

1. Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på ungdomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?”

2a. Er det pedagogiske forskjeller mellom motessoriskolene og den offentlige skolen?

*2b. Er det pedagogiske forskjeller mellom de to montessoriskolene?*

*Anne Aschim*



Masteroppgave i pedagogikk  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

**SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK****TITTEL:**

1 Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på undomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?  
2a Er det pedagogiske forskjeller mellom montessoriskolene og den offentlige skole?  
2b Er det pedagogiske forskjeller mellom de to montessoriskolene?

**AV:**

ASCHIM, Anne

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk,  
Allmenn studieretning

**SEMESTER:** Vår 2008

**STIKKORD:**

Montessoripedagogikk  
Privatskoler  
Montessoriskoler

## **Sammendrag**

### **Tema og problemstilling**

I denne oppgaven er hovedvekten lagt på Maria Montessoris pedagogikk og hvordan den anvendes på ungdomstrinnet på skoler som har fått godkjenning på bakgrunn av denne pedagogikken. Det er gjort en undersøkelse på to montessoriskoler og en offentlig skole for å finne eventuelle likheter og ulikheter mellom disse to skoleslagene. På bakgrunn av dette har jeg prøvd å besvare følgende problemstilling:

### **Metode**

I denne oppgaven er det brukt kvalitativ metode. Informasjonen som er innhentet i undersøkelsen, bygger på observasjon i klasser og semistrukturerte intervju med elever og lærere.

### **Kilder**

De vurderinger som er foretatt i oppgaven, bygger på egne funn som er fremkommet i de undersøkelsene som er gjort på de tre skolene som er nevnt i oppgaven. I tillegg er det brukt kilder i form av ulike forskningsrapporter, bøker og artikler.

### **Hovedkonklusjoner**

Bakgrunnen for de undersøkelsene som er gjort i forbindelse med denne oppgaven, har vært å sette søkelyset på hvordan montessoripedagogikken praktiseres på ungdomstrinnet på skoler som har startet opp med ungdomstrinn. Samtidig er det foretatt en sammenligning mellom anvendt pedagogikk på montessoriskoler og på offentlig skole.

De fleste montessoriskoler som har fått godkjenning som friskole på bakgrunn av sin pedagogikk, har kun barnetrinn på grunnskolenivå. I Norge er der ca 10 montessoriskoler som i tillegg også har ungdomstrinn. Det er således ingen stor gruppe elever som får sin undervisning på dette nivået på montessoriskoler

I oppgaven refereres det til blant annet en undersøkelse som er foretatt i USA av Kevin Rathunde, professor ved University of Utah. Rathundes undersøkelse er gjort på ungdomstrinnet og konkluderer med at montessorielevene i hans undersøkelse i fremtiden vil profitere på de positive erfaringene de har hatt som elever på montessoriskolene. Lykkes lærerne med å skape gode relasjoner i et miljø hvor elevene tilbringer mye tid, er det liten tvil om at kvaliteten på disse relasjonene på montessoriskolene vil bety en fordel for deres fremtidige suksess som studenter, hevder Rathunde.

Når disse elevene ble sammenlignet med elever fra en tradisjonell ungdomsskole, viste resultatene at montessorielevene rapporterte om en signifikant bedre kvalitet på erfaringene med akademisk arbeid. Montessorielevene var også mer aktive, mer engasjert, fornøyde og mer sosiale.

I min undersøkelse har jeg lagt vekt på sider ved elvenes skolehverdag som motivasjon, sosial og faglig trivsel, arbeidsmåter og elevmedvirkning. Informasjonen ble innhentet ved semistrukturert intervju av både lærere og elever.

Etter å ha intervjuet lærer og elever på montessoriskolen i Oslo, fant jeg lite av Montessoris teori i måten undervisningen ble drevet på. Foreldre og elever som hadde høye faglige ambisjoner i form av faktiske kunnskaper og gode karakterer, øvde en sterk innflytelse på hvordan undervisningen ble gjennomført. Skolen var avhengig av elevene for å kunne opprettholde driften av skolen, og lot seg påvirke av innflytelsesrike foreldre.

Jeg tok derfor kontakt med en utenbys montessoriskole for om mulig å finne en ungdomsskole som var drevet etter Montessoris teorier. Denne skolen som rekrutterte sine elever fra et annet sosialt sjikt enn montessoriskolen i Oslo, var interessant fordi her fant jeg lærere som var glødende opptatt av montessoripedagogikk og som fortalte hvordan de drev undervisningen ut fra denne pedagogikken.

Riktignok fikk jeg et litt annet inntrykk etter å ha intervjuet en gruppe elever. Det viste seg at elevenes uttalelser ikke samsvarte i særlig grad med lærernes.

Jeg innhentet også informasjon på en offentlig ungdomsskole som lå i omtrent samme distrikt som montessoriskolen i Oslo. Informasjonen fikk jeg gjennom observasjon og intervju av elever og lærere.

Klassen jeg observerte på den offentlige skolen, skilte seg ikke mye fra klassen på montessoriskolen i Oslo, mye var veldig likt. Det var ikke store forskjeller i måten undervisningen ble drevet på, og heller ikke når det gjaldt elevenes motivasjon og trivsel. Selv om klassen på den offentlige skolen hadde langt flere elever enn klassen på montessoriskolen, hadde læreren god kontroll på både undervisning og elever. Klassemiljøet avspeilet mye av samme positive atmosfære.

Konklusjonen blir at forskjellene ikke var store mellom den pedagogikken som brukes på montessoriskolen i Oslo og på den offentlige skolen. Skolene lå i samme geografiske område.

Derimot var forskjellene større mellom de to montessoriskolene jeg besøkte. Forskjellen på det sosiale miljøet elevene fra de to skolene kom fra, var relativt stort. Dette *kan* være en medvirkende årsak til at det var større rom for å anvende montessoripedagogikken på skolen som lå utenbys.

I denne oppgaven trekker jeg også frem sider ved Montessoris liv som ikke så ofte omtales. Det vises til en artikkel av dr. phil.,lektor Dirk Levsen, og avhandlingen til Helene Leenders (NWO) som begge er kritiske til sider ved Montessoris liv og lære. Levsen stiller en rekke kritiske spørsmål ved "vedtatte sannheter" om Maria Montessori, hva som er myter og hva som er sannheter. Det reises spørsmål om hva som egentlig var eller er nytt innenfor Montessoris pedagogikk. I samme artikkel kommer han også inn på Montessoris nære forbindelse til Mussolini og det fascistiske Italia.

Studien viser maktpolitiske oppdragelsesteoretiske forklaringer på den perioden Montessoris teorier hadde suksess under det fascistiske herredømmet, en suksess hun selv bidro til på en tvilsom måte.

Maria Montessori var som lege pålagt å besøke barn i institusjoner, og da hun så resultater av sitt arbeid med mentalt tilbakestående barn ble hun inspirert til å utvikle sin pedagogikk.

Barna på skolen hun arbeidet, klarte en eksamen som ble brukt for andre barn. Dette ble starten på hennes karriere som pedagog, og inspirert av Jean Itard og Edouard Seguin startet hun med forskning på arbeidene deres.

Resultatet førte til utviklingen av hennes teori om at læring er en naturlig prosess som trenger å bli oppdaget gjennom riktig veiledning for barnet. Montessoripedagogikken er en veileder

for barnet mot å oppnå selvdisiplin og karakter. Montessori er kjent for sin psykologiske utviklingsteori som består av fire faser. Dette er perioder i livet hvor vekst og utvikling finner sted. Montessori utarbeidet egne fagplaner, metode og læringsstrategier.

Både dr. phil.,lektor Dirk Levsen, og Helene Leenders (NWO) er kritiske til sider ved Montessoris liv og lære. Levsen stiller en rekke kritiske spørsmål ved "vedtatte sannheter" om Maria Montessori, hva som er myter og hva som er sannheter. Han spør hva som egentlig var eller er nytt innenfor Montessoris pedagogikk. I samme artikkel kommer han også inn på Montessoris nære forbindelse til Mussolini og det fascistiske Italia. Nederlandske Helene Leenders har skrevet en historisk-pedagogisk studie om utbredelsen av montessoripedagogikken på tjuetallet og begynnelsen av trettitallet i Italia. Studien viser maktpolitiske oppdragelsesteoretiske forklaringer på den perioden Montessoris teorier hadde suksess under det fascistiske herredømmet, en suksess hun selv bidro til på en tvilsom måte.

Det ble gjort avtaler med to montessoriskoler og en offentlig skole, det ble avtalt tid og sted for observasjon og intervju. Etter først å ha besøkt en montessoriskole i Oslo (Montessoriskole 1), var resultatet av en slik art at det var interessant å besøke en montessoriskole som lå utenbys (Montessoriskole 2). Resultatene av intervju med lærere og elever på disse to skolene viste seg å være forskjellige.

Et av målene med undersøkelsen er i hvilken grad det er forskjeller mellom ungdomstrinnet på en montessoriskole og ungdomstrinnet på en offentlig skole. Jeg tok derfor kontakt med en ungdomsskole i Oslo, og observasjon i en klasse samt intervju med lærere og elever ble også foretatt her.

Det viste seg at undervisningen jeg observerte på den offentlige skolen ikke skilte seg mye fra undervisningen på Montessoriskole 1. Jeg fant ikke store avvik verken i måten undervisningen ble drevet på, eller når det gjaldt elevenes motivasjon og trivsel.

Montessoriskole 2 hadde en annen elevgruppe som var rekruttert fra et annet miljø enn det Montessoriskole 1 hadde. Det faglige trykket var ikke så sterkt i sentrum som på den andre montessoriskolen, og foreldrene hadde ikke de samme ambisjonene for sine barn som foreldrene på Montessoriskole 1.

Min konklusjon er at ut fra de undersøkelser jeg har gjort, er det liten forskjell på Montessoriskole 1 og den offentlige skolen i Oslo. Forskjellene mellom de to montessoriskolene er derimot stor.

# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>2</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1 Problemstillingen .....	8
1.2 Kort om gjennomføringen.....	10
1.3 Disposisjon av oppgaven.....	11
<b>2 PERSPEKTIVER PÅ SKOLEN.....</b>	<b>13</b>
2.1 Offentlig skole.....	13
2.2 Den offentlige skolen i dag.....	14
2.2.1 Hva gjøres for å forbedre forholdene?.....	16
2.3 Hjemmeundervisning.....	18
<b>3 GENERELT OM PRIVATSKOLER.....</b>	<b>20</b>
3.1 Privatskoler .....	21
3.2 Frittstående skoler og sosial segregering.....	22
3.3 Utdanning som grunnlag for sosial rettferdighet .....	25
<b>4 MARIA MONTESSORIS PEDAGOGIKK.....</b>	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
4.1 Maria Montessori .....	29
4.1.1 Montessori og psykoanalysen.....	31
4.2 Barnets fire utviklingsfaser.....	32
4.2.1 Miljøet .....	33
4.2.2 Fagplaner .....	34
4.2.3 Læring .....	35
4.2.4 Metode.....	35
4.2.5 Montessoripedagogikk og stillhetsdanning .....	37
4.3 Pedagoger og filosofer som inspirerte Montessori.....	38
4.3.1 Dewey og Montessoris syn på undervisning og barns frihet .....	40
4.3.2 Ellen Key .....	42
4.3.3 Andre teoretikers syn på læringsprosessen.....	43
<b>5 UNDERSØKELSER ANGÅENDE MARIA MONTESSORIS PEDAGOGIKK .....</b>	<b>45</b>
5.1 En sammenligning av pedagogikken på montessoriskoler og tradisjonelle ungdomsskoler i USA. The NAMTA Journal 2003.....	45

5.2	<i>Evaluering av montessoriuundervisningen. Angeline Lillard og Nicole Else-Quests undersøkelse, Science Magazine 2006.</i>	48
5.3	<i>Dirk Levsens kritikk av Montessori</i>	50
5.4	<i>Helene Leenders kritikk av Montessori</i>	54
<b>6</b>	<b>KVALITATIV METODE</b>	<b>58</b>
6.1	<i>Trekk ved kvalitativ metode</i>	58
6.1.1	<i>Den kvalitative forskningsprosessen</i>	58
6.1.2	<i>Observasjon</i>	59
6.1.3	<i>Det kvalitative intervju</i>	59
6.2	<i>Undersøkelsen</i>	61
6.2.1	<i>Metodebruk i denne undersøkelsen</i>	61
6.3	<i>Prinsipper som lå til grunn for observasjonen av montessoriuundervisningen</i>	62
6.4	<i>Beskrivelse av hva som er gjort</i>	63
6.5	<i>Avtaler</i>	64
6.5.1	<i>Montessoriskole 1</i>	64
6.5.2	<i>Montessoriskole 2</i>	66
6.5.3	<i>Offentlig skole</i>	67
<b>7</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATENE FRA UNDERSØKELSEN</b>	<b>69</b>
7.1	<i>Resultat fra Montessoriskole 1</i>	69
7.1.1	<i>Intervju med inspektøren på ungdomstrinnet på Montessoriskole 1</i>	69
7.1.2	<i>Observasjon i en klasse på Montessoriskole 1</i>	70
7.1.3	<i>Intervju med to lærere på Montessoriskole 1</i>	71
7.1.4	<i>Intervju av seks elever fra Montessoriskole 1</i>	74
7.2	<i>Resultat fra Montessoriskole 2</i>	77
7.2.1	<i>Intervju med rektor og en lærer</i>	77
7.2.2	<i>Intervju med fire elever fra Montessoriskole 2</i>	79
7.3	<i>Resultat fra en offentlig skole</i>	80
7.3.1	<i>Observasjon i klasse på offentlig skole</i>	80
7.3.2	<i>Intervju med lærere på den offentlige skolen</i>	81
7.3.3	<i>Intervju med seks elever fra offentlige skolen</i>	83
7.4	<i>Sammenligning mellom ungdomstrinnet på to montessoriskoler og en offentlig skole</i>	85
<b>8</b>	<b>KONKLUSJON</b>	<b>88</b>
8.1	<i>Montessoriuundervisning på ungdomstrinnet</i>	88
	<b>KILDELISTE</b>	<b>93</b>

## 1. Innledning

En del mennesker har spesielle ønsker og preferanser når det gjelder sine barns utdanning, og for disse er det ikke en selvfølge at barna skal følge løpet som den offentlige skolen fastsetter. Samfunnet er i rask utvikling, og kravene til skole har med dette forandret seg. Religiøse minoriteter, lokalsamfunn hvor skolen er nedleggingstruet og tilhengere av andre pedagogiske retninger er noen eksempler på hvem denne gruppen består av. Kravet om privatskoler har økt, og staten har hatt en noe varierende lovgivning på dette området avhengig av den politiske sammensetning i de folkevalgte organer. På visse premisser er det lov å starte slike skoler, samtidig som staten er opptatt av å begrense økningen i antall privatskoler.

Mange foreldre ønsker en mer fleksibel skole hvor de selv har mulighet til å påvirke sine barns skolehverdag. Ikke bare friskolene øker i omfang, men vi ser også at ti prosent av norske foreldre kan tenke seg å gi sine barn hjemmeundervisning i en periode.(Beck og Vestre 2006).

Den offentlige skole beslaglegger stadig mer av barnas hverdag, og skoledagen står foran ytterligere utvidelser. Vi ser konturene av en heldagsskole der foreldrene står i fare for å miste mer kontroll over hva som skjer med sine barn i løpet av skoledagen. Samtidig sliter denne skolen med frustrerte lærer og overfylte, sammenholdte klasser. Det er ikke alltid optimalt for et barn å være i en institusjon i inntil åtte timer daglig.

De fleste foreldre vil i det moderne samfunnet være avhengig av offentlige tilbud som barnehage, skole og sfo for å få hverdagen til å fungere. I håp om at omsorg og pedagogikk gjennomsyrrer det tilbudet barn og unge får, akseptere de fleste foreldre det tilbudet staten gir. Private barnehager og skoler blir en løsning for noen.



## 1.1 Problemstillingen

Problemstillingen blir som følger:

**1 Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på ungdomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?**

**2a Er det pedagogiske forskjeller mellom montessoriskolene og den offentlige skole?**

**2b Er det pedagogiske forskjeller mellom de to montessoriskolene?**

Lysten og motivasjonen til å lære er sentral i all innlæring. Den er dessverre altfor ofte fraværende hos mange unge. Detaljerte læreplaner og høytflyvende visjoner er ofte umulig eller i beste fall vanskelig å realisere slik lærernes arbeid blir styrt. Som lærer i den offentlige skolen i mange år, har jeg opplevd forskjellige regimer og gjort meg mange refleksjoner rundt hvordan en alternativ pedagogikk muligens kunne bidratt til økt læringsutbytte og trivsel. I denne prosessen nærmet jeg meg montessoripedagogikk, og interessen for denne pedagogikken økte i takt med skuffelsen over utviklingen i den offentlige skolen.

Siden den første montessoriskolen ble startet i Oslo i 1990, har jeg fulgt med i utviklingen av hvordan denne pedagogikken vokste frem tilpasset norske forhold.

Jeg ser likevel at det er usikkert om denne pedagogikken passer for alle, men her er man kanskje ved kjernen. Kanskje det i større grad bør åpnes for skoler med alternativ pedagogikk, slik at foreldre i noen grad kan velge hvilken skoletype de ønsker for sine barn. Balansegangen mellom statens styring og foreldrenes rett til å bestemme utdanning er selvfølgelig et avgjørende punkt. Foreldre bosatt i utkantstrøk vil naturligvis heller ikke ha den samme muligheten til å velge fordi alternativene ofte ikke finns.

*Målet med oppgaven er å se om montessoripedagogikken fungerer slik den i følge teorien er ment å fungere, og om den kan være et godt alternativ til den offentlige skolen. Hvilke forskjeller eksisterer eventuelt på ungdomstrinnet mellom de to montessoriskolene som er med i undersøkelsen og den offentlige skolen?*

Enkelte foreldre ønsker et alternativt pedagogisk tilbud for sin barn til det den offentlige skolen tilbyr. Et spørsmål som trenger seg på i denne sammenheng, er hvorfor de ønsker en annen type skole, og hva som lokker med en privatskole. I skjæringspunktet mellom tilbudet den offentlige skolen gir, og det man finner på en privatskole, utviklet tankene rundt denne oppgaven seg,

Montessoriskoler ble valgt fordi antall skoler som får godkjenning på bakgrunn av denne pedagogikken har økt, spesielt gjelder dette skoler i distriktene der den offentlige skolen er nedleggingsstruet eller allerede er nedlagt. Spørsmålet blir hvorfor denne pedagogikken blir valgt, og hva det er ved den som gir et fortrinn fremfor den offentlig skoles pedagogikk, og hvordan elever og lærere fungerer med montessoripedagogikk innenfor de rammer som norske læreplaner setter. Når foreldre går til det skritt å velge en privatskole, kan det være interessant å spørre om de elevene som følger dette systemet, får større utbytte av sin skolegang enn elever som følger den offentlige skoles løp, og i tilfelle hvilke fordeler kan det dreie seg om.

Ungdomstrinnet er valgt fordi det er gjort få undersøkelser på montessoriskoler når det gjelder dette trinnet. Dessuten er det en oppfatning blant montessoripedagoger at det er vanskeligere å praktisere pedagogikken på dette trinnet enn i barnehager og på barnetrinnet. Dette skyldes blant annet det offentlige regelverket de er underkastet og mangel på pedagogisk montessori materiell som er egnet.

I denne oppgaven er det foretatt en sammenligning av elevgrupper på samme trinn på to skoler med montessoripedagogikk og tilsvarende elevgruppe på en offentlig skole. En montessoriskole og en offentlig skole fra Oslo vest, og en montessoriskole fra et mindre sted på Østlandet. Klassene er alle niende klasser på ungdomstrinnet. Elever er valgt ut og intervjuet. Lærere som underviser i klassene hvor disse elevene går, er intervjuet. I tillegg har jeg observert klasser på en av montessoriskolene og på den offentlige skolen.. Målet

har vært å sammenligne disse to pedagogiske retningene slik de praktiseres i dag ut fra faktorer som representerer viktige kvaliteter i elevenes og lærernes skolehverdag, og finne eventuelle likheter og ulikheter. Resultatene vil bli drøftet og det vil bli trukket en konklusjon. Det vil derfor bli satt fokus på både positive og mindre positive sider både ved montessoriskoler og offentlige skoler. Det vil være sentralt å prøve å finne hva som bidrar positivt til utviklingen av et godt og stimulerende læringsmiljø for elevene.

## 1.2 Kort om gjennomføringen

*Hva undersøkelsen skal fokusere på, er:*

1) Om montessoripedagogikken fungerer slik den er ment å gjøre i følge Maria

Montessoris teori. Undersøkelsen foregår på ungdomstrinnet.

Det innebærer at søkelyset blir satt på de sentrale ideer i montessoripedagogikken og sammenlignet med den undervisningen som blir gitt, og den pedagogikken som blir brukt, på de to montessoriskolene som er med i undersøkelsen. Spørsmålet blir om det er avvik i teori og praksis.

2) Den offentlige skolen trekkes inn for å se om det er forskjeller mellom anvendt pedagogikk på de to nevnte skoletypene.

*Hvorfor er denne problemstillingen interessant? Fenomenet ansees som interessant fordi mange skoler har fått godkjenning som privatskoler på bakgrunn av at de praktiserer montessoripedagogikk. Riktignok har de fleste av disse skolene bare barnetrinn, men rundt åtte skoler i Norge har også startet med ungdomstrinn. Det er skrevet mye om montessoripedagogikk på barnetrinnet, men ikke så mye om ungdomstrinnet. Spørsmålet blir i hvilken grad montessoripedagogikk er forenelig med de bånd norsk skolelov legger på undervisningen på dette trinnet, og hvordan dette eventuelt kan løses.*

*Hvem gir informasjonen? Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg av informanter. Siden studien er kvalitativ, er elevene valgt ut på en hensiktsmessig måte i forhold til det studien skal undersøke. De er typiske ut fra de fenomener det vil settes fokus på. Lærere har satt av tid til samtale/intervju etter kontakt.*

Kvalitative metoder er som kjent preget av et helhetsperspektiv, det vil si at enkeltstående tilfeller betraktes som uttrykk for en større helhet (Thagaard 1998), derfor er elevutvalgene relativt små.

*Hvor* skal undersøkelsen finne sted? For å få tilgang til det miljøet informantene finnes, er skolene den naturlige arena som er relevant for problemstillingen.

*Hvordan* er dataene samlet inn? I denne studien benyttes observasjon, samtale og intervju.

### 1.3 Disposisjon av oppgaven

**Kapittel 1 Innledning.** Her reises problemstillinger som vil bli besvart i løpet av oppgaven. Jeg ønsker å finne ut hvordan montessoripedagogikk anvendes på ungdomstrinnet ved å intervjuer lærere og elever på to montessoriskoler. I tillegg vil jeg observere undervisning på de nevnte skoler.

**Kapittel 2 Perspektiver på skolen.** Dette kapittelet starter med kort å skissere skolens historie for så å gå over til den offentlige skolen i dag og vise til noe av kritikken som er reist mot den offentlige skolen. Deretter tar jeg opp hva som gjøres for å bedre forholdene.

**Kapittel 3 Generelt om privatskoler.** Kapittelet starter med historikk om privatskolene. Videre viser jeg til undersøkelser om hvordan sosiale faktorer påvirker elevenes prestasjoner. Til slutt redegjør jeg for noen refleksjoner rundt utdanning som grunnlag for sosial rettferdighet.

**Kapittel 4 Maria Montessoris pedagogikk.** Kapittelet starter med en kort historikk om Maria Montessori. Deretter kommer en oversikt over barnets fire utviklingsfaser og Montessoris teorier om miljø, fagplaner, læring og metode. Jeg tar så med et avsnitt om pedagoger som inspirerte Montessori

**Kapittel 5 Undersøkelser angående Maria Montessoris pedagogikk.** Det refereres til fire undersøkelser og artikler som omhandler Montessoris pedagogikk. To av disse er foretatt i USA og er positive til hennes pedagogikk mens de to andre er begge kritiske til både hennes liv og hennes pedagogikk.

**Kapittel 6 Kvalitativ metode.** Det tas med trekk ved kvalitativ metode som er relevant for min oppgave. Jeg har derfor lagt vekt på observasjon og det kvalitative intervju. I tillegg kommer et avsnitt om min undersøkelse og hvilke metoder som er relevant å bruke der. Så forteller jeg om hvilke avtaler som ble gjort forut for undersøkelsen.

**Kapittel 7 Presentasjon av resultatene fra undersøkelsen.** Resultatene av intervju med lærere og elever på to montessoriskoler og en offentlig skole redegjøres for tematisk. Resultatet av observasjon på en montessoriskole og en offentlig skole beskrives.

**Kapittel 8 Drøfting og konklusjon.** Stoffet blir drøftet i sin helhet, jeg trekker konklusjon på bakgrunn av de funnene jeg har gjort, og oppgavens spørsmål blir besvart.

## 2 Perspektiver på skolen

### 2.1 Offentlig skole

Det norske utdanningssystemet har gjennomgått store og dyptgripende forandringer opp gjennom tidene. Det startet med opprettelsen av katedralskoler for å utdanne prester. Privatskoler var forbeholdt de privilegerte i samfunnet og uopnåelig for barn fra de lavere sosiale sjikt. Både politisk og sosialt ble det etter hvert gradvis aksept at utdanning måtte være den samme for alle. Alle barn skulle ha den samme rett til utdanning, uavhengig av sosial klasse og økonomi (Eckhoff 2001).

Etter reformasjonen ble katedralskolene omgjort til latinskoler, og det ble lovpålagt alle større handelsbyer å ha slike skoler. I 1736 ble det innført leseopplæring for alle barn, selv om det tok noen tid før dette ble gjennomført. Foreldrene var pålagt ansvaret for å gi barna den nødvendige undervisningen da den første norske skoleloven kom i 1739. Skolen var bare ment å bistå foreldrene i deres bestrebelser på å gi barna den opplæring de var satt til å gi dem. Etter hvert åpnet dette ideologiske prinsippet for et system hvor foreldrene delegerte sin myndighet til staten når det gjaldt undervisning. Likevel har vi tradisjon for at noen barn har fått sin undervisning utenfor dette systemet (Eckhoff 2001).

Undervisningen på landsbygda ble tilpasset den livsform og den økonomi som befolkningen hadde. I 1889 ble skolen gjort obligatorisk, men helt opp til 1960-tallet ble barn i avsidesliggende strøk undervist bare tre dager i uka (Tveten 1983). Mens enkelte barn ble undervist av privatlærere, fikk andre sin undervisning ved private skoler. På grunn av vår historie og landets økonomi på denne tiden, har vi ikke noen lang tradisjon når det gjelder private skoler i Norge, men enkelte av disse skolene dekket opplæringen fra skolestart og opp til universitetsforberedende nivå. Undervisningen i de offentlige skolene bygde på statens religion, og kristendom var i mange år det mest sentrale faget. Dette fagets hegemoni ble etter hvert svekket, og andre grupper presset på for å etablere private skoler som var basert på mer sekulære ideer, som foreldrenes rettigheter og menneskerettighetene slik de er beskrevet i internasjonale konvensjoner (Beck 2001).

Menneskerettighetene har som oppgave å ivareta enkeltmenneskers forhold overfor staten. Når den enkelte persons interesser og statens ikke er forenelige med hensyn til hva som er et gode for den enkelte eller samfunnet, legger menneskerettighetene forpliktelser på staten til å vise toleranse overfor minoriteter og den enkelte.

## **2.2 Den offentlige skolen i dag**

Hvor står så den offentlige skolen i dag? PISA 2006, som er en komparativ undersøkelse av skolesystemene i forskjellige land i regi av OECD, viser at norske elever ligger under OECD-gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag. PISA 2006 viser at Norge har hatt en tilbakegang i perioden 2000-2006. Undersøkelsen viser videre at det er færre norske 15-åringer enn i OECD generelt som kan tenke seg å studere eller få et yrke knyttet til naturvitenskap. Norske elevers bevissthet om miljøspørsmål, som for eksempel global oppvarming, er imidlertid som OECD-gjennomsnittet.

Enkelte kritikere hevder at norsk skole er i krise (Welle-Strand og Tjeldvoll 2003). Det arbeides med et forskningsprosjekt der Norge er med og hvor skolelederopplæringen i flere land studeres. Målet er å finne årsakene til at norske elever gjør det så dårlig, og hva slags skoleledere som styrer skolens elever frem til bedre prestasjoner.

Følgende funn er gjort: Det er for mange dårlige lærere. Svake kandidater fra videregående skole er blitt rekruttert gjennom flere år, følgelig har ikke lærerne den faglige tyngde som trengs, og de klarer dermed ikke å inspirere elevene tilstrekkelig. Det hevdes at mange lærere underviser i for mange fag, og at for få spesialiserer seg. Dette kan føre til at de har en svakere kompetanse i fagene de underviser i. Skolelederen blander seg sjelden inn i lærernes undervisning og følger lite med på hva som foregår i klasserommet. Dette kan lett få negative følger på sikt.

I samme undersøkelse hevdes det at det finnes motstand mot nasjonale prøver, og systematisk evaluering av elevene ses på med negative øyne som en måte å øke kvaliteten i skolen på. Det rådende synet på norsk skole og utdanning har fra midten av 1970-årene vært preget av negative holdninger til kunnskap og faglige prestasjoner. Sosialpsykologisk kunnskap om hvordan man fungerer sosialt, har fortrent faglig kunnskap i læreplaner og lærerutdanning.

Dette forskningsprosjektet viser også til en undersøkelse gjort blant OECD-landene i 2006 der under halvparten av alle spurte nordmenn synes utdanning er viktig. Dette sier noe om holdningene det norske folket har til utdanning. På samme tid er det mange foreldre som er lei av det lave faglige nivået i norsk offentlig skole. Presset på private skoler med stadig flere søkere er en indikasjon på at mange ønsker seg en skole av bedre kvalitet. Her har for eksempel foreldrene mer innflytelse når det gjelder valg av lærere og ledelse. Mange legger også mer vekt på faglige resultater, og internasjonale skoler på norsk jord har gjort at flere foreldre vil ha en internasjonal standard på utdanningen (Tjeldvold 2006 Dagbladet).

Tjeldvold hevder videre at norsk skole er i krise, og at noe må gjøres for å hindre at Norge sakker ytterligere akterut i internasjonal sammenheng. Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006, kan være et skritt i riktig retning, men utviklingen går for sakte, og det vil ta mange år før resultater vil bli synlige.

Resultatene av ovennevnte forskningsprosjekt blir imøtegått av politisk rådgiver i Kunnskapsdepartementet, Roger Pedersen (Dagbladet 14.aug. 2006). Han hevder at på flere av områdene som kritiseres, er det allerede satt inn tiltak for å forbedre situasjonen. Blant disse tiltakene nevner han Kunnskapsløftet, der tydeligere læringsmål blir iverksatt. Dessuten har regjeringen satt i gang en omlegging av lærerutdanningen som blant annet vil skje på grunnlag av den evalueringen som Nokut (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) har gjort av lærerutdanningen. De nasjonale prøvene skal forbedres og innføres igjen i 2007. Forandringene når det gjelder disse prøvene, er i følge Roger Pedersen, blitt godt mottatt av elever, lærere og sentrale pedagogiske miljøer.

I en nettbasert elevundersøkelse (Skaalvik 2006) der alle elever i 7. og 10. klasse og 1. videregående deltar og svarer på spørsmål om hvordan de vurderer sitt skolemiljø, kommer det frem at norske skoleelever opplever at de har for liten medbestemmelse i det faglige arbeidet i skolen. Det skaper liten motivasjon for skolearbeide I følge denne undersøkelsen mener halvparten av elevene at de ikke har medbestemmelse i arbeidsplaner i noen fag, og en tredjedel opplever at det ikke er mulig å medvirke i vurderingen av eget arbeid.

Elevmedvirkningen har gått ned i løpet av siste året. Undersøkelsen viser at den sosiale trivselen er større enn den faglige trivselen i norsk skole, men mobbingen finnes fortsatt. 4,7 prosent sier at de blir mobbet en eller flere ganger i uken, og 40 prosent sier at lærerne



ikke passer godt nok på om elever blir mobbet. Elevene forteller også om en skole med mye støy.

Leder av Norsk Lektorlag, (Paulsen 2006 Dagbladet) mener det er en sammenheng mellom manglende faglighet, manglende variasjon, kjedsomhet og uro. Det er problematisk at elevene arbeider på samme måte i årevis, og mangel på faglig kritikk invaderer ungdomstrinnet og videregående skole. Elevene blir ikke tatt på alvor. Den manglende motivasjonen blant elevene i ungdomsskolen er bekymringsfull fordi man ser at den forplanter seg til videregående skole og gir seg uttrykk i liten gjennomføringsevne i skolen. Hver tredje elev hopper av.

Undersøkelsen det her vises til, har siden 2004 vært obligatorisk og brukes av den enkelte skole for å forbedre skole- og arbeidsmiljøet.

### **2.2.1 Hva gjøres for å forbedre forholdene?**

Kunnskapsløftet ble innført august 2006 på et utvalg av skoler og omfatter fra høsten 2007 elever på første til tiende trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående skole.

I en melding fra Utdanningsdepartementet angående Kunnskapsløftet heter det:

”Regjeringen vil prioritere å ruste opp ungdomstrinnet. Større økonomisk handlingsrom i skolen er en forutsetning for å kunne realisere et reelt kunnskapsløft. Innføringen av programfag på ungdomstrinnet skal bedre overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Målet er større variasjon i læringsformer og læringsarenaer, mer praktisk læring og større valgfrihet i nært samspill mellom skolen og samfunnet rundt.

For å sikre at flere fullfører utdanningen med godt resultat, må skolene systematisk følge opp elevenes læring, iverksette kvalitetsforbedringer samt styrke dialogen mellom grunnskole og videregående opplæring, og med arbeidslivet.

Regjeringen vil understreke skoleeierens ansvar for stimulerende og inkluderende læringsmiljøer som bidrar til at elevene ikke avbryter opplæringen. Regjeringen vil ta initiativ til en særlig oppfølging av dette området”.

Dette innebærer metodefrihet, noe som kan gi undervisningen variasjon og gi mer inspirerte lærere og elever dersom forholdene legges til rette for å praktisere det. Det gis også større frihet til å velge innhold som leder til kompetansemålet. En utfordring for

skolen og lærerne, men som kan ha positive virkninger. Oppløftende og interessant er det at det gis større frihet til å fordele innhold mellom årstrinnene, noe som vil kunne bidra til økt fleksibilitet.

I august 2007 startet ni kommuner et prøveprosjekt med heldagsskole for elever fra første til fjerde trinn. Regjeringen ønsker med innføringen av Kunnskapsløftet å gi alle norske elever i denne gruppen lengre skoledag, skolemåltid og leksehjelp. Fagene norsk, engelsk og matematikk skal særlig prioriteres, samt at fysisk aktivitet blir en viktig del av skolehverdagen. Dette innebærer at skoledagen forlenges. Bakgrunnen for heldagsskolen er at regjeringen mener at for få elever går ut av grunnskolen med de basiskunnskaper de trenger videre i livet. Femten prosent av alle norske skoleelever går ut av den tiårige grunnskolen uten å mestre skriving og lesing godt nok. Danmark innførte heldagsskole høsten 2006, og meningene der er delte om hvorvidt det er en god løsning.

Hvorvidt de nye planene som er nevnt her, er skikket til å rette opp noe av det som bør forbedres i den offentlige skolen, gjenstår å se. Kritikken av denne skoletypen, som er referert til ovenfor, og som har fremkommet i lengre tid, har bidratt til å inspirere meg til å se nærmere på montessoripedagogikk og hvordan den praktiseres på ungdomstrinnet.

Ungdomstrinnet er kanskje det trinnet i grunnskolen hvor det kan være vanskeligst å inspirere og motivere elevene. Elevene går fortsatt i sammenholdte klasser og forskjellene elevene imellom med hensyn til faglig motivasjon og interesser, har økt ytterligere siden barnetrinnet. Særlig i de store byene vil dette oppleves som problematisk fordi klassene er store, og det faglige spriket er stort. Mye dødtid og kjedsommelighet for eleven er dessverre vanskelig å unngå. I læreplanen legges det vekt på tilpasset undervisning, noe som i praksis er svært tidkrevende for den enkelte lærer å forberede, og nesten umulig å gjennomføre.

I et intervju i Apollon (Befring 2000) blir det svart følgende blant annet på spørsmålet om det er mulig å lage en skole i Norge hvor elevene ikke kjeder seg:

”Sjølvsagt kan vi lage ein skole der elevane ikkje kjeder seg. Men da må vi gi rom for individuelle opplegg og læring i ein praktisk, funksjonell og meningsberande kontekst. Læring er ei sterk kraft i oss alle. Men konsentrasjon og fokus er ein viktig nøkkel for å

skape vilkår for læring som er noko meir enn flyktige inntrykk. Autentisk og varig læring blir skapt når vi får konsentrere oss og får høve til å kome over den terskelen da vi opplever å meistre noko. Da blir elevane engasjerte og interesserte, og læringa utviklar seg vidare gjennom ein personleg dynamikk”.

I samme blad, på samme spørsmål, blir det også svart:

”Den best mulige skole er en skole som bygger på mest mulig frihet for dem skolen gjelder: foreldre, elever og lærere. En slik skole respekterer at livet til barna i hovedsak er forankret utenfor skolen, i hjemmet og på annen måte. En slik respekt er nødvendig for den best mulige undervisning (Beck 2000).

Staten bør kun:

- 1) Bestemme minstestandarder i noen kjernefag for karakterer og vitnemål.
- 2) Finansiere skolen i første rekke ved å la pengene følge eleven via foreldrene.
- 3) Sørge for et lovverk for likeverdige skolemuligheter.

Ellers bør det være fritt fram for å drive skole og bestemme dens innhold. En god skole har forankring, men er fri til å utvikle egenart og dermed den nødvendige autoritet og tillit. Enhetskole- regimet må brytes” (Beck 2000).

## 2.3 Hjemmeundervisning

Historisk står foreldreretten sterkt i norsk skole. Foreldrene har rett til å bestemme sine barns grunnskoleutdanning. Staten skal sørge for samfunnsinteressene og har rett og plikt til å sørge for at utdanningen blir bra nok. Derfor har vi opplæringsplikt og ikke skoleplikt i Norge (Vestre 1999). Retten til hjemmeundervisning blir av noen på den politiske venstreside sett på som en trussel mot demokratiet og nasjonalstaten. Andre ser den samme foreldreretten som en demokratisk garanti for ytringsfrihet og åndsfrihet, mot ensretting og et statlig skolemonopol (Beck 2001). Hjemmeundervisningen er et eksempel på dette, den har lange historiske tradisjoner i Norge I 1860-årene gikk fremdeles omtrent halvparten av barna i omgangsskolen. Barn fra forskjellige familier ble undervist sammen. Undervisningen gikk på omgang mellom de forskjellige hjemmene (Beck 2000).

I Norge startet den moderne hjemmeundervisningen i 1993/94 (Beck 2000), da to familier tok sine barn ut fra offentlig skole og startet med hjemmeundervisning.

### 3 Generelt om privatskoler

En aktuell debatt innen norsk skolepolitikk har lenge vært i hvilken grad det skulle åpnes for private skoler. Særlig fra borgerlig side i har det vært maktpåliggende å få sikkerhet for at staten gir tilskudd til private skoler.

Den nye loven som kom i 2003 satte ingen spesifikke krav med hensyn til alternativ pedagogikk eller religion. Dette innebar således en klar liberalisering av retten til å starte en privat skole, selv om det ikke var automatikk i at alle fikk godkjent statsstøtte. I siste instans var det departementet som avgjorde det.

Privatisering innebærer at private aktører fullt eller delvis har eierskap og ansvar. I det norske utdanningssystemet var private skoler ment å støtte målene for den offentlige skolen, det var derfor ikke ønskelig at private skoler skulle koste mer enn at et stort snitt av befolkningen hadde råd til å sende sine barn dit. Derfor er situasjonen fortsatt slik at staten dekker 85 prosent av utgiftene. En slik godkjenning og økonomisk støtte forutsetter at nasjonale læreplaner blir fulgt.

Privatskoleloven ble forandret under Kristin Clemets tid som undervisningsminister. Regelen om at skolene måtte ha en spesiell pedagogisk eller ideologisk retning ble fjernet, noe som bidro til å gjøre det enklere å få godkjenning for nye private skoler. Kravet om at disse skulle ha den samme faglige standard som den offentlige skole, ble opprettholdt.

Debatten om offentlige tilskudd til private skoler har vært et kontroversielt tema helt tilbake til starten av 1900-tallet. Først på midten av 1960-tallet var den politiske situasjon slik at det var mulig å sette i gang utredning om tilskuddsordninger, også til private grunnskoler, ikke bare til privat høyere utdanning. Kravet om lovfestet tilskudd til private skoler synes å ha vært den største partipolitiske diskusjon i norsk skolehistorie i forrige århundre (Dokka 1975). I løpet av 1980-tallet ble det vedtatt en lov som ble tolket som en anerkjennelse av de private skolene som alternativer til de offentlige skolene (Dokka 1975).

I NOU 2007:6 Formål for framtida, som kom fra Kunnskapsdepartementet 08.06 2007, står det blant annet:

”Stortinget vedtok våren 2006 endringer i friskoleloven som blant annet innebærer at anledningen til å godkjenne nye friskoler ble midlertidig opphevet.

Regjeringen har våren 2007 lagt fram forslag til ny lov som i hovedsak bygger på hovedprinsippene i den tidligere privatskoleloven, jf. Ot.prp. nr.37 (2006-2007) om lov om private skoler med rett til statstilskot (privatskolelova).

Grunnlaget for godkjenning av private skoler skal blant annet være at de drives *på et reelt religiøst grunnlag*. Det innebærer at den enkelte skole må synliggjøre verdigrunnlaget i læreplan og stiftelsesdokument. Skoler skal også kunne godkjennes *på grunnlag av en anerkjent pedagogisk retning*. Slike skoler må ha et undervisningspersonale som i tillegg til godkjent lærerutdanning eller godkjent kompetanse, har tilstrekkelig spesialkompetanse knyttet til de anerkjente pedagogiske retningen, for eksempel Steinerhøyskole eller videreutdanning i Montessoripedagogikk”.

### 3.1 Privatskoler

Frykten for at privatiseringsprosessen vil skape mindre mangfold og dårligere kvalitet i den offentlige skolen, samt at private skoler vil føre til mer sosial og etnisk ulikhet, er rådende blant enkelte. Disse mener at flere private eliteskoler og etnisk-religiøse skoler vil føre til økt segregering. Dette er skoler som drives av private, men som i hovedsak er offentlig finansiert. Til gjengjeld må skolene oppfylle en rekke krav som det offentlige stiller. Ett av dem er at det ikke er tillatt å ta ut noen former for utbytte. Det er altså forbudt med kommersielle friskoler (Tveiten 2000).

Under utdanningsminister Øystein Djupedal (2005-2007), ble veksten i privatskoler reversert og privatskoleloven ble strammet inn. Bare privatskoler som utgjør et pedagogisk eller religiøst alternativ til den offentlige skolen, eller som er internasjonalt sertifisert, vil få godkjenning. Privatskoler er imidlertid to forskjellige skoleslag. Den ene typen privatskole er skoler som er etablert av andre enn kommunen eller fylket, og som mottar støtte fra det offentlige, samtidig som de fyller en rekke krav som det offentlige stiller. Disse skolene omtales nå som privatskoler. Den andre typen privatskole er en ”ekte” privatskole, etablert av private, uten offentlig støtte, med høye skolepenger og gjerne kommersiell.

### 3.2 Frittstående skoler og sosial segregering

NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning og Senter for innovasjonsforskning har i et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet presentert sitt resultat i en rapport med tittelen ”Har frittstående grunnskoler økt segregeringen?” (Helland og Lauglo 2005).

Studien tar for seg grunnskolen i Norge slik den var i skoleåret 2003-2004, før loven om frittstående skoler kunne ha hatt noen virkning, og siste året støtten til friskoler fungerte etter privatskoleloven av 1970. I denne perioden gikk ca 1200 elever (1,9 %) i frittstående skoler. Av disse elevene gikk de fleste i en av følgende skoletyper: Steinerskoler (37 %), skoler drevet av forskjellige protestantiske trossamfunn utenom statskirken (35 %) og montessoriskoler (10 %). Den lille minoriteten av grunnskolebarn som da gikk i offentlig støttede friskoler, gikk i skoler som fikk støtte enten fordi de var godkjent av staten som et verdifullt pedagogisk alternativ til kommunale skoler, eller fordi de var innrettet mot et bestemt livssyn (Lauglo 2006).

Studien sammenligner frittstående og kommunale friskoler på grunnskolenivå og finner ingen konsekvent tendens til at en spesielt ressurssterk elite bruker friskolene i større grad enn andre. Noen av de viktigste funnene er:

- Det er stor variasjon mellom ulike typer friskoler. Forskjellene mellom friskolene er større enn forskjellene mellom friskoler og kommunale skoler.
- Graden av sosial segregering mellom skoler er ikke blitt forsterket i den offentlige grunnskolen på grunn av innslaget av friskoler.
- Gjennomsnittseleven i frittstående skoler har tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn (foreldres inntekt, yrkestype, trygdestatus) som gjennomsnittseleven i den offentlige skolen, men det er større variasjon friskolene imellom.
- Barn med innvandrerbakgrunn er godt representert i kristne friskoler.
- Skolepenger er trolig ikke et avgjørende hinder for bruk av friskoler. Dette understøttes også av at familier med mange barn er overrepresentert i friskoler.

På spørsmålet om hva som kan være årsaken til at enkelte velger friskole for sine barn, hevder forskerne i denne rapporten at valg av friskole er et uttrykk for en sterkere opptatthet og interesse av barnas skolegang enn vanlig. Foreldrene til disse barna gjør et bevisst valg. Det å velge friskole for sine barn kan antas å være uttrykk for utdannings-

messige ambisjoner. Bevisstgjøringen om utdanningsalternativer kan også aktualiseres når barnet mistrives eller mislykkes i den kommunale skolen.

Frittstående grunnskoler hadde svært liten utbredelse og mottok 1,9 prosent av alle elever i landet, 0,5 prosent bodde i skolekretser hvor friskolen var benyttet av mer enn 10 prosent av elevene.

Det er ingen generell tendens til at foreldre som bruker en friskole for sine barn, har bedre økonomi enn andre. Det fremkommer likevel at foreldre til elever i skoler som er drevet av kristelige organisasjoner innenfor statskirken, har som gruppe en noe høyere inntekt enn foreldre til barn i kommunale skoler. Katolske skoler har et noe høyere inntektsnivå blant foreldrene enn det kommunale skoler har.

Det er heller ikke funnet noen systematisk tendens til at bruken av friskoler er lavere blant familier som mottar trygd eller der foreldre ikke er i heltidsarbeid.

Montessoriskoler viser ulikt mønster i alle skolekretsene, noe som antas å skyldes den rolle enkelte montessoriskoler har som grendeskoler i utkanten av kommunene.

Av de sosiale bakgrunnsfaktorene er det foreldrenes utdanning som har størst betydning, mens foreldrenes inntekt ikke ser ut til å spille noen rolle. Foreldre med høyere utdanning velger oftere friskole enn foreldre uten høyere utdanning. Teologer og humanister peker seg ut som en gruppe som oftest velger friskole for sine barn. Effekten av dette er likevel ikke så markant at den har innvirket på graden av sosial segregering etter foreldrenes utdanning.

Blant yrkesklassene er det akademikere og småborgere og privat ansatte på middels nivå som oftest velger friskole for sine barn.

Barn hvor foreldrene kommer fra ikke-vestlige land, er påfallende underrepresentert i friskoler som er drevet som pedagogisk alternativ. I kristne friskoler derimot finnes det generelt god representasjon i kristne friskoler.

Når det gjelder prestasjoner på nasjonale prøver, hadde elevene på friskoler høyere skår, spesielt i 10. klasse. Utslaget gjelder i første rekke grunnskoler drevet av protestantiske frimenigheter, noe som minner om Colemans funn i USA, for menighetsbaserte private skoler (Lauglo 2006). Hva som er grunnen til dette, er uvisst, men kan muligens ha sammenheng med: sosial kapital knyttete til skolen, en annen oppdragelse hjemmefra eller at undervisningen er mer effektiv.



Et hovedresultat av analysene i denne undersøkelsen er at det er stor variasjon mellom ulike typer friskoler, både blant dem som er opprettet på grunnlag av et bestemt livssyn, og blant dem som representerer et pedagogisk alternativ. Forskjellene mellom ulike typer friskoler er vel så store som forskjellene mellom friskoler og kommunale skoler. Graden av sosial segregering i den norske grunnskolen har ikke blitt forsterket på grunn av den tilgangen familier har hatt til friskoler. Andelen friskoleelever må øke sterkt for at friskolene skal kunne ha noen tydelig effekt i forhold til segregeringen blant de kommunale skoler.

The Coleman Report (1966), "Equality and Educational Opportunity", som ble ledet av James S. Coleman, bidro til å sette fart på arbeidet med å få en jevnere fordeling mellom rasene på mange skoler i USA. Et viktig funn i denne rapporten var at fargete barn fra lavere sosiale klasser hadde bedre faglige prestasjoner når de ble integrert på skoler med middelklasse miljø.

Coleman studerte 600.000 barn på 4.000 skoler og fant at de fleste barna gikk på skoler hvor de tilhørte den rasen som var i majoritet. Videre fant han at undervisningen var den samme for de "hvite" skolene og minoritetsskolene. Lærernes utdanning og praksis, lærernes lønn og pensum var relativt det samme. Med hensyn til faglige prestasjoner, lå likevel minoritetselevne noen få år etter de hvite, og forskjellen økte i løpet av årene på "high school".

*Konklusjonen ble at faglige, intellektuelle prestasjoner var relatert til familiebakgrunnen i barnas tidlige år, og at denne forskjellen mellom hvite og fargete økte ytterligere i løpet av skoleårene.*

Colemans arbeid fikk vidtrekkende følger for regjeringens utdanningspolitikk. Året etter at hans rapport var offentliggjort, bekreftet en rapport utført av The Civil Right Commission Colemans funn. Regjeringen startet en prosess med å innføre skoler hvor hvite og fargete var blandet, og stoppe segregasjonen som var skapt av inntekt og boligstrøk med etnisk homogenitet. Et resultat av denne prosessen var bussing av skolebarn til områder utenfor deres nærmiljø. Målet var å oppnå en balanse mellom de to elevgruppene som hindret at de fargete oversteg 60 %.

I 1975 kom Coleman med en konklusjon på dette prosjektet som viste at et stort antall hvite hadde tatt sine barn ut av de offentlige skolene hvor fargete hadde blitt plassert. Dette inspirerte han til å videre studier av sosial adferd.

Coleman definerer sosial kapital slik: Sosial kapital defineres ut fra sin funksjon. Det er ikke en enkelt forbindelse, men en mengde forskjellige forbindelser som har to karakteristika til felles. De består alle av aspekter av sosiale nettverk som bidrar til å forenkle handlingene til individer som er innenfor nettverket (Coleman 1994). I praksis betyr dette at sosial kapital er enhver tilknytning en har når nettverk skal etableres. Dette gir fordeler man passer på å vedlikeholde, og nettverket er normbærende.

I rapporten til Coleman ser vi at foreldrene til de "hvite" barna tok sine barn ut fra klasser hvor fargete barn hadde fått plass. Disse foreldrene var opptatt av at deres barn skulle utvikle et normativt fellesskap som var innenfor de rammer foreldrene fant gunstigst for barnas videre utvikling. De fargete barna representerte et annet sett normativt fellesskap. På den måten var det vanskelig å bryte med vedtatte sosiale normer.

Ett av resultatene i undersøkelsen til Coleman viser at barn fra lavere sosiale klasser hadde bedre faglige prestasjoner når de ble integrert på skoler med middelklasse miljø. Dette viser hvilken påvirkning miljøet har for læring, og viser samtidig at sosial segregering ikke har positiv innvirkning på læringsmiljøet til barn fra lavere sosiale klasser.

### **3.3 Utdanning som grunnlag for sosial rettferdighet**

Ved siden av mange andre begrunnelser, er *en* begrunnelse for utbyggingen av utdanningssystemet i Norge, at det bidrar til sosial likhet (Frønes og Kjølrsrød 2003). Utdanning blir stadig viktigere for å lykkes i samfunnet. Derfor er systemet basert på at alle får like muligheter til utdanning, noe som bidrar til rettferdighet og demokrati.

Ser vi på dette i et funksjonalistisk perspektiv, har utviklingen gått fra et klassesamfunn, hvor privilegier fulgte en generasjon til den neste gjennom fødsel, til et samfunn hvor personlig innsats belønnes (Frønes og Kjølrsrød 2003).

Troen på utdanningssystemet som nøkkelen til vekst og velstand og utjevning av sosiale ulikheter, har blant annet vist seg gjennom vekten på enhetsskolen og det lave antallet privatskoler. Likevel hevder kritikerne av denne oppfatningen at utdanningssystemet først og fremst er til nytte for personer med høy status eller kassetilhørighet. Selv om utdanning har fått stor betydning for hvilken klasse eller status en person oppnår, bestemmes

utdanningen i stor grad av sosial bakgrunn. Selv når individer har lik utdanning, vil en person med høyere klassebakgrunn oftest oppnå en bedre jobb enn en med lavere klassebakgrunn (Frønes og Kjølørød 2003). Dette gjelder for høyere utdanning, og nivået av ulikheter varierer mellom de ulike typer høyere utdanning.

