

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonsrettet pedagogikk

Mai 2025

Hvordan kan en kompetansemålorientert læreplan påvirke praksisen i
montessoriumgdomsskoler?

How can a Competence Goal-oriented Curriculum affect Practice in
Montessori Adolescent Communities?

This is education, understood as a help to life; an education from birth, which feeds a peaceful revolution and unites all in a common aim, attracting them as to a single centre. Mothers, fathers, politicians: all must combine in their respect and help for this delicate work of formation, which the little child carries on in the depth of a profound psychological mystery, under the tutelage of an inner guide. This is the bright new hope for mankind. (Montessori, 2000a, s. 15-16)

Karl Edmund Bruun

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven søker svar på problemstillingen «Hvordan kan en kompetansemålorientert læreplan påvirke praksisen i montessoriumskoler?».

Montessoriskolene har en egen Læreplan for montessoriskolen 2020 (LM20) med tilsvarende kompetansemål som i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Kompetansemålene, andre vertikale krav fra staten og samfunnskrav, samsvarer ikke nødvendigvis med montessoripedagogikken. Montessoripedagogikkens overordnede mål er fred og bærekraftig utvikling. Utdanningen skjer i et spesielt forberedt miljø, og skal hjelpe barn og ungdoms indre utvikling, som innebærer respekt, ydmykhet og kjærlighet overfor menneskeheten som fører til varig fred for verden. Praksisen i montessoriskolene skal fremme dette, og oppgaven ser på hvilke måter dette kan realiseres.

Det har vært gjennomført en teoribasert analyse som metode av montessorilitteratur, læreplaner, skolefilosofisk og annen litteratur og artikler, samt pågående debatter om temaet for å finne svar på problemstillingen. Begrep fra montessorilitteratur dannet et menneskevitenskapelig omdreiningspunkt. Oppgaven har utviklet seg ettersom begreper er studert og gjort rede for og ny innsikt har oppstått.

Mye litteratur sammenfaller med montessorilitteratur, når det gjelder enkelte aspekter som for eksempel tilsynekomst, kompetanse, utdanningssystemet og elevens rolle. Et funn er at overordnet del i LM20 bruker mange begreper innenfor kompetanse, og at utfordringene er mer at målstyringen av kompetansemålene kan hindre naturlig utvikling hos ungdom, samtidig som kompetanse kan observeres som naturlige egenskaper hos ungdom. Et funn er at læringsmiljøet og voksne har stor betydning for ungdoms utvikling og læring.

Kompetansemålorienterte læreplaner kan hindre voksne i å ha tillit til finalitet og overordnet del av læreplanen. Praksis i montessoriumskolen kan styrkes hvis voksne ser LM20 som en helhet.

Implikasjoner for skolen er at det spesielt forberedte miljøet og praktisk arbeid er viktig, mens kompetansemål mer kan ses bort fra. Skolen må sette barn og ungdoms optimale utvikling i sentrum, for å etablere en utdanning der oppnåelse av læreplanmål blir en bieffekt.

Abstract

This master's thesis seeks answers to the question: «How can a Competence Goal-oriented Curriculum affect Practice in Montessori Adolescent Communities?»

Montessori schools have their own curriculum for Montessori schools, Læreplan for montessoriskolen 2020 (LM20), with competence goals that correspond to those in the state curriculum, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). The competence goals, other vertical requirements from the state and societal demands do not necessarily correspond to Montessori pedagogy. The overall goals of Montessori pedagogy are peace and sustainable development. Education takes place in a specially designed environment and is intended to help children and adolescents' inner development, which involves respect, humility and love for humanity, leading to lasting peace in the World. The practice in Montessori schools should promote this, and this thesis examines ways in which this can be achieved.

A theory-based analysis has been made using Montessori literature, curricula, school philosophy and other literature and articles, as well as ongoing debates on the subject, to find answers to the research question. Concepts from Montessori literature formed a humanistic pivot point. The thesis has evolved as concepts have been studied and explained, and new insights have emerged.

Much of the literature coincides with Montessori literature in terms of certain aspects such as appearance, competence, the education system and the role of the student. One finding is that the core curriculum of LM20 uses many concepts within competence, and the challenges are more than the target management of competence goals can hinder adolescents' natural development. In contrast, competences can be observed as natural characteristics in adolescents. One finding is that the learning environment and adults are of great importance for adolescents' development and learning. Competence-oriented curricula can prevent adults from having trust in finality and the core curriculum. Practice in Montessori adolescents' communities can be strengthened if adults view LM20 as a whole.

The implications for schools are that a specially adapted environment and practical work are important, while competence goals can be disregarded to a greater extent. Schools must focus on the optimal development of children and adolescents to establish an education system where the achievement of curriculum goals becomes a side effect.

Forord

Arbeidet med masteren Skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet - Storbyuniversitetet med fagfordypning i profesjonsrettet pedagogikk har vært en prosess utover min forventning. Mastergraden måtte tas for kvalifisering i en jobsammenheng. Fagene viste seg å være over all forventning interessante og da skrivingen av masteroppgaven nærmet seg, startet tanken om en problemstilling om montessoripedagogikken i forhold til læreplan og den praktiske tilnærmingen. Skrivingen om Aristoteles «skhole» og det kontemplative liv der lykke er etikkens mål, kan beskrives med Dostojevskijs sitat: «Lykke ligger ikke i selve lykken, men i strevet etter å bli lykkelig.» (Sitert i Aune, 2024). Selv om skrivingen av masteroppgaven medfører frustrasjon, følelse av utilstrekkelighet og tidsnød, oppleves det også å være i en lykkelig tilværelse med filosofisk og fri tenking og glede over litteratur som både støtter og stiller spørsmålstegn ved mine tanker. Det har vært et privilegium å tidvis være i det kontemplative liv.

Det rettes takk til alle forelesere på OsloMet for deres engasjement og inspirasjon. Det gis en ekstra takk til Thomas Eri for entusiastisk veiledning av masterskissen. Han utfordret problemstillingen på en veldig god måte og foreslo en teoribasert masteroppgave, som den gang var et ukjent begrep. En ekstra stor takk rettes til veileder Knut Ove Æsøy, førsteamanuensis ved OsloMet, for introduksjon til filosofiske perspektiver på utdanning, god veiledning, gode diskusjoner og spørsmål som har ledet langt forbi utgangspunktets forståelse. Til slutt en hjertelig takk til familiens støtte for gjennomføring av masteroppgaven.

Borre, 15.mai 2025

Karl Bruun

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord.....	3
Innhold	4
Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Begrepsavklaringer.....	9
Eleven som subjekt.....	10
1.3 Hvem var Maria Montessori	10
1.4 Avgrensning	11
1.5 Formålet med utdanning.....	11
1.6 Utdanning og fred.....	13
2 Metode.....	15
2.1 Kilder.....	15
Litteratursøk	15
Montessorikilder.....	17
Annen pedagogisk litteratur	18
2.2 Lