



UiO • Universitetet i Oslo

«En undersøkelse av hvordan «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet fremstilles i tre utgaver av Læreplan for montessoriskolen og mulige implikasjoner for pedagogisk ledelse»

Patrick Andreas Magnussen

Master i Utdanningsledelse (UTLED4090)

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

01.11.2020

Figur- og tabelloversikt

| | |
|---|-------|
| Tabell 1: Oversikt over studien | s.5 |
| Figur 1: Skjematisk oversikt over hvordan mennesket utvikler seg i seksårs sykluser fordelt på fire plan. (Montessori Norge, 2020, s.10)..... | s. 14 |
| Figur 2: Forholdet mellom eleven, pedagogen og det lærende miljø..... | s. 16 |
| Figur 3: Pedagogisk arv (Montessori Norge, 2020, s.10)..... | s. 18 |
| Figur 4: Hermeneutisk sirkel (Krogh, 2014, s.56) | s. 27 |
| Tabell 2: Skjematisk oversikt over forskjeller mellom de to tolknings- og praksistradisjonene på ungdomstrinnet..... | s. 40 |
| Tabell 3: Idealtypeskjema..... | s. 44 |
| Tabell 4: Skjematisk fremstilling av de tre læreplanenes sammenfall med idealtypeskjemaet..... | s.57 |

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Figur- og tabelloversikt..... | |
| DEL 1 Bakgrunn..... | 1 |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1. Tema for oppgaven..... | 2 |
| 1.2. Relevans og aktualitet..... | 3 |
| 1.3 Formålet..... | 3 |
| 1.4 Målet | 4 |
| 1.5 Problemstilling..... | 4 |
| 1.6 Teori..... | 4 |
| 1.7 Metode | 5 |
| 1.8 Oppgavens oppbygning | 6 |
| 2 Tidligere forskning..... | 7 |
| 2.1. Læreplaner | 7 |
| 2.2. Ledelse..... | 8 |
| 2.3.Et internasjonalt fenomen | 8 |
| 2.4. Forskningsrom..... | 9 |
| 3 Hva er montessoripedagogikk? | 12 |
| 3.1 Læreplanene | 12 |
| 3.2. Skolene..... | 13 |
| 3.3. Montessoripedagogikk..... | 13 |
| 3.3.1. Barnets potensiale, arbeid og fred..... | 15 |
| 3.3.4 Det lærende miljøet..... | 16 |
| 3.3.5. Lærerne i montessorisystemet..... | 18 |
| 3.4 Oppsummering..... | 19 |
| 4 Teori | 20 |
| 4.1. Læreplanteori..... | 20 |
| 4.2 Ideenes læreplan | 20 |
| 4.3. Den formelle læreplanen | 22 |
| 4.4. Et begrenset blikk på læreplaner for montessoriskolen..... | 23 |
| 5. Metode | 24 |
| 5.1 Forskningsdesign..... | 24 |
| 5.3. Tekstanalyse..... | 25 |
| 5.3.1. Diskursanalyse | 25 |
| 5.2.2. Tolkeren og tolkning av tolkere | 26 |

| | |
|--|----|
| 5.2.3 Konstruksjon av et idealtypeskjema..... | 28 |
| 5.3 Reliabilitet | 29 |
| 5.4. Validitet..... | 29 |
| 5.5 Generalisering | 30 |
| 5.6 Begrensninger | 30 |
| DEL 2 Analyse..... | 31 |
| 6 Diskursanalyse..... | 31 |
| 6.1 Læreplanene | 31 |
| 6.2 Bak læreplanene | 34 |
| 6.2.1 To tolkningstradisjoner..... | 34 |
| 6.2.2 Den tradisjonalistiske tolkningen..... | 35 |
| 6.2.3 Den fundamentalistiske tolkningen | 36 |
| 6.3 Praksis | 37 |
| 6.3.1 To praksistradisjoner..... | 37 |
| 6.3.2 En tradisjonalistisk praksis..... | 37 |
| 6.3.4. Den fundamentalistiske praksisen | 38 |
| 6.4. Mot en pedagogisk splittelse..... | 38 |
| 6.5 Oppsummering | 39 |
| 7 Ideanalyse | 41 |
| 7.1 Bruk av idealtipe skjema i analysen | 41 |
| 7.1.1 innsamling av data fra teksten «Erdkinder» | 41 |
| 7.1.2. Innsamling av data fra teksten «Study and Work Plans»..... | 43 |
| 7.1.3.Idealtypeskjemaet..... | 44 |
| 7.2.Læreplanen LM11 lest mot idealtypeskjemaet | 45 |
| 7.2.1. Fagplanen i LM11 lest mot idealtypeskjemaet | 46 |
| 7.2.2. Foreløpig konklusjon LM11 | 47 |
| 7.3 Læreplanen LM13 lest mot idealtypeskjemaet | 47 |
| 7.3.1. Fagplanen i LM13 lest mot idealtypeskjemaet | 49 |
| 7.3.2. Konklusjon på idealtypeskjemaanalyse av LM13 | 49 |
| 7.3.3. Foreløpig konklusjon for LM 13 | 50 |
| 7.4 Læreplanen LM20 lest mot idealtypeskjemaet | 51 |
| 7.4.1. Overordnet del | 51 |
| 7.4.2. LM20 Begrepsavklaringer | 53 |
| 7.4.3. LM20 Ungdomstrinnet- Senter for studier og arbeid..... | 54 |
| 7.4.4. Fagplanene i LM20 lest mot idealtypeskjemaet | 55 |
| 7.6. Komparativ analyse av de tre fagplanene etter idealtipeanalysen. | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 7.7 Konklusjon på ideanalysen | 58 |
| DEL 3 Diskusjon..... | 60 |
| 8 Konsekvenser av diskursen..... | 60 |
| 8.1. To tradisjoner og to organisasjoner | 60 |
| 8.2 Konsekvenser av de to lærings- og praksistradisjonene..... | 61 |
| 8.2.1 Tolkning av og i diskursen..... | 61 |
| 8.2.2 Tolkningstradisjonenes bruk av hermeneutikk | 62 |
| 8.2.3 Tradisjonalistenes lesning av Montessoris tekster | 62 |
| 8.2.4. Fundamentalistenes lesning av Montessoris tekster | 64 |
| 8.2.5. NAMTA/AMIs tilgang på kilder..... | 65 |
| 8.2.5. De to tradisjonenes vektlegging av forberedt miljø | 66 |
| 8.2.6. Bruk av montessorimateriell..... | 67 |
| 8.2.7. Subjektet i opplæringen | 68 |
| 8.3. Den usynlige delen av diskursen..... | 69 |
| 8.4. Nærhet til de offentlige læreplanene | 72 |
| 8.4.1 Valget av fagdelt plan | 73 |
| 8.4.2. Problemet med karakterer | 74 |
| 8.4.3 Kravet til offentlig lærerutdanning..... | 74 |
| 8.5 Overgang mellom tradisjonene | 75 |
| 8.6 Oppsummering | 76 |
| 9 Avslutning..... | 77 |
| 9.1 Funn..... | 77 |
| 9.2. Forskningsbidrag | 78 |
| 9.3. Implikasjoner av studien..... | 78 |
| 9.4. Begrensninger | 78 |
| Litteraturliste: | 79 |

DEL 1 Bakgrunn

1 Innledning

Det er i år 150 år siden legen og senere pedagogen Maria Montessori ble født. Montessoripedagogikk har en over hundre år lang historie, fra sin spede begynnelse i 1907 i Roma frem til et verdensomspennende nettverk av skoler og barnehager i dag.

Det var i 1907 Maria Montessori startet sin «Casa Dei Bambini» (Barnas hus) basert på hennes forståelse av det hun kalte «det normaliserte barnet» (Standing, 1998, s. 10). Begrepet beskriver barnet i sin naturlige og uforstyrrede tilstand, hvor barnet utviser en trang til arbeid, orden og selvdisiplin. Basert på dette synet på barnet i utvikling, utarbeidet Maria Montessori en helt ny pedagogikk. Montessoris pedagogikk brøt med både den tradisjonelle lærerorienterte pedagogikken, og den i samtiden populære «frilek» orienteringen i barneoppdragelse. Hennes nye tilnærming til barnet var basert på å tilrettelegge for barnets «indre lærer». Hun oppdaget at dersom miljøet rundt barnet var tilrettelagt og utstyrt med didaktisk materiell tilpasset barnets utviklingstrinn, ville barnet bli konsentrert arbeide med utforskning av det didaktiske materialet. Gjennom interaksjon med et forberedt miljø oppnådde barnet en tilstand av «normalisering», i det barnet ble absorbert av arbeidet (Lillard, 2007, s.50). Denne tilretteleggingen av miljøet rundt barnets sensitivitet er selve kjernen i montessoripedagogikk.

Siden hennes død i 1952 har montessoriskoler og -barnehager spredd seg til hele verden, også til Norge.

Til tross for at vi i Norge har hatt montessoribarnehager siden 1969 og montessorigrunnskoler siden 1989, er innholdet i denne pedagogikken lite kjent utenfor miljøet og har i liten grad vært gjenstand for akademiske undersøkelser.

I USA begynte man på slutten av 1970-tallet å utvikle pedagogikken til også å omfatte ungdomstrinnet (Montessori Jr. 1991, s. 165). På midten av 1990-tallet begynte man med det samme i Norge hvor det i dag er 29 montessoriungdomsskoler. Ungdomstrinnet har i enda mindre grad blitt undersøkt akademisk.

Montessoripedagogikk på ungdomstrinnet skiller seg fra de andre delene av montessoripedagogikken gjennom at den lenge sto uten en fortolknings- og praksistradisjon. Denne delen av montessoripedagogikken ble aldri realisert av Maria Montessori selv, kun

beskrevet i noen korte tekster bakerst i boken «From Childhood to Adolescence» (Montessori 1973).

Ungdomsskolen kom ikke opp fra tegnebordet før lenge etter Maria Montessoris død i 1952. Det var i montessorimiljøer over hele verden lenge en forståelse av at hennes skrifter skulle betraktes som visjoner for et ungdomstrinn, snarere enn anvisninger om hvordan lage en skole for ungdom. Denne holdningen resulterte i at montessoriumskoler ble startet med konvensjonelle klasserom som ramme i Norge og drev sin virksomhet med offentlige læreplaner frem til 2007.

1.1. Tema for oppgaven

Tema for denne oppgaven er ledelse av pedagogisk virksomhet, nærmere bestemt ledelse av pedagogisk virksomhet på montessoriskolenes ungdomstrinn. Ledelse kan forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir (Ottesen & Møller, 2011, s.18). Montessoriskolene er organisasjoner som på mange måter skiller seg fra offentlige skoler, pedagogikken gir andre ledelsesstrukturer enn i andre skoletyper. Til tross for at man er pålagt ifølge friskoleloven å ha daglige ledere ved skolene, må man ikke tilskrive den pedagogiske ledelsen til rektor ved en montessoriskole. Dersom man skal lete etter de pedagogiske lederne må man se til montessoripedagogene, det vil si lærere med spesialistutdanning i montessoripedagogikk. For å motta statsstøtte må minst 50% av lærerne ha spesialistutdanning i montessoripedagogikk. Det er Utdanningsdirektoratet som bestemmer hvilke montessoriuutdanninger som kvalifiserer som spesialistutdanning.

Rektor og avdelingsledernes rolle er å støtte pedagogene i utforming og opprettholdelse av de forberedte miljøene, slik at barn i denne konteksten kan lære av «sin indre lærer». Pedagogisk ledelse er i montessoripedagogikken veldig nært det man vil kalle klasseromsledelse i offentlig skole.

Det er ingen krav fra norske utdanningsmyndigheter til at den formelle ledelsen har spesialistutdannelse i montessoripedagogikk. Montessorikompetansen, og dermed det pedagogiske lederskapet, er ute i klasserommene på en montessoriskole. Ledelse av skolen er forstått som transformasjonsledelse i denne oppgaven. Det vil si at ledelse er betraktes som delt blant lærere og ikke basert på den enkelte rektor (Brandmo & Aas, 2017, s.56).

Kjennskap til og forståelse av læreplanens innhold vil være avgjørende for planlegging, veiledning og vurdering av skolens virksomhet med særlig vekt på elevenes læringsmiljø. I en

montessoripedagogisk kontekst vil forståelse av Læreplan for montessoriskolen være grunnleggende for samarbeid og strategisk utviklingsarbeid ved skolen.

1.2. Relevans og aktualitet

Montessoriskolene er en type friskole som ikke er bundet av de offentlige læreplanene, men har siden 2007 utarbeidet sine egne læreplaner som har blitt vurdert og godkjent av Utdanningsdirektoratet som likeverdige med de offentlige læreplanene.

I tillegg til at 2020 er et jubileumsår for Maria Montessori, kom det en ny revidert utgave av Læreplan for Montessoriskolen som trer i kraft høsten 2020.

Oppgaven er først og fremst relevant for montessorimiljøet i Norge, skoleledere, lærere og foreldre. Fordi læreplanens innhold vil ha en direkte påvirkning på innholdet i montessoriskolene og derigjennom dets aktører.

Oppgavens relevans når imidlertid utover denne snevre kretsen av de som blir direkte berørt. Ettersom friskoler er finansiert av det offentlige, har også oppgaven relevans for utdanningsmyndigheter sentralt og lokalt, i og med at montessoriskoler bidrar til større grad av pedagogisk pluralisme der hvor slike skoler er etablert.

Forskningmessig er det gjort få studier av montessoripedagogikk i Norge, og oppgaven kan derfor sees som et bidrag til å gjøre pedagogikken bedre kjent i UH-sektoren. Oppgavens relevans må knyttes til en videre undersøkelse av grunnleggende pedagogiske temaer som denne oppgaven berører. Dette er temaer som hvordan ungdomstrinnets utforming kan sies å korrespondere med ungdommens behov og hvordan utforming av læringskontekst påvirker elevers kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale behov.

1.3 Formålet

«Det forberedte miljø» er et sentralt begrep innenfor montessoripedagogikken.

Montessoripedagogikken hevder at fysisk, sosial, emosjonell og kognitiv interaksjon mellom individet og det arrangerte miljøet rundt barnet, fører til læring, eller konstruksjon av kunnskap på det mentale plan hos enkeltindividet. Dette er et dynamisk miljø, som er tilpasset elevens utvikling i overensstemmelse med montessoripedagogikkens syn på at mennesket utvikler seg innenfor seksårs sykluser. Uten et riktig arrangert «forberedt miljø» tilpasset eleven, vil denne ikke kunne utvikle sitt fulle potensiale. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan læreplanene fremstiller «det forberedte miljø» for aldersgruppen 12-18 år, og derigjennom å belyse hva som er montessoripedagogikk for dette alderstrinnet.

Formålet med denne oppgaven er å få økt kunnskap om av hva som karakteriserer montessoripedagogikk er på ungdomstrinnet. Dette vil jeg gjøre gjennom en tekstanalytisk undersøkelse av hvordan de tre ulike læreplanene for Montessoriskolen (henholdsvis 2011, 2013, 2020) fremstiller «det forberedte miljø» på ungdomstrinnet.

1.4 Målet

Målet er å belyse det montessoripedagogiske grunnlaget for å utforme «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet i læreplaner og montessoripedagogisk litteratur. Tre læreplanutgaver er tatt med i denne oppgaven: Læreplan for montessoriskolen 2011 (Norsk Montessoriforbund, 2011), 2013 (Norsk Montessoriforbund, 2013), og 2020 (Montessori Norge, 2020), heretter kalt LM11, LM13 og LM20. Annen montessorilitteratur er hentet fra pensum på de to lærerutdanningene som tilbys for ungdomstrinnet på montessoriskolene.

1.5 Problemstilling

Problemstillingen min er: «Hva karakteriser et «forberedt miljø» på montessoriskolens ungdomstrinn, hvordan fremstilles dette i de ulike utgavene av Læreplan for Montessoriskolen og hvilke implikasjoner medfører dette for pedagogisk ledelse?»

Forskningsspørsmål knyttet til denne problemstillingen er:

- Hvilke tolknings- og praksistradisjoner kan identifiseres innenfor montessorimiljøet knyttet til ungdomstrinnet?
- I hvilken grad kan det identifiseres en utvikling av hva som er et forberedt miljø på ungdomstrinnet i de tre læreplanutgavene?

1.6 Teori

Oppgaven vil basere seg på læreplanteori hentet fra Goodlad (1979) og hans teorier om flere læreplannivåer, begrenset til de to første nivåene:

1) Ideenes læreplan, det vil si de ideer som danner grunnlag for det idemessige innholdet i læreplanen. Med montessoripedagogikk som objekt er dette trolig en lettere oppgave enn om man studerer offentlige planer, ettersom disse har et polyfont idetilfang (Myhre, 1996), mens Læreplan for montessoriskolen er basert på en pedagogisk ideer.

2) Den formelle læreplanen. Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2003; Helle, 2006).

1.7 Metode

For å skrive en akademisk tekst om læreplaner vil disse tekstene betraktes som datamateriale. Dette betinger et systematisk studium for å kunne trekke slutninger enten om omkringliggende ideer eller om forfatterens ideer og intensjoner (Bratberg, 2017, s.11).

Det finnes en rekke slike systematiske metoder for akademisk studie av tekst, denne oppgaven vil bruke to av disse: Diskursanalyse og bruk av idealtypeskjema.

Diskurser handler om kollektive oppfatninger av virkeligheten (Bratberg, 2017, s.12).

Diskursanalysen er opptatt av å kartlegge aktørers ideer. I denne oppgaven vil diskursanalysen dreie seg om bakenforliggende ideer og forståelsen av Maria Montessoris tekster.

For å undersøke montessoripedagogisk innhold fra «Ideenens læreplan» som ligger i den formelle læreplanen vil jeg bruke idealtyper som analyseverktøy. Dette er en type kvalitativ tekstanalyse som har opphav i sosiologen Max Weber (Bergström & Svärd, 2018, s. 147).

| Forskningsdesign | |
|---|--|
| Studiens formål: Å få økt kunnskap om av hva montessoripedagogikk er på ungdomstrinnet. | |
| Mål: Å belyse det montessoripedagogiske grunnlaget for å utforme «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet i læreplaner og montessoripedagogisk litteratur. | |
| Teori: Goodlads læreplanteori | |
| Metoder: Diskursanalyse og idealtypeskjema | |
| Problemstilling: Hva karakteriser et «forberedt miljø» på montessoriskolens ungdomstrinn, hvordan fremstilles dette i de ulike utgavene av Læreplan for Montessoriskolen og hvilke implikasjoner medfører dette for pedagogisk ledelse? | |
| F1 Hvilke tolknings- og praksistradisjoner kan identifiseres i forhold til utformingen av et «forberedt miljø» for ungdom? | F2 I hvilken grad kan det identifiseres en utvikling av hva som er montessoripedagogikk på ungdomstrinnet i de tre læreplanutgavene? |
| Hoveddatakilder: Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet Pensum fra montessorilærerutdanningen | Hoveddatakilder: Læreplaner for montessoriskolene |

Tabell 1. Oversikt over studien.

1.8 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 går jeg gjennom relevant forskning på læreplaner og relevant litteratur for å undersøke hva som er montessoripedagogikk på ungdomstrinnet. Kapittel 3 gir jeg en kortfattet fremstilling av montessoripedagogikk og viser hvorfor ungdomstrinnet står i en særstilling innenfor denne pedagogikken. Kapittel 4 er viet læreplanteori, begrenset til de to første nivåene av Goodlads læreplanteori. I kapittel 5 presenteres diskursanalyse og analyse med idealtypeskjema, samt bruk av Gadammers hermeneutikk. I kapittel 6 identifiseres tolkningstradisjoner som påvirker læreplanene. I kapittel 7 vises de tre læreplanutgavenes ulike overensstemmelse med Maria Montessoris skrifter som omhandler ungdomstrinnet. I kapittel 8 diskuteres diskursen innenfor montessoripedagogikk på ungdomstrinnet og dens konsekvenser for pedagogisk praksis og utvikling i Norge. I kapittel 9 vil jeg kort oppsummere studiens forskningsbidrag, implikasjoner og begrensninger.

2 Tidligere forskning

Formålet med dette kapitlet er å presentere relevant tidligere forskning og etablere studiens forskningsrom. Mye av den litteraturen som presenteres i denne studien vil dreie seg om forskning på montessoripedagogikk.

2.1. Læreplaner

Nasjonale læreplaner kan sies å være fremmed for montessoripedagogikken. Norge er det eneste land jeg kjenner til som opererer med en egen nasjonal læreplan for montessoriskolene. Det er derfor naturlig å se til læreplanteori og forskning på offentlige læreplaner når man skal undersøke montessoriskolenes læreplaner.

Det er skrevet mye om læreplaner i Norge, både i forhold til historisk tilblivelse (Engelsen 2003), læreplanens funksjon (Sivesind, 2019), bruk av læreplanen i skolen (Helle, 2008) og i forhold til læreplanens rolle som opprettholder av stabilitet og fornyer (Karseth & Engelsen, 2013). Noe av den forskning som er gjort på offentlige læreplaner vil kunne ha gyldighet for montessoriskolens læreplaner. Dette skyldes ikke minst at læreplanene for montessoriskolene kopierer både utforming og innhold fra de offentlige planene, men som vi vil se er det også betydelige forskjeller på de to læreplantypene. Den ene viktige forskjellen er at det pedagogiske innholdet i montessorilæreplanene nesten utelukkende baserer seg på en kilde, Maria Montessori, mens de offentlige planene har et mer komplekst og polyfont idetilfang (Myhre, 1993). Dette underletter undersøkelsene av de ideer som ligger bakenfor læreplanene for montessoriskolene. Den andre viktige forskjellen er at læringssynet i montessoripedagogikken er konstruktivistisk og at undervisningsmetoden er beskrevet i læreplanene. Prosessene som leder frem til målet med opplæringen er derfor viet mye mer plass enn i offentlige læreplaner. Offentlige planer er eklektiske både når det gjelder læringssyn og undervisningsmetoder, dette er i større grad overlatt til den enkelte lærer å bestemme i offentlig skole. Offentlige læreplaner er derfor mer opptatt av lærestoff og mål, enn prosess.

En masteroppgave som behandler forskjeller og likheter mellom læreplantypene er Breiviks (2012) masteroppgave i musikkvitenskap som sammenlikner musikkfaget i tre læreplaner, L97, KL06 og LM13. Breivik tar for seg ulikheter mellom offentlig skoles læreplaner og montessoriplanen, men dette er i forhold til barnetrinnet. Jeg vil undersøke om det som er relevant for barnetrinnets læreplaner også er gyldig for ungdomstrinnet.

2.2. Ledelse

Ledelse er en problematisk størrelse når det gjelder montessoripedagogikk. De få gangene dette omtales av Maria Montessori er dette synonymt med klasseledelse. Det beskrives ikke noe hierarkisk nivå over montessoripedagogen i Maria Montessoris skrifter.

Transformasjonsledelse, hvor lærerne utgjør den pedagogiske ledelsen og rektor har rollen av koordinator og tilrettelegger (Brandmo & Aas, 2017, s.57), er derfor den beskrivelse av ledelse som best harmonerer med de anarkiske strukturer i montessoripedagogikken.

Som tidligere nevnt, er den formelle ledelsens rolle på en montessoriskole å støtte pedagogene i utforming og opprettholdelse av de forberedte miljøene, slik at barn i denne konteksten kan lære av «sin indre lærer». Jeg fant ingen relevant forskning som kan relateres til montessoripedagogens rolle som leder i utformingen av det forberedte miljø. Forskning på transformasjonsledelse (Bråten, 2017; Nordberg-Brun, 2015) er opptatt av den formelle ledelsens bruk av dette som strategier. I montessoripedagogikken er denne pedagogiske ledelsen implisitt i pedagogikken på en annen måte. Studier av «det forberedte miljø» er derfor å betrakte som studier av pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse handler i montessoripedagogikken om å tilrettelegge for eleven, slik at denne får utnyttet sitt potensiale. Forskning om klasseromsledelse fra offentlig skole (Lexau, 2009) omtaler relasjonen lærer og elev. I denne oppgaven er pedagogisk ledelse forstått som bruken av et fysisk forberedt miljø inn i denne relasjonen mellom lærer og elev. Montessoripedagogikken handler om en annen forståelse av hva et lærende subjekt er, og dermed et annet syn på pedagogisk ledelse enn i offentlig skole.

2.3. Et internasjonalt fenomen

Mye av forskningen som er gjort på Montessori er amerikansk og er konsentrert rundt barnehage og barneskole og effekten av pedagogikken på disse nivåene (Lillard, 2007, McAfee, 2011 og Wentworth, 2015). Av disse er det relevant å lene seg på Lillard (2007) fordi den gir et teoretisk grunnlag for montessoripedagogikkens konstruktivistiske ståsted. Dette vil si at fokus er rettet mot individuelle mentale prosesser i eleven og læring som meningskonstruksjon hos den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.50).

Montessoripedagogikkens konstruktivisme ligger tett opp til Piaget-tradisjonen, med fokus på individets akkomodasjon og assimilasjon (Jensen & Aas, 2011, s. 55). Lillard peker på fallgruver ved eventuelle kompromisser med innholdet i montessoripedagogikken. Hun diskuterer kjennetegn ved kvalitet i montessoriutdanningen og ulike trusler mot denne

pedagogiske retningen, noe som er relevant i forhold til undersøkelse av innholdet i læreplanen for ungdomstrinnet.

I Sverige er montessoriskoler langt mer utbredt enn i Norge med 500 registrerte skoler i 2006. Likevel har det også der vært lite forskning på montessoripedagogikk. Den svenske pedagogen Eva Maria Tebano Ahlquist satte seg i 2006 fore å gjøre noe med denne mangelen (Søderlind, 2006). I 2012 ble hun ferdig med sin doktoravhandling om nettopp «det lærende miljøets» rolle i montessoripedagogikken (Tebano, 2012). Denne avhandlingen knytter forståelsen av læring til den kroppslige erfaringen av det miljø som omgir eleven. Hun henter empirisk materiale fra både Europa og USA og tar for seg montessoripedagogikk fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Tebano er opptatt av forskjellene i hvordan miljøene er tilrettelagt for de ulike utviklingstrinnene i montessoripedagogikken. Tebanos avhandling tar for det rike tilfanget av didaktisk materiell (montessorimateriell) i de skolene hun observerer. Dette didaktiske materialet tilbyr elevene muligheten til å utføre aktiviteter som skaper mening. Det er måten det lærende miljøet er organisert på som gir elevene de rette betingelser for å kunne konsentrere seg om arbeidet sitt uten å bli forstyrret.

Studier av ungdomstrinnet på montessoriskoler er gjort av North American Montessori Teachers Assosiaton (NAMTA) (Grazzin,i 2005, McNamara, 2001 og Høglund, 2006). Disse artiklene beskriver en amerikansk kontekst, men er allikevel viktige for min studie, fordi de er med på å gjøre det tydelig at montessoripedagogikken på ungdomstrinnet er distinkt fra barnetrinnet og er en pedagogikk i utvikling.

Det er skrevet få akademiske avhandlinger om montessoripedagogikk i Norge. Blant de oppgavene som er skrevet på masternivå fant jeg kun to som er relevante for denne oppgaven. Den ene er Breiviks masteroppgave. Den andre er Anne Aschims mastergradsoppgave i pedagogikk (Aschim, 2008) hvor hun undersøker og analyserer to montessoriskoler på ungdomstrinnet i hvilken grad disse avviker fra en offentlig skole hun har observert. Aschims oppgave gir oss informasjon om tilstanden på ungdomstrinnet i montessoriskolen på en tid da den første Læreplan for Montessoriskolen ble lansert samt et bilde av hva hun oppfatter er montessoripedagogikk for ungdomstrinnet.

2.4. Forskningsrom

Noe av årsaken til at det er forsket lite på montessoripedagogikken i Norge kan være at den sammenlignet med den offentlige skolen er et marginalt fenomen. Vi har 97 montessoriskoler mot 2848 offentlige grunnskoler. Ifølge American Montessori Society finnes det i verden fler

enn 22 000 montessoriskoler fordelt på 110 land. Det er derfor overraskende lite forskning på fenomenet internasjonalt.

Noe av forklaringen på dette kan muligens ligge i montessoripedagogikkens egenart og i Maria Montessoris virke som pedagog. Maria Montessori var svært aktiv i klasserom og i barnehager i hele sitt liv, hun var kroppsliggjøringen av den praktiske pedagogikken. Hun skrev riktignok noen bøker, med «The Absorbent Mind» som hennes magnus opus fra 1947 (Montessori 2007a), men mye av det som er publisert er taler, brev og annet hvor hun omtaler pedagogikkens innhold og verdenssyn. Som jeg vil vise i neste kapittel er montessoripedagogikken uløselig knyttet til praksis. Opplæringen i montessoripedagogikk følger en mer håndverksmessig tradisjon, en slags mester og svenn tradisjon. Tradisjonell lærerutdanning må sies å være mer teoretisk. Denne vektleggingen av det praktiske og overføring fra mester til elev i et på forhånd arrangert miljø i pedagogutdanningen medfører at det er vanskelig for utenforstående å få grep om pedagogikken og dens innhold. Vektlegging av et konstruktivistisk læringssyn underletter heller ikke innsyn i pedagogikken, fordi den er mer prosessorientert enn målorientert. Grunnet synet på at eleven lærer seg selv, vil tilrettelegging for læring være mer vektlagt enn læringsstoff og mål med opplæringen.

Læring og læreropplæring er også på en helt annen måte knyttet til det taktile og det fysiske miljøet som omgir oss, enn i tradisjonell undervisning. Det er ikke bare elevsynet som er annerledes, men oppfatningen om hva et lærende subjekt er. I montessoripedagogikken vektlegges kroppen og miljøet, i samspill med det kognitive, som del av læringen av alle fag. Elevens erfaring av kroppen, miljøet og intellektet i samspill må erfares av pedagogen som en del av lærerutdanningen. Man kan derfor ikke studere montessoripedagogikk for å bli montessoripedagog, man kan bare opplæres eller sosialiseres inn i det.

Fordi forståelsen av montessoripedagogikken knyttes til en slags initiering inn i dens innhold, kan montessoripedagogikken virke ekskluderende for de som ikke er opplært i denne pedagogikken. Dr. Roland Wentworth så seg derfor nødt til å publisere en bok som forklarer misforståelser om montessoripedagogikken for utenforstående (Wentworth, 2015).

Den praktiske tilnærmingen til pedagogikk gir også en viss skepsis mot akademisk tilnærming til montessoripedagogikk fra montessorimiljøet og Maria Montessori selv.

Meanwhile, the intellectuals of today are all cripples as long as their hands remain useless. Their spirit will dry up if the grandeur of the practical reality of our days is completely shut away from them, as if it did not exist. Men with hands and no head,

and men with head and no hands are equally out of place in the modern community.
(Montessori 1973, s.99)

Hennes prosjekt lå i å utarbeide en pedagogikk som virket for barnet. Som lege var hun opptatt av å gjøre pasienten frisk, ikke prøve ut teorier på pasienten.

Den begrensede utbredelsen (i Norge), vektleggingen av det praktiske og skepsis til akademiske undersøkelser kan forklare hvorfor montessoripedagogikk er så lite undersøkt. Dette åpner dermed et stort forskningsrom for alle nivåer av montessoripedagogikk, men spesielt gjelder dette ungdomstrinnet:

Montessori did not fully develop her ideas for the education of 12-18-year olds during her lifetime, but it is an area where current Montessorians might be able to take over her reins. Although some Montessori schools take pupils up to the age of 18, they are few and far between, and to my knowledge there are no published evaluations of their effectiveness. (Marshall, 2017, s. 7).

3 Hva er montessoripedagogikk?

For å gi leseren et innblikk i hvorfor «det forberedte miljø» er vektlagt i min læreplananalyse er det nødvendig med en kort presentasjon av montessoripedagogikk og hva som kjennetegner norske montessoriskoler og lærerutdanningen innenfor denne pedagogikken.

I kapittel 2 nevnte jeg at den praktiske tilnærmingen montessoripedagogikk har til utformingen av innhold gjør den lite tilgjengelig, og den blir fort misforstått, dersom man prøver å forstå den utelukkende gjennom en tekstuell tilnærming. Pedagogikken overføres fra mester til svenn, ikke ulikt et håndverk. Jeg vil allikevel hevde at det er mulig og hensiktsmessig å gi en kortfattet skriftlig fremstilling av pedagogikken og dens egenart. Dette er dessuten et krav fra Utdanningsdirektoratet:

I Rundskriv Udir-02-2011- Krav til læreplaner i frittstående skoler heter det «*Skolen må synliggjøre den anerkjente pedagogiske retningen i læreplanen, både i overordnet del og i læreplaner i relevante fag. Opplæringen må representere en sammenhengende ide og et verdigrunnlag som normalt ikke realiseres i den offentlige skolen. Det pedagogiske opplegget skal være utprøvd, utførlig beskrevet i litteraturen, velrennomert og relativt utprøvd*».

3.1 Læreplanene

Montessoriskolene, sammen med steinerskolene, skiller seg ut fra andre norske friskoler ved at de har egne læreplaner. For at en alternativ læreplan skal brukes må den vurderes som likeverdig læreplanen som er gyldig for den offentlige skolen av Utdanningsdirektoratet.

Den første Læreplan for Montessoriskolen kom i 2007, LM07 (Norsk Montessoriforbund, 2007). Frem til da hadde montessoriskolene drevet etter offentlige læreplaner. Fire år senere kommer det en revisjon av læreplanen hvor fag- og timefordelingen er justert i overensstemmelse med fag- og timefordelingen i Kunnskapsløftet, LM11.

Montessoriforbundet hadde i 2007 operert med en mindre streng fag- og timefordeling enn den offentlige planen, dette var begrunnet med et konstruktivistisk læringssyn, hvor fag- og timefordelingen i større grad skulle bestemmes av elevenes motivasjon. Dette fikk ikke medhold hos utdanningsmyndighetene og man ble pålagt å følge den offentlige fag- og timefordelingen. De to læreplanutgavene LM07 og LM11, er derfor identiske med unntak av fag- og timefordelingen.

Bare to år senere fulgte en revisjon, her var det bare ungdomstrinnet som ble revidert, LM13. Fra august 2020 er en ny revisjon av Læreplan for Montessoriskolen den gjeldende, LM20.

Alle disse tre planene, LM11, LM13 og LM20, vil bli gjenstand for undersøkelser i denne oppgaven

3.2. Skolene

Montessoriskolene i Norge mottar statlig finansiering med grunnlag i menneskerettsloven § 2 nr. 2 (Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett), som sier at staten plikter å legge til rette for at foreldre og barn kan velge et annet skoletilbud enn det som tilbys gjennom det offentlige. I Friskoleloven som regulerer disse alternativene til den offentlige skolen listes det opp ulike former for friskoler som godkjennes og dermed mottar finansiering fra staten. Montessoriskolene har rett til statlig finansiering gjennom Friskoleloven §2-1, punkt b: anerkjent pedagogisk alternativ (Lov om frittstående skoler §2-1). Det vil si at skoler som driver montessoripedagogikk, og som ikke er en offentlig skole, har rett til statlig finansiering.

Etter Maria Montessoris død i 1952 søkte Association Montessori Internationale (AMI) det amerikanske patentbyrået om å ta patent på montessorimetoden. Dette ble avslått og som følge av dette har ingen patent på montessorimetoden. I noen tilfeller reguleres dette av nasjonale montessoriforeninger, slik som i Norge.

Norsk Montessoriforbund, i dag Montessori Norge, ble etablert i 1979 og har som formål å arbeide for å gi montessoriskolene og montessoribarnehagene i Norge gode rammevilkår og bidra til økt interesse og kunnskap om montessoripedagogikk. Montessori Norge arbeider også med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring av medlemsskoler og -barnehager.

Det har vært montessoribarnehager i Norge siden 1969. De to første grunnskolene, i Oslo og i Bergen, ble etablert i 1989. Siden slutten av 90-tallet har montessorimiljøet i Norge hatt en jevn tilvekst av skoler og barnehager. I 2020 er det 90 montessoriskoler i Norge, 29 av dem med ungdomstrinn. De første ungdomsskolene ble startet opp på slutten av 1990-tallet.

3.3. Montessoripedagogikk

Som jeg har referert til tidligere i denne oppgaven er montessoripedagogikken konstruktivistisk, det vil si at fokus er rettet mot individuelle mentale prosesser i eleven og læring sees som meningskonstruksjon hos den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik 2007, s.50). Maria Montessoris store oppdagelse er at dersom miljøet rundt barna er tilpasset aldersgruppens behov, vil barnet lære fra sin «indre lærer».

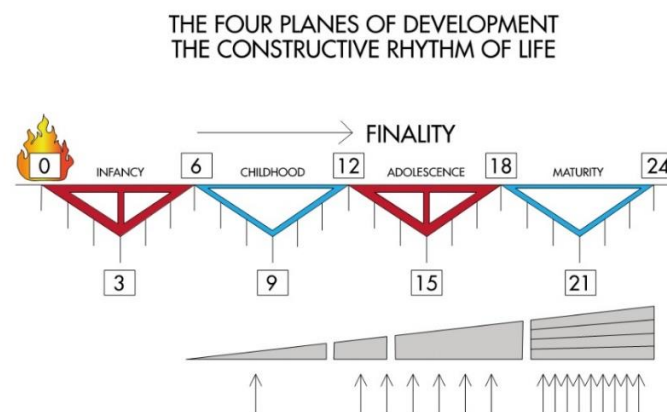
Montessori delte menneskets utvikling inn i ulike trinn, som følger en seksårssyklus. Hvert trinn har sine spesielle karakteristikk, behov, tendenser og sensitiviteter:

Pedagogikken utarter svært annerledes i de forskjellige trinnene ettersom de spesielle behovene til barn og unge forandrer seg. Hvert utviklingstrinn krever et forberedt miljø tilpasset trinnets behov og egenskaper. Disse miljøene må derfor også endres etter hvert som barna blir eldre. Å gi barn og unge som er på et nytt trinn det samme miljøet som var riktig for det forrige trinnet er å hindre utvikling. Funksjonen til det forberedte miljøet er å hjelpe barn og unge til en best mulig utnyttelse av deres tendenser i henhold til deres alder. Miljøet inkluderer det fysiske miljøet, materiellet og det menneskelige miljøet, inkludert både voksne og andre barn og unge. Det er bare forståelsen av egenskapene og behovene til hvert trinn som kan hjelpe oss til å avgjøre hva slags "hjelp til livets utfoldelse" vi som voksne bør gi og hva slags hjelp som kan være en hindring. (Montessori Norge, 2020, s,12).

Hvert utviklingstrinn er delt inn i to avsnitt på 3 år, der det første avsnittet er en periode hvor barnet hovedsakelig tilegner seg ny lærdom, mens det i det andre hovedsakelig bearbeider den nye kunnskapen og fordyper seg.

Montessori deler barnets oppvekst inn i forskjellige utviklingstrinn, se figur 2. Det første varer fra 0-6 år og preges av det absorberende sinn. Det andre varer fra 6-12 år og preges av det resonnerende sinn. Det tredje varer fra 12-18 år og regnes ikke som et barndomstrinn, men som det første trinnet i det voksne livet. Det er preget av et ønske om selvstendighet og sosial bevissthet.

Metodikken for å møte barnet på de forskjellige utviklingstrinnene i barnehage eller skole, forandrer seg grunnleggende fra trinn til trinn. Også miljøene er utformet ulikt og det går bare i begrenset grad an å overføre deler av miljøet eller materiellet fra ett utviklingstrinn til et annet. Barnet utvikler seg mer flytende og selv om aldersinndelingen er fastsatt, må dette ses individuelt for hvert enkelt barn. Derfor er det viktig at lærere med kunnskap om utviklingstrinnene observerer barn i overgangsfasene nøye for å kunne tilrettelegge overgangen til et nytt miljø.



Figur 1. Skjematisert oversikt over hvordan mennesket utvikler seg i seksårsrykluser fordelt på fire plan (Montessori Norge, 2020, s. 10).

Montessoripedagogikken hevder at fysisk, sosial og kognitiv interaksjon mellom individet og det arrangerte miljøet rundt barnet, fører til læring, eller konstruksjon av kunnskap på det mentale plan hos enkeltindividet. Ifølge denne teorien blir det meste av læring en individuell sak og kan derfor beskrives som kognitiv konstruktivisme. Det er viktig å peke på at denne kognitive konstruktivismen ikke er rendyrket, barnetrinnet har også elementer av sosiokulturell teori, det vil si at barnet lærer ved å samspille med barn og voksne innenfor en kultur preget av visse kulturelle og sosiale verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s.56). Dette er synlig i montessoripedagogikken gjennom det lærende miljøets insistering på aldersblandede grupper, vektlegging av dyder og harmoni og høflighet. Tanken er at de eldre barna og lærerne interagerer med de yngre barna for å tjene som forbilder og samarbeidspartnere både i faglig og sosial læring.

3.3.1. Barnets potensiale, arbeid og fred

Det er to ting som her må nevnes som er et gjennomgående tema fra barnehage til ungdomstrinn. Den første er at Maria Montessori hevder at de kognitive prosesser som skjer som følge av interaksjon med det lærende miljøet skal beskrives som «arbeid». Innenfor en montessorikontekst er arbeid alt som fører til læring hos eleven. Dette har ført til en del misforståelser på barnehagenivå og til at enkelte montessoripedagoger rynker på nesen over å kalle en montessorilæringsarena for «skole»¹. Denne skepsisen mot skoler og barnehagers vektlegging av å trygge barnet fremfor å vektlegge arbeid tilskriver Maria Montessori de voksnes misforståelse av barnets natur. Denne misforståelsen av barnet er så grunnleggende inkorporert i vår kultur at hvis vi oppdaget barnets evne til å arbeide og dermed lære seg selv, ville de voksne avskrive det som et eventyr:

If, therefore, one day it is discovered that the child is a great worker, who can apply himself to his work with concentration, who can learn by himself, teach himself and who possesses discipline within himself, this seems to be a fairy tale. (Montessori, 2002, s.6).

Ved å forstå barnets intellektuelle, fysiske, følelsesmessige og sosiale potensiale og å tilrettelegge omgivelsene slik at barnet kan lære seg selv, vil barn ved slutten av barnetrinnet være på et faglig nivå tilsvarende videregående nivå i den offentlige skolen (Montessori, 1989, s.1). Det andre poenget er at målet for all montessoriutdanning er fred. Fred er hos Montessori ikke forstått som fravær av krig, men en tilstand hvor menneskeheten samarbeider

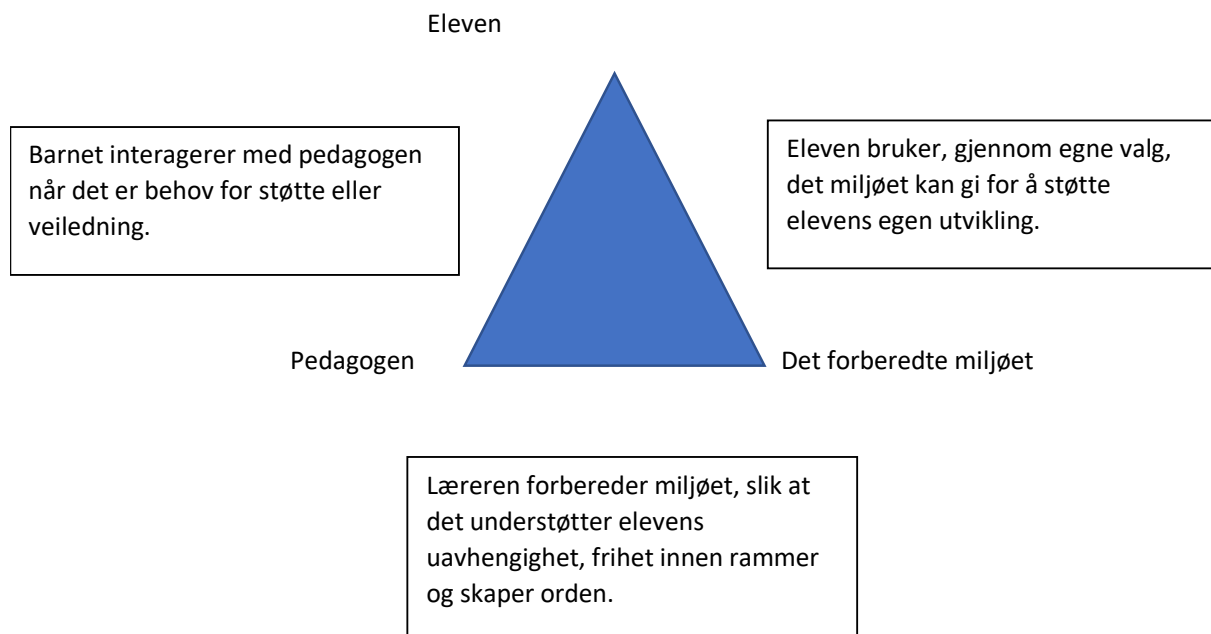
¹ Skole kommer av gresk og betyr fritid, dvs. et sted du ikke arbeider.

på tvers av grenser og kulturer (Montessori, 2007b). Fredstanken er derfor nært knyttet til å skape et miljø som understøtter et kunnskapsrikt, sosialt og emosjonelt harmonisk menneske.

3.3.4 Det lærende miljøet

Montessoripedagogikken i all hovedsak konstruktivistisk, men med økende innslag av sosiokulturell læringsteori ettersom barnet blir eldre. Dette innebærer at læring av fag er en prosess hvor barnet konstruerer sin egen forståelse og læring ganske likt den vi kjenner fra Piagets begreper om assimilasjon og akkomodasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s.56), mens læring av sosiale og kulturelle verdier overføres fra interaksjon med andre i et på forhånd forberedt kulturell kontekst.

I et forberedt miljø på barnetrinnet vil barnas læring være understøttet av montessorimateriell. Dette er tredimensjonalt didaktisk materiell, hvis bruk er demonstrert for elevene av læreren. Dette materiellet er plassert rundt på hyller i klasserommet. Det forberedte miljøet kan defineres som et miljø tilpasset barnets behov, intellektuelt og sosialt, tilrettelagt av en pedagog som har fått opplæring i hvordan utforme miljøet som en lærende kontekst for eleven:



Figur 2. Forholdet mellom eleven, pedagogen og det lærende miljøet.

Montessoripedagogikkens metode ligger nært det Etienne Wenger kaller «situert læring», hvor eleven eller lærerstudenten erverver seg kunnskap i en kontekst overvåket av mesteren (Leave & Wenger, 1991, s. 40). Montessoripedagogikkens insistering er også på at læring bare kan forekomme i en på forhånd forberedt kontekst tilpasset elevens alderstrinn. Dette

gjør at den skiller seg fra andre pedagogiske modeller, som kan beskrives med Wengers (1991) begrep om «schooling». Her forutsettes det at kunnskap kan dekontekstualiseres og formidles i en hvilken som helst kontekst.

At montessoripedagogikken insisterer på at læring foregår som følge av at barnet interagerer med *det fysiske* miljøet rundt seg, innebærer ikke bare et annet læringssyn, men også en annen oppfatning av det lærende subjekt. «Schooling» forutsetter et skille mellom et tenkende sinn og en materiell kropp. Maria Montessori kommenterer det konvensjonelle, begrensede læringssynet slik: «But although education is recognized as one of the ways of raising mankind, it is nevertheless, still and only, thought of as an education *of the mind.*» (Montessori, 2007a, s.3).

For at læring i det forberedte miljø skal forstås, må man se bort fra dette kartesianske skillet. Montessoripedagogikkens syn på det lærende subjekt ligger mye nærmere Heideggers begreper om «væren i verden» og beskrivelse av subjektet som «Dasein» (Bleicher, 1980, s.100). Dette innebærer at læring er et produkt av kropp, sinn og miljø i kontinuerlig samspill. Bare på bakgrunn av et slikt elevsyn blir interaksjonen med og betydningen av det lærende miljøet forståelig.

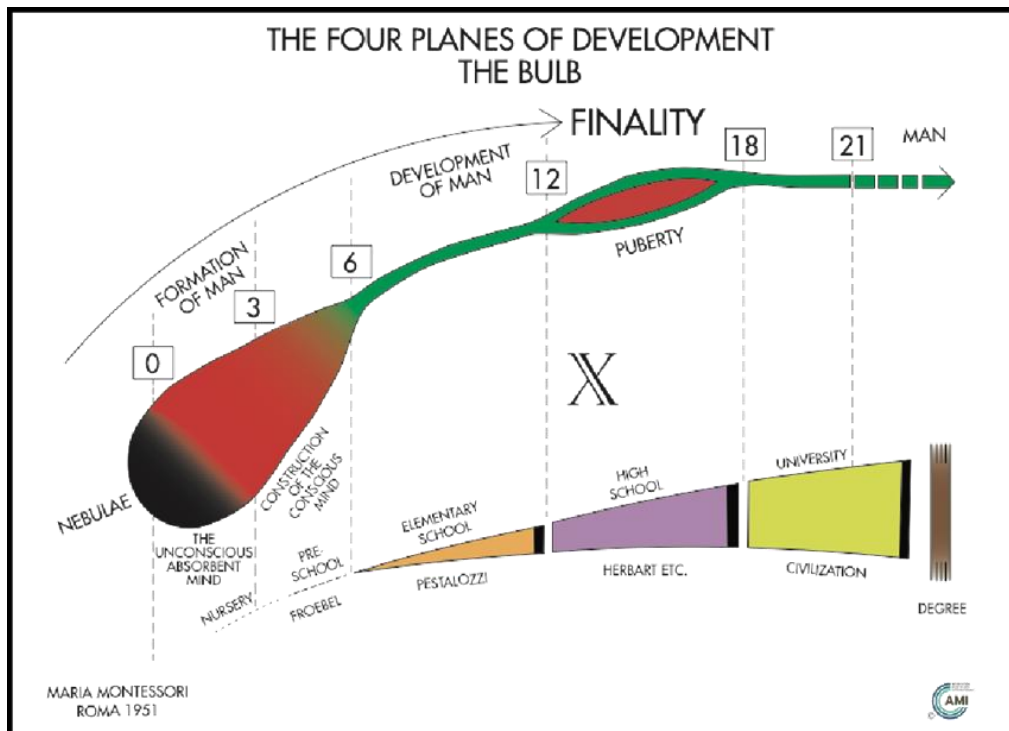
Montessoripedagogikken insisterer på en tradisjon som ligger tett opp til håndverkernes overføring av kunnskap fra mester til elev i en kontekst tilpasset eleven. På ungdomstrinnet omtales dette forberedte miljø som «Erdkinderfelleskapet», fordi Maria Montessori *i sine skrifter om ungdomstrinnet*, så for seg at de unge voksne hadde et behov for et liv på landet, hvor de kunne ta aktivt del i arbeid med jorda og leve borte fra familien. Alderstrinnet ble referert til som «Erdkinder» (Montessori 1973).

Dette poenget med opplæring i en riktig kontekst representerer en utfordring for ungdomstrinnet. Som vi så i innledningen ble eksperimenter med ungdomstrinnet ikke startet før lenge etter Maria Montessoris død. Opplæringen av både lærere og elever sto derfor uten pedagoger med erfaring i å kunne konstruere en kontekst tilpasset ungdom. Etersom Maria Montessori ikke selv hadde utviklet noen ungdomsskoler, men bare beskrevet disse i bokform, sto man uten en suksesjon på hvordan å utforme det lærende miljøet for ungdom som gikk tilbake til grunnleggeren av pedagogikken.

3.3.5. Lærerne i montessorisystemet

Læreren er gjenstand for nivåer i Goodlads læreplanteori som faller utenfor denne oppgaven, men montessorilærere er de som utgjør montessorikompetansen og er derfor relevante i forhold til oppgavens tema og problemstilling

Ettersom lærerkursene for montessoriskolene har en sterk grad av «situert læring» er også det forberedte miljøet konteksten for lærerutdanningen. Utformingen av det fysiske lærende miljøet er således ikke bare relevant barnets læring, men også for lærerutdanningen.



Figur 3. Pedagogisk arv. (Montessori Norge, 2020, s.10).

Figuren over viser til hvordan den pedagogiske orienteringen skifter mellom de ulike seksårs stadiene. Fröbel settes opp som pedagogisk modell for aldersgruppen 3-6 år, Johann Heinrich Pestalozzi for barneskolen og Johann Friedrich Herbart for ungdomstrinnet. Montessori viser i denne modellen at de ulike utviklingstrinnene er så forskjellige at de knyttes til ulike pedagoger i den europeiske pedagogiske tradisjon.

Montessoripedagogen er den som tilrettelegger miljøet, og samtidig betraktes som en del av det lærende miljøet. Det tilrettelagte miljøet med en pedagog *utdannet i et miljø for denne aldergruppen* er en forutsetning for at læring skal skje i montessoripedagogikken. Det er derfor av avgjørende betydning hvordan det forberedte miljø for ungdomstrinnet beskrives i læreplanene. Det lærende miljøet må eksistere som en fysisk forutsetning for

lærerutdanningen på ungdomstrinnet. Først når lærere er utdannet til å virke i det lærende miljøet, blir det lærende miljøet komplett for elevene.

På barnetrinnet finnes det en praksistradisjon for både tilrettelegging av det lærende miljøet og utdanning av pedagoger som kan føres tilbake til Maria Montessori, ungdomsskolen mangler begge. For å kunne etablere ungdomsskoler måtte derfor praksistradisjoner skapes for ungdomstrinnet.

3.4 Oppsummering

Montessoripedagogikken vektlegger at barnet lærer seg selv dersom det fysiske miljøet er riktig tilrettelagt for aldersgruppen. Aldersgruppene er delt inn i seksårs sykluser (se figur 1) og det forberedte læringsmiljøet tilpasset disse ulike aldersgruppene varierer mye, så mye at Maria Montessori tilskriver variasjonen mellom ulike forberedte miljø til ulike pedagoger og pedagogiske tradisjoner (se figur 3).

På ungdomstrinnet representerer dette et betydelig problem fordi det ikke fantes noen tradisjon for utdanning av pedagoger til dette alderstrinnet eller en opplæring av hva det vil si å skape et forberedt miljø for opplæring av ungdom. Dette representerte en stor utfordring for tilhengerne av å etablere et montessoripedagogisk ungdomstrinn allerede fra midten av 1970-tallet: Hvordan skulle et forberedt miljø for ungdom utformes? Relatert til dette spørsmålet, hva er det Læreplan for montessoriskolen beskriver som et forberedt miljø for ungdomstrinnet?

4 Teori

Objektet for undersøkelse i denne masteroppgaven er læreplaner for montessoriskolens ungdomstrinn. Årsaken til at dette er valgt som objekt er at det er gjort lite forskning på Læreplan for Montessoriskolen-ungdomstrinnet og at det hersker usikkerhet rundt hva som kan sies å være innholdet i montessoripedagogikk for dette alderstrinnet. Denne usikkerheten knytter seg i særlig grad til hvordan utformingen av det montessoripedagogikken kaller et «forberedt miljø» skal utformes for ungdom. Det forberedte miljø er helt sentralt i montessoripedagogikk, og vil derfor være beskrevet der. Læreplanene er slikt sett et godt sted å starte når man er på jakt etter pedagogisk innhold.

Ulike læreplanteorier og bruk av disse vil hente frem ulike aspekter av læreplaner. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke læreplanteori som belyser læreplanenes fremstilling av de mener tilfredsstillende et forberedt miljø for ungdom.

4.1. Læreplanteori

Denne oppgaven vil basere seg på læreplanteori hentet fra Goodlad (Goodlad m.fl., 1979) og hans teorier om flere læreplannivåer. Denne oppgaven begrenser seg til studiet av de to første nivåene hos Goodlad: 1) Ideenes læreplan, det vil si de ideer som danner grunnlag for det idemessige innholdet i læreplanen. Med montessoripedagogikk som objekt er dette trolig en lettere oppgave enn om man studerer offentlige planer, ettersom disse har et polyfont idetilfang (Myhre, 1996), mens Læreplan for montessoriskolen er basert på en pedagogisk ideer. 2) Den formelle læreplanen. Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2003, s.17). I denne oppgaven vil tre utgaver av Læreplan for Montessoriskolen undersøkes, LM11, LM13 og LM20, begrenset til generell del/overordnet del og de deler som er gyldige for ungdomstrinnet.

Engelsen kaller disse to nivåene for læreplanens senderside (ibid.). Det vil si den delen av læreplanen som inneholder et budskap som de som har utformet læreplanen ønsker å overføre til mottakerne, lærere og skoleledere. Det er innholdet i dette budskapet, i alle de tre læreplanene, som er gjenstand for undersøkelser i denne oppgaven.

4.2 Ideenes læreplan

Lars Helle skriver at på dette nivået av de offentlige læreplanene finner vi de forskningsbaserte og ideologiske begrunnelsene for hva som skal inkluderes i læreplanen (Helle, 2008, s.28). Her utkjemper en kamp om å få del i skolens innhold og utdanningen av

morgendagens voksne. Blant de krefter Helle nevner er fagmiljøene ved universitetene, kirken, næringslivet, politikere, fagpedagoger og foreldre (Helle, 2008, s.28).

Her er det på sin plass å minne om at Læreplan for Montessoriskolen har en annen tilblivelse enn de offentlige læreplanene. Som nevnt har denne læreplanen presumptivt kun en kilde, montessoripedagogisk teori, som gjør at den skiller seg fra de offentlige læreplanene. Antall aktører som prøver å påvirke innhold i denne læreplanen vil også være færre enn det som er tilfellet for den offentlige læreplanen. Jeg vil derfor anta at idetilfanget vil være mer begrenset i analysen av montessorilæreplanene enn det som er tilfellet for de offentlige planene.

Selv om montessoriskolene ikke bruker de offentlige læreplanene, skal vi være varsomme med å anta at de er helt autonome fra disse planene. Læreplan for Montessoriskolen lages riktignok av montessoripedagoger under ledelse av det nasjonale montessoriforbundet, Montessori Norge, men vurderes og godkjennes av Utdanningsdirektoratet. Planen blir godkjent av dersom den vurderes som likeverdig den gjeldende offentlige læreplanen. Slikt sett kan utdanningsmyndighetene sees som en påvirkningsagent i tilblivelsen av Læreplan for Montessoriskolen. Hvorvidt utdanningsmyndighetene rolle som godkjenningsinstans påvirker innhold eller form på montessorilæreplanen må derfor diskuteres og relateres til henholdsvis ideenes læreplan (innhold) og den formelle læreplanen (form).

Eventuell uenighet innad i montessorimiljøet, knyttet til hva montessoripedagogikk for ungdomstrinnet kan sies å være, må undersøkes som en del av læreplanens idegrunnlag. Dersom det foregår en montessoripedagogisk diskurs vil dette være synlig på det formelle læreplannivået, men undersøkelsen må gå bakenfor dette nivået for å få tak i de dominante pedagogiske ideene som siden blir del av det formelle nivået av læreplanen.

For de deler av læreplanen som har gyldighet for ungdomstrinnet vil denne være utformet av pedagoger som har utdanning for aldersgruppen 12-18 år, dette har sammenheng med at montessoripedagogenes utdanning er begrenset til seksårs bolker i elevens utvikling. I en norsk sammenheng kan de ha bakgrunn fra to ulike montessoripedagogiske lærerutdanninger for ungdomstrinnet; Waterpark Montessori International (WMI) eller North American Montessori Teachers Association/Association Montessori Internationale (NAMTA/AMI). Jeg vil bruke pensum fra disse lærerutdanningene som data for undersøkelsen av ideenes læreplan.

4.3. Den formelle læreplanen

Helle hevder at den offentlige læreplanen er vedtatt av Stortinget (Helle, 2008, s.28), jeg er svært usikker på om dette fortsatt er praksis. Det som medfører riktighet er at den formelt sett utarbeides av Kunnskapsdepartementet, som overlater utarbeidelsen til Utdanningsdirektoratet. Stortinget kan legge føringer for innholdet i de offentlige læreplanene. Læreplanen har status som forskrift, ikke lov. Statusen som forskrift innebærer at innholdet i læreplanen må følges, Læreplan for montessoriskolen har også status som forskrift for montessoriskolene.

Montessoriplanen er utarbeidet av pedagoger med montessoripedagogisk utdanning fra det alderstrinn som planen er gyldig for, delen som omhandler ungdomstrinnet er utformet av pedagoger utdannet for aldergruppen 12-18 år, og deretter sendt til godkjenning av Utdanningsdirektoratet. Til tross for sine ulikheter må begge læreplanene betraktes som skolens og lærernes kontrakter med samfunnet.

Lars Helle (2008, s.28) hevder at den formelle læreplanen er et konsensusprodukt, der uenighet fra ideenes læreplan er kamuflert i runde og vage formuleringer. Han skriver dette om de offentlige planene, men dette kan også ha gyldighet for Læreplan for montessoriskolen. Engelsen (2003) støtter også dette synet på at den formelle læreplanen dekker over diskurser fra ideenes læreplan gjennom pluralistiske kompromissformuleringer. Hun skriver at konfliktene ikke kommer frem i selve læreplanen. Der er det konsensus- og kompromissformuleringer som råder grunnen. Læreplanene blir «harmoniplaner», der debattemaer og konflikter blir skjult i de formuleringer som velges (Engelsen, 2003, s.16).

At diskurser kan være tildekket i læreplanen betinger at man benytter andre analyseverktøy på ideenes læreplan enn i analysen av den formelle læreplanen.

Til analysen av den formelle læreplanen hører også diskusjonen om hva slags læreplantype man har valgt for montessoripedagogikken. Som nevnt i innledningen er montessoripedagogikk en tilrettelegging for at barn lærer av «sin indre lærer», det vil si har et konstruktivistisk læringssyn. Det er med bakgrunn i det konstruktivistiske læringssynet overraskende at alle de tre læreplanene for Montessoriskolen langt på vei er fagdelte planer. Dette er overraskende fordi noe av kritikken mot fagdelte læreplaner er at de forutsetter lærerens rolle som formidler av fagstoff (Engelsen, 2015, s.35), en lærerrolle som bryter med montessoripedagogikkens læringssyn. Trolig skyldes valget av fagdelt plan for montessoriskolene at man forventer at Utdanningsdirektoratet lettere vil vurdere

montessoriplanen som likeverdig dersom den har samme form som de offentlige planene. Hvorvidt nærhet til offentlige planer utgjør et problem for montessoripedagogikk vil bli diskutert i oppgaven.

4.4. Et begrenset blikk på læreplaner for montessoriskolen

Ved utelukkende å vektlegge de to første nivåene av Goodlads fem nivåer, blir dette en begrenset undersøkelse av de tre læreplanutgavene for montessoriskolens ungdomstrinn.

Jeg mener at en slik begrensning også har fordeler når det gjelder analyse av disse læreplanutgavene ettersom det ikke er gjort noen forskning på disse før. En slik begrensning vil gi mer plass til de bakenforliggende ideene som kommer til uttrykk i læreplanen. Her må data utover de formelle læreplanene undersøkes for å finne mulige konflikter som dekkes over i planene. Konsensus om hva montessoripedagogikk for ungdomstrinnet er i den formelle planen er ikke ensbetydende med enighet på idenivået eller på de andre nivåene i Goodlads læreplanteori. Dersom diskurser oppdages kan dette gi verdifulle innsikter som danner grunnlag for senere undersøkelser av pedagogisk praksis på montessoriskolenes ungdomstrinn.

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsdesign og valg av metode til å undersøke læreplanene og deres fremstilling av det forberedte miljø tilpasset ungdom. Valg av undersøkelsesobjekt innebærer en innsnevring av metodisk tilnærming, i det at metoden må være hensiktsmessig i forhold til hva som skal undersøkes (Cohen m.fl., 2018, s.1).

I denne oppgaven vektlegger jeg læreplanen som et normativt dokument, det vil si læreplanforfatterens ønske om å formidle holdninger og verdier. Dette gir grunnlag for en annen analyse enn hvis jeg hadde vektlagt dens sider som styringsverktøy (Engelsen, 2003, s.15).

5.1 Forskningsdesign

I denne oppgaven bruker jeg en kvalitativ tilnærming i det jeg er opptatt av å undersøke hva forfatterne av læreplan for Montessoriskolen forstår med begrepet «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet. I kvalitativ forskning benyttes metoder som bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning. Studien er kvalitativ i det den er en utforskning av mening (i betydningen ideer og oppfatninger). Undersøkelsen innebærer tolkning av datamaterialet ut fra individuelle forståelser av fenomenet mot en generell forståelse, en induktiv tilnærming til undersøkelsen (Creswell, 2014).

Tilnærmingen i denne studien kan sies å være fenomenologisk, fordi den er opptatt av hvordan ulike informanter (i denne oppgaven gjennom tekst) beskriver og forstår et bestemt fenomen. Fenomenet jeg undersøker er «det forberedte miljø» for ungdom, og hvordan dette beskrives i Maria Montessoris tekster og i læreplanene.

I tillegg til den fenomenologiske tilnærmingen som er opptatt av hvordan fenomener fremstår slik som hos Husserl (Lübcke, 1987, s.124), bruker studien også hermeneutikk.

Hermeneutikken handler også om å studere forståelse av fenomener, men her er vekten lagt på intensjoner hos informantene, på kontekstens påvirkning av hvordan informantene forstår et fenomen (Lübcke, 1987, s.124). Denne metoden brukes særlig til å lese litteratur knyttet til lærerutdanningen, hvor forståelsen av «det lærende miljø» er knyttet til å vektlegge enkelte sider av fenomenet fremfor andre.

5.2. Data

Læreplanene betraktes som datamateriale. Dette betinger et systematisk studium for å kunne trekke slutninger enten om omkringliggende ideer eller om forfatterens ideer og intensjoner (Bratberg, 2018, s.11).

Denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av læreplaner og de ideer som kan sies å ha påvirket innholdet i disse læreplanene. Objektet for undersøkelse er Læreplan for montessoriskolen og denne belyses med verktøy fra Goodlads læreplanteori.

For å undersøke ideenes læreplan vil det være viktig å betrakte kilder utover de formelle læreplanene som datamateriale. I tillegg til de tre versjonene av Læreplan for Montessoriskolen, vil de to tekstene av Maria Montessori som omhandler ungdomstrinnet, «Erdkinder» og Study and Work Plans» (Montessori, 1973), betraktes som data i denne oppgaven, samt litteratur tilhørende de to lærerutdanningene for ungdomstrinnet. Fra Waterpark Montessori Internationals ungdomsskolelærerutdanning, «Adolescent Diploma», er Clare Healy Walls «At the Heart of Montessori 6-The Adolescent (12+ Years)» (Walls 2008) og Philip S. Gangs bok «Rethinking Education» (Gang, 1989) relevant. Fra NAMTA/AMIs ungdomsskolelærerutdanning, «Adolescent Orientation», er antologiene NAMTA Journals Volume 26, number 1, Volume 34, number 3 og Volume 31, number 1 brukt. Innholdet i disse tekstene fra lærerutdanningene blir brukt til å undersøke idetilfanget i læreplanene og forholdet til Maria Montessoris skrifter.

5.3. Tekstanalyse

Det finnes en rekke systematiske metoder for akademisk studie av tekst. I denne oppgaven vil jeg bruke to av disse: Diskursanalyse og idealtypeskjema.

5.3.1. Diskursanalyse

Diskurser handler om kollektive oppfatninger av virkeligheten (Bratberg 2018, s.12).

Diskursanalysen er opptatt av å kartlegge aktørers ideer. Min diskursanalyse vil dreie seg om bakenforliggende ideer for innholdet i læreplanene og forståelsen av Maria Montessoris tekster.

Diskursanalysen innebærer at det er tolkningen av tekst som stilles i sentrum. Analysen har som siktemål å trekke ut de kollektive virkelighetsoppfatninger, diskurser, som er bærende for forståelse av hva montessoripedagogikk er på ungdomstrinnet. Diskurs viser i denne sammenheng til både hva som blir skrevet, men også til grensene for hva som er rimelig å

mene og tro innenfor et gitt fellesskap. Diskurser fremstilles i denne oppgaven som kognitive og normative fellesskap som kommer til uttrykk i både faglitteratur og i læreplan.

Formålet med å bruke diskursanalyse er at denne kan gi oss innsikt i om det finnes konkurrerende diskurser i montessorimiljøet hva om pedagogikk på ungdomstrinnet er og hvordan man utformer et lærende miljø for ungdom. Dersom ulike tolkninger av ungdomsskolepedagogikken finnes, vil disse kunne kartlegges og man vil videre kunne drøfte mulige konsekvenser av dette for innholdet i læreplanene.

Diskursanalysen vi knyttes til to ulike montessoriforbund, deres forståelse av Maria Montessoris tekster og deres pensum i utdanning av lærere. Analysen forankres i et kritisk perspektiv på meningsdannelse (Bratberg, 2018, s.43). Det vil si at de to forbundenes ideer og preferanser ikke er objektivt gitt, men skapes gjennom den måten de to kollektivene gir mening til seg selv, sitt virke og sine omgivelser. Det er ett punkt som særlig åpner for en diskurs, og det er tolkningene av hvorvidt Maria Montessoris tekster er å forstå som instruksjoner til å realisere ungdomstrinnet eller om de skal betraktes som visjoner for et uferdig byggverk.

En slik fremgangsmåte er ikke uproblematisk. Jo mer vekt som legges på analyse av ulike tolkningstradisjoner, jo større vanskeligheter står analysen overfor med hensyn til reliabilitet, i denne betydning etterprøvbarehet (Bratberg, 2018, s.26).

Et annet og nært beslektet problem med en metode som vektlegger tolkning er at forfatterens tolkninger og meninger kommer i veien for objektet som skal studeres. Dette er et velkjent problem og bør derfor knyttes til en videre hermeneutisk diskusjon.

5.2.2. Tolkere og tolkning av tolkere

Hermeneutiske prosesser kan finnes på flere nivåer, det Anthony Giddens kaller dobbel hermeneutikk (Bratberg, 2018, s.39).

Jeg tolker mening og intensjoner hos mennesker som selv tolker meninger og intensjoner hos Maria Montessori.

Det er derfor på sin plass at jeg her sier noe om min bakgrunn og min rolleforståelse i denne oppgaven. Jeg er trent som montessoripedagog for ungdomstrinnet innenfor begge de to montessoriforbundene hvis pensum benyttes som datamateriale. Denne forhistorien vil jeg ikke kunne legge til side i diskursanalysen, mine fordommer og førforståelse vil prege denne

oppgaven. Jeg velger å se min nærhet til objektet, Læreplan for Montessoriskolen, som en fordel for forståelse av objektet fremfor et hinder for objektiv fremstilling av objektet.

Jeg vil med referanse til Gadamer (Lübcke, 1987, s. 167) begreper om legitime fordommer, førforståelse, tradisjon og horisontsammensmelting, fremstille hvorfor nærheten til forskningsobjektet i denne konteksten kan betraktes som positivt. Gadamer hevder at vi alle nærmer oss et forskningsobjekt med fordommer, som produkter av vår tid. Han ser fordommer som potensielt positive. For å kunne undersøke en tekst på vitenskapelig måte må vi må lære oss å skille mellom de fordommer som er legitime og de som er illegitime. De illegitime fordommer forstyrrer lesning av teksten og forståelsen, mens de legitime lar seg korrigerer av teksten. Legitime fordommer er vår inngang til forståelse av teksten gjennom at leseren blir del av den hermeneutiske sirkel, en prosess som reviderer våre fordommer og gir en større forståelse av tekstens mening (Krogh, 2014, s.53).

Førforståelse er hos Gadamer (Krogh, 2014, s.52) de antakelser jeg møter teksten eller forskningsobjektet med, og utgjør sammen med fordommene en helhet hos Gadamer. Forståelseshorisont er for Gadamer de forutsetninger jeg deler med dem som tilhører min kultur, historiske epoke eller ståsted i diskursen. Når leserens forståelseshorisont smelter sammen med tekstens horisont oppstår en horisontsammensmelting. På denne måten vil leserens horisont korrigeres ved en dypere forståelse av verkets forestillingsverden. Det er en slik tilnærming mellom tolkerens og verkets horisont som er det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i en hermeneutisk sirkel. Forståelse av en tekst bygger hos Gadamer på horisontsammensmelting.



Figur 4. Hermeneutisk sirkel etter Gadamer's modell. (Krogh, 2014, s.56).

Vi skal se i diskursanalysen at også tolknings- og praksistradisjonene forutsetter at en slik horisontsammensmelting er mulig.

Det siste begrepet hentet fra Gadamer som kan kaste lys over fortolkning og relasjonen til tekst i denne oppgaven er begrepet «tradisjon». Gadamer forneker historismens syn på at det er et gap mellom verkets historiske epoke og tolkerens historiske epoke. Verket har en virkningshistorie, verkets historiske horisont påvirker vår nåtidige horisont. Gadamer argumenterer derfor for at forståelse ikke skal sees som en handling knyttet til den enkeltes subjektivitet, men gjennom å plassere seg innenfor en tradisjon. Det å plassere seg innenfor tradisjonen gir fortolkeren tilgang til en tilstand hvor fortid og nåtid er kontinuerlig sammenvevd (Bleicher, 1990, s. 110).

Min utdanning innen montessoripedagogikk på ungdomstrinnet kan således gi meg tilgang til diskursanalysens tradisjoner, dersom disse kan identifiseres i læreplanene.

5.2.3 Konstruksjon av et idealtypeskjema

For å undersøke montessoripedagogisk innhold fra «Ideenens læreplan» som ligger i den formelle læreplanen, vil jeg bruke idealtyper som analyseverktøy. Dette er en type kvalitativ tekstanalyse som har opphav i sosiologen Max Weber (Bergström & Svärd, 2018, s. 147).

Metoden innebærer en konstruksjon av et analyseverktøy kalt idealtypeskjema. Dette konstrueres gjennom at forskeren samler et antall typiske egenskaper eller kjennetegn for et gitt fenomen (Bergström & Svärd, 2018, s. 148).

Poenget med konstruksjonen av dette skjemaet er ikke at den skal representere virkeligheten. Verdien ligger i at den fungerer som en modell for spesielle kjennetegn ved fenomenet den skal analysere. Et slags destillat av ideer om man vil.

Første steg i en idealtypenanalyse er at forskeren samler inn et antall egenskaper som kan sies å representere det idesystem som skal undersøkes. Konstruksjonen av et idealtyper er ikke nøytrale representasjoner av virkelige fenomen, men skal snarere oppfattes som heuristiske hjelpemidler som reflekterer konstruktørens forskningsinteresser (Bergström & Svärd, 2018, s. 148). Her vil jeg lese Maria Montessoris to essay om ungdomstrinnet og på basis av disse to tekstene konstruere en idealtipe jeg leser lærerplanen mot.

I det neste steget relateres idealtypene til det empiriske materialet, «Læreplan for montessoriskolen», gjennom at man undersøker læreplanens overensstemmelse med idealtypeskjemaet. Det er denne andre delen av tekstanalyse som vil kunne belyse hvilke ideer fra Maria Montessoris beskrivelse av ungdomstrinnet som er tatt med i læreplanene.

Poenget med å konstruere og å lese tekstene mot idealtypeskjemaet er at det tillater en større grad av etterprøvbarehet og samstemthet. Det siste poenget er at alle tekstene blir lest mot samme mal, det vil si idealtypeskjemaet. Dette gir større grad av konsistens enn om tekstene ble utsatt for ulike ideanalyser. Etterprøvbareheten ligger i at idealtypeskjemaet kan brukes av andre til å lese mot de samme tekstene.

Idealtypeskjemaet er en type ideanalyse som undersøker tilstedeværelsen av ideer i en tekst. Denne analysen gjøres først og fremst for å påvise ideers tilstedeværelse i en tekst. Hvordan tekstene vektlegger disse ideene blir knyttet til diskursanalysen.

5.3 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til datamaterialets troverdighet (Grønmo, 2017, s. 240). Reliabiliteten i et forskingsopplegg er høy dersom datainnsamlingen og undersøkelsen gir pålitelige resultater.

Denne oppgavens datamateriale er tekst, både læreplaner og montessorilitteratur. Dette er data hvis innhold kan etterprøves av andre.

Diskursanalysen er også basert på tekst, som gjør at datamaterialet kan etterprøves for å sjekke om tekstene inneholder disse påstandene om montessoripedagogikk på ungdomstrinnet. Det er utvelgelse og vektlegging av noen tekster fremfor andre som eventuelt svekker reliabiliteten til datamaterialet i denne oppgaven.

I bruk av idealtypeskjemaet vil reliabiliteten avhenge av forskerens vektlegging av hvilke ideer som fremstår som særlig signifikante og til en viss grad tolkningen av teksten. Dette gjør at denne formen for tekstanalyse vil ha lavere grad av reliabilitet enn for eksempel kvantitativ innholdsanalyse, hvor rommet for skjønn er betraktelig mindre (Bratberg, 2018, s.69).

Fordelen med idealtypeskjemaet er metodens transparens, konstruksjonen av idealtypeskjemaet er redegjort for med litterære referanser. Det samme gjelder for funnene som overensstemmer med deler i de tre læreplanene. Dette kan etterprøves av andre.