Det er ingen tegn til sosial utjevning i rekrutteringen til profesjonsfag og universitetsfag. Tendensen er at nivået av sosial ulikhet er høyt og stabilt.

Foreldrenes utdanning avgjør hvilken utdanning barna får (Salvanes og Tjeldvold 2005). Salvanes og Tjeldvold mener at det stadig er flere foreldre med god utdanning som er internasjonalt orientert, og som ønsker å bruke utdanningen som en forsikring for sine barn. Mange av disse foreldrene sender barna sine på privatskoler fordi de er misfornøyde med den offentlige skolen. Dette vil føre til at vi får en stor utdannet middelklasse som verdsetter valgfriheten når det gjelder valg av skole.

En EU-rapport (BT 2006) viser at enhetsskolen er best både på læring og sosial utjevning. Jens Henrik Haahr fra Teknologisk Institut i Danmark, som står bak undersøkelsen, mener det er vanskelig for ethvert skolesystem å bryte ned den sosiale arven, men at enhetsskolen tross alt gjør det lettere. Han avviser et system der elevene tidlig blir delt inn etter nivå, som feilslått. Disse systemene låser ofte fast de sosiale forskjellene.

I undersøkelsen det refereres til ovenfor, har forskere på oppdrag fra EU-kommisjonen sammenlignet skolesystemene i 26 land i Europa, deriblant Norge. I rapporten argumenteres det sterkt for enhetsskolemodellen som den beste veien til målet når det gjelder sosial utjevning og bedre læring. I flere land velger elevene om de skal ta allmennfaglig eller yrkesrettet utdanning vesentlig tidligere enn i Norge. Undersøkelsen viser at slike valg tidlig i skoleløpet slår negativt ut sosialt og faglig.

Analysen bygger på PISA-undersøkelsene og to andre internasjonale tester. Noen av de sentrale funnene er:

- Avstanden mellom de sterkeste og de svakeste elevene forsterkes når de deles inn etter nivå. De beste blir muligens litt bedre, men de svake blir svakere, slik at det gjennomsnittlige nivået blir dårligere.
- Elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn påvirker elevenes ferdigheter sterkere i nivådelte skolesystemer enn i enhetsskolen.

Selv om ulike faktorer spiller inn i de forskjellige land, mener forskerne at det tegner seg et mønster tydelig nok til å kunne trekke konklusjoner. Enhetsskolen er en klar vinner. En delforklaring ser ut til å være at det finnes flere lærerressurser til rådighet i enhets-skolesystemet enn i de nivådelte systemene. Dessuten skaper trolig enhetsskolen et bedre klasserom, de svake inspireres og lærer av de sterke, mener Jens Henrik Haahr.

I 2003 ledet professor ved NTNU, Gunn Imsen, et av de større prosjektene i evalueringen av Reform 97. Undersøkelsen viser at allerede fra 4.klasse er prestasjoner mellom klasser store, og foreldrenes sosiale status forklarer noe av de individuelle prestasjonene i norsk og matematikk. Skolen bidrar til det faktum å reprodusere sosiale forskjeller. Foreldrenes status har derimot ikke betydning for om elevene trives på skolen.

Det er forskjeller mellom klasser og mellom skoler med hensyn til hvordan læreplanen praktiseres og hvordan skolemiljøet fungerer. Noe av dette forklarer forskjellene i elevutbytte på klassenivå.

I rundt hundre år har enhetsskolen for det meste vært et gode for landet. Enhetsskolen har vært et redskap for å nå målene om et høyt kunnskapsnivå i befolkningen og likhet i utdanningen (Beck 2001). I dag er dette snudd på hodet. Nå er likhet og et høyt kompetansenivå langt på vei blitt ideologiske argumenter for å sikre befolkningens oppslutning om målet enhetsskolen, som et tilnærmet statlig skolemonopol.

Sentral styring av utdanningen gir en umyndiggjørende og byråkratisk pedagogikk som vil motarbeide læringens menneskelige og pedagogiske grunnprinsipper. Dette blir fordreid ved å legge vekt på skolens fellesskapsideologi. Enhetsskolen er i ferd med å skifte navn til fellesskapsskolen (Beck 2001).

I en postmoderne og oppløst tid er mange på jakt etter mening og tilhørighet. I mange slike miljøer startes nye skoler av mennesker som vil noe positivt. Dette skaper tillit, autoritet, entusiasme og disiplin i utdanningen, noe som kan bli viktige miljøer for fremtidens kunnskapsoverføring og danning. Foreldre, lærere og andre vil gjerne gjøre noe meningsfullt, ikke minst for egne barn. Engasjement i en lokal privat skole blir et sosialt bindeledd i samfunnet. (Beck 2001).

Det er ingen grunn til å anta at ulikheten mellom sosiale klasser av den grunn vil bli større enn i dag. Tvert imot. Mer mangfold kan gi mer blanding og dermed føre til både mindre

etniske forskjeller og mindre forskjeller mellom sosiale klasser, fordi andre kriterier for fellesskap får en mulighet (Beck 2001).

## 4 Maria Montessoris pedagogikk

### 4.1 Maria Montessori

Maria Montessori var på mange måter forut for sin tid. Født i byen Chiaravalle, Italia i 1870, ble hun den første kvinnelige legen i Italia da hun i 1896 avsluttet sin medisinske eksamen fra universitetet i Roma i 1896. Kort tid etter ble hun valgt til å representere Italia ved to kvinnekonferanser, en i Berlin i 1896 og i London i 1900.

Hennes medisinske praksis og kliniske undersøkelser ledet henne til å analysere hvordan barn lærte, og hun konkluderte med at barn har en indre drivkraft til å utforske og lære av miljøet rundt seg. Dette førte til at hun skiftet fokus fra kropp til sinn og vendte tilbake til universitetet i 1901 for å studere psykologi og filosofi. I 1904 ble hun utnevnt til professor i antropologi ved universitetet i Roma.

Arbeidet som lege bidro til å vekke Montessoris sterke interesse for barn. Det var hennes plikt å besøke mentalt tilbakestående barn i institusjoner (Smith og Smith, 1994), og det var kontakten med disse barna som fikk henne til å innse at mental tilbakeståendehet var mer et undervisningsproblem enn et medisinsk problem. Som et resultat av hennes omsorg for disse barna, ble hun kjent med studiene til dr. Jean Itard og hans student dr. Edouard Seguin som begge er kjent for sitt vitenskapelige gjennombrudd når det gjaldt mentalt tilbakestående. Verkene til disse to forfatterne hjalp Montessori til å forstå hvordan barna i institusjonen hadde det.

Resultatet av Montessoris arbeid i institusjonen, ble starten på hennes karriere som pedagog. Inngående forskning på arbeidene til Itard og Seguin førte til at hun kunne holde flere forelesninger angående undervisning for mentalt tilbakestående og som inspirerte til etablering av en ny type skole for disse barna. I årene fra 1899 til 1901 arbeidet hun med barna på denne skolen, og hun så resultater av sin innsats da barna klarte en offentlig eksamen i lesing og skriving som normale barn brukte. Dette ga støtet til at hun fortsatte sine studier innen pedagogikk, men denne gangen for å hjelpe normale barn.

Fra 1904 til 1908, da hun var professor i antropologi ved universitetet i Roma, nedla hun mye arbeid i studiet av nervøse lidelser hos barn. På denne tiden offentliggjorde Montessori første store verk, *Pedagogical Anthropology*, engelsk versjon, 1910. I 1907, etter utgivelsen av flere pedagogiske studier, fikk hun muligheten til å prøve ut sine pedagogiske teorier da hun arbeidet med fattige barn i Roma. Montessoris *Casa dei Bambini* ble grunnlagt som et resultat av dette arbeidet, og denne hendelsen blir regnet som starten på montessoripedagogikken. I *Casa* tilbrakte Montessori mye tid med å observere barna. Hun fant ut at barna hadde forbausende gode krefter når det gjaldt mental konsentrasjon selv om det var bråk og støy, men at de foretrakk å arbeide i stillhet fremfor i uro. De likte å gjenta oppgaver de arbeidet med, og de holdt konsentrasjonen. Da de ble vant til å holde orden, viste det seg at de trivdes med å ha det pent og ordentlig rundt seg fremfor å ha det rotete. Når barna sto overfor valgmuligheter, ville de velge spesielle aktiviteter fremfor andre, og de foretrakk didaktiske oppgaver fremfor leker. De kunne også vise god motorisk koordinasjon og kontroll når de fikk anledning til å oppdage og gjøre noe med sin egen klossethet. Barna trengte ingen form for straff. (Smith og Smith 1994).

Etter å ha observert denne utviklingen hos barna, forsto Montessori hvordan konsentrasjon kan gjøre barna i stand til å lære på egen hånd og på den måten utvikle seg naturlig.

Montessoris pedagogikk retter fokus mot den menneskelige persepsjonen, og kjernen i hennes pedagogikk blir å nå inn til barnets individualitet og sette det i stand til selv å ta initiativ.

I dette henseende er Montessoris persepsjonsteori parallell med flere teorier innen filosofi og undervisning. Hun deler synspunkter med Jean-Jacques Rousseau som tror at læring skjer best når det foregår akkurat på riktig tidspunkt i barnets utvikling, og med Johann Pestalozzi når det gjelder overbevisningen om at læring er "naturlig" og styres fremover av barnets utvikling. Videre har hun samme oppfatning som Frederick Froebel når de hevder at læring skjer i hovedsak ved barnets egne anstrengelser, ikke ved andres anstrengelser overfor barnet, og med John Dewey deler hun synet på at læring ikke bare er en vanlig erfaring, men en erfaring som har en spesiell kvalitet.

Alle disse personene deler Montessoris teori om at læring er en naturlig prosess, og at den ikke kan bli påtvunget noen, men at evnen til å lære er medfødt og trenger å bli oppdaget gjennom riktig veiledning for barnet. Barn er født med forskjellige forutsetninger, og det finnes en plass for hver personlighet. Alle må få mulighet til å utvikle sine ferdigheter i sin egen takt uten påtrykk fra voksne (Kerstin Signert 2004). Montessoripedagogikken er en veileder for barnet mot å oppnå selvdisiplin og karakter. Montessori sier, ”hvis utdanning skal være en hjelp for sivilisasjonen, kan vi ikke tømme skolene for kunnskap, karakterdannelse, disiplin, sosial harmoni og fremfor alt, frihet” (Montessori 1998).

Ut fra sine observasjoner delte Montessori menneskets utvikling i fire epoker, fra fødsel til 24 års alderen. Dette kaller hun for de fire undervisningsplanene. Disse planene bygger på at det finnes:

- 1) forskjellige mål i utviklingen.
- 2) en lett identifiserbar retning som følges for å nå hvert mål.
- 3) spesiell sensitivitet for hver periode som til slutt når det definitive målet.

#### **4.1.1 Montessori og psykoanalysen.**

Montessori var opptatt av psykoanalyse. I sin bok *The Secret of Childhood* retter hun blant annet kritikk mot de voksne. Hun hever at konflikten mellom voksne og barn er kimen til mange problemer som barnet senere må kjempe mot. Konsekvensene av denne konflikten vil senere bre seg som ringene i et vann når man kaster en stein. Psykoanalytikere som har prøvd å finne de opprinnelige årsakene til problemer som svakhet, udugelighet, motstand og forvrengning i det menneskelige sinn, har måttet gå dypere enn til de umiddelbare årsakene i bevisstheten, helt tilbake til de nådde ”stille vann” i det unge barnets kropp og sjel.

Montessori skriver videre i sin bok at mange av lidelsene som behandles med psykoterapi, har sin opprinnelse i tidlig barndom. De lagres i underbevisstheten, og skyldes at dominerende voksne har undertrykket barnets spontane aktiviteter. De er konsekvent assosiert med den voksne personen som øver sterkest innflytelse over barnet, nemlig moren. Hun skiller mellom to nivåer i analysen, og minner fra barndommen ligger på det



dypeste nivået hvor konfliktene mellom barnet og mor, eller en annen voksen, ligger. Både fysiske og mentale lidelser kan spores tilbake til barndommen fordi de voksnes livsmønster ligger fast i tidlige barneår. Montessori mener videre at psykoanalysen ikke er egnet til å hjelpe barn. Et barn kan ikke bidra til å gjenoppfriske hendelser fra barndommen fordi de fortsatt er i barndommen. Derfor er det større behov for *observasjon* enn behandling. Denne observasjonen må ha som mål å oppdage konflikter som et barn opplever i relasjon til voksne og de sosiale omgivelsene. Dette leder bort fra psykoanalytiske teorier og inni et område med observasjon. Denne prosedyren favner helheten i det menneskelige liv helt fra fødselen av. Ingen har ennå beskrevet vanskelighetene og konfliktene et barn opplever i møte med voksne som er sterkere enn dem selv. De voksne bestemmer, men barnet forstår ikke.

Montessori sier videre at et nytt forskningsområde om barn har sett dagens lys. Til forskjell fra psykoanalysen er denne teorien opptatt av det normale og ikke det sykkelig. Den har som mål å støtte barns psykiske liv, og å vekke foreldrenes samvittighet når det gjelder deres feilaktige holdninger overfor barna. Disse holdningene er produkter av foreldrenes egne underbevissthet.

Det Montessori skriver i første kapittel i *The Secret of Childhood* viser ikke bare hennes interesse for psykoanalysen, men også at hennes eget vitenskapelige arbeid i stor grad er inspirert av den nye vitenskapen om det menneskelig sinn.

## 4.2 Barnets fire utviklingsfaser

Maria Montessori er også kjent for sin psykologiske utviklingsteori bestående av fire faser. Dette er perioder i livet hvor vekst og utvikling finner sted. Den første fasen er fra fødsel til seks år, det andre fra seks til puberteten, det tredje fra puberteten til atten år, og det fjerde fra atten til tjuefire år. I alle disse periodene beskriver Montessori: den sosiale, den moralske, den kognitive og den emosjonelle utviklingen.

I følge Baker (2001), ” Ved slutten av disse fire periodene anses den individuelle personligheten å ha de kvaliteter som gjør det mulig å tilpasse seg samfunnet og finne seg til rette der”. De to første utviklingsfasene dekker barndomstiden hvor individet engasjerer seg i den første aktiviteten for å tilpasse seg verden rundt seg, og denne prosessen kan bare fullføres i løpet av barndomsperioden, den voksne er ikke i stand til å gjøre det.

(Montessori 1946). Derfor er sosial tilpasning kjernen i barnets utvikling i denne perioden, og montessoripedagogikken sikter mot å gi barnet det rette miljøet for å kunne klare dette.

Tilpasning og effektiv funksjonsdyktighet innen miljøet er således essensen i en god undervisning. Barna skal ”arbeide”, noe som i Montessoris terminologi betyr hvert individs aktivitet som fører til utvikling. Montessori (1936) kommenterte det slik: ”Mennesket utvikler seg selv gjennom arbeid, arbeid med sine hender og ved å bruke hendene som et instrument for sitt ego, organet for sinn og vilje, skaper det sin egen eksistens ansikt til ansikt med miljøet.

I de to siste fasene fra tolv til voksen alder. I de sensitive periodene i første del av disse fasene, utvikles: En ny type selvstendighet. Fra å være barn i en familie til å bli individ i samfunnet. Her utvikles bevissthet om seg selv og om seksuell identitet.

I montessoripedagogikken er det viktig å være klar over at Montessori operasjonaliserte den menneskelige utviklingen og ga den benevnelsen ”arbeid”, og definerte arbeid som et menneskelig, vitalt instinkt hvor individet utvikler sin personlighet og oppdager sitt potensiale.

#### **4.2.1 Miljøet**

Montessori kommenterte bredden i sin pedagogikk på denne måten:

De vanskelige sidene hos enkelte barn forsvant så snart de fikk mulighet til aktivt å høste erfaringer i miljøet de befant seg, og hvor utfoldelsen av deres aktivitet ga næring til deres sinn. Omgitt av interessante ting å gjøre, kunne de gjenta aktivitetene så lenge de ville, og var dypt konsentrert i det de drev på med. Så snart barna hadde nådd dette stadiet og kunne arbeide og fokusere på noe som virkelig interesserte dem, forsvant de vanskelige sidene hos dem. De uordentlige ble ordentlige, de passive ble aktive, og det vanskelige barnet ble til hjelp i kasserommet. (Montessori 1949).

I denne beskrivelsen diskuterer Montessori hvordan vanskelige barn ble totalt forandret når de fikk utfolde seg innen rammene av hennes pedagogikk. Slik viser hun hvordan barns moralske oppfatning utvikles gjennom et miljø hvor frihet og forståelse er grunnleggende

elementer. Dette viser også hvor viktig konsentrasjon er i et barns utvikling. Montessori holder fast ved at barna viser tålmodighet og lydighet gjennom arbeid. (Montessori 1949).

Dette eksemplet viser at Montessoris pedagogikk utvikler barna gjennom de forskjellige aktivitetene som foregår i barnehage og skole til å bli sosiale individer som finner tilfredsstillelse i aktivitetene. I følge Montessori er konsentrasjon og ikke lek, det første som er essensielt i et barns utvikling.(1949). Derfor blir konsentrasjon, sammen med sosial adferd, kjernen i barnets sinnstilstand. Å hjelpe barnet til å konsentrere seg er hovedmålet i et montessoripedagogikken. Montessori argumenterer med at konsentrasjon har positiv effekt på barnets personlighet, engstelige barn blir mer tillitsfulle, mens fryktsomme barn blir mer fortrolige.(1936). For å utvikle disse kvalitetene er det viktig med et tilrettelagt miljø preget av orden og skjønnhet.

#### **4.2.2 Fagplaner**

I sin bok *The schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (1992) foreslår Jane Roland Martin et skifte i måten å tenke på når det gjelder fagplaner. Hun mener at utdanningssystemet i mange land ignorerer temaer som fellesskap og hjemmeliv. Det typiske skolepensumet legger for stor vekt på akademiske fag. Martin (1992) trekker frem Montessoris metode som en undervisningsfilosofi som fremmer hjemmeliv ved å legge vekt på verdier som omsorg, fellesskap og nære bånd til hverandre. Positiv nærhet til andre mennesker utvikles ved å understreke viktigheten av individuell frihet utviklet gjennom kollektive interesser. Dette innebærer både en samfunnsmessig og en individuell omsorg, noe som ikke automatisk medfører konformitet eller ofring av private interesser.

Montessoris ønske om å skape et bedre kollektivt liv, består av en positiv bekymring for det som er et generelt gode. En av metodene Montessori bruker for å bygge positive relasjoner i klasserommet, er å tillate og oppmuntre til samtale om dagligdagse ting. Elevene er oppfordret til å arbeide med prosjekter og samarbeide med hverandre slik det passer. Denne naturlige friheten, sier Martin, er en "hjemlig" ferdighet som ikke er blitt verdsatt i skolesammenheng.

I Montessoris fagplaner legges det vekt på omsorg og etablering av nære relasjoner sammen med utviklingen av et samfunnsmessig ansvar. Elevene utvikler respekt for

læreren fordi de ser at læreren er en veileder som gir dem muligheter til å oppdage egne ressurser og som lærer dem å ta evnene i bruk. Elevene gis på denne måten en individuell frihet til å velge hva de vil jobbe med, innenfor visse rammer. Aldersblandede grupper i åpne klasserom gir muligheter for god differensiering. Ingen trenger å høre på noe de allerede kan. Montessoris pedagogikk har eksistert i ca hundre år, noe som viser at den er levedyktig (Martin 1992).

### **4.2.3 Læring**

Montessori ser viktigheten av et bredt lærings spekter og et holistisk syn der hele kroppen er involvert i læringsprosessen. På dette viset ønsker hun maksimalt å utvikle elevenes potensialer.

Montessori så også på tidsaspektet på en ukonvensjonell måte. Hun trodde på sensitive perioder i utviklingsprosessen som nødvendiggjorde plass i undervisningen til utforskning av naturen, fysisk utvikling, tilegnelse av språk, bevissthet om samfunnet og utforskning av en selv (Lillard 1972). Hun mente at barn burde deles i læringsgrupper som gjenspeilet tre årig segmenter når det gjaldt psykisk utvikling (dvs. fra fødsel til tre år, fra tre til seks osv.). Dette ukonvensjonelle synet på tidsaspektet karakteriserer læringsprosessen i teorien til Montessori. Hun mente at barn underkastes andre tidslover enn voksne gjør. Voksne er ofte mer saksorientert, de fokuserer i større grad på løsningen enn prosessen. Dette er grunnen til at barn ofte blir sinte når voksne griper inn og fullfører en oppgave for å spare tid. I virkeligheten fratrar de barna muligheten til å gå gjennom prosessen og fullføre oppgaven og utvikle de ferdighetene som er nødvendige for å gjøre oppgaven (Montessori 1912). Montessoris metode legger vekt på å stimulere elevene til selv å foreta valg når de står overfor flere muligheter, og å stimulere til reell motivasjon for å lære.

Læreren bør fungere som veileder, og veileders rolle må være å legge til rette for læring heller enn å direkte formidle læring (Montessori 1965). I sin teori skisserer hun en ramme som veiledere bør følge for å oppnå fremgang i motivasjonen, sosialt ansvar og uavhengighet.

### **4.2.4 Metode**

Montessorimetoden er karakterisert ved læring gjennom dialog. Montessorilærere observerer elevene når de arbeider individuelt med materialet. Når elevene kommer til et

punkt hvor de ikke klarer å resonnerer seg frem til løsningen på et problem på egen hånd, hjelper lærerne til slik at eleven kan komme videre i sin utvikling. Det hører til sjeldenhetene at lærerne gir informasjon til en samlet klasse. Montessori (1965) mente at undervisning som blir gitt av lærerne bidrar til å krenke barnets frihet. Hun trodde at en kort introduksjon til samlet klasse kunne være nødvendig, men at den skulle avsluttes i løpet av få minutter. Når det var mulig, anså hun det som viktig at elevene underviste hverandre i hvordan de kunne arbeide seg gjennom materialet. Hun betraktet ikke bare dette som en konstruktiv måte for elevene å arbeide på, men også som en generell bekreftelse på kilden til kunnskap i klasserommet. Hun håpet at elevene heller ville se på kunnskap som noe klassefelleskapet delte på, enn noe som bare var tilgjengelig gjennom lærerne (Montessori 1965).

Læringen i montessoriklasserommet skal skje ved dialog, ikke ved direkte verbal samtale, men gjennom en prosess hvor observasjon er sentral. Lærerne må observere den nonverbale kommunikasjonen mellom elevene og ut fra den vurdere behovet for verbal kontakt med elevene (Montessori 1965).

Denne læringsmetoden og dette samspillet mellom lærer og elev skaper et spesielt forhold mellom dem. Montessori (1988) hevdet at: "There is a communication and harmony between the two that one seldom finds between the adult and a child".

Montessori understreker at hennes metode innebærer et brudd med den tradisjonelle maktdimensjonen i klasserommet til fordel for en mer felles, hjemlig atmosfære. Metode går ut på å redusere lærerens kontroll over aktivitetene elevene imellom i klasserommet, gi rom for gjensidig påvirkning, etablering av kontakt og omsorg for hverandre ved å bruke dialogmetoden. Selv om montessorimetoden er basert på individuell læring, skal læringen foregå innen rammene av et fellesskap.

To av Montessoris generelle antagelser angående utdanning, danner grunnlaget for hennes utdanningsfilosofi. Montessori så en viktig forbindelse mellom utdanning og sosiale reformer. Hun var opptatt av sosial undertrykking og trodde at utdanning var det beste middelet til å oppnå fred i verden (Montessori 1949). Hun håpet å perfektionere sin pedagogikk vitenskapelig slik at den kunne forandre samfunnet.

I korthet så hun på sosial lidelse som resultatet av dårlig utdanning, og opplysning som nøkkelen til forandring (Montessori 1949).

For å skape større sosial likhet, mente Montessori at utdanning burde være gratis og tilgjengelig for alle mennesker. Derfor utformet hun en metode som tillot elever med forskjellig kognitivt utviklingsnivå kom i samme klasse, men som likevel kunne lære å utvikle seg som individer. Suksessen med dette metodiske aspektet belyses av Lillard (1972) i hennes kvalitative studie av et statlig subsidiert Montessori program i USA der elever fra forskjellige sosiale lag deltok. I sine observasjoner av elevene fant hun at undervisningen oppmuntret elevene til å lære, til å være interesserte, og at læringsprosessen var en positiv erfaring for dem. Samtidig fant hun at elevene utviklet en økende grad av uavhengighet og forsterket selvfølelse.

Disse observasjonene viser at denne inkluderende metoden har lyktes med å nå elever på tvers av sosiale og etniske skillelinjer. Montessori (1973) var sterk i sin tro på at sosial likhet kunne oppnås gjennom lik tilgang til utdanning. Montessoris andre filosofiske antagelse var at utdanningsreformer kunne oppnås vitenskapelig. I likhet med flere antropologer antok hun at den perfekte måten å utvikle gode undervisningsstrategier på, var gjennom observasjon og eksperimentering (Montessori 1965).

Disse filosofiske antagelsene gjennomsyrrer hennes tilnærming til læring, hennes syn på lærerens rolle og hennes tanker om disiplin i klasserommet.

#### **4.2.5 Montessoripedagogikk og stillhetsdanning**

I Geirr Wiggins bok *Stillhet – et skoleanliggende* (2003), gir Hildegard Holtstiege en fremstilling av stillhet og taushet i Montessoris pedagogiske tenkning. Stillhet- og taushetsdanning sees på som en hovedøving i barnets mentale danning, ikke noe barnet blir påtvunget, men som en del av dets egen øving i å utvikle seg som menneske.

Montessori gir råd om hvordan man skal forberede, gjennomføre og avslutte øvinger i stillhet. Disse rådene går ut på å fjerne mest mulig fra omgivelsene som kan distrahere eleven under øvingen, og å finne en bekvem stilling så man føler seg vel. Å holde kroppen i ro betyr å kontrollere alle impulser som kan føre til bevegelse. Læreren viser hvordan dette gjøres, og elevene følger etter. Tanken er at elevene lærer å nyte inaktivitet, stillhet og taushet, og at det vil være en mental tilfredsstillelse og åndelig glede i seg selv. Dette vil da gi ro, klarhet og balanse i sinnet

For Montessori er stillhetsøvingene en måte å utvikle seg selv som menneske. Hun knyttet skolens stillhetsdanning til utvikling av de unges sosiale, moralske og religiøse tenkning. Frihet til å avstå fra aktivitet er like konstruktivt som frihet til aktivitet.

### 4.3 Pedagoger og filosofer som inspirerte Montessori

Et av *Johann Pestalozzis* (1746-1827) pedagogiske prosjekter var å utvikle de disposisjoner som er med på å bygge opp en harmonisk, fri og helhetlig personlighet hos barn (Steinsholt 2004). Han peker på at det er viktig for pedagoger og alle som ønsker å oppdra eller undervise barn, å følge ”naturens vei”.

