



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Montessoripedagogikk i praksis

En casestudie: Hvordan montessoripedagogikken kommer til uttrykk ved en utvalgt montessoriskole.

Mette Johnsen

Veiledere

Førsteamanuensis Trine Anker

Førstelektor Ann Midttun

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, høst

AVH5050, Masteravhandling (30 ECTS)

Profesjonsrettet masteroppgave, Lektorprogrammet

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende reise inn i montessoripedagogikkens verden. Utfordringene har vært mange og lærerike. Nå, ved reisens slutt, er jeg lettet over at jeg nå endelig kan levere masteroppgaven og takknemlig for lærdommen arbeidet har gitt meg. Dette hadde jeg ikke klart alene, og derfor er det flere jeg vil takke.

Først vil jeg takke mine veiledere, Trine Anker og Ann Midttun. Tusen takk for alle samtalenene og for at dere klart å holde meg på stø kurs. De har begge bidratt med innsiktsfulle råd og løsninger. Videre må jeg rette en stor takk til mine informanter ved montessoriskolen, uten dere hadde denne oppgaven ikke blitt skrevet.

Jeg vil også takke min kusine Hanne Sundelin Larsen og min mor Randi Sundelin, for gode samtaler om oppgaveskriving og en kritisk og grundig lesning av oppgaven i innspurten.

Min største takk vil jeg rette til min mann, Philip Laycock. Du har tatt vare på hjemmet og familien vår mens jeg har vært oppsluk i arbeidet med denne oppgaven. Har jeg vært trist og lei fant du måter å glede meg på. Var jeg engasjert og jublet, heiet du meg videre. Til sist vil jeg takke min datter, Naomi. Dine smil og glede gir meg så mye. Når jeg kommer hjem, trett og sliten, blir du vill av begeistring og da forstår jeg hva som er viktig.

Mette Johnsen
Oslo, november 2015

Innhold

1. Innledning	6
1.1. Problemstilling	6
1.2. Tidligere forskning	7
1.3. Disposisjon	9
2. Montessoripedagogikk og teoretiske perspektiver	10
2.1. Fra Maria Montessori til Montessori-skolen	10
2.2. Montessoripedagogikk	12
2.2.1. Sensitive perioder	13
2.2.2. Prinsipper i montessoripedagogikken	13
2.2.3. Montessorimateriell	16
2.2.4. Erdkinder	18
2.3. Læringsteori	20
2.3.1. Montessoripedagogikk som konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori	22
2.4. Artefakt	23
2.4.1. Mediering	23
2.4.2. Coles artefaktteori oppsummert	24
2.4.3. Geir Afdals artefaktteori oppsummert	25
2.4.4. Artefakt som ulike dimensjoner	25
2.5. Oppsummering	26
3. Metode	27
3.1. Kvalitativt forskningsdesign	27
3.2. Fortolkning	27
3.3. Feltet og utvalget	28
3.4. Forforståelse	30
3.5. Observasjon	30
3.5.1. Observasjonsguide	31
3.6. Intervju	32
3.6.1. Intervjuguide	33
3.6.2. Transkribering	33
3.7. utfordringer ved valg av metode	34
3.8. Etsiske hensyn	35
3.9. Oppsummering	36

4. Presentasjon av empiri med analyse.....	37
4.1. Det sosiale først.....	37
4.1.1. Fra kosmologi til relasjoner.....	38
4.1.2. Utviklingsfilosofi	38
4.1.3. Utenfor komfort-sonen.....	39
4.2. Frihet til valg	40
4.2.1. Frihet i undervisningen.....	41
4.2.2. Individualisering.....	41
4.2.3. Frihet leder til konsentrasjon.....	43
4.3. Ting henger sammen	44
4.3.1. Fredsmenneske	45
4.3.2. Tverrfaglig samarbeid	47
4.4. Betydningen av artefakter	49
4.4.1. Materiell	49
4.4.2. Undervisning som artefakt	50
4.4.3. Skolen som artefakt.....	53
4.4.4. Miljøet som artefakt	55
4.5. En utdanning for livet.....	56
4.5.1. Skolens erdkinderelementer	57
4.5.2. Erdkinder som bevisstgjøring.....	59
4.5.3. Fremtidens erdkinder.....	59
4.6. Oppsummering	60
5. Drøfting	62
5.1. Et sosiokulturelt miljø	62
5.2. Artefakter i undervisning.....	63
5.3. Artefakter som forestillinger	64
5.4. RLE-faget	65
6. Avslutning	67
Litteratur.....	68
Kilder.....	69
Vedlegg 1	70
Vedlegg 2	71

1. Innledning

Gjennom mitt studium på Lektorprogrammet i religion, etikk og samfunnsfag ved MF fikk jeg i møte med 1900-tallets teoretikere høre om Maria Montessori, men da ofte i korte avsnitt. Dette vakte min nysgjerrighet. Hvorfor tillegges hun ikke mer plass i litteraturen når det er skoler i dag som bærer hennes navn? For noen år siden gikk det en serie på NRK om Maria Montessori. Jeg festet meg ved seriens portrettering av hvordan Maria Montessori fattet interesse for barn og barns læring. Montessori utfordret det etablerte skolevesenet med nye ideer om hvordan skoler bør drives. I denne oppgaven skal jeg vise hvordan montessoripedagogikken praktiseres og begrunnes ved en utvalgt skole. Mitt fokus har vært på RLE-faget siden masterutdanningen er knyttet opp mot dette faget, men jeg har også betraktet flere sider ved montessoriskolen. Ved hjelp av læringsteorier og artefaktteori vil jeg beskrive og forklare montessoripedagogikken ved denne skolen. For å forklare artefaktteori vil jeg trekke frem Cole og Afdals teorier om tema.

1.1. Problemstilling

Jeg har vært interessert i å finne ut hvordan undervisningen ved en montessori-skole kommer til uttrykk. Problemstillingens ordlyd er:

Hvordan praktiseres montessoripedagogikk ved en utvalgt montessori-skole, med vekt på RLE-faget?

Problemstillingen er overordnet og krever en spesifisering. Jeg laget to underspørsmål som tilspisser fokus på hva jeg ville undersøke. Kvalitativ metode kan by på overraskelser og gi forskeren informasjon man på forhånd ikke kan forutse, «Det er lite hensiktsmessig å utføre en hel observasjonsstudie kun for å teste ut en snever hypotese» (Fangen, 2010, s. 38). Av den grunn har jeg laget en ganske vid problemstilling som rommer mye. At forskningen kan ta en uforutsigbar vending, og kanskje forskeren håper på dette, er det lite hensiktsmessig å samle funn uten fokus. Det kan bli litt som å plukke bær med votter, man får med mye annet enn bær i bøtta også. Man risikerer også at man mister noen bær på bakken også. Derfor har jeg laget to underspørsmål som har ledet mitt fokus i felten:

- Hvilke artefakter vektlegges i undervisningen?
- Hvilke begrunnelser ligger til grunn for bruken av disse?

1.2. Tidligere forskning

Det er skrevet mye om montessori-pedagogikken. Hovedtyngden av litteraturen er imidlertid skrevet med et blikk innenfra og henviser ikke alltid til forskning. Det finnes også en god del forskning som er gjort, spesielt de senere år. Mye av denne litteraturen er på tysk og nederlandsk og er dermed ikke tilgjengelig for meg. Dette har gjort det til en utfordring å lete opp forskningslitteratur på emnet. Her er en oppsummering av aktuell forskning:

William Boyd (1914) er en av de første til å kommentere Maria Montessoris arbeid i et faglig perspektiv. Han skriver i samtiden, da montessorimetoden var ny og opplevde stor oppslutning. Som en del av introduksjonen skriver han at tiden vil vise hvor suksessfull Montessoris metode er. Boyd (1914, s. 9) analyserer og vurderer om Montessoris pedagogikk har substans til å bli mer enn et kort innslag i pedagogikkens historie lik mange før, eller om den er kommet for å bli.

Myhre (1996, s. 180) plasserer Montessori i den reformpedagogiske bevegelse ved siden av John Dewey. To nøkkelbegreper for reformpedagogikken er *utvikling* og *selvutfoldelse*, ifølge Myhre (1996, s. 180). Myhre utgir sin bok 80 år etter Boyd (1914), og har dermed mulighet til å plassere Montessori inn i et historisk perspektiv og vitner om hennes suksess. Derimot er ikke Myhre heller av nyeste dato og benytter seg ikke av teoriene for læring; *konstruktivisme*, *sosialkonstruktivisme* og *sosiokulturell læringsteori* for å forklare Montessori. Myhre (1996, s. 181) gir en kortfattet beskrivelse av hvordan barn, ifølge Montessori, går gjennom ulike perioder i sin utvikling og bygger sin kunnskap i mentale skjemaer. Kunnskapen hentes fra omverdenen og det er derfor det er viktig å ha et godt forberedt miljø. Utviklingen er individuell, hvert barn har sitt individuelle utviklingsmønster. Når barna har mulighet til å oppfylle sitt individuelle utviklingsmønster, vil barna *normaliseres* – oppleve likevekt. Her knytter Myhre (1996) opp montessoripedagogikken til de filosofiske tankene til Montessori, som danner metaperspektivet. Normaliseringsbegrepet er knyttet opp til kosmologien. Kosmologien handler om en måte å forstå verden på. For Montessori gikk dette ut på at alt henger sammen og at verden må ses på som en helhet. Det er viktig at enhver får følge sitt utviklingsmønster for å få en ny og bedre verden (Myhre, 1996, s. 180).

I tidsskriftet Norsk Pedagogisk Tidsskrift (03/2006, 01/2007) har det vært debatt om Maria Montessori og montessoripedagogikken. Kronikkforfatterne er Dirk Levens (2006) og Knut Knutsen (2007). Levens (2006) mener det er problematisk at det ikke har vært skrevet mye

om Montessori og montessoripedagogikken fra et akademisk standpunkt, og finner at myter om henne lever i beste velgående. Han skriver at Maria Montessori ofte blir omtalt som Italias første kvinnelige lege og at hennes far blir omtalt som yrkesmilitær, dette er usannheter som er konstruert for å bygge opp om Montessori som person, ifølge Levens. Videre kritiserer han også at det er for få faktiske opplysninger om hva montessoripedagogikken går ut på i praksis, hvilke utvalgte pedagogiske metoder og teorier som ligger til grunn. Knutsen jobber med videreutdanning av montessorilærere på høyskolen i Nesna. Han mener kritikken er basert på historiske forhold og biografier og ikke dagens montessoripedagogikk. Levens (2006, s. 246) påpeker at flere av terminologiene Maria Montessori benyttet seg av allerede var i bruk i vitenskapen før Montessori benyttet seg av disse. Knutsen (2007, s. 85) mener at det ikke er noen hemmelighet at hun hentet inspirasjon fra andre teoretikere. Enkelte av fagtermene videreutviklet Maria Montessori, og sluttproduktet kan sies å bære preg av hennes bearbeidelse og innflytelse til at det ikke bare er direkte overføring av andres tanker. Et eksempel er montessorimateriell, som jeg kommer inn på senere i oppgaven. Knutsen skriver at Maria Montessori gjorde en betydelig utvikling og faglig forankring med montessorimateriellet til at det må kunne kalles eget arbeid. I tillegg trekker Knutsen kildene Levens har brukt, i tvil.

Klas Roth (1995) skriver en innføring til montessori-pedagogikken for lærerutdanningen i Stockholm. Han systematiserer og gjør rede for montessoripedagogikken. Artikkelen til Roth har vært til god hjelp til meg for å systematisere.

De aller ferskeste utgivelsene innen forskning på montessoripedagogikken er å finne i masteravhandlinger, og handler om ulike sider ved Montessori og montessoripedagogikken. Det meste av litteraturen om montessoripedagogikk generelt handler om barneskolen. En annen som har forsket på ungdomstrinnet, er Anne Aschim. Aschim (2008) observerer to montessoriumgdomsskoler og finner at det er store ulikheter i hvordan de følger opp montessoripedagogikken. Lund-Andersen (2015) gjør en studie om hvor helsefrembringende montessorimetoden er. Hun gjennomfører 9 intervjuer av barn og observasjon av undervisning. I konklusjonen skriver hun at det ikke er materiellet og selvbestemmelse som er vesentlig med tanke på hennes problemstilling, men heller at trygghet, vennskap og læringsglede er viktige faktorer. Breivik (2012) vurderer Læreplan for Montessoriskolen opp mot L97 og K06. Hun finner at LpM samsvarer med de nasjonale læreplanene, men at LpM er

mer detaljert med tanke på metode. Haakenaasen (2015) skriver at montessoripedagogikken ble utarbeidet fra den franske handikappedagogikken for så å bli overført til vanlige skoler.

Oppsummert kan vi si at forskningen berører flere områder ved montessoripedagogikken. Jeg vil derimot gå inn i et felt hvor vi mangler forskning. Mitt fokus innen de pedagogiske prinsippene i montessoripedagogikken er *helhetstanken, det forberedte miljø og erdkinder*. Helhetstanken er metanivået på montessoriskolen og fra dette vil jeg gå videre til det forberedte miljøet. Siden min forskning er tilknyttet ungdomstrinnet, er det naturlig å fokusere på erdkinder som en forlengelse av det forberedte miljø. Disse fokuspunktene vil jeg forsøke å se i lys av artefaktteori. For å forklare artefaktteori vil jeg, som tidligere nevnt, benytte meg av Michael Cole og Geir Afdals teori om emnet. Jeg vil også vise hvordan montessoripedagogikken passer inn i konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori.

1.3. Disposisjon

Til nå har jeg beskrevet begrunnelsen for valg av tema for denne oppgaven. Dette har ledet videre til en problemstilling og tidligere forskning. Videre skal jeg kort forklare oppgavens disposisjon. Denne oppgaven består av seks kapitler, inkludert dette kapitlet. De følgende kapitlene er *Montessoripedagogikk og teoretiske perspektiver, Metode, Presentasjon av empiri med analyse, Drøfting* og *Avslutning*. I kapittel 2 gir jeg en presentasjon av montessoripedagogikk og teoretiske perspektiver. Kapittel 3 inneholder redegjørelse for metode. Kapittel 4 gir en presentasjon av funn sammen med analyse. I kapittel 5 drøfter jeg aktuelle funn fra analysen opp mot oppgavens teoretiske perspektiver. Siste kapittel, kapittel 6, trekker jeg frem hovedpunkter fra drøftingen.

2. Montessoripedagogikk og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg fortelle om Maria Montessoris bakgrunn. I forbindelse med at hun studerte medisin ble hun interessert i barns utvikling, noe som ledet henne til interesse for pedagogikk. Dette ledet til en introduksjon av montessoriskolen i Norge. Som igjen ledet frem til sentrale prinsipper i montessoripedagogikken. Her vil jeg forklare hvordan Montessoris fysiologiske teorier vises i pedagogikken og trekke frem viktige pedagogiske prinsipper. Siden min empiriske kilde er en montessoriumgdomsskole vil jeg forklare erdkinderfellesskapet. Så skal jeg henviser til læringsteori og vise hvordan montessoripedagogikken har elementer fra de ulike teorier for læring. Til slutt trekker jeg frem artefaktteori. Der skal jeg beskrive hvordan Michael Cole (1996) utvider betydningen av artefakt og forklarer hvordan begrepet har flere dimensjoner. I tillegg trekker jeg inn Geir Afdal (2013) som forklarer hvordan han mener artefakter er medierende og meningsbærende.

2.1. Fra Maria Montessori til Montessori-skolen

Maria Montessori (1870-1952) ble født og vokste opp i Italia. Hun studerte medisin ved Universitetet i Roma, og det var under studietiden hun ble oppmerksom på barns læring. I 1895 ble Montessori, som en del av studiene, utplassert ved en klinikk for psykisk lidende kvinner, noen hadde barn som hun interesserte seg for (O' Donnell, 2013, s. 7). Hennes interesse for barn vedvarte. I 1906 ble Montessori uteksaminert som doktor i medisin og doktor i kirurgi. Etter endt studie fortsatte hun å forske på nevroser. Hun ønsket å finne årsaken til at mennesker blir syke på denne måten, og hun mente å kunne peke på en sammenheng mellom barns mentale sykdommer og datidens utdanning. Montessori oppdaget at mentale utfordringer var heller et pedagogisk problem enn et medisinsk. Derfor måtte problemet løses med pedagogikk. Montessori søkte etter praktiske måter å hjelpe barna på. Selv var hun jo best kjent med medisinfagene. Hennes søken ledet henne til Jean Marc Itard og Adherd Séguin, to franske doktorer (O' Donnell, 2013, s. 7). Itard var en ørespesialist som gjennom observasjon og detaljerte observasjonsnotater kom frem til mulige behandlingsformer. Denne induktive formen for metode interesserte Montessori, og hun tok den selv i bruk i forskningen sin (O' Donnell, 2013, s. 8). I tillegg har denne metoden inspirert til lærerens rolle i klasserommet der læreren er en veileder. Læreren skal gjennom kunnskap om og observasjon av eleven, veilede eleven om nødvendig. Séguin arbeidet med mentalt utfordrede barn i Paris. Hans behandlingsmetode var heller ikke bare medisinsk rettet, men pedagogisk orientert. Hans syn på utdanning var at det skulle forberede en til å delta i

samfunnet, da helst et ideelt samfunn. Gjennom flere år tok han i bruk Itards metode og endret den til sitt bruk. Séguin problematiserte at mange av barna lå store deler av dagen i sengen. Dette endret han på. Sakte fikk han trent opp barna til å greie å gjennomføre enkle oppgaver uten hjelp. Oppgaver som å spise selv, kle på seg selv og å gå uten assistanse. Det var ikke bare til hjelp for barna, men også for personalet ved klinikkene. Séguin designet en type didaktisk materiale for å trene opp barna videre etter at de mestret hverdagslige oppgaver. Dette var et selvkorrigerende materiale og kan sies å være inspirasjonskilden til det særegne montessorimateriellet. Montessori likte også Séguins idé om at barn må utvikles fysisk, mentalt og spirituelt. Andre filosofiske tanker Montessori plukket opp fra Séguin, var tanken om demokrati i klasserommet og oppmuntring til en harmonisk tilværelse i klasserommet. Dette var idéer som var ment å læres i skolen, for så å bli tatt med videre ut i verden når elevene vokste opp (O' Donnell, 2013, s. 11).

I 1901 vendte Montessori tilbake til universitetet. Denne gangen studerte hun filosofi og eksperimentell psykologi med fordypning i antropologisk pedagogikk i barneskolen. Nå møtte hun foreleseren Giuseppe Sergi. Han ønsket å se en ny sivilisasjon basert på utdanning vokse frem. Gjennom naturlig og rasjonell metode ville lærerne kunne gjøre observasjoner for å forbedre læringen og læringsmiljøet. Dette ville skape harmoni som igjen ville overføres til samfunnet som helhet. Sergi oppfordret lærere til å følge hans overbevisning (O' Donnell, 2013, s. 14).

Etter filosofi- og psykologistudiene, var Montessori på utkikk etter en plass hvor hun kunne utforske sine teorier. I 1906 ble hun tilbudt hele første etasje med bakgård i en bygning i San Lorenzo, Roma, hvor hun kunne starte opp en barneskole. Dette ble Montessoris første mulighet til å forske på barn uten spesifikke mentale utfordringer (O' Donnell, 2013, s. 16). Den første montessoriskolen ble opprettet i 1907, *Casa dei bambini*, i Italia. Interessen for montessoripedagogikken spredte seg fort. Det var ikke bare i Italia montessorimetoden ble anerkjent og tatt i bruk, men også i mange andre land (Boyd, 1914, s. 7). Montessorimetoden kom til Norge ved opprettelsen av den første montessoribarnehagen i 1969. Siden den gang har flere skoler og barnehager meldt seg inn i Norsk Montessoriforbund. I Norge i dag finnes det 41 montessoribarnehager, 71 montessoribarneskoler og 16 montessoriumgdomsskoler. Jeg vil kun forholde meg til Norsk Montessoriforbund og norske montessoriskoler i denne oppgaven.

I Norge er montessoriskolene privatskoler og er et alternativ til den offentlige skole. Skolene drives under godkjenning gjennom Friskoleloven som anerkjent pedagogisk retning (Friskolelova, 2003). Montessori-skolene i Norge følger *Læreplan for Montessoriskolen – fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår* (LpM). Læreplanen er godkjent av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (Norsk Montessoriforbund, 2013, Forord).

Montessoripedagogikken tar utgangspunkt i at barns utvikling påvirker hvordan de lærer. Siste utviklingsstrinn før barn er voksne, er det som tilsvarer dagens ungdomsskole og videregående skole. Barn på dette utviklingsstadium behøver en annen tilnærming til læring enn årene før. Denne «skoletiden» kalles *erdkinder*. I neste kapittel skal jeg forklare pedagogiske prinsipper for montessoriskolen.

2.2. Montessoripedagogikk

Som allerede nevnt henger montessoripedagogikken sammen med Montessoris filosofiske tanker om hvordan verden henger sammen. For ved å ta utgangspunkt i barna vil man kunne videreutvikle menneskeheten til noe stort (Roth, 1995, s. 8). Barnesentrert pedagogikk er også et kjennetegn ved reformpedagogikken. Fellesnevneren for reformpedagogikken er fokus på individets utvikling som forutsetning for et godt fellesskap. De vektlegger aktivitet og kontakt med nærmiljøet for å stimulere til læring (Myhre, 1996, s. 170).

I *Barndommens gåte* skriver Montessori (2009) om hvordan barndommen former mennesket. Montessori mener at samfunnet er menneskeskapt og at de naturlige instinktene til barna fortrenses av kulturelle normer og koder. Derfor er det til barnas beste om de får ta del i verden på deres premisser, og at man ved å observere barna vil bli i stand til å veilede dem på en god måte. Her finner vi også tanken bak lærerens rolle i montessoripedagogikken. Veien til kunnskap vet barnet best selv, læreren er ment som en veileder. Montessoris bakgrunn i legevitskapen farger også hennes syn på opplæring (Myhre, 1996, s. 180). Hennes fokus på det fysiologiske ved barns utvikling og teorien om de *sensitive periodene* gjør montessoripedagogikken til en helhetlig teori. Montessori hadde en forståelse av utvikling som fysiologisk utvikling noe pedagogikken hennes er sammenfallende med. Derfor vil jeg kort forklare hva som menes med de sensitive periodene.

2.2.1. Sensitive perioder

Tanken om sensitive perioder hentet Montessori fra biologien. Det er en teoretisk forklaring på barns utviklingstrinn. Der et nytt organ eller ny menneskelig funksjon utvikles, vil barnet konsentrere seg om den nye egenskapen (Roth, 1995, s. 15). Dette vil innebære at barn går gjennom ulike stadier hvor de er mottakelige for ulike stimuli eller erfaring (Myhre, 1996, s. 181). Periodene er inndelt i aldersgrupper: 0-3 år, 3-6 år, 6-9 år, 9-12 år og 12-18 år. Barnet vil da forsøke å gjøre seg kjent med verden og søker kontakt med omgivelsene. Dette skal lærere (og andre voksne) ta hensyn til, slik at barnet får tilfredsstilt sine fysiologiske behov (Roth, 1995, s. 16). Barnet er altså i sentrum for læring fordi det er indre mentale prosesser som fordrer læringen. Hvert enkelt barn har sitt individuelle utviklingsmønster gitt fra naturens side. Prosessene er ikke en mekanisk eller statisk fremgang som skjer uavhengig om verden. Tvert imot, det er erfaring og opplevelser som sikrer barnet stimuli (Myhre, 1996, s. 181).

De sensitive periodene fordrer en fysiologisk utvikling, men det er også snakk om en mental prosess. Den mentale siden går ut på at læring forklares med at individet bygger seg opp kognitive skjemaer, slik som kognitivismen forklarer, eller mønster hvor ny kunnskap bygger på tidligere erfaring. Drivkraften bak lyst på å lære ligger i begrepet *horme*, som betyr livskraft (Roth, 1995, s. 16). Det er med andre ord ikke intellektet som gjør barn lærelysten, men en livskraft inne i dem. Et annet begrep for å forklare søken etter kunnskap er det *absorberende sinn*. Ordet er selvforklarende og sikter til at barn tar til seg alle mulige inntrykk. Likevel er det flere prinsipper som forklarer det absorberende sinn i detalj. Disse vil jeg derimot ikke gå inn på her, fordi de handler om barns utvikling og indre prosesser fremfor pedagogikk.

2.2.2. Prinsipper i montessoripedagogikken

For å forklare montessoripedagogikken skal jeg trekke frem seks prinsipper. Ulike forfattere deler inn kategoriene litt ulikt, jeg velger her å forholde meg til Montessoriforlagets hefte *Seks grunnleggende prinsipper i montessoripedagogikken* (Lexow, 2012). Siden oppgavens fokus er på norsk montessoripedagogikk er det nærliggende å forholde seg til norsk litteratur. Jeg antar montessoriskolene i Norge er kjent med utgivelsen til Montessoriforlaget i Norge, og forholder seg til dem. Utgivelsene fra Montessoriforlaget er ikke akademisk litteratur, men er en beskrivelse innenfra.

Første prinsipp er *Det forberedte miljøet* som handler om planlegging. Her er det tre aspekter som trekkes frem. Første aspekt er planlegging av hvordan skolen fysisk skal se ut. Bord og stoler, arbeidsplasser og hyller tilrettelegges på bakgrunn av elevenes behov (Lexow, 2012, s. 7). Møbleringen av skolen skal ikke bare være praktisk, men også estetisk tilfredsstillende. Det er viktig å ha et vakkert rom med god atmosfære, ellers vil ikke elevene kunne utvikles til sitt fulle (Roth, 1995, s. 34). Andre aspekt er hvordan tiden benyttes. Timeplanen er satt sammen slik at det er en pause midt på dagen etter felles lunsj. Trenger elevene pause utover dette, tar de det når de har behov for det. Ellers har elevene lengre økter med arbeid og undervisning. Det er ønskelig at foredrag blir holdt til et minimum. Tredje aspekt vektlegger sammensetningen av klassene. Ved å blande flere årstrinn i samme klasse, mener de å tilrettelegge for økt forståelse og hjelpsomhet på tvers av aldersgruppene. Det blir større mangfold og mange barn på ulike nivåer i utviklingen har større sannsynlighet for å finne noen på sitt nivå (Lexow, 2012, s. 7).

Det andre prinsipp er *frihet og ansvar* og går ut på at elevene selv skal velge det de vil lære. Det betyr ikke at de kan gjøre hva de vil, men de kan velge mellom skolens aktiviteter. Når de selv får velge aktivitet etter interesse, vil arbeidet føre til konsentrasjon i motsetning til tretthet (Lexow, 2012, s. 9). Friheten til å selv velge er også knyttet opp mot en god utvikling. Det er en trening i indre struktur fordi eleven må ta initiativ, konsentrere seg, engasjere seg og fullføre arbeidet (Roth, 1995, s. 29).

Individualisering – samarbeid er tredje prinsipp og henger sammen i montessoripedagogikken. Først må elevene bli kjent med seg selv og egne evner før de kan ta del i et samarbeid. Individualiseringen vil si at elevene trenes opp i å lære seg selv. Alle trenger hjelp og skal få det, men elevene må selv gjøre oppgaven. (Lexow, 1995, s. 13). Måten arbeidet i klasserommet er organisert på, med få eksemplarer av de enkelte aktivitetene og mange ulike arbeidsplasser, gjør at elevene utvikler gode sosiale ferdigheter. De må ta hensyn til hverandre og omgivelsene. Det er også en fordel at de eldre elevene kan være forbilder og vise de yngre hvordan de skal oppføre seg (Roth, 1995, s. 38).

Arbeid og arbeidssyklus kalles fjerde prinsipp. Det påpekes at det er en vesentlig forskjell mellom voksnes arbeid og barns arbeid. De voksne arbeider med et resultat for øye, mens barn jobber fordi de setter pris på selve prosessen, at det er gøy. Det finnes en indre drivkraft om å nå videre i sin utvikling hos barna. Aktivitet er viktig fordi det fremmer utvikling. Når

barna arbeider, bygger de opp indre strukturer. Det er viktig at elevene får bruke sine evner og erfaringer. Evnene utnyttes best når arbeidet er fritt og erfaringene stimulerer fremgang, men også repetisjon og beherskelse av arbeidet (Lexow, 2012, s. 17).

Konkretisering – motorikk er femte prinsippet og tar opp viktigheten av bevegelse. En forutsetning for læring er utvikling av bevegelse, motorikk og koordinasjon fordi de muliggjør kontakt med omverdenen på. Arbeid og bevegelse av hendene øker konsentrasjonen. Det hendene gjør henger sammen med hjernens utvikling (Lexow, 2012, s. 22).

Helheten – fredstanken er det sjette pedagogiske prinsipp og er Montessoris filosofiske perspektiv. Det handler om en visjon om et fredelig og godt samfunn (Montessoriforlaget, 2015). Séguin og Sergi mente at ved å utdanne barna for livet ville samfunnet revolusjoneres til det bedre. Montessori utvikler denne idéen og forklarer det metafysisk. Helhetstanken er videre inndelt i: et holistisk perspektiv, kosmisk utdanning og et kosmisk ansvar. Det holistiske perspektivet kommet til uttrykk i hvordan barnas studier organiseres på. Det skal danne rammen for undervisningen. Et eksempel er faget historie. Det er ikke primært et fag i montessoriskolen, men er en del av alle fag, både samfunnsvitenskapelige og naturorienterte fag. «Det historiske perspektivet er alltid nærværende i montessoripedagogikken for grunnskolen og fungerer som en renning i den veven der alle emner veves inn» (Montessoriforlaget, 2015, s. 26). Ikke bare er det fagene som skal ses i sammenheng og i relasjon til hverandre, men alle sidene ved skolen. Kosmisk utdanning henger sammen med den filosofiske tanken om at verdensaltet og alt levende følger en plan. Dette gjelder også menneskets individuelle utvikling. Helhetstanken går ut på at for å kunne forstå sammenhengen og verden må man ha et helhetsperspektiv. Det er sammenhengen, ikke detaljene som er kjernen (Montessoriforlaget, 2015, s. 26). Et kosmisk ansvar handler om økologi og om at mennesket er muligens det eneste levende vesen med en universell bevissthet. Derfor er det ikke kun et globalt ansvar å bevare livsmiljøet på Jorda, men også et kosmisk ansvar. Montessoriforlaget hevder at hvis barn skal kunne utvikle sine psykiske krefter må det en utdanning til som tar sikte på å være til hjelp for livet. Dette vil lede til at mennesket forstår sin oppgave på jorden og danner fredelige relasjoner (Montessoriforlaget, 2015, s. 27).

Alt har en særskilt hensikt. Alle har en særskilt oppgave. Alle har et særskilt ansvar.

Alle deler hører sammen og danner en helhet. Hele verden i fellesskap

Maria Montessori (Montessoriforlaget, 2015, s. 25)

Kosmisk utdanning går ut på å forstå seg selv i en større sammenheng med andre mennesker, samfunn, natur og dyr. I hovedsak er kosmisk utdanning tiltenkt barn fra 6-12 år. Barna i dette tidsrommet har behov for å forstå kosmos og å finne sin plass i verden (Montessoriforlaget, 2013, s. 50). I følge montessoripedagogikken har ungdommene behov for å se at fagene ikke er noe som kun eksisterer på skolen, at det de lærer kan ses i sammenheng med noe annet. Men heller at det er ulike måter å se verden på, at fagene og temaene relateres til helheten og verden utenfor skolen. Når elevene opplever sømløse overganger mellom intellektuell, praktisk og religiøs læring ligner det mer det virkelige liv. Det er et ønske at ungdommen skal utvikle sin evne til å tenke helhetlig og filosofisk. Da vil de forhåpentligvis bli i stand til å reflektere over egne erfaringer i skolen for så å påføre det til eget liv, både personlig og sosialt (Montessoriforlaget, 2013, s. 213). Fredstanken går ut på at man skal utdanne mennesker for å skape en ny verden, en verden uten krig. Montessori så på fred som en vitenskapelig basert higen etter en fredelig femtid. Ved å definere fred som opphør av krig, er fred avhengig av krig. Denne definisjonen likte ikke Montessori. Hun mente fred er noe mennesket kan skape uavhengig av krig (Montessoriforlaget, 2013, s. 212).

2.2.3. Montessorimateriell

Montessoripedagogikk har som tidligere nevnt eget materiell som brukes aktivt i undervisningen på montessoriskolene. Materiellet inngår i *det forberedte miljø*. Jeg velger å forklare om montessorimateriell i et eget kapittel fordi det er en side ved montessoripedagogikken som er lett observerbar og dermed enklere å forholde seg til som forsker samt at montessorimateriellet berører oppgavens forskningsspørsmål og krever derfor en mer detaljert forklaring.

Montessoripedagogikken forklarer at for å forberede undervisningen og læring er det viktig å tilrettelegge miljøet slik at det stimulerer til læring. Det er montessorimateriellet designet for å gjøre. Elevene skal bevege seg fra det konkrete til det abstrakte. Dette gjenspeiler materiellet. Det finnes materiale for hvert fag (O' Donnell, 2013, s. 139). Det er et stort fokus på det sansbare og menneskets behov for denne type læring. Tanken bak bruk av materiale er å trene

opp i praktisk tenkning, sensorisk trening på lavere trinn. Intellektuell trening (begreper, klokke, kart) øves gjennom arbeid med materiell. Gjennom prosjekter som mosaikk, collage eller lignende lærer barna å skape fritt ved å klippe, lime, male, trykke osv. (Matlén, 1982, s. 41).

Helt konkret kan det didaktiske materialet være klosser, bokser, tavler, klokker og flere andre ting. I tillegg til dette er det også materiell som skal hjelpe til med å lese, skrive og regne. Læreren skal kun gi korte introduksjoner til hvordan man bruker materialet (Myhre, 1996, s. 182). Forklarer og viser læreren for mye, vil det kunne ødelegge læreopplevelsen. Det er meningen at elevene skal kunne bryne seg på materialet og gjøre feil før hun eller han mestrer oppgaven. Når eleven får sitte for seg selv å øve på materialet, fanges oppmerksomheten. Dette kalte Montessori for *oppmerksomhetens polarisering*. Det betyr da at elevens fokus kun er på oppgaven som skal løses og begrepet om tid forsvinner. Fokuset holdes til eleven mestrer oppgaven (Myhre, 1996, s. 183).

Montessorimateriell gjenspeiler tanken om at læring skjer i kognitive skjemaer eller mønster hvor ny kunnskap bygger på tidligere erfaring. Materialet er laget slik at det har en naturlig progresjon i vanskelighetsgrad og eleven jobber seg gjennom rekken av materiale (Lillard, 2005, s. 235). Lærerens rolle er å tilrettelegge miljøet rundt eleven med tanke på de fysiske tingene og møblering, samt å observere barnet for å kunne veilede det om nødvendig. Montessorimateriell er den konkrete tingen som skal hjelpe eleven med byggingen av kunnskapen i mentale strukturer. Her har dermed ikke læreren en aktiv rolle i læringsøyeblikket fordi eleven selv har kontroll over situasjonen. De fysiske tingene blir særdeles viktige redskaper for å kunne nå kunnskapen.

Til nå ser vi at pedagogikken til Montessori forklares med fysiologiske behov og endringer samt et holistisk verdensbilde. Fysiologien forklarer utviklingstrinn og beskriver læring som indre mentale prosesser. Dette er tydelige trekk for en konstruktivistisk læringsteori. Teorien får en sosial konstruktivistisk vending når Montessori trekker inn omgivelsene og menneskene rundt. Likevel er det mulig, som vi ser under, at montessoriskolene har beveget seg i retning sosialkonstruktivismen. Jeg skal gå nærmere inn på læringsteori i kapittel 2.3.

Lund-Andersen (2015, s. 37) observerte i feltarbeid på en montessoriskole at konkretiseringsmaterialet trakk til seg elevene. Når skoledagen startet håndhilste elevene på

læreren og fortalte hva de ville jobbe med. Deretter fant de frem det materialet de selv ønsket og satt seg et sted i rommet. Ofte kunne flere samle seg rundt en aktivitet i fellesskap. Eleven jobbet dermed ikke kun alene med materialet, men sammen med andre elever. Disse barna gikk på barneskolen hvor bruk av materiell er mer vanlig. På ungdomstrinnet er bruken av montessorimateriell minimal fordi elevenes evne til å tenke abstrakt øker, og da er det naturlig at også materialbruken avtar (Breivik, 2012, s. 77). Det blir behov for en annen type materiell på ungdomstrinnet. For å lære om menneskelig fremgang burde ungdommene ha tilgang til «et museum av maskiner». Har elevene mulighet til å studere maskinene og utviklingen av maskinene vil det være til hjelp i fag som fysikk, kjemi, matematikk og teknikk (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 193). Når elevene når ungdomsskolealder er de modne for *erdkinder*, som overordnet sett er en forlengelse av materiellet (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 193). Dette er et begrep som forklarer hvordan skolesituasjonen ideelt sett burde være for ungdom. Dette vil jeg forklare i neste kapittel.

2.2.4. Erdkinder

Erdkinder er betegnelsen for ungdomstiden, altså den sensitive perioden som er fra 12 til 18 år. Det er også en del av *det forberedte miljø*. Siden oppgavens empiriske materiale innhentes fra en montessoriumskole forklarer jeg begrepet *erdkinder*. Det finnes ikke mye litteratur på dette området. Maria Montessori selv skrev ikke så veldig mye om dette etter som hun konsentrerte seg om de yngre barna. Likevel utarbeidet Montessori en teori på hvordan utdanningen for barna i siste utviklingstrinn skal være. I boken *From childhood to adolescence* forklarer hun sine tanker for ungdomstrinnet. Der skriver hun at dagens skole er verken tilpasset behovene til ungdom eller tiden vi lever i. Montessori skriver om samtiden, men montessoriskolene i Norge mener nok mye av det samme. Det står skrevet i LpM at slik samfunnet er i dag er det umulig å forutse hva ungdommene vil komme til å gjøre som voksne. Derfor er det viktig at de lærer kompetansen, selvinnsikten og selvtiliten til de kan gjøre gode valg for egne liv. For å relatere skolen til det virkelige liv, er det viktig å åpne dørene mot lokalsamfunnet for å finne aktører som lar ungdommene utforske samfunnet og lære fra de sosiale strukturene og arbeid som finnes i nærområdet (Montessoriforbund, 2013, s. 189). Informasjonen jeg har innhentet på dette emnet finner jeg kun i LpM og er derfor utelukkende en kilde med innenfra-perspektiv. Jeg velger å forholde meg til LpM da den er utformet med tanke på de norske montessoriskolene.

Siden elevene nå har gått gjennom en psykologisk forandring siden barneskolen har de behov for annen stimuli. Montessorimateriellet som de tidligere har brukt på skolen og «lekt» med, erstattes nå med virkeligheten erdkinderfellesskapet byr på (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 193). Opprinnelig ønsket Montessori et erdkinderfellesskap som arena for læring for ungdomstiden. I korte trekk er et erdkinderfellesskap et samfunn hvor ungdommene skal leve på landsbygda og drifte en gård. Der skal de jobbe med produksjon av matvarer og annet arbeid som hører gårdsdrift til. Det skal være et gjestehus, bibliotek, butikk og kafé hvor ungdommene selv er ansvarlige for driften. Tanken er at ungdommene skal leve i et minisamfunn som gjør dem klare for voksenlivet i en beskyttet atmosfære. Denne muligheten ville gitt ungdommen en sjanse til å løsrive seg fra rollen de har i sin familie for perioder. Muligheten for tilegnelse av kunnskap er stor. Kunnskap om foredling av naturressursene, bedriftskunnskap, økonomisk kunnskap, kunnskap om ulike håndverksyrker er noen konkrete erfaringer ungdommen vil få. I tillegg skal de akademiske fagene knyttes opp mot praktiske yrker. Med andre ord skal ungdommene utvikle kroppen gjennom de praktiske gjøremål og intellektet når det koples opp mot fag (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 189).

Erdkinderfellesskapet går ut på å forberede til voksenlivet i en kontrollert ramme. Det er ingen montessoriumskoler i Norge som er et fullt ut erdkinderfellesskap, men de kan ha elementer av dette i sin skolehverdag. I LpM er det gitt en beskrivelse av veien mot et erdkinderfellesskap hvor montessoriumskolene kan se for seg veien de har å gå. Dette er direkte utsnitt fra LpM:

1. Urban skole: undervisningen drives i et vanlig skolebygg, men elevene har drivhus og/eller skolehage.
2. Urban skole med egen skolehage og gårdsbesøk innimellom.
3. Urban skole som pendler regelmessig til gården, og også har mulighet til å overnatte.
4. Skole på landet, nær og regelmessig kontakt med gården, tett sammenheng mellom praktiske erfaringer og teorifag.
5. Erdkinder-inspirert fellesskap, med internat og de fleste erdkinderelementer på plass. Ungdommene har mulighet til å bo der gjennom skoleåret. Ungdommene driver virksomheten sammen med de voksne, med større økonomisk ansvar.
6. Et fullt utviklet erdkinderfellesskap med internat og alle elementer på plass, et miniatyrsamfunn drevet av ungdommene. Ungdommene har et økonomisk ansvar. Ungdommene har mulighet til å bo der gjennom hele året (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 191).

Erdkinderfellesskapet har ikke fravær av voksne, tvert imot betyr det mye å ha voksne personer som elevene kan forholde seg til og få veiledning av (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 192).

Til nå har jeg beskrevet hvordan Maria Montessori fattet interesse for pedagogikk og forklart sentrale trekk ved montessoripedagogikken. I neste kapittel skal jeg plassere montessoripedagogikken innenfor læringsteori.

2.3. Læringsteori

Det er tydelig at Montessori utviklet sine teorier i opposisjon til datidens måte å drive skole på. Hun mistenkte at det måtte være store mangler ved de statlige skolene da hennes elever ved klinikken for mentalt utfordrede barn fikk bedre resultat ved eksamen for lese, skrive og telle enn elevene fra den statlige skolen (O' Donnell: 2013: 12). På en reise til England så Montessori hvordan flere skoler hadde tatt i bruk Séguins materiale uten å få de forventede resultatene. Hun konkluderte at det kalde miljøet og upersonlige atmosfæren uten snev av menneskelig spiritualitet var årsaken til fraværet av resultatene de var foreskrevet. Séguin hadde benyttet materialet i hyggelige omgivelser med varme og oppmuntring. Dette tilføyde en menneskelig dimensjon. Å bare jobbe mekanisk med materialet var ikke nok (O' Donnell: 2013: 13). Ved å ha dette bildet i minne er montessoripedagogikken særdeles visjonær og annerledes sett i forhold til datidens skole. I hjemlandet Italia mente hun at resultatene fra eksamen var et bevis for at skolene ikke fungerte optimalt, man burde forvente at mentalt utfordrede barn fikk noe lavere resultater på eksamen enn elevene fra offentlig skole. I dette kapitlet skal jeg forklare hovedtrekk til de læringsteoriene som er sentrale for oppgaven. Jeg skal beskrive konstruktivistisk læringsteori, sosial konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori for å vise hvor montessoripedagogikken kan plasseres.

Konstruktivisme er en teori som beskriver hvordan læring skjer mentalt sett. Det er ikke en teori som forklarer hvordan man skal undervise (Bjørnstad, 2004, s. 1). Konstruktivisme forklarer hvordan læring skjer som mentale prosesser. Jean Piaget (1896-1980) er en av de mest kjente teoretikerne innen denne læringsteorien. Hans teori går ut på at kunnskap må erfares og tolkes av individet for så å bli tatt opp i kognitive skjemaer. I denne prosessen er det to begreper som forklarer nærmere hva som skjer; assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er den mentale prosessen som skjer når kunnskapen tas opp i allerede eksisterende skjemaer. Dette skjer når individet har noe forkunnskaper, eller kunnskapen

finner en logisk plass i de allerede eksisterende skjemaene. Akkomodasjon forklarer prosessen som må skje når ny kunnskap ikke passer inn i allerede eksisterende skjemaer. Da må skjemaene endres på for å tilfredsstill den nye kunnskapen og likevekt kan oppnås igjen (Bjørnstad, 2004, s. 4).

Sosialkonstruktivisme legger til grunn de samme skjemaene for individets mentale prosesser, men vektlegger også mennesket i samhandling. Lev Vygotskij (1896-1934) forklarer hvordan læring har mye større utbytte i samhandling med andre. Begrepet *nærmeste utviklingszone* betegner individets rom for mulighet til å tilegne seg kunnskap alene. Mens individets *potensielle* utviklingsnivå er et større tiltenkt kunnskapsrom som muliggjøres i sosial kontekst. I denne sammenheng er *stillasbygging* et viktig begrep. Resultatene til en person som blir IQ-testet vil vise hvilket nivå personen er på, men sier ikke noe om personens mulighet for utvikling. Vygotskijs forskerteam viste at ved å bringe inn hjelp, enten fra andre mennesker eller redskaper, vil man få en indikasjon på personens utviklingspotensial. Disse funnene er interessante i skolesammenheng. Fordi utvikling er stor del av skolens oppgave. Menneskene eller redskapene personen som testes får benytte seg av fungerer som et stillas (Afdal, 2013, s. 121). Derfor mente Vygotskij at man ikke kan forstå individets utvikling uten å se det i sosial og kulturell sammenheng. Fordi menneskene og redskapene som benyttes representerer kulturen og gir det sosiale perspektiv. Språket er her en vesentlig faktor (Bjørnstad, 2004, s. 5). Gjennom språket blir erkjennelse mulig, begrepene ligger i språket. Språket har en medierende funksjon ifølge Vygotskij. Virkeligheten kan kun erfares gjennom medierende redskaper. Det er ikke mulig å ha direkte tilgang til virkeligheten og språket er et slikt redskap (Afdal, 2013, s. 38). Montessori hadde en formening om at språk var viktig for utvikling. Hun mente det er en relasjon mellom språklig utvikling i de første leveår og kulturell innflytelse. Barnet bør omgis av personer som bruker språket uttrykksfullt og riktig for da får det selv mulighet til å utvikle sin individuelle og subjektive språkferdigheter (Myhre: 1996: 182).

Sosiokulturell læringsteori har sitt utspring fra konstruktivistisk syn på læring, men vektlegger at kunnskapen blir til i sosiale kontekster og ikke gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Dette betyr at læring alltid er situert. Derfor er det ikke bare individet som har kunnskapen. For kunnskapen ligger da i andre personer og artefakter (symbolske og fysiske). Kunnskapen distribueres mellom mennesker innenfor et fellesskap der forskjellige ting har ulik nytte. Noe som er viktig for helhetsforståelsen. Læring er også mediert av personer og

redskaper. Redskaper kan forstås i vid forstand som et artefakt og medierer kunnskap (Dysthe, 2001, s. 46). Språket er viktig for det muliggjør kommunikasjon og er i sosiokulturell læringsteori ikke nøytral med tanke på kunnskap. Språket inneholder holdninger og vurderinger og setter oss inn i en kulturell og historisk kontekst (Dysthe, 2001, s. 48). Å lære seg å kommunisere skjer i samhandling med andre, og når man snakker og forstår språket har man tilgang til et kulturelt mangfold.

Geir Afdal (2013, s. 168) skiller også mellom læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Hvor læring som tilegnelse er den leksikalske måten å tenke læring på. Læring som deltakelse skjer i menneskelig samhandling. Læring skjer i aktivitet, derfor er også læring situert og konteksten er en forutsetning for at læringen sosialt kan medieres. Og læring skjer ved at kulturelle redskaper tas i bruk, medierende redskaper «læring skjer i interaksjon mellom aktører, kulturelle redskaper og de virkelighetserfaringer aktøren gjør seg» (Afdal, 2013, s. 166). Her er det greit å påpeke at forholdet til kunnskap og hva kunnskap er, ikke er lik forståelsen av kunnskap i en leksikalsk tilnærming. Kunnskapen er ikke en gitt størrelse, men påvirkes av de som tar del i den. Afdal (2013, s. 19) bruker begrepet *kunnskaping*, at det er like mye tilegnelse av kunnskap som det er skapning av kunnskapsstoff. Dermed blir f. eks. religion et praktisk anliggende. Religion kan ikke forstås uten praksis fordi det er i bruken av religion at religionens substans ligger (Afdal, 2013, s. 168). Religion er et medium og religion medierer. Bruk av religion og religiøs læring skjer ved hjelp av redskaper, artefakter. Religion er materiell praksis (Afdal, 2013, s. 151).

2.3.1. Montessoripedagogikk som konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori

Montessoripedagogikk kan plasseres inn i en konstruktivistisk læringsteori på bakgrunn i det kognitive aspektet ved læring. Lik som konstruktivistisk læringsteori forklarer læring som mentale prosesser hvor erfaring og kunnskap bygges i skjemaer, gjør også Montessori det. Montessoris fokus på det didaktiske materialet og hvordan elevene selv skal jobbe med det er en konstruktivisme i praksis. Og gjennom hennes kjennskap til legevitenskapen og biologi har hun fått en forståelse av læring som en fysiologisk prosess som følger menneskets utvikling. Montessoripedagogikken forteller mye om hvordan individet skal behandles og hvordan individet lærer. Her inngår alt fra omgivelsene og miljøet rundt til direkte veiledning av elevene for at eleven skal ha optimal forutsetning for å kunne lære selv. Det er veldig tydelig at læreren ikke lærer bort, men eleven som lærer selv. I montessoripedagogikken er språket en viktig side ved læring. Gjennom lyd, visualisering, mental trening og aktivitet skal elevene få

øvelse i bruk av språk. Og forberede hånden for skriving vil hjelpe når elevene senere skal skrive og gjøre seg forstått skriftlig (O' Donnell, 2013, s. 138). Ved å ta inn språket som faktor og begrepene som foreligger der, får montessoripedagogikken en vinkling mot retningen sosialkonstruktivisme. Individet er ikke totalt isolert fra omverdenens påvirkning fordi språket er et resultat av sosiale og kulturelle faktorer som har blitt til over tid (Afdal, 2013, s. 38). Derfor er alle som tar i bruk språket en del av språkets utvikling og må forstå verden gjennom språkets betingelser. Språket er både et verktøy for kommunikasjon og et verktøy som påvirker selve kunnskapen.

Montessoriskolen bruker i stor grad fysiske redskaper for å fremme læring. Både montessorimateriell og gjenstandene til bruk i erdkinder er redskaper som er til hjelp for læringen. Redskapene kan være konkrete og abstrakte. Betydningen av redskaper ligner en sosiokulturell forståelse for læring. I neste kapittel skal jeg forklare hvordan Afdal og Cole har utviklet idéer for hvordan redskaper henger sammen med læring.

2.4. Artefakt

Oppgavens forskningsspørsmål er rettet mot artefakt og materiellet i RLE undervisningen på en montessoriskole. Derfor er det hensiktsmessig å avklare hva som menes med artefakt og begrepets mange betydninger og dimensjoner. Artefakt som begrep er ikke bare begrenset til et fag, men berører flere fagdisipliner. Her vil jeg vise hvordan Cole (1996) utvider artefaktbegrepet fra å kun referere til en isolert gjenstand til å være et abstrakt begrep. Og jeg skal redegjøre for hvordan Afdal (2013) mener artefakt er en medierende og meningsbærende gjenstand. Mediering er et sentralt begrep i Afdal og Coles teorier. Jeg vil derfor gi en kort forklaring til begrepet først.

2.4.1. Mediering

Mediering og medierende gjenstand er begreper som berører oppgaven. I teori om mediering er kunnskap og informasjon alltid mediert, det er slik vi mennesker får informasjon om virkeligheten. Dette er en sosiokulturell forståelse av læring. Afdal (2013, s. 18) forklarer at religion er mediert og medierer, religion finnes ikke i «ren» form. Slik er også læring mediert. Et medium kan være mange ting. En medierende gjenstand vil i mange tilfeller også være et artefakt. Mediering er et begrep som forklarer hvordan informasjon forflyttes mellom aktører ved hjelp av et redskap, at man når kunnskapen gjennom et ledd. Afdal (2013, s. 18) deler mediering inn i to måter den skjer på. Den ene betydningen går ut på at den medierende

gjenstanden ikke påvirker innholdet, men kun fungerer som en sender. I den andre betydningen forandrer det medierende redskapet informasjonen i formidlingsprosessen. Dette gjøres enten fordi redskapet selv er tillagt en betydning som farger kunnskapen, eller kunnskapen blir farget av situasjonen eller andre sosiale faktorer. Et annet aspekt er tolkningen til mottaker. At et innhold er mediert betyr også at det er foranderlig. Mottaker av innholdet vil forstå og tolke ut i fra sin forståelsesramme. Bakgrunn for forståelsen er det umulig å ha kontroll over, derfor kan innholdet endres i noen grad. Kulturelle redskaper/artefakter er medium, dette kan være språk og symboler. Når mennesker tar disse i bruk blir de også en del av tanken til mennesker. Redskapet blir en del av menneskets indre gjennom ytre bruk, og påvirker måten mennesker tenker på (Afdal, 2013, s. 112)

2.4.2. Coles artefakteori oppsummert

Redskaper, verktøy og artefakt er begreper som omtaler mye av det samme og/eller overlapper hverandre. Artefakt kan innenfor ulike vitenskaper ha ulike meninger, for eksempel innenfor antropologi refererer artefakt som oftest til en ting (Cole, 1996, s. 117). Derimot er det mulig å gi begrepet en videre betydning.

An artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action.

(Cole, 1996, s. 117)

I sitatet over skriver Cole at et artefakt er noe materielt som har blitt skapt over tid gjennom menneskets målrettede handlinger. Ved å se på hvorfor en ting ble laget og hvilken bruk tingen er tiltenkt får tingen, artefaktet, en større betydning. Artefaktet settes inn i en sammenheng hvor kultur og kontekst utgjør en viktig del av forståelsen. For når et artefakt er mer enn en ting, følger det med en meningssammenheng i betydningen av artefaktet og det får også en symbolverdi. Det er mulig å snu det rundt og si at kulturen består av artefakter og meningssammenhenger som kun eksisterer fordi mennesket lever (Cole, 1996, s. 118).

Artefaktet har også den egenskapen at den fungerer som et medium. Gjennom artefaktet blir meningen distribuert, mediering, for artefaktet er avhengig av en form for handling som blir kultur (Cole, 1996, s. 120). Det eksisterer et avhengighetsforhold hvor artefakt er betinget kulturen. Kulturen består av menneskelig aktivitet, også forstått som handlinger. Ofte er det ting involvert i handlingene og i bruken av tingene blir de tillagt en mening. Når dette skjer

blir tingen i stand til å videreformidle meningen. Dermed har tingen blitt gitt en mening som den er i stand til å formidle. Fordringen er menneskelig aktivitet.

Språk og ord er viktige faktorer for at artefaktet er mer enn et objekt, språk er betingelsen for at det skal eksistere en mening bakenfor tingen og for at tingen skal kunne ha en dobbel betydning (Cole, 1996, s. 120). Ved å se artefakt på måten Cole illustrerer, er artefakt og kultur umulig å skille fra hverandre. Bruken og betydningen av artefakt er kjernen av kultur som muliggjøres gjennom språk. Artefakt er mer enn kun en ting, det eksisterer en mediert virkelighet/symbolikk i artefaktet.

2.4.3. Geir Afdals artefaktteori oppsummert

Geir Afdal skriver om materielle og symbolske redskaper som han samler i betegnelsen artefakt. Materielle redskaper er de fysiske tingene en kan ta og føle på og som inngår i praktiske handlinger som gir tingene mening (Afdal, 2013, s. 151). Meningsinnholdet er ikke fastlåst, men følger menneskenes ønsker og behov for hva de vil tingen skal være. Noen ganger kan disse artefaktene bli tatt opp i andre sammenhenger og brukes annerledes enn først tiltenkt bruk. Afdal (2013, s. 151) forklarer også artefaktet som en dualistisk ting. Symbolske redskaper, som artefakter, er for eksempel språk, bilder, musikk og fortellinger. Her har de symbolske redskapene også en materiell side, poenget er at den materielle siden ikke kan forstås uten den symbolske. Det er i denne samlede forståelsen begrepet artefakt gjør seg gjeldende. Hvis jeg i undervisningen om islam har med meg en norsk oversettelse av Koranen, vil den ikke ha lik status for en muslim som en ekte Koran. Det er derfor ikke nødvendig for meg å overholde renhetsforskriftene for hvordan håndtere en Koran hvis jeg skal unngå å støte muslimer. For en ekte Koran er skrevet på Arabisk og da er den tillagt et helt annet meningsinnhold (Afdal, 2013, s. 152). Poenget er at den symbolske siden ved en norsk oversettelse av Koranen mangler.

2.4.4. Artefakt som ulike dimensjoner

Det er også mulig å inndelegge artefakter i ulike nivåer. Cole og Wartofsky (Cole, 1996, s. 121) inndelegger artefakter i primærartefakter, sekundærartefakter og tertiære artefakter.

Primærartefaktene samsvarer med artefakt brukt som den er i en handling (Koran, Bibel). Sekundærartefakter er handlinger og «kopier» som oppstår ved å bruke primærartefaktene. Dette er for eksempel den praksis som oppstår i en menighet som følge av bruk av primærartefaktet. Helt konkret kan det være normer og liturgi. Tertiærartefakter er i mindre

grad fysiske objekter. «Imagined worlds» er et ord Wartofsky (Wartofsky i Cole, 1996, s. 121) bruker for å beskrive denne type artefakt. Den er mer abstrakt og handler om hvordan virkeligheten forstås og erfares gjennom meningene tillagt ting og handlinger. Det er snakk om verdensaspektet som individet eller kollektivet har. Her er det et fullstendig mentalt artefakt. Det er mulig å ha objekter som henviser til denne måten å tenke på, men tankeverdenen er ikke avhengig av det. For å ta del er det kun en forutsetning å ha språk og fantasi. Når mennesket «eier» denne formen for artefakt blir det også den måten man observerer, tar del i og forstår verden på (Cole, 1996, s. 121).

Som vist er artefakt så mye mer enn et objekt. Artefakt er koblet opp til faktisk bruk både i fortid og nåtid, symbolsk betydning og hvordan artefaktene er med på å forme virkeligheten i sinnet til mennesket. Det er denne betydningen jeg tillegger artefakt i denne oppgaven.

2.5. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg skissert bakgrunnen for Maria Montessoris interesse for barns læring og hennes teori om hvordan barn lærer. Ved å ta utgangspunkt i seks prinsipper for læring i montessoripedagogikken har jeg forsøkt å gi et bilde av en helhetlig teori for læring. Dette har ledet opp mot læringsteorier der jeg har vist at montessoripedagogikkens fokus på mental utvikling fører til en konstruktivistisk forståelse av læring. Det er allikevel flere sider ved montessoripedagogikken som gjør at det er mer riktig å klassifisere den som sosial konstruktivistisk med elementer fra sosiokulturell læringsteori. Oppgavens fokus på undervisning i RLE trekker frem aspekter ved metode. Dette vil jeg se i lys av artefaktteori. Derfor har jeg presentert Geir Afdal og Michael Coles teorier om emnet. Problemstillingens første underspørsmål *Hvilke artefakter brukes i undervisningen?* er rettet mot praksis, mens det andre er *Hvilke begrunnelser ligger til grunn for bruken av disse?* vil utforske lærerens hensikt med undervisningen. For å besvare disse spørsmålene skal jeg gjennomføre observasjon og intervju. I neste kapittel skal jeg forklare metode for innsamling av funn og fortolkningen av funnene.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive metode for innsamling av data. Først skal jeg forklare valg av kvalitativt forskningsdesign og trekke frem designets styrker og svakheter. Det er mulig å benytte seg av ulike analysestrategier i kvalitativ forskning. Jeg vil tolke mine funn på bakgrunn i hermeneutikk. Jeg skal si noe om dette og hvordan jeg har systematisert og fortolket funnene mine. Deretter vil jeg beskrive feltet. Jeg har valgt observasjon og intervju som metode for å samle inn data. Og jeg vil vurdere fordeler og ulemper med metodevalget. I tillegg skal jeg komme inn på etiske hensyn jeg har måtte ta med tanke på forskningsprosessen.

3.1. Kvalitativt forskningsdesign

Kvalitativ forskning tar sikte på å forklare et fenomen ved å utforske det i dybden. Ofte kan en kombinasjon av flere metoder være fruktbar. «Eit mantra innanfor kvalitativ forskning er difor å tenkkje djupne framføre breidde og heller få fram god og valid kunnskap om det ‘vesle’ ein studerer i eit kvalitativt djupneperspektiv», skriver Krumsvik (2014, s. 21). Han mener at styrken til kvalitativ forskning er at kunnskapen vi får om fenomenet, handler om en større innsikt. Motsetningen er kvantitativ metode, som kan studere større menneskegrupper, og som gir andre muligheter (Krumsvik, 2014, s. 21). Forenklet er det mulig å si at kvantitativt forskningsdesign konstaterer at noe skjer, mens kvalitativt forskningsdesign konstaterer hvorfor noe skjer (Krumsvik, 2014, s. 27). Kvantifisering av kvalitative data er ikke mulig. Derfor er forskerens rolle viktig, både under innsamlingen og i fortolkningsprosessen. Sosiale fenomener er sammensatte og kan nødvendigvis ikke forstås ut i fra en beskrivelse av fenomenet. Da er det opp til forskeren å fortolke funnene (Bryman, 2012, s. 36 og 380), som jeg forklarer i neste kapittel.

3.2. Fortolkning

Ontologi handler om forståelse av virkeligheten. Et viktig perspektiv i fortolkningen av funn er det ontologiske perspektiv. Det er viktig å ha forståelse for hvordan informantene oppfatter virkeligheten og bruker språket. Språket er ikke nøytralt og dermed er heller ikke det informantene forteller en objektiv beskrivelse (Krumsvik, 2014, s. 23).

Montessoripedagogikken har flere begreper for ulike sider av læringen. Ved å forstå og ta utgangspunkt i disse har jeg lettere kunne søke forståelse for hva informantene mener.

«Hermeneutikken er basert på prinsippet om at du kun kan forstå betydningen av en påstand ved å se den i relasjon til hele den diskursen eller det perspektivet den er en del av» (Fangen, 2010, s. 247). For denne oppgaven vil det bety at undervisningen i RLE-faget også må forstås i sammenheng med skolens pedagogiske plattform. Enkelthendelser og sitater må alltid forstås gjennom den sammenhengen den opptrer i og at forskeren forholder seg til konteksten. Det er viktig å presisere at det alltid foreligger en fortolkning av virkeligheten. Forskeren må ta hensyn til informantenes forståelse av virkeligheten og egen forståelse av det som observeres. Ved å benytte seg av flere metoder for innhenting av data kan forskeren sammenligne funnene. Er det samsvar mellom funn er det konvergens. Dette styrker forskningens indre validitet. Denne måten å se på flere funn samtidig, kalles triangulering (Krumsvik, 2014, s. 30). Når man har analysert frem og tilbake og det ikke er noen indre logiske brister, har man oppnådd indre enhet i teksten, (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216). I fortolkningsprosessen kan sitater eller hendelser tolkes ulikt. Da er det viktig at fortolkningen av dette samsvarer med andre deler av funnene, men ikke på bekostning av f. eks informantenes mulige inkonsekvente forklaringer. Forskeren er fortolkningsinstrument og den som samler inn funn. Det er rimelig å anta at ulike forskere vil «feste seg ved» ulike ting, «Følgelig vil alle uavhengig utviklede data og analyser bli forskjellige» (Fangen, 2010, s. 251).

I arbeidet med analysen har jeg systematisert og kategorisert funn. Først lagde jeg fem kategorier på bakgrunn i montessoripedagogiske prinsipper og funn. Disse er: *Det sosiale først*, *Frihet og valg*, *Ting henger sammen*, *Betydningen av artefakt* og *En utdanning for livet*. Hver av kategoriene ga jeg sin egen farge slik at jeg lettere kunne skille de fra hverandre. Deretter leste jeg i gjennom observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene og markerte med fargetusj for å skille kategoriene fra hverandre. Så tok jeg for meg kategoriene hver for seg og lot disse styre arbeidet. Jeg kunne sammenligne informasjon fra intervju og observasjon med hverandre og vurdere om det var overensstemmelser eller kontradiksjoner.

3.3. Feltet og utvalget

Jeg valgte ut en montessoriskole som case for å oppleve skolens egenart. Det var viktig for meg å kunne gå i dybden og se hva som er spesielt med nettopp denne skolen. Denne skolen er ikke representativ for alle montessoriskoler. Likevel belyser denne oppgaven en liten side ved montessoripedagogikken.

Skolen har tre klasser, en for hvert trinn á 20 elever. Jeg observerte alle de tre klassene ved skolen, men observerte i hovedsak 10. klasses økter i RLE. Det er nødvendig å presisere at fra 1. 8. 2015 trådte en ny læreplan for RLE-faget i kraft. Nå heter faget KRLE. Jeg vil likevel kalle det RLE i denne oppgaven da montessoriskolen forholder seg til LpM, og denne har ikke blitt endret på nåværende tidspunkt. LpM har samme kompetansemål og Generell del som den nasjonale læreplanen. Kompetansemålene er de samme som nylig utgåtte læreplan for RLE. Skolen inndeler ikke timene i klokketimer. Jeg velger å kalle inndelingen av fag for økter i denne oppgaven. Dette gjør jeg fordi timer er et etablert begrep som henviser til tidsrommet, ofte 45-60 minutter. Øktene er lengre og det var ikke alltid klare tider for når det er pause, unntaket er lunsjpausen som er til fast tid. Totalt var jeg i tre RLE-økter i 10. klasse, de varte i ca. 4 timer hver inkludert 15 minutters pause. Total observasjonstid er 12 timer. I en time observerte jeg 8. klasse og 9. klasse. Jeg vil forholde meg til undervisningen i 10. klasse hvor tema er etikk, men vil trekke inn momenter fra 8.- og 9. klasses økter når det hjelper til å belyse en side ved skolen.

Etter observasjon intervjuet jeg to lærere. En av lærerne var læreren for 10. klasses RLE-økter. Denne læreren kaller jeg Lærer 1. For å la flere stemmer bli hørt og dermed få et bredere materiale intervjuet jeg en lærer til, denne kaller jeg Lærer 2. Her har jeg ikke observert undervisningen til. Jeg vil bruke pronomenet *hen* når jeg refererer tilbake til lærerne. Dette gjør jeg som et ekstra grep for å sikre lærernes anonymitet. Det hadde vært ønskelig med flere intervjuer av lærere, men det var kun disse som hadde mulighet.

Begge lærerne har jobbet på flere montessoriskoler, både barne- og ungdomsskole i 15-20 år hver. Hvilket betyr at de er godt kjent med montessoripedagogikken og er kjent med hvordan den kommer til uttrykk på ulike skoler og i ulike klassetrinn. De er begge kjent med offentlig skole og har selv gått på offentlig skole. Begge ble montessorilærere ved en tilfeldighet. Jeg fikk inntrykk av at de var lidenskapelig til yrket og montessoriskolen. I tillegg strekker deres engasjement seg ut over den skolen de selv jobber på da de har vært delaktig i prosessen med å lage LpM.

Jeg kunne inkludert flere skoler i studiet, men valgte å ikke gjøre det fordi jeg tok sikte på å forklare et case uten en sammenligning. Siden jeg har spesialisert meg på religionsvitenskap i Lektorprogrammet, var det mest interessant for meg å ha fokuset på RLE-faget.

3.4. Forforståelse

I forkant av arbeidet med denne oppgaven var jeg kun kjent med montessoriskoler som en del av friskolene. I tillegg til denne kjennskapen var jeg kjent med Maria Montessori gjennom litteraturen fra den praktiskpedagogiske delen av lærerutdanningen. Før observasjonene leste jeg meg opp på ulike bøker om Maria Montessori og bøker hun selv har skrevet. Det er, som tidligere nevnt, ikke veldig mye forskningslitteratur om montessoripedagogikk på norsk. Hvilket betyr at min forståelse av montessoripedagogikk i stor grad er dannet av litteraturen som er skrevet fra et innenfra perspektiv.

Et annet perspektiv er min fasinasjon for Maria Montessori og montessoriskolene. Jeg «oppdaget» Maria Montessori gjennom en tv-serie. Dette ledet til en entusiasme og nysgjerrighet for henne og hennes arbeid. Min entusiasme kan ha hatt den utilsiktede effekten at min vurderingsevne svekket. Likevel mener jeg at min forståelse for denne mulige påvirkningen gjør at jeg er bevisst gjennom forskningsprosessen, «Du må sette fordommen i forgrunn ved å sette ut av kraft dens gyldighet» (Fangen, 2010, s. 51). En fordom er verken en negativ eller positiv førforståelse, men en forståelse (dom) av fenomenet i forkant av forskningen.

3.5. Observasjon

Man kan observere på flere måter. Min observasjon var ikke-deltakende. Jeg satt stille på en stol bak i klasserommet. Dette betyr at jeg ikke direkte involverte meg i samhandlingen. Med tanke på denne studien er det hensiktsmessig å kun observere, grunnet klasserommets fastlagt struktur. Jeg, forskeren, vil på mange måter «ta mindre plass» i samhandlingen (Fangen, 2010, s. 79). Samtidig er denne formen for observasjon mest hensiktsmessig med tanke på oppgavens fokus på momenter i undervisningen. I tillegg ville situasjonen for elevene og læreren blitt annerledes fordi de hadde måttet forholde seg til en ny i gruppen. Hvis man tar i betraktning hvordan språk og gruppekultur fungerer, vil et nytt moment kreve en viss tilpasning fra alle i gruppen. Fuglestad (1993, s. 235) forklarer at klassekulturen er en delkultur på skolen. Det er en egen kultur i hver klasse som ikke kan observeres direkte. En klasse kan ha ulike klassekulturer med forskjellige lærere. Til tross for dette er ikke min tilstedeværelse uten effekt.

Som en forlengelse av eller påvirkning fra naturvitenskapelig forskning er det vanlig å se på spontane ytringer og aktivitet som mer gyldig enn de som er spurt etter eller på annen måte

oppfordret til. Det som opptrer «naturlig» blir en mer ekte representasjon for sannhet eller virkelighet (Hammersley & Atkinson, 1991, s. 116). Tanken om «gyldige data» eller troen på at data blir mer ekte hvis man eliminerer forskerens påvirkning gjennom tilstedeværelse i innsamlingsprosessen kan være en fallgrube. Denne type forskning er uansett farget av forskeren fordi funn skal analyseres og presenteres. Det beste er å se funn i sammenheng med konteksten og forstå de deretter. Tar man utsagn og observasjoner ut fra sin kontekst kan betydningene være utallige, og det vil ikke være forsvarlig å produsere en tolkning av funnene (Hammersley & Atkinson, 1991, s. 118).

Tidsperspektivet gjør min studie til en mini-studie. Med dette mener jeg at siden observasjonstiden var relativt kort, er dette et lite utsnitt av RLE undervisning på montessoriskolen. Jeg hadde en åpen rolle overfor elever og andre lærere om min hensikt med besøket. Det var flere lærere og elever som tok kontakt med meg og var interessert i å snakke med meg. Jeg forklarte at jeg skriver en masteroppgave om montessoripedagogikk og observerer deres skole i den forbindelse. Av hensyn til resultatet og for å unngå å lede lærerne på noen måte fortalte jeg dem ikke om problemstillingen.

3.5.1. Observasjonsguide

Fokus for observasjonsguiden var på hvilke didaktiske verktøy læreren benyttet seg av, slik som lesing, dialog, øvelser, PowerPoint osv. Et annet fokus var på ting, hvilke fysiske ting læreren eller elever benyttet seg av i arbeid med tema. Det siste fokus for observasjon var fenomener på et abstrakt nivå: samtaler og hvordan for eksempel læreren snakker om tema. I notatblokken hadde jeg notert stikkord fra observasjonsguiden. Notatene mine er korte setninger om hva som skjer, både aktivitet og tale. Jeg har noen ganger forklart rammen rundt for å hjelpe meg å huske kontekst. Jeg var påpasselig med å skille beskrivelse fra tolkning. Derfor skrev jeg i parentes min egen tolkning og tanker som dukket opp.

Observasjon er en god metode som gir mulighet til å se hvordan forhold faktisk er. Da trenger man ikke støtte seg på andres beskrivelser. Her er det igjen forskerens oppfatning av hva som skjer som ligger til grunn og ikke en objektiv observasjon. På den annen side er det vanskelig å avdekke begrunnelser og hensikt med kun observasjon. For å supplere observasjonen har jeg også intervjuet.

3.6. Intervju

Intervjuene fant sted på skolen etter å ha observert. Intervjuene varte i 30-40 minutter og utgjør henholdsvis 9 og 12 transkriberte sider (samme format som denne oppgaven). Lærerne snakket tydelig og sammenhengende. Derfor har jeg noen ganger referert lengre sitater. Jeg har kuttet ut ord som ehh. Prikker (...) indikerer at jeg skjuler sensitive opplysninger eller tar bort en digresjon.

Det kvalitative intervjuet har flere undersjangre. Jeg har valgt et semi-strukturert intervju. Kjennetegn ved et semi-strukturert intervju er at spørsmålene er åpne og generelle. Dette er en mye brukt intervjuform i kvalitative studier hvor «det sentrale er å innhente skildringer av livsverda til den intervjuet og korleis vedkomande opplever ulike fenomen frå sin ståstad» (Krumsvik, 2014, s. 124). Ofte er sosiale fenomener sammensatte. For å kunne forstå disse må man gå i dybden å nyansere. Ved å stille oppfølgingsspørsmål kan forskeren sikre seg at hun eller han har forstått fenomenet eller/og be om utdypelse av tema (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004, s. 133).

Intervjusituasjonen kan by på utfordringer ved at situasjonen oppleves som kunstig. En mulig effekt er at informanten vil ha en oppfatning av hva forskeren er ute etter og vil prøve å møte dette (Hammersley & Atkinson, 1991, s. 116). Siden montessoripedagogikken har mange konkrete begreper som ledet informantene. Ved å bruke begrepene kunne jeg sikre at informantene visste hva jeg siktet til. Det interessante for meg var å se hvilken forståelse informantene hadde av begrepene. Jeg kunne endre rekkefølgen på spørsmålene på bakgrunn i intervjuets progresjon (Bryman, 2012, s. 470). Ved å aktivt lytte og følge med på det respondenten sier, vil intervjueren få informasjon som leder til oppfølgingsspørsmål, og man vil unngå å stille spørsmål senere om forhold som allerede er besvart (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 151).

Kvalitativt intervju er et sosialt møte. I sosiale sammenhenger er det sosiale koder for hvordan man ter seg, med tanke på kroppsspråk, øyekontakt osv. Først intervjuet jeg Lærer 2. Da opplevde jeg det som utfordrende å la informanten snakke og ikke gi tilbakemeldinger som kunne tolkes slik at jeg påvirket informantens svar. Jeg nikket og sa «ja» eller «mhm», men jeg kunne ikke gi inntrykk av at jeg var enig eller uenig. Da legges det et hinder for det naturlige sosiale møtet, og jeg merket at intervjusituasjonen var litt kunstig. Dette gikk imidlertid over, og jeg er usikker på om Lærer 2 opplevde det slik. I intervjuet med Lærer 1

gikk det derimot litt lettere. Etter erfaringen fra det første intervjuet forklarte jeg at dette var en litt kunstig situasjon, men at hen bare skulle snakke og at det er hens tanker og meninger jeg er interessert i. På den annen side kan det også ha noe å si at jeg var kjent med Lærer 1 siden jeg hadde observert hens økter.

3.6.1. Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av observasjon, teori og problemstilling.

Intervjuguiden hadde som formål å sikre at jeg stilte spørsmål som ledet inn på de temaer som jeg ville ha svar på uten å være for spesifikk. For spesifikke spørsmål kan være til hinder for informantens frie tale. Å lære seg å stille åpne spørsmål, men likevel lede inn på tema har vært en utfordring.

De første spørsmålene var oppvarmingsspørsmål. Dette var for å lede både informant og meg selv inn i intervjusituasjonen. Intervjuguiden er todelt. Den første delen handler om montessoriskolen og montessoripedagogikk generelt. Denne delen har begge lærerne besvart. Den neste delen er utformet med tanke på observasjonen. Her var det viktig å trekke frem deler av det jeg hadde observert i undervisningen for å få høre lærerens tanker om de. Disse spørsmålene har jeg kun stilt Lærer 1.

3.6.2. Transkribering

For å få oversikt over det lærerne hadde sagt og for å kunne systematisere materialet på en god måte, transkriberte jeg intervjuene. Dette var en tidkrevende prosess, men jeg oppdaget også at prosessen var bevisstgjørende for meg selv. Under transkriberingen la jeg merke til en interessant forskjell mellom de to lærerne jeg intervjuet. Lærer 1, som jeg hadde observert undervisningen til, svarte mer undervisningsrettet på spørsmålene mine. Ikke bare til spørsmålene som handlet om undervisningen hens, men også de foregående spørsmålene. Dermed ble svarene rettet mot praksis og læringsstrategier. Lærer 2, som jeg ikke hadde observert undervisningen til besvarte spørsmålene mine på en mer generell og ideologisk rettet måte. Bakgrunnen for dette tror jeg kan være at Lærer 2 og jeg ikke hadde snakket så mye sammen fra før. Siden jeg ikke hadde vært i undervisningen hens, var det heller ikke mulig å referere til fenomener derfra.

3.7. utfordringer ved valg av metode

Etterprøvnbarhet er en utfordring med kvalitativ metode. Det er tilnærmet umulig for en annen forsker å utføre samme studie ved en senere anledning. Kvalitativ forskning er ofte ustrukturert i forhold til kvalitativ forskning og det er ikke fastsatte variabler som styrer forskeren. Derfor blir det vanskelig for noen andre å komme etter å forklare og gjøre det samme (Bryman, 2012, s. 405).

Det er vanskelig å si noe generelt på bakgrunn i en kvalitativ studie, men det er heller ikke meningen. En kvalitativ studie er ikke representativt for resten av befolkningen, men et utsnitt, et dypdykk. Det er meningen å generalisere med tanke på teori, ikke på vegne av en befolkning. Litteraturen om montessoripedagogikk skal drøftes i forhold til det empiriske materialet.

Kravet til gjennomskiktighet er problematisert i kvalitativ metode. Mangelen på faste variabler, slik som i kvantitativ metode, gjør at det er vanskelig for andre forskere å vurdere forskningens kvalitet. Dette kan trekke resultatene i tvil. Derfor er det viktig å være klar og tydelig på hvordan man foretar analysen (Bryman, 2012, 406).

Både i intervju og observasjon er det mulig at forskerens tilstedeværelse påvirker situasjonen. Å være «flue på veggen» er ikke mulig samtidig som det er etisk tvilsomt. For å kunne utføre kvalitativ forskning er forskerens tilstedeværelse uunngåelig. Da blir det viktig å forberede seg, ha kunnskap om metoden og om feltet. Kvale og Brinkmann (2010, s. 85) trekker frem Aristoteles' begrep *phronesis* som betyr praktisk visdom. For forskeren innenfor kvalitativ metode vil dette si å utvikle sin evne til å bruke praktisk klokskap slik at hun eller han er etisk kompetent, fremfor å følge faglitteraturen slavisk.

Siden jeg har valgt to metoder har jeg to innfallsvinkler til fenomenet. Begge metodene har sine styrker, men også svakheter. Observasjon gir liten eller ingen informasjon om hvorfor noe er som det er. Det er vanskelig å se begrunnelsen for hvordan man handler (Bryman, 2012, s. 495). I undervisningssammenheng vil dette bety at jeg ikke kan se årsaken til lærerens didaktiske og pedagogiske grep. Det er interessant for meg å utforske hvilke begrunnelse lærerne har for valgene de gjør, og hvordan deres montessoriskole forstår montessoripedagogikken.

Et intervju har den ulempen at det er en kunstig sosial situasjon. Møtet mellom forsker og informant er ikke en naturlig del av hverdagen for informanten. Situasjonen i seg selv kan dermed endre informantens forklaringer og beskrivelser. Krumsvik (2014, s. 21) peker på at det kan være forskjell på det en gjør og det en sier. Dette trenger ikke bety at informanten lyver, men at informanten ikke er seg selv bevisst. Mellom forsker og informant er det et ujevnt maktforhold, forskeren har satt premissene for møtet. Dette innebærer at forskeren stiller spørsmål og ønsker klarhet i informasjon informanten har. Da er det ikke en vanlig dialog, men en utspørring (Kvale & Brinkmann, 2010, 52). Hvis informanten opplever intervjuet som et avhør, er det mulig det forringer hennes eller hans svar. Forskeren har også et fortolkningsmonopol (Ibid). Det er mulig informanten vil unnlate å si noe av frykt for hvordan forskeren vil fremstille det. I forkant av intervjuet var jeg heller bekymret for at intervjuet kunne ta vending mot et eliteintervju. Et eliteintervju kjennetegnes ved at informanten er ekspert på området og er vant med å snakke om tema (Kvale & Brinkmann, 2009, 147). Lærerne jeg har intervjuet har begge forsket og skrevet avhandling selv. De har begge fremtredende roller og mer ansvar utover det som er vanlig for en lærer. I tillegg fremsto de som stødige personer og var begge eldre enn meg. Dette kan gjøre at de virket mer overbevisende på meg. Noe som igjen kan gjøre det vanskelig for meg å være kritisk til dem

3.8. Ethiske hensyn

Det er viktig å reflektere over forskningen og innvirkningen den kan ha utover det tilsiktede. Hvis forskningen kan få konsekvenser for andre mennesker må den bedømmes ut i fra etiske standarder (Johannessen et al., 2004, s. 87). Det er flere etiske standarder som er retningsgivende i dag. Per Nerdrum (Nerdrum i Johannessen et al., 2004, s. 89) peker på tre hensyn. *Retten til selvbestemmelse og autonomi* handler om frivillig deltakelse og informert samtykke, informantene har underskrevet samtykkeerklæring. De to andre hensynene er *respekten for privatlivets fred* og *vurdering for risiko og skade*. Disse er ikke veldig aktuelle for denne oppgaven da det ikke innhentes personlige opplysninger og sistnevnte er mer i forbindelse med medisinsk forskning.

Når forskningen berører barn skal man utøve ekstra varsomhet. Det var ikke nødvendig å innhente foreldrenes samtykke da jeg ikke skulle observere elevene. Dette betyr dermed ikke at eleven ikke kan oppleve ubehag ved å ha en observatør i klasserommet. «Jo lenger du går mot en ren observatørrolle, jo mer anstrengende vil din tilstedeværelse kunne være for deltakerne» (Fangen, 2010, s. 87). Min rolle, var som nevnt, tilnærmet ren observatør. Dette

hadde lærerne tatt hensyn til. Lærer 1 fortalte at elevene var vant med at fremmede mennesker var i timene deres. Uten at jeg direkte diskuterte det med elevene, opplevde jeg ikke at de ble forstyrret ved min tilstedeværelse.

Et annet viktig hensyn er anonymitet. Det er ikke så veldig mange montessoriskoler i Norge, så skolen jeg hentet mine funn fra kan ikke gjemme seg i det store mangfoldet. Jeg har forsøkt å gjengi skolen uten å gjøre den identifiserbar. Det er også viktig å bevare anonymiteten til lærerne jeg intervjuet. Dette har jeg tatt hensyn til i presentasjon av dem og deres utsagn.

Intervjusituasjonen byr på flere etiske problem. Det sosiale samspillet mellom intervjuer og informant legger grunnlaget for informasjon som deles i et intervju og hvordan informantene fremstilles i ferdig tekst (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 35). Om forskeren tar på seg en vennskapelig rolle og gjennom denne får informanten til å fortelle ting han eller hun ellers ikke ville gjort og tror dette ikke er en del av intervjuet, kan dette være problematisk i ettertid. Aristoteles' begrep *phronesis* er vesentlig. I denne oppgaven er ikke det veldig prekære eller sensitive opplysninger som berøres som krever ekstra varsomhet, verken på personlig plan eller med tanke på montessoriskolen. Spørsmålene mine og opplysningene jeg fikk, var for det meste faglig rettet og satte derfor en faglig profesjonell ramme.

3.9. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet oppgavens kvalitative design og den hermeneutiske fortolkningsprosess. Intervju og observasjon er metoden jeg har valgt for innhenting av funn. Det er etiske hensyn å ta forbundet med all forskning på mennesker. Ved å ta forbehold og være bevisst på mulige situasjoner håper jeg å ha respektert informantene og feltet. I neste kapittel skal jeg presentere funn sammen med en analyse.

4. Presentasjon av empiri med analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere funn fra observasjon og intervju. Funnene har jeg systematisert og inndelt i fem kategorier som jeg også bruker som overskrifter i dette kapittelet: 1. *Det sosiale først*, 2. *Frihet og valg*, 3. *Ting henger sammen*, 4. *Betydningen av artefakt*, 5. *En utdanning for livet*. Kategoriene har jeg laget på bakgrunn av intervjuene, som igjen tar opp prinsipper for montessoripedagogikk, læringsteori og artefakteori fra kapittel 2. *Det sosiale først* forklarer hvordan elevenes behov med bakgrunn i deres fysiologiske utvikling, handler om et sosialt fellesskap. I kategorien *Frihet og valg* vil jeg vise hvordan lærerne gjennom frihet trener opp ferdigheter som ansvar for egen læring. *Ting henger sammen* beskriver hvordan et holistisk perspektiv tenkes i sammenheng med Montessoris begrep fredsmenneske. *Betydningen av artefakter* handler om hvordan undervisningen kommer til uttrykk og hvordan de ulike delene av undervisningen begrunnes. *En utdanning for livet* trekker frem hensikten med montessoripedagogikken og hvordan den kommer best til uttrykk gjennom erdkinderfellesskapet. Kategoriene er ikke isolerte beskrivelser av hendelser eller ytringer. Det er glidende overganger mellom dem. Samtidig så kan det være to eller flere sider ved samme sak. Jeg har foretatt en inndeling slik jeg mener er best med tanke på funnene og tatt hensyn til oppgavens problemstilling.

Skolen ligger litt utenfor sentrumsområdet og har nærhet til skog og natur. Utsikten fra vinduene var mot grønn skog og uteområde elvene hadde å boltre seg på. Skolen er liten både i fysisk størrelse og elevantall. Vel 60 elever utgjør 20 elever på hvert trinn. 8. klasse og 9. klasse har en del felles undervisning. Dette svarer til Maria Montessoris tanke om at aldersblandede klasser er fruktbart for læring. Skolens bygning er av eldre art og var opprinnelig ikke bygget som skolebygning. Jeg ble fortalt at det foreligger planer om å bygge en ny skole hvor deres behov blir mer ivaretatt.

4.1. Det sosiale først

I intervjuene med lærerne nevner de det sosiale miljøet og sosial trivsel som et viktig fokusområde. Det er viktig med tanke på læring, fordi elevene har behov for trygge relasjoner før de kan konsentrere seg om skolearbeidet. Behovet oppstår på grunn av elevenes fysiologiske utvikling. Forenklet kan man si at elevenes fokus på barneskolen går fra å være

rettet ut mot verden og å forstå den til å snevre seg inn på seg selv og relasjoner med andre mennesker.

4.1.1. Fra kosmologi til relasjoner

Kosmisk utdanning handler om å forstå at verden henger sammen og at alt har en bestemt hensikt, jfr. Kapittel 2. For å «oppfylle» meningen med universet er det viktig å ta hensyn til menneskets utvikling, mener lærerne. Kunnskapen om verden som en enhet er forbeholdt barneskolen i montessoripedagogikken. Lærer 2 forklarte at på ungdomsskolen er det andre hensyn og fokusområder som er viktigere, «Mens på ungdomstrinnet så blir man ungdom, man blir tenåring, pubertet. Helt andre ting kommer i førersetet. Det er viktig å tilpasse seg sosialt». Relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev er i fokus. Det ligger et veldig stort engasjement for å bygge opp under miljøet på skolen. Begge lærerne beskriver det sosiale som en meget viktig side ved deres skole og som et mål i seg selv.

Så vi fokuserer veldig mye på det sosiale. Så selvfølgelig forholdet mellom lærer og elev. Det faktum at vi ikke har et personalrom, vi sitter og spiser med elevene, vi er med elevene hele tiden. Jeg tror det er veldig viktig for læring. For etter det så kommer læring. (Lærer 2).

Et godt sosialt miljø er en forutsetning for læring, «Så får man en meget god relasjon som jeg mener er noe av det aller viktigste innenfor læring» (Lærer 1). De setter eleven i sentrum ved å forklare at elevens fysiologiske behov er rettet mot sosiale relasjoner som danner grunnlaget for læring. Siden fokuset er på et godt sosialt miljø, kommer da det faglige miljøet i andre rekke? Sosial trivsel forstås som en forutsetning for læring. Altså, at det må være på plass før læring er mulig. Jeg forstår arbeidet med det sosiale som et kontinuerlig arbeid ved siden av arbeid med fag. Ikke fordi det er et dårlig miljø, men fordi det er bra og må pleies. Spørsmålet blir om et dobbelt fokus kan være forstyrrende for fagarbeidet.

4.1.2. Utviklingsfilosofi

Montessoripedagogikk beskrives som en barnesentrert pedagogikk. Dette er et av kjennetegnene til reformpedagogikken som Myhre (1996) plasserer montessoripedagogikken inn i. Elevene er ungdom og ifølge montessoripedagogikken på siste stadium av utviklingstrinnene før de er voksne. Puberteten kan være en krevende tid, og det kan være vanskelig å konsentrere seg om skolearbeidet. Det er motstridende følelser og prioriteringer

som gjør at måten de arbeider på kan være til frustrasjon for eleven. I sitatet under forklarer Lærer 1 hvordan hen tar hensyn til frustrasjonen.

Vi har med ungdom å gjøre og det er sinnssykt mye som skjer i livet til en ungdom med tanke på puberteten og alt det der. Så noen ganger må vi bare si at 'okay, vi tar en helt reset og så greit, nå gjør du det, og så lar vi deg være en stund og så kommer du tilbake etter hvert'. For de har ofte mer enn nok med seg selv, i tillegg til skolen. Det må aldri glemmes. (Lærer 1).

Frustrasjon eller følelser som styrer eleven kan, som Lærer 1 forteller, være til forstyrrelser for undervisning. Lærer 1 ber eleven i eksempelet om å forlate undervisningen, fordi eleven trenger en pause. Begge lærerne forklarer også at relasjonen mellom lærer og elev er viktig. I forlengelsen av å snakke om relasjoner vurderer Lærer 1 sin rolle som lærer. Hen synes begrepet lærer er misvisende og synes heller begrepet veileder er bedre.

Jeg vil nesten ikke kalle meg lærer. Jeg vil også kalle det veileder. Fordi elevene er ikke tomme flasker som skal fylles på med kunnskap. Derfor lar vi dem jobbe mye fritt som du ser her. Og jakte etter kunnskapen selv. (Lærer 1).

Synet på seg selv som veileder henger sammen med et konstruktivistisk syn på læring. Eleven er ansvarlig for å danne sin egen kunnskap fordi den vet best selv. Konstruktivismen er en læringsteori og ikke en læringsstrategi. Skillet er sentralt, fordi læringsteori sier noe om hvordan læring skjer, mens læringsstrategi er didaktikk. Sitatet over kan gi inntrykk av at Lærer 1 oppfatter læringsteori som læringsstrategi. Dermed er det mulig læreren får en nesten passiv og likegyldig rolle hvor faglig tyngde settes på sidelinjen. Under observasjon så jeg derimot ikke noe som vitnet om dette. Lærer 1 var i motsetning lidenskapelig opptatt av det faglige innholdet i undervisningen.

4.1.3. Utenfor komfort-sonen

Som en del av forberedelsene til voksenlivet, er selvstendighet en viktig ferdighet. Det er flere elementer i undervisningen som er ment å trene opp selvstendigheten. Selvstendighet henger sammen med ansvar for egen læring. Og ansvar for egen læring betyr ifølge lærerne at elevene har en god arbeidsmoral. Lærer 1 fortalte at et av de overordnede målene er at

arbeidsmoral kan trenes: «Det er noe vi har veldig fokus på fra starten her. Så vi prøver å pushe dem litt». Hen fortalte at det er en av forskjellene mellom 8. klasse og 10. klasse.

De aller fleste er veldig flinke til å sette i gang med en gang. De vet akkurat hva de skal gjøre. Og så er det fortsatt noen som trenger litt veiledning, men i 10. så har de aller fleste løst koden med ansvar for egen læring. (Lærer 1).

Elevene blir oppmuntret til å bygge opp selvtilliten. RLE er et fag som kan brukes til å få frem egne meninger og debatter, spesielt i etikkdelen av faget. Under observasjonen ble jeg bevisst på at mange elever var glad i å snakke og dele sine meninger. Både RLE og montessoriskolen fremmer verdier om miljøspørsmål og politikk. Ikke alle er like trygge på seg selv til at de tør å komme med egne meninger. Andre kan igjen være uinteressert i snakke høyt i undervisningen. I observasjon var en av øvelsene klassen gjorde en etikk-øvelse kalt «Fire hjørner». Det hang fire ark rundt om i klasserommet med overskriftene «enig», «uenig», «vet ikke» og «bryr meg ikke». Lærer 1 leste opp utsagn og elevene ble bedt om å ta stilling ved å gå først til arket de mente beskrev deres standpunkt, og så snakket de om meningene sine. Noen ganger henvendte Lærer 1 seg til gruppene som en enhet for å få svar, andre ganger rakk elevene opp hånda for å gi motsvar og noen ganger henvendte hen seg direkte til elever ved navn. Om denne øvelsen sa Lærer 1: «Jeg hadde håpet at veldig mange skulle tørre å si noe». Resultatet var at alle utenom én elev hadde forklart sin mening, i alle fall én gang, noe Lærer 1 var fornøyd med. Å begi seg ut på noe man ikke behersker helt eller er komfortabel med mente Lærer 1 er viktig med tanke på fremgang «Og det at dem kan tørre å gå utenfor komfortsonen sin en gang i blant, ikke alle, men de som er klare for det. Der er det også høy grad av utvikling når man tør det, tør å gi av seg selv». Utsagnet forklarer at ferdigheter trenes når de arbeider med fagkunnskapen. Utviklingen som skjer er av stor betydning. Her er lærerens rolle viktig fordi det er læreren som må vurdere om eleven er klar for å «gi av seg selv» for så å «pushe» eleven. I etikkøvelsen kunne læreren nevne de elevene ved navn som ikke selv tok initiativ til å si noe i plenum, men som hen mente hadde behov for å delta aktivt.

4.2. Frihet til valg

På bakgrunn av montessoripedagogikkens prinsipp *frihet og ansvar* har jeg laget denne kategorien. Frihet til valg innebærer at friheten elevene blir gitt ikke er ubetinget, men gis som valg eller innenfor definerte rammer gitt av lærerne. Frihet kan også være en form for

selvbestemmelsesrett. I forlengelsen av ansvar for egen læring gir lærerne elevene en viss innflytelse over undervisningen også.

4.2.1. Frihet i undervisningen

Virkemidler som er ment å legge til rette for elevenes egenutvikling og forberedelse til voksenlivet er frihet. Med frihet kommer ansvar. Lærerne snakket om at elevene hadde frihet innenfor kontrollerte rammer. I observasjon fikk jeg se litt av denne friheten. Hver dag starter alle elevene ved skolen dagen med å lese i et kvarter. De kan selv bestemme hva de vil lese, om det er fagrelatert eller annen litteratur de velger selv. Poenget er å rette elevenes fokus for skoledagen. Hvis elevene selv velger å gjøre skolearbeid, lese en lekse eller forberede seg til undervisningen, er det elevens gevinst. Hvis de gjør det, kan de selv vurdere om det er til nytte for dem.

Frihet til å velge en del oppgaver, frihet til å utvikle seg selv uten at en lærer står over en. Frihet til å gå utenfor skolen når det er friminutt og komme tilbake og det er jo klart vi håper jo at de tar ansvar for egen læring etter hvert her. (Lærer 1)

Andre ganger de selv kunne bestemme hva de ville gjøre, var i arbeid med individuelle oppgaver. De hadde en tidsfrist i forholde til når de skulle være ferdig med oppgaven. Hvordan de valgt å disponere tiden på skolen var opp til hver enkelt. Friheten er en forberedelse på livet som venter når de er ferdige på skolen og en oppfordring til å selv ta ansvar. Lærerens rolle er da noe annerledes, veileder rollen er mer tydelig. Hvis eleven kan fritt velge hvilket fag eleven vil arbeide med, er det ikke sikkert læreren har faglig kompetanse til å hjelpe med fagstoffet.

4.2.2. Individualisering

Frihet i valg i undervisningen har sammenheng med Montessoris tanke om individualitet. Elevenes ulikhet og individuelle evner skal tas hensyn til i montessori-pedagogikken. Individets egenart begrunnes i kosmologien og må respekteres gjennom arbeidsmåter.

Respekten for mennesket er veldig viktig. Individualisering er veldig viktig. At vi alle er unike og må jobbe på forskjellige måter. Det er vel kanskje det viktigste vil jeg tro, med hvert fall det trinnet vi er på nå. (Lærer 2).

Lærer 2 uttrykte at respekten for mennesket vises når man tar hensyn til individets egenart. Dette gjelder da ikke bare å velge hvilken bok man skal lese. Hen fortalte at hen ønsker at elevene skal ha mer innflytelse på hvordan undervisningen skal foregå og hva den skal inneholde. «Sånn rent faglig er jeg opptatt av at elevene skal være med på å bestemme mer, at de skal ha en god del frihet. Samtidig skal det være i ordnede former» (Lærer 2).

For RLE faget trakk Lærer 1 frem elevens rett til selvbestemmelse og utvikling. Å både ta hensyn til det eleven liker og trenger. Faget har muntlig eksamensform, da er det greit å ta hensyn til at muntlighet er en viktig ferdighet.

De elsker å sette seg inn i roller, de elsker å ta del i diskusjoner og jeg prøver å fremme at alle er med på en eller annen måte, å komme med egne meninger...prøve å aktivisere eleven. (Lærer 1).

Lærer 1 nevnte og at hen vil aktivisere eleven. Det er ønskelig at elevene ikke forholder seg passiv til fagstoffet, men kan ta del. Her er Afdals teori om at læring er en aktivitet gjeldende. Lærer 1 fortalte at elevene elsker å diskutere og vil derfor bygge videre på dette. Diskusjon er en mulighet for å «gripe» fagstoffet på en annen måte enn ved å lese eller skrive. Det er viktig at alle elevene skal «være med». Lærer 1s egen observasjon om at kun en elev ikke hadde deltatt i diskusjonsdelen av øvelsen «fire hjørner», forteller meg at hen har god oversikt over hvem som deltar. At læreren påpeker aktivisering som viktig er interessant med tanke på læringsteori. Å være aktiv i læringsøyeblikket var Montessori opptatt av. Det at en skolepult ikke er ideell for læring, men heller at en utforsker i og av miljøet. Her trekkes frem et perspektiv på aktivitet i fellesskap som ligner sosiokulturell læringsteori. En god diskusjon krever at en tar stilling til og forstår motpartens argumenter og muligens sammen kommer til en løsning. Da er både språk og samhandling viktig, noe som er to hovedmomenter innenfor sosiokulturell læring.

4.2.3. Frihet leder til konsentrasjon

Måten de arbeider med fag på begrunnes også med utviklingstrinnet elevene er på. To motsetninger innenfor en metode er fordypning og lange økter med temaarbeid og kortere øvelser med hyppige avbrekk (pauser). Selv om lange økter tilrettelegger til fordypning av tema, er det ikke alltid det er det beste for elevenes læring. Noen ganger er det viktig å bruke metodiske grep for å tilfredsstille elevenes behov for fortgang: «Dem er i en sånn fase der det går fort for dem...Det skal hele tiden skje noe», Lærer 1. Læreren snakket her i forhold til ulike metoder. Av og til er det ikke hensiktsmessig å ha fordypningsøkter. «Jeg prøver å variere, jeg synes variasjon er et viktig stikkord når det gjelder læring generelt». Samtidig kan fordypningen bestå i å møte tema på flere forskjellige måter.

Som en motpol til hyppige fellesarbeid er individuelt arbeid over lengre tid. Dette så jeg mye av under observasjon. Som nevnt er elevene i 10. klasse godt trent til å finne arbeidsoppgaver og jobbe med disse. Under observasjon hørte jeg aldri læreren be noen elever to ganger om å finne sitt arbeid. De gikk selv og hentet det de trengte fra hyller og sekker.

Etter en lang skriveøkt påpekte Lærer 1 for klassen at dette hadde vært en bra økt. Hen forklarte for elevene at måten de arbeidet på, fokuset og konsentrasjonen, er en viktig kompetanse. Samt at det er opp til hver enkelt elev å finne sin optimale arbeidsmåte så lenge det ikke går ut over andre. Dette var en liten beskjed rett før eleven gikk ut. Beskjeden om arbeidsmåten var vurdering for læring. Om Lærer 1 mente det slik vet jeg ikke. I intervjuet snakket vi om individuelt arbeid og da nevnte Lærer 1 «flow-sona»:

Den flow-sona, den er jo så viktig. Fordi du ser jo at i 10. nå så har vi jo 4 timer på rappen. Og da mener jeg da få man virkelig komme ned i dybden, da får man virkelig konsentrere seg. Gjerne med musikk på øret, mange elever liker det og får konsentrert seg bedre på det. Men å komme inn i flow og glemme tid og rom og bare er i tema...det er det som er målet med alt.

Konsentrasjon er essensielt for godt arbeid. Flow-sona nevnte Lærer 1 i observasjon også. På måten hen refererte til flow-sona til elevene antar jeg hen har snakket om den før. Det er en viktig del av hvordan de arbeider på. I samtale om flow-sona ble Lærer 1 veldig engasjert og ønsket tydelig å spesifisere viktigheten av den: «Kommer man inn der så skal man ikke forstyrres. Gud bedre, det er en synd å klappe en på skulderen da». Det Lærer 1 kaller flow-sona er uttrykkelig spesifisert i Maria Montessoris bøker. Hun kaller det ikke flow-sone, men

oppmerksomhetens polarisering (Myhre, 1996). Den er årsaken til at læreren kalles veileder. Den virkelige læringen skjer når mennesket er i flow-sona, og læreren er ikke en direkte del av den. Dette er også et tydelig konstruktivistisk syn på læring. Det er den mentale aktiviteten hvor eleven er «oppslukt» i arbeidet og glemmer tid og rom.

Da jeg kom tilbake til skolen for å avholde intervjuene, etter observasjon, hadde elevene levert inn innleveringsprosjektet de hadde jobbet med i noen uker. Da fortalte Lærer 1 meg en solskinnshistorie. En elev som hadde slitt veldig på skolen denne høsten og som sliter med skrivesperre hadde med denne oppgaven funnet en løsning. I et etterord som Lærer 1 beskrev som «sterkt», hadde eleven forklart at oppgaven hadde vært en «mindbreaker». Eleven hadde knekt skrivekoden og hadde levert en kjempebra besvarelse. «Bare å få en sånn tilbakemelding, det betyr alt. Da tenker jeg, yes, nå har vi virkelig oppnådd noe» (Lærer 1). Å knekke skrivekoden gjorde eleven selv uten lærerens hjelp. Eleven hadde arbeidet i flow-sona.