5.4. Validitet

Validitet omhandler datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2017, s. 241). I denne oppgaven med sine kvalitative metoder har jeg valgt å se validitet som synonymt med pålitelighet. Pålitelighet handler her om hvorvidt oppgaven klarer å vise en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i denne oppgaven, og ikke er styrt av mine personlige synspunkter. Det er særlig diskursanalysedelen hvor oppgavens validitet eller pålitelighet bør problematiseres. På den ene siden er det rimelig å

hevde at personlige synspunkter eller på forhånd bestemte oppfatninger ødelegger en genuin undersøkelse av tekstmaterialet og gir lav validitet. På den andre siden er nettopp min erfaring fra og formelle trening i montessoripedagogikk en nøkkel til å kunne analysere dette datamaterialet. Erfaring gir tilgang til ideene bak læreplanene og derigjennom en forståelse av diskursen. Nærhet til datamaterialet representerer både en utfordring for og en styrke i forhold til oppgavens pålitelighet.

5.5 Generalisering

Funnene fra denne oppgaven vil først og fremst ha gyldighet til montessoripedagogikk og ledelse på montessoriskolenes ungdomstrinn i Norge. Den kvalitative fremgangsmåten vil ikke kunne gjøre at funn i denne studien vil kunne overføres på samme måte som forskningsfunn i en kvantitativ studie.

Deler av studien vil kunne tenkes å ha overførbarhet for montessoripedagogikk på ungdomstrinnet internasjonalt gjennom analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2018). Det vil si at funnene fra denne undersøkelsen kan brukes som veiviser for hva som kan være gyldig i en annen kontekst enn det studien tar for seg. Egne læreplaner for montessoriskolene er unikt for Norge i en internasjonal sammenheng og analysen av de formelle læreplanene vil derfor ha liten overføringsverdi. På nivået kalt ideenes læreplan vil studien trolig kunne ha overføringsverdi til en internasjonal kontekst ettersom de to lærerutdanningene i denne studien er internasjonale aktører og deres ideer vil ha et internasjonalt nedslagsfelt.

5.6 Begrensninger

I dette kapitlet har jeg redegjort for oppgavens kvalitative design og hva som er oppgavens kildemateriale. Metodene som er valgt i dette kapitlet har begrensninger knyttet til overførbarhet, pålitelighet og troverdighet, men disse begrensningene må veies opp mot den økte kunnskapen om montessoripedagogikk som bruk av disse metodene gir.

DEL 2 Analyse

6 Diskursanalyse

I kapittel 3 viste jeg til at det ikke er enkelt å gi en forklaring på hva som er montessoripedagogikk på ungdomstrinnet som på barnetrinnet, ettersom den førstnevnte står uten en praksistradisjon som kan tilbakeføres til Maria Montessori. Praksistradisjon kan knyttes direkte til kjernen av montessoripedagogikk, ettersom den er forståelse av hvordan arrangere det forberedte miljøet, altså konteksten for den situerte konstruktivistiske læringen i montessoripedagogikken.

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg lette gjennom de tre læreplanutgavene for å se hvorvidt disse opererte med ulike fremstillinger av hva som er det forberedte miljø for ungdom.

Dersom avvik i fremstillingen av det forberedte miljøet ble funnet i læreplanene, ville jeg gå bakenfor læreplanene for å prøve å spore opphavet til disse forskjellene. Det åpenbare stedet å lete etter slike forskjeller var i pensum for lærerutdanningene. Ettersom lærerutdanningene langt på vei handler om hvordan forberede eller tilrettelegge miljøer som stimulerer til egenlæring i montessoripedagogikken.

6.1 Læreplanene

Innledningsvis leste jeg gjennom de tre læreplanutgavene av Læreplan for Montessoriskolen, LM11, LM13 og LM20. Det ble tydelig at de tre læreplanutgavene ga ulike beskrivelser av det forberedte miljø for ungdom. Målet med ungdomstrinnet var beskrevet noenlunde konstant, men var i ulik grad knyttet til en bestemt kontekst.

En første gjennomlesning av den første læreplanutgaven, LM 11, omtaltes Maria Montessoris ideer om ungdomstrinnet som «Erdkinderfellesskapet» (LM11, side 184). Her blir termen «Erdkinder» brukt om aldergruppen 12-18 år, «Erkinderfellesskapet» om det forberedte miljø for ungdom. Læreplanen beskriver videre to former for forberedt miljø for ungdom det ene er gården som erdkinderfellesskap, det andre er montessoriumskolen. Om montessoriumskolen heter det:

«Erdkinderfellesskapet er imidlertid et ideal som er både krevende og omfattende å gjennomføre i sin helhet. For å kunne fortsette en montessoriskole utover barnetrinnet, har de fleste ungdomsskoler valgt en urbanisert erdkinder-modell. Skolene bruker elementer av erdkinderfilosofien, men samtidig har man en skolebygning og et mer tradisjonelt læringsmiljø som utgangspunkt.» (Norsk Montessoriforbund, 2011, s.186)

Viktigheten av et forberedt miljø for å bidra til normaliseringsprosessen hos elevene også på ungdomstrinnet understrekes, men for ungdomstrinnet blir denne prosessen referert til som «valorisering». Valoriseringen knyttes til fire eksistensielle spørsmål om selvverd i egne og andres øyne og om verdien av arbeid i seg selv og for andre. Deretter knyttes denne refleksjonen til fagene på skolen (LM11, s. 189). 2011-utgaven av læreplanen åpner dermed for at et tradisjonelt skolemiljø vil være et tilfredsstillende forberedt miljø for elevene på montessoriskolens ungdomstrinn uten at man dermed ekskluderer Maria Montessoris tanker om ungdomstrinnet, men man opererer med to forberedte miljøer, klasserommet og gården.

I forordet til LM13 presiseres det i læreplanen at revideringen kan knyttes til det forberedte miljø for ungdomstrinnet:

Med denne læreplanrevideringen er det laget en montessorilæreplan for ungdomsskolen som uttrykker et svært tydelig alternativ til norsk offentlig skole. Vi har presisert hvordan Maria Montessori har beskrevet ungdomsalderen og det forberedte miljøet for denne, samtidig som læreplanen åpner opp for at det kan være alternative veier og mål for den enkelte skole. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.10)

Det som i LM11 kunne virke som to forberedte miljøer, fremstår tydeligere som to utgaver av samme miljø:

Det viktige er også her å forberede et miljø tilpasset ungdommenes behov, og gjennomføringen av denne modellen baserer seg på de samme prinsippene som i den opprinnelige erdkindermodellen selv om den urbane modellen har et noe mer tradisjonelt læringsmiljø som utgangspunkt. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.191)

Dette er altså i prinsipp ett forberedt miljø, med samme prinsipper, men utført i to ulike kontekster.

Senere følger en sekstrinnsutvikling av det forberedte miljøet fra det læreplanen kaller et urbant kompromiss eller en urban modell mot et fullt utviklet erdkinderfellesskap. Her virker det som om det skisseres en utvikling fra klasserommet mot gården.

Målet med ungdomstrinnet beskrives i planen som «valorisering»:

Hos en ungdom som innser sin egen verdi (“er valorisert”) vil man se glede, uselviskhet, optimisme, tillit, verdighet, selvdisciplin, selvstendighet, samarbeidsvilje, samarbeidsevne, hjelpsomhet og god dømmekraft. Både normalisering av barnet og valorisering av ungdommen, oppnås gjennom arbeid i et forberedt miljø i henhold til utviklingstrinnet. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 203)

Det understrekes ikke i LM13 at gården er det eneste forberedte miljø hvor valorisering kan oppnås, men at elementene fra gården må være til stede i den konteksten ungdommen oppholder seg i.

I den siste læreplanutgaven, LM20 karakteriseres det forberedte miljø som følger: «Miljøet må settes opp slik at hele gruppen tar eierskap til det. Det forberedte miljø for tredje utviklingstrinn består av det fysiske miljøet med materiell og ulike elementer, det sosiale miljøet og den voksne.» (Montessori Norge, 2020, s.191).

Videre går læreplanen langt i å sidestille materiell med elementene fra gården og gi en gjennomgang av hvordan de ulike elementene fra gården bidrar til valoriseringen av ungdom. «Erdkinderfellesskapet» blir i LM20 fremstilt som en forpliktelse for montessoriskolens ungdomstrinn: «Overordnet sett, er nå materiellet erdkinderfellesskapet med alle sine elementer; gården, hotell/gjestehus, internat, verksteder, butikk og museum. I tredje utviklingstrinn er i tillegg den voksne en del av materiellet.» (Montessori Norge, 2020, s.191).

Deretter følger en redegjørelse for målet med ungdomstrinnet: Valorisering. Her presiseres det at valorisering er en følelse som kommer innenfra og karakteriseres som bevissthet rundt ens egen kapasitet, styrker og svakheter, og er noe som endrer et individ mot optimal utvikling. (LM20, s. 186).

Når det gjelder målet med opplæringen er det som skiller den siste læreplan revideringen sett mot de to foregående, at i LM20 knyttes valoriseringen tydeligere opp mot elementene i fra gården som det forberedte miljø for ungdom. Likevel opererer ikke planen med et krav om at et ungdomstrinn skal lokaliseres på en gård, kravet er at det skal inneholde alle elementene fra gården.

Etter en førstegangsgjennomlesning av de tre læreplanene med vekt på læreplanenes beskrivelser av det forberedte miljøet og målet med ungdomstrinnet er det åpenbart at noe har endret seg i synet på montessoripedagogikk for ungdomstrinnet. I LM11 får man inntrykk av at et forberedt miljø for ungdom vil kunne bygges opp innenfor rammen av et vanlig klasserom. De montessoripedagogiske elementene besto i hvordan fagene ble behandlet, det didaktiske element var vektlagt. I den siste utgaven av læreplanen er det et krav til å inkorporere alle gårdens elementer, selv om det innrømmes at graden av elementene må variere med hvilke rammefaktorer som kan tilfredsstilles.

For å kunne få klarhet i bakgrunnen til disse endringene i synet særlig på hva som er det forberedte miljø for ungdom, må vi gå bakenfor læreplanene. Til pensum i lærerutdanningene og til den historiske tilblivelsen av et ungdomstrinn for montessoriskolen.

6.2 Bak læreplanene

For å lete etter kildene til det divergerende innholdet i læreplanene, gikk jeg til pensum for de to lærerutdanningene for montessoriskolens ungdomstrinn. Lesning av utvalgte skrifter fra pensum for montessoripedagog utdanninger fra henholdsvis Waterpark Montessori Internationals (WMI) «Adolescent Diploma» og North American Montessori Teachers Assosiations (NAMTA) «Adolescent Orientation» ble gjennomført for å se om det var mulig å identifisere en diskurs rundt ungdomsskolepedagogikken som kunne forklare forskjellene i de ulike læreplanutgavene.

6.2.1 To tolkningstradisjoner

En første gjennomlesning av pensumet til de to lærerutdanningene ga et tydelig bilde av at de to forbundene hadde en ulik tolkning av hvordan tekstene til Maria Montessori som omhandler ungdomstrinnet skulle forstås. I begge tekstene fra WMI (Walls, 2008) og (Gang, 1989) var det tydelig at tekstene til Maria Montessori var å betrakte som pedagogiske visjoner. Begge tekstene var opptatt av å beskrive andre aspekter av montessoripedagogikken enn det som kunne knyttes til «Erdkinder» og «Study and Work Plans» essayene (Montessori, 1973). Gang (1989) går ganske langt i å antyde at det å adoptere metodene fra Maria Montessoris utvikling av pedagogikk er ensbetydende med montessoripedagogikk, uavhengig av hvilken kontekst dette ble gjennomført i.

De tre NAMTA-Journals jeg hadde valgt ut fra pensum til NAMTA/AMI var foruten taler av Maria Montessori fulle av artikler om hvordan drive montessoripedagogikk i overensstemmelse i en gårdslignende kontekst i overensstemmelse med Maria Montessoris tekster. Basert på lesing av pensumet til NAMTA-lærerutdanningen var det tydelig at her så man essayene fra Maria Montessori som forpliktende for montessoripedagogikk på ungdomstrinnet.

Det første funnet jeg gjorde som kunne forklare forskjeller i fremstillingen av montessoripedagogikk på ungdomstrinnet var at jeg kunne identifisere to distinkte tolkningstradisjoner i relasjon til hvordan oppfatte Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet. Lærerutdanningen fra WMI var mer didaktisk orientert og virket mindre bundet av tekstene til Maria Montessori. Pensumet til NAMTA-lærerutdanningen betraktet innholdet i de to essayene som forpliktende for utarbeiding av en kontekst med elementer fra gården som et forberedt miljø.

For å forstå hvorfor deler av miljøet rundt montessoriskolene betraktet Maria Montessoris skrifter som forpliktende, mens andre deler av miljøet betraktet dem som visjonære tekster måtte en andregangsgjennomlesning av pensum gjennomføres. Samtidig måtte innholdet i disse tekstene knyttes til ungdomstrinnets tilblivelseshistorie.

6.2.2 Den tradisjonalistiske tolkningen

Ved etableringen av de første montessoriumgdomsskolene i Norge på slutten av 1990-tallet var den hegemoniske oppfatningen at det forberedte miljø for ungdomstrinnet som var beskrevet av Montessori i de to essayene var å betrakte som pedagogiske visjoner snarere enn anvisninger om hvordan å drive en skole. Dette synet var utbredt internasjonalt. Også ved etablering av de første montessoriumgdomsskolene i USA på slutten av 1970-tallet begynte man å kompromisse med dette designet av et ungdomstrinn (Montessori Jr., 1991, s. 165).

En av årsakene til at man betraktet disse tekstene som visjonære, snarere enn som instruksjoner kan beskrives som redaksjonelt. Tekstene befinner seg som et tillegg bakerst i boken «From Childhood to Adolescence» (Montessori, 1973), kalt Appendix A og B. Her er de i selskap med en visjonær tekst om universitetene, kalt Appendix C, som alle miljøene også utenfor ungdomstrinnet oppfattet som en pedagogisk visjonær tekst. Tradisjonister vil kunne hevde at dersom tekstene var ment som instruksjoner burde de ha vært en del av hoveddelen av boken, ikke forvist til tilleggene.

Den andre hovedårsaken til å betrakte de to tekstene om ungdomstrinnet som visjonære kan tilskrives Maria Montessoris liv. Som nevnt var Montessori en pedagog som vektla pedagogisk praksis, hun søkte til barnehager og skoler fremfor skrivebordet. Selv i husarrest i India under 2. verdenskrig jobbet hun med barn. Dersom hun hadde designet klart for et ungdomstrinn, hvorfor bygget hun aldri en ungdomsskole? Tradisjonister vil kunne hevde at dersom ungdomstrinnet var et ferdig design ville hun ha etablert en praksis knyttet til denne aldersgruppen, slik hun gjorde i barnehager og på barnetrinnet.

Den tredje årsaken til å betrakte disse tekstene som visjonære er radikaliteten i innholdet, i det at den bryter fundamentalt med hva vi forstår med en ungdomsskole. Tekstene beskriver en «skole» hvor barna bor borte fra sine foreldre, driver jordbruk, salg og dyrestell, i tillegg til akademiske studier. En kontekst som minner mer om en kibbutz enn en skole.

Denne tolkningstradisjonen fornekter ikke at disse tekstene er autentiske, det vil si skrevet av Maria Montessori. Denne fortolkningen fornekter ikke at disse tekstene forplikter, men mener at dette er mer på et visjonært enn et bokstavelig plan. Clare Healy Walls skriver at Maria

Montessori ikke hadde tid til å utvikle sin plan for reformasjon av ungdoms- og videregående skole (Walls 2008, s.37).

Målet med ungdomstrinnet, valoriseringen av ungdommen², vil tradisjonalister se på som forpliktende, men veien til dette målet må finnes andre steder enn i de visjonære tekstene.

Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle denne tolkningstradisjonen som lærerutdanningen fra WMI er eksponent for, for tradisjonalistisk, ettersom denne tolkningen har lengst tradisjon innenfor miljøet rundt forståelsen av Montessoris skrifter om ungdomstrinnet.

6.2.3 Den fundamentalistiske tolkningen

Etter flere år med samarbeid mellom NAMTA (North American Montessori Assosiation) og AMI (Association Montessori Internationale) om utvikling av montessoripedagogikk for ungdomstrinnet, klarte man under David Kahns ledelse å realisere en ungdomsskole i Huntsburg, Ohio, USA i 2000 (Kahn, 2001). Skolen var den første i sitt slag og var bygget etter design fra Maria Montessoris essays om ungdomstrinnet i boken «From Childhood to Adolescence» (Montessori, 1973), tanker som frem til da montessorimiljøene verden over hadde avfeid som utopiske.

Skolen var bygget i landlige omgivelser med en fungerende gård, internat for elevene, elevdrevet hotell, et utsalg for jordbruksartikler og klasserom tilpasset det Montessori mente var nødvendig for elevenes fysiske og intellektuelle behov. I tillegg til skoledrift ble denne skolen også brukt som kurssenter for pedagoger fra ungdomstrinnet fra hele verden. I 2010 deltok de første norske lærerne på kurset i Ohio, siden skulle flere følge.

De to montessoriorisasjonene AMI og NAMTA hadde tolket disse to tekstene fra Maria Montessori som anvisninger og bygget en skole i overensstemmelse med innholdet i disse to tekstene og de fikk elever til å gå på denne skolen. Det var nå vanskeligere å avfeie tekstene om ungdomstrinnet som utelukkende visjoner.

Denne tolkningstradisjonen fra NAMTA/AMI har jeg valgt å kalle fundamentalistisk, ikke for å blande dette synet med religiøs fundamentalisme, men fordi denne tolkningstradisjonen oppfatter skriftene til Maria Montessori som fundamentet for å konstruere en praksistradisjon for montessoriskolens ungdomstrinn.

² Walls bruker ordet «normalisering» også om ungdomstrinnet (Walls 2008, s.31), dette er et begrep som er hentet fra barnehagepedagogikk.

6.3 Praksis

Praksis er i montessoripedagogikken knyttet til utformingen av det forberedte miljø. Læreren er tenkt som en del av det forberedte miljøet. Praksis er derfor å betrakte som lærerens opptreden i en kontekst tilrettelagt for det kognitive nivå, det vil si alderstrinn, elevene er på. For ungdomstrinnet vil derfor valget av kontekst være avgjørende både for lærerutdanning og derigjennom elevenes læring.

6.3.1 To praksistradisjoner

Det neste jeg lette etter i pensum for lærerutdanningen var om de to tolkningstradisjonene kunne knyttes til to distinkte praksistradisjoner. Tolkningstradisjonen henger her sammen med praksistradisjonen, men knyttes isolert sett til hvordan Maria Montessoris skrifter for ungdomstrinnet skal forstås. Som vist tidligere i oppgaven, er det mangelen på en praksistradisjon som setter ungdomstrinnet i en særstilling innenfor montessoripedagogikken. I en tradisjon som vektlegger situert læring så sterkt som montessoripedagogikken gjør, vil konstruksjon av en praksistradisjon måtte knyttes til en kontekst som er i overensstemmelse med ungdomsskoleelevenes behov.

I læreplanene ble to slike kontekster eller miljøer fremstilt, klasserommet og gården.

6.3.2 En tradisjonalistisk praksis

Som tidligere nevnt drev både barnetrinnet og ungdomstrinnet etter offentlige læreplaner. Først i 2007 får montessoriskolenes barne- og ungdomstrinn sin nasjonale læreplan (Norsk Montessoriforbund 2007).

Dette må ikke forstås dithen at innholdet i skolene nødvendigvis var identiske med offentlige skoler før læreplanen i 2007. Krav om at lærerne skulle ha etterutdanning i montessoripedagogikk var gyldig mens man drev etter offentlig læreplan. For barnetrinnet var dette lettere ettersom man hadde en etablert pedagogisk praksis å støtte seg til. For ungdomstrinnet var dette en utfordring ettersom denne praksisen aldri var etablert av Maria Montessori. Løsningen man falt ned på var å videreføre praksistradisjonen fra barnetrinnet inn på ungdomstrinnet. Et kurs ble utviklet av Waterpark Montessori for lærere på ungdomstrinnet kalt «Adolescent Diploma». Denne utdanningen baserte seg på praksistradisjonen fra barnetrinnet, ispedd teoretiske elementer fra ungdomstrinnet. Klasserommet ble i dette kurset sett på som et tilfredsstillende miljø for å valorisere ungdommen og utvikling av pedagogisk materiell for ungdomstrinnet ble vektlagt.

I 1998 ble det lenge hegemoniske tradisjonalistiske tolknings- og praksisparadigmet på ungdomstrinnet utfordret som følge av et møte mellom fremtredende montessoripedagoger fra Association Montessori Internationale i USA, «The Adolescent Colloquium»

6.1.4. Den fundamentalistiske praksisen

Som vi har nevnt sto ungdomstrinnet uten en distinkt pedagogisk praksis som kunne tilbakeføres til Maria Montessori. Den fundamentalistiske tolkningstradisjonen var også rask til å avvise tradisjonalistenes praksistradisjon ettersom den baserte mye av innholdet på elementer fra barnetrinnet. Konklusjonen ble derfor at man måtte konstruere en praksis fundert på de to skriftene og i interaksjon med det forberedte miljøet man hadde bygget i USA. Lærerkurs for montessoripedagoger fra hele verden ble avholdt i Ohio vært eneste år. Man hadde konstruert en praksistradisjon mer enn førti år etter at Maria Montessori døde.

Snart inspirerte den amerikanske skolen til avleggere i hele verden. «Lära för Livet»-Montessoriskole utenfor Gøteborg var den første i Skandinavia som etablerte denne praksisen. Jenny Höglund, rektoren på denne skolen, var tidvis i Norge og fortalte om den nye tolkningstradisjonen. I 2015 fulgte Tønsberg Montessori etter og skapte en ungdomsskole som lå tett opp til den fundamentalistiske praksistradisjonen.

Det andre funnet jeg gjorde som kunne forklare forskjeller i fremstillingen av montessoripedagogikk på ungdomstrinnet var at jeg kunne identifisere to distinkte praksistradisjoner basert på tolkningstradisjonene. Den ene knytter ungdommens behov og lærerutdanningen til et tradisjonelt klasserom, den andre til gården som kontekst.

6.4. Mot en pedagogisk splittelse

Allerede siden det amerikanske patentbyrået avsto søknaden om å ta patent på Montessori navnet har det internasjonale montessorimiljøet vært preget av spenninger mellom ulike montessoriforbund og utdanninger.

Byggingen av «The Farm School» i USA og senere gården på Tønsberg Montessoriskole må representere en utfordring for tradisjonalistenes tolknings- og praksistradisjon og en styrkning av den fundamentalistiske tradisjonen. Likevel kan man ikke forvente at introduksjonen av en ny tolknings- og praksis tradisjon fører til at den eksisterende tradisjonen ble forkastet umiddelbart. Ikke ulikt det Thomas Kuhn beskriver i sin bok ved et vitenskapelig paradigmeskifte (Kuhn 1992, s. 52), vil man forvente at de nye ideene innføres gradvis, utløst av det Kuhn kaller en anomali (Kuhn 1992, s. 57). Anomalien i det tradisjonalistiske paradigmet blir da byggingen av gården som det forberedte miljø for ungdom.

I et lite pedagogisk miljø rundt montessoripedagogikk på ungdomstrinnet som i Norge lå faren for konflikt i luften da de første norske lærerne begynte å reise til USA for å utdanne seg innenfor den fundamentalistiske tolknings- og praksistradisjonen. I Sverige sto skoler utenfor det svenske montessoriforbundet for å vise avstand til den tradisjonelle tolkningen av montessoripedagogikk som var framherskende der. Fordelen den tradisjonellistiske tradisjonen har er at Utdanningsdirektoratet bare anerkjenner WMIs «Adolescent Diploma» som spesialistutdanning for ungdomsskolelærere i montessoriskolen.

Sammenlikner man de tre læreplanene kan det se ut som om den tradisjonellistiske tradisjonen var dominerende i LM11, men at denne tradisjonen svekkes med LM13 hvor man prøver å overbygge forskjellene gjennom en sekstrinns utvikling fra klasserom mot gården som det forberedte miljø på ungdomstrinnet. I LM20 synes den fundamentalistiske tradisjonen å være dominant. For å belyse de tre læreplanenes innhold vil neste kapittel foreta en sammenlikning av Maria Montessoris skrifter med innholdet i de tre læreplanutgavene.

6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet gjort to funn. På bakgrunn av en ulik fremstilling av det forberedte miljø for ungdomstrinnet i de tre læreplanene var det mulig å identifisere to tolkningstradisjoner som trolig har hatt påvirkning på læreplanen, dette var det første funnet. I forlengelsen av tolkningstradisjonen og med bruk av ungdomstrinnets tilblivelseshistorie var det mulig å identifisere to praksistradisjoner, dette var det andre funnet. Disse kalte jeg henholdsvis den tradisjonellistiske og den fundamentalistiske tradisjonen. En diskurs om montessoriskolens innhold ble identifisert med utgangspunkt i fortolkning av Maria Montessoris skrifter, men med konsekvenser for utforming av pedagogisk praksis.

En mer inngående diskusjon av disse to tolknings -og praksistradisjonenes konsekvenser for montessoripedagogikk på ungdomstrinnet blir foretatt i oppgavens diskusjonsdel. Forskjellene på de to tolknings- og praksistradisjonene kommer tydeligere frem når disse er sammenlignet med hverandre. Jeg har fremstilt ulikhetene i skjemaet på neste side:

| Pedagogiske momenter | Tradisjonalistisk | Fundamentalistisk | |
|--|---|---|--|
| Syn på Montessoris skrifter om ungdomstrinnet. | Tolket som pedagogiske visjoner. | Tolket som pedagogiske instruksjoner. | Tolknings-tradisjon |
| Praksistradisjon | Videreføring av praksistradisjon fra barnetrinnet. | Konstruksjon av egen praksistradisjon basert på skrifter om ungdomstrinnet. | Praksis-tradisjon |
| Bruk av montessorimateriell | Ja, men vektlegger videreutvikling av materiell tilpasset ungdom. | Nei, læringsmiljøet er materiell. | Konsekvenser av tolknings- og praksistradisjoner . |
| Vektlegging av læringsteori | Konstruktivistisk. | Sterke innslag av sosiokulturell teori. | |
| Pedagogikk rettet mot | Individ | Kollektiv | |
| Forberedt miljø/læringsarena | Klasserommet. | Gård med internat. | |
| Aldersblanding på tvers av klasser | Nevnes ikke | Ja | |
| Forhold til bruk av offentlige planer | Positiv, men bare der disse er kompatible med montessoripedagogikk. | Negative, montessoripedagogikk har et helt annet mål for ungdomstrinnet. | |
| Støtte fra Montessoriforbund/-utdanningsinstitusjon. | Waterpark Montessori | AMI/NAMTA | |

Tabell 2. Skjematisert oversikt over forskjeller mellom de to tolknings- og praksistradisjonene på ungdomstrinnet.

7 Ideanalyse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens ideanalyse. Ideanalysen tok først for seg de to tekstene «Erdkinder» og «Study and Work Plans» (Montessori, 1973) som tilsvarer for Læreplan for Montessoriskolen, det Goodlad kaller det «ideenes læreplan» (Engelsen, 2015, s.27). Fra disse tekstene jeg konstruerte jeg et tekstanalytisk verktøy kalt «Idealtypeskjema», et fenomenologisk verktøy. Dette var ment å underlette undersøkelsen av hvor mange momenter fra Maria Montessoris tekster var tatt med i de ulike læreplanutgavene. På grunnlag av analysen med idealtypeskjema på de tre læreplanutgavene, knyttet jeg analysen til de to tolknings- og praksistradisjonenes dominans i læreplanene.

7.1 Bruk av idealtipe skjema i analysen

Med hjelp av idealtypeskjemaet som var konstruert på bakgrunn av Maria Montessoris tekster, ville jeg analysere nivået Goodlad kaller den formelle læreplanen (Engelsen 2015, s.27), det vil si 2011, 2013 og 2020 versjonene av læreplanen.

Tekstanalysen var designet til å lete etter hvordan de to grunntekstene fra Maria Montessori ble tolket i læreplanutgavene. Tolkninger, som vist i oppgavens diskursanalyse, ga grunnlag for bruk av to ulike forberedte miljøer. Denne delen av tekstanalysen konsentrerte seg om to områder av læreplanene: 1) Steder i læreplanene hvor forståelsen av Maria Montessoris skrifter ble omtalt direkte eller indirekte. Disse stedene kunne knyttes til tolkningstradisjon, der hvor gården eller «erdkinder» ble omtalt som en visjon vil dette knyttes til den tradisjonalistiske tradisjonen. Steder hvor gården eller «erdkinder» ble omtalt som en forpliktelse ville dette knyttes til den fundamentalistiske tradisjonen. 2) Steder i teksten som sammenfalt med momenter fra idealtypeskjemaet ville leses som den fundamentalistiske tradisjonens dominans. Idealtypeskjemaet er overensstemmende med momenter den fundamentalistiske tradisjonen mener er forpliktende for å utforme et lærende miljø på montessoriskolens ungdomstrinn. Fravær av disse momentene eller steder hvor de bare ble omtalt, men ikke var forpliktende, bli tolket som tradisjonalistisk dominans av læreplanen.

7.1.1 innsamling av data fra teksten «Erdkinder»

Det første elementet til konstruksjon av idealtypen finner vi i tittelen på det første essayet, Erdkinder, på norsk «landbarna». Som jeg har vist tidligere er et av kjennetegnene på Maria Montessoris pedagogikk læren om de sensitive periodene (Vygotsky 1962, s.104). Dette kan beskrives som perioder hvor mennesket har visse emosjonelle behov og hvor kognisjonen er spesielt åpen for læring av visse typer ferdigheter.

Maria Montessori er opptatt av ungdommens utvikling nettopp fordi de står ved et veiskille til å bli aktive deltakere i samfunnet. Hun ser en kausal sammenheng mellom forbedringen av ungdommens innsikter i livet og forbedringen av samfunnet som helhet (Montessori 1973, s. 98). Skolens oppgave er å være et trygt sted under den fysiske overgangen fra barn til voksen som puberteten innebærer, men også et sted hvor ungdommen på det psykologiske plan kan forstå det samfunnet det skal tre inn i som voksen.

Maria Montessori knytter gjennom tittelen på essayet den sensitive perioden for ungdommer i alderen 12-15 år til å være på landet. Tilknytningen til å være på landet tilrettelegger for ungdommens forståelse av samfunnet og sivilisasjonens opphav i jordbruk (Montessori 1973, s. 107). Montessori skriver at slik naturen er elevert til en høyere grad av skjønnhet og brukbarhet gjennom menneskets arbeid, slik skal ungdommen løfte seg selv til et høyere nivå enn det som er betinget av naturen. Landbarnet ser samfunnet som opphøyet fra naturen, og landbarnet ser sin delaktighet i dette sivilisatoriske prosjektet.

Montessori skriver videre at det er personligheten til ungdommen som skal utdannes (Montessori 1973, s.99). I utdanningen skal man vektlegge utvikling av tilpasningsdyktighet hos ungdommen, fordi samfunnet er i en rivende utvikling og man ikke lenger kan forutse hvordan samfunnet vil se ut i fremtiden. Hun velger å se på ungdomstrinnet som en «skole for erfaring av det sosiale livs bestanddeler», hvis mål er «valorisering» av ungdommens personlighet (Montessori 1973, s. 103). Valorisering betyr en blanding av uavhengighet og selvtillit til ens egen evne til å bidra i samfunnet, en adling av personligheten. Målet med skolen er derfor å gjøre ungdommen klar til å tre inn i samfunnet uavhengig av familien og med selvtillit til å kunne bidra positivt til samfunnet. Nøkkelen til å oppnå en slik valorisering er gjennom initieringen til arbeid og økonomisk uavhengighet (Montessori 1973, s. 102). Valoriseringen betinger også at skolen organiseres slik at ungdommene bor borte fra sine familier på internat på landet, dette for å unngå en tilværelse som legger grunn for voksenlivet i skoletiden og for siden å gå tilbake til avhengighet av familien etter at skolen er slutt. Montessori foreslår i stedet at ungdommene driver hotell hvor familien kan komme på besøk til skolen (Montessori 1973, s.107). Den landlege plasseringen muliggjør deltakelse i arbeid med landbruk og direkte erfaring med grunnlaget for sivilisasjonen, jordbruket. Ved salg av jordbruksartikler får ungdommen erfaring av økonomisk uavhengighet, gjennom arbeidet føler ungdommene seg nyttige og knyttes til samfunnet utenfor skolen på det psykologiske plan. Det er viktig å bemerke at Montessori ikke ønsker at ungdomstrinnet skal være en

agrartutdanning, men et sted for både arbeid og studier hvor skolen hjelper ungdommene til å klare oppgaver på egenhånd (Montessori 1973, s.105).

7.1.2. Innsamling av data fra teksten «Study and Work Plans»

Tidlig i dette essayet fastslår Montessori at målet med ungdomsskolen er «en valorisering av personligheten» under de eksisterende sosiale forhold (Montessori 1973, s. 113). Montessori er opptatt av at individet er verdifullt på et hvert stadium av sin utvikling og at målet for ungdomstrinnet er oppnåelig her og nå, og ikke er sett på som en prosess som leder frem til en realisering av seg selv som voksen.

For å oppnå denne valoriseringen hos ungdommen skriver hun at det er to områder vi må ta spesielt hensyn til; 1) den moralske og fysiske omsorgen for elevene og 2) pensum og metoder.

De voksne på ungdomstrinnet må ha den største respekt for ungdommene, bevisste på at i deres sjeler ligger store verdier, og at hos dem ligger fremtiden og dommen over oss og vår samtid (Montessori, 1973, s.112). Teleologisk hevder hun at fordi hver generasjon er et nytt stadium i den menneskelige utvikling vil disse ungdommene i fremtiden bli oss overlegne. Ungdommene må ikke behandles som barn, dette er et stadium de har lagt bak seg, det er bedre å behandle dem som mer verdifulle enn det de kan vise frem.

Skolen må ha visse regler og rammer for elevene, men disse bør begrenses til et minimum. Opplæringen skal gi eleven frihet til å velge oppgaver, mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter og ikke minst utvikle selvdisciplin (Montessori, 1973, s.112). Skolen skal også tilby eleven en mulighet til å trekke seg tilbake fra fellesskapet til et fredelig og stille sted, dette er en forutsetning for utviklingen av sjelens skjulte skatter (ibid.).

Den fysiske omsorgen gis ungdommen gjennom at man nøye følger med på den fysiske utviklingen hos hver enkelt elev, men også gjennom å tilby barna giftfri vegetarmat og et sunt liv i landlige omgivelser (Montessori, 1973, s.114).

Montessori er opptatt av at ungdomsskolen ikke kopierer eksisterende pensum fra ungdomsskoler fordi disse virker begrensende på elevenes utvikling (Montessori, 1973, s.111). Hun foreslår i stedet et tredelt pensum; selvutvikling, psykologisk utvikling og forberedelse til voksenlivet (Montessori, 1973, s.115).

7.1.3. Idealtypeskjemaet

På bakgrunn av momenter hentet fra Maria Montessoris essays ble følgende idealtypeskjema konstruert. Det må understrekes at dette skjemaet har hentet ut momenter fra tekstene som både er spesifikke for montessoripedagogikken og spesifikke for ungdomstrinnet. Momenter som for eksempel fredstanken og aldersblanding er derfor ikke tatt med i skjemaet selv om de er montessorispesifikke. Disse momentene er gjennomgående i montessoripedagogikken og betraktes derfor ikke som spesifikke for ungdomstrinnet.

Skjemaets første kolonne reflekterer Montessoris vektlegging av læring i kontekst. Andre kolonne i skjemaet kan sies å omhandle det innhold som til slutt fører til målet med opplæringen: *valorisering av ungdommen*. Tredje kolonne omhandler pensum foreslått av Montessori for å intellektuelt understøtte fysisk og mental utvikling. Pilene indikerer at elementene i kolonne en og tre understøtter innholdet i kolonne to på hver rad.

| Fysisk utforming | Innhold tilpasset ungdommenes behov (veien til valorisering) | Pensum |
|---|--|--|
| ➔ | | ← |
| 1. Landlig plassering, tilgang til natur | 6. Forståelse av jordbrukets betydning for sivilisasjonen | 11. Historie og geografi |
| 2. Internat med hotell for besøkende | 7. Uavhengighet fra familien: selvutvikling, psykologisk utvikling og forberedelse til voksenlivet | 12. Fysikk, kjemi, mekanikk, ingeniørfag, kunst og håndverk, musikk, kroppsøving, genetikk, kosmologi, botanikk, zoologi, fysiologi, astronomi, matematikk, språk og komparativ anatomi. |
| 3. Mulighet for jordbruk | 8. Kroppslig og mental erfaring av arbeid | 13. Fysiologi, geologi, geografi og biologi. |
| 4. Mulighet for salg av jordbruksartikler, butikk | 9. Initiering til økonomisk uavhengighet | 14. Matematikk og økonomi. |
| 5. Maskinenes museum | 10. Forståelse av hvordan maskiner fungerer | 15. Fysikk, kjemi, mekanikk og ingeniørfag |

Tabell 3. Idealtypeskjema.

7.2.Læreplanen LM11 lest mot idealtypeskjemaet

Læreplanens side 22 til 42 og side 183 til 241 ble lest mot idealtypeskjemaets 15 momenter.

Generell del av LM11, s. 22- s.42, er hentet rett fra Kunnskapsløftet og har ingen momenter fra idealtypeskjemaet, ettersom skjemaet er montessorispesifikt. Norsk Montessoriforbund oppgir i innledningen til læreplanen at den generelle delen er en kopi av LK06 (Kunnskapsløftet). Dette betyr ikke at den generelle delen ikke er kompatibelt med montessoripedagogikk, det vil si at man ikke kan drive montessoripedagogikk innenfor rammen av de syv mennesketypene. Mange innenfor den tradisjonalistiske tolkningstradisjonen oppfattet det som om den offentlige skolen tok et skritt mot å ivareta hele mennesket med innføring av disse mennesketypene i L-97. Dette synet ble støttet av tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes som uttalte til Dagsavisen at han syntes montessoripedagogikken var såpass lik offentlig norsk skole at den kunne innlemmes der. Derfor burde ikke montessoriskoler godkjennes som privatskoler, mente han (Lånkan, 2014).

I innledningen til «Erdkinder-montessoriungdomsskolen» nevnes det at ungdommen har behov for å lære om oppbygningen av samfunnet som baserer seg på produksjon av mat (LM11, s. 184), dette tilsvarer moment 6 i idealtypeskjemaet. Videre nevnes ungdommens behov for fysisk arbeid og for salg av varer (moment 8 og 4 i skjemaet). I gjennomgangen av forpliktelser for montessoriungdomsskolen, blir ungdomstrinnet definert som alderen 13 til 16. Ingen av momentene fra idealtypeskjemaet er nevnt i forpliktelsene for montessoriungdomsskolen, bare generelle montessorimomenter som fred og et ikke-lineært pensum.

I «Elementene for læring» presenteres gården som et erkinderfelleskap. Dette presenteres igjen som et prosjekt, hvor følgende momenter nevnes landlig plassering, internat med hotell, mulighet for jordbruk og salg av jordbruksprodukter (moment 1-4 fra idealtypeskjemaet).

I avsnittet kalt «Montessoriungdomsskolen» understreker lærerplanen *at erkinderfelleskapet er et ideal* som både er krevende og omfattende å gjennomføre (LM11, s.186). Læreplanen fastslår at på grunn av dette har de fleste montessoriskoler valgt en urbanisert modell med en skolebygning og et tradisjonelt læringsmiljø ispedd elementer av erdkinderfilosofien.

På side 188 nevnes moment syv fra idealtypeskjemaet, ungdommens behov for uavhengighet fra familien, men her understrekes det at dette ikke betinger et spesielt tilrettelagt miljø.

Valorisering beskrives som en prosess knyttet til selvrefleksjon og over verdien av arbeid (LM11, s.189). Valoriseringen fremstilles ikke som et mål, men en konsekvens av arbeid. Det nevnes ikke spesifikt at dette resultatet betinger et spesielt forberedt miljø, som for eksempel erkinderfellesskapet.

Læreplanen går deretter ganske langt i å foreslå elevbedrifter som et alternativ til jordbruk for de såkalt urbaniserte skolene. «Elevbedrift» er et eksempel på tradisjonalistenes åpne holdning til å låne elementer fra annen pedagogikk.

LM11 fortsetter med å beskrive tilretteleggelse av det lærende miljøet og strukturen på arbeidsdagen, her er ingen av momentene fra idealtypeskjemaet nevnt. Fagene er ellers nesten like med de man finner i offentlig skole, med unntak av faget «Montessoritid/faglig fordypning» som er gitt en årsramme på 133 timer. Andre grep som er gjort er å skille ut geografi som et eget fag, det samme med matematikk som i fag -og timefordelingen kalles matematikk/geometri (LM11, s. 194).

7.2.1. Fagplanen i LM11 lest mot idealtypeskjemaet

Fagplanen (LM11, s. 196-241) er lest mot idealtypeskjemaet. Hvert fag er langt på vei lik fagene i LK06, men er gitt en montessoripedagogisk innledning. Dette kan arte seg som små tilpasninger, som at man i fagplanen for faget norsk bruker termen «3. utviklingstrinn» fremfor ungdomstrinnet (LM11, s.196) eller som i matematikk hvor faget knyttes til økonomi (moment 14 i skjemaet) og knyttes til initiering til økonomisk uavhengighet (moment 9 i idealtypeskjemaet).

Som nevnt er geometri skilt ut som eget fag fra matematikken og har dermed en egen innledning som skiller den fra LK06. Faget knyttes til å skape form og struktur i tilværelsen, dette kan tolkes som moment 7. i idealtypeskjemaet.

Geografi er også et fag som er skilt ut fra samfunnsfag i LM11. Faget beskrives som et akademisk fag og knyttes til generell montessoriteori, knyttes ikke til praktisk arbeid.

Faget «historie og samfunn» knyttes heller ikke spesifikt til ungdommens utvikling i idealtypeskjemaet, men gis en generell montessoripedagogisk fortolkning.

Faget «Montessoritid/faglig fordypning» har ingen fagplan, men er trolig ment som tid til prosjektarbeid og annet tverrfaglig arbeid.

Fagplanen i LM 11 har mange av fagene fra idealtypeskjemaets kolonne kalt «Pensum», men knytter i liten grad disse til den midtre kolonnen kalt «Innhold tilpasset ungdommenes behov

(veien til valorisering)». Unntaket er faget matematikk.

7.2.2. Foreløpig konklusjon LM11

Lesing av LM11 gir et klart inntrykk av at erdkinder-prosjektet, det vil si Maria Montessoris skrifter for ungdomstrinnet, var å betrakte som et ideal.

Denne læreplanen hadde mange momenter som var direkte kopiert fra LK06 eller som lå svært tett opptil denne.

Den hentet også inspirasjon fra annen pedagogisk praksis, som oppfordringen til å drive med elevbedrifter. Denne planen hadde 9 referanser til momenter fra idealtypeskjemaet, hvorav fire momenter var knyttet til beskrivelse av gården som et pedagogisk ideal. Dersom man velger bort gården som det forberedte miljø, faller disse momentene bort. De gjenværende momentene er knyttet til fag fra kolonnen pensum i skjemaet, men er ikke knyttet til andre momenter i idealtypeskjemaet.

Denne læreplanutgaven gir et sterkt inntrykk av å være forfattet på bakgrunn av en tradisjonalistisk tolknings- og praksistradisjon.

7.3 Læreplanen LM13 lest mot idealtypeskjemaet

Læreplan for montessoriskolen LM13, s.22 - s.43 og s. 184- s.276, er lest gjennom mot idealtypeskjemaets 15 momenter.

Generell del av LM13, s. 22- s.43, er hentet rett fra Kunnskapsløftet og har i likhet med LM11 derfor ingen momenter fra idealtypeskjemaet av samme grunn som den foregående planen. Norsk Montessoriforbund oppgir også her i innledningen til læreplanen at dette er en kopi av LK06 (Kunnskapsløftet).

Innledningen av «Montessoriumskolen-et sted for studier og arbeid», s. 184-185, går gjennom de ulike sensitive periodene og setter ungdomstiden i perspektiv til barnehage- og barneskoleopplæringen på montessoriskolen. Her diskuteres blant annet begrepet «erdkinder», som er Maria Montessoris karakteristikk av ungdomstrinnet. Her nevnes målet med opplæringen som er valorisering fra idealtypeskjemaet.

Deretter følger «Forpliktelser for Montessoriumskolen», s. 186-187, hvor ungdommens uavhengighet fra familien nevnes som en av forpliktelsene (moment 7 fra skjemaet). «Et sted for studier og arbeid», s.188-194, omtaler mange av momentene fra idealtypeskjemaet: Internat, landlig plassering, økonomisk uavhengighet, museum med maskiner og gårdsdrift. Her omtales ulike versjoner av ungdomsskoler, såkalte «urbane kompromisser» hvor få eller

ingen av momentene fra idealtypeskjemaet er oppfylt, men læreplanen holder frem at et fullt utviklet erdkinderfellesskap er idealet for et montessoriumstrinn. Erdkinderfellesskapet er synonymt med en ungdomsskole som har alle 15 momentene fra idealtypeskjemaet. I Læreplanen heter det:

Gården som erdkinderfellesskap er et ideal som for noen skoler er for krevende og omfattende å gjennomføre i sin helhet. Noen steder ligger ikke forholdene til rette for å kunne drive på denne måten. For å kunne fortsette en montessoriskole utover barnetrinnet kan da et *urbant kompromiss* eller en *urban modell* være alternativet.

Det viktige er også her å forberede et miljø tilpasset ungdommenes behov, og gjennomføringen av denne modellen baserer seg på de samme prinsippene som i den opprinnelige erdkindermodellen selv om den urbane modellen har et noe mer tradisjonelt læringsmiljø som utgangspunkt. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.191).

Senere setter læreplanen opp en seksstegs utviklingsmodell for å kunne realisere idealet:

Som en hjelp til å visualisere veien, kan vi dele den inn i seks trinn som viser én mulig utviklingsvei, og der hvert trinn er en videreutvikling av det foregående:

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

(Norsk Montessoriforbund, 2013, s.192)

Fra side 195-215 følger en rekke praktiske forordninger som for eksempel fag- og timefordeling. Her er det verdt å merke seg at «Arbeid» opptrer som et eget fag, punkt nummer 8 i idealtypeskjemaet, med dobbelt så mange timer som matematikk i fag- og

timefordelingen. Alle fagene, moment 11-15 i skjemaet, plasseres innenfor overordnede kategorier som selvtutfoldelse, mental utvikling og forberedelser til voksenlivet, punkt 7 i idealtypeskjemaet.

7.3.1. Fagplanen i LM13 lest mot idealtypeskjemaet

Fra side 216-274 gir læreplanen en gjennomgang av alle fagplanene. Fagene er identiske med fagene i kunnskapsløftet, med unntak av faget «Arbeid». Alle fagene er gitt en innledning og ramme som relateres til generell montessoripedagogikk, med unntak av «grunnleggende ferdigheter i faget», «vurdering 10. årstrinn» og kompetansemålene til hvert fag som ligger tett opp til teksten fra Kunnskapsløftet. At kompetansemålene er hentet fra offentlig ungdomsskole er en praksis Maria Montessori hevdet at virket begrensende på ungdommens utvikling (Montessori 1973, s. 111). I tillegg unngår læreplanen å problematisere karaktersetning på ungdomstrinnet, en praksis Maria Montessori var ytterst skeptisk til (Montessori 1973, s. 63).

7.3.2. Konklusjon på idealtypeskjemaanalyse av LM13

En førstegangs gjennomlesning av læreplanen med bruk av idealtypeskjemaet viste at alle de 15 momentene i skjemaet er nevnt i «Læreplan for montessoriskolen-ungdomsskolen». Slik kan man hevde at idealtypeskjemaet viste at Maria Montessoris ideer om ungdomsskolen er ivarettatt i læreplanen. Imidlertid fant jeg også disse er blandet med elementer fra Kunnskapsløftet. Læreplanen består derfor ikke utelukkende av montessoripedagogiske momenter, men må kunne sies å være et kompromiss mellom montessoripedagogikk for ungdomstrinnet og ungdomstrinnet slik det er utformet i den offentlige skolens læreplanverk (LK06). Hvor problematisk det er å inkludere elementer fra offentlige planer er de to tradisjonene uenige om, dette blir derfor behandlet som et eget punkt i oppgavens diskusjonsdel.

Analysen basert på førstegangsgjennomlesning var en kvantitativ registrering av at alle sentrale elementer fra Maria Montessoris design for ungdomsskolen var tatt med, men sa ikke hvor forpliktende disse elementene var. Omtale av et moment fra idealtypeskjemaet er ikke det samme som forpliktelse.

Ettersom formålet med å foreta en tekstanalyse av læreplanen var å avdekke hvilke tolkningstradisjoner som kan sies å dominere planen, var det nødvendig med en andregangs gjennomlesning. Analysen tok da for seg deler av læreplanen som direkte omtalte «Erdkinderfellesskapet, for å undersøke hvor forpliktende disse momentene var i LM13.

Her ble det klart at læreplanen godtar at ungdomsskolene inkorporerer færre av de momentene fra Montessoris tekster enn det som det var grunnlag for i idealtypeskjemaet. Eksempelvis godtok man i læreplanen at skolen hverken hadde et maskinenes museum, drives som internat eller har landlig beliggenhet. Et tradisjonelt skolebygg med tilstøtende drivhus eller skolehage ble sett på som tilfredsstillende fysisk utforming i læreplanen. Hva innhold i skolen angår mente læreplanen at valorisering av personligheten til ungdom kan oppnås uten at ungdommene får erfaring av hvordan maskiner fungerer og uten at de oppnår uavhengighet fra familien, to punkter som er sentrale i Maria Montessoris tekster (Montessori 1973).

I LM13 opptrer faget «Arbeid», med dobbelt så mange timer som matematikk i fag- og timefordelingen (Læreplan for montessoriskolen 2013, s. 205). Arbeid er her forstått som praktisk arbeid, som et supplement til det teoretiske arbeidet kalt «studier».

Montessoriumsskolen blir fremstilt som en kombinasjon av studier og praktisk arbeid. Faget er innført for å ivareta en rekke elementer fra Montessoris design, praktisk arbeid for denne aldersgruppen medfører fysisk, mental og moralsk utvikling hos ungdommene, gjør dem til hele mennesker:

«Education should therefore include the two forms of work, manual and intellectual, for the same person, and thus make it understood by practical experience that these two kinds complete each other and are equally essential to a civilized existence.» (Montessori, 1973, s. 65)

Faget «Arbeid» i LM13 tolker jeg som den fundamentalistiske tradisjonens forsøk på å forplikte montessoriskolene til å tenke det forberedte miljøet utenfor det tradisjonelle klasserommet. Det betinger ikke en gård, men kan ikke utføres med klasserommet som ramme.

7.3.3. Foreløpig konklusjon for LM 13

LM13 er den første læreplanen som viser tilstedeværelse av to tolkningstradisjoner. Den fundamentalistiske tradisjonens tilstedeværelse vises gjennom at alle momentene fra idealtypeskjemaet er omtalt i læreplanen. At alle femten punktene fra idealtypeskjemaet var omtalt i læreplanen betød ikke at den fundamentalistiske tolkningen var dominant, graden av forpliktelse til disse momentene var lav. Slikt sett var dette i overensstemmelse med den tradisjonellistiske tolkningen. Momentene kunne omtales, så lenge de ble fremstilt som idealer og ikke forpliktelser. På den annen side la ikke læreplanen begrensninger på å oppfatte Maria Montessoris skrifter som en anvisning til hvordan å strukturere ungdomstrinnet. De seks

nivåene av en ungdomsskole var en innrømmelse både av at en slik tolkning var valid og at den i større grad enn de andre nivåene var i overensstemmelse med Maria Montessoris skrifter.

