattfrost som om det vore en orm i gömd i gräset. De är lika rädda för regnet som för en stor brand ” (Montessori, 1998, s. 79-80).

Montessori (1998) lade stor vikt vid naturens betydelse för barn, hon ansåg att ”barn blir stärkta av att exponeras av naturens element” (ibid.s.79). Hon ansåg att barn skulle få möjlighet att ”leva naturligt och inte bara känna till naturen” (ibid.). Att vuxna skulle ge barnet möjligheter att själva upptäcka och uppleva naturen på sina egna villkor (Ahlquist, 2012). Att vistas i naturen innebär att barn inte behöver begränsa sig själva och hålla sig inom vissa gränser utan de kan ta ut svängarna rent fysiskt, de har större rörelsefrihet i en naturlig miljö. För barn är det naturligt att vara i oupphörlig rörelse, och de är det med ”fascinerat intresse”(Montessori, 1998, s. 96). De förstår sin värld genom att vara aktiva och närvarande i denna, de tolkar och förstår världen genom sin kropp. I naturlig miljö finns stora möjligheter att upptäcka sin egen kropp och dess förmåga i rörelse.

”Vi påstår att en individ är disciplinerad när han är herre över sig själv, och[...] kapabel till självkontroll” (Montessori, 1998, s. 64). Detta citat låter sig förenas med vår tids tankar om naturen som en möjlighet till rekreation och fysisk och mental kontroll för att upptäcka oss själva genom våra kroppar i meningsfulla aktiviteter i skog och mark. Att hitta och träna sin egen balans i full koncentration hoppandes mellan stenar, att finna sin styrka och uthållighet uppför branta berg, att träna sin smidighet när de klättrar i träd. En miljö som ej är tillrättalagd ger ”muskelkoordinationens konstruktiva period” (ibid. s. 95), förskoleåldern, de allra bästa förutsättningar. I naturen kan barn gå in och ur leken i sin egen rytm och leken kan fortsätta länge.

”Släpp barnen fria, låt dem springa ut när det regnar, ta av dem skorna när de hittar vattenpölar och låt dem springa omkring barfota när ängsgräset är fuktigt av dagg; låt dem vila i trädens skugga, låt dem ropa och skratta när solen väcker dem om morgonen så som den väcker varje levande varelse som delar upp sin dag i vaka och sömn” (Montessori, 1998, s. 80).

I texten ovan formulerar hon den starka känsla, glädje och betydelse med att få utsättas för naturens livsmiljöer, att få uppleva med alla sina sinnen för att tolka och förstå världen och livet genom dessa i lek. Hennes text förmedlar en för mig romantisk syn på naturen som svårligen existerade som ett alternativ i Rom under den tiden. Genom texten protesterar hon mot den omotiverade rädslan som fanns bland vuxna mot naturens krafter, att stanna inne när det regnar, när det blåser och när det är för varmt. Naturen signalerar den friheten hon ville ge barn, att få vara aktiva och ge dem möjligheten att utforska i en naturlig miljö. Jag kan tänka mig att Montessori som är uppvuxen i Le Marche, en region i södra Italien i närheten av Rom, hade många tillfällen att erfara och upptäcka livet i naturen genom landskapet runt omkring henne. Den varma känsla hon beskriver med att springa barfota i ängsgräs talar för att det är självupplevd. Montessori ville ge barn möjlighet till fantastiska upplevelser i naturen och genom detta ge barn en helhets syn på världen, att allt hänger samman och att vi människor måste beskydda och värna om vår natur om vi vill fortsätta att njuta av den. Hennes alternativ på förskolan i Rom, som hon beskriver i sina böcker, var att erbjuda en skolträdgård där barn kunde vårda växter och djur.

Montessori skapade en didaktisk materiel till detta kunskapsområde som bl.a. visade på olika blad och blomformer, bildkort som förklarade hur ett frö gror och mycket annat. Hon ville inspirera barn till ett kreativt förhållningssätt till vår natur. I alla tider har människan inspirerats av naturen till att frambringa konst, arkitektur och musik. Naturen har i alla tider avbildats och varit källa till både inspiration, kreativitet och uppfinningar. Fantasi och kreativitet kräver erfarenhet menar Montessori. Verkligheten behöver variation i lek och fantasi för att förstås och bearbetas. Barn behöver något att fantisera om.

Barn vistas ute på förskolan och finns det en möjlighet till skog och natur så nyttjas den möjligheten för att ge barnen en relation till naturen och livet där. För att de med hjälp av sina sinnesorgan ska kunna undersöka naturen genom att lukta, smaka, känna, iaktta och lyssna sig fram i naturen till en total upplevelse. Naturen är som ett stort laboratorium där barnen kan använda sig av sina sinnen, för att ”upptäcka världen och öppna vägen till kunskap”.(Montessori, 1987, s. 161). Genom sinnenas variation erfara begrepp i lek och lärande. Det är i leken barnet lär, ansåg Montessori. Montessori (1998) beskriver hur barnen letar luktpar bland blommor som de plockat från sin trädgård. Barnen fick lukta på en blomma med slutna ögon och sedan med lukstens hjälp hitta den korresponderande blomman.