4.3. Ting henger sammen

Når elevene opplever frihet vil de lære i tråd med sitt individuelle utviklingsmønster. Da vil elevene også oppleve at de *normaliseres*, slik Myhre beskriver. Dette vil si at elevene lever i harmoni med seg selv og omverdenen. Kosmologien er en forestilling om hvordan verden og universet henger sammen og hvordan alle komponentene påvirker hverandre, og at menneskene har mulighet til å endre seg selv for å oppnå en tilværelse i harmoni uten krig. «Hun (Montessori) ville gi alle barn mulighet til å forstå helhetens betydning - og dermed fredens nødvendighet» (Lexow: 2015: 25). Det er en nyanseforskjell i hvordan Maria Montessori presenterer kosmologien og hvordan Montessoriforbundet gjengir dette som helhetstanke og holistisk perspektiv. I Montessoris egne tekster fremstår kosmologien nærmest som et livssyn. Mens dette ikke samsvarer med fremstillingen lærerne gir, hvor helhetstanken handler om å forstå helheten og jobbe tverrfaglig. Det er mulig det er slik helhetstanken kommer til uttrykk i arbeid med fag, men jeg merket meg likevel at den kosmiske fremstillingen manglet i undervisningen selv om Lærer 2 nevner den. Lærer 2 forteller at Montessori mente at helhetstanken var forutsetning for fred, og sier at hen ikke ser noe galt i det hun skriver. Videre sier Lærer 2: «Hele dette her skal skape sånn fredsmenneske» og refererer til den kosmiske utdannelsen og helhetstanken. Begrepene kosmologi og helhetstanken berører samme aspekt om verden som helhet, men forklares litt

forskjellig. På mange måter er helhetstanken en ideologi som ligger i bakgrunnen: «Det er vel alt og ingenting» (Lærer 2).

4.3.1. Fredsmenneske

I Montessoripedagogikken er det skrevet mye om hvordan mennesket skal utvikles til fredsmennesker. Fred handler ikke bare om fraværet av krig, men er også rettet mot hvordan mennesker skal forholde seg til naturen og alt levende. Det kan se ut til at RLE-faget har en spesiell rolle i dette arbeidet. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne forholdt seg til tanken om å utdanne barn til fredsmennesker og om det er noe spesielt med RLE-faget i så henseende. I den forstand spør jeg lærerne om RLE-fagets oppgave innenfor montessorirammen, Lærer 1 svarer:

Den Gyldendalboken er jeg veldig fornøyd med fordi den, Horisonter heter jo den, den tar for seg ganske mye etikk, men også litt sånn fokus på miljøet. Ansvarsetikk, økosofi og sånne ting. Noe som kommer lett inn under Montessori-paraplyen som er veldig opptatt av akkurat sånne ting som det. Som vi fremhever ytterligere da.

Lærer 1 nevner Horisonter som er et læreverk i RLE, mye brukt i den offentlige skolen. Det er etikkdelen av boka Lærer 1 er spesielt fornøyd med, og hen tar ikke opp det som eventuelt skiller seg ut fra en montessoritenkning. Tvert imot ser det ut til at Horisonters forståelse av menneskeverd og empati passer godt inn med montessoripedagogikk og at RLE-faget gir en god mulighet til å trekke frem etiske og moralske spørsmål.

Det er imidlertid ikke bare RLE-faget som er viktig i utdannelsen av fredsmennesker, men snarere helheten ved montessoriskolen. Lærer 2 viser tilbake til det med mer engasjement for fred:

Maria Montessori, hun var jo en sånn forkjemper for FN fra tidlige tider og hun var veldig opptatt av den bærekraftige jorda, hun var veldig opptatt av fredstanken...hun var et sånt menneske som tenkte at fordi man skaper Montessori-skoler på den måten man gjør, så skaper man et fredsmenneske.

I sitatet ser vi hvordan fredstanken knyttes opp til forholdet til naturen. Gjennom observasjon av etikkøktene så jeg hvordan Lærer 1 trakk frem eksempler hvor menneskers levesett er årsaken til at naturen forurenses og dyr og mennesker påvirkes. Hen fortalte også historier om

hvordan forurensninger har blitt ryddet opp i. Disse historiene fengslet elevene. Lærerne presiserte flere ganger i løpet av intervjuene hvor viktig naturen og miljøet er: «Jeg tenker elevene må vite at vi faktisk er veldig avhengig av naturen rundt oss» (Lærer 1). Fredstanken blir dermed også en del av den holistiske pedagogikken hvor mennesket ikke kan sees uavhengig av naturen og andre mennesker.

Montessorilærerne ønsker å bringe disse perspektivene til andre og påvirke utdanningssystemet også utenfor montessorimiljøet. Gjennom å være en foregangsskole skal de vise hva som er mulig og håper at andre vil følge etter: «Vi ønsker å være en spydspisskole. Det er noe som har vært et stort fokus alltid, innenfor bærekraftig utvikling» (Lærer 2). Bærekraftig utvikling er en viktig del av tanken om å utvikle fredsmennesker og de ønsker å påvirke det offentlige ved eksempelets makt:

Folk ser at her tenker vi miljø. Her tenker vi tilpasning i forhold til naturen, at vi skaper en spennende skole. Som vil være et eksempel for andre, både skoler og institusjoner. (Lærer 2).

Med andre ord ligger det en selvforståelse av at montessoriskolen er kommet mye lenger enn den offentlige skolen når det gjelder spørsmål om miljø og etikk. Derfor mener disse lærerne at de kan være til inspirasjon for andre aktører, noe som ifølge Lærer 2 allerede har skjedd:

Det har vi jo masse eksempler på at de nyere læreplanene som har kommet til Norge også har hentet masse fra montessoripedagogikk. Det er helt supert. Det er ingenting bedre enn det.

Det er ikke bare etikk og økologi som trekkes frem når lærerne diskuterte hvordan man bidrar til utvikling av fredsmennesker. Praktisk kunnskap er et stikkord, og de ser religionskunnskap som vesentlig for elever som skal reise ifølge Lærer 1:

Når elevene er ute og reiser, det er dem jo ofte, så kommer dem til land som Hellas og Thailand eller land utenfor Nord-Europa som er veldig religiøse. Da er det stor fordel å kunne litt om religionen for da forstår man hva som skjer i landet.

Å kunne noe om andre religioner forstås av Lærer 1 som nødvendig for å forstå andre land man besøker og som gir et innblikk i det politiske:

Jeg har studert religionsstudier i hovedfag. Jeg brenner jo for religioner generelt som fag og som innfallsvinkel til å forstå politikk og verdenssituasjonen.

Det er interessant at her legges vekt på religionskunnskapen som en mer faktaorientert tilnærming som ikke bringer inn det etiske fra ulike religioner. Religionskunnskapen blir derved sett som en mulighet for politisk forståelse, ikke som grunnlag for innsikt i ulike etiske problemområder. Det er imidlertid viktig hvordan temaet legges frem ifølge Lærer 1:

Respekten må alltid ligge der. Det er litt sånn for meg, når det gjelder dette faget her. For det er jo mye rart i de forskjellige religionene som er fremmed for de, og kanskje litt, hva skal jeg si, skummelt nesten også, for noen. At dem bør behandle tema med en god innstilling, det tror jeg er kjempe viktig.

Med andre ord er måten religioner presenteres på og arbeides med i skolen viktig. Det kan derfor være utfordrende å få elevene til å utvikle respekt for de ulike religionsuttrykk og læreren må handle klokt.

Montessoris tanke om at elever skal utvikles til fredsmennesker er til stede i disse lærernes utlegning om fredstanken og RLE-faget. Et interessant moment er at det kan virke som etikk og miljø er det som særlig bygger opp under fredstanken mens kunnskap om religioner knyttes mer til en forståelse av «hvordan det er der» i en mer politisk forstand. Altså at religionskunnskap er bakgrunn for å forstå ulike samfunn mens økologi og etikk bygger opp elevens identitet som fredsmennesker.

4.3.2. Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig arbeid ved montessoriskolen går ut på å tenke alle fagene samlet sett. Det er dette som er å tenke holistisk. «Når du sier helhet så tenker jeg det holistiske. Jeg tenker at ingen fag lever sitt eget liv her, at alle fag er avhengige av hverandre. At vi tar det tverrfaglige opp til et nytt nivå» (Lærer 1). Måten å se fagene samlet på skal gjenspeile virkeligheten. De mener at ved å dele opp i fag og undervise om fagene isolert fra hverandre, er en inndeling som er kunstig med tanke på virkeligheten og vil derfor oppleves kunstig for elevene. «Helhetstanken er viktig fordi vi ikke skal bare lære masse fakta innenfor fag og så ikke se sammenhengen. Det er viktig for elevene å skjønne sammenhengen og skjønne hvorfor ting henger sammen» (Lærer 2). Læreren er klar over at tverrfaglighet ikke er unikt for

montessoriskolen. Forskjellen ligger i en dypere forståelse og gjennomføring av tverrfaglighet. Lærer 2 forteller også at Montessori selv ikke delte så mye inn i fag, men heller i større «bolker».

Helt konkret går tverrfagligheten ut på å ta utgangspunkt i et tema som da flere fag berører på ulike måter. Elevene opplever da samme tema i flere fag. De ulike fagene har sin tilnærming til tema og dette vil hjelpe elevene å se sammenhenger og få et helhetlig bilde av verden. I sitatet under trekker Lærer 1 frem et eksempel på hvordan tverrfaglig samarbeid er.

Når man jobber sånn temaarbeid som vi gjør, så for eksempel 8. og 9. jobber nå med islam som er et typisk RLE-fag i tre uker. Og da kommer de andre fagene inn under. De leser engelske tekster, de skal skrive en norsk tekst, de skal jobbe med ornamenter og kalligrafi i kunst og håndverk.

Å ta et dypdykk i tema beskrives igjen som et mål. Når de har en gjennomgående undervisning av tema kan de «gå i dybden».

Og en fordel med den holistiske helheten og temaarbeid er at man går litt mer i dybden, at man ikke scratcher overflaten og bare forter seg fra tema til tema eller emne til emne, at man kommer i dybden og får smake litt på temaets egenart.

Lærer 1 nevner at temaets egenart blir tydeligere. Hvor blir det av fagets egenart? En mulig konsekvens er at f. eks. RLE-fagets egenart forsvinner i mengden av annen informasjon. Ved å ta utgangspunkt i et tydelig RLE-tema som islam, antar jeg at fagets egenart er tydelig. For RLE-faget som er et lite fag er det mulig at det forsvinner hvis det skal inkorporeres som et bifag til et tema som er mer naturlig for et annet fag. Dette er kun mine spekulasjoner da jeg verken har observert noe som kan indikere dette eller spurt om dette i intervju.

Samarbeidet til lærerne trekkes frem som en side ved det holistiske. Det krever et tettere samarbeid om undervisning enn det de forestiller seg er vanlig på offentlige skoler. Planlegging er ikke dermed noe en kan gjøre på egenhånd. I spørsmål om hva som er viktig for dem, trekker begge lærerne frem hvordan lærerne jobber sammen bl.a. Lærer 2 trekker frem lærernes eget læringspotensial: «Som lærer har du også en helt annen mulighet for utvikling. Å være med på å drive skolen. Alle vi 10 lærerne er sammen. Jobber som et

prosjekt». Hen forklarer videre at dette er hen selv avhengig av i en arbeidssituasjon. Det er dermed ikke bare elevenes læring og utvikling som trekkes frem som en gevinst av denne måten å lære om tema og fag på. Det er viktig for Lærer 2 å kunne ha en slik arbeidssituasjon. Denne måten å jobbe på forutsetter et lite miljø. Lærerne tror ikke denne arbeidssituasjonen ville vært mulig ved en stor skole. Skolen har en administrasjon, men det er lærerne selv besitter disse rollene. Hvilket betyr at f. eks. rektor også har mye undervisning. Jeg får forklart at de ansatte jobber veldig tett sammen og samarbeider mye. Dette lille miljøet gjør at relasjonene mellom lærerne, elevene og forholdet lærer-elev er tettere. Det øker trivselsfaktoren og ses i lys av målet om et godt sosialt miljø. Måten lærerne jobber sammen på har dermed andre effekter som trekkes frem som positive og vesentlige: «En annen viktig ting, føler jeg er teamet her oppe, altså lærerne, mine kolleger. Vi har en ganske flat struktur her oppe. Det vil si at alle er med på å bestemme» (Lærer 1).

4.4. Betydningen av artefakter

Helhetstanken i montessoripedagogikken er som nevnt en ideologisk tenkning, begrunnelsen for å drive skole er på et metanivå som kan forstås som en forestillingsverden. Dette svarer til Cole og Wartofsky teori hvor de deler inn artefakt inn i tre nivåer. I de høyere nivå er ikke tingen som fysisk gjenstand nødvendig for forståelsen av artefaktet. Afdal og Cole forklarer artefakt som et vidt begrep hvor tingen har blitt til gjennom menneskets kulturelle handlinger. Da blir også artefaktet en kulturbærer og kulturformidler. Artefaktet er også et symbol for kulturen eller handlingen og dets betydning er ikke statisk, men heller dynamisk og blir til gjennom menneskenes forståelse og bruk av den. Jeg skal i dette kapittelet vise hvordan skolen benytter seg av artefakter i pedagogikken.

4.4.1. Materiell

Materiell er en del av Det tilrettelagte miljø. Det har også den hensikt at det er knyttet opp til hjernens utvikling. Ved å bruke hendene til å fysisk ta på objekter, utvikles hjernen. Tingene som artefakt er dermed ikke kun medierende redskaper. De er forutsetning for læring.

Den hånd – hjerne koordinasjonen var noe Maria Montessori forsket mye på og som det forskes veldig mye på. At vi trenger å bruke hender for også få en god hjerneutvikling rett og slett...et annet konkret eksempel på det tilrettelagte miljø vil jo være fiskebåten vår. (Lærer 2).

På ungdomsskolen er Det tilrettelagte miljø det såkalte erdkinderfellesskapet. Jeg forklarer nærmere hva erdkinder betyr for denne skolen i kapittel 4.5. Fiskebåten som Lærer 2 nevner er et element som svarer til erdkinder. Hen fortelle at de skal ut på fjorden med den hver uke fra nå av. Under observasjon holdt Lærer 2 sammen med noen elever å gjøre den i stand. Gjennom aktivitetene å sette garn, å sløye fisk, å kjøre båten, å navigere osv. medieres kunnskapen. Fiskebåten og aktivitetene som muliggjøres gjennom bruken av den svarer til Afdals teori om læring som aktivitet og kunnskaping. Den er en ting som gjør læring mulig. Elevene lærer gjennom båten som medium, men er også selv delaktig i prosessen med å lage ny kunnskap.

Lærerens rolle som veileder er interessant her fordi elevene er selv ansvarlig for driften. «Målet er at de skal styre dette mest mulig. Det er de som trekker garn, foredler fisken osv.» (Lærer 2). Her er det en liten forskjell på hvordan noe burde vært og hvordan noe er. Lærerne vil helst at elevene skal bli så selvstendig som mulig og at lærerne selv er i bakgrunnen. Når Lærer 1 forteller om at 10. klasse er tilnærmet selvgående når det kommer til å organisere seg selv i individuelt arbeid og at 8.- og 9. klasse trenger litt mer hjelp, vitner det om at de ser resultater og at målet deres ikke er urealistisk. Dette så jeg også i observasjon av 8.- og 9. klasses utøvelse av demokrati. Lærerne som var til stede under denne delen av økten fortalte meg at de ideelt sett ikke skulle ha vært der, men at det er nødvendig for å hjelpe til. Lærerne sa veldig lite. De var nok mest der for å markere et nærvær. For de yngre elevene er et tydeligere nærvær av lærere viktigere. Øvelser som diskusjon for å finne løsninger ligger på et høyere artefaktisk nivå. Det handler om å kunne følge normer og regler samt finne løsninger ved mental aktivitet. Dette krever abstrakt tanke og indre disiplin.

4.4.2. Undervisning som artefakt

Under observasjon fikk jeg se flere artefakter tatt i bruk for å formidle kunnskap, reflektere over seg selv, inspirere og tilfredsstille elevenes ulikheter og behov. Disse artefaktene var PowerPoint-presentasjon, filmklipp, musikkstykke, bilder, fortelling og diskusjon. Produktet for dette temaet der elevene viser hva de har oppnådd av kunnskap er en innleveringsoppgave. Både under observasjon og intervju forklarte Lærer 1 viktigheten av å ikke bare mate elevene med samme undervisning, «stikkordet er variasjon» (Lærer 1). Jeg fikk inntrykk at variasjon som metode var et grep hen benyttet seg av. Benyttet hun seg variasjon eller?

Lærer 1 brukte mye PowerPoint-presentasjoner i forelesningsdelene. Det er ikke bra om forelesningsdelen blir for lang: «Jeg liker å forelese også. Da er det korte, konsise

forelesninger for å inspirere og motivere og så slipper jeg dem løs etterpå». Å forelese er en kontrast til tanken om at elevene skal «jakte» etter kunnskapen selv. Elevene kan heller ta i bruk artefakter i læreprosessen

Hen forklarte at det er flere fordeler med bruk av PowerPoint-presentasjoner:

Det er mange elever som er visuelt opptatt og dem lærer mye gjennom bilder. Det andre er at jeg tror jeg er en ganske inspirerende foreleser fordi jeg gir så mye av meg selv og det gjør at elevene på en måte er de. Jeg kan føle at elevene er der. Og da er det greit å ha noe tekst og bilde som dem kan hvile øynene på bak, mens jeg går bananas frem på der.

PowerPoint-presentasjonen kan fungere som bakgrunnstepp. Ved å bruke bilder kan elevene knytte kunnskapen til noe visuelt. Likevel er Lærer 1 tydelig på at det beste hadde vært å besøke stedet, f. eks. religiøs praksis fremfor å vise et bilde. Dette vitner om et ønske om en læring i «feltet» hvor observasjon av reelle hendelser er å foretrekke fremfor klasseromsundervisning. Men å besøke f. eks. trossamfunn kan de ikke gjøre hver RLE-økt. En virkelighetsnær undervisning er noe av kjernen til erdkindertanken. Likevel er dette vanskelig om umulig å få til i praksis. Bilder kan derfor ses på som et sekundærartefakt for den virkelige verden. De gir innblikk til en praksis og derfor en kunnskap. Samtidig tilfredsstillende bilder behovet noen elever har for å knytte kunnskapen til noe visuelt. Derimot har bilder en begrensning. De er en erstatning for virkeligheten. Hvor god den er, kan problematiseres.

PowerPoint-presentasjonen kan også fungere som en huskelapp for læreren og det er mulig å legge til forbindelser som leder til et annet medium f. eks. et YouTube-klipp eller link til en dokumentar. Når for eksempel ikke læreboka strekker til henter de informasjon andre steder. Filmklipp har den samme visuelle verdien som et bilde. Mange lærer gjennom dokumentarer, men Lærer 1 presiserte også et begrenset bruk: «Så filmklipp og dokumentarer og snutter er kjempe viktige», for å gi et inntrykk. Lærer 1 viste en 10-15 minutter langt filmklipp fra en dokumentar om Arne Næss. Filosofien til Arne Næss passer godt inn i hvordan montessori-pedagogikken tenker om verden. Da blir undervisningen om etikk både for faget RLE og montessori-skolens egen filosofi.

Mot slutten av en økt, før lunsj, ba Lærer 1 elevene om å legge hodene ned på pulten og slukket lyset. Hen satte på et musikkinnslag av Mari Boine. Det var en type joik så elevene skjønte ikke språket. De hørte musikken uten tekstforståelse. Så fikk de utlevert et ark med teksten på norsk og hørte joiken en gang til. De analyserte teksten i plenum etterpå. Teksten handler om en jeg-person i naturen. Elevene tolket det til at joiken handlet om naturen og at mennesket også er en del av naturen. Det trekkes så mot ansvarsetikk og naturvern. Her brukes joiken som et artefakt. Da jeg spurte om bakgrunnen for musikkvalget svarte lærer 1:

Igjen det der med respekt også for de som er annerledes. Og jeg tenker samene, urfolk, respekt og natur. Igjen, det går en sånn rød tråd her som ligger her litt skjult, men det er en baktanke. Jeg tenker dem har godt av å høre litt andre ting. Ikke bare Rihanna og gud vet hva dem hører ut av disse folka, hip hop. Men at dem hører noe world music som Norge kan være skikkelig stolt av. For hun er jo en stjerne som er høyt på himmelen som de garantert ikke har hørt om. Så det var en liten baktanke.

Lærer 1 nevnte ikke hensikten med musikkvalget, som var diskusjonen i plenum hvor menneskets tilknytning til naturen ble belyst, at mennesker også lider hvis naturen lider. Lærer 1 trakk frem flere baktanker med undervisningen. Mari Boine fremstilles som et motstykke til den musikken elevene selv hører på. Hun representerer en annen del av musikkverdenen som Lærer 1 antar elevene ikke kjenner til. Det er et forsøk i folkeopplysning ved siden av fagkunnskapen. Samtidig trekkes RLE-fagets verdisyn og oppgave frem med tanke på å skape tolerante og reflekterte mennesker. Artefaktet, musikkvalget, brukes som et verktøy for å skape bevissthet om det som er annerledes for å fremme respekt. Det var derimot ikke det som fremkom av undervisningen som hensikt. Jeg antar Lærer 1 mener hovedgrunnen var for innlysende til at hen nevnte det.

Arbeidet med den individuelle oppgaven ga elevene mulighet til å komme i flow-sona. Dette ble også beskrevet som meningen med alt, av Lærer 1. Dette arbeidet kan ses som en medierende prosess hvor eleven viser kunnskap, men også skaper den ved å vise sin forståelse og setter den i en kontekst hvor eleven skjønner innholdet. Redskapene (artefaktene) som benyttes i arbeidet med oppgaven er pc, internett og lærebok. Dette er primærartefakter. Pc og internett er forholdsvis nye redskaper i skolens historie. Dette betyr likevel ikke at de ikke har fått en symbolverdi. Både Pc og internett har flere funksjoner og vært gjennom en prosess

hvor menneskelig samhandling har formet betydningen. Under observasjon så jeg mye bruk av både Pc, internett og lærebok.

Fortelling fremkommer i LpM som en viktig formidlingsmåte. Lærer 1 peker på flere muligheter fortelling kan brukes til. Som underholdningsform er fortellingen også fortsatt gyldig. En fortelling kan både fungere som formidler av kunnskap, men også oppfordre til egen refleksjon og utvikling: «Hvis det er fortellinger som på en måte kan gjenspeile elevens verden med ungdommer og situasjoner som de kan forholde seg til, da er fortellingen kjempeviktig» (Lærer 1). Dette perspektivet handler om refleksjon og gjenkjennelse og er på et abstrakt nivå. Meningen er at eleven skal se fortellingen i forhold til seg selv, kanskje spille på følelser som vennskap, empati og omsorg. Dette er aspekter som berører etikkemnet av RLE-faget. Igjen ser vi at etikk delen av RLE-faget er ment å skape refleksjon over egen tilværelse. Lærer 1 forteller videre at religiøse skrifter også kan benyttes:

Jeg kan jo for eksempel lese opp en spennende myte i hinduismen, for eksempel om Ganeshas tap av hode. Ikke sant, det kan være sånne spennende historier. Det kan være fra religiøse tekster også.

Religiøse fortellinger trekkes frem i en annen sammenheng. De er der for å gjøre temaet levende. Læreren utelukker ikke at religiøse fortellinger kan skape refleksjon over eget liv. Det interessante er at eksemplene læreren igjen skiller mellom etikk som elevene kan ha nytte av med tanke på eget liv, mens eksemplene fra religioner tar sikte på fagkunnskapen for å presentere temaet på en annen måte for å variere. Det er ikke sikkert dette er et bevisst skille Lærer 1 gjør med tanke på RLE-faget. Likevel er det naturlig at når fagstoffet korresponderer med montessoripedagogikkens overordnede mål at de får ekstra oppmerksomhet og belyses for å fremme deres egne prinsipper. Montessoripedagogikkens fokus på etikk og miljø for å skape fredsmennesker blir som en ideologi som også fungerer som et artefakt i seg selv.

4.4.3. Skolen som artefakt

Skolen som artefakt er knyttet opp til tanken om minisamfunnet lærerne beskriver skolen som. Det forberedte miljø er det pedagogiske prinsipp som ligger til grunn for betydningen av skolens utforming og miljøet på skolen. Skolen fremstår som primærartefaktet som symboliserer ideologien. Elevens plass i sentrum trekkes frem i spørsmål om utformingen av

skolen. Det er ikke likegyldig hva som anses som et godt læringsmiljø når det handler om miljøet: «Jeg tenker eleven i sentrum. Hva er det som fungerer?» (Lærer 1). Siden denne skolen er en ungdomsskole er Det forberedte miljø litt annerledes enn på barneskolen, det henger sammen med erdkinderfellesskapet. Det er flere ulemper med skolebygningen slik den er i dag. Jeg får forklart at utformingen ikke er optimal: «Som har en litt bedre utforming som fungerer bedre for oss. Vi har et kunst- og håndverksrom som også fungerer som et vanlig klasserom. Det er mange ting som ikke er som det skal være» (Lærer 2). Slik skolen fremstår i dag beskrives den som «slitent» av Lærer 2. Samtidig påpeker hen at det er god atmosfære:

Det betyr også mye at den er liksom godt levd inn. Men vi føler at når folk kommer inn hit så får de en god følelse. Vi hører veldig ofte, når folk har vært her at de sier her var det hyggelig å være.

Skolens mangler overskygges ikke av det som er positivt. Skolen som et artefakt som har blitt til over tid, gjenspeiles i sitatet over. Skolen har blitt «levd inn». Beskrivelsen er lik måten en sko som endelig har blitt «gått inn» og nå er komfortabel, ikke bare ny og fin. Verdien av skolebygget har blitt til av elevenes og lærernes bruk over en lengre periode.

De drømmer om en ny skole og ser for seg å kanskje få bygget ny skole i nærmeste fremtid. Derfor har de også ganske klare tanker om hva de ønsker for den nye skolen. Planene og tankene sier noe om hva de tenker om skolen som bygning og hvordan de ønsker at skolen skal være. Derfor vil jeg trekke frem det de forteller om en eventuell ny skole.

Så da tenker jeg nå at hvis vi bygger et nytt bygg så som for eksempel et pluss-hus-bygg. Altså et bygg som skaper energi i stedet for å bruke energi. Det er målsettingen vår, så vil jeg sette et godt eksempel. (Lærer 2).

Sitatet over illustrerer et bilde av en skole hvor miljøhensyn skal tas. Dette så jeg var viktig under observasjonen. Spesielt RLE-faget fremmer hensyn til jorda og miljøet vi alle er en del av. Dette er ikke konkrete fagrelaterte emner, men sier noe om skolen som helhet. Da vil den nye symbolverdien til skolen bestå av bl.a. en egenskap ved skolen, ikke skolen som «levd inn». Lærer 1 beskriver skolen i tråd med erdkinderfilosofien: «Jeg ser også for meg bikuber, kanskje også høner... For vi skal ha hightec, Mac og alt det greiene der, men det skal være både og» Elementer ved en bondegård trekkes inn i skolen for å være en del av undervisningen.

Drømmen min er at hjertet av skolen er en stor grønnsakhage som ligger midt i skolen, kanskje med glassvegger rundt som alle kan se inn i. Der dyrker vi masse til eget bruk og til salg. (Lærer 1)

Hvis de bygger en ny skole vil skolens bruk endres, og sammen med den nye miljøprofilen vil også symbolverdien endres. De vil ikke ha et artefakt som har blitt til over tid, men som har blitt til gjennom en visjon og lærernes ønsker for hvordan skolen skal være. De står på mange måter over en oppgave hvor de må skape seg et nytt artefakt.

4.4.4. Miljøet som artefakt

Jeg vil si at i grove trekk så handler Det forberedte miljø om tilrettelegging. Det handler om hvordan omgivelsene skal være og hva det har å si for barns utvikling og læring. Det er ikke tilfeldig hvordan de tilrettelegger.

Alt fra læreren er det forberedte miljø. Bygget, materiellet som du jobber med, som de bruker. Alt fra pc...men så er det jo selvfølgelig liksom hele i et bygg. Så ser vi ikke på dette bygget som en institusjon, men som et lite samfunn hvor ting skal fungere, hvor vi skal spise lunsj sammen, hvor vi skal ha felles møte, hvor vi skal organisere ting. Hele den derre pakka der hvor liksom samfunnsorganiseringen er det forberedte miljøet også for oss. (Lærer 2).

Lærer 2 forteller at omtrent alt fysisk ved skolen er Det forberedte miljø, skolen i seg selv er Det forberedte miljø. Organiseringen av samfunnet de beskriver skolen som hvor deres felles aktiviteter er Det forberedte miljø og har en direkte kopling til læring: «Det forberedte miljø skal fremme elevenes læring» (Lærer 1). Samfunnstanken beskriver begge lærerne. Lærer 1 forteller om hvordan en elev opplever skolen: «Jeg hadde en samtale her i går med en jente i 8. klasse, og hun sa det rett ut, hun var så glad for at hun hadde starta her. Vi er som en stor familie her, som hun sa...vi er et lite miniatyrsamfunn som på en måte alle er avhengige av, vi må ta ansvar». Samfunnstanken lærerne og elevene har om seg selv kan tyde på en forståelse av et isolert samfunn hvor de kjenner kulturen. Dette vil ikke si at det er et lukket samfunn, tvert imot, de tar ofte imot gjester. Likevel er det er en måte å forstå virkeligheten på, sin egen virkelighet. Det er en forestilling om hvordan de selv har det. Ved å bruke Cole og Wartofskys inndeling av nivåer kan det være en «imagined worlds», og da et tertiærartefakt.

4.5. En utdanning for livet

Montessoriskolen er ment å være en utdanning for livet. Lærerne fokuserer både på hva fremtidig jobbsituasjon krever og hva det vil si å delta i samfunnet. Når elevene er kommet i tenårene er det en annen læring som kreves.

Fordi at skole bør være en sånn utdannelse til livet, mye mer an å tenke bare fag. Og da er det egentlig litt interessant og da er jeg veldig enig med Maria Montessori hun sa det om ungdomstrinnet, som jeg er mest opptatt av. Det er en sånn brytningsfasen i livet. Da var hun opptatt av egentlig bare to ord. Hun var opptatt av at elevene skulle få økonomisk og sosial uavhengighet. Det vil si kunne fungere i samfunnet...Jobbe på en helt annen måte, ikke tenke fag. Og det var liksom opplæringen inn i voksenlivet. Så det betyr vel egentlig at jeg synes det er kjempeviktig å utdanne mennesker. (Lærer 2).

Erdkinder er betegnelsen for den «skoletiden» Maria Montessori så for seg for ungdom. Erdkinder er et sammensatt ord fra de tyske ordene erd og kinder, som betyr jord og barn. Erdkinderfellesskapet kan da oversettes med et fellesskap av jordens barn. Erdkinder er ment å forestille hvordan det virkelige liv er.

De tjener penger. Vi, de lager mat felles. Vi har et møte hver fredag hvor vi diskuterer ulike ting med eleven, hvor de en med å bestemme. Vi har en elevadministrasjon, det er klart det har man også på en offentlig skole hvor du har kanskje et elevråd, ikke sant. Den graden av hvordan elevene er medvirkende og jobber sammen med oss er nok større her. (Lærer 2).

Gjennom å tjene egne penger får elevene se hvordan penger og arbeid henger sammen. Derfor er det mindre hensiktsmessig å dele inn i fag: «Fordi at skole bør være en sånn utdannelse til livet, mye mer enn å tenke bare fag» (Lærer 2). En annen viktig side ved erdkinder er at eleven er med på å ta beslutninger. Erdkinder var i utgangspunktet tenkt som et bondegårdsamfunn.

Erdkinderfellesskapet jo egentlig en gård...Vi er en sånn urban modell kan man kanskje si. Men hvor vi prøver å etterstrebe viktigheten av at elevene skal fungere

god sosialt og økonomisk, lære de økonomisk uavhengighet. Lære de å stå på egne ben. (Lærer 2).

I LpM er det skrevet en trinnvis liste med kjennetegn til hvordan erdkinder kan se ut. Lærer 2 forteller at de har valgt en urban modell.

Steg fem hvis jeg ikke husker feil, det er jo fully integrated på en bondegård. Sånn som Hershey i USA, som er et forbilde for Montessori-skolen, men det er et fyrtårn som ligger der borte som ikke nødvendigvis er et mål i seg selv, men er en bevisstjøring på en vei vi går.

I sitatet over forteller Lærer 1 at de heller ikke ønsker å være en bondegård. Ved å ta elementer fra erdkinder mener de elevene får kunnskap og forståelse for primærnæringene, som anses som viktig. Det er interessant at sted 5, som er et komplett erdkindersamfunn har status som et ideal, men som ikke er målet. Lærer 1 er tydelig på at hen ikke ønsker et komplett erdkindersamfunn: «Og jeg ække, jeg er ikke helt for det, jeg er for den gygne middelvei... samtidig disse elevene skal ha eksamen, de skal på videregående (skole), de må være forberedt da». Lærer 1 forklarer at erdkinder, som er forberedelse til livet, ikke er en forberedelse hvis det gjøres slik steg fem beskriver det.

4.5.1. Skolens erdkinderelementer

Da jeg var på observasjon så jeg et drivhus som blir brukt til dyrking og en fiskebåt de drar ut på fjorden med for å sette garn. Skolen har et samarbeid med en økologisk drevet gård hvor elevene er med på gårdsdrift. I tillegg er elevene med på å «drifte» skolen. De har alle ansvar for å lage felles lunsj til hele skolen. Ansvaret for lunsjen går på omgang blant elevene, og de er organisert i små grupper. Elevene har en egen elevadministrasjon som er med på å bestemme ulike ting, De har også andre grupper med egne ansvarsområder.

Jeg fikk observere en del av en økt hvor elevene i 8. klasse og 9. klasse hadde et møte. En gruppe elever ledet og de hadde en sakliste. De diskuterte flere saker. En av sakene handlet om problemet med at fotballer stadig forsvant. Det er uklart for meg om de ble skutt bort med vilje, glemt ute etter pause eller at ballene ble borte av andre grunner. Lærerne var i alle fall lei av stadig å kjøpe nye fotballer. Dette ville de ha slutt på. De var derimot tydelig på at elevene hadde bruk for en ball da den ble mye brukt av mange. Elevene diskuterte ulike løsninger og konkluderte til slutt. Etter at møtet var ferdig, gikk elevene i gang med ulike

aktiviteter ved skolen. Elevene var inndelt i mindre grupper med egne ansvarsområder. De gikk i gang på eget initiativ med det de skulle gjøre etter at møtet var hevet. Det var noe uklart for meg hva elevene skulle gjøre, men da jeg gikk litt rundt på skolen så jeg noen elever i arbeid. Et eksempel er at en gruppe gikk rundt med en oppmerkingsmaskin og spraymerket asfaltområdet utenfor skolen til tennisbane ol.

Lærer 2 er ansvarlig for fiskebåten og elevgruppen som drar ut for å sette garn. Fiske er en primærnæring og kan sidestilles med jordbruk i så måte.

Og i tillegg så må vi ikke glemme det faget Arbeid, som går på det miljømessige, at eleven faktisk får et miljøbevisst forhold gjennom alt de får fra å være utplassert på en gård i fem dager til å fiske, vi har jo egen fiskebåt. Til å tjene egne penger, eller egne penger, det går jo tilbake til skolesamfunnet. (Lærer1).

Skolen har et eget fag som kalles Arbeid. Her skjer mye av den samfunnsrettede undervisningen. Lærer 2 forklarte at elevene responderer godt på praktiske gjøremål: «Nå jobber jeg veldig mye praktisk da...det jeg ser fungerer med ungdommene. De liker det». Videre forteller Lærer 2 at hen er ute med elevene på sjøen og fisker. De bruker da skolens fiskebåt. I sitatet under snakket hen om de praktiske fagene i forhold til de teoretiske fagene som hen også underviser i.

Og så er jo kanskje viktigere enn det er jo at jeg har ansvaret for den praktiske gjennomføringen, det som er praktiske fag hvor vi nå har mye fokus på fising så elevene er med å drifte et økonomiprojekt rundt fising. Så vi er ute å sette garn og så selger vi fisk til foreldre. (Lærer 2).

Hen nevnte et økonomiprojekt i forbindelse med fiskebåten. Han fortalte hvordan den praktiske delen med fiske og foredling av fisken kombineres med en teoretisk side. Her er også det tverrfaglige aspektet synlig. Dette økonomiprojektet berøres av flere fag: «vi tenker jo salg hele tiden også, ikke sant, økonomi er viktig oppi dette her. Elevene skal tjene penger, ekte penger som dem skal lage regnskap på gjennom excellark og så videre» (Lærer 1).

4.5.2. Erdkinder som bevisstgjøring

Erdkinderfellesskapet består i hovedsak av å drive en bondegård. Skolen har elementer fra erdkinder, men de er ikke en bondegård. Lærer 1:

Fordi det er på en måte så viktig å forstå at altså primærnæringene blir ofte litt glemt. Nå satser vi på fiske som du har skjønt. Vi satser også på dyrking. Fordi det, vi blir veldig tekniske. Altså det er data, det er Facebook, vi er der også glemmer vi hvor ting kommer fra. Man skulle laget en science fiction film om hvis nettet går ned for ever, hva gjør vi da? Da må vi tilbake til røttene. Du ser det som skjer i Hellas nå med tanke på den krisen hvor folk bare flytter ut på landsbygda og begynner å dyrke og sånne egne små communities når krisen er på sitt verste. Jeg tenker at eleven må vite at vi faktisk er veldig avhengig av naturen rundt oss, mye mer enn man kanskje har.

Hensikt og mål med erdkinderfellesskapet er flere. Elevene skal lære om jordbruk på grunn av verdien av kunnskapen, men også for å ha en forståelse av at menneskers livsgrunnlag er knyttet til jorden. Fellesskapet og de aktivitetene de legger til rette for, er ment å trene opp elevene slik at de er forberedt på å leve i samfunnet som voksne. I samtale med Lærer 2 etter intervjuet snakket vi om at programmer som «Luksusfellen» peker på et faktisk problem i samfunnet vårt. Mennesker må trenes opp i å være voksne. De mener at det gjør montessoriskolen.

4.5.3. Fremtidens erdkinder

Lærerne drømmer om en ny skole som kan gi dem et optimalt erdkindersamfunn. Dette er som allerede nevnt, en realistisk tanke. Jeg vil gi et bilde av hvordan lærerne ser for seg veien de går med tanke på erdkinder. Lærer 1 trekker frem elementer ved gårdsdrift:

Jeg ser for meg at når det nye bygget og alt blir klart så blir på en måte, da har vi ikke samarbeid med de ute. For da har vi mer en nok her. Da har vi de bikubene våre, forhåpentligvis har vi høner som raser rundt.

Som tidligere nevnt har skolen et samarbeid med en økologisk gård i nærheten. De drar dit for å være med på gårdsdrift. Hvis de bygger en ny skole sier Lærer 1 at det ikke blir nødvendig med gårdsbesøk. Som nevnt tidligere har jeg snakket mye med Lærer 1, og derfor er det mulig hen var mer forberedt på min interesse. Erdkinder og en ny skolebygning er en av tingene jeg

snakket med Lærer 1 om. Lærer 2 nevnte litt andre elementer enn Lærer 1 og snakket om et økt samarbeid med gården de nå har kontakt med i stedet for å avbryte samarbeidet slik Lærer 1 foreslår. Det er mulig Lærer 2 ikke var helt forberedt på spørsmål om erdkinder fordi hen virket litt nølende da hen svarte.

Vi går vel mot at vi for eksempel ønsker å ha overnattingsmulighet på skolen og at vi ønsker å ha noe dyr, det være seg høner som vi har snakket en god del om. Og at vi har regelmessige besøk og at eleven her kontakt med en gård. Er med på å ha forståelse for hva en gård er. Ikke minst jobbe på denne gården i større grad enn det vi gjør nå. (Lærer 2).

Tanken om en ny skole er høyst levende og de så for seg at det er mulig å få bygget et nytt skolebygg i nær fremtid. Det var interessant å høre hvordan de ønsket at det nye skolebygget skulle være. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at hvis en ønsker å se hvordan montessoripedagogikk kommer til uttrykk, er skolebygningen en viktig del. I alle fall ved denne skolen, selv om idealskolen fortsatt eksisterer som mentale forestillinger hos lærerne.

4.6. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å forklare hvordan begrunnelser for undervisning er knyttet opp til læringsteorier. Et annet perspektiv har vært på montessoripedagogiske uttrykk ved skolen og hvordan de kan tolkes i lys av artefaktteori.

I kapittelet Det sosiale først har jeg vist hvordan det sosiale miljøet utfordrer fagene. Begrunnelsen ligger i at elevenes fysiologiske utvikling krever hensyn til miljøet. Lærerens rolle som veileder vitner om en forståelse av læring som konstruktivisme, samtidig problematiserer jeg at dette ikke må forstås som en læringsstrategi. Dette leder til at eleven blir opplært til å ta ansvar for egen læring gjennom selvstendig arbeid og blir oppfordret til å utvikle seg gjennom å ta utfordringer.

Frihet og valg handler om et viktig montessoripedagogisk prinsipp. Her beskriver jeg hvordan elevene gjennom frihet i undervisning blir respektert som individer. Læring som aktivitet trekkes frem som en positiv metode og viser at skolen også har et «ben» innenfor sosiokulturell læringsteori. Friheten er ment å stimulere til konsentrasjon. En veldig viktig arbeidssituasjon er flow-sona, hvor eleven jobber og lærer om tema uforstyrret.

Ting henger sammen er tittelen på kapitlet hvor jeg forklarer hvordan kosmologi, helhetstanke og fredstanke, som er store og viktige prinsipper i montessoripedagogikken kommer til uttrykk ved denne skolen. De har fokus på å utdanne fredsmennesker. RLE-faget er en mulighet for skolen å trekke frem lærdommen om at mennesker er avhengig av jorda. Etikk-delen av RLE-faget samsvarer med montessoriskolens overordnede filosofi mens kunnskapen om religioner er ment til å forstå forhold i verden, eks. på reise eller i politiske forhold. Det tverrfaglige perspektivet skal illustrere at virkeligheten ikke er inndelt i fag, men at alt er en helhet i relasjon til hverandre. Måten temaarbeid erstatter fagarbeid på kan gå på bekostning av fagets egenart.

Betydningen av artefakt er fjerde underkapittel og henviser til Afdal og Coles forståelse av begrepet artefakt. Læring må forstås i sammenheng med tingen som et fysisk objekt. Dette er en forutsetning for hjernens utvikling. Elementer fra undervisning forstås som artefakter fordi de er meningsbærere og representerer en forståelse av noe. F. eks. bilde fra en religiøs handling er en illustrasjon. Det er likevel bedre for læring om de hadde hatt mulighet til å besøke et trossamfunn. Her er forholdet mellom objektet som artefakt og handlingen problematisert, hvor handlingen er å foretrekke fremfor symbolet. Både skolen og miljøet ved skolen kan forstås som artefakter i den forbindelse at de representerer en forestilling hos elevene og lærerne om hvordan atmosfæren og miljøet er.

En utdanning for livet beskriver hvordan skolen har valgt ut momenter fra et ideelt erdkindersamfunn og hvordan de integrerer dette inn i undervisningen ved skolen. De har en urban erdkindermodell og ønsker å forholde seg til dette. Likevel har de planer om å bygge en ny skole slik at de kan utvikle erdkindersamfunnet ytterligere. Erdkindersamfunnet er en læringsarena for fremtiden og en bevisstgjøring av virkeligheten og hva som er byggesteinene i samfunnet vårt.

5. Drøfting

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan praktiseres montessoripedagogikk ved en utvalgt montessori-skole, med vekt på RLE-faget?* I dette kapittelet skal jeg bruke funn fra empiri og analysen til å plassere montessoripedagogikken innenfor læringsteori. Ved å bruke artefaktteori vil jeg forsøke å forklare hvordan artefakter medierer montessoriskolens pedagogikk.

5.1. Et sosiokulturelt miljø

Montessoripedagogikken har trekk fra sosialkonstruktivismen på bakgrunn i menneskelig samhandling. Lærer 1 trekker frem flow-sona som er interessant i en kognitiv sammenheng. Flow-sona er en betegnelse for dyp konsentrasjon uten samhandling med andre hvor det skjer mye læring. Ikke bare læring om fagkunnskap, men også læring om hvordan en selv lærer og trives i læringsøyeblikket. Læringen skjer på individnivå er viktig for den enkelte elevs utvikling. Lærer 1 forteller at flow-sona nesten er meningen med alt. Læringspotensialet er så stort i flow-sona. På bakgrunn av den kommentaren er det mulig å klassifisere montessoripedagogikken som konstruktivistisk, likevel er det bare et trekk ved montessoripedagogikken.

Det sosiale miljøet vektlegges i stor grad. Lærerne poengterer at elevene må få tilpasse seg sosialt for at de skal lære. Det sosiale miljøet vektlegges i stor grad av lærerne og trekkes frem som en forutsetning for læring. Montessori selv observerte, på en reise til England, at Séguins materiale ikke levde opp til forventningene. Dette materialet var et didaktisk materiale som stimulerer læring. Det var dette materialet, som jeg forklarte i kapittel 2. 1, var utgangspunktet til montessorimaterialet. Denne læringen er også en kognitiv utvikling slik konstruktivismen forklarer læring. Grunnen til at Séguins materiale ikke oppnådde foreskrevet virkning, mente Montessori, var at miljøet og atmosfæren var upersonlig. Det manglet en menneskelig spiritualitet og varme i læremiljøet. På bakgrunn av dette er ikke montessoripedagogikken en ren konstruktivistisk læringsteori. Et sosialt miljø legger grunnlaget for læring.

Læring i samhandling med fellesskapet er av betydning. Lærer 1 bruker mye dialog som undervisningsform for å øve opp elevene til å drøfte og reflektere. Dette betyr at elevene er avhengig av samspillet til hverandre og læreren for denne type kompetanse. Lærer 2 påpeker at hen vil at elevene selv skal styre fiskebåten og finne ut av hvordan de må organisere seg for

å gjennomføre fisket. Dette er en praktisk oppgave hvor flere må delta for å få gjennomført fisket hvor samhandling er nødvendig. Disse to eksemplene på hvordan undervisning foregår ved skolen illustrerer sosiokulturell læring. Elevene bruker egen kunnskap samtidig som de skaper ny i samhandling med hverandre. Elevene blir utfordret i både mentale og praktiske oppgaver. Likevel er elevene aktive i læringsøyeblikket. Selv om elever kan være stille til tider betyr ikke at de forholder seg passive. Lærer 1 forteller at hen «føler at de er der», som betyr at hen opplever at oppmerksomheten er rettet mot tema. Å ha en opplevelse av at andre lærer og er interessert ville ikke vært vektlagt innenfor et rent konstruktivistisk læringssyn. Da ville det vært større vekt på den enkeltes kunnskapsutvikling og at kunnskap testes gjennom prøver.

5.2. Artefakter i undervisning

Afdals (2013, s. 151) betydning av artefakter er vid. Her inngår materiell i undervisning, skolebygg, fiskebåt osv. De artefakter jeg observerte i den rene klasseundervisningen var PowerPoint, joik, fortelling og bilde. Dette er medierende artefakter som formidler en kunnskap. Artefaktene som medium påvirker innholdet og dette er samtidig litt av hensikten. Lærer 1 forklarer at det er viktig å variere undervisningsformer slik at elevene møter kunnskapen på ulike måter, dette begrunnes i individualitet. Samtidig ulike artefaktet andre muligheter for læring i tillegg til den først tiltenkte. Ved å bruke joik fikk elevene en opplevelse av fagstoffet som noe annet enn faglig teori. Naturen knyttes til menneskene gjennom samene som anses som et folk som lever i harmoni med naturen. Og slik bli elevene bevisst forbrukersamfunnets bakside. Lærer 1 påpeker også artefaktens mangler. Deres representasjon er nettopp kun en liten del av slik «det egentlig er». Hen påpeker at et bilde kan brukes i undervisning, men det begrenser lærdommen og det må brukes på riktig måte. Dette vitner om at hen forstår artefaktet som unøytralt og at dette må tas hensyn til. Artefaktene som ble benyttet i undervisning var sekundærartefakter. De symboliserer en del av virkeligheten, men gir kun sin versjon av den.

Disse artefaktene er likevel ikke de viktigste i montessoripedagogikken. Erdkinderfellesskapet består i hovedsak av bruk av mange artefakter. Betydningen av artefakter ved montessoriskolen er mange. Den fysiske tingen er viktig for hjernens utvikling. Her er artefaktet et primærartefakt som er fysisk knyttet opp til utvikling. Mangelen på kontakt med virkeligheten er mye av poenget med erdkinder. Artefaktene i undervisning symboliserer det virkelige liv. Dette er problematisk fordi elevene på

ungdomstrinnet har behov for å oppleve nyttheten av kunnskapen og må derfor lære gjennom virkelige hendelser. Artefaktene erdkindersamfunnet tilbyr er like «ekte» som redskaper som brukes på reelle arbeidsplasser. Derfor vektlegges spesielt artefaktene som inngår i erdkinder – garn, fisk, penger osv. Artefaktene medierer en kunnskap og er med i læringsprosessen. Det er et dynamisk forhold mellom artefaktene og elevene hvor lærdommen medieres ved bruk av artefaktene. Erdkindersamfunnet fungerer som et stillas for elevene. Kunnskapen de har mulighet til å hente ut er mye større i samhandling med hverandre. Slik som f. eks. i arbeid på fiskebåten må elevene delta og jobbe for å oppnå resultatet de ønsker. Teorien om at artefakter og mennesker fungerer som stillas kommer fra Vygotskij (Afdal, 2013, s. 121), som nevnt i kapittel 2. 3. Bruk og begrunnelse av artefakt i undervisning vitner om en sosiokulturell forståelse av læring.

Artefakter er også en del av hvordan kultur formidles og hvordan kulturen er en dynamisk meningsbærer slik sosiokulturell læringsteori forklarer. Cole (1996, s. 118) mener at artefakter og kultur er to sider av samme sak. Fordi den ene kan ikke forstås uten den andre. Artefakter er kulturbærere, men krever også menneskelig aktivitet for å bli til. Denne aktiviteten er kulturen samtidig som den forsterkes, forstås og utvikles gjennom bruk. Ved at elevene tar del i gårdsarbeid og fiske gjennom bruk av ekte artefakter er de dermed med på denne prosessen.

Ett av hovedpoengene til sosiokulturell læringsteori er at læring er situert prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Det er mye av hensikten med erdkinderfellesskapet også. Elevene skal lære gjennom fysisk aktivitet. Samtidig forklarer lærerne at mange elever lærer godt ved bruk av flere sanser og praktisk arbeid. Da må læringen foregå i en kontekst hvor elevene kan utvikle sine evner.

5.3. Artefakter som forestillinger

Cole og Wartofskys (Cole, 1996, s. 121) inndeling av artefakter i ulike dimensjoner er spennende. De mener artefakter kan inndeles i primærartefakter, sekundærartefakter og tertiærartefakter, slik jeg forklarte i kapittel 2. 4. 4. Det tredje nivået er selve tingen ikke nødvendig fordi artefaktet er da en abstrakt tanke. Montessorimateriellets hensikt og betydning fra barnehage til ungdomsskole er interessant i denne sammenhengen. Hensikten med montessorimateriellet i å utvikle eleven og trene intellektet, denne utviklingen følger dermed Cole og Wartofskys gradering av artefakter. Målet i montessorimateriellet er å trene

den abstrakte tanke, slik den tertiære artefaktet er. Materiellet har nettopp den hensikten å trene intellektet slik at selv tingen ikke er nødvendig for å forstå lærdommen.

Det forberedte miljø inneholder, som tidligere nevnt, skolens fysiske utforming og innredning. Miljøet er tilrettelagt ved å sette elevens læring i fokus. Montessoriskolens skolebygning symboliserer montessoripedagogikken. Ved å se på montessoripedagogikken som en ideologi, blir den også en tertiærartefakt. For ideologien inneholder en forestilt verden lik den lærere og elever har ved montessoriskolen.

Bygningen er viktig for erdkindertanken. Slik mange tenker om en vanlig skolebygning er ikke tilstrekkelig for erdkinderfellesskapet. Det er, som nevnt i kapittel 2. 2. 4, ulike muligheter for hvordan montessoriskolene kan tilnærme seg erdkindersamfunnet. Lærerne ved denne skolen var imidlertid tydelig på at de ønsket en urban modell og at deres skole nå ikke var optimal. Artefaktene som erdkindersamfunnet bl. a. består av brukes av elevene og blir gjennom bruken en del av elevenes indre bevissthet, slik Vygotskij mener redskaper blir i bruken av de (Afdal, 2013, s. 113). Gjennom bruken av artefakter får elever en mental forestilling av de. Dette svarer og til tanken om montessorimateriellets oppgave i å trene abstrakt tenkning.

Lærerne ved skolen drømmer om å bygge en ny skole. Den nye skolen skal bli bedre med tanke på det forberedte miljøet, som også er erdkinder. Den, eventuelt, nye skolen vil ha større nærhet til montessoripedagogikkens tanker om helhet, holisme og fredstanke. Da er skolebygningen et artefakt som symboliserer erdkindersamfunnet og tankene elevene og lærerne har om skolen som helhet. Et annet interessant perspektiv er ønsket om å være et forbilde til etterfølgelse for andre. Dette berører Montessoris tanke om å påvirke verden for å skape fred. Ved å se lærernes visjoner i lys av dette er de på vei i å utdanne og påvirke fred.

5.4. RLE-faget

RLE-faget berører etiske problemstillinger som er viktig i montessoripedagogikken. Verdiene og etikken som ligger i kompetansemålene til RLE er også viktig for montessoriskolen. De er sammenfallende. Hvilket betyr at RLE-faget tilbyr en mulighet til å fremme fredstanken og holismen. Lærer 1 trekker frem læreverket Horisoners fokus på etikk som spesielt bra. Her brukes Horisonter som artefakt i formidlingen av etisk kunnskap som svarer til montessoripedagogikkens holismetenkning. Det gjøres et skille mellom kunnskap om etikk og

kunnskap om religioner. Verdiene som fremmes i etikkdelen samsvarer også godt med verdiene som fremmes i Kunnskapsløftet-06. LpM har tatt med Nasjonal læreplans generelle del i sin helhet. Hvilket betyr at verdiene for montessoriskolen samsvarer både med Kunnskapsløftet-06 og RLE-fagets verdigrunnlag. Verdiene var synlig under observasjon og i intervju som begrunnelse for undervisningen.

6. Avslutning

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg innsikt i hva montessoripedagogikken dreier seg om. Jeg har blitt kjent med en montessoriskole og fått en liten forståelse av hvordan de driver skole. Det er ikke mulig å generalisere til alle m-skoler på vegne av mine funn, men den gir likevel et innblikk i hva en montessoriskole er og hvordan enkeltlærere tenker om montessoripedagogikk og RLE-faget.

I løpet av arbeidet har jeg blitt spurt om hva det er som er så spesielt med montessoriskolene. Jeg vet på bakgrunn av min kunnskap at det er enda mer å utforske, men på grunnlag av mine funn er det likevel noen momenter jeg vil trekke frem. Lærernes fokus på elevene og hva som er best for deres utvikling som mennesker og for deres læring er gjennomgående i alt lærerne foretar seg. Dette samsvarer med Maria Montessoris tanke om barnesentrert læring.

Helhetstanken og måten skolen jobber med tema fremfor fag er en litt annerledes løsning enn de fleste offentlige skoler. Jeg er klar over at det er mange skoler som jobber tverrfaglig, men lærerne i denne undersøkelsen vil si at de tar tverrfagligheten «til et nytt nivå».

Fokuset på erdkinder er spennende. Måten montessorilærerne tenker om praktiske fag er nytt for meg. Det er mulig en liten offentlig skole kunne drevet på samme måte, men dette er likevel gjennomgripende for ideologien som viktig grunnlag for montessoriskolen. Dette er drivkraften bak lærernes tanker om undervisningspraksis. Lærerne har en tydelig begrunnelse for det de holder på med, selv om de gir svar «fra boka» relaterer de det til praksis. Slik sett kan montessoripedagogikken forstås som en egen læringsteori som kombinerer kognitivismen og sosialkonstruktivismen med en tanke om helhetlig læring og et samfunn for fred.

Litteratur

- Aschim, Anne. (2008). *Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på ungdomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?* (Masteravhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31052>.
- Afdal, Geir. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, Øistein. *Om Konstruktivismen*. HSF Notat, 2004, (12).
- Breivik, Tone Merete Langlo, 2012. *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26988>
- Bryman, Alan. (2012). *Social reserch methods*. New York: Oxford University Press.
- Boyd, William. (1914). *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view*. Henry Holt and Company.
- Cole, Michael. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fangen, Katrine. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Friskolelova (2003). Lov om frittstående skolar Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Fuglestad, Otto Laurits. (1993). *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haakenaasens, Birgit. (2015). *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer: Hvordan kan det idéhistoriske landskapet rundt Maria Montessori ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer?* (Masteravhandling, Høgskolen i Lillehammer) Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/283664>
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen 2. utg. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Knutsen, Knut. (2007) *Et kritisk blikk eller «korstog» mot Montessori-pedagogikken?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 2007 (1), 84-87.
- Krumsvik, Rune Johan. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative researchs interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Levens, Dirk. (2006). *Maria Montessori (1870–1952) – Et kritisk blikk på hennes pedagogikk og liv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2006, (3), 243-252.
- Lillard, Angeline Stoll. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lund-Andersen, Beate. (2015). *Helsebringende Montessoriskole?* (Mastergradsavhandling, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet) Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/277330>
- Maltén, Arne. (1982). *Skolen – oppdrager og kunnskapsformidler*. Oslo: Tanum – Nordli.
- Myhre, Reidar. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal
- O’ Donnell, Maria. (2013). *Maria Montessori*. Storbritannia: Bloomsbury.
- Roth, Klas. (1995). Montessoripedagogiken – En kritisk analys. *Hæften før didaktiska studier nr 52*. Stockholm: Didaktikum HLS Førlag.

Kilder

- Montessori, Maria. (2009) *Barndommens gåte*. Bekkestua: Montessoriforlaget.
- Montessoriforlaget. (2015). «*Velkommen til montessoripedagogikken! Seks grunnleggende prinsipper i montessoripedagogikken*». Bekkestua: Montessoriforlaget.
- Montessoriforlaget. (2005). «*De fem fortellingene om livet*». Bekkestua: Montessoriforlaget.
- Norsk Montessoriforbund. (2013). «*Læreplan for montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår*». Bekkestua: Montessoriforlaget.

Vedlegg 1

Observasjonsguide

Medierende redskaper og verktøy kan være: lærebøker, video, bilder, religiøse gjenstander, internettsider, fortellinger, datamaskiner, digitale presentasjoner, tavler osv.

Religion kan ikke bringes inn i klasserommet som en helhet, men i biter. Hvilke biter bringes inn?

Fokus:

- Hvordan ser klasserommet ut?
- Hvordan ser skolen ut?
- Hvilke verktøy er synlige? (pc, bøker ol)
- Hvilke didaktiske verktøy bruker lærer?
- Hvilke artefakter tas med inn i undervisningen? (fortellinger, krusifiks, samtale osv)
- Er det spor av «imagined worlds»?
- Hvordan er språket til lærer? I forhold til elevene?
- Hvordan ser det forberedte miljø ut? Noen elementer som peker i denne retning?
- Hvordan er språket?

Vedlegg 2

Intervju

Innledning ved båndopptak: Dette er kun for min egen del, ingen andre skal lytte til det og jeg skal slette det rett etter at jeg har notert det ned. Tenk på det som et kladdepapir, det gjør det lettere for meg å notere det du sier. Tenk gjerne i gjennom svaret hvis du føler det er nødvendig. Forklar og gi gjerne eksempler. Intervjuet er frivillig og du kan når som helst avbryte det.

Oppvarmingsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet på montessoriskole?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du selv gått på montessoriskole?

Montessori

- Hvorfor har du valgt montessori?
- Hva betyr montessori for deg? Hva er viktig?
- Hvordan kommer det til uttrykk i dine timer?
- Dere skal bygge ny skole, hvordan tenker du det blir da?
- Hvilke prinsipper i montessoripedagogikken vil du fremheve?
- Hva er dine tanker om offentlig skole?
- Hva er viktig med tanke på læring?

Helhetstanken

- Kan du si noe om hva helhetstanken er?
- Hvordan kommer den til syne i RLE?
- Hvordan kommer den til syne i skolehverdagen?

Læreplan

- Hvordan oppfatter du Læreplan for montessoriskolen?
- Er det noe du ville forandret på?

RLE

- Hva er RLE- fagets oppgave innenfor rammen av montessoriskolen?
- Ser du noen sammenhenger mellom målene i faget og om visjonene/målene for montessoriskolen?
- Hvordan jobber du faglig og pedagogisk med RLE- faget?

Det forberedte miljø

- Hva er det forberedte miljø?
- Hva har det å si for læring? Har du eksempler?
- Hva har dere av materiell?
- Hva betyr skolens utforming? Møbler, dekor ol.

Erdkinderfellesskapet

- Kan du fortelle om erdkinderfellesskapet? Hva er det?
- Hva er hensikten med erdkinderfellesskapet?
- Dere skriver at dere er på steg 2 og har steg 3 innen rekkevidde. Fortell litt hvordan det vil bli da. Hva vil det ha å si for læring?

Til Lærer 1:

Etikk-øvelsen – med arkene med utsagn som «enig», «uening», «vet ikke», «bryr meg ikke» og de etiske påstandene i timen?

- Hva var tanken bak en slik øvelse?
- Tar du ofte i bruk praktiske øvelser? Har du eksempler?
- Hvilken læring ligger i en slik øvelse?

Elevene har jobbet med et innleveringsprosjekt i etikk

- Hvilken læring ligger i individuelt arbeid?
- Trekker du noen ganger fysiske elementer inn i undervisningen? Har du eksempler?

Powerpoint

- Hva er tanken bak bruk av powerpoint?

Fortellingen om han som så vennen stjele gullstatuen. Den var i Horisonter lærebok.

- Hva var tanken bak bruk av denne historien?

Film om Arne Næss

- På hvilken måte bidrar filmklippet til undervisningen?

Mari Boines låt

- Hva var tanken bak låtevalget?

Dialog/samtale/diskusjon i timen

- Kan du si noe om hvorfor du åpner for samtale i klasserommet?
- Hva er fordelene med denne type undervisning? Er det noen baksider du kommer på?

Språket

Jeg har merket at du har et språk som er nær elevenes måte å tale på.

- Hva er grunnen til det?
- Engelske ord og uttrykk som: «facer», «no offence», «duden» osv. Og småbanning som dritkul ol.
- Hva tenker du om det selv nå? (hvis ikke klar over det).
- Hva har språket ditt å si for læringen?

Presentasjon av den katolske kirke

- Du brukte bilder i powerpointpresentasjonen. Hva var tanken bak det?

Til slutt

- Noe du vil tilføye?
- Er det noe du føler jeg burde spurt om eller noe du ikke fikk forklart godt nok?