Her ble det klart at læreplanen godtok at ungdomsskolene inkorporerte færre av de momentene fra Montessoris tekster enn det som var grunnlag for idealtypeskjemaet. Et tradisjonelt skolebygg med tilstøtende drivhus eller skolehage ble betraktet som tilfredsstillende fysisk utforming i læreplanen. Hva målsetningen med ungdomstrinnet angår mente læreplanen at valorisering av personligheten til ungdom kan oppnås uten at ungdommene får erfaring av hvordan maskiner fungerer og uten at de oppnår uavhengighet fra familien, to punkter som er sentrale i Maria Montessoris tekster (Montessori, 1973). Et poeng som er samsvarende med tradisjonalistenes syn på valorisering.

Konklusjonen på tekstanalysen av Læreplan for montessoriskolen-ungdomsskolen (2013) må bli at denne læreplanen i liten grad forpliktet skoleledere, lærere og skoleeiere til å virkeliggjøre et lærende miljø som samsvarer med innholdet i Montessoris tekster om ungdomstrinnet. Den var dessuten svært dominert av offentlig skoles læreplan (LK06). Dette må derfor kunne sees som fortsatt tradisjonalistisk dominans. Lav grad av forpliktelse til innholdet i Maria Montessoris skrifter er i overensstemmelse med den tradisjonalistiske fortolkningen av skriftene.

Der den fundamentalistiske tradisjonen gjorde seg gjeldende gjennom at LM13 inneholder en rekke montessoripedagogiske momenter fra Maria Montessoris skrifter og at faget Arbeid ble innført. Dette gjorde at dersom ledere, lærere eller eiere brukte disse momentene fra læreplanen ville læreplanen kunne være med på å bidra til å skape et pedagogisk innhold mer i tråd med den fundamentalistiske praksistradisjonen på ungdomstrinnet.

LM13 bar sterkt preg av å være et harmoniserende dokument som begge fortolkningstradisjonene kunne leve godt med, uten at den andre har blitt for dominant.

7.4 Læreplanen LM20 lest mot idealtypeskjemaet

Læreplan for montessoriskolens reviderte utgave (LM20), s.2 - s.30 og s. 181- s.305, er lest gjennom mot idealtypeskjemaets 15 momenter. Førstegangsgjennomlesning ønsker å vektlegge momenter i læreplanen som kan kategoriseres som montessorispesifikke for ungdomstrinnet og hvilke som er hentet fra Kunnskapsløftet LK20.

7.4.1. Overordnet del

Overordnet del av LM20, s. 2- s.30, starter med å fastslå at overordnet del er like forpliktende som delen som omhandler ungdomstrinnet. Deretter følger en presentasjon av

montessoriskolens grunnideer og verdigrunnlag. Det første som vektlegges er den tidligere omtalte fredstanken og et globalt perspektiv. På side tre fastslås det at pedagogikkens mål er at barn og unge kjenner på et ønske og en vilje til å bidra til menneskeheten som en enhet.

Deretter følger en redegjørelse for pedagogikkens verdenssyn og menneskesyn, herunder de menneskelige behov og tendenser. En av tendensene som bør fremheves er tendensen til arbeid, som vist tidligere i denne oppgaven har dette ordet en spesiell fortolkning i denne pedagogikken. Etter tendensene får man en gjennomgang av de fire utviklingstrinnene, 0-6, 6-12, 12-18 og 18-24.

Fra side 12 følger en presentasjon av prinsipper og pedagogisk praksis. Her understrekes det at pedagogikkens kunnskapsfokus er at all kunnskap henger sammen. I delen om grunnleggende ferdigheter presenteres man for Montessoriskolens seks ferdigheter og dette blir sammenliknet med LK20s fem ferdigheter (LM20, s.14). Det understrekes at elevene skal bruke sin kunnskap og sine ferdigheter til å skape ny viten (Jf. Det konstruktivistiske kunnskapssynet). Videre knyttes ferdighetene til det planen kaller menneskets unike gaver: Hånden, hjertet og hodet/sinnet (LM20, s. 16), som for å understreke at læring er mer enn overføring av kunnskap gjennom bøker og lærere.

Deretter følger en del om helhet og et ikke-lineært pensum. Her knyttes helhetstenkingen blant annet til tverrfaglighet og bærekraft og det ikke-lineære til en syklisk presentasjon av temaer fra småskolen til ungdomstrinnet (LM20, s.17).

Etter helhetstenkning og syklisk pensum følger en del om de voksnes rolle i montessoripedagogikken. Her understrekes alle voksnes ansvar for å bidra til et velfungerende og støttende montessorimiljø og lærerens rolle som inspirator til elevens utforskning og dype tenkning. Det gjøres eksplisitt at montessoripedagogens rolle ikke er å gi barna all den kunnskap de trenger, men å legge til rette for at de selv skal kunne utforske (LM20, s.20).

I delen om pedagogisk observasjon nevnes ungdomstrinnet gjennom at læreplanen fastslår at her skjer observasjon mens voksne og ungdom jobber side ved side.

Den siste montessorispesifikke delen som nevnes i overordnet del er prinsippet om aldersblanding. Her understrekes det at 7. trinn er å betrakte som elever på ungdomstrinnet. Videre understrekes det at selv om ikke skolen har et ungdomstrinn bør miljøet tilpasses 7. trinns elevenes nye behov. Denne detaljen er det verdt å legge merke til i drøftingen av ulike tolknings- og praksistradisjoners innflytelse i læreplanen.

Den overordnede delen avslutter med hvilken vurderingskultur man bør etterstrebe i montessoriskolene. Her gjøres det et poeng av at det kan være problematisk dersom vurdering kun skjer i forhold til målbare kunnskapsmål og kompetanser. Målet er utdanning av hele barnet og utvikling av ethvert barns potensiale, man må erkjenne at ikke alt kan måles (LM20, s. 23).

Under avsnittet om skoleutvikling gjøres det et poeng av at alle voksne på skolen er forpliktet av montessoripedagogikken. Her kommer det også et metaperspektiv på læreplanens funksjon: «Læreplanen forener montessoriskolene og stiller krav til stadig fordypning i skolens egenart og dens pedagogiske forankring.» (LM20, s.24). Overordnet del avslutter med et avsnitt om skole-hjem samarbeid.

Den overordnede delen av LM20 skiller seg fra LM13s generelle del, ved at den overordnede delen er et montessoriprodukt og generell del var en kopi av LK06. Med unntak av et par formuleringer, om 7. trinns status og læreplanens funksjon som forenende, er det lite i den overordnede delen av læreplanen som kan tolkes som en av de to tolkningstradisjonenes dominans ved første øyekast. Ingen av momentene i denne delen fanges opp av idealtypeskjemaet.

7.4.2. LM20 Begrepsavklaringer

En ny del av læreplanen som er ny sammenlignet med LM13 er en del som har fått tittelen «Begrepsavklaringer». Denne delen innleder med strukturen i læreplaner for fag for barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Under overskriften «Nøkkelmateriell» kommer den første formuleringen som angår innholdet på ungdomstrinnet: «I ungdomsskolen brukes ikke spesifikt materiell på samme måte (det vil si som på barnetrinnet, min bemerkning), og nøkkelmateriell er derfor ikke aktuelt å beskrive.» (LM20, s.27). Dette poenget kan oppfattes som et spark til tradisjonalistenes produksjon av didaktisk materiell tilpasset ungdomstrinnet.

Under overskriften «Nøkkeloppgaver» presiseres det igjen at det er elevens egne oppgaver som skal stå i sentrum og lede dem mot en gradvis økende forståelse og evne til å gjøre bruk av sin kunnskap. Igjen understrekes montessoripedagogikkens konstruktivistiske oppfatning av læring.

Med unntak av kommentaren om didaktisk materiell, er det ingenting i denne korte delen av planen som indikerer noen av tolkningstradisjonenes dominans. Det er heller ingen av idealtypeskjemaets deler som omtales.

7.4.3. LM20 Ungdomstrinnet- Senter for studier og arbeid

Hoveddelen av læreplanen som omhandler ungdomstrinnet karakteriserer dette som et senter for studier og arbeid (LM20 s. 181-305).

Innledningen begynner med å fortelle om det fysiske miljøets betydning for unges utvikling i montessoripedagogikken og at dette har gitt opphav til navnet erdkinder for alderstrinnet 12-18 år, videre spesifiseres det at denne læreplanen bare omhandler den første perioden av dette tredje utviklingstrinnet, det vil si aldersgruppen 12-15 år. Det spesifiseres at ungdommens indre behov er å være et nyttig og respektert medlem av samfunnet. Den landlige plasseringen av skolen blir fremhevet som ideelt for å erfare både naturen og det menneskeskapte (sopranatura), dette tilsvarer moment 6 i idealtypeskjemaet.

Allerede på side 184 møter vi det første sitatet om ungdommens behov for å skjermes fra de overveldende påvirkningene fra hjem og skole (Jf. motstand mot begrepet «skole»). Dette sitatet er ikke hentet fra Maria Montessori, men er av Jenny Marie Höglund, en av representantene for den fundamentalistiske tolkningstradisjonen. Dette tilsvarer moment 7 i idealtypeskjemaet.

Videre følger en formulering om at noen forutsetninger må være til stede for å nå hovedmålene for ungdom på en montessoriskole: Muligheten for sosial og økonomisk uavhengighet, reelle arbeidsoppgaver og ansvar med reelle konsekvenser. Her er moment 9 i idealtypeskjemaet understreket.

Innledningen tar også for seg relasjonen mellom akademiske fag og praktisk arbeid, at skolefagene anvendes som redskap inn mot det praktiske arbeidet og dermed blir meningsfulle for elevene (se idealtypeskjemaet).

Deretter følger en redegjørelse for målet med ungdomstrinnet: Valorisering. Her presiseres det at valorisering er en følelse som kommer innenfra og karakteriseres som bevissthet rundt ens egen kapasitet, styrker og svakheter, og er noe som endrer et individ mot optimal utvikling. (LM20, s. 186). Det understrekes at arbeid er instrumentelt i å skape valorisering, samtidig som det minnes om at valoriseringen først vil være ferdig ved slutten av utviklingstrinnet (det vil si ved fylte 18 år). Hos en ungdom som er valorisert vil man se glede, uselviskhet, optimisme, tillit, verdighet, selvdisciplin, selvstendighet, samarbeidsvilje, samarbeidsevne, hjelpsomhet og god dømmekraft. For å oppnå dette understreker læreplanen at dette må skje gjennom arbeid i et forberedt miljø i henhold til alderstrinnet (LM20, s. 187).

Videre følger en liste over særtrekk ved det tredje utviklingstrinnet og en liste over 18 forpliktelser for å drive ungdomstrinn. Både listen med særtrekkene og forpliktelsene er så generelle at de ikke eksplisitt kan knyttes til idealtypeskjemaet.

Det er først på side 191 at vi finner flere av punktene fra idealtypeskjemaet. Her understrekes det at materiellet på ungdomstrinnet, med noen få unntak for matematikk og fremmedspråk, er erkinderfellesskapet med alle sine elementer: gården, hotell/gjestehus, internat, verksteder, butikk og museum (moment 1, 2, 3, 4 og 5 fra idealtypeskjemaet). Deretter følger en dypere forklaring av disse elementenes funksjon. Gården knyttes til erfaringen av arbeid (Moment 3 knyttes til moment 8 i idealtypeskjemaet) og den landlige plasseringen til forståelse av jordbrukets betydning for sivilisasjonen (Moment 1 knyttes til moment 6).

Hotell/gjestehus er i læreplanen skilt fra internatet, mens i idealtypeskjemaet er disse punktene slått sammen. Hotellet knyttes til økonomisk uavhengighet fremfor uavhengighet fra familien (moment 2 knyttes til 9, fremfor til 7) dette er et lite avvik fra idealtypeskjemaet.

Internatet behandles som et selvstendig element og knyttes til ungdommens frigjøring fra familien (moment 2 knyttes til 7, som i skjemaet). Internatet muliggjør blandingen av praktisk arbeid og akademiske studier fordi ungdommene ikke drar hjem midt på dagen.

Verksteder er behandlet som eget moment i læreplanen, men finnes ikke i idealtypeskjemaet (LM20, s.195).

Maskinenes museum knyttes til ungdommens kroppslige og mentale erfaring av arbeid og dennes forståelse av hvordan maskiner fungerer (moment 5 knyttes til moment 8 og 10).

Butikken som element i erkinderfellesskapet knyttes til initiering til økonomisk uavhengighet.

Før vi går i gang med en analyse av fagplanene på ungdomstrinnet, kan vi konkludere med at de ti første momentene fra idealtypeskjemaet ble funnet igjen i LM20. Momentene fra kolonnen «Fysisk utforming» er knyttet til «Innhold» i idealtypeskjemaet.

Analyse av fagplanene vil vise hvordan fagene er integrert mot innhold og fysisk utforming i LM20.

7.4.4. Fagplanene i LM20 lest mot idealtypeskjemaet

Fagplanen i LM20 (s. 222-305) er lest opp mot idealtypeskjemaet. Nytt i denne fagplanen er at alle fag er har to underpunkter, en som knytter faget til de menneskelige tendenser, altså

knytter faget til barnetrinnet gjennom generell montessoripedagogikk. Det andre underpunktet knytter faget direkte til det tredje utviklingstrinn, altså montessoriteori spesifikt for ungdomstrinnet. Fag som ikke inneholder referanser til idealtypeskjemaet, men refererer til momenter som ikke er tatt med i skjemaet blir ikke beskrevet under, dette gjelder for eksempel store fag som engelsk og norsk.

Kompetansemålene er også i denne læreplanutgaven identiske med den gjeldende offentlige læreplanen, i dette tilfelle LK20.

Det første faget i fagplanen er faget «Arbeid». Her understreker læreplanen at Maria Montessori beskrev alt som arbeid, hun skilte ikke mellom praktisk arbeid og teoretiske studier (LM20, s. 222). Læreplanen forsetter med å fremheve at faget arbeid dermed er å forstå som en kobling mot alle fag og bidrar til ungdommenes eget lille samfunn og derfor ikke skal betraktes som et isolert fag. Læreplanen understreker viktigheten av også å ha en praktisk tilnærming til alle fag og knytter seg således til kroppslig og mental erfaring av arbeid (moment 8). Arbeid er selvkonstruksjon og leder ungdommen til modenhet.

Under overskriften «Faget i det tredje utviklingstrinn» knyttes faget til handel, økonomisk uavhengighet og veien mot voksenlivet (moment 7 og 9 i idealtypeskjemaet). Under «Nøkkeloppgaver» knyttes faget til at landbruk er grunnlaget for den moderne sivilisasjon (moment 6). For at faget skal fungere som intendert, understrekes nødvendigheten av å ha et utsalgssted på skolen (moment 4). Faget knyttes videre til den fysiske utformingen gjennom gjestehus, internat og gårdsdrift (moment 1 og 3). Faget «Fordypning i arbeid» knyttes sammen med faget «Arbeid» og deler derfor momenter fra idealtypeskjemaet (LM20, s.275).

Kunst og håndverk (LM20, s.230) knyttes til psykologisk utvikling (moment 12 til 7).

Musikk knyttes til økonomisk uavhengighet (moment 12 til 9), kroppsøving til landlig plassering og opplevelse av natur (moment 12 til 1).

Matematikk knyttes til forberedelser til voksenlivet og økonomisk uavhengighet (moment 12 til 7 og 9).

I naturfag knyttes folkehelse og livsmestring til et liv med tilgang til natur (moment 1).

Samfunnsfag knyttes til valorisering og økonomisk uavhengighet (moment 11 og 14 til 9 og målet med ungdomstrinnet). I RLE knyttes etikk opp mot fredstanken, som ikke er med i idealtypeskjemaet grunnet dets generelle mål for montessoriutdanningen.

Mat og helse knyttes til mulighet for jordbruk (moment 3). Faget «Utdanningsvalg» knyttes til forberedelse til voksenlivet (moment 7).

Fagplanen i LM20 knytter momentene fra idealtypeskjemaets tredje kolonne, «Pensum» sammen med momenter fra kolonnene «Fysisk utforming» og «Innhold tilpasset ungdommenes behov (veien til valorisering)» i en langt sterkere grad enn de andre fagplanene gjorde. Bruken av faget «Arbeid» som et tverrfaglig og overgripende fag gir inntrykk av en langt større grad av integrasjon mellom fagene i fagplanen i denne utgaven.

7.6. Komparativ analyse av de tre fagplanene etter idealtypenanalysen.

Denne delen av tekstanalysen konsentrerer seg om to områder av læreplanene: 1) Steder i læreplanene hvor forståelsen av Maria Montessoris skrifter blir omtalt direkte eller indirekte. Disse stedene kan knyttes til tolkningstradisjon. 2) Steder i teksten som sammenfaller med momenter fra idealtypeskjemaet. Disse tekstavsnittene kan knyttes til praksistradisjon.

Under lesning av de ulike læreplanutgavene oppleves LM11 og LM13 som hybride, en blanding mellom montessoripedagogikk og LK06. Her vet vi at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har bidratt til dette gjennom krav om fag- og timefordeling, men også gjennom pålegg om at montessoriskolene skal bruke generell del av LK06. LM20 fremstår som et mer rendyrket montessoripedagogisk produkt, ettersom overordnet del er skrevet av montessoripedagoger for dette skoleslaget, men også denne har elementer fra LK20.

Kompetansemålene er like i LM20 og LK20. Dette poenget om elementer fra de offentlige planene tas opp i oppgavens diskusjonsdel. Tekstanalysen i denne oppgaven er spesialisert til å avdekke en trend fra å oppfatte Montessoris skrifter om ungdomstrinnet som pedagogiske idealer eller instruksjoner. Idealtypeskjemaet er laget med nettopp dette som funksjon å kvantitativt registrere pedagogiske momenter for deretter å se hvordan de relateres til en helhet.

LM11 kaller innholdet i Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet (referert til som erkinderprosjektet) for et ideal, noe som er et kjennetegn på den tradisjonalistiske tolknings- og praksistradisjonen slik denne er fremstilt i oppgaven.

Idealtypeskjemaanalysen har vist at LM11 er den læreplanutgaven som i minst grad av de tre læreplanene har overensstemmelse med idealtypeskjemaet. Den har også langt færre momenter knyttet til generell montessoripedagogikk enn de to andre. Denne læreplanen har mange momenter som er direkte kopiert fra LK06 eller som ligger svært tett opptil denne og er en kortere tekst. Fravær av referanser til momenter fra idealtypeskjemaet velger jeg å tolke

som et kjennetegn på at denne læreplanutgaven er forfattet på bakgrunn av en tradisjonellistisk tolknings- og praksistradisjon.

LM13 fortsetter å betrakte skriftene til Maria Montessori som et ideal, men portretterer også veien fra en tradisjonellistisk kontekst mot en fundamentalistisk kontekst gjennom en sekstrinns modell. Dette tolker jeg som at læreplanen er et kompromiss mellom de to tolkningstradisjonene.

Alle momentene fra idealtypeskjemaet er nevnt i LM13, noe som indikerer fundamentalistisk dominans, men graden av forpliktelse til disse er lav. Dette kan også leses som et kompromiss mellom de to tradisjonene.

LM20 har kun kompetansemålene som er identiske med den offentlige læreplanen, men vi skal være forsiktede med å tilskrive dette utelukkende forklart med fundamentalistisk dominans. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet kan ha forandret praksis med hensyn til krav de setter for utforming av alternative læreplaner. I Rundskriv Udir-02-2011- Krav til læreplaner for frittstående skoler presiseres det: «Skolen må synliggjøre den anerkjente pedagogiske retningen i læreplanen, *både i overordnet del og i læreplaner i relevante fag.*» Dersom dette har vært en gyldig bestemmelse fra 2011 kan LM11 og LM13s bruk av generell del forklares med at den tradisjonellistiske vektleggingen av å beholde elementer fra offentlige planer som er kompatible med montessoripedagogikk..

Ingen steder i LM20 finner jeg referanser til at Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet skal forstås som et ideal, i betydningen uferdig pedagogisk visjon. Det skinner igjennom at skriftene betraktes som forpliktende. Dette tolker jeg som den fundamentalistiske tradisjonens dominans.

Alle punktene fra idealtypeskjemaet gjenfinnes i læreplanen og disse referer til hverandre. Riktignok innrømmes det under flere av punktene at disse elementene kan bli vanskelige å gjennomføre for alle skoler, men borte er sekstrinns skjemaet fra 2013. En montessoriskole med ungdomstrinn forstås i LM20 som en ungdomsskole basert på Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet.

7.7 Konklusjon på ideanalysen

Idealtypesanalysen ga ett nytt funn, en utvikling i læreplanene fra en tradisjonellistisk dominert læreplan i LM11, til en fundamentalistisk dominert læreplan i LM20. Med LM20 er gårdens elementer det samme som et forberedt miljø for ungdom. Dersom man bare har et klasserom til rådighet forpliktet man likevel til å bruke alle elementene fra gården.

I neste kapittel vil jeg undersøke mulige konsekvenser dette kan gi for montessoripedagogikken på ungdomstrinnet.

| Læreplanutgave | Omtalte punkter fra idealtypeskjemaet | Forpliktende punkter fra Idealtypeskjemaet | Dominant tolknings- og praksistradisjon |
|----------------|---------------------------------------|--|---|
| LM11 | 9 momenter er omtalt | 5 momenter er forpliktende (4,6,7, 8, 14). | Tradisjonalistisk |
| LM13 | 15 momenter er omtalt | 6 momenter er forpliktende. | Både tradisjonalistisk og fundamentalistisk |
| LM20 | 15 momenter er omtalt | Alle momenter er forpliktende | Fundamentalistisk |

Tabell 4. Skjematisk fremstilling av de tre læreplanenes sammenfall med idealtypeskjemaet

DEL 3 Diskusjon

8 Konsekvenser av diskursen

Det er ikke min hensikt å tegne opp en uforsonlig konflikt mellom to ulike syn på hva som kan sies å være et forberedt miljø for ungdom. Begge tolknings- og praksistradisjoner har vist stor tilpasningsdyktighet og kompromissvilje overfor hverandre. Både LM13 og LM20 prøver å overbygge motsetningene ved å behandle klasserommet og gården som to utgaver av samme forberedte miljø. Her er det viktig å minne om at Lars Helle hevder at den formelle læreplanen er et konsensusprodukt, der uenighet fra ideenes læreplan er kamuflert i runde og vage formuleringer (Helle, 2008, s.28). Diskursen rundt det forberedte miljø på ungdomstrinnet og dermed innholdet i læreplanene handler om mye mer enn en symbolkonflikt. Innenfor en montessoripedagogisk selvforståelse handler diskursen om hvilke pedagogiske betingelser som er i overensstemmelse med ungdommens naturlige utvikling, slik at denne skal nå sitt fulle potensiale som voksen. Det handler om å være med på å forme fremtiden, en verden preget av fred, derfor er det avgjørende å gjøre dette på den måten som leder til et best mulig resultat.

8.1. To tradisjoner og to organisasjoner

I denne oppgaven knytter jeg de to tolkningstradisjonene på ungdomstrinnet til to utdanningsinstitusjoner/montessoriforbund, WMI og NAMTA/AMI. Disse organisasjonene har bidratt til utformingen av de to tolkningstradisjonenes syn på hva som utgjør et forberedt miljø på ungdomstrinnet og har dermed preget de norske læreplanutgavene. Jeg betrakter dem som tradisjoner i hermeneutisk sammenheng og opphavet til diskursen.

NAMTA er et nord-amerikansk montessoriforbund grunnlagt i 1970 og er affiliert med det internasjonale montessoriforbundet AMI, grunnlagt i 1929 av Maria Montessori. Denne organisasjonen har i dag hovedkvarter i Amsterdam. Dets viktigste utdanningsinstitusjon for lærere på barnetrinnet ligger i Bergamo, Italia. Montessori Norge, den norske montessoriforeningen, er også affiliert med AMI. I Norge har Universitetet i Sørøst-Norge startet en montessorilærerutdanning for barnehage og barnetrinn. Dette er den eneste montessoriutdanningen som gir studiepoeng.

I tillegg til å være et forbund med affilierte medlemsorganisasjoner over hele verden, fra Afrika og Australia til Kina og India, sitter organisasjonen på upubliserte tekster og brev fra Maria Montessori. Utdanningsdirektoratet godkjenner ikke NAMTA/AMIs utdanning for ungdomstrinnet som påkrevet spesialistutdanning for å jobbe på montessoriskolen.

Waterpark Montessori International (WMI) har utdannet montessoripedagoger i Norge siden 1999. Sammenlignet med AMI er dette en liten organisasjon, men den har vært helt instrumentell for utdanning av montessoripedagoger i Norge fra barnehager til ungdomstrinn. Utdanning fra denne organisasjonen gir ikke studiepoeng, men teller som spesialistutdanning for å kunne jobbe i montessoriskoler. Dette gjelder også deres utdanning for ungdomstrinnet.

Den fundamentalistiske tradisjonen har opphav i NAMTA. Det er her ideen om at disse tekstene kan betraktes som instruksjoner fremfor visjoner (Grazzini, 2006, s.27). Dette utviklet seg over tid til å bli en tradisjon innenfor dette miljøet, man leste tekstene som om de var instruksjoner til hvordan å bygge ungdomstrinn. Man aktiverte hele det internasjonale nettverket, inklusive AMI, og man skaffet ressurser til å bygge Hershey Farm School i Ohio, USA.