Följande exempel från förskolan kan åskådliggöra citaten ovan. På ängen vid förskolan växer massor av blommor på våren och sommaren, barnen plockar gärna och fascinerar av deras färg och form, vi räknar kronblad och jämför formen på kronbladen med andra blommor. Att lukta på blommor och jämföra den arts specifika lukten med andra blommor ger ytterligare en aspekt på blomman som begrepp. När vi undersöker blommor och blad berättar vi också att de förr i tiden användes till att göra oljor, teer och även brukades som medicin vid olika småkrämpor. På förskolan har vi plockat blommor och blad och själva gjort teer av dessa. Det inspirerade och motiverade till en lek som varade hela sommaren som bestod i ett medicinskt laboratorium där de i leken tillredde nyttiga teer, läkande oljor etc. av de vilda växter som finns på ängen. Naturen är som ett laboratorium till kunskap.

Att få uppleva med sina sinnen i en naturlig miljö stödjer begreppsförståelsen och ger stoff för lek och fantasi. I naturen kan barn utveckla sin kreativa förmåga. I naturen befinner sig barn i ett större sammanhang, där kan de lära sig respekt för naturen och förstå hur världen hänger ihop. De kan växa in i sin roll att beskydda den värld vi lever i, likväl som att vara en beståndsdel av den. Vi är alla beroende av varandra, och världen börjar med barnen.

Här är Montessori återigen tydlig med att barn ska erbjudas kunskaper, färdigheter och normer och värden i förskolan. Barn behöver verkliga erfarenheter i form av upplevelser och fakta. Barn förstår och lär genom att handskas praktiskt med verkligheten i ett görande. Montessori ansåg att all fysisk och mental rörelse är förbunden med utveckling. Hon såg ett nyfiket och intresserat barn som ville vara delaktigt. Hon såg ett barn som ville bidra och vara viktig för någon annan. Ett barn som strävar mot självständighet i rörelse med meningsfulla aktiviteter och lek.

Kapitel 5 Diskussion

I detta kapitel följer en diskussion kring de slutsatser som har nåtts utifrån tolkningens syfte, under rubriken Montessoris lekbegrepp. **Hur kan Montessoris texter om lek tolkas och förstås.** Diskussionen sker under sammanfattande rubriker av lekbegreppet. I detta kapitel växer även svaret på **om texterna har relevans till dagens lekforskning, fram.** Därefter följer en reflektion av forskningsprocessen och vilka nya frågor som har väckts.

Slutsatser

Hur leken framträder i Montessoris texter, var den övergripande frågan med anledning av att vi behöver tolka Montessoris syn på lek. Jag har genom mitt yrkesverksamma liv som montessoriförskollärare ofta stött på den frågan och av den anledningen anser jag det angeläget att tolka hennes syn på lek. Genom detta arbete har jag ställt mig frågan om uppfattningen om frånvaro av lek är inbyggd i pedagogiken eller är det ett utfall av frånvaro av kritisk analys och tolkning av hennes texter. Frågeställningarna har besvarats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Texten har tolkats för att visa på och förstå var leken visar sig och synliggöra detta i min text.

Barns lek var betydelsefull och viktig ansåg Montessori, så viktig att hon istället valde ordet arbete för att bättre symbolisera lekens betydelse. Med valet av ordet arbete, ville hon visa respekt för barns görande och uppvärdera detta görande. Ett görande som är grundat i erfarenhet, en erfarenhetsbaserad lek. Hennes lekbegrepp ligger därmed närmare Pramling Samuelsson än Knutsdotter Olofsson.

Leken finns påtagligt i Montessoris texter och är grundläggande. Barn leker för sin egen skull, samtidigt som de befinner sig i en förståelseprocess av sig själva och sin omvärld. Barn leker mot sin egen framtid och fulländning som vuxen.

”Play is a step towards sublimation” (Peller, 1996, s. 38).

Montessoris lekbegrepp

Montessori baserade sitt lekbegrepp på verkliga erfarenheter i form av upplevelser och fakta. Barn imiterar och bearbetar verkligheten i lek. Lek är att handska praktiskt med verkligheten, i ett görande. Lek är att vara aktiv i kontakten med sin omgivning och i lek bearbeta sina erfarenheter och därmed utveckla sin fantasi och kreativitet. Montessoris lek befinner sig i ett dialektiskt förhållande mellan aktiv imitation i görande och bearbetning av verkligheten genom fantasi. Barnets existens är i en evig förståelseprocess genom och med lekens hjälp.

Här är jag överens med Signert som menar att Montessori var tämligen ensam i sin samtid om att sätta fokus på lekens betydelse ”för att barn ska förstå sin omvärld” (Signert 2012, s. 86).

Egen erfarenhet och föreställningsförmåga

Montessori menade att fantasin var en stor gåva som barn förfogar över och med hjälp av dess styrka kan de förstå sin verklighet. Barns lek behöver egen erfarenhet och föreställningsförmåga. Montessori (1987) skriver ”Barns medvetande sträcker sig bortom det konkreta. De har fantasins stora gåva. Förmågan att föreställa sig eller frammana saker och ting som inte är fysiskt närvarande kommer av en speciell förmåga av högre ordning”(s. 155-156). Utifrån min utbildning i Italien, där vi inte diskuterade leken över huvud taget till att tolka och komma till insikt om hur stor vikt Montessori lägger vid leken är för mig en bekräftande överraskning. Jag ställer mig frågan om montessorilärare diskuterar och förstår Montessoris lekbegrepp. Leken i betydelsen av bearbetning av verkligheten kan inte avfärdas eftersom Montessori återkommer till dess vikt i sina böcker. Genom sitt ordval i stycket ovan lägger hon ett stort värde vid fantasi och indirekt ett starkt stöd för leken. Resonemanget om lekens betydelse och plats i barns liv på montessoriförskolan är viktig.

Handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande

Det är i mötet mellan en upplevd verklighet och barnets speciella mentala förmåga som barnet utvecklar sin fantasi och kreativitet och arbetar med en pågående förståelseprocess av sig själva och sin omvärld. Handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande menade Montessori (1987). Den forskning jag läst av Lillard se Montessori Jr, 1991; Assagioli se Ottersten, 2006; Douglas, 2008; Regni, 2008; Tornar 2008; Ahlquist, 2012; Signert, 2012 är samstämmig med Montessoris tes. Löfdahl (2004) uttrycker det som att barn i fantasilek har en relation till verkligheten. Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver att föremål i den yttre världen sätter igång fantasin och möter barns inre värld. I detta avseende kan jag se att Knutsdotter Olofsson stämmer med Montessoris tes. Barn behöver leken för att reflektera över verkligheten

Vidare anser Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) att verkligheten kan vara minst lika spännande som sagan. Sinneserfarenheter hämtade ur verkligheten erfordras, utan dessa finns ingen förståelse till grund för fantasin. Hur vet man vad en stol är om man aldrig fått erfara den? All förståelse har sin grund i verkligheten, med tiden klarar vi av att abstrahera, menar Montessori. Leken är en tolkning av verkligheten och av omvärlden, alltså vad barnen upplever i verkligheten tolkas och förstås i leken, leken blir en förståelseprocess av omvärlden och verkligheten. Jag tolkar Montessoris texter genom Knutsdotter Olofssons (2003) beskrivning av leken som ett tillstånd av ”hängivelse och självförglömmelse”,(s.16) stämmer överens med Montessoris tankar om lek. Detta tillstånd vilket Montessori uppfattade som djup koncentration, där barn inte får störas eller avbrytas. Montessori som Knutsdotter Olofsson (2003) menar att lekens betydelse är gränslös. Montessori valde därför att beskriva leken som barnens arbete (Tornar, 2008), för att visa på hur stor betydelse den har i barnens strävan till självständighet och deras formation till vuxna.

Här kan vi se att utvecklingspedagogiken genom Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) är överens med Montessori om att handlingar grundade i verkligheten kan vara minst lika spännande som sagan och att de är underlag för fantasi, lek och lärande.

Med hjälp av våra sinnen

Barn vidgar sin kunskap om sig själva och sin omgivning genom egen aktivitet i denna och de förfinar sina förmågor i aktivitet för att utvecklas fullt ut, vilket Montessori benämner som ett ”konstruktivt fullkomnande” genom aktivitet (Montessori, 1987 s. 148). Montessori (1998) menade att det är med hjälp av våra sinnen vi tolkar vår omgivning, genom denna kroppsliga erfarenhet utvecklar vi en förståelse för begrepp och idéer innan vi har ett språk för dem. (Regni, 2008; Tornar, 2008; Ahlquist, 2012; Signert, 2012). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) anser att barn förstår sin omvärld genom att konkret erfara sin omvärld genom sina sinnen. Genom verklighetsbaserade erfarenheter erövrar omvärlden. Det stämmer väl överens med Montessoris syn på sinnesträning, även om hon inte explicit uttrycker det genom begreppet lek. Om vi väljer att definiera leken som erövrande av omvärlden och förståelse av densamma genom sinnesintryck så passar montessoripedagogiken in på den beskrivningen. Konkreta erfarenheter skapar begrepp, vilket vidgar förståelsen ytterligare. Montessorirummet har en didaktisk materiel, bl.a. ett sinnestränande materiel som barnen handskas med. Montessori skriver att det är viktigt att barnen får en egen relation till materielen (2007). Signert (2012) beskriver i sin avhandling att variationsteorin fördjupar Montessoris teori när barnen arbetar med den sinnestränande materielen. Det är viktigt att barnen får pröva materielen på egen hand. Lek och lärande i ett dialektiskt förhållande är teorin. I likhet med utvecklingspedagogiken som anser att barn erfar världen genom sina sinnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlssons, 2003) . Även det sociokulturella perspektivet menar att vi tolkar vår omvärld genom vår kropp medelst våra sinnen och vår hjärna (Säljö, 2010).