De må ved å styrke barns egne drivkrefter og deres evne til å bestemme selv, oppdra dem til å bli moralske. Ifølge Pestalozzi har alle barn indre muligheter som kan utvikle seg til drivkrefter. Dette er mental aktivitet som aktiveres når kunnskap tilegnes. Målet er å utvikle klare og adskilte forestillinger ut fra flere rotete sansepersepsjoner (Steinsholt 2004). Vi ser likheter med Montessoris pedagogikk i at de begge så på mulighetene som lå i barns indre drivkrefter og at skolen skulle ha hjemmet som forbilde.

Montessori nevner *Friedrich Froebel* (1782-1926) flere steder i sine bøker (Signert, 2004). Froebel utviklet et materiale som ble kalt Froebelgavene, og besto av forskjellige geometriske kropper. Dette materielle skulle utvikle barnet både sensorisk og motorisk. Begge la stor vekt på utvikling gjennom egenaktivitet, Froebel kalte det lek, mens Montessori kalte det arbeid. Begge mente at observasjon var viktig for å forstå hvordan barnet ser på verden. Froebel spilte en mer aktiv rolle i innlæringen enn Montessori som kalte seg selv veileder.

*John Dewey* er den amerikanske pedagogen som innførte begrepet demokrati i undervisningen. Dewey argumenterte for en demokratisk oppfatning av undervisning og samfunn, så begge disse begrepene griper inn i hverandre i hans teorier. For Dewey er skolen stedet hvor et demokratisk individ utvikles, et syn han deler med andre teoretikere innen utdanning også.

En likhet med Montessori og Deweys teori er at de begge ser på naturlig læring som fundamental i barnets utvikling. I Deweys bok, *Democracy and Education*, fremsetter han sin teori om utdanning som er spesielt relatert til sosiale aktiviteter (Dewey 1916).

I likhet med Montessori er miljøet sentralt hos Dewey. Han beskriver hvordan miljøet blir en positiv faktor sammen med undervisningen. Et riktig miljø stimulerer læringsprosessen. Dette er samme teori som Montessori har, at miljøet spiller en viktig rolle i undervisningen.

Montessoris tilrettelagt miljø er dannet for å hjelpe elevene til å konsentrere seg om sine aktiviteter. En annen likhet med Dewey og Montessori er synet på eleven som ansvarlig for sin egen vekst. Dewey sier (Dewey 1916) "*Growth is not something done to them, it is something they do*". Dette utsagnet viser at Dewey mente at vekst er noe iboende i barn, og ytre krefter behøver ikke nødvendigvis være involvert i denne utviklingsprosessen. Montessori mente at man ikke skal gripe inn og rettlede når barn arbeider, for barn kan lære av seg selv. Lærerens rolle er å observere utviklingen deres. Dewey tror at institusjonenes rolle ikke er avgjørende for individets utvikling verken mentalt eller moralsk. Individet kan utvikle disse kvalitetene uten hjelp av en institusjon. Dewey slo fast, "*The mind is simply endowed with the power of producing various qualities in reaction to the various realities which act upon it*" (Dewey 1916).

Disse "*various realities*" består av det sosiale miljøet som former ikke bare individets måte å tenke på, men også personligheten.

I likhet med Dewey hevder Montessori at personligheten blir formet i løpet av tidlig barndom, og resultatet gir på et tidlig stadium klare signaler om hvordan individet vil bli som voksen. Hun la til grunn at personligheten blir formet gjennom sosiale relasjoner og erfaringer, som legger grunnlaget for sosial utvikling (Montessori 1973).

Dewey mener også at utdanning er rekonstruksjon, "*...the ideal of growth result in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience*" (Dewey 1916). Dewey snakker ikke om en hvilken som helst erfaring, men den erfaring som skaper læring. Det innebærer at en lærer bidrar med erfaringer når kvaliteten på erfaringene som gis, har en positiv utvikling på individet.

I denne uttalelsen ser vi en parallell til Montessoris utviklingsstadier. Hun tiller erfaring stor betydning i læringsprosessen hvor hun observerte en syklus av aktiviteter hos barna:



*”Through the repetitions of experiences, perceptions, thought and expression are integrated, the intellectual level ”rises rapidly” and the personality evolves”* (Montessori 1983).

#### **4.3.1 Dewey og Montessoris syn på undervisning og barns frihet**

John Dewey og Maria Montessori har begge hatt stor innflytelse på ideen om elevsentrert læring. Enkelte kritikere har hevdet at Montessoris undervisningsteori ikke er elevsentrert på grunn av begrensningene som ligger i det didaktiske opplegget. (McMullen 2003). Det hevdes at materialet kan begrense barnas fantasi og kreativitet. Likevel legger Montessoris teori vekt på viktigheten av å gi barna frie valg til selv å utforske (Montessori 1995).

Både Deweys *Experience and Education* (1998) og Montessoris *Absorbent Mind* (1995) tar opp mange synspunkter om forholdet mellom barns frihet og lærerens rolle i undervisningen. Selv om deres teorier om undervisning er elevsentrert, har de forskjellige syn på barns frihet og lærerens rolle. Disse synspunktene gir god innsikt i spenningsfeltet mellom barns selvbestemmelse og lærerens autoritet i klasseromssituasjonen.

Både John Dewey og hans student, William Kilpatrick, var svært kritiske til de pedagogiske aspektene ved Montessoris metode. Begge to applauderte likevel bruken av frihet i hennes filosofi og anså det for å være hennes viktigste bidrag. John og Evelyn Dewey observerte: ”Det er et påfallende trekk ved den vidtrekkende utvikling av den demokratiske ånd, at den mest innflytelsesrike stemmen man identifiserer med frihetsidealet i undervisningen på det nåværende tidspunkt, skulle komme fra Italia” (Dewey 1915). På samme måte kommenterte Kilpatrick: ”Få i utdanningshistorien har vært i stand til å bryte så fullstendig med de nåværende skoletradisjonene som denne italienske legen”. Lenger ut i sin kommentar sier han: ”Hennes viktigste bidrag ligger sannsynligvis i den vekten hun legger på den vitenskapelige tilnærmingen til utdanning, og i den praktiske bruken av frihet” (Kilpatrick 1914).

Som det fremgår av sitatene ovenfor, støttet selv Montessoris sterkeste kritikere hennes tilnærming til spenningsfeltet mellom frihet og kontroll.

I Deweys progressive teori er demokratiet viktig. Temaene i undervisningen er bygd på ideene om kontinuitet og gjensidig påvirkning i en sosial kontekst. Læring er å erfare. Lærere og elever bestemmer sammen hvilken erfaring som er viktig for hver enkelt elevs

læringsbehov og utvikling. Erfaringen er hele tiden et samspill mellom det enkelte individ og miljøet rundt. Når elevene utvikler seg innen en skole, som fungerer den som et lite demokrati, utvikler de evnen til å fungere i et større samfunn (Dewey 1998).

For progressivistene var skolegang et middel til personlig realisering og bevaring av et demokratisk samfunn.

Dewey mente at barns frihet ikke skulle være et produkt av deres frie vilje, men være styrt. Han skilte mellom frihet fullstendig basert på fri vilje, og frihet til å bruke sin intelligens til observasjon og trening i å bedømme situasjoner i det virkelige livet. Han pekte på at målet med undervisning er å utvikle barnets frihet til å bruke sin intelligens heller enn å tillate barn å handle tilfeldig ut fra sine impulser. Videre argumenterte han for at frihet til å bruke sin intelligens, er den eneste friheten som virkelig er viktig. Uten denne friheten for hver enkelt elev er det i praksis umulig for læreren å oppnå riktig kunnskap om den enkelte elev. Derfor bør undervisningsplanene være fleksible nok til å tillate frie aktiviteter slik at elevene kan gjøre individuelle erfaringer, likevel faste nok til å la læreren gi retningslinjer for å fremme elevens utvikling.

Montessori pekte på at hvis vi virkelig ønsker en ny verden, må undervisningen ha som mål å utvikle potensielle evner hos hvert barn. Hun trodde at barn har uante krefter som kan føre samfunnet til en god fremtid, og at hvert barn har sin egen periode hvor utvikling av spesielle ting bli absorbert uten ekstern motivasjon. Derfor blir undervisningens rolle å tilby et ordnet miljø og materialer som barna har frihet til selv å utforske, og på den måten fremme sin utvikling. Montessori mente at hvert barn har et sinn som gjør at de kan forme sin egen måte å utvikle seg på. Repetisjon av arbeid med pedagogisk utformede materialer kan hjelpe barn til å lære og å utvikle disiplin angående kunnskap og intellekt. Derfor er Montessoris utdanningsfilosofi sentrert rundt samspillet mellom objekter og individet. Læreren opptrer som observatør for å finne elevens virkelig behov, og tilbyr et ordnet miljø hvor elevene kan vokse og utvikle seg.

Montessori mente at barn har evnen til å lære av seg selv. Barn kan tilpasse seg og har evnen til å utvikle seg fritt, noe som blir synlig hvis de ikke blir undertrykket av voksne som begrenser barnets ”indre arbeid og nedtynger dets sinn” (1995). Hun pekte på at barnet selv må være i sentrum av undervisningen og ha frihet til å bli ledet av sitt behov.

Lærerens oppgave er derfor ikke å snakke, men å forberede og tilrettelegge temaer som vil inspirere elevene til å utvikle seg uten behov for direkte instruksjon (Montesori 1995).

Montesori og Dewey har flere likheter i sine teorier, men det er også ulikheter. Dewey var mer opptatt av å gi næring til fantasi og utviklingen av sosiale relasjoner. For ham kom intellektuell kapasitet senere i utviklingen. Montesori derimot mente at intellektet var viktig å utvikle på et tidlig stadium.

Montesori og Dewey hadde avvikende syn på barns frihet og lærerens rolle. Dewey mente at lærere burde hjelpe barna til å utvikle den friheten intelligens gir på flere måter, blant annet ved veiledning og ved å etablere et godt miljø. Selv om Dewey anså fri utforskning av miljøet rundt som viktig for læringen, pekte han samtidig på at lærerens rolle til å korrigerende og rettlede i læringsprosessen ville kunne stimulere utviklingen av barns intelligens, og ikke virke hemmende. Montesori derimot mente at elevene ikke burde forstyrres i sitt arbeid med mindre negativ adferd ble observert. Foreldrenes autoritet var likevel viktig når hensikten med den var å hjelpe barna.

Selv om det ser ut til at Montesoris filosofi legger stor vekt på barns frihet, mens Deweys filosofi legger vekt på lærerens styring og rettledning, viser begge til at barns frihet og lærerens autoritet er viktig for barns utvikling, bare på forskjellige måter.

### **4.3.2 Ellen Key**

Ellen Key (1849-1926) var før og etter år 1900 en ledende intellektuell kapasitet både i Sverige og internasjonalt (Stafseng 2004). Hun var en selvlært, svensk intellektuell som for vel hundre år siden skrev boken "Barnets århundre" som gjorde henne verdensberømt. Senere kom flere bøker. Hennes intellektuelle virksomhet omfattet mange områder, blant annet pedagogikk.

I "Barnets århundre" kommer hun med kritikk av både kunnskapssynet og hverdagsordningen i tidens skole, der fornuft og sammenhenger ødelegges av oppstykkede fag og timer. Hennes tanker om det virksomme og selvutviklende barnet er sentral hos henne, det moderne individs selvdannelse. Selvaktualiseringen som prinsipp betyr at barnet oppdrar seg selv, og at det eventuelt bruker voksne som korrektiv eller retningsviser nå og da (Stafseng 2004). Keys tanke var at det fristilte barnet ikke søkte lettvinne løsninger på livets problemer. Opplevelsene de hadde, handlet om egenaktivitet og

selvutvikling og ikke om motsetningen mellom plikten og gleden. Fristilte barn ville gå inn i livets alvorligste og dypeste problemer så fremt ikke voksne forstyrrer.

I disse tankene er det klare paralleller til Montessoris pedagogikk. Observasjonen var viktig hos Montessori. De voksne skulle ikke gripe inn og rettlede når barn arbeidet, for barn kan lære av seg selv. De fremmer sin egen utvikling, og har evnen til å utvikle seg fritt bare ikke voksne undertrykker. Key bruker begrepet selvaktualisering, Montessori snakker om faser i barnets liv hvor barnet er spesielt sensitiv for å ta imot lærdom.

Interessen og motivasjonen må stimuleres, da kan målet raskt nåes. Key var direkte involvert i utviklingen av en pedagogisk praksis, i tyske Landerziehungsheime.

Kjennetegnet for disse skolene er elevinternat og en fri pedagogikk der barn og unge selv bestemmer hva og hvordan de vil arbeide med skolefagene. Naturen spilte en stor rolle i denne, Vandring i naturen "Wandervogel" innebar forskjellige aktiviteter knyttet til livet i naturen.

Montessori snakker om det tilrettelagte miljø. Erdkinder er et slikt miljø hvor moralsk utvikling kan finne sted. Gjennom å arbeide sammen i et landlig miljø lærer ungdommene å kommunisere og samarbeide med hverandre om å skape et godt samfunn.

Både Key og Montessori bruker naturen som en del av et pedagogisk opplegg og ser hvilken innvirkning den har på unge mennesker. Landerziehungsheime ble senere omformet til en allmenn enhetskole hvor selvbestemmelse og selvforvaltning sto i sentrum.

"Årsklassens tyranni", skoleklassen, ble avskaffet og skolearbeidet ble i stedet organisert i aldersblandede prosjektgrupper. Dette er i tråd med Montessoris teori om aldersblandede grupper.

### **4.3.3 Andre teoretikers syn på læringsprosessen**

Mange teoretikere har opp gjennom tidene kommet med forskjellige kritiske perspektiver på undervisning. Enkelte har en filosofisk tilnærming, andre ser på samspillet elev/lærer, mangfoldet i undervisningen og kjønn. Alle har teorier om hvordan forskjellige elementer i undervisningssituasjonen påvirker læringsprosessen og utviklingen av elevenes dannelse og personlighet. Likevel deler mange et felles syn om at konvensjonelle undervisningsmetoder som lærerstyrt undervisning, hvor elevenes motivasjon ofte er styrt av læreren, kan hindre optimal utvikling av elevenes læringspotensiale, og på sikt medvirke til et samfunn med store sosiale forskjeller. Spørsmålet dreier seg om hvem som skal ha makten i klasserommet.

Maktfordelingen i klasserommet kan være problematisk fordi holdningen blant både pedagoger og foreldre går ofte i retning av et ønske om at makten skal være delt blant elever og lærere. På samme tid skal læreren inspirere og motivere elevene slik at deres medfødte evner og anlegg utvikles til et nivå hvor de bedre kan forstå den verden de lever i og fungere optimalt i den. Problemet med maktfordeling er at det er vanskeligere å balansere enn mange innser. På den ene siden betyr det å gi elevene makt, å gi dem nødvendig frihet til å vokse og utvikle seg. På den andre siden må lærere ha nødvendig kontroll over miljøet og læringsprosessen for å sikre nødvendig utvikling. Disse tilsynelatende motstridende, men likevel gjensidig nødvendige målene innebærer maktfordeling når de er riktig balansert. Mens tanken om hvordan makten bør fordeles er relativt lett å forstå, er det langt mer komplisert å praktisere den. Det er ikke lett å finne riktig nivå for maktfordeling i klasserommet, ikke for liberal og ikke for restriktivt. Ira Shor (1996) fant ut i en studie om sine studenter at de forventet at samspillet med lærerne skulle være "unilateralt, ovenfra og nedad, hierarkisk, patriarkalsk og ikke demokratisk. Paulo Friere (1972) registrerte også denne asymmetrien og argumenterte med at "undervisningen må begynne med å finne en løsning på lærer/student motsigelsen ved å forene motsetningene så begge er samtidig lærer/elev. Med andre ord mente han at hele dynamikken i lærer/elev forholdet burde omformes fra et lineært til et sirkulært mønster.

Denne forandringen ville nødvendiggjøre en forhandling om rollene innen et klassesamfunn der gjensidig påvirkning personene imellom blir mer demokratisk, og følgelig vil dyktighet når det gjelder mellommenneskelige relasjoner, bli bedre utviklet. Ira Shor (1996) observerte at studentene i hans studie ikke hadde verken ønske eller nødvendige ferdigheter for å delta i en demokratisk klassesituasjon. De foretrakk heller at nødvendig informasjon ble diktert for dem mens de var passive mottakere. Shor trakk en slutning om at hvis disse studentene var blitt opplært i mellommenneskelige ferdigheter fra ung alder, ville de ha vært mer aktive og villige deltagere i sin egen læringsprosess. På samme måte fant Brunson og Vogt (1996) at deres studenter hadde en lav toleranse for uklarheter og mislikte lærernes forsøk på å gi dem valgmuligheter. Shor og Friere (1987) koblet denne innvendingen til en videre sosialiseringprosess. De hevdet at "massekulturen sosialiserer folk til å vegre seg mot sin egen frihet". Det er ganske enkelt lettere å være mer passiv enn aktiv, og når det gjelder utdanning, kan resultatet i form av karakterer bli mer lønnsomt.

## **5 Undersøkelser angående Maria Montessoris pedagogikk**

I dette kapittelet er det tatt med utdrag av fire undersøkelser og artikler som omhandler Montessoris pedagogikk. Undersøkelsene til Kevin Rathunde og Angeline Lillard/Nicole Else-Quest, begge fra USA, er positive til Montessoris pedagogikk mens Dirk Levsen og Helene Leenders er begge kritiske til Montessoris pedagogikk og liv.

### **5.1 En sammenligning av pedagogikken på montessoriskoler og tradisjonelle ungdomsskoler i USA. The NAMTA Journal 2003.**

Professor Kevin Rathunde, University of Utah har foretatt en sammenligning av ungdomsskoler med montessoripedagogikk og ungdomsskoler med tradisjonell pedagogikk i USA. Artikkelen ble offentliggjort i "The NAMTA Journal" nr. 3 2003. Rathunde hadde ingen personlig erfaring med montessoripedagogikk før han startet arbeidet med forskningen med dette temaet, og han var ikke medlem av noe Montessori fellesskap. De to typene skoler han valgte, var alle moderne og lå i attraktive omgivelser, størrelsene var fra små til middels store, velutdannede lærere med god erfaring, og alle lå i veletablerte områder. Fem montessoriskoler fra fire stater deltok i undersøkelsen, omtrent 150 elever. Fra de 20 tradisjonelle skolene, deltok omtrent 400 elever. Utvalget innbefattet elever fra alle sosiale klasser og omtrent halvparten av elevene var fra etniske minoritetsfamilier.

Da han hørte at Montessoris filosofi hadde mange likheter med "flow theory", ble hans nysgjerrighet vekket. Han startet med å lese litteratur om emnet og oppdaget forbindelsen mellom "flow experience" og Montessoris vektlegging av spontane aktiviteter. "Flow theory" er en indre motivert, oppgavefokuset tilstand som karakteriseres ved full konsentrasjon, en forandring i bevisstheten om tid der tiden går raskt, en følelse av klarhet og kontroll og mangel på selvbevissthet. Viktigheten av fokus på egne erfaringer er viktig for å oppnå "flow experience".

Montessori mente at barns spontane konsentrasjon viste noe av essensen i mennesket, og det hun hadde i tankene når hun snakket om konsentrasjon, var noe som lignet på "flow" (Kevin Rathunde 2003).

Montessoriskolene i denne undersøkelsen bygger sin teori nettopp på viktigheten av å "trigge" elevene til denne tilstanden. Alle disse skolene hadde en bevisst holding til å motivere elevene til denne formen for indre motivasjon.. Erfarne lærere i montessori pedagogikk ga elevene flere timer hver dag frihet til å velge prosjekter. Autoritet var ikke strengt hierarkisk, elevene ble trukket inn i forskjellige diskusjoner når avgjørelser skulle tas. Påskjønnelse av elever ble gjort på måter så det ikke initierte konkurranse. Gruppeinndeling etter evner ble sjelden praktisert, elevene ble inndelt etter interesser. Bare en fjerdedel av montessori elevene fikk evaluering i form av karakterer, og da etter eget ønske. Undervisningstiden var fleksibel.

Sammenlignet med elever fra en tradisjonell ungdomsskole blir det første spørsmålet om montessorielevene har større grad av optimal erfaring enn den andre elevgruppen. Tre faktorer ved elevenes erfaringer når det gjaldt akademisk arbeid ble målt: "Affect, potency , motivation". Resultatene viste at montessorielevene rapporterte om en signifikant bedre kvalitet på erfaringene i akademisk arbeid enn de tradisjonelle elevene. Montessorielevene følte at de var mer aktive, sterkere, mer engasjert, fornøyde, roligere mer sosiale og mer fornøyde mens de arbeidet. De var også mer interessert i det de gjorde, og de ønsket å arbeide mer med denne typen arbeid enn de tradisjonelle elevene (The NAMTA journal 2003).

Undersøkelsen viser at montessorielevene hadde en større grad av optimal erfaring når de arbeidet med oppgaver av akademisk art. Når utfordringer og evner er noe over middels, er forholdene optimale for den typen erfaring.

Har montessoriumgdomsskoler et bedre læringsmiljø enn tradisjonelle skoler, og kan forskjellene i den sosiale konteksten mellom de to skoletypene forklare de store forskjellene som ble påvist?

Montessorielevene rapporterte om mer støtte fra lærere, mer orden i klasserommet, og en større grad av emosjonell trygghet. Funnene er klare og lette å tolke.

Montessorielevene:

1) så på sine lærere som mer rettferdige, vennligere og mer interessert i dem.

- 2) opplevde ikke så mye uro i læringsmiljøet i form av avbrytelser og negativ oppførsel.
- 3) følte seg trygge for å bli irettesatt av lærere og medelever.

Flere montessorielever betraktet sine medelever som venner og klassekamerater når de arbeidet på skolen. De tradisjonelle elevene betraktet sine medelever kun som klassekamerater. Forutsatt at elever arbeidet fem timer hver skoledag med akademisk arbeid, viser undersøkelsen at montessorielevene brukte omtrent to timer mer hver dag og følte de arbeidet med venner og klassekamerater. De tradisjonelle elevene brukte omtrent to timer mer hver dag, men følte de var sammen med klassekamerater, men ikke venner.

Ser man på disse forskjellene over uker, måneder og år, vil de sosiale kontekstene mellom de to skoletypene fremstå som forskjellige. Hvis elevene i montessoriklasserommet ikke arbeidet alene, beveget de seg mellom små grupper. Gruppene var basert på felles interesser og ikke elevenes evnenivå, og derfor skiftet gruppene sammensetning etter som nye interesser ble dannet.

Det faktum at de to skoletypene var organisert på forskjellig vis, vil si at elevene fra de to skoletypene deltok i forskjellige klasseromsaktiviteter. Montessorielevene tilbrakte mindre tid med passiv lytting og mindre tid med å se på tv, film eller video. De brukte mer tid enn de tradisjonelle elevene på å samarbeide og på individuelle prosjekter.

Montessorielevenes erfaringer var mest positive. Nesten 40% av deres skolearbeid var indre motivert. Blant de tradisjonelle elevene var tilsvarende bare 24%.

Resultatene viste også en klar forskjell i det sosiale miljøet på de to forskjellige skolene.

Montessorielevene hadde et bedre inntrykk av sin skole og sine lærere, lærerne ble oppfattet som mer hjelpsomme, klasserommene var preget av mer orden og miljøet generelt virket tryggere. Disse elevene hadde også en mer positiv holdning til sine klassekamerater, og oppfattet dem oftere som venner så vel som klassekamerater.

Montessorielevene tilbrakte mindre tid med passivt å lytte til lærerens undervisning. De brukte mer tid på samarbeid og egenstyrt arbeid.

Montessorielevene i denne undersøkelsen vil i fremtiden profitere på de positive erfaringene de har hatt (Rathunde 2003). Når de går videre til videregående skole, vil mange av dem ha lært å sette pris på arbeide hardt. Vellykket elevsamarbeid på skolen har



blitt forbundet med studentengasjement, nyttige kognitive strategier, problemløsning, god tilpasningsevne og akademisk utdannelse. Gitt at elever og lærere lykkes med å skape gode sosial relasjoner i et miljø hvor elevene tilbringer mye tid, er det liten tvil om at kvaliteten på disse relasjonene på Montessori skolene vil bety en fordel for deres fremtidige suksess som studenter ( Rathunde 2003).

## **5.2 Evaluering av montessoriundervisningen. Angeline Lillard og Nicole Else-Quests undersøkelse, Science Magazine 2006.**

Lillards studie var basert på 115 barn i alderen 3-6, og 6-12 år fra samme stat i USA. 59 av barna gikk på en montessoriskole, mens en kontrollgruppe på 53 gikk på en tradisjonell skole i samme område.

Foreldrene til begge elevgruppene hadde søkt om skoleplass på montessoriskolen, men ikke alle kom inn. Elevene på montessoriskolen ble tatt inn på grunnlag av loddtrekning. De som ikke kom inn, startet på den tradisjonelle skolen, og 53 av disse var med i undersøkelsen. Forskerne arbeidet ut fra forutsetningen om at begge gruppene besto av relativt homogene barn, og at foreldrene hadde samme forhåpninger for sine barn. Den sosioøkonomiske bakgrunnen var i stor grad lik. Barna i begge gruppene ble testet for kognitive og sosiale ferdigheter som ble vurdert å være viktige i livet, ikke for å undersøke spesielt antatte ferdigheter av montessoriundervisningen. Resultatene viste signifikante fordeler for montessorigruppen sammenlignet med kontrollgruppene for begge aldersgrupper.

Resultat fra fem-åringene:

Fem-åringene i montessorigruppen svarte ikke bare bedre på testene i matematikk og engelsk, de var også bedre til å se verden gjennom andres øyne og viste bedre evner til å tilpasse seg skiftende og komplekse problemer.

Barna ble spurt om hvordan de ville løse problemet med et annet barn som lekte med en huske, men som ikke ville gi den fra seg. 43% av fem-åringene fra montessorigruppen sa at de ville prøve å overtale barnet med at det var urettferdig overfor de andre. Bare 18% av barna i kontrollgruppen sa det samme. Montessori barna brukte med andre ord en høyere

grad av resonnering ved å referere til rettferdighet for å få det andre barnet til å gi fra seg gjenstanden.

Observasjoner på lekeområdet i friminuttene pekte i retning av at Montessori barna var betydelig mer involvert i positiv lek med venner og betydelig mindre involvert i voldsom lek hvor hensikten var vanskelig å definere.

Undersøkelsen viser at Montessorielevenes resultater er bedre enn kontrolllevenes resultater både med hensyn til akademisk og sosial ferdigheter.

Resultat fra tolv-åringene:

Ved tolvårsalderen var forskjellen i akademiske skår mellom gruppene mindre.

Men da elevene fikk i oppgave å fullføre en historie hvor første setning var oppgitt, ble montessorielevene vurdert til å være signifikant mer kreative og til å bruke en bedre setningsstruktur. Kontrollgruppen og montessorielevenes historier var like med hensyn til staving, tegnsetting og grammatikk.

For å teste sosiale ferdigheter leste all tolvåringene seks historier om sosiale problemer. De ble så bedt om å velge mellom fire svar. Montessorielevene viste en signifikant holdning til å velge de svarene som pekte på den mest positive løsningen.

På et spørreskjema angående deres følelser i forhold til skolen, ga Montessorielevene uttrykk for å være mer positiv til skolesamfunnet, og de svarte mer positivt på spørsmål angående forholdet til medelever.

Barn fra en montessoriskole skårer bedre enn barn fra den tradisjonelle skolen på flere områder. I slutfasen av barnehagetiden hadde montessoribarna bedre resultater på standardiserte tester i lesning og matematikk, de tok mer del i positivt samspill under lek og viste bedre sosiale ferdigheter og tok oftere ledende kontroll. De var også mer opptatt av ærlighet og rettferdighet. Ved slutten av barnetrinnet skrev montessorielevene mer kreative stiler med mer komplekse setningsstrukturer og valgte mer positive svar på spørsmål med sosiale dilemmaer.

Professor Liland som opprinnelig er montessorilærer, mente at funnene kunne forklares med at montessoribarna har en bedre forståelse av sosialt samspill.

Begge undersøkelsene det er referert til ovenfor, er gjennomgående positive til Montessoris pedagogikk. Begge gjelder skoler i USA, et land som var tidlig ute med å starte med montessoriskoler, og følgelig har mye erfaring. I tillegg er det mange offentlige skoler som også bygger på montessoripedagogikk i USA. Likevel sitter man igjen med en viss undring etter å ha lest undersøkelsene til Kevin Rathunde og Angeline Lillard over at de er så entydig positive.

Dessverre foreligger det lite forskning i Norge om montessoriskolene, hvordan pedagogikken anvendes og hvilke resultater som finnes. I min sammenligning av ungdomstrinnet på montessoriskoler og offentlig skoler vil jeg komme tilbake og presentere mine funn.

### 5.3 Dirk Levsens kritikk av Montessori

I Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Årgang 90, har Dirk Levsen, Dr. phil., lektor ved Vinstra Vidaregåande skule en artikkel med tittelen: *Maria Montessori (1870-1952). Et kritisk blick på hennes pedagogiske liv.*

Han viser til Ringebu kommune i Gudbrandsdalen hvor det har blitt åpnet flere skoler som bygger på montessoripedagogikk. Som tidligere nevnt, skjer det ofte i utkantstrøk hvor den lokale skolen er nedleggingstruet, at det etableres montessoriskoler.

Levsen stiller en rekke kritiske spørsmål ved "vedtatte sannheter" om Maria Montessori, hva som er myter og hva som er fakta. Det slås ofte fast i utallige omtaler av henne at hun var Italias første kvinne som tok legeutdanning. Levsen hevder at dette definitivt ikke er sant, at det på den tiden fantes flere kvinner som hadde studert medisin før henne, og at det var flere som studerte samtidig med henne. Dette var ting hun måtte vite, men ar hun ønsket å dyrke denne myten. Han sier videre,

"Her dukker det opp for første gang et trekk i hennes personlighet, nemlig at hun skulle være en slags ensom pioner som måtte rydde og bygge veier for andre, i dette tilfelle for kvinner i faget medisin, senere som pedagog, som i motsetning til de etablerte pedagogene, utviklet, etter hennes egen oppfatning, den eneste pedagogiske metoden som var/er i stand til å ta vare på barna".

Videre stilles det også spørsmål om "oppdragelse til frihet" virkelig er et av grunnprinsippene i montessoripedagogikken, og hva som skjer med barn som viser adferdsproblemer. Mens skoler underlagt det statlige utdanningssystemet stadig blir

gjenstand for offentlige debatter i media, blant annet PISA undersøkelsene, skjer ikke det samme med montessoriskolen og privatskoler for øvrig. Levsen mener at også disse utdanningsinstitusjonene og deres pedagogiske innhold bør diskuteres offentlig.

Forskning omkring Maria Montessori vanskeliggjøres av at arkivet hennes som oppbevares ved "Association Montessori Internationale" i Amsterdam, ikke er offentlig tilgjengelig. Denne hemmeligholdingen begrunnes med at "den sanne læren" om Maria Montessori ikke skal forfalskes og at det ikke skal spres rykter og usannheter om Maria Montessori og hennes liv.

Her bør det stilles spørsmål ved hvorfor dette arkivet bevoktes på denne måten, og om det tjener hennes rykte og pedagogikk. Dette har nettopp vekket forskertrangen hos enkelte, og særlig i Nederland hvor Montessoripedagogikken står sterkt, har det blitt publisert undersøkelser som tar for seg aspekter ved hennes liv og pedagogikk. Disse forskerne har måttet finne nye muntlige og skriftlige kilder, noe som har ført til at det er kommet frem nye sider ved hennes liv og pedagogikk.

Han spør hva som egentlig var eller er nytt innenfor Montessoris pedagogikk.

"De sensitive perioder" i barns utvikling tillegges stor betydning i Montessoris pedagogikk. Levsen viser imidlertid til at den nederlandske biologen de Vries hadde forsket på og skrevet om sensitive perioder hos enkelte dyrearter. Pedagogisk tilrettelagt materiale var heller ikke noe nytt. Pedagogen Friedrich Froebel (1782-1852) hadde allerede på 1800-tallet utviklet en slik metodikk. Franskmennene Itard og Seguin som Montessori blant andre var inspirert av, hadde jobbet med pedagogisk tilrettelagt materiale som de brukte i arbeid med handikappede barn på begynnelsen av 1800-tallet.

Riktignok utviklet Montessori sitt eget materiale, men hun var altså, i følge Levsen, ikke den første som startet med å bruke slikt materiale.

Levsen stiller flere kritiske spørsmål:

Montessoris teori går som kjent ut på at barna i stor grad arbeider selvstendig, men Levsen lurar på hvordan oppdrageren kan vite når det er riktig å gripe inn for å korrigere læreprosessen. Hans vurdering går ut på at dette skjer på vilkårlige betingelser som hun selv har definert, fordi hun hevder å vite hva barnet trenger.

Han stiller seg også kritisk til Montessoris påstand om at det finnes en kosmisk ordning, og at hun her overfører sine egne ønsker på sine pedagogiske ideer.

Barn ble sendt inn i mørklagte rom for å lære å være helt stille, noe barna ganske sikkert reagerte på med frykt og angst. Antagelsen blir da at hun brukte frykten for å oppnå disiplin. Montessori snakket nesten utelukkende om kvinnelige lærere som skulle undervise på montessoriskoler. Levsen åpner for muligheten av at hun foraktet mannfolk etter det mislykkede forholdet til Giuseppe Montesano, som var far til hennes sønn, Mario. Montessori hadde selv postulert at hun og hennes medarbeidere førte "et felttog for å beskytte alle barn hvor som helst i verden". Levsen fester seg ved "alle barn" i dette sitatet. Barn som ikke kunne eller ville tilpasse seg Montessoris pedagogikk, ble utsatt for disiplineringforsøk fra læreren og/eller medelever.

Aggressiv adferd skulle i følge Montessori forsvinne av seg selv dersom barnet ble undervist etter Montessorimetoden. Barn som ikke reagerte på denne måten, hadde blitt feil stimulert og ble betegnet som fattige. Levsens kommentar til dette er at en slik reaksjon ikke er i tråd med Montessoris eget utsagn, om at hun ville beskytte alle barn i hele verden.

Da Maria Montessori i 1895 begynte å jobbe ved den psykiatriske klinikken ved universitetet i Roma, ble hun kjent med legen Giuseppe Montesano. Lite er kjent om dette forholdet, men Montessori ble gravid, og svangerskapet ble holdt hemmelig. Sønnen Mario ble født i 1898, og han ble straks gitt bort til en familie på landet. Han vokste opp der uten å vite hvem foreldrene var. Montesano hadde vært villig til å vedstå seg farskapet, men Montessori ønsket ikke å bekjenne at hun var guttens mor. Med unntak av en gang, har hun aldri snakket offentlig om sitt forhold til Montesano (Levsen 2006).

Fordi skriftlige kilder ikke er tilgjengelige, er det vanskelig å vite hva som skjedde med Montessori og Montesano, men forholdet tok slutt i 1901. I følge Dirk Levsen er det sannsynlig at Montessori aldri senere har hatt et forhold til en mann, og først i sitt testamente anerkjente hun sin sønn offentlig.

Levsen stiller flere spørsmål. Det høres unektelig underlig at Montessori som talte barnas sak, ikke ønsket å ta seg av og oppdra sitt eget barn. Siden kildene ikke er tilgjengelige, blir Levsens svar spekulasjoner. Sannsynligvis var det ikke familiene til de to som var

årsaken til det som skjedde. Montessori hadde flere ganger vist at hun tok sine beslutninger selv uten at familien påvirket henne særlig mye.

I 1899 overtok hun sammen med Giuseppe Montesano ledelsen av en skole for psykisk handikappede barn. I følge Montessori hadde handikappede barn spesielle evner som ”mesteren”, som hun kalte læreren, skulle studere. På samme tid brøt hun med den katolske kirken og engasjerte seg i teosofien. Årene rundt 1900 var viktige i Montessoris liv. Sønnen Mario ble født, forholdet til Montano opphørte, hun gikk fra medisinen til pedagogikken og utviklet sin egen pedagogikk, og hun brøt med den katolske kirken.

Maria Montessori og Benito Mussolini møttes første gang i 1908 da begge to var relativt ukjente (Levsen 2006). I 1924 møttes de igjen. På den tiden var montessoripedagogikken tatt i bruk i flere stater i Europa og i Nord-Amerika, men den var ikke mye brukt i Italia. Mussolini ønsket å rette på det, han forsikret at han skulle gjøre alt for å innføre montessoripedagogikken i Italia. Slik gikk det, og Mussolini var æresformann i Montessori selskapet i Italia fra 1926 til 1932.

Hva kunne så grunnen være til at Montessori og Mussolini fikk så nær kontakt. Begge beundret hverandre, og begge var autoritære personligheter i henholdsvis politikk og pedagogikk (Levsen 2006). Mens Mussolini nærmest hadde uinnskrenket makt i denne perioden i Italia, var Montessori den ubestridte lederen i sin pedagogiske bevegelse. Begge hersket nådeløst innen sine områder. Mussolinis politiske motstandere ble raskt fjernet, og de som kom med innvendinger mot Montessoris pedagogikk, ble raskt ekskludert (Levsen).

Montessori trengte på ingen måte å forandre på sin pedagogikk for å få den innført som statspedagogikk i det fascistiske Italia. Fascistene kunne med letthet akseptere hennes pedagogiske system. Levsen stiller spørsmål om hvordan dette kunne skje, og svaret er i følge ham, at både Mussolini og Montessori var veldig opptatt av begrepet *disiplin*.

Mussolini krevde disiplin av hele det italienske folket, Montessori av både lærere og elever som benyttet hennes metode. Da Montessori nektet å innføre den fascistiske hilsenen i sine skoler, ble samarbeidet brutt, og hun forlot sitt hjemland.

Montessori hadde i ti år et samarbeid med et fascistisk regime der regimets øverst leder beskyttet og hjalp frem hennes pedagogiske bevegelse. Levsen sier:” Etter min vurdering

tyder dette på at Montessori hadde en del sympatier for fascismen samtidig med at pedagogikken hennes, i hvert fall fram til 1934, kunne godkjennes av makthaverne i Italia”.

Dirk Levsen avslutter sin artikkel med å uttrykke viktigheten av å få i gang en ”omfattende og saklig” diskusjon om personen Maria Montessori og hennes pedagogikk. Han hevder det er mange aspekter både når det gjelder hennes person og hennes pedagogikk man burde være kritisk til.

#### **5.4 Helene Leenders kritikk av Montessori**

Helene Leenders studie *Der Fall Montessori* med undertittelen *Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus* (2001) er en historisk-pedagogisk studie om utbredelsen av montessoripedagogikken på tjuetallet og begynnelsen av trettitallet i Italia. Helene Leenders arbeider (2001) for *DieNiederlandische Organisation für Wissenschaftliche Forschung*. Hun rekonstruerer i sin studie hvordan Montessori selv organiserte utbredelsen av sin egen metode, og hvordan hun visste å utnytte tidens politiske situasjon til sin fordel, samtidig som den fascistiske regjeringen var velvillig innstilt til henne.

Studien viser maktpolitiske og oppdragelsesteoretiske forklaringer på den korte perioden Montessoris teorier hadde suksess under det fascistiske herredømmet, en suksess hun selv bidro til på en tvilsom måte. Resultatet ble at montessoripedagogikken ble offisiell undervisningsmetode under det fascistiske styret, og kunne tas i bruk uten forandringer. Den passet til de politiske omstendighetene som hersket i Italia.

Leenders fikk tilgang til magasinet i Det vatikanske Arkiv i Roma, med hjelp fra mange, deriblant en dominikanermunk. Der kunne hun studere de mange årgangene av tidsskrifter som inneholdt interessant informasjon om Montessori. Det første brevet hun kom over fra

Montessori til Mussolini var datert 20. januar 1926. I dette brevet henvender Montessori seg direkte til Mussolini og ber om støtte fra regjeringen til å innføre sin metode. Hun stiller ham et direkte spørsmål om han kan bli beskytter av *Opera Montessori*. Leenders forteller videre at det er påfallende i dette brevet hvordan Montessori beskriver sin metode

i særdeles alminnelige termer, iblandet fascistiske uttrykk. Hun tilpasser den lingvistiske bruken til den hun henvender seg til. Montessori satser alt på få sin metode utbredt, hun vil realisere en internasjonal utdanning fra fødsel til universitet. Hennes drøm er at Roma skal bli senrum for denne internasjonale montessoribevegelsen. Med beskyttelse fra fascismen håper hun å kunne nå sitt mål. Med Mussolini som beskytter for *Opera Montessori* uteblir likevel oppsvinget. Et maktskifte byr på nye muligheter, og Montessori vet i løpet av tjueårene nøyaktig hvilke personer hun må be om støtte for sin sak. Den politiske retningen spiller ingen rolle for henne, hun vet å finne støtte hos Italias mektigste menn, blant dem en viktig rådgiver for skolepolitiske spørsmål, Giovanni Gentile. Han overtar som leder for hennes italienske forening, og hun håper at et nasjonalt gjennombrudd er nær forestående, og at hun med det kan etablere et internasjonalt sentrum fra Roma.

Montessori har en *misjon*: å redde barna og samfunnet, ja, hele verden. Det er Leenders oppfatning at alt hun foretar seg, og det faktum at hun lukker øynene for den politiske utviklingen i Italia i tredveårene, bunner i denne *misjonen*. Hun er overbevist om at når utdanning og oppdragelse blir gjort på hennes anbefalte måte, vil alt bli bra. Både barn og samfunn vil da ha muligheten til å utvikles til det positive. Med hjelp av montessoripedagogikken vil den eksisterende, falske undervisningen og det stivnede samfunnet bli forbedret.

Montessori mener å ha funnet krefter i barn som praktisk talt ingen tidligere har oppdaget, og at barn har en iboende trang til forstå hvordan disse kreftene kan utnyttes. På disse antagelsene bygde hun sin metode hvor hun ga rom for barns utvikling, paradoksalt nok med strenge regler og foreskrevet materiell. Dette førte til en fast bestemt metode av førskolebarn. I nøyaktig denne metoden lå, ifølge Montessori, garantien for realiseringen av en naturlig utvikling hos barna. Bare en ren montessorimetode som hun selv har foreskrevet, kan redde barna. For å nå den utbredelsen av sin metode hun drømte om, foretok hun enkelte strategiske forandringer i teksten av sin teori for på den måten å beholde kontrollen. Da det ble truet med å blande hennes metode med andre metoder, brøt hun samarbeidet med den fascistiske lederen av den italienske montessoriforeningen og trakk seg ut.

Montessori ga likevel aldri opp å vise til anvendbarheten hennes teori hadde innen fascismen. I tjueårene henviser hun i sine brev til den fascistiske ledelsen, til den italienske



*karakteren* hennes metode har, og som med letthet kan tilpasses det italienske skolesystemet. Videre viser hun til sin internasjonale anseelse, til anerkjennelse fra kjente personer, til sine resultater innen lese- skriveopplæring samt til god disiplin. Resultatet ble at hennes metode omkring 1030 ble tatt i bruk i det fascistiske nasjonale utdanningssystemet. Montessori går så langt når det gjelder innføringen av sitt system, at hun utarbeider en utdyping av sin teori og sender den til det fascistiske utdanningsdepartementet for å få den godkjent som landets offisielle undervisningsmetode. I dette skrevet passer hun på at hennes teoretiske prinsipper fortsatt ligger fast.

Det faktum at Montessori tilpasset sin teori til fascistenes mål for utdanningen, viser i hvilken grad hun samarbeidet med dem. I 1931 skriver Montessori i et brev til Brodrero, en fremstående italiensk politiker, at med hennes utdanningsmodell vil det bli en likevekt mellom den kroppslige og den åndelige utviklingen hos de unge. Samtidig vil hennes metode være et middel til *normalisering*, ut fra fascistenes tanke om sunnhet for massene, og for *differensiering* og utviklingen av et *hierarkisk system*, med tanke på dannelsen av en elite. Slik kommer også hennes teori kravene om uniformering og individualisering i møte. Der hvor Montessori i tidligere publikasjoner strebet etter et sunt og godt samfunn, er Montessoris teori i 1930 etablert i den fascistiske staten. I et foredrag i 1934 går hun enda lenger, ikke bare er den italienske statsformen bra, men også det tilhørende sosialøkonomiske systemet. I Mussolinis korporative stat er ”der soziale Weg” nådd, og hennes utdanningsteori kan nå ganske enkelt slutte seg til det.

Hvis disse ytringene tolkes bokstavelig, ville det bety at Montessoripedagogikken rundt 1930 var frigjort fra det hun grunnla, og det hun prøvde å oppnå, nemlig ”kritikk av oppdragelse og samfunn” og ”realiseringen av et godt samfunn”. Konsekvensen var at den oppdragelsesteorien hun selv ønsket, avskaffet hun nå selv. Det så ut som om hun gjorde sin egen teori overflødig, for hva var poenget med at en annen oppdragelsesteori skulle forbedre verden, når hennes mål som var et godt samfunn, allerede var nådd?

Det italienske ”Fall” viser tydelig at det er mulig å tilpasse Montessoris pedagogikk i forskjellige kontekster, og at forskjellige syn kan få komme til uttrykk i en tilpassningsprosess. Den formale karakteren på pedagogikken og metodikken, som hun uttrykkelig sto fast ved, forklarer den påfølgende internasjonale utbredelsen. Metoden er

anvendbar under svært forskjellige religiøse og politiske forhold, og er også følgelig leverbar til nasjonale grupperinger med et udemokratisk syn. Maria Montessoris påstand om at hennes metode er politisk og kulturell ubunden, er også problematisk på bakgrunn av det som skjedde under fascismen i Italia.

I trettiårene hadde ikke makthaverne i Italia lenger bruk for Montessori. Verken hennes reformkonsept hvor elementer var blitt brukt i en nasjonalutdanning, eller hennes teori, hadde ideologisk interesse lenger. Italiensk ungdom ble sendt til bygdene for å få militær opplæring i en fascistisk "Jugend-bevegelse", og annen undervisning ble overflødig. Italia trengte henne verken for å opprettholde anseelsen overfor andre land, eller som en nasjonal bindende faktor. I beste fall ble Montessori benyttet som et underholdende innslag i dyrkingen av en "Duce-Kultus". Av den grunn sørget Mussolini for at hun i 1934 vendte tilbake til Roma for å delta på en Montessori kongress, hvor hun for øvrig i hans påsyn leverte det han ønsket seg.

Leenders viser til likheten mellom det italienske "Montessori-Fall" til Steiners Waldorfschule og Petersens "Jena-Plan" i de første årene av det tredje riket i Tyskland. Også der ble det gjort språklige forandringer som var tilpasset den statspolitiske språkformen, men disse forandringene rørte ikke ved selve teoriene. Dette til tross, i løpet av trettiårene var det slutt for alle disse tre skolene. I 1936 stengte regjeringen de romerske skolene som drev med montessoriuutdanning.

## **6 Kvalitativ metode**

### **6.1 Trekk ved kvalitativ metode**

Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Samtalen er et godt utgangspunkt for få kunnskap og innsikt i hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon. Kvalitative studier kan også være rettet mot interaksjon mellom personer. Observasjon kan bidra til innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre. Kvalitative metoder kan gi innsikt og forståelse for andre menneskers liv (Thagaard 1998).

Kvalitativ forskning baserer seg på mange forskjellige innsamlingsmetoder, intervju, observasjon, samtaler og analyser av dokumenter. Intervju og observasjon er blant de vanligste. Observasjon er godt egnet til å gi informasjon om hvordan personer forholder seg til hverandre. Dersom forskeren er delaktig i situasjonen sammen med informantene, gir dette et godt utgangspunkt for å forså den sosiale sammenhengen. Karakteristisk for både deltakende observasjon og intervju er at forskeren etablerer en direkte kontakt med de personene som studeres. Når innsamlingen av data skjer ved åpen interaksjon mellom forskeren og informanten, er forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten, viktig (Thagaard 1998).

De datainnsamlingsmetoder som benyttes i empirisk pedagogisk og psykologisk forskning, er varianter av å se eller å spørre. Spørsmål kan stilles muntlig eller skriftlig, og vi kan dermed dele i observasjonsspørsmål, intervjumetoder og spørreskjemametoder. Innenfor alle disse tre metodegruppene kan datainnsamlingen foregå etter mer eller mindre strukturerte regler (Kleven 2001).

#### **6.1.1 Den kvalitative forskningsprosessen**

Et kjennetegn ved den kvalitative metoden er et fleksibelt forskningsopplegg. Det betyr at forskeren kan arbeid parallelt med de forskjellige delene av forskningsprosessen. Denne fleksibiliteten betyr at forskeren har mulighet til å forandre innsamlingsstrategi mens analysen av data foregår (Thagaard 1998). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonenes

livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale 2001). Han opererer med seks mulige trinn i analysen: beskrive, oppdage, tolke, analysering av det transkriberte intervjuet, gjen-intervjuing og handling som sees i forlengelsen av beskrivelse og tolkning.

### **6.1.2 Observasjon**

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor studien foregår og observerer de personene som er involvert. Observasjon kan omfatte aktiviteter, interaksjon mellom personer og samtaler (Thagaard 1998). Denne metoden er godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker fordi forskeren har muligheter til å fokusere på hvordan enkeltindivider forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. Viktige spørsmål å ta stilling til, er om forskeren skal være deltaker eller observatør, om observasjonen skal være åpen eller skjult, og hvilken betydning forskerens nærvær kan ha å si for resultatet av undersøkelsen (Hammersley og Atkinson 1987). I studier hvor det er sannsynlig at forskerens deltagelse vil bidra til at de relasjoner som skal studeres vil påvirkes vesentlig av dette, kan observasjon uten deltagelse være å foretrekke. I andre situasjoner kan deltagelse være best. Undersøkelsessituasjonen avgjør om observasjon eller deltagelse vil bidra til best resultat.

Et viktig grunnprinsipp om observasjonsstudier, er at observasjon av mindre enheter gir informasjon om generelle sammenhenger.

### **6.1.3 Det kvalitative intervju**

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale 2001). Temaene forskeren skal spørre om, er bestemt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervju som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Intervjuet gir informasjon om hvordan informanten forstår erfaringer og hendelser i eget liv. De preges derfor av informantenes egne oppfatninger av det de har opplevd. Det skilles mellom forskjellige perspektiver på hva intervjudata egentlig sier noe om. Den ene ytterligheten har et positivistisk syn, som legger vekt på at informantene refererer til det de faktisk har opplevd utenfor intervjusituasjonen (Hammersley og Atkinson 1987). Den

andre ytterligheten er representert et konstruktivt syn, som hevder at informantens syn skapes der og da. De er kontekstbundne på den måten at de utformes i forhold til den relasjonen som utvikles mellom informant og intervjuer. Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Hvis spørsmålene er ledende, vil dette kunne påvirke svarene, det er derfor nødvendig å stille krav til intervjuerens reliabilitet. Validitet innebærer at man undersøker det man skal undersøke, en slags produktkontroll. Informasjonen må holde strenge krav til gyldighet, og intervjueren må være oppmerksom, interessert og signalisere nøytralitet til det personen sier (Kvale 2001).

Samtidig bør man være på vakt mot faktiske feil og inkonsistens. Det som ikke oppklares i løpet av intervjuet, blir vanskelig å få oppklart, for eksempel ambivalens, hvor intervjuobjektet har tvetydige eller selvmotsigende svar. Ambivalens følger ofte de normative spørsmålene som det kan være vanskelig å svare på. Belyser intervjuobjektet bare visse deler av emnet, må personen føres tilbake på sporet igjen. Dette har med innholdsvaliditet å gjøre. Hvis svaret er irrelevant, uteblir, virker forhastet eller ikke forstås, er det viktig med utdyping. Intellektualisering er et kjent knep, brukt til å dekke sitt egentlige jeg og bør i alle fall identifiseres (Kvale 2001).

Intervjuer må sees på som sosiale hendelser der intervjueren er deltagende observatør. I intervjuer kan feltforskeren spille en dominerende rolle, noe som kan utnyttes både med hensyn til hvor og når intervjuet foregår, hvem som er til stede og hva det spørres om. På denne måten kan forskjellige typer data utvinnes, alt etter forskningens varierende krav. Som alle former for data må intervjudata tolkes på bakgrunn av den konteksten den produseres i (Hammersley og Atkinson 1987).

Å få tak i meningen bak ordene til et intervjuobjekt kan være vanskelig. De fem hovedmetodene for meningsanalysen er fortetting, kategorisering, narrativ strukturering og tolkning (Kvale 2001). I fortettingen ligger en prosedyre som fører frem mot en mer fortettet tekst. Kategorisering innebærer visse typer begrunnelser som går igjen i intervjuet. Intervjupersonens meninger plasseres i disse kategoriene. Dette er en måte å systematisere stoffet på. Ved narrativ strukturering betraktes intervjusituasjonen som en fortelling, en fortsettelse av den historien intervjupersonen fortalte. Tolkning sees i et hermeneutisk perspektiv, et omfattende og en dyp meningstolkning.

## 6.2 Undersøkelsen

Min undersøkelse innebærer en sammenligning mellom elever på offentlig skole og elever på montessoriskoler. Alle elevene går i 9. klasse. To montessoriskoler er med i undersøkelsen, en i Oslo vest og en i en mindre by på Østlandet. Den offentlige skolen ligger i Oslo vest. Undersøkelsen har som mål å se på forskjeller og likheter mellom de to skolene i Oslo vest. I løpet av arbeidet med dette, viste det seg å være interessant å ta med en montessoriskole som lå i en mindre by.

Dette førte til at det også ble naturlig å trekke paralleller mellom de to montessoriskolene, noe som rent sosiologisk viste seg å være interessant.

Montessoriskolenes pedagogikk og hvordan den anvendes på ungdomstrinnet, vil hele tiden være sterkt i fokus. Det samme vil pedagogikken på den offentlige skolen. Det sosiale miljøet på alle tre skolene blir også vurdert. Lærere på de tre skolene ble intervjuet. Til sist trekkes konklusjoner om montessoriskolene underviser etter Montessoris pedagogikk på ungdomstrinnet, og hvorvidt forskjellene mellom montessoriskolene og offentlig skole er signifikante.

### 6.2.1 Metodebruk i denne undersøkelsen

Jeg har brukt observasjon og samtale/intervju. Intervjuene og spørsmålene fra spørreskjemaet smeltet sammen til et semistrukturert intervju. Observasjonen har foregått i klassene mens undervisningen har pågått. Samtalene og intervjuene har funnet sted med grupper av elevene på avtalt tid og sted i friminutter og etter undervisningen.

Observasjonene omfattet klassenes aktiviteter, interaksjon mellom elever og forholdet mellom lærere og elever. Faglig kvalitet, både fra lærerne og elevene ble vurdert. Fokus var også rettet mot enkeltindivider og hvordan de forholdt seg til hverandre i sosiale situasjoner i klassen og i friminuttene.

Observasjonen var i hovedsak skjult fordi jeg regnet med at situasjonen i klassen ville være tilnærmet normal når jeg syntes minst mulig. I situasjoner hvor elevene satt i grupper, blandet jeg meg likevel inn i noen av gruppene for bedre å kunne utforske situasjonen.

Samtalene foregikk i hovedsak utenfor klasserommet, med unntak av situasjoner hvor jeg deltok i grupper. Samtalene var styrt slik at de ulike temaene, som var bestemt på forhånd, ble belyst, og samtalene utviklet seg til delvis å bli et semistrukturert intervju.

Intervjuguide var utarbeidet på forhånd (se vedlegg 1), og spørsmålene var inndelt etter temaer. Formålet var hele tiden å få god innsikt i intervjupersonenes skolesituasjon, og det ble derfor gitt rom for elevene til å fortelle det de ønsket om sin situasjon innen visse rammer.

Validitet eller bekreftbarhet betyr at man undersøker det man skal undersøke (Kvale 2001). I denne undersøkelsen har fokus hele tiden vært på de faktorer som bidrar til å belyse den aktuelle problemstillingen. Det innebærer å analysere pedagogikken slik den praktiseres på ungdomstrinnet på montessoriskolene og vurdere om den bygger på Montessoris teorier, samt å trekke en sammenligning mellom den pedagogikken som anvendes på disse skolene og den pedagogikken som anvendes på den offentlige skolen. Spørsmålet blir i hvilken grad det eksisterer forskjeller.

Reliabilitet vil si at leseren blir overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. For å ivareta reliabiliteten i min undersøkelse har jeg foretatt en kritisk gjennomgang av tolkninger av elevenes og lærernes utsagn for å få tak i meningen bak ordene til intervjuobjektene. Kvalitet handler om troverdighet, og da er det viktig at observasjonene avspeiler de fenomener som interesserer forskeren (Kvale 2001). Ethiske sider er ivaretatt ved blant annet å legge opp intervjuet på en måte som bevarer informantenes integritet. Det er tatt hensyn til informantenes vurderinger, motiver og selvspekt. Beskrivelsene som er gitt, gir uttrykk for den forståelsen informantene har av sin egen situasjon, og denne selvforståelsen er ikke provosert.

Som lærer på ungdomstrinnet i mange år regner jeg den erfaringen jeg har, som en styrke. Skolemiljøet er for meg godt kjent, og den innsikten jeg har, har kunnet lette arbeidet med å systematisere og analysere hendelser som oppstår i løpet av observasjon og intervju. På samme tid har jeg vært påpasselig med ikke å la forutinntatte meninger og holdninger komme frem.

### **6.3 Prinsipper som lå til grunn for observasjonen av montessoriundervisningen**

Følgende grunnleggende prinsipper danner basis i Montessoriundervisningen.:

1. Barn er i seg selv kreative, de har et medfødt ønske om å søke kunnskap, og de kan lære seg selv.

2. Undervisningen bør foregå i tilpassede omgivelser som gir barnet mulighet til å ta ansvar for egen læring og utvikle seg til å bli ansvarsbevisste og veltilpassede borgere. I følge *the American Montessori Society (AMS)* legges det stor vekt på følgende kritiske og strukturerende begreper i: (1) Målet med Montessori undervisningen å skape dyktige, ansvarsbevisste, tilpasningsdyktige samfunnsborgere som blir interessert i livslang læring og ser behovet for problemløsning. (2) Læring har best vilkår i en utforskende, oppdragende atmosfære preget av samarbeid. Elevene øker sin kunnskap både ved sin egen og lærerinitierte erfaringer. (3) Læring foregår via sansene. Elevene lærer derfor når de får håndtere materialer og påvirke hverandre gjensidig. Disse viktige erfaringene er forløpere til den abstrakte tenkningen. (5) Individet blir sett på som en helhet. Det fysiske, sosiale, estetiske, åndelige, kognitive og interesser er alle viktige sider ved et individ, og sammen danner de individet. Alle er like viktige. (6) Respekt og en omsorgsfull holdning til seg selv, andre, miljøet og alt levende liv er nødvendig.

Pedagogisk, og kanskje den viktigste og mest berømte teorien, er Montessoris oppfatning av *the prepared environment* og *the developmental plane*. Med *the developmental plane* menes et klasserom hvor elevene er frie til å følge sin naturlige legning når det gjelder arbeide, og hvor deres medfødte ønske om læring blir stimulert ved å gi dem muligheter for spontane og meningsfulle aktiviteter under ledelse av en pedagog. Med vekt på orden utvikles de i sitt eget tempo og etter sine egne evner. Dette miljøet gir elevene mulighet til å ta ansvar for sin egen læring og å gi dem mulighet til å utvikle seg til individer som i fremtiden fungerer uavhengig. De aldersblandede avdelingene i et Montessori program er delt inn i fire: 0-3, 3-6, 6-9 og 9-12 som kan blandes og 12-15.

Disse prinsippene danner grunnlaget for observasjonen av Montessori pedagogikken på de aktuelle skolene. Under observasjonen av undervisningen på montessoriskolen var jeg bevisst på å se etter det ovennevnte som er sentrale elementer i Montessoris pedagogikk. Intervjuene av elever og lærere ble også gjennomført etter samme mønster.

#### **6.4 Beskrivelse av hva som er gjort**

Mens oppgaven var på planleggingsstadiet, brukte jeg mye tid på sette meg inn i montessoripedagogikk, og jeg oppsøkte lærere som jobbet med denne pedagogikken i barnehager, på barnetrinn og ungdomstrinn

Denne oppgaven setter fokus på ungdomstrinnet på montessoriskoler. Målet var blant annet å finne ut om undervisningen følger Montessoris pedagogiske teori. Observasjon av



undervisningen på ungdomstrinnet, både på montessoriskoler og offentlige skoler, samtaler og intervju med elever og lærere danner grunnlaget for å kunne svare på min problemstilling. Det ble derfor tatt kontakt med en montessoriskole som ligger i Oslo vest, og senere i arbeidet med oppgaven ble en montessoriskole på et mindre sted på Østlandet, kontaktet. Grunnen til at en montessoriskole til ble valgt, var for å se om stedet skolen lå, kunne påvirke hvordan undervisningen ble praktisert og elevenes holdning til undervisningen.

For å kunne trekke en sammenligning mellom ungdomstrinnet på montessoriskoler og ungdomstrinnet på en offentlig skole, ble en ungdomsskole i Oslo vest kontaktet. Jeg anså det som en fordel å trekke sammenligninger mellom to skoler som sosialt sett rekrutterte elever fra omtrent samme miljø. Montessoriskolene vil naturlig nok ha elever fra et større geografisk område enn en offentlig skole, men hovedvekten av elever på montessoriskolen i Oslo vest, kommer fra et område innen noen få kilometers avstand fra skolen.

Dette betyr at de to skolene fra Oslo vest, har elever som sosialt sett kommer fra omtrent samme miljø. Dette var et bevisst valg for i størst mulig grad å kunne eliminere innflytelsen de sosiale forskjellene kan ha. Montessoriskolen som ligger på et mindre sted på Østlandet, har en større spredning på sine elever sosialt sett. Denne skolen ble valgt for å vurdere i hvilken grad sosiale faktorer spilte inn og var med å forme de to skolenes pedagogiske opplegg. Alle elever som deltok i min undersøkelse, gikk i 9. klasse. Til alle intervju og samtaler hadde jeg utarbeidet spørsmål, men de ble i hovedsak brukt som igangsettere til en samtale.

## **6.5 Avtaler**

Skolene refereres til under disse benevnelsene i de følgende kapitlene:

*Montessoriskole 1:* Montessoriskolen i Oslo vest

*Montessoriskole 2:* Montessoriskolen på et mindre sted, Østlandet

*Offentlig skole:* Offentlig skole, Oslo vest

### **6.5.1 Montessoriskole 1**

Den første skolen jeg tok kontakt med, var montessoriskolen i Oslo vest. Skolen hadde skoleåret 2006/2007 55 elever i 9. klasse, som var det trinnet jeg baserte min undersøkelse

på. Sommeren 2006 var jeg heldig å komme i kontakt med en irsk montessorieksperter som var på denne skolen for å organisere og gi veiledning på sommerkurs for lærere som videreutdannet seg innen montessoripedagogikk. Hun ga meg et kontaktnett jeg kunne bruke for å få informasjon om temaet og kom med flere gode innspill angående oppgaven min. Kontakten med henne i ettertid har foregått via email.

Ellers har inspektør for ungdomstrinnet på montessoriskolen i Oslo vest vært min hovedkontakt. Denne kontakten startet med en email, og etter hvert ble det flere telefonsamtaler. Tidspunkt for avtale om samtale og intervju med ham, observasjon i en klasse og samtale med to lærere, ble gjort våren 2007. Samtalene foregikk til avtalt tid et par uker senere, med inspektør på hans kontor. Samtalen/intervjuet med inspektør fikk som ventet preg av en samtale hvor de temaene jeg ønsket hans syn på, ble belyst. Han viste velvillighet og åpenhet angående de temaene som ble tatt opp, og ga åpent uttrykk for at ikke alt var like enkelt rent pedagogisk å gjennomføre på et trinn der karakterer ble sett på som viktig. I løpet av samtalen som varte i omtrent en time, tok jeg notater som ble renskrevet kort tid etter.

Observasjon og samtale med to av lærerne ble gjort to dager senere. Observasjonen ble foretatt før samtalen slik at jeg hadde mulighet til å stille spørsmål angående det som skjedde i klasserommet. Klassen jeg observerte, hadde norsk i 3. og 4. time. Min tanke var i utgangspunktet å være passiv observatør, men jeg fant det naturlig i løpet av timen å bevege meg rundt i klassen og delta noe i arbeidet elevene holdt på med. Dette gjorde at jeg fikk et bedre innblikk i elevenes situasjon i løpet av timene.

Samtalen i etterkant foregikk på et lite, trangt rom i 3. etasje. Jeg snakket først med den læreren jeg hadde observert klassen til. Samtalen dreide seg om timene jeg hadde observert. Deretter kom den andre læreren, og vi snakket sammen om de temaene jeg ville ha deres synspunkter på. Begge lærerne hadde tidligere praksis fra ungdomstrinnet på offentlige skoler før de tok tilleggsutdanning i montessoripedagogikk. Den ene fra en skole utenbys, og den andre fra en skole i et nærliggende område. De underviste i forskjellige fag, den ene i filologiske fag, og den andre i realfag. De var begge åpne og lette å få god kontakt med, og samtalen ga meg et godt inntrykk av hvordan undervisningen foregikk, og hvordan det var å være lærer og elever på denne skolen.

To dager senere var jeg tilbake på denne skolen. Jeg hadde avtale med en gruppe elever for samtale og intervju. Elevene gikk i den klassen jeg tidligere hadde vært og observert. Det

var seks tilfeldig valgt elever, fire jenter og tre gutter. Etter avtale med lærer hadde de fått 45 minutter pause midt på dagen for å snakke med meg.

Samtalen utviklet seg til å bli en saklig meningsytring, også med noe uenighet innen gruppen. Det var lett å få dem til å snakke, og de var ivrige etter å komme med sine ytringer. Alt i alt kom vi gjennom mye på den tilmålte tiden. Mitt inntrykk var at elevene syntes det var fint å kunne komme med synspunkter på den undervisningen og det sosiale miljøet de var en del av, og jeg fikk gode momenter til min argumentering.

I løpet av samtalen tok jeg notater, og rett etter samtalen var ferdig, renskrev jeg det elevene hadde sagt.

### **6.5.2 Montessoriskole 2**

Etter mitt besøk på montessoriskolen i Oslo vest, fant jeg ut at jeg ville ta kontakt med en montessoriskole på et mindre sted. Det ville være interessant å se om jeg ville finne samme resultater her som på skolen i Oslo vest.

Jeg tok telefonisk kontakt våren 2007 og fikk en avtale om å møte rektor, en annen lærer og elever. Min henvendelse gjaldt samtale og intervju med lærere og elever.

Jeg dro ut der en fin vårdag, og skolen lå idyllisk til med utsikt over fjord og skog. Jeg ble møtt av rektor som ga meg en kort omvisning både inne og ute. Enkelte klasser hadde undervisning inne, mens andre var i gang med aktiviteter utendørs.

Rektor foreslo at vi skulle sitte ute, da været viste seg fra sin beste side. Han startet med å informere litt om skolen. Den startet opp høsten 2005 med 17 elever i 8. klasse. Våren 2007 var det 38 elever fordelt på 8. og 9. klasse, og 2 elever i 10. klasse. De regnet med å være en skole med ca. 55 elever fordelt på tre trinn i løpet av en treårsperiode. Han fortalte også om driften av skolen, elevgrunnlag og fremtidsperspektiver.

Etter en tid kom en annen lærer, og han overtok da rektor gikk for å ta seg av elevene sine som hadde fått beskjed om muntlig eksamen. Denne læreren hadde utdannet seg til montessoripedagog i USA og hadde i flere år jobbet der som lærer. Han var ambisiøs når det gjaldt å bruke montessoripedagogikken i undervisningen sin. Han fortalte om hvordan skolen praktiserte denne pedagogikken, og hvordan både lærere og elever trivdes med denne formen for undervisning. Han var svært entusiastisk og fortalte villig om de temaene jeg ønsket å høre om. Mot slutten av samtalen inviterte han meg til å se på et kunstprosjekt

som elevene hadde arbeidet med i et nærliggende skogsområde. Vår samtale varte i over en time.

I løpet av turen til kunstprosjektet fikk jeg god anledning til å snakke med de fire elevene som viste meg rundt. På denne turen var det ikke noen lærer med, og samtalen foregikk i en fortrolig tone. Det var en for meg nyttig samtale. Elevene hadde et nyansert syn på skolens pedagogikk, og var svært åpne på det.

### **6.5.3 Offentlig skole**

Et mål med denne undersøkelsen er å finne ut i hvilken grad det er forskjeller mellom ungdomstrinnet på en montessoriskole og ungdomstrinnet på en offentlig skole. Jeg tok derfor kontakt med en ungdomsskole i Oslo vest. Kontakt ble opprettet med en av inspektørene. Han snakket med to av lærerne på 9. trinn, og ga meg deres mail adresser. Tid og sted for observasjon i klassen ble avtalt med den ene av lærerne, og samtale/intervju ble avtalt med begge.

Observasjonen foregikk i 3. time, og faget var matematikk. I denne situasjonen var jeg passiv observatør. Læreren hadde på forhånd informert klassen om at jeg skulle være til stede og forklart hvorfor. Ingen av elevene så ut til å ta noen nevneverdig notis av min tilstedeværelse. Riktignok brøt jeg min passive observasjonsrolle under en periode med gruppearbeid ved å bevege meg rundt for bedre å kunne observere hvordan elevene samarbeidet. I løpet av observasjonen tok jeg notater som ble renskrevet samme dag.

Etter at undervisningen var ferdig, avtalte jeg sted og tidspunkt for intervju med syv av elevene. Tidspunktet ble satt til neste dag, og de aktuelle elevene som ble tilfeldig plukket ut, fikk fri en halv time fra undervisningen på slutten av dagen for å delta i intervjuet. Samtalen med de to lærerne, en realist og en filolog, foregikk i deres spisepause i et hjørne på lærerværelset noe senere på dagen, og varte i 30 minutter. Begge hadde lang erfaring som lærere på ungdomstrinnet, og den ene hadde jobbet på denne skolen siden den ble etablert. Begge to virket profesjonelle og trivdes med yrket sitt. Resultatet av samtalen var at jeg fikk mye informasjon som var relevant for min oppgave.

Neste dag møtte jeg elevene fra klassen jeg hadde observert, på et grupperom i andre etasje. En av dem dukket ikke opp, så det ble seks elever, tre av hvert kjønn. De var lette å

få kontakt med, og de ville gjerne vite litt om oppgaven jeg arbeidet med. Jeg fortalte kort og generelt før vi startet samtalen.

Jeg hadde forberedt spørsmål, men når det er etablert god kontakt, blir ofte en styrt samtale en bedre måte å kommunisere på enn et intervju. Elevene fortalte engasjert om de temaene jeg ønsket de uttalte seg om. Med unntak av en elev var de svært taleføre, og jeg måtte jobbe litt med å styre dem på riktig spor og å trekke den ene med. Jeg rakk bare å skrive ned enkelte stikkord, elevenes engasjement krevde min oppmerksomhet nesten hele tiden. Da elevene gikk, satt jeg tilbake på grupperommet og skrev ned den informasjonen elevene hadde gitt.

## **7 Presentasjon av resultatene fra undersøkelsen**

Dette kapittelet inneholder resultatene fra undersøkelsene som er gjort, og hvilke konklusjoner som kan trekkes ut fra funnene. Funnene fra de tre skolene vil bli presentert tematisk, og en sammenligning av dem vil bli foretatt i slutten av kapittelet.

Målet med intervjuene og observasjonene det refereres til i dette kapittelet, er å prøve å finne ut i hvilken grad montessoripedagogikk anvendes på ungdomstrinnet, og sammenligne denne undervisningen med undervisningen på en offentlig skole. Alle elever i denne undersøkelsen går i 9. klasse.

### **7.1 Resultat fra Montessoriskole 1**

#### **7.1.1 Intervju med inspektøren på ungdomstrinnet på Montessoriskole 1**

Montessoriskole 1 ble etablert i 1990, den har totalt 225 elever totalt og 55 på ungdomstrinnet fordelt på tre trinn.

Inspektøren forteller at skolen har et pedagogisk personale der alle fast ansatte lærere har godkjent tilleggsutdanning i montessoripedagogikk, og at det er viktig og nødvendig for å kunne undervise på en forsvarlig måte. Denne utdanningen er godkjent av Norges Montessoriskole og gis på Oslo Montessoriskole, og samlingene legges til skolens ferier. Et betydelig arbeid må gjennomføres mellom samlingene, og kommunikasjonen foregår i denne perioden på nettet. I løpet av denne tiden lager lærerne blant annet mye av det materiellet de senere skal bruke i undervisningen. Dette materiellet brukes riktignok i hovedsak på barnetrinnet. Ungdomstrinnet bruker for det meste offentlig godkjente lærebøker, mens matematikklærerne bruker noe av materiellet i deler av matematikkundervisningen.

Inspektøren på denne skolen er klar i sin tale. Foreldre og elever har et sterkt fokus på karakterer, noe som vanskeliggjør gjennomføringen av for mye montessoripedagogikk. Karakterer avgjør hvilken videregående skole elevene kommer inn på, ambisjonsnivået er høyt, og det betyr at særlig foreldrene er skeptiske til alternative opplegg. De fleste i foreldre-og elevgruppen ønsker eksamensrettet undervisning med prøver og sterk lærerstyring og god disiplin. Samtidig presiserer han at skolen forsøker å ikke ha for mange prøver for å dempe det faglige presset. For at dette trinnet skal fortsette å eksistere,

er skolen avhengig av å ha et visst antall elever. Som privatskole må den ha en viss inntjening, og han innser at det skapes en konflikt mellom økonomiske og pedagogiske hensyn. Samtidig må pedagogikken tilpasses foreldrene ønsker for å få elever til skolen. ”Det er et faktum at elevene ikke opplever det som ’kult’ å gå på denne skolen”. Nærliggende offentlige ungdomsskoler er i så måte sterke konkurrenter, og oppleves fra elevenes synsvinkel som mer populære”. Samtidig nevner han at skolens elever skårer faglig høyt på statistikker der de sammenlignes med elever fra andre ungdomsskoler. En gang i året har skolen et prosjekt, ungt entrepenørskap i regi av NHO. I tillegg disponerer den skolehageparsell som også benyttes av en del ungdomsklasser. Inspektøren antyder at forskjellen mellom anvendt pedagogikk på ungdomstrinnet på denne skolen og en offentlig skole, ikke er stor.

### **7.1.2 Observasjon i en klasse på Montessoriskole 1**

Sted: Klasserom i 3. etasje.

Til stede: 15 elever, en lærer og jeg som passiv observatør.

Etter avtale var jeg til stede i to norsktimer til en av de to lærerne jeg senere hadde avtalt intervju med. Samtlige av 15 elever, med unntak av en som hadde vært hos rådgiver, møtte presis til time, og de fant raskt frem bøker og skrivesaker. Elevene hadde som hjemmelektse til denne timen å lese diktet ”Terje Vigen” av Henrik Ibsen. Litterær periode var tidligere gjennomgått, og utdrag av to av Ibsens skuespill var lest. Noe forarbeid til ”Terje Vigen” var gjort dagen i forveien, så læreren startet med å spørre elevene om den historiske bakgrunnen for diktet. Tre, fire elever var svært aktive og hadde gode kunnskaper om diktet, mens en tredjedel av klassen var passive. Læreren forsøkte sporadisk å trekke dem med i samtalen uten å lykkes i særlig grad til tross for at enkelte spørsmål var svært ledende.

Omtrent 20 minutter ble brukt på det historiske bakteppet for handlingen. To av de passive elevene bakerst i klasserommet hadde begge mobiltelefonene på, og kroppsspråket vitnet om at de sendte meldinger til hverandre. En gutt på midtrekka som var blant de aktive, rettet oppmerksomheten på håret til jenta foran med å pirke med pennen på hårpynten hennes.

Da første sekvens var ferdig, skulle elevene sitte i grupper på tre og gjenfortelle handlingen i diktet. Elevene var tydeligvis vant til å arbeide i grupper, så flyttingen gikk

raskt og greit. Til nå hadde jeg sittet stille bak i rommet, men i løpet av gruppearbeidet gikk jeg rundt og hørte på gruppene. Det viste seg at elevene stort sett selv fikk velge hvem de ville sitte sammen med, noe som førte til at de som kunne stoffet og var godt forberedt, grupperte seg sammen. De som ikke hadde forberedt seg så godt, satt der og hadde problemer med å huske handlingen. Sistnevnte to grupper avsluttet samtalen om diktet relativt raskt og fant andre og for dem mer interessante temaer å snakke om. En av elevene på sistnevnte grupper fikk gå på toalettet og kom tilbake ti minutter senere.

Gruppesamtalen tok omtrent 25 minutter, og da gjensto det bare å avslutte. Klassen hadde en norsktime til, og da skulle de få tilbake stiler og gå igjennom dem.

Timen startet med at læreren tok for seg hver enkelt av de tre stiloppgavene som var gitt, og sammen med elevene diskuterte de hvilke momenter som burde være med i de forskjellige oppgavene, og disponeringen av dem. Åtte av elevene var svært engasjerte, men flere kom i heftig diskusjon om argumenter de tydeligvis hadde brukt i sin stil, og som de argumenterte for. Det ble gjort lite for å trekke flere med i diskusjonen, og tre av elevene kjedet seg åpenlyst, noe som ga seg uttrykk i kroppsspråket.

Deretter fikk elevene stilbøkene utlevert, og de skulle lese gjennom sin egen stil og rette feilene. Læreren gikk rundt og forklarte og kom med forslag til hvordan språket kunne bli bedre. I denne sekvensen jobbet elevene bra, og jeg gikk litt rundt i klassen og observerte. Seks av de mest aktive elevene satt to og to sammen og hjalp hverandre med språklige omformuleringer, noe som så ut til å fungere bra.

Til slutt snakket læreren om språkbinding, hvordan setninger skulle bindes sammen for å få god flyt i språket. I hjemmelekse fikk elevene en tekst med helsetninger som skulle bindes sammen, slik at språket ble bedre.

Alle elevene i denne klassen gikk på samme trinn, det var ingen aldersblanding.

Når det gjaldt det fysiske miljøet, var klasserommet lyst og ryddig, men ellers ikke noe som skilte det fra et klasserom i en offentlig skole.

### **7.1.3 Intervju med to lærere på Montessoriskole1**

De to lærerne som ble intervjuet på Montessoriskole 1, har mye av samme oppfatning som inspektøren. Montessoriutdanningen gir et godt grunnlag for hvordan undervisningen bør gjennomføres, men lærerne er samstemte i at det er lettere å anvende montessoripedagogikken på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. På barnetrinnet gis det



større muligheter, presset om fastsatt pensum og karakterer eksisterer ikke der, det gis med andre ord rom for at montessoripedagogikken lettere kan praktiseres. Læreren som underviser i språkfag, sier også at presset om gode karakterer preger undervisningsopplegget, men legger samtidig vekt på at det er mulig å drive med tverrfaglige opplegg. Realfagene matematikk og naturfag har enkelte felles prosjekter, og det samme har for eksempel norsk og samfunnsfag. Til daglig preges likevel undervisningen av vanlig klasseromsundervisning, noe jeg hadde inntrykk av etter min observasjon i norsktimene. Mandag og fredag har klassene ordinær fagdelt timeplan, de andre dagene glir fagene over i hverandre og det jobbes ofte tverrfaglig. Dette betyr at elevene kan få lengre arbeidsøkter og bedre mulighet til å fordype seg i det temaet de arbeider med.

Begge lærerne understreker at de elevene som har startet i montessoribarnehage og fortsatt med samme pedagogikk videre i sin skolegang, oppnår best resultater. Naturlig nok har disse elevene godt innarbeidete rutiner når det gjelder montessoripedagogikk. Utviklingen til disse elevene er påfallende positiv. De lærer å oppdage sine egne evner og å bruke dem. Slik dannes følelsen av tillit til at man kan mestre ulike utfordringer, noe som styrker uavhengighet og selvfølelse. Disse elevene har en sterk tro på at de kan klare, og de har ofte en dypere forståelse av fagene enn elever med en annen bakgrunn.