Beskrevet innenfor rammen av en hermeneutisk forståelse, kan man hevde at WMI holdt fast på den tidligere hegemoniske forståelsen av disse skriftene, gjennom å beholde sine fordommer og førforståelse. Dette gjorde at horisont og horisontsammensmelting ga samme forståelse av tekstene som tidligere, horisonten ble ikke korrigeret av den andre tradisjonens lesning av tekst og virkeliggjørelse av tekstenes innhold. En diskurs oppstod.

8.2 Konsekvenser av de to lærings- og praksistradisjonene

Her følger en utdypning av denne diskursen og et blikk på hvilke mulige konsekvenser de to tradisjonene bringer med seg for praksisen ute på skolene.

8.2.1 Tolkning av og i diskursen

Alle forskningsarbeider som har med fortolkning å gjøre står i fare for å gjøre funn som overensstemmer med forskerens på forhånd antatte lesning av tekst, i dette tilfellet læreplaner. Slikt sett blir ikke teksten ytt rettferdighet, men blir forstyrret av forfatterens subjektive oppfatninger og forskningsobjektet kan komme i bakgrunnen av fortolkerens fortolkning. I metodekapittelet ga jeg en forklaring på hvordan Gadamer også ser dette som en fare, men at bruk av fortolkningstradisjon er tenkt å begrense denne subjektiviteten.

Hermeneutikk kommer av ordet *hermeneuein* og kan sies å ha tre hovedbetydninger på gresk: å uttrykke, å utlegge (forklare og fortolke) eller oversette (Krogh 2014, s.12). Det er i den andre betydningen av ordet hermeneutikk her vil bli brukt, både til å forklare diskursens deltakere og deres tolkning av tekst og min forståelse av læreplanene og diskursens rolle i utformingen av disse.

8.2.2 Tolkningstradisjonenes bruk av hermeneutikk

Også i dette arbeidet med læreplaner kan dette poenget med tolkning over historiske kontekster være interessant. Maria Montessori skrev i en tid preget av det moderne prosjekt (Schaaning 1993, s. 9), en tid preget av troen på sannheten og metoden, på siste-instanser (sannheten forankret i det transcendent), på avsløringsstrategien, fremskrittet og friheten. Mens både læreplan forfatterne og jeg befinner oss i en tid preget av oppløsningen av dette prosjektet, i postmodernismen (Schaaning 1993, s. 14). Dette skaper et historisk skille mellom forfatterens, Maria Montessoris, intensjoner og oss som tolkere.

Den fundamentalistiske tradisjonen synes ikke å betrakte en slik kontekstuell forskjell som et hinder for å konstruere en praksistradisjon i en postmoderne kontekst (Hargreaves 1997, s. 60) basert på tekster skrevet innenfor modernitetens rammer. I dette tilfellet mener jeg at fundamentalistenes forhold til Maria Montessoris tekster må gis en hermeneutisk forståelsesramme. Det var lenge også AMIs forforståelse at de to tekstene, «Erdkinder» og «Study and Work Plans» var uferdige tekster, hvis funksjon var mer å regne som pedagogiske visjoner enn instruksjoner til å utforme et lærende miljø på ungdomstrinnet. Synet var sammenfallende med tradisjonelistene og det fantes derfor ingen diskurs om ungdomstrinnet. Visjonen ble behandlet litt annerledes enn hos tradisjonelistene, i og med at Maria Montessoris barnebarn, Mario Montessori junior, eksperimenterte med å inkorporere momenter fra disse tekstene i en mer konvensjonell skolesetting, det såkalte «urbane kompromisset» (Gang, 2001, s. 233).

På et tidspunkt blir disse tekstene lest av individer med tilknytning til NAMTA med en andre fordommer og forforståelse, den hermeneutiske prosessen starter og man får en annen forståelse av tekstene, man oppnår en ny horisontsammensmeltning. Med dette får vi en ny tradisjon og dette gir opphavet til diskursen rundt hva som er et forberedt miljø på ungdomstrinnet.

8.2.3 Tradisjonelistenes lesning av Montessoris tekster

Som jeg har nevnt tidligere har tradisjonelistenes tolknings- og praksisteori opphav i Maria Montessoris liv og virke. Jeg velger å tro at denne tradisjonen ønsker å drive montessoripedagogikk i overensstemmelse med hennes intensjoner. De kan ved hjelp av Maria Montessoris biografi vektlegge det faktum at hun aldri realiserte ungdomstrinnet. Dersom hun hadde ment at dette var tekster som skulle brukes som instruksjoner, hvorfor bygde hun aldri en skole med ungdomstrinn? Dersom det var avgjørende å få til valorisering av ungdommen for hennes fredsprosjekt, og valorisering bare kunne skje på en bondegård,

hvorfor utgjør da ungdomstrinnet bare en brøkdel av hennes skrifter, forvist til noen tillegg bakerst i en bok? Tradisjonelistene etablerer sin tradisjon på en førforståelse av at Maria Montessori ikke var ferdig med å etablere en praksis på ungdomstrinnet på basis av de tekster hun produserte. Tekstene er å betrakte mer som uferdige visjoner for et ungdomstrinn enn instruksjoner. Tradisjonelister gjør også et poeng av forskjellen mellom den historiske konteksten tekstene ble skrevet i og vår. Vektleggingen av at ungdomstrinnet skal utformes som et internat var muligens ikke en så fremmed tanke i Maria Montessoris levetid, for enkelte sjikt av samfunnet, men er i dagens kontekst fremmed tanke. Likeledes er vektlegging av jordbrukets betydning et resultat av at tekstene er skrevet i en tid hvor økonomiene var langt sterkere preget av primærnæringene enn dagens økonomier og sivilisasjoner som preges av tertiærnæringens dominans. Walls skriver at Maria Montessoris plan for ungdomstrinnet ikke er forenelig med det moderne liv (Walls, 2008, s.50).

Tradisjonelistenes fortolkning av tekstene som visjonære skrifter medfører en utfordring. Dersom man avviser lesning av tekstene som instruksjoner, hva skal man bruke i stedet? Svaret er fra tradisjonelistene er ikke ensartet, men kan sies å være en tredelt fremgangsmåte:

- 1) Man ønsker å legge til grunn en praksistradisjon som bygger på *suksessjon* fra Maria Montessori, altså praksistradisjonen fra barnetrinnet. Dette betyr ikke at den ukritisk videreføres, den skal ikke være identisk med barnetrinnet. I praksis betyr dette at man beholder et lærende miljø ikke ulikt det man finner på barnetrinnet, men med montessorimateriell videreutviklet fra barnetrinnets materiell.
- 2) Man finner pedagogisk inspirasjon fra andre kilder, tekster og praksis, som tolkes som overensstemmende med en videreutvikling av barnetrinnets pedagogikk. Man leser inn en pedagogisk kausalitet fra barnetrinnet. Et eksempel på dette er bruk av Philip Gangs bok «Rethinking Education» (Gang 1989) som hevder at hans pedagogikk er inspirert av Maria Montessori, men er en videreutvikling av hennes pedagogikk tilpasset dagens samfunn. Han hevder at montessoripedagogikk ikke er synonymt med tekster forfattet av Maria Montessori, men er pedagogikk basert på hennes metode, som var å observere barnet og tilrettelegge for barnets naturlige utvikling (Gang 1989, s. 15). Hans holdning til fundamentalistisk fortolkning av montessoripedagogikk er at disse prøver å fryse pedagogikken til tiden før 1952 (Maria Montessoris dødsår).
- 3) Man kan bruke momenter fra offentlige læreplaner der disse er compatible med montessoripedagogiske prinsipper. Offentlig skole er ikke sammenlignbar med offentlig skole i Maria Montessoris samtid. Det er i dag større grad av harmoni mellom disse skoletypene. Offentlig skole har adoptert en rekke progressive elementer frem til i dag,

inspirert av mange pedagoger og den tenker helhetlig om mennesket (JF. De syv mennesketyperne i LK06, generell del). Prinsipper fra montessoripedagogikken har dessuten blitt akseptert av lærere utenfor montessorimiljøet: «Hands-on læring», skriving som vei til lesing, visualiserte abstraksjoner og praktisk arbeid (Gang 1989, s. 16). Likheter med offentlige planer ses som en tendens til at offentlig skole nærmer seg montessoripedagogikken snarere enn en tilpasning til den offentlige læreplanen fra montessoripedagogikkens side.

8.2.4. Fundamentalistenes lesning av Montessoris tekster

For fundamentalistene er montessoripedagogikk synonymt med det man finner grunnlag for i Maria Montessoris tekster. De problematiserer i liten grad det faktum at Maria Montessoris essays ble skrevet i en annen historisk kontekst enn vår. Dette står i sterk kontrast til tradisjonalistenes lesning av tekstene mot historisk kontekst, som vi så går tradisjonalistene langt i å betrakte tekstene omhandlende ungdomstrinnet som utdaterte.

Hvordan kan vi forstå fundamentalistenes posisjon om at disse 70 år gamle tekstene er aktuelle for dagens ungdom?

Det ene mulige svaret ligger i å se bort fra den historiske konteksten. Fundamentalistene kan hevde at de behov Maria Montessori identifiserer ikke påvirkes av kontekst, fordi de er så fundamentale at de ikke forandres av samfunnsendringer. Det kan virke som om menneskets kognitive, emosjonelle og sosiale behov er konstante og ikke lar seg påvirke av den samfunnsmessige konteksten hos Maria Montessori i den fundamentalistiske forståelsen av henne. Erdkinder-gården er snarere før-moderne enn moderne med sin vektlegging av jordbruk og natur. Vekten som er lagt på internettet og jordbrukets betydning for valoriseringen av ungdommen påvirkes ikke av introduksjonen av internett, lesebrett eller mobiltelefoner. Innholdet i tekstene forstås uavhengig av historisk eller kulturell kontekst, og trenger derfor ikke videreutvikles. En slik videreutvikling av montessoripedagogikken som Philip Gang er talsmann for, betraktes med skepsis fra den fundamentalistiske tradisjonen. Utvikling av pedagogikken for den fundamentalistiske tradisjonen er utvikling av pedagogikken til å stemme overens med Maria Montessoris skrifter, unntaket er områder som ikke er behandlet i Maria Montessoris tekster, slik som for eksempel bruk av IKT i montessoriskolene.

Det andre svaret på problemet med tekstenes relevans for dagens ungdom kan belyses med Gadamer's hermeneutikk. Som vist i metodekapittelet vil Gadamer hevde at vi alle nærmer oss et forskningsobjekt med fordommer, som produkter av vår tid. Begge tradisjonene nærmer

seg de to essayene med fordommer, som i lang tid var sammenfallende, før den fundamentalistiske tradisjonen oppsto.

Sett fra et fundamentalistisk perspektiv nærmer de seg Maria Montessoris tekster med det Gadamer (Krogh 2014) kaller legitime fordommer. Den tradisjonellistiske tradisjonens fordommer betraktes av fundamentalistene som illegitime. De illegitime fordommer forstyrrer lesning av teksten og forståelsen av denne, tradisjonellistenes fordommer hindrer dem i å forstå de to essayene. Fundamentalistenes legitime fordommer lar seg korrigere av teksten. Legitime fordommer er fundamentalistenes inngang til forståelse av teksten gjennom at de blir del av den hermeneutiske sirkel. Dette er en prosess som reviderer fundamentalistenes fordommer og gir en større forståelse av tekstenes mening. NAMTA-journals som omhandler ungdomstrinnet og gir forslag til hvordan bruke elementer fra gården i det forberedte miljø for ungdom, kan sees som bidrag til denne hermeneutiske prosessen. Også byggingen av gårdsskolen og den tilknyttede lærerutdanningen kan sees som bidrag til den hermeneutiske prosessen hos den fundamentalistiske tradisjonen. En prosess som kulminerer i at deres forståelseshorisont smelter sammen med de to tekstenes horisont og det oppstår en horisontsammensmelting. Denne horisontsammensmeltingen overbygger tidsspennet mellom den kontekst tekstene ble skrevet i og vår samtid.

8.2.5. NAMTA/AMIs tilgang på kilder

NAMTA og AMI publiserer skrifter hvert år som omhandler montessoripedagogikkens mange aspekter. For ungdomstrinnets del omhandler NAMTA-journals hvordan skape en pedagogisk praksistradisjon. Dette gjør at veiledning for realisering av fundamentalistenes utforming av ungdomstrinnet er tilgjengelig for en hel verden. Disse utdypningsskriftene fra NAMTA refereres i læreplanen fra og med LM13 (LM13, s.189 og s. 208). Dette er slik jeg tolker det nok et eksempel på fundamentalistisk inntreden fra LM 13 og siden dominans i LM20.

I AMIs «Communications» og i NAMTA-Journals publiseres også tidligere upubliserte tekster av Maria Montessori også tekster som omhandler ungdomstrinnets innhold og utforming. To eksempler på dette er talene Maria Montessori holdt i London i 1936 (Montessori, 2011) og i Oxford 1936 (Montessori, 2001). Dette innebærer at den fundamentalistiske tradisjonen besitter og bruker et større korpus av skrifter fra Maria Montessori om ungdomstrinnet enn hva den tradisjonellistiske tradisjonen gjør. Dette gjør at den fundamentalistiske konstruksjonen av en praksisteori er fundert på flere skrifter enn det jeg har lagt til grunn for denne læreplananalysen, men viktigere er det at utviklingen av denne

praksistradisjonen er en stadig pågående prosess hvis resultater gjøres tilgjengelig for en hel verden gjennom publikasjoner fra NAMTA og AMI.

Den fundamentalistiske tradisjonen skiller seg også i forhold til den tradisjonalistiske på et annet viktig punkt. Den avviser i stor grad momenter fra offentlig læreplan og er dermed uenige i den tradisjonalistiske fortolkningen om at den offentlige skolen nærmer seg montessoripedagogikk. Fundamentalistene hevder at en slik tolkning ignorerer det faktum at montessoripedagogikk har en annen holdning til hva som er hensikt med opplæringen, menneskesynet og læringssynet (Lillard 2007). Fra fundamentalistisk hold vil man kunne hevde viktigheten av å ha en montessorispesifikk læreplan fordi det ligger et pålegg fra utdanningsmyndighetene om at lærere i montessoriskolene er pålagt en opplæring i den offentlige skolens tolknings -og praksistradisjon. Uten en montessorispesifikk læreplan vil man dermed kunne få en glidning mot innholdet i offentlig skole på ungdomstrinnet. Bruk av læreplaner som helt eller delvis bruker offentlige læreplaner bør derfor unngås.

8.2.5. De to tradisjonenes vektlegging av forberedt miljø

Begge tolkningstradisjonene anerkjenner at det er en rekke montessoripedagogiske momenter som skal brukes gjennomgående fra barnetrinn til og med ungdomstrinnet, men de to tradisjonene er uenige om hvilke disse er. Tydeligst er dette i synet på det forberedte miljø, som er denne oppgavens fokus. Det forberedte miljø er i montessoripedagogikk, den fysiske kontekst eleven lærer av gjennom å interagere med dette. Læreren regnes som del av det forberedte miljø. Her er den tradisjonalistiske praksistradisjonen langt mer åpen for en mer konvensjonell bruk av klasserom enn hva den fundamentalistiske tradisjonen er (Walls, 2008; Gang, 1998). Tradisjonalistene betoner miljøets funksjon fremfor utforming, de vektlegger viktigheten i at miljøet virker beskyttende for ungdommen i en tid hvor en vanskelig fysisk overgang er i ferd med å skje og at ungdommen oppnår en forståelse av det samfunnet han skal bli en del av (Walls, 2008, s.14). Tradisjonelistene vil hevde at det her selvfølgelig er ønskelig med nærhet til naturen, men ikke at en gård er nødvendig for å sikre denne dobbelte funksjonen av beskyttelse og forståelse av samfunnet.

For fundamentalistene er gården det forberedte miljø, for dem sikres den doble funksjonen av miljøet, som beskyttende og som gir eleven en forståelse av samfunnet, best med gården som lærende miljø. Gården bringer med seg en rekke tilleggsfaktorer, som erfaring med jordbruk, frihet fra hjemmet og sjelelig ro. I NAMTA journal fra 2001 finner vi følgende sitat fra Maria Montessori:

Man`s first work is to exploit the earth. His work is with the earth itself. Apart from the practical fact that it is the best thing for the child to be removed from his home and its emotional environment into the country, he finds peace and tranquility in an environment new to him. (Maria Montessori, 2001, s.179).

Sitatet her hentet fra Montessori for å vise betydningen av gården som det forberedte miljø for ungdom er typisk for den fundamentalistiske tradisjonens argumentasjon, man vektlegger skrifter som instruksjoner. Det fundamentalistiske holdningen understrekes med en kilde som faller utenfor de skrifter som har vært allment tilgjengelige. For fundamentalistene er et forberedt miljø i et mer tradisjonelt klasserom å betrakte som et miljø tilpasset elever på barnetrinnet og ikke egnet for ungdom. LM20 advarer mot en slik praksis:

Å gi barn og unge som er på et nytt trinn det samme miljøet som var riktig for det forrige trinnet er å hindre utvikling. Funksjonen til det forberedte miljøet er å hjelpe barn til en best mulig utnyttelse av deres tendenser i henhold til deres alder. Miljøet inkluderer det fysiske miljøet, materiellet og det menneskelige miljøet, inkludert både barn og unge. (Montessori Norge, 2020, s.11)

Jeg kan ikke på grunnlag av dette ene sitatet alene si at dette er en advarsel mot en tradisjonell forståelse av det forberedte miljøet på ungdomstrinnet, men satt sammen med funnene fra bruken av idealtypeskjemaet understreker dette sitatet den fundamentalistiske dominansen i den siste revisjonen av læreplanen.

8.2.6. Bruk av montessorimateriell

Som vi har vist har den fundamentalistiske fortolkningen langt på vei betraktet gården som det forberedte miljø og de ulike oppgavene på en gård er derfor betraktet som materiell. Laurie Ewert-Krocker skriver at gården, landet tilknyttet gården, er et uendelig underlag for naturvitenskapelige og historiske studier og vi må søke måter å utnytte dette forskningsunderlaget i alt vi gjør (Ewert-Krocker, 2006, s.44). Fundamentalistisk forståelse vil derfor være kritisk til bruk av annet montessorimateriell i det lærende miljøet. Unntakene vil her være til faglig bruk, det vil si brukt som rene didaktiske verktøy eller dersom Maria Montessori har anbefalt bruk av dette på ungdomstrinnet.

Den tradisjonellistiske tradisjonen er langt mer åpen for bruk av didaktisk materiell som en del av det forberedte miljøet på ungdomstrinnet. Her vektlegges igjen funksjonen av materiellet, dersom det fører til inspirasjon for å søke ny kunnskap hos eleven, er det ingen grunn til ikke å bruke dette. Det understrekes at barneskolemateriell må presenteres for ungdom på en annen måte enn slik det blir gjort på barnetrinnet (Walls 2008, s.74) WMI-lærerutdanningen for ungdomsskolelærere har dessuten gjort utvikling av pedagogisk materiell for ungdomstrinnet til del av lærerutdanningen. Disse skal knyttes til montessorimateriell brukt på barnetrinnet, 9-

12 år, men får ikke status som montessorimateriell. Dette må sees som en videreføring av at også på dette alderstrinnet skal elevene lære gjennom bruk av hendene fremfor ren teoretisk læring.

Den tradisjonalistiske åpenheten for bruk av materiell kan knyttes til det lærende miljøet, som hos dem er et mer tradisjonelt klasserom, men også til forståelsen av læringsteori og vektlegging av hvem som er subjekt i det forberedte miljøet.

8.2.7. Subjektet i opplæringen

Tradisjonalistene baserer seg på en videreføring av en praksistradisjon fra barnetrinnet, de kaller også det som skjer på ungdomstrinnet for «Kosmisk utdanning» (Walls 2008, s.58), i motsetning til den fundamentalistiske tradisjonens vektlegging av begrepet Erkinder til å beskrive ungdomstrinnet.

Dette gir seg utslag i at den tradisjonalistiske tradisjonen også fortsetter å henvende seg til individet i opplæringen, ikke som objekt for opplæringen, men som subjekt i opplæringen. Clare Healy Walls gir en oppsummering om hvordan den voksne skal legge til rette for ungdommens læring (av pensum) på montessoriskolens ungdomstrinn:

1. The curriculum is re-arranged so that items that are completely unattractive to the individual adolescent are removed.
2. The adults make all learning attractive and challenging for the adolescents.
3. The adults make it possible for the young person to manage her own work and to take responsibility for her own learning.
4. The adults trust the young person, providing clear guidance and freedom to make choices.
5. The adults become aware of their own personal attitudes that might make it difficult to provide the above conditions.

(Walls 2008, s.29)

Som vi ser av de fem punktene over er vektleggingen en videreføring av barnetrinnets individfokus, og dermed det konstruktivistiske læringssynet fra barnetrinnet.

Også på dette punktet skiller de to tolknings- og praksistradisjonene seg fra hverandre. For den fundamentalistiske tradisjonen er vektleggingen av opplæringen rettet mot det sosiale mennesket på ungdomstrinnet, «kosmisk opplæring» er et tilbaketrukket stadium i ungdommens utvikling. Med dette er også det foregående trinnets individorientering erstattet med en orientering mot kollektivet og det sosiale liv. “At this point the individual child is becoming a

newborn social being who did not exist before. As the newly born creature always is, he is weak and in need of help.” (Maria Montessori, 2001, s.177)

For den fundamentalistiske tradisjonen er gårdens funksjon at den tilbyr en rekke oppgaver og muliggjør en rekke studier, men den er også et «materielt» for utviklingen av et fungerende kollektiv. Gården innebærer en rekke arbeidsoppgaver som ungdomskollektivet må ta seg av fra rengjøring, matlaging, arbeid med skolehage og ivaretagelse av dyr (Ewert-Krocker, 2006, s.44). Det er ungdomskollektivet som her må stå for arbeidet gården innebærer og for den organisering og arbeidsdeling som dette forberedte miljøet innebærer. Læreren er ikke lenger bare den vennlige tilretteleggeren av miljøet, men en deltaker som jobber side ved side av elevene. Ungdommen må derfor finne sin plass i «det lille samfunnet» som gården utgjør, individet må finne sin plass i kollektivet. Dette «materiellet» vektlegger kollektivet som subjekt for læring. Individets sosiale læring skjer gjennom interaksjon med gården og kollektivet. Dette innebærer slik jeg tolker det også en betoning av sosial læringsteori i den fundamentalistiske tradisjonen på ungdomstrinnet.

8.3. Den usynlige delen av diskursen

Det finnes en masteroppgave som tar for seg de tre neste nivåene av Goodladslæreplan teori i en norsk kontekst på montessoriskolens ungdomstrinn og denne bør nevnes, selv om innfallsvinkelen er en annen enn i denne oppgaven.

Anne Aschim studerte to montessoriskoler med ungdomstrinn og sammenlikner med et ungdomstrinn på offentlig skole (Aschim 2008). På det tidspunkt hvor Aschim gjorde sine undersøkelser var det 2007 utgaven av Læreplan for Montessoriskolen som gjaldt, tilsvarende LM11, men uten fag- og timefordelingen. Aschim behandler i liten grad de to første nivåene i Goodlads læreplananalyse, men vektlegger observasjoner og intervjuer av skoleledere, lærere og elever. Hennes fokus i undersøkelsen er hvordan montessoripedagogikk praktiseres på ungdomstrinnet i de to skolene hun undersøker. Hun bruker ikke 2007 læreplanen til å bestemme dette, men konstruerer på egenhånd en definisjon om hva montessoripedagogikk for ungdomstrinnet er. Dette gjør hun på grunnlag av tekster hentet fra Maria Montessori, tekster om montessoripedagogikk og undersøkelser om forskjeller mellom montessoriskoler på ungdomstrinnet og offentlige skoler i USA.

I oppgaven operer hun med en forståelse av montessoripedagogikk som ligger ganske tett opptil den tradisjonellistiske forståelsen av hva montessoripedagogikk er på ungdomstrinnet.

Det vil si at den inneholder elementer fra barnetrinnet, generell montessoripedagogikk, og er blandet med momenter fra offentlig skole. Erdkinder nevnes i teksten til denne oppgaven og de to essayene fra Maria Montessori oppgis i litteraturhenvisninger, men oppgaven gir inntrykk av at dette sees som et ideal og at hun ikke forventer annet fra observasjoner av skolene enn at de skal ligge i landlige omgivelser og at naturen skal brukes i undervisningen. Den første forventningen er knyttet til ungdomstrinnet spesifikt, mens det andre poenget finnes igjen i barnetrinnet. Hennes oppgave og konklusjoner er dessuten opptatt av hvordan pedagogikken erfares av elever, tilsvarende Goodlads femte nivå, et poeng som faller utenfor min undersøkelse.

Det som er interessant å merke seg for denne oppgaven er følgende: Aschim fant at det var forskjell i utformingen av de to montessoriskolene, den ene skolen har flere montessoripedagogiske elementer enn den andre. I beskrivelsen av den skolen som inkorporerer flest elementer fra montessoripedagogikken fremheves også et prosjekt om «land art». Dette er ikke en arbeidsform som er typisk for montessoripedagogikk på noe nivå, men mer et eksempel på at den tradisjonalistiske fortolkningstradisjonen henter inn inspirasjon fra annen pedagogisk praksis enn montessoripedagogikken.

Slik Aschim konkluderer er forskjellen mellom den ene montessoriumskolen og den offentlige skolen i undersøkelsen liten. Det er derimot forskjeller mellom de to montessoriskolene i undersøkelsen, Aschim er her litt uenig med seg selv i og med at hun skriver i innledningen at det er *stor* forskjell mellom de to montessoriskolene (Aschim 2008, s.4) og i konklusjonen at det *er* forskjell mellom de to skolene i og med at den ene skolen inneholder *elementer av montessoripedagogikk* (Aschim 2008, s.92).