Barn leker och lär av varandra i samspel

Montessori (1987) menade att barn i en åldersblandad grupp lever i en aktiv gemenskap där de får möjlighet att möta och lösa sociala problem genom daglig erfarenhet. Vi människor är varandras miljöer där vi tränar våra sociala färdigheter på varandra. I leken lär sig barn sociala regler såsom turtagning samförstånd och samspel. I en åldersblandad grupp av barn finns det också möjlighet till att barnen hjälper och lär varandra. Ahlquist (2012) menar att den förberedda montessorimiljön uppmuntrar till lek och lärande i samspel. Ett samarbete som medför en kraft för vidare lärande Genom att visa ett annat barn en viss färdighet får de en förståelse för vad de själva kan, barn lär av varandra. Löfdahl (2004) uttrycker det som att barn behöver varandra för att utvecklas. I leken lär barn av varandra och med hjälp av varandra kan de också lära sig något som egentligen ligger över deras egen aktuella utvecklingsnivå. Likaså Signert (2012), Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att i lekens samspel lär barn tillsammans och lär av varandra genom att diskutera, argumentera och se varandras perspektiv blir deras ” tankar synliga för dem själva och de kan arbeta med sin egen förståelse” (s. 46).

Utvecklingspedagogiken och Signert (2012) har tagit barns samspel ett steg längre genom att aktivt använda sig av metakognition där barn tänker, reflekterar över sitt lärande i samspel mellan vuxna och barn (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Signert, 2012).

Emellertid lägger Knutsdotter (2003) och Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) större vikt vid lärarens interagerande med barn i lek för att främja och utveckla denna.

Inom det sociokulturella perspektivet är relationer och socialt samspel centralt. I dialog utvecklas språket och tänkandet, då de har ett dialektiskt förhållande till varandra (Nilsson & Grumic, 2010).

Varför förespråkade Montessori åldersblandade grupper om det inte var för att barn skulle ha glädje av varandra och ha möjlighet till att leka och lära i samspel med varandra. I en åldersblandad grupp få vara viktig och bidra med den nivå de befinner sig på, antingen det är lek eller lärande. För att på så vis få räknas med och vara i ett sammanhang.

Den fysiska miljön, barns omgivning

I den tidigare forskningen baserad på lekbegreppet kan några likheter skönjas. När det gäller den fysiska miljön kan vi se att både Ahlquist (2012), Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) ger den stor betydelse i sin forskning. De menar att miljön där barn befinner sig bör vara kreativ och fantasifull för att barn ska kunna utvecklas i sin lek. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) anser likaså att det bör finnas en stor variation av material till förfogande för att ge barn möjligheten att vara aktiva i lek och lärande tillsammans med andra barn eller enskilt. Ahlquist (2012) menar att en intressant miljö lockar barns nyfikenhet till aktivitet. För att nå detta krävs en miljö med ”rika möjligheter till utforskande för att tillfredsställa barns behov” (ibid.s.42). Vilket erfordrar omsorg i valet av material. På liknande sätt lägger Signert (2012) stor vikt vid miljön och anser att barn behöver en mängd av konkreta föremål för att med hjälp av sin fantasi bearbeta sin verklighet. Löfdahl (2004) beskriver att barn befinner sig i aktiv relation till sin omgivning och skapar mening med de artefakter som finns till hands. Hon menar att barn har förmågan att utveckla leken med hjälp av sina egna kroppar, sina rörelser och sin röst. Löfdahl menar att avsaknad av rekvisita i leken kan vara positivt genom att på så vis tillåta impulsiva och snabba förändringar i densamma.

Montessoripedagogiken precis som utvecklingspedagogiken menar att barn behöver en kreativ och fantasifull miljö för att utvecklas. Montessori lade stor vikt vid en förberedd miljö med en mångfald av aktiviteter och en specifik didaktisk materiel. En materiel där lärandets objekt – mål finns inbyggda i materielen. Ahlquist (2012), Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Signert (2012) anser att den fysiska miljön är viktig och har stor betydelse för att barn ska kunna utvecklas i sin lek. Det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010) menar att vi interagerar med vår fysiska miljö och med varandra för att utvecklas och lära i det kulturella sammanhang vi befinner oss i.

Montessoris förberedda miljö med den didaktiska materielen och de redskap och verktyg som erbjuder barnen att vara aktiva ger barnen en möjlighet att greppa sin verklighet i lek. Det ligger nära det sociokulturella perspektivets begrepp mediering. Med vilket menas att människan

aktivt använder sig av redskap för att förstå och komma i kontakt med sin omgivning. Vårt sätt att tänka är beroende av de redskap vi har tillgång till (ibid.). Sålunda hur vi handskas med verkligheten genom redskap, och hur vi upplever den beroende på vilka redskap vi använder.

Montessori menade redan i början av förra sekelskiftet att det var grundläggande för barn att bli socialt kompetenta, att få insikt i hur man vårdar relationer och interagerar med respekt. I en jämförelse med förskolans styrdokument är dessa områden högst relevanta. Genom att ge barn verktyg för att ta ställning till olika etiska dilemman, grundlade Montessori i tidiga år slutmålet, fredsfostran.

En helhetssyn på världen - kosmisk utbildning

Montessori skriver specifikt om naturen i sina böcker och menar att den är viktig för våra barn och för oss. Naturen är ett laboratorium av kunskap menar Montessori och ville ge barn upplevelser och egna erfarenheter i naturen för att skapa en relation byggd på respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö (Lpfö 98/10). Vi lever med naturen alltid närvarande och vi är beroende av naturen för vårt välbefinnande på många olika plan, bl.a. som rekreation, motion, meditation, inspiration. Naturen är också beroende av oss för att få finnas kvar. Det är viktigt att förmedla till barn att vi måste vara rädda om vår natur, om vi vill att den ska finnas kvar. Jag menar att Montessori var tidig med att uttrycka att ” Ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro ska prägla förskolans verksamhet. Förskolan ska medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp”(Lpfö 98/10, s. 7). Utvecklingspedagogiken menar att ”ekologi och miljöfrågor står högt på agendan i arbetet med barn på alla nivåer i utbildningssystemet” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 178). I likhet med Montessori som i sin samtid betonade vikten av en helhetssyn på världen och erbjuda barnen en kosmisk utbildning med en respekt för allt levande på vår jord.