Lærerne er av samme oppfatning som inspektøren når det gjelder mulighetene for å drive med montessoripedagogikk på ungdomstrinnet, selv om de mener de bruker deler av denne pedagogikken i undervisningen sin. ”Den ligger alltid der, og ubevisst anvender jeg den der det er mulig. Jeg tenker da særlig på hvor viktig det er å stimulere elevenes lyst til å lære, ikke bare i møte med enkeltelever, men også overfor hele klassen når for eksempel nytt stoff presenteres”, sier den læreren som underviser i filologiske fag. Realisten supplerer med at han bruker montessorimateriell i deler av matematikkundervisningen. ”Det brukes stort sett i situasjoner hvor elever har vanskeligheter med å forstå prinsippene teorien bygger på, som for eksempel i brøkgregning”.

Lærerne utarbeider arbeidsplaner for hver uke slik at elevene selv kan planlegge når de gjør leksene. Lærerne følger nøye opp etter hver uke at samtlige elever har gjort det de skal. Her gis det også mulighet for faglig differensiering, det vi si at elevene kan få forskjellige lekser avhengig av hvilket nivå de befinner seg på.

Når det gjelder motivasjon er elevmassen blandet. Mange av elevene er godt motiverte for å få mest mulig ut av sin skolegang, men skolen har også noen elever som ikke selv har hatt innflytelse på skolevalget, og det blir sjelden vellykket. De fleste foreldrene er aktive og interessert i sine barns skolegang, og det er god kontakt mellom skolen og foreldrene, noe som er positivt for elever og lærere. I enkelte tilfeller kan foreldrenes ambisjonsnivå være for høyt, slik at elevene føler et press med hensyn til faglige prestasjoner.

Begge mener at læringsmiljøet i klassene ”stort sett er bra”, men at ikke alle elevene er like interesserte, og noen er vanskelig å motivere til faglig innsats.

Når det gjelder bakgrunnen til elevmassen, forteller lærerne at de får elever fra hele byen, selv om hovedvekten kommer fra den delen av byen skolen ligger i.

Aldersblandede grupper praktiseres praktisk talt ikke. Elevene foretrekker å være i sine egne klasser, men vi prøver å praktisere individualisert læring når det er mulig. Innenfor samme klasse får elevene jobbe i sitt eget tempo etter evner og modenhet, og mange kommer lenger i pensum enn alderstrinnet tilsier. De stimuleres til å gå videre med fag eller emner de er spesielt interessert i. Bråk og uro i klassene kan forekomme, men stort sett mener lærerne at forholdene er bra. De trives begge godt som lærere på denne skolen, og mener at de generelt sett har en elevmasse som er lettere å håndtere enn på mange andre ungdomsskoler. Lærerne sier at de gjerne skulle hatt bedre rom for å bruke mer montessoripedagogikk i timene, men at det vanskeliggjøres på grunn av stort pensum og karakterer.

På spørsmål om elevenes trivsel, refererer de til undersøkelser som er gjort. ”Våre elever gir uttrykk for at de trives godt på vår skole. De føler seg trygge både i klasseromssituasjonen og i friminuttene blant medelever. Forholdet mellom elever og lærere er preget av vennlighet og tillit, og vi har praktisk talt ikke mobbing blant elevene”. Klassene er på denne skolen mindre enn på andre ungdomsskoler i Oslo, noe de mener kan være medvirkende til det gode miljøet. Lærerne kjenner hver enkelt elev relativt godt, og mener de har god kontakt med både elever og foreldre. Det som er fremkommet av kritikk fra elevene, går i hovedsak ut på at ”det skjer litt lite” på skolen. Da tenkes det på aktiviteter utenfor klasserommet av ulik sosial art.

#### 7.1.4 Intervju av seks elever fra Montessoriskole 1

Fire jenter og to gutter deltok, alle fra klassen jeg observerte to dager tidligere.

*Motivasjon* er en forutsetning for optimal læring, og mitt første spørsmål til elevene gikk derfor ut på å finne ut hvordan deres motivasjon var.

Vi startet med å snakke litt om hva vi legger i begrepet motivasjon, og vi kom frem til at det var et ønske om å lære, å ha et mål med skolearbeidet, og å fremstå som positiv.

Tanken på fremtidig studier og jobb var i stor grad drivkraften bak motivasjonen for disse elevene. Elevene mente at dette gir seg uttrykk i form av interesse, om ikke for alle fagene, så i hvert fall for enkelte fag, og god innsats følger da som et resultat av denne interessen.

En av jentene forteller som eksempel hvordan hun har jobbet med matematikken. Fra å ikke være veldig faglig sterk i dette faget, men med et sterkt ønske om å lære, har hun gjennom innsats og utholdenhet og god hjelp av læreren, gjort fremskritt. Flere av elevene er enige i at det er mulig å forbedre seg i fagene dersom motivasjon og trivsel med fag og lærer er til stede. En av guttene og en av jentene mener at de er ganske dårlig motivert for faglig innsats i enkelte fag, og at de ikke klarer å la seg motivere av de årsakene vi har nevnt. Denne gutten sier: "Jeg går her fordi foreldrene mine ønsker det. Hvis jeg kunne velge, hadde jeg gått på den ungdomsskolen som vennene mine går på".

Alle mener at trivsel med faget i stor grad avhenger av læreren og måten faget presenteres på, slik at interessen for faget avhenger av hvordan læreren underviser. En av guttene sier:"

En god lærer må være engasjert og inspirerende innen sitt fag og "se" elevene. To av jentene ler litt og sier:" Interessen for matematikk økte da vi fikk en "stilig" lærer i faget".

De mente det motiverte dem til å øke innsatsen i faget for å "imponere" læreren. Fire av elevene gir uttrykk for at de trives godt med både fagene og lærerne. De øvrige to synes enkelte fag er uinteressante, en av dem mener det er fordi faget er så vanskelig.

Montessorimateriellet kjenner de lite til, det er bare sporadisk blitt brukt, og da bare i matematikkundervisningen.

#### *Sosial trivsel*

På spørsmål om hvordan den sosiale trivselen er, svarer en av guttene at det er litt kjedelig på skolen. Han savner at det skjer litt utenom skoletiden, slik som det er på en nærliggende offentlig ungdomsskole. To av jentene nikker og er enige. Mobbing kjenner de lite til, de

mener at det muligens forekommer, men de kjenner ikke til det. Deres inntrykk er at det er lett å bli sosialt akseptert, og at de fleste har venner å være sammen med i løpet av skoledagen. Alle er enige om at forholdene ofte er verre for mange på andre skoler. Lærerne er flinke til å følge med på elevene både i timene og i friminuttene, og samtlige føler at de kjenner lærerne. Dette gir en trygghetsfølelse som medvirker til trivsel.

*Arbeidsmåter.* Mye av undervisningen er lærerstyrt med mye tavleundervisning, og samtlige av de seks elevene gir uttrykk for at de synes det er helt greit. Lærerstyrt undervisning brukes ofte i kombinasjon med individuelt arbeid eller som introduksjon til et gruppearbeid. Flere av elevene gir uttrykk for at de synes det er greit med tavleundervisning, og at de lærer mye hvis de følger med. Som en av elevene sa: ”Da er det rolig i klassen, og det er opp til den enkelte hvor mye man får ut av timen. Når vi har gruppearbeid, blir det flere å forholde seg til, og ikke alle er like ivrige etter å gjøre en innsats. Læreren bestemmer ofte hvem som skal være sammen i grupper, og det kan lett bli mye ”tullprat”. Da fungerer det som regel bedre når vi får lov til å samarbeide med en eller to vi samarbeider godt med, eller at det er individuelt arbeid”. Noen av elevene mener det er viktig å variere undervisningsformen slik at ikke timene så lett blir kjedelige. Samtlige mener at lærerne stort sett er flinke til dette.

Tverrfaglig arbeid brukes mest der hvor de har samme lærer i flere fag, for eksempel norsk og samfunnsfag. Det er enighet om at det er en fin måte å jobbe på, det gir lengre arbeidsøkter med samme tema og større mulighet til å fordype seg i oppgavene. Større prosjekter som går over flere dager, og hvor den ordinære timeplanen løses opp, skjer et par ganger i året. De nevner prosjektet med elevbedrift i regi av NHO som lærerikt og interessant. Andre prosjekter kan også være bra, men ofte er det mye ”støy” rundt både planlegging og gjennomføringen. Resultatet samsvarer ikke alltid med tiden som går med.

#### *Elevmedvirkning*

På spørsmål om elevene mener de har innflytelse når det gjelder deres skolehverdag, svarer en av dem: ”Lærerne hører som oftest på oss når vi kommer med nye forslag om hvordan vi kan gjøre ting, men det er ikke ofte det skjer noen forandringer likevel”. Denne eleven hadde gjerne sett at det var mer gruppearbeid, hun gir uttrykk for at hun lærer bra på den

måten. Flere andre mener det er bra slik det er, de ønsker ”vanlig” undervisning som de definerer som lærerstyrt undervisning og individuelt arbeid.

De forteller at lærerne er flinke til å ta dem med på råd når det er saker de har mulighet til å uttale seg om. Flere mener de har lært mye om demokratiske spilleregler i diskusjoner. Ellers er lærerne bestemte, men vennlige, og elevene er ikke i tvil om hvem som har autoriteten. Skolen har elevråd, men de fleste i denne gruppen mener det bare er ”fillesaker” de har mulighet til å avgjøre noe om, som flere speil på toalettet og låsbare skap i kjelleren.

*Elevenes syn på forskjeller på ungdomstrinnet på en montessoriskole og en offentlig skole.*

Alle de seks elevene har venner som går på offentlig skole. Fire av dem mener det er en fordel å gå på montessoriskole fremfor offentlig skole. Fordelene mener de er at foreldrene er mer aktive i mye som har med skolen å gjøre, og de har god kontakt med lærerne, de sees ikke bare på foreldremøter. Dette er med på å skape trygghet og gjensidig tillit og læringsmiljøet blir bedre. En elev tror at lærerne er mer engasjerte i det de driver med, dessuten er klassene er mindre her enn på offentlige skoler. Det er en fordel både for lærere og elever, det er lettere å holde ro og orden i klasserommet, og læreren har mer tid til hver enkelt elev. Alle seks mener også det er en fordel at lærerne er montessoriutdannet. Selv om undervisningen ikke direkte preges av denne pedagogikken, mener de at den påvirker lærernes måte å undervise på. Fire av de seks elevene har gått på montessoriskole siden første klasse, og de mener det er en fordel for dem å ha fulgt et montessoriprogram fra første til syvende klasse.

En av elevene ville helst gått på den offentlige ungdomsskolen i nærmiljøet, men foreldrene ville han skulle gå på denne skolen. Selv tror han ikke forskjellen mellom de to skolene er så stor, men som han sier: ”Det er litt ”kilt” å gå her når de beste vennene mine går på en annen skole”. Han får støtte av en av jentene som heller ville gått på en annen skole.

Konklusjonen til disse seks elevene er likevel at det ikke er veldig store forskjeller mellom undervisningen på skolen de går på og på en offentlig skole.

## 7.2 Resultat fra Montessoriskole 2

### 7.2.1 Intervju med rektor og en lærer

Rektor startet med å fortelle om skolen som har vært i drift fra august 2005 og har 39 elever fordelt på 8., 9. og 10. klasse. De fleste elevene kommer fra kommunen skolen ligger i, tre elever kommer fra nabokommuner. Neste skoleår forventes totalt å starte 57 elever. Kommunen har både barnehage og barnetrinn med montessoripedagogikk. Skolen ligger vakkert til på en høyde med skog rundt på to kanter, og rektor forteller at de legger stor vekt på å bruke naturen. De praktiserer med jevne mellomrom "land art", kunstprosjekter der samtlige elever deltar. De får elevene utvikle og bruke sin kreativitet til å skape noe av det de finner i naturen. Jeg får tilbud om senere å bli fulgt rundt i "kunstområdet" av noen elever og se på det de har skapt.

*Aldersintegrering* brukes i ganske stor grad. Klassene er små, og det gir mulighet for at elever kan gå i en klasse på et annet trinn i fag der det passer bedre for eleven. Dette gir muligheter både for de som har kommet langt i enkelte fag, og for de som trenger repetisjon på et lavere nivå. Dette forgår etter avtale med eleven i første rekke, men også med læreren. For å få dette til, må timene i de aktuelle fagene parallellegges.

Rektor sier videre: "Når elevene har behov for det, er det tillatt å gå ut en tur, og det snus av og til om på timeplanen når elevene trenger fysisk aktivitet såkalt "gym light". I tillegg har vi egenaktiviteter, timer hvor elevene får bruke hendene og lage noe de har lyst til". I neste øyeblikk suser en elev forbi på plassen foran skolen på sitt egenproduserte rullebrett.

På denne skolen spiser lærerne lunsj sammen med elevene hver dag, om sommeren ute, om vinteren på skolens kjøkken hvor elevene kan lage sin egen toast eller spagetti. Elevene får frukt og grønnsaker hver dag. På spørsmål om *trivsel*, svarer han: "Vi har et gjennomiktig miljø hvor elever og lærere kjenner hverandre. Dette er et godt grunnlag for å skape trivsel, og bare en elev har sluttet siden starten".

Skolen har både muntlig og skriftlig prøve ved hver tentamen på alle trinn. Når det gjelder pc'er, har skolen 20 stykker, to elever per pc. De tillates brukt på tentamen fra neste år av. Rektor har andre ting å ta seg av, og en engasjert lærer som har sin montessoriutdanning fra USA, kommer for å snakke videre med meg. Jeg spør om hvordan *undervisningen*

foregår, og han forteller at lærerne har ferdige opplegg i permer som elevene velger fra i enkelte fag, for eksempel samfunnsfag. Eleven er selvdrevne, de prosjekterer sin egen tid i disse timene. Når det gjelder basisfag som norsk, fremmedspråk og matematikk, er det rene fagtimer, det vil si mer lærerstyrte timer. De jobber mye med særemner der elevene velger helt fritt hva de vil skrive om, for eksempel et land, en person, skolens eller motens historie. Han minner flere ganger om at: ”Det er viktig at elevene foretar selvstendige valg for å lære å bli trygge på seg selv”. Elevene jobber også mye tverrfaglig. ”For tiden har vi et tegneserieprosjekt gående hvor tre av fagene er involvert”.

Læreren minner om at Montessoris teori er en ren metode. Det er viktig at elevene bruker hendene. Maria Montessori mente at det er en viktig vei til læring, og derfor har vi en rekke *praktiske aktiviteter* på skolen. Vi ønsker at elevene skal se ulike sider av det vi driver med, som for eksempel å lage kompost hvor de ser hvordan naturen løser gjenvinningen. Vi har elevbedrifter hele året (Ungt entrepenørskap). I starten bruker vi en hel uke på få etableringen i gang, videre ordner elevene mye selv. To jenter startet tegneskole som ble drevet utenom skoletiden, mange barn kom for å lære å tegne, og de tjente penger på driften.

I tillegg inviterer vi gjesteforeleser som kommer og snakker om temaer som er aktuelle for elevene. Vi har et samarbeid med Biologisk stasjon (UiO) som driver med forskning. Elevene kommer hit og får innføring i enkelte prosjekter de driver med, og de får delta i noe av forskningen. Vi har også et miljøvernprogram hvor blant annet elevene er ute og foretar forskjellige ”vitenskapelige” undersøkelser.

*Land Art* gjennomføres flere ganger årlig. Her lærer elevene å bruke naturen som kunstnerisk arena, og fantasien og kreativiteten får fritt spillerom. Prosjektet presenteres av elevene for foreldre som kommer og får omvisning. Alle ”verk” må forklares ved å fortelle om bakenforliggende ide. Skolen praktiserer *Erdkinder* i en modernisert form. Industri og data er kommet siden Maria Montessori lanserte sin metode, men læreren sier at de prøver å la elevene delta i så mange praktiske gjøremål utendørs som mulig. Som han sa: ”Vi ønsker at elevene skal få hendene mer i jorda”.

Læreren avslutter med å si skolen ikke ønsker flere enn 60 elever, de vil ikke være institusjon, men samfunn.

På spørsmål om hvordan foreldrene ser på en undervisning som har forholdsvis mange praktiske aktiviteter, svarer han at det ikke har vært noe problem. Mange av skolens elever

kommer fra jordbruksområder, og det er dette miljøet de er mest fortrolig med.

Karakterpresset merker de ikke i samme grad som skolene i byene, men legger til at de har mange faglig sterke elever.

### **7.2.2 Intervju med fire elever fra Montessoriskole 2**

Etter samtalen med rektor og læreren, hadde jeg avtale med fire elever i 9.klasse, en gutt og tre jenter, omvisning i et nærliggende skogsområde for å se på prosjektet Land Art. Det var også satt av tid til intervju/samtale.

Kunstområdet lå bare noen minutters gange fra skolen, og elevene forklarte og viste meg rundt. Vi så på stier lagd av kongler, et grantre plantet opp ned, gjenstander som hang og dingle i fargerik tråder og andre kreative innslag, alle hadde til hensikt å uttrykke et budskap. Blant all kunsten var det også noen benker hvor vi satte oss for å snakke. Alle tre elevene hadde gått i montessoribarnehage og barnetrinnet på montessoriskole, og de fortalte at de hadde lært mye på de årene. En av dem uttalte følgende: "Da følte jeg at jeg var flink og hadde gode kunnskaper i mange fag, men nå føler jeg at jeg har blitt dummere, jeg har glemt mye av det jeg kunne". Videre forteller de at det tas mye hensyn til elever med spesielle vansker. Lærerne bruker mye tid på dem, og det går ut over de andre elevene og selve undervisningen. De hadde ønsket seg flere prøver og større vektlegging på teoretiske kunnskaper. De synes heller ikke at alle de praktiske gjøremålene er like interessante, og at læringsutbyttet er ganske dårlig med tanke på tentamen og eksamen. De mener at flere andre har samme holdning, og de fleste av disse hadde heller gått på en offentlig skole, men foreldrene ønsker de skal gå på montessoriskolen. De ser på det som en fordel at skolen er så liten så lærerne kjenner alle elevene og har god kontakt med dem.

*Arbeidsmåtene* på skolen er nokså varierte. Vi er mye ute når været er bra, lærerne er opptatt av at vi skal få bevege oss, noen ganger blir det litt mye. Ofte har vi utetimer, men det ofte litt vanskelig å følge med. En elev sier: "Egentlig savner jeg mer vanlig klasseromsundervisning, det er den måten jeg lærer best på". De andre nikker og signaliserer at de er enige. *Mobbing* tror de det er lite eller ikke noe av, de kjenner ikke til tilfeller av det.

Mens vi sitter der, er det friminutt på den offentlige ungdomsskolen som ligger like ved. Noen gutter kjenner de jeg snakker med, og kommer bort. Etterpå spør jeg elevene fra



montessoriskolen hvordan elevene fra den offentlige skolen ser på dere som går på denne skolen. En av dem svarer: ”De synes synd på oss som må gå her”.

Vi går tilbake til skolen gjennom kunstmrådet som nå har besøk av barn fra montessoribarnehagen i bygda.

### *Elevmedvirkning*

Elevene mener at de har god kontakt med lærerne. De spiser som regel sammen, om vinteren på skolens kjøkken, og om sommeren sitter de ofte ute. ”Lærerne er veldig synlige og lette å få kontakt med”, sier en av dem. Gjennom naturlige samtaler kommer elever av og til med forslag om forandringer, elevene gir uttrykk for at de blir hørt. Blant annet har vi fått flere mikrobølgeovner på kjøkkenet og nytt vaffeljern. Når det gjelder undervisningsformen bestemmer lærerne, men elevene har fått lengre spisepause etter ønske fra mange av elevene.

Elevrådet fungerer bra, men ingen av de tre elevene er spesielt interessert i det arbeidet.

## **7.3 Resultat fra en offentlig skole**

### **7.3.1 Observasjon i klasse på offentlig skole**

Sted: Klasserom i 2. etasje.

Til stede: En lærer, 25 elever og jeg som passiv observatør.

Etter avtale fikk jeg være med en av lærerne jeg senere skulle intervju, i en matematikktime. Timen startet rett etter store fri. Læreren var på plass i klasserommet rett etter det hadde ringt, og elevene sto på gangen og ventet da han kom. Samtlige fant raskt plassene sine og tok frem bøkene. En elev kom fem minutter for sent, men ga læreren en beskjed før han satte seg. Undervisningen kom raskt i gang, og læreren startet med en kort repetisjon av det de hadde jobbet med forrige time. Elevene fulgte tilsynelatende med på det læreren gjennomgikk, og flere hadde spørsmål som ble besvart av læreren. Denne sekvensen ble etterfulgt av gjennomgang av nytt stoff. Læreren tok seg god tid og henvendte seg hele tiden til klassen, tok pauser og besvarte spørsmål. Temaet var ligninger, og forbausende mange kom med relevante spørsmål til læreren. Det ga inntrykk av at elevene var interesserte og gjerne ville forstå, samtidig som læreren forklarte rolig og grundig og summerte opp reglene for fremgangsmåten mens han skrev dem på tavla.

Klasserommet var preget av ro og orden og med unntak av en mobiltelefon som vibrerte uhemmet på en pult, men som raskt ble skrudd av, virket dette som en god læringsøkt. Etter denne lærerstyrte sekvensen, var det tid for å egenarbeid, og elevene satte seg raskt i små grupper på to og tre stykker, mens fem elever satt alene. Læreren lot dem få noen minutter på å komme i gang før han gikk fra gruppe til gruppe, satte seg ned, og der hvor det ikke var spørsmål, og elevene hadde forstått oppgavene, blandet han seg ikke inn. Hos andre elever ble han sittende lenger, snakket med flere samtidig, og tok seg god tid med enkeltelever som tydeligvis hadde spørsmål. Et par elever vimset litt rundt for å se hvordan andre løste oppgavene, men de fleste virket engasjerte og jobbet konsentrert. Jeg beveget meg litt rundt i løpet av gruppearbeidet for å observere hvordan de jobbet. Timen gikk fort, læreren ga lekse til neste time, og noen elever gikk ut mens de fleste ble sittende i klasserommet til neste time.

Min tanke da jeg forlot dette klasserommet, var at dette var en disiplinert klasse med et godt læringspotensiale.

### **7.3.2 Intervju med lærere på den offentlige skolen**

Intervjuet/samtalen med to lærere, en realist og en filolog, var avtalt å finne sted i et hjørne på lærerværelset i et tretti minutters friminutt. Realisten var samme lærer som hadde klassen jeg observerte. I tillegg til matematikk underviste han også i naturfag og kroppsøving. Vi startet med å snakke om klassen jeg hadde observert, og snakket litt om hvilke *undervisningsmåter* som ble brukt. Læreren beskrev elevene i denne klassen som engasjerte og lære villige, en hyggelig klasse å undervise i. Undervisningen foregikk i stor grad slik denne timen var blitt gjennomført, noe tavleundervisning, men også samarbeid i små grupper. Det ble aldri praktisert som tvang, elever som ønsket å jobbe for seg selv, fikk lov til det. Læreren fortalte videre at han brukte mye tid på å hjelpe de som trengte det, når andre jobbet selvstendig. På samme måte ga han de som allerede kunne det klassen jobbet med, ekstra oppgaver på et høyere nivå. I klasserommet til denne 9. klassen var det pensumbøker til både 10. klasse og til klasser på videregående skole. I begrepet *tilpasset opplæring* ligger nettopp at elevene får utfordringer som er tilpasset deres nivå. Han understreket viktigheten av at også de flinke elevene fikk utfordringer, men innså at det kunne være klasser hvor det var vanskelig å få tid til det hvis det var mange som trengte hjelp til det ordinære pensumet. Han syntes at matematikk var et greit fag å undervise i

fordi det er lett å strukturere, og mange elever på denne skolen er opptatt av å gjøre det bra i matematikk. I det hele tatt er elevene godt motivert for å lære.

Den andre læreren underviste i norsk, engelsk og samfunnsfag. Hun fortalte at hun hadde mange flinke elever, særlig i engelsk har klassene hun har et høyt nivå. Fordelen med å undervise i fag som norsk og samfunnsfag er at det er lett å jobbe *tverrfaglig* med disse fagene. Det er mange temaer i begge fag som lett kan gli over i hverandre. En dag i uken er en samfunnsfagtime lagt etter en dobbelttime i norsk, og det gir muligheter for en god, integrert arbeidsøkt. Hun kjenner til at de andre lærerne også jobber en del tverrfaglig. Begge forteller at de to ganger i året har *prosjekter* som går over en uke. Da løses timeplanen opp og elevene settes sammen i grupper som består av elever fra alle tre klassetrinnene. Dette er mulig fordi skolen er organisert i avdelinger som består av en 8. klasse, en 9. klasse og en 10. klasse. Avdelingen har faste lærere som stort sett bare underviser i de tre klassene på sin avdeling. En positiv effekt av dette er at elever og lærere blir bedre kjent med hverandre. Avdelingene har prosjekter til forskjellige tider, og de disponerer da tre klasserom og skolens bibliotek. Lærerne ser mange positive sider ved prosjektene, om medgir at det er et stort forarbeid for lærerne, og det faglige utbyttet er ikke alltid like stort for alle elever. Den ene læreren sier det slik: "Ofte er der slik at noen elever drar lasset, mens andre benytter mye av tiden til "utenomfaglige" aktiviteter. Elevene spres på forskjellige steder, ofte er de ute av skolen for å innhente informasjon, og lærerne har ikke kontroll på samme måte som i timene". Begge ser fordeler ved prosjekter når det gjelder å utvikle sosiale ferdigheter. Skolen har teknologi som tilvalgsfag for 9. 10. klasse og har partnerskapsavtale med Statens Vegvesen hvor det blant annet gis mulighet til å komme og se på arbeidet med senketunnelen i Bjørvika. Begge understrekes at det nedlegges mye arbeid når det gjelder elevenes *trivsel*. Skolen har et elevråd som fungerer meget bra. Ledelsen tar forslagene elevrådet kommer med på alvor slik at elevene føler de har en reell medbestemmelse. Den ene læreren underviser i gym og forteller om de mange talentene som finnes blant skolens elever når det gjelder idrett, noe som har resultert i mange gode resultater i skolekonkurranser. Mye tid er nedlagt i dette arbeidet også utenom skoletiden. Elevaftener hvor elevene står for underholdningen er veldig populære, og arrangeres som oftest to ganger hvert år.

### 7.3.3 Intervju med seks elever fra offentlige skolen

Neste dag var jeg tilbake på den samme skolen på slutten av skoledagen for å snakke med elevene jeg hadde avtale med. Bare seks møtte, tre jenter og tre gutter.

#### *Trivsel*

Etter litt innledende prat, startet vi med å snakke om hvordan de trives på skolen. Det er helt klart at disse seks elevene trives godt, alle har venner i sin egen klasse og i andre klasser på skolen. Flere kjenner hverandre fra strøket de bor eller fra tidligere skoleår. To av elevene har foreldre som kjenner hverandre godt, og som har mye sosialt samvær. Flere driver også med idrett og trener og spiller kamper sammen. En av guttene har bare gått vel et år i denne klassen, men sier han har blitt tatt godt i mot av både lærere og medelever, men sier at trening i det lokale idrettslaget hvor flere av guttene i klassen også trente, har bidratt til at han raskt ble inkludert i miljøet i klassen også. Når det gjelder klassen som helhet, sier de at det ikke er noe utpreget klikkmiljø i deres klasse, som det er i noen av de andre klassene. De snakker med mange forskjellige i friminuttene, men i fritiden er det som oftest faste venner de er sammen med.

Seks av elevene sier de trives godt med fagene og lærerne. De ler litt, og en av dem sier: ”Kanskje med unntak av en lærer. Jeg tror noen lærere burde slutte før de blir for gamle og slitne. Det virker som hun vi har i .... er litt sur på elever, og det er litt dumt når hun jobber med ungdommer”. Ellers er det enighet om at de andre lærerne er både faglig flinke og gode pedagoger. De er også greie å snakke med hvis det skulle være noe som er vanskelig. Fagene synes de stort sett er tilpasset deres faglige nivå. En elev synes de kunne gått raskere frem i fagene og savner utfordringer, mens to andre synes matematikk er vanskelig og ville gjerne hatt saktere progresjon i det faget. Men legger til at hun får god hjelp av læreren. De øvrige tre synes det er greit slik det er. Alle er enige om at de fleste lærerne gjør så godt det er mulig med såpass mange elever i klassen, og det konkluderes med at de trives godt både sosialt og faglig.

Når det gjelder maktfordelingen i klasserommet, synes flertallet i gruppen at det beste er at læreren har mest makt, men at elevene blir tatt med på råd i enkelte situasjoner. En av guttene sier det slik: ”Det gir en følelse av trygghet når læreren tar avgjørelser, men det forutsetter at beslutningene som tas, er fornuftige. Det blir ofte uro i klassen, og det tar lang tid, når mange skal si sin mening”. Flere andre er enige, men en av jentene mener det

er viktig at elevene trenes opp i diskusjoner og får være med på å ta beslutninger av og til i saker hvor de bør ha innflytelse.

### *Motivasjon*

Alle de seks elevene mener de er godt motiverte for å gjøre det så godt som mulig i løpet av ungdomsskoleårene. De har i tankene inntaket til videregående skole hvor det er karakterer som avgjør hvilken skole de kommer inn på. Flere har foreldre som følger godt med på skolearbeidet og som har god kontakt med lærerne. En av elevene uttaler følgende: ”Jeg er blitt lovet ti tusen kroner av foreldrene mine hvis jeg får gode nok karakterer til å komme inn på den skolen de helst vil jeg skal begynne på”. Utsagnet etter i gang en diskusjon blant elevene om hvorvidt dette er en god eller dårlig måte å motivere sin barn til faglig innsats. Flere av de andre har kritiske kommentarer.

Alle elevene mener de har et ønske om å få best mulig faglig utbytte av årene på ungdomsskolen. En av jentene sier: ”På denne skolen gir det status å være flink, man fremstår som positiv både blant medelever og lærere, særlig hvis man faglig støtter andre elever når det er naturlig å gjøre det”. Tre av elevene mener likevel at den viktigste motivasjonen ligger i mulighetene du har senere til videre utdanning og jobb, hvis du får gode karakterer. To av elevene i gruppen mener at lærerne bidrar til å motivere elevene med et variert undervisningsopplegg og en positiv holdning til elevene. De andre mener motivasjonen varierer ganske mye avhengig av hvilken lærer de har. Ikke alle er like flinke til å motivere. En av jentene sier: ”Enkelte lærere bruker mye tid på de svakeste elevene slik at det kan bli vanskelig for andre å få hjelp. Ofte må vi sitte lenge å vente”.

Det er enighet blant elevene at det i stor grad opp til dem selv hvor mye de lærere.

### *Mobbing*

Når det gjelder det mobbing på skolen, refererer flere av dem til en undersøkelse om det sosiale miljøet på skolen hvor mobbing var et av elementene det ble spurt om. Der kom det frem at noen elever blir mobbet, men at det var en lav prosent av skolens totale elever. Ingen av elevene i denne gruppen er blitt mobbet. To ble av og til ertet tidligere, men de vil ikke kalle det mobbing, for det var ikke systematisk plaging. Lærerne følger godt med i timene, men en bemerker at det er ikke alt de oppfatter. Mange ting skjer bak ryggen på læreren. I friminuttene er det alltid lærere som inspiserer, men flere enn fem hundre elever og to lærere, det sier seg selv at mye kan skje som lærerne ikke fanger opp. På spørsmål

om de vil si ifra hvis de ser noen bli mobbet, nikker alle unntatt en som innrømmer at han er usikker. Skolen har for øvrig ganske nylig hatt en antimobbe-kampanje som samtlige tror kan ha en positiv virkning.

### *Arbeidsmåter*

Lærerstyrt undervisning er den hyppigste undervisningsformen i denne klassen. Ofte deles timene opp i flere økter hvor samarbeid i små grupper eller individuelt arbeid skjer i etterkant av tavleundervisningen. Det er fire datamaskiner bak i klasserommet, men de brukes i følge elevene ikke spesielt ofte. Skolen har et velutstyrt bibliotek som elevene bruker i timer hvor de har nytte av oppslagsbøker eller til gruppearbeid. Prosjekter som går over flere dager, pleier å være to til tre ganger i året. Flere elever gir uttrykk for at det faglige utbyttet ikke er så stort, og temaene er det som oftest lærerne som bestemmer. En av guttene sier: ” Vi hadde ønsket og fått større gjennomslag for våre ønsker når det gjelder tema enn vi gjør”.

## **7.4 Sammenligning mellom ungdomstrinnet på to montessoriskoler og en offentlig skole.**

Etter besøket på Montessoriskole 1 følte jeg behov for å besøke en montessoriskole til for å finne ut om forskjellene mellom undervisningsformen på montessoriskolene og offentlige skoler ikke var større enn resultatene på Montessoriskole 1 tilsa. Det viste seg etter besøk på Montessoriskole 2 at forskjellene på hvordan undervisningen drives på ungdomstrinnet på montessoriskoler, varierer i ganske stor grad fra skole til skole. Det ser ut som det sosiale miljøet som rekrutterer elever til skolene, er en viktig faktor på hvordan undervisningen legges opp, og hvilke arbeidsmetoder som anvendes. Dette var en interessant sosiologisk faktor som jeg ikke hadde regnet med i utgangspunktet.

Ledelsen på Montessoriskole 1 hadde foreldre som var aktive og positive til skolen. Når det var dugnader på skolen, møtte de alltid opp og gjorde en god innsats. Flere av dem hadde forbindelser som kunne bidra med støtte til skolen i form av foredragsholdere, veiledning med hensyn til yrkesvalg og arbeidsplasser for elever i utplasseringsperioder. Denne positive holdningen til skolen var en av årsakene til at ledelsen fant det vanskelig ikke å la seg påvirke av foreldrenes ønsker om hvordan de drev undervisningen. Dette sammen med det økonomiske hensynet skolen hele tiden måtte ta når det gjaldt å beholde sine elever og å rekruttere nye, resulterte i et sterkt fokus på elevenes faglige prestasjoner,

noe som igjen førte til mye lærerstyrt undervisning med prøver og karakterer. Montessori kom i bakgrunnen og ble tatt i bruk i hektiske øyeblikk for å rettferdiggjøre ungdomstrinnet på Montessoriskole 1.

Montessoriskole 2 hadde en elevgruppe som var rekruttert fra et annet miljø. Stedet var relativt lite, og mange av elevene kom fra landlige områder med en noe annen kulturell bakgrunn enn flertallet av elevene på Montessoriskole 1. Det faglige trykket var ikke til stede i samme grad, og mange av foreldrene hadde ikke samme ambisjonene for sine barn som foreldrene på Montessoriskole 1. Dette muliggjorde den avslappede tonen elever og lærere imellom, og ga skolen rom for å kunne praktisere montessoripedagogikk i større grad. Ikke alt handlet om karakterer og prestasjoner, men at hvert enkelt individ fikk mulighet til å utvikle også andre egenskaper i tillegg til de intellektuelle.

Etter samtalen med rektor og en lærer, satt jeg igjen med inntrykk av en skole som hadde lyktes med å bruke flere elementer fra montessoripedagogikken i skolehverdagen. Elevene så ut til å trives, og lærerne virket engasjerte, og ikke minst ga kontakten mellom lærere og elever et godt inntrykk. Da jeg senere på dagen hadde omvisning med fire elever, og i samtalen løp fikk deres versjon av hvordan de opplevde skolen, samsvarte den ikke med den versjonen jeg hadde fått tidligere på dagen.

Jeg avsluttet besøket på denne skolen fylt en viss undring. Foreldrenes holdning til skolen ville vært av interesse å vite mer om. Elevene gikk på en skole der de ikke syntes de lærte nok, samtidig betalte foreldrene for å ha barna der, og det var en offentlig skole like i nærheten. Muligheten for at de elevene jeg fikk informasjon fra, ikke var typiske for elevmassen på denne skolen, kan være en mulighet. Mange som velger montessoriskole må dra ut av sitt nærmiljø for å komme til skolen. Her handler det om ungdommer, og avstanden til skolen betyr muligens ikke så mye for dem. Enkelte velger seg også bevisst bort fra nærmiljøet fordi man ikke trives, for eksempel på grunn av mobbing. Jeg tror likevel mye av forklaringen ligger i at enkelte foreldre har en forestilling om at en privatskole hvor man betaler for undervisningen, må være bedre enn en offentlig skole, og at man samtidig luker vekk enkelte elever som kan ha en negativ innvirkning på skolemiljøet ved å velge en privatskole. Det kan også ligge en form for snobbisme blant enkelte i dette. Pedagogikken er det ikke alle foreldre som setter seg så godt inn i. Jeg har spesielt Montessoriskole 1 i tankene.

Når det gjelder fire av elevene jeg intervjuet fra Montessoriskole 2, hadde tre av dem fulgt montessoriprogram fra barnehagealder av (oppgavens avsnitt 7.2.2). For dem var montessori på ungdomstrinnet et naturlig valg. Deres uttalelser viser i retning av at montessoripedagogikk egner seg best på barnehage- og grunnskolens barnetinnivå. På ungdomstrinnet vil bruk av karakterer og konkurranse om å komme inn på videregående skoler med høye inntakskrav, sperre for mulighetene til å praktisere montessoripedagogikk slik den er ment å være.

Forskjellene mellom de to montessoriskolene jeg har med i undersøkelsen, viser at informasjon om skolens pedagogikk ikke er gjort godt nok kjent for foreldre og elever før valget faller på en montessoriskole. Mange tror montessoriskolene skal ha et faglig fokus basert på kunnskap uten dypere mening.

Klassen jeg besøkte på den offentlige skolen, skilte seg ikke mye fra klassen på Montessoriskole 1, mye var påfallende likt. Jeg fant ikke store avvik i måten undervisningen ble drevet på, og heller ikke når det gjaldt elevenes motivasjon og trivsel. Pensum og elevenes faglige prestasjoner var sentrale elementer i begge klasser. Til tross for at klassen på den offentlige skolen hadde langt flere elever enn klassen på Montessoriskole 1, hadde læreren god kontroll på både undervisning og elever, og et hyggelig klassemiljø avspeilet mye av samme atmosfære.

*Ut fra de undersøkelsene jeg har gjort, er det mye som tyder på at det ikke er store forskjeller på undervisningen i en klasse på en offentlig skole og tilsvarende på en montessoriskole. Derimot kan forskjellene på pedagogikken mellom to montessoriskoler variere ganske mye.*



## 8 Konklusjon

### 8.1 Montessoriuundervisning på ungdomstrinnet

I denne oppgaven har jeg prøvd å sette lyset på hvordan montessoripedagogikken brukes på ungdomstrinnet. De fleste skoler som har fått godkjenning på grunn av montessori som alternativ pedagogikk, er grunnskoler som har startet opp med barnetrinn. Etter hvert har noen av disse utvidet tilbudet til også å gjelde ungdomstrinnet.

Slik det er redegjort for i oppgavens avsnitt 7.4, viser at forskjellene ikke er store mellom den pedagogikken som brukes på den ene av montessoriskolene jeg besøkte, og på den offentlige skolen. Lærerne på montessoriskolen i Oslo bar preg av ”utbrent entusiasme”, det var vanskelig for dem å få montessoripedagogikken til å passe til foreldrenes ønsker. Riktignok drev den andre montessoriskolen, i følge lærerne, undervisningen mer i tråd med Montessoris teori, men elevene jeg snakket med, var åpenbart ikke fornøyd med den undervisningen de fikk og syntes de lærte for lite av faktiske kunnskaper. På denne skolen kunne det virke som de skolesterke elevene ikke fikk nok utfordringer fordi mye fokus ble rettet mot dem som var faglig svake. Lærerne her var svært entusiastiske med hensyn til å bruke montessoripedagogikk på ungdomstrinnet, og så lyst på skolens fremtidige elevrekruttering. Fremtidsplanene var klare, og de så for seg en økning i elevtallet i årene som kom. Forholdet mellom elever og lærere var svært vennskapelig, spesielt var lærerne opptatt av å være ”kompis” med elevene.

Som det fremgår av kapittel 7, er det stor forskjell på de to montessoriskolene som er med i undersøkelsen. Forskjellene går ut på at montessoriskolen i Oslo har foreldre, og elever, som ønsker et sterkt faglig trykk i undervisningen, slik at elevene har et godt grunnlag for videre teoretisk utdanning. Foreldrene har med andre ord ganske stor makt, for skolen er avhengig av deres barn for å sikre videre rekruttering og drift. Mye av Montessoris teori om hvordan undervisning for ungdommer skal være, må da ofres.

Den utenbys montessoriskolen har en helt annen profil. De bruker montessoripedagogikk, men har samtidig en annen sosiologisk sammensetning av sine elever enn montessoriskolen i Oslo. Sosiale faktorer spiller her en rolle, samt det rurale mot det urbane.

Når man ser hva Montessori sier i sitt program for ungdommer, *Erdkinder*, ser man at montessoriskolen som ligger utenbys, har med flere elementer fra dette. Montessori tegner her en visjon om et landlig miljø hvor ungdommene kan utvikle seg fysisk, sosialt, moralsk, kognitivt og intellektuelt. Hun ser på arbeid med jorda som spesielt viktig for ungdommer. Innenfor et tilrettelagt miljø vil sosial og moralsk utvikling finne sted (Montessori 1948). Gjennom å arbeide sammen i et landlig miljø lærer ungdommene å kommunisere og samarbeide med hverandre om å skape et bedre samfunn. Montessori sikter mot å utvikle rettferdighetsans overfor den verden vi lever i forhold til andre mennesker. *Erdkinder* lærer ungdommene å respektere hverandre, arbeide sammen og bygge et moralsk samfunn (Montessori 1948).

Montessoriskolen som ligger utenbys i landlige omgivelser, bruker naturen rundt skolen i undervisningen. Prosjekter og forskjellige aktiviteter legges ofte til disse områdene og elevene får på den måten en nærhet til det landlige. I tillegg til de organiserte prosjektene, som det nevnte *Land Art* i oppgavens avsnitt 7.2.1, har elevene anledning til ”å luften seg litt” i løpet av timene hvis de føler behov for det. Skolen har også elevbedrifter i sving gjennom hele skoleåret. Disse aktivitetene er med på å utvikle ansvar, frihet og selvstendighet hos elevene, og føyer seg godt inni Montessoris teori.

Montessoriskolen som ligger i Oslo, har også skogen som nærmeste nabo, men ifølge den informasjonen jeg fikk, brukes ikke naturen direkte i pedagogisk øyemed. Pedagogikken som brukes i klassen jeg observerte, var tradisjonell samtidig som den også inneholdt elementer som bidro til å gjøre undervisningen variert. Det var ro og orden, og elevene fulgte stort sett interessert med. Lærerne var erfarne og engasjerte i det de jobbet med og samtlige hadde vært mange år på denne skolen. Skolen hadde for øvrig et svært stabilt lærerkollegium.

Ut fra all negativ omtale den offentlige skolen har fått i den siste tiden, var det interessant å se hvor positivt klassen i min undersøkelse fremsto. Oppløftende var det også å møte lærere som hadde brukt mesteparten av sitt yrkesaktive liv på undervisning i ungdomsskolen, og som slett ikke virket utslitte, men tvert imot ganske entusiastiske i forhold til jobben sin.

Min konklusjon i avsnitt 7.4 om at det er liten forskjell på undervisningen på montessoriskolen i Oslo og den offentlige skolen som også ligger i Oslo, holdes fast. Samtidig er forskjellen stor mellom de to montessoriskolene. Det kan virke som om det er vanskeligere å bruke montessoripedagogikk på skoler hvor en stor del av elevmassen har foreldre og elever som har høye teoretiske ambisjoner enn på skoler hvor de samme gruppene ikke har de samme ambisjonene. Forskjeller og likheter er da vurdert ut fra de resultater min undersøkelse ga.

Min konklusjon angående montessoriskolen som ligger utenbys, er at de, i følge lærerne, bruker mange elementer fra Montessoriteorien. Det er rimelig å anta at skolens undervisningsform passer en del av skolens elever, mens andre elever føler det blir for få teoretiske utfordringer (oppgavens avsnitt 7.2.2).

I denne oppgaven er det vist til undersøkelser fra USA som er nokså entydig positive til montessoripedagogikken. To av disse er det vist til i oppgavens avsnitt 5.1 og 5.2. Undersøkelser fra USA hvor konklusjonen er positiv til Montessoris pedagogikk, finnes det flere av. Også i Norge har skoler som drives etter Montessoris prinsipper fått mye positiv omtale. Det er derfor med interesse jeg har lest Levsens og deler av Leenders kritikk av Montessoris liv og pedagogikk, som det er vist til i oppgavens avsnitt 5.3 og 5.4. Det er vanskelig å vite hva som er myter og hva som er fakta om Montessoris liv og pedagogikk. Arkivet hennes som oppbevares i Amsterdam, er ikke offentlig tilgjengelig, noe som vanskeliggjør mulighetene for å bruke disse dokumentene i forskning. Men dette har nettopp inspirert forskere som Helene Leenders, som kommer fra Nederland, et land hvor montessoripedagogikken står sterkt. Ved hjelp av personer som så viktigheten av forskning om Montessori, fikk hun tilgang til arkivet i Vatikanet hvor hun fant interessant materiell om henne.

Her fant hun korrespondanse mellom Mussolini og Montessori som viser at de hadde en nær kontakt i en tiårsperiode der Mussolini hjalp henne med å få innført sin pedagogikk i Italia.

Begge hadde en utpreget sans for disiplin, Montessori av sine lærere og elever og Mussolini av det italienske folk. Disiplin var viktig for begge for å opprettholde kontroll, og dette faktum bidro til å binde dem sammen. Man kan spørre hvorfor det er så viktig å beskytte kildene som kan bidra til å kaste lys over Montessoris liv og pedagogikk. Svaret

er etter all sannsynlighet at det er sider ved hennes liv som ikke taler til hennes fordel, og derfor ønsker hennes beskyttere å vokte hennes arkiver vel. Man ønsker ingen debatt om saker som muligens vil svekke hennes renomme

Levsen påpeker i sin artikkel i Norsk pedagogisk Tidsskrift at det er lite nytt i Montessoris pedagogikk. Flere pedagoger hadde før henne hadde utviklet lignende metoder, og stiller spørsmål om hva som egentlig er nytt innenfor pedagogikken Maria Montessori har skapt. Riktignok har hun utviklet sitt eget undervisningsmateriell, men hun var ikke den første som tok i bruk slikt materiell. Dette materiellet må kjøpes og er relativt dyrt.

Den offentlige skolen i Norge er med jevne mellomrom utsatt for kraftig skyts, ikke minst i den senere tid. Mye sies å være galt, alt fra lærerutdanningen til dårlig disiplin i klassene. Ut fra mitt besøk på den offentlige ungdomsskolen, ble alle beskyldningene om en dårlig skole hvor elevene lærer lite, og lærerne er frustrerte og utslitte, gjort til skamme. Jeg møtte en skole hvor det faglige nivået var høyt, og hvor både lærere og elever var fornøyde med hverandre. Dette dreier seg om *en* skole og *en* klasse, men det finnes flere med de samme kvalitetene. Samtidig vet jeg at hvis jeg hadde valgt en annen skole beliggende i et annet geografisk område, ville situasjonen sannsynligvis vært annerledes. For å styrke den offentlige skolen er det viktig at myndighetene har besluttsomhet nok til å ta de riktige grepene. Det er viktig at denne skoleformen opprettholdes. Enhetsskolen har fortsatt et solid fotfeste i vårt samfunn, men det er på tide at det blir ro rundt den. Lærerne må få tid til å drive med det de er utdannet til, nemlig å undervise, ikke å bruke tid og energi på unødig mye skrivebordsarbeid. Samtidig må det bli slutt på stadig nye læreplaner som detaljstyrer lærernes undervisning. Dette fører til oppgitte og utbrente lærere, og for mye energi brukes til å tilpasse undervisningen til nye planer.

Ved siden av den offentlige skolen bør det også være plass for privateskoler i vårt samfunn. Mange foreldre har tro på at skoler med en alternativ pedagogikk kan gi et bedre tilbud enn offentlige skoler. Kanskje er det på tide at vi får en offentlig debatt om hvordan pedagogikken praktiseres på disse skolene. Det er viktig at informasjon som kan bidra til å kaste lys over blant andre Maria Montessoris liv og lære, kommer frem, og tiden er kanskje inne for at også denne pedagogikken får konkurrere med den offentlige skolen om plass i mediene.

Oppgavens problemstilling er som følger:

*1 Hvordan praktiseres montessoripedagogikk på ungdomstrinnet på to montessoriskoler som er med i denne undersøkelsen?*

*2a Er det pedagogiske forskjeller mellom montessoriskolene og den offentlige skole?*

*2b Er det pedagogiske forskjeller mellom de to montessoriskolene?*

*Svar på spørsmål 1:* Pedagogikken som brukes på Montessoriskole 1, inneholder svært få elementer av montessoripedagogikk. Pedagogikken som brukes på Montessoriskole 2, inneholder elementer av montessoripedagogikk.

*Svar på spørsmål 2a:* Det er ikke store pedagogiske forskjeller mellom Montessoriskole 1 og den offentlige skole. Det er pedagogiske forskjeller mellom Montessoriskole 2 og den offentlige skole.

*Svar på spørsmål 2b:* Det er pedagogiske forskjeller mellom de to montessoriskolene.

## Kildeliste

- Beck, Christian W. og Hoem, Anton (red.) (2001): *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Beck, Christian W. og Straume, Marta (red.) (2004): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Beck, Christian W. (2000): *Kodenavn skole. Kampen om norsk utdannings fremtid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dokka, Hans Jørgen (1975): *Enhetskoleproblemet i den norske skoles historie*.
- Dewey, John (1998): *Experience and Education*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John (2005): *Demokrati og utdanning*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, John og Dewey, Evelyn: *Schools of tomorrow*. London: Dent and Sons.
- Eckhoff, Nils (2001): *Einskapsskulens historie i Norge*. Oslo: Samlaget.
- Freire, Paulo (2001): *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Frønes, Ivar og Kjølsvold, Lise (red.) (2003): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hammersley og Atkinson (1987): *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Helland, Håvard og Lauglo, Jon (2006): *Har frittstående grunnskoler økt segregeringen?* Oslo: NIFU STEP.

Kilpatrick, William Heard (1914): *The project method: the use of the purposeful act in the education process*. New York: Teacher's College, Columbia University.

Kvale, Steinar (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leenders, Helene (2001): *Der Fall Montessori: Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Rieden: WB-Druck.

Lillard, Angeline og Else-Quest Nicole (2006): *Evaluating Montessori Education*. Science Magazine.

Lillard, Angeline Stoll (2005): *Montessori. The Science behind the genius*. New York: Oxford University Press.

Lillard, Paula Polk (1972): *A Modern Approach*. New York: Schocken Books.

Lillard, Paula Polk (1996): *Montessori today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. New York: Schocken Books.

Martin, Jane Roland (1992): *The Schoolroom: Rethinking Schools for Changing Families*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Montessori, Maria (1965): *Spontaneous activity in Education: The Advanced Montessori method*. New York: Schocken

Montessori, Maria (1976): *From Childhood to Adolescence*. New York: Schocken

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

Montessori, Maria (1965): *Spontaneous activity in Education: The Advanced Montessori method*. New York: Schocken.

Montessori, Maria (1966): *The Secret of Childhood*. New York: Fides Publishers.

Montessori, Maria (2002): *The Montessori Method*. Mineola, New York: Dover Publications.

Levsen, Dirk (2006): Norsk pedagogisk Tidsskrift: *Maria Montessori (1870-1952). Et kritisk blikk på hennes pedagogikk og liv*.

OECD: PISA undersøkelsen (2006).

Lillard, Angeline og Else-Quest Nicole (2006): Science Magazine no. 5795, 2003: *The early years. Evaluating Montessori Education*.

Rathunde, Kevin (2003): The NAMTA Journal no.3, 2003: *A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience and Social Context*.

Shor, Ira (1992): *Empowering Education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

Signert, Kerstin (2004): *Maria Montessori: Lakaren som blev pedagog*. Lund: Studentlitteratur.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stafseng, Ola (2004): Ellen Key: *Sveriges kvinnelige svar på Durkheim og Key. Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, Kjetil (2004): Paulo Freire: *Håpets pedagogikk. Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.



The NAMTA Journal nr.3 2005, Kevin Rathunde and Mihaly Csikszentmihalyi: *Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments.*

Tveiten, Asbjørn (2000): *Friskolen – enhetsskolens gjøkunge? – forholdet mellom de private skolene og det offentlige skoleverket på 1900-tallet.* Oslo: Lunde.

Vestre, Svein Egil (1999): *Klage og klagebehandling i grunnskolen: en veiledning for foreldre.* Oslo: Foreldreutvalget for grunnskolen.

Welle-Strand og Tjeldvoll (2003). *The Norwegian unified school: a paradise lost?* Sandvika: Norwegian School of Management BI.

Wentworth, R, A. L. (1999): *Montessori for the new millenium.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## **Vedlegg**

### Intervjuguide

Lærere og elever på montessoriskole. Tema for spørsmålene var i stor grad de samme for lærere og elever:

#### **Hvordan foregår undervisningen?**

Arbeidsmåter: lærerstyrt/elevstyrt, aktivitet elevene imellom, samspillet elev/lærer, gruppearbeid, prosjekt, fagintegrering, dialog, aldersintegrering, observasjon, veiledning, stimulere til selvstendige valg, elevmedvirkning, faglig utvikling, tilbakemeldinger på faglig innsats/arbeid.

#### **Hvordan er det sosiale/fysiske miljøet?**

I timene og friminuttene, evt. fritid: fellesskap, disiplin i timene, atmosfæren i klasserommet, mobbing, det fysiske miljøet på skolen, sosial og faglig trivsel, kontakt lærer/elev.

Lærere og elever på offentlig skole. De fleste av temaene ble de samme for både montessoriskolene og den offentlige skolen. Enkelte ble tilpasset.