Aschims oppgave er en sjelden og viktig dokumentasjon på praksis i montessoriskolens ungdomstrinn, praksis som faller utenfor denne oppgavens rammer, men som i noen grad kan gi en pekepinn på læreplanens innflytelse. Det vi vet er at likheten med offentlig skole ikke skyldes mangel på montessorikompetanse hos lærerne, Aschim bekrefter at begge skolene har montessoripedagoger på ungdomstrinnet.

Dersom observasjoner og intervjuer er gjort i tidsrommet mellom høsten 2007 og våren 2008, er den gjort innenfor gyldighet av 2007 utgaven av Læreplan for Montessoriskolen. Vi ser at LM07s påvirkning på praksis har vært liten på de skolene som har blitt undersøkt. Det er vanskeligere å konkludere med hvorfor det er slik. En forklaring kan være tid. Den første læreplanen ble innført i 2007, sammenfallende med Aschims oppgave. Vi vet fra internasjonal

forskning at utdanningsreformer har liten effekt, og at forandring i skolen tar lang tid (Møller m.fl., 2013, s.32).

En annen forklaring kan være at den tradisjonalistiske fortolkningen av hva som er et forberedt miljø på ungdomstrinnet er vanskelig å definere og dermed å observere.

Som vist i denne oppgaven har den tradisjonalistiske praksistradisjonen tre ulike kilder og er nærmest hegemonisk på det tidspunkt oppgaven blir skrevet: 1) Den baserer seg på en videreføring av pedagogikk fra barnetrinnet, blant annet gjennom utvikling av pedagogisk materiell. Dette materialet spesifiseres ikke før i LM20, hvor det refereres til noe språk og matematikk materiell (LM20, s.192). Hvilke andre elementer som utvikles fra barnetrinnet gir heller ikke læreplanene konkrete beskrivelser av, annet enn fredstanken og aldersblanding, som ikke er synlige i særlig grad i Aschims observasjoner. 2) Den baserer seg på å hente inspirasjon fra pedagogikk utenfor montessoripedagogikken, men det fremgår ikke av LM11 eller LM13 hva denne inspirasjonen består i. Aschim nevner at den skolen som har flest montessorielementer bruker «Land Art». Et element denne skolen har hentet fra utenfor montessoripedagogikken. 3) Den er åpen for momenter fra offentlig læreplan, der denne er kompatibel med montessoripedagogikk og deler kompetansemål med denne.

Som nevnt tidligere har den tradisjonalistiske forståelsen av montessoripedagogikk en annen tilnærming til hvordan oppfatte den voksnes rolle, pedagogens rolle. Begge tradisjonene er opptatt av situert læring (Leave & Wenger 1991, s. 40), men den tradisjonalistiske tradisjonen er åpnere i forhold til praksis, noe som gjør at det er vanskeligere å få øye på både i praksis og i læreplananalyse. Philip Gang skriver at det å være montessoripedagog ikke handler så mye om innhold, som å lære seg en prosess (Gang 1989, s.16). En utfordring for den tradisjonalistiske praksis vil derfor være at den krever etablering av en veldig sterk kultur eller tilstedeværelse av en «pedagogisk mester» for å sikre kvaliteten til praksisen. Man kan tenke seg at åpenheten til mangfoldet av kilder kan føre til et mangfold av fortolkninger og utflytning av innhold, dersom den ikke holdes på plass av en kultur eller en person. Dette gjør det vanskelig for en observatør å få øye på den montessoripedagogiske praksisen i et tradisjonalistisk miljø, som ikke har den fundamentalistiske tradisjonens klare, og i denne sammenheng, observerbare kjennetegn.

Dette siste poenget vil forsterkes i ideanalysen, hvor tradisjonalistisk dominans vil være synonymt med fravær av fundamentalistisk påvirkning. Kjennetegnene er hos tradisjonalistene vanskeligere å få øye på fordi denne tradisjonen langt på vei dreier seg om en

holdning til eleven, til motivasjon for læring og om elevens forståelse av sin plass i kosmos og i samfunnet (Walls 2008, s.57), enn et definert fysisk forberedt miljø slik som hos den fundamentalistiske tradisjonen.

8.4. Nærhet til de offentlige læreplanene

Formålet med å utvikle et idealtypeskjema basert på Maria Montessoris to mest kjente essays om ungdomstrinnet var å utvikle et heuristisk verktøy for tekstanalyse av Læreplan for montessoriskolen LM11, LM13 og LM20. Bruk av dette verktøyet konkluderte med at læreplanene omtalte i ulikt omfang de sentrale momentene fra idealtypeskjemaet, og i ulik grad var blandet med elementer fra offentlig læreplan LK06 og LK20.

Tekstanalysen viste at alle de tre montessorilæreplanene fremstår som en blanding av elementer fra Maria Montessoris tanker og LK06 eller LK20, men at denne blandingen er avtagende fra LM11 til LM20, den siste læreplanrevisjonen er i større grad et rent montessoripedagogisk produkt.

På den ene siden hevder Breivik (2012) i sin masteroppgave at disse likhetene mellom offentlige planer og Læreplan for montessoriskolen på barnetrinnet er uproblematisk. Lillard (2007) hevder på sin side at en sammenblanding av montessoripedagogikk og annen pedagogikk medfører at man ikke oppnår målene for montessoripedagogikken.

Breivik (2012) tilskriver likhetene to årsaker: 1) Likhetene skyldes form, Læreplan for montessoriskolen bruker samme mal som LK-06. 2) store deler av Kunnskapsløftet er kompatibelt med montessoripedagogikk, det er derfor ingen grunn til ikke å ta med disse felles elementene i Læreplan for montessoriskolen. Breivik hevder at til tross for disse overfladiske likhetene i læreplanene er det montessoripedagogiske innholdet sterkt nok til at læreplanen fremstår som et grunnlag for alternativ pedagogikk på barnetrinnet. Breiviks påstander kan være gyldige på barnetrinnet hvor man har en etablert praksistradisjon fra Maria Montessori, men det er vanskeligere å betrakte denne likheten som overfladisk på ungdomstrinnet, som står uten denne praksistradisjonen.

Angeline Stoll Lillards studie av montessoriskoler er langt mer kritisk til en sammenblanding av andre skoletyper med montessoripedagogikk (Lillard 2007). Hun skriver at andre skoletyper baserer seg på modeller som ikke er kompatible med montessoripedagogikk. I amerikansk offentlig skole er det to modeller som er fremherskende, den ene er fabrikkmodellen, hvor skolen betraktes som en "kunnskapsfabrikk". Den andre er «Det lockeanske barnet» (fra filosofen John Locke), hvor barnet betraktes som et tomt kar eller en

blank flate læreren er tenkt å fylle. Den bakenforliggende aksiomatiske ideen i begge modellene er at eleven er et objekt, noe som er inkompatibelt med Montessoris konstruktivistiske syn på eleven som subjekt. Lillard skriver i likhet med Breivik om barnetrinnet, men det er nærliggende å tenke seg at blandingen mellom ulike pedagogiske syn og montessoripedagogikk gir et annet resultat enn de mål montessoriskolen har for barnetrinnet, er denne faren like stor på ungdomstrinnet. Lillard deler det negative synet fundamentalistene har på sammenblanding av pedagogikk, men på et tidspunkt hvor dette gir liten resonans i montessorimiljøet rundt ungdomstrinnet, basert på lesing av LM11.

8.4.1 Valget av fagdelt plan

Som nevnt i innledningen og i teorikapittelet er montessoripedagogikk en tilrettelegging for at barn lærer av «sin indre lærer», det vil si har et konstruktivistisk læringssyn. Det er med bakgrunn i det konstruktivistiske læringssynet overraskende at alle de tre læreplanene for Montessoriskolen langt på vei er fagdelte planer. Denne formen på læreplanene gir inntrykk av en større likhet mellom montessoripedagogikken og innholdet i pedagogikken på barnetrinnet ved lesning av læreplanen enn det som er gyldig for pedagogisk praksis (Breivik 2012). Noe av kritikken mot fagdelte læreplaner er at de forutsetter lærerens rolle som formidler av fagstoff (Engelsen, 2015, s.35), en lærerrolle som bryter med montessoripedagogikkens læringssyn. Jeg mener at dersom man la konstruktivismen til grunn for læreplanen ville det vært naturlig å velge en aktivitets- eller erfaringsplan til grunn for læreplaner for montessoriskolene. På denne måten ville man synliggjort pedagogikkens utgangspunkt i elevenes interesser og vektlegging av deres egenaktivitet (Engelsen, 2015, s.37). En slik plan ville oppmuntre elevene til å sette seg sine egne mål, formulere egne oppgaver og ta i bruk problemløsningsmetoder eller montessorimateriell for å løse dem. Dette er langt mer i tråd med min forståelse av montessoripedagogikk både på barne- og ungdomstrinn enn hva de eksisterende planene gir rom for. Hvorfor har da det nasjonale montessoriforbundet valgt denne formen på læreplanene sine?

Kunnskapsdepartementet forårsaket at LM11 ble laget, hvor Norsk Montessoriforbund ble pålagt en større likhet med de offentlige planenes fag- og timefordeling. Her har Norsk Montessoriforbund fått pålegg om å fastsette et antall timer i uken, dette til tross for at en slik organisering harmonerer dårlig med konstruktivistisk læringsteori:

Læreplan for montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår er pålagt av Kunnskapsdepartementet å ha en fastlagt fag- og timefordeling som strider mot grunnleggende montessoripedagogiske prinsipper. I montessoripedagogikken legges det stor vekt på elevenes individuelle behov. Elevene skal få arbeide i sitt eget tempo

og bruke den tiden de trenger innenfor hvert fag for å nå de faglige målene. Montessoriskolene må likevel, grunnet kravene til læreplan, forholde seg til et veiledende minstetall i hvert fag. (Norsk Montessoriforbund, 2011, s.193)

I Kunnskapsdepartementets reaksjon og krav om likhet med den offentlige skolen når det gjelder fag -og timefordelingen ligger trolig svaret på hvorfor montessoriplanene ligger så nært opp til de offentlige læreplanene i form. Et valg av en aktivitets- eller erfaringsplan til grunn for læreplaner for denne skoletypen ville derfor trolig medføre et pålegg fra Kunnskapsdepartementet om å utarbeide en fagdelt læreplan. Kunnskapsdepartementets reaksjon er underlig ettersom det i Rundskriv Udir-02-2011- Krav til læreplaner i frittstående skoler heter at «Skolen må synliggjøre den anerkjente pedagogiske retningen i læreplanen», og i samme rundskriv at «Opplæringen må representere en sammenhengende ide og et *verdigrunnlag som normalt ikke realiseres i den offentlige skolen.*» Valg av en mer åpen fag - og timefordeling samt en annen type læreplan vil nettopp kunne medvirke til å synliggjøre at dette er en annen pedagogisk retning. Sett mot eksistensen av et reelt pedagogisk mangfold er Kunnskapsdepartementets reaksjon betenkelig.

8.4.2. Problemet med karakterer

At kompetansemålene for de ulike fagene er sakset ut av Kunnskapsløftet (LK06 eller LK20) i alle tre læreplanutgavene for montessoriskolen er heller ikke uproblematisk. Montessori var svært skeptisk til samtidens bruk av pensum, i det at hun så slike pensumlister som begrensende for utvikling av både kunnskap og personlighet hos ungdommen. (Montessori 1973, s. 111). I tillegg unngår læreplanen å problematisere karaktersetning på ungdomstrinnet, en praksis Maria Montessori var ytterst skeptisk til og som kan sies å være antitesen til ungdomstrinnets mål om valorisering av personligheten til ungdommene:

Adolescents and young people almost right up to maturity are treated like babies in the elementary schools. At fourteen or sixteen they are still subjected to the petty threat of “bad marks” with which the teachers weigh up the work of boys and girls by a method that is just like that of measuring the material weight of lifeless objects with the mechanical aid of a balance. The work is “measured” like inanimate matter, not “judged” as a product of life. (Montessori 1973, s.100)

8.4.3 Kravet til offentlig lærerutdanning

Et poeng som er verdt å merke seg som er relatert til bruk av deler av den offentlige læreplanen, er at utdanningen av montessoripedagoger kun er en tilleggsutdanning til offentlig lærerutdanning. Montessoriutdanning erstatter ikke praktisk pedagogisk utdanning (PPU) dersom man ønsker å jobbe i montessoriskolen. Montessoripedagoger har altså et dobbelt krav

til utdanning, og har tilsvarende 60 studiepoeng i pedagogikk for begge skoletypene, for den ene montessoriutdanningen som er godkjent med studiepoeng. Denne blandingen av offentlig lærerutdanning og montessoriutdanning var noe Maria Montessori var skeptisk til:

«An ordinary teacher cannot be transformed into a Montessori teacher, but must be created anew, having rid herself of pedagogical prejudices.» (Montessori, 2007c, s.67)

Som vi ser av sitatet går Maria Montessori ganske langt i å avvise at andre pedagogiske praksistradisjoner kan tilføre noe som helst til montessoripedagogikken. Norske utdanningsmyndigheter kan derfor ikke begrunne kravet om den doble pedagogiske utdanningen til montessoripedagogikkens eget behov for en tilleggsutdanning. Det er derfor nærliggende å tilskrive dette til montessoriutdanningenes praktiske utforming.

Kravet til at montessorilærerne må være opplært i to praksistradisjoner er ikke helt uproblematisk sett fra et montessoriperspektiv. En ting er at denne praksistradisjonen ikke evner å legge til rette for barnets iboende potensiale og læring, og dermed ikke kan brukes i en montessorisammenheng. Hvordan skal man hindre at den offentlige praksistradisjonen, med sitt elev- og læringssyn, ikke forkludrer den montessoriske praksistradisjonen? Dette vil kunne medføre at man ikke oppnår de ønskede resultater for barna.

Nærhet til både offentlige læreplaner og nærhet til offentlig lærerutdanning kan derfor oppfattes som et problem innenfor en montessoripedagogisk kontekst. Særlig er dette utfordrende for montessoriskolens ungdomstrinn som hviler på en langt mindre etablert og tydelig praksistradisjon enn barnetrinnet.

8.5 Overgang mellom tradisjonene

En overgang fra et tradisjonalistisk til et fundamentalistisk forberedt miljø vil innebære en ytterligere økning i kostnader for skoleeier og logistiske utfordringer for skolelederne.

Anskaffelse av en gård eller tilgang til alle gårdens elementer vil bety økte utgifter.

Omskolering av lærere til å kunne utforme og agere i det forberedte miljøet LM20 beskriver vil både være kostbart og innebære logistiske utfordringer for skolene.

Så langt finnes det ingen insentiver fra utdanningsmyndighetene til å gjennomføre en slik omfattende omlegging av pedagogikken på ungdomstrinnet som LM20 beskriver, verken i form av økonomisk støtte, tilsyn på om man oppfyller læreplanen eller som likestilt med praktisk pedagogisk utdanning. Utdanningsdirektoratet godkjenner ikke NAMTA/AMIs «Adolescent Diploma» som spesialist utdanning. Dette innebærer at den utdanningen som i størst grad gjør lærerne på ungdomstrinnet i stand til å skape og virke i et lærende miljø som

overensstemmer med innholdet i den siste læreplanen, ikke er godkjent som spesialistutdanning av Utdanningsdirektoratet. Med vektlegging av erdkinder-gården som det forberedte miljø i LM20, får man en diskrepans mellom kravet til montessoriutdanning og innholdet i læreplan for montessoriskolen.

Det er med bakgrunn i dette å forvente at en endring av praksis ute i skolene, slik at denne er overensstemmende med innholdet i LM20, vil ta tid.

8.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å vise hvordan de to ulike synene på Maria Montessoris skrifter og deres ulike førforståelse av skriftene, kan gi ulik pedagogisk praksis på ungdomstrinnet. Begge tradisjonene knytter sin fortolkning til Maria Montessoris liv og virke og kan derfor begge sies å være montessoripedagogikk.

Med LM 20 er et forberedt miljø for ungdomstrinnet ensbetydende med å bruke erdkinder-gårdens alle elementer. Et funn er derfor at WMI-lærerutdanningen fra august i år, ikke lenger tilfredsstillende opplæring i overensstemmelse med lærerplanens innhold. Dette til tross for at den kan hevde å være montessoripedagogisk og at den er den eneste montessoriutdanningen som Utdanningsdirektoratet godkjenner som spesialistutdanning på ungdomstrinnet.

9 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg kort svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Deretter vil jeg kort oppsummere studiens forskningsbidrag, implikasjonene av funn i studien og studiens begrensninger.

9.1 Funn

Problemstilling for oppgaven har vært: «Hva karakteriser et «forberedt miljø» på montessoriskolens ungdomstrinn, hvordan fremstilles dette i de ulike utgavene av Læreplan for Montessoriskolen og hvilke implikasjoner medfører dette for pedagogisk ledelse?».

Forskningsspørsmål har vært:

- Hvilke tolknings- og praksistradisjoner kan identifiseres innenfor montessorimiljøet knyttet til ungdomstrinnet?
- I hvilken grad kan det identifiseres en utvikling av hva som er et forberedt miljø på ungdomstrinnet i de tre læreplanutgavene?

Analysen har vist at de de tre læreplanutgavene har ulike svar på hva et forberedt miljø på ungdomstrinnet er. Den eldste av læreplanutgavene, LM11, tar utgangspunkt i klasserommet som det forberedte miljø. I LM20 er det forberedte miljø et miljø som inneholder alle elementer fra erdkinder-gården.

Gjennom bruk av diskursanalyse av det som hos Goodlad kalles ideenes læreplan, ble to tolknings- og praksistradisjoner av hva som utgjør et «forberedt miljø» på ungdomstrinnet identifisert. Begge tradisjoner, den tradisjonelle og den fundamentalistiske, påvirker utforming læreplankravene til «forberedt miljø» på ungdomstrinnet.

Gjennom utarbeidelse og bruk av idealtypeskjema basert på Maria Montessoris skrifter om ungdomstrinnet, ble det klart at begge de to tradisjonene var representert i de to første lærerplanene, men i ulik grad og sammensetning. Med LM20 har den fundamentalistiske forståelsen av hva som utgjør et lærende miljø for ungdomstrinnet blitt enerådende. Det er rett og slett mulig å påvise en historisk utvikling fra å behandle innholdet i disse skriftene som pedagogiske visjoner uten tydelige praktiske pedagogiske konsekvenser, til å gjøre det ideelle innholdet i «lærende miljø» konkret og forpliktende.

Innholdet i LM20 medfører at «det forberedte miljø» for ungdomstrinnet korresponderer med innholdet i kun den ene av lærerutdanningene for ungdomstrinnet, den til NAMTA/AMI. WMI utdanningen for ungdomstrinnet er en opplæring i et annet forberedt miljø enn det læreplanen foreskriver.

9.2. Forskningsbidrag

Studien bidrar til økt forståelse av hva som er montessoripedagogikk på ungdomstrinnet i en norsk kontekst og betydningen av «det forberedte miljø» innen montessoripedagogikken.

Mine funn vil kunne underlette fremtidige undersøkelser av pedagogisk praksis på montessoriskolens ungdomstrinn, fordi det er identifisert to ulike tolknings- og praksistradisjoner for dette trinnet.

9.3. Implikasjoner av studien

Læreplan for montessoriskolen har status som forskrift. Dette medfører at skoler som driver etter denne læreplanen er forpliktet til å drive i overensstemmelse med innholdet i læreplanen. Denne studien har vist at bare en av de to lærerutdanningene for ungdomstrinnet gjør lærerne i stand til å tilrettelegge et «forberedt miljø» slik LM20 beskriver det. Dette bør få konsekvenser for Utdanningsdirektoratets godkjenning av hvilke lærerutdanninger som skal få status som spesialistutdanning. Videre fordrer dette at ledere og skoleeiere legger strategier for å skaffe seg relevant opplæring til å kunne oppfylle læreplanens innhold.

9.4. Begrensninger

Denne studien er begrenset til lærerplanen idenivå og den formelle lærerplanen, og sier derfor lite om hvordan læreplanene faktisk blir brukt og hvordan LM20s beskrivelse av et forberedt miljø for ungdomstrinnet påvirker pedagogisk praksis ute på ungdomsskolene. Når det gjelder pedagogisk praksis på montessoriskolens ungdomstrinn er det behov for mer forskning.

Litteraturliste:

- Aschim, A. (2008) *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?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Bergström, G. & Svärd, P. (2018) Ide och ideologianalys i Boreus, K. & Bergström, G, (red.) *Textens mening og makt-samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4.utg.) (s.133-176). Lund: Studentlitteratur AB
- Bleicher, J. (1990) *Contemporary Hermeneutics*. London: Routledge
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017) Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst i Aas, M, & Paulsen, J. *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72) Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratberg, Ø. (2018) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Breivik, T. (2012) *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Bråten, A. (2017) *Hvordan bidrar skoleledelsen til kvalitetsutvikling?* (Masteroppgave) Universitet i Oslo.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research Methods in Education*. (8. Utg.) London: Routledge
- Engelsen, B. (2003) *Ideer som formet vår skole?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engelsen, B. (2015) *Kan læring planlegges?* (7.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ewert-Krocker, L. (2006) Elements of Erdkinder at the Farm School i *The NAMTA Journal Vol.31, no 1*, s, 39-49.
- Goodlad, J., m.fl. (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grazzini, B.C. (2006) Establishing The Erdkinder Appendices As An Authority i *The NAMTA Journal Vol.31, no 1*, s, 27-37.
- Gang, P. (1989) *Rethinking Education*. Atlanta: Dagaz Press.
- Gang, P. (2001) Some Characteristics of a Montessori Erdkinder Compromise i *The NAMTA Journal Vol.26, no 3*, s, 233-238.
- Grønmo, S. (2017) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo Ad Notam Gyldendal.

- Helle, L. (2008) *Rom for handling*. (3.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Höglund, J. (2006) Montessori Theory: Valorization i *The NAMTA Journal Vol.31, No1*, s. 150-160.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011) Å utforske praksis-Grunnskolen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kahn, D. (2001) Hershey Montessori Farm School, 2001: Unmasking Individual Truth i *The NAMTA Journal Vol.26, No3*, s. 393-407.
- Karseth, B. & Engelsen, B. (2013) Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor i Karseth, Møller og Aasen (red.) *Reformtakter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014) *Hermeneutikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kuhn, T. (1992) *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2018) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lexau, Ø. (2009) *Autonom klasseromsledelse: sammenhenger med og mellom elevers behovstilfredsstillelse, motivasjon, mestring og velvære*. (Masteroppgave) Universitetet i Oslo.
- Lillard, A. (2007) *Montessori- The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- Lübcke, P. (1987) Fenomenologin och hermeneutiken i Tyskland i Lübcke, P. (red.) *Vor tids filosofi* (s.30-170) Stockholm: Bokförlaget Forum AB
- Lånkan, K. (2014, 12. august) Mer Montessori. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/mer-montessori-1.292262>
- Marshall, C. (2017) *Montessori Education: a review of the evidence base*. <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0012-7>
- McAfee, A. (2011) *Montessori Builds Innovators* in Harvard Business Review July 25 på <https://hbr.org/2011/07/montessori-builds-innovators>

- McNamara, J. (2001) Helping the Adolescent Personality i *NAMTA Journal Vol.26, No 3*, s.114-124.
- Montessori, M. (1973) *From Childhood to Adolescence* (2. Utg.). New York: Schocken Books Inc.
- Montessori, M. (1989) *To Educate the Human Potential*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (2001) Dr. Montessori's Third Lecture i *NAMTA Journal Vol.26, No 3* (s. 175-188).
- Montessori, M. (2007a) *The Absorbent Mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2007b) *Education and Peace*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2007c) *Education for A New World*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2011) Principles and Practice in Education i *Communications- Journal of the Association Montessori Internationale*. Vol. 1-2.
- Montessori Jr., M. (1991) *Från barn til vuxen*. Solna: MacBook Förlag.
- Myhre, R. (1996) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. (2.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011) Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen i Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef*. (s.15-26) Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T., Rye, E. og Aasen, P. (2013) Kunnskapsløftet som styringsreform i Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P (red.) *Reformtakter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordberg-Brun, A-L. (2015) *Skoleledelse sett i et nytt perspektiv, tradisjon eller nytenkning* (Masteroppgave) Universitetet i Oslo.
- Schaanning, E. (1993) *Modernitetens oppløsning*. (2.utg.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Sivesind, K. (2019) Læreplanen og det brede samfunnsmandatet i Jensen, Karseth og Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen* (s.91-110) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena*. Oslo:Universitetsforlaget.

Standing, E. M. (1998) *Maria Montessori-Her Life and Work*. New York: Plume.

Søderlind, D. (2006) Utforsket pedagogikk. <https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/utforsket-pedagogikk/1026454>

Tebano Ahlquist, E. (2012) *Skolans levda rum och lärandets villkor-Meningsskapande i montessoriskolans fysiska miljö*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stockholm.

Vygotsky, L (1962) *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T. Press

Walls, C. (2008) *At the Heart of Montessori (6) The Adolescent (12+ Years)*. Dublin: Original Writings Ltd.

Wentworth, R.A.L. (2015) *Montessori for the New Millenium*. New York: Routledge.

Læreplaner:

Kunnskapsløftet (2006) Utdannings- og forskningsdepartementet:

<https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109hjemmeeksamenV06.pdf>

Kunnskapsløftet (2020) Kunnskapsdepartementet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>

Læreplan for montessoriskolen (2007). Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. Oslo: Norsk Montessoriforbund

Læreplan for montessoriskolen (2011). Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. Oslo: Norsk Montessoriforbund

Læreplan for montessoriskolen (2013). Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. Oslo: Norsk Montessoriforbund

Læreplan for montessoriskolen (2020). Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. Oslo: Montessori Norge

Lover:

Friskoleloven (2003) Lov om frittstående skolar (4. juli 2003, nr. 84) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>

Menneskerettsloven (1999) Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (21. mai 1999, nr. 30) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/*#KAPITTEL_emkn-1