Ytterligare förståelse ur en nutida kontext

Montessori (1986) förklarar ”Om den vuxne skall hjälpa barnet, som är den svagare, att utveckla sin personlighet, måste han med sin starkare personlighet lägga band på sig och, i det han låter barnet ta ledningen, känna sig stolt om han kan förstå och följa det” (ibid. s. 69). Vi vuxna styr ofta leken för mycket och vi gör det utan att vara medvetna om det. Finns det möjlighet för barn att leka ostört eller är verksamheten för styrd av planerade aktiviteter? Löfdahl (2004) är av samma åsikt som Montessori att barn vill vara ifred med sin lek för att upprepa denna i variation tills de når djupare förståelse. Montessori menade att vuxna visar för att hjälpa barnet göra det själv. Hon menar att barn i lek ska få leka ostörda och inte avbrytas i onödan. Det ska finnas tid för lek och saker att leka med (Signert, 2012). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), Löfdahl (2004), Ahlquist (2012) och Signert(2012) menar att barn i lek upprepar tills de förstår och känner att de behärskar en situation. Denna upprepning är en viktig väg mot förståelse, vilket kan jämföras med Montessoris sensitiva perioder där barn upprepar tills färdigheten bemästras. Montessori ville uppvärdera barns kompetens genom att hjälpa barn göra själva och visa respekt för dess kapacitet. Här är Löfdahl(2004) och Signert (2012) överens med Montessori om att barn ska få vara ifred med sin lek och få leka ostört när de är i koncentration.

Det är en fördel för barnen om de saker de leker med kan ge dem en verklighetsanknytning utan att för hårt styra leken mot ett förutbestämt syfte. Montessori Jr, (1991) menar att ju mindre strukturerade de är, ju större möjlighet har barnen att själva ge dem mening i den av barnen bestämda leken. Många leksaker och spel tar ifrån barnen deras egen fantasi och bestämmer hur leken ska gå till. Leksaker och spel tar bort barns konstruktiva föreställningsförmåga, leksakerna bestämmer hur leken ska gå till. Att använda sig av sin egen kropps möjligheter möjliggör snabba byten i leken. Barn använder sig av det som finns till hands för lek och låter det transformeras till det som bestämmer i leken. Roller i leken är mindre väsentliga än hur leken gestaltas. Rollerna bestäms tillsammans av de som leker (Löfdahl, 2004). Signert (2012) menar att allt som barn använder sig av i lek kan betraktas som läromedel.

Bodrova (2003) refererar till Montessoris kommentarer om docklek som "useless amusement". Jag menar att Montessoris barnsyn handlade om det kompetenta barnet som ville bidra och vara delaktig i sin omgivning. Barn föredrog meningsfulla aktiviteter före leksaker om det fanns ett val. Jag menar att det arbete Montessori skriver om är lek och lärande i aktiviteter som är meningsfulla för barn. Hon betonade att barn är värda något mer än de leksaker de fick, inte att hon var negativ till leksaker. Hon skriver att barnen i "Casa dei Bambini" valde bort leksakerna till förmån till övrigt material på förskolan. Av det skälet valde hon att ta bort dessa och bara låta de vara kvar som engagerade barnen. Montessori (1986, s. 112) skriver att "barnet alltid har viktiga och brådskande saker att göra". Montessori menade att barn är kompetenta och klarar mer än vi tror. Barn vill vara delaktiga och bidra med det de kan, de behöver aktiviteter som skapar mening för dem själva.

Leken är en förståelseprocess av världen barnen lever i. Det är viktigt att ge dem saker att leka med som skänker mening. Även om dockor inte förlänte någon mening åt den barngrupp som Montessori observerade i "Casa dei Bambini" har jag haft barngrupper där dockor skänkt mening i skiftande form. I min nuvarande barngrupp finns några pojkar som gärna leker med dockorna. De har en egen erfarenhet av pappor som varit pappalediga. Pappor som lämnar och hämtar på förskolan. De har en egen kunskap av pappor som är närvarande och tar lika stor del i omsorg av sina barn som deras mammor. Dessa pojkar har behov av att i lek med dockor bearbeta den vuxna världen för att tolka och förstå hur det är att vara pappa.

Montessori menade att genom att göra en tolkning av verkligheten i lek har de en stor möjlighet att utveckla sin fantasi eftersom handlingar grundade i verkligheten är basen för fantasi, lek och lärande. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) uttrycker det som att lek och lärande hör ihop för barn när de båda aktiviteterna upplevs som lustfyllda och meningsskapande. Även Löfdahl (2004) väljer uttrycket meningsskapande framför lärande då det tydligare visar på den dynamiska process som sker när barn leker tillsammans. Ahlquist (2012) uttrycker att mening skapas genom egen nyfikenhet och att vilja förstå. Att barn förstår sin omvärld genom sin kropp, att de använder alla sina sinnen för att få en förkroppsligad erfarenhet av denna för att skapa kunskap om sig själva och sin fysiska miljö. Denna erfarenhet är grunden för kognitiv utveckling och lärande. Montessori såg ett barn som var kompetent och behövde meningsfulla aktiviteter för att utvecklas och uppnå sin fulla kapacitet. Löfdahl menar att "[...] barns lekar är beroende av gemenskap och meningsfulla sammanhang för att kunna utvecklas och bli varaktig" (Löfdahl, 2004, s. 41). Min tolkning där görandet i meningsfulla

sammanhang står i fokus, där lek och lärande befinner sig i ett dialektiskt förhållande, uppfattar jag att Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Löfdahl (2004) tangerar. Då Montessori liksom ovan nämnda forskare lyfter de meningsfulla sammanhangen i sina texter. Att lek fungerar som lärande var en inställning som också var Montessoris (Signert, 2012). Jag menar att Montessoris valde ordet arbete för att visa på att barns aktiviteter kan likställas med lek och lärande.

Krafft och Berks (1998) beskrivning av hur leken är begränsad i montessoriverksamheten får mig att undra hur många verksamheter de har undersökt för att komma fram till detta resultat. Är den betydelse leken har i vissa verksamheter representativ för vad Montessori menade med sina texter om lek. Enligt min tolkning visar det snarare på en annan tolkning av hennes texter än min, vilken ger stor betydelse till leken och dess betydande roll i barns liv och deras utveckling.

Lillards (2013) beskrivning av montessoripedagogikens övergripande struktur överensstämmer med det som min undersökning har visat. En struktur som handleder barn mot bestämda mål med hjälp av den didaktiska materielen. De handleds i interaktiva grupper eller enskilt utifrån barnens önskemål. Hon menar att barn väljer fritt utifrån sina intressen och är aktiva genom att självständigt manipulera med diverse materiel. Däremot har jag en annan uppfattning än Lillard som anser att fantasi lek och låtsaslek inte har någon plats i montessoriförskolan. Jag menar att den har sin självklara plats och behövs i montessoriförskolan. Jag har tidigare i texten beskrivit barn som leker fantasilekar i den fysiska miljön med den didaktiska materielen. Jag läser Montessori friare och håller med Signert (2012) som menar att det finns utrymme för spontan lek med den sinnestränande materielen. I lek med materielen hittar barnen nya och egna vägar fram till samma kunskap som vid en handledning av lärare i användandet av materielen. Kanske tar det längre tid att nå fram, men leken är en viktig källa till bearbetning och till ny kunskap. Det är leken som motiverar lärandet. Jag är av samma mening som Signert (2012) att Montessori menade att leken var ”nyttig, nödvändig och viktig” (s. 195).

Elkinds (2001) kommentarer om att Montessori gav obetydligt värde till barns lek om det inte hade någon praktiskt ändamål eller förankrat i verkligheten håller jag delvis med om. Montessori ansåg att grundade handlingar är basen för fantasi, lek och lärande. Hon menade att verkligheten kunde vara minst lika spännande som sagan. Dessutom ansåg hon att små barn kan ha svårt att skilja på fantasi och verklighet. Därför är det bättre för det yngre barnet att erbjudas verkligheten för att inte skapa en rädsla för fantasifoster. För äldre barn som är medvetna om sin verklighet och sin omvärld och förstår att skilja från fantasi från verklighet, kan bättre tolka och förstå sagor som just sagor (Ahlquist, 2012).

Krafft och Berks (1998) Elkinds (2001) och Lillards (2013) beskrivningar stämmer inte med mina erfarenheter, inte heller stämmer de med min tolkning av Montessoris texter. Montessori ger stor plats för leken i sina texter. Jag har svårt att föreställa mig att leken inte skulle vara tillåten i en verksamhet som bygger på Montessoris texter.

Montessoripedagogikens syn på observation och variation i förhållande till utvecklingspedagogikens syn

I utvecklingspedagogiken utvecklar läraren aktivt barns erfarenheter i olika lärandesituationer. Genom att observera barnen söker de aktivt efter aktuella intresseområden att lyfta till teman i verksamheten. Även i montessoripedagogiken observeras barn för att följa deras utveckling och intressen. Genom att erbjuda dem meningsfulla aktiviteter där de får vara delaktiga och erhåller en erfarenhet av sin omvärld.

Variation är ytterligare en likhet montessoripedagogiken har med utvecklingspedagogiken. Utvecklingspedagogiken använder sig av variation i lärandesituationer för att visa på skilda sätt att uppfatta och att lära, eftersom vi är olika och även lär olika. Signert (2012) beskriver i sin avhandling hur den sinnestränande materielen är uppbyggd utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv. I denna materiel varierades ett och samma läroobjekt för att underlätta ett urskiljande och simultanitet för att förstå något på ett nytt sätt.

Ett eget perspektiv

Montessori har flera likheter med utvecklingspedagogiken och det sociokulturella perspektivet. Det som skiljer henne från övriga forskare är hennes historiskt tidiga tyngdpunkt och fokus på en helhetssyn på världen. Hon menade att det var viktigt att barn i tidiga år skulle få ett ekologiskt förhållningssätt till natur och miljö. Hennes lekbegrepp grundades på verkliga erfarenheter i form av upplevelser och fakta. Genom kunskap och miljömedvetenhet skapas en förståelse, respekt och ansvar för allt levande på jorden. Respekten som ledord återfinns i de sociala färdigheterna. Genom att arbeta med det egna jaget i samspel ger vi barnen redskap för att utveckla och förstå hur vi interagerar med varandra på ett respektfullt sätt. Med självmedvetenhet och respekt byggs en grund för fredsfostran. Montessori såg ett barn som ville vara delaktigt i meningsfulla aktiviteter och lek, i rörelse mot självständighet. Att få handskas praktiskt med verkligheten, i ett görande, därigenom erhålla en självständighet som ger barnet en känsla av att ”jag kan” vilket sätter grunden för en självrespekt. Montessori menade att barn skulle visas samma respekt som vuxna erhåller. Montessoris perspektiv har en grund i respekten för barnet som ett kompetent barn. Ett barn som vill vara delaktigt och bidra med sin kunskap. Ett perspektiv som grundas i orden respekt, frihet och ansvar.

Reflektion över forskningsprocessen

Det har varit ett mycket givande arbete att närläsa Montessoris texter och att få möjlighet att analysera dessa tillsammans med initierade montessorilärare. Det har varit oerhört utvecklande att läsa andra forskares syn på lek och kunna göra en jämförelse. Vägen till förståelse kan vara invecklad och ta många omvägar. Omvägar som leder fram till nya tankar och vinklingar i ämnet, vilket i sin tur kräver en revidering av min meningshorisont. Denna, min meningshorisont, som är grunden för hur jag ”pusslar” ihop delarna, är min tolkning och sanning. Genom dessa studier av Montessoris texter och min tolkning av dessa har jag en förändrad förståelse, och ny förståelse för mitt ämne.

Heidegger (se Ahlquist (2012)) beskriver två typer av tänkande, det reflekterande och det beräknande. Det tänkande som jag sysselsatt mig med sedan början av detta år är det reflekterande tänkandet, detta tänkande kräver övning och kommer inte av sig själv, och det är ansträngande. Detta tänkande har gett mig en helt ny förståelse för mitt ämne. Detta reflekterande tänkande har fått mig, som Merleau-Ponty (se Ahlquist (2012)) uttrycker det, att byta existens, till en ny existens. En ny existens som med nya kunskaper lockar till nya upptäckter och utforskanden. Denna min nya existens gör det möjligt att uppnå insikter som tidigare varit oåtkomliga, denna nya existens ger mig också möjlighet att se och registrera det jag inte lagt märke till tidigare.

Nya frågor/vidare forskning

Arbetet med denna studie har lett till nya frågeställningar. Det vore intressant att göra en uppföljande studie för att observera montessoripedagoger i arbetet med leken för att se hur den gestaltar sig i praktiken. I detta sammanhang skulle det falla sig naturligt att även intervjua barn och vuxna och få fram deras syn på leken i montessoriförskolan.

Montessoripedagogiken tolkas olika beroende på kultur och traditioner i olika länder. Kultur och traditioner är inte enda kriteriet för att tolka pedagogiken på annat sätt, utan likaså utifrån personliga tolkningar. Pedagogiken gestaltar sig olika beroende på vilken montessoriförskola som undersöks. Var finns likheterna och vad skiljer dem åt i det praktiska arbetet på förskolan?

Jag skulle vilja forska vidare om vad Montessori skriver om barns fantasi, vilken Montessori (1987) benämner som en ”speciell mental förmåga” (s. 155). Montessori menar att barn använder sig av denna förmåga för att förstå sig själva och sin omgivning. Det finns en tydlig och klar koppling mellan lek och fantasi i Montessoris texter. Hur visar sig ”denna speciella förmåga” på montessoriförskolan?

Referenser

- Ahlquist, E-M. (2012). *Skolans levda rum och lärandets villkor: Meningsskapande i montessoriskolans fysiska miljö*. Stockholm: Universitetservice US-AB.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Björndal, C.R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB
- Bodrova, E. (2003). Vygotsky and Montessori: One Dream, Two Visions. *Montessori LIFE* 15, no 1. Hämtad från <https://scholar-google-se.ezp.sub.su.se/scholar?hl=sv&q=bodrova+montessori+vygotskij&btnG=>
- Codex: Riktlinjer för forskning. Hämtad från: <http://www.codex.uu.se/forskningsetik.shtml>
- Douglas, F. (2008). 7 professorer om montessoripedagogik: Fröbel- och montessoripedagogikens praktiska tillämpning som bas för framgångsrikt lärande. *M.E.R om Montessori*, 2008.
- Elkind, D. (2001). Thinking about children's play. *Child Care Information Exchange*. 5/01-27-28- Hämtad från https://scholar-google-se.ezp.sub.su.se/scholar?q=elkind+thinking+about+children%27s+play%2C+montessori&btnG=&hl=sv&as_sdt=0%2C5
- Falkner, C. (2007). *Datorspelade som bildning och kultur: En hermeneutisk studie av datorspelade*. Örebro: Universitetsbiblioteket
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:134688/FULLTEXT01.pdf>
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik, vol. 20, nr.4*, 2000.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval: Urval, inledning och översättning av Arne Melberg*. Göteborg: Daidalos AB.
- Gustafsson, C. (2008). 7 professorer om montessoripedagogik: En pedagogik för vår tid. *M.E. R om Montessori*, 2008.
- Hansson, L. (1993). *Montessori och barns arbete*. Arlöv: Liber AB.
- Hougaard, B. (2004). *Praktisk vägledning i kommunikation: För lärare i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Hägglund, K. (1989). *Lek-teorier*. Arlöv: Esselte Studium AB.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB.
- Krafft, K. C., & Berk, L.E. (1998). Private speech in Two Preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 13, issue 4 Pages 637-658. Hämtad från <http://eric.ed.gov/?q=private+speech+in+two+preeschools%2C+Krafft+and+Berk>
- Kramer, R. (1983). *Maria Montessori: A biography*. Chicago: The University of Chicago Press
- Lager, C. (2010). *Pedagogens roll i barns lek, lärande och utveckling: Hur arbetar pedagoger med metakognition i ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt*. Hämtad 2015 från Göteborgs Universitet: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26260/1/gupea_2077_26260_1.pdf
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997) *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lillard, A.S. (2007). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lillard, A.S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*, volume 5, number 2. Hämtad från: <https://scholar-google-se.ezp.sub.su.se/scholar?hl=sv&q=playful+learning+and+montessori+education+lillard&btnG=>
- Lillemyr, O. (2013). *Lek på allvar - en spännande utmaning*. Stockholm: Liber AB.
- Lillemyr, O. (1999). *Lek – upplevelse – Lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Lindqvist, G (red.). (1999). *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskijs "Pedagogisk psykologi" kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur AB
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar- mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, A. (1980). *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Montessori, M. (1987). *Barnasinn*. Stockholm: MacBook Förlag.
- Montessori, M. (1986). *Barndomens gåta*. Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag AB.

Montessori, M. (2007). *The advanced Montessori method: Scientific pedagogy as applied to the education of children from seven to eleven years. II: The Montessori elementary material*. Amsterdam: Montessori – Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (1998). *Upptäck barnet*. Jönköping: Seminarium Utbildning& Förlag.

Montessori, M. (1998). *Utbildning för fred*. Jönköping: Seminarium & förlag AB

Montessori, M. (1989). *What you should know about your child*. Oxford: Clio Press Ltd.

Montessori, M.M. Jr. (1991). *Från barn till vuxen: Education for Human Development*. Solna: MacBook Förlag

Nilsson, A. & Grumic, D. (2010). *Lekens betydelse som pedagogiskt redskap*. Hämtad från Göteborgs Universitet 2015:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24205/1/gupea_2077_24205_1.pdf

Nordlund, G. (1959). *Montessori och hennes verk: I Montessoriuppfostran: Pedagogiska skrifter*, 226. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag.

Ottersten, G. (2006.) *Fyra steg till dig:Handledning för personlig psykosyntes*. Borås: Star in Oval Förlag.

Peller, L. E. (1996). Theories of play. *The Namta Journal*. Volume 21, number 3, p 24-40.
Hämtad från: https://scholar.google.com/scholar?q=related:ltXIEcZs-FQJ:scholar.google.com/&hl=sv&as_sdt=0,5

Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Regni, R. (2008). 7 professorer om montessoripedagogik: För en montessorisk pedagogik- Montessoris svar på de globaliserade moderna samhällenas utmaningar. *M.E.R om Montessori*, 2008.

Riksarkivet. *Om kvinnlig rösträtt*. Hämtad från: <https://riksarkivet.se/om-kvinnlig-rostratt-i-sverige>

Ringborg, M. (2013). Hermeneutiken: Hermeneutikens sanning: På vilket sätt håller Gadamer teori om hermeneutikens universalitet avseende frågan om sanning. Hämtad från: <https://auo1.wordpress.com/forskning-mm/filosofistudier/hermeneutikens-universalitetsansprak/>

- Ruin, H. (2013). *Kommentar till Heideggers Varat och Tiden*. Stockholm: Elanders.
- Signert, K. (2012). *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg: Kompendiet.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes
- Sundgren, G. (2008). *7 professorer om montessoripedagogik: En pedagogik för vår tid? M.E.R om Montessori, 2008*.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Svenska Dagbladet. (2005). *Turkiet var första muslimska landet med kvinnlig rösträtt*. Hämtad från: <http://www.svd.se/turkiet-var-forsta-muslimska-landet-med-kvinnlig-rostratt>
- Säljö, R. (2010) *Lärande & Kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tornar, C. (2008). *7 professorer om montessoripedagogik: Montessorimodellens vetenskapliga aktualitet. M.E.R om Montessori, 2008*.
- Tullgren, C. (2003). *Barnens lek: Lek – på vems villkor? Fortbildningsförlaget, 2003*.
- Uggla, K.B. (2011). *Homo Capax: Texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi i urval*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Åkerblom, A. (2009). *Hur barn på en montessoriförskolan lär känna och beskriver sin värld. M.E.R. om Montessori, 2009*.
- Ödman, P. J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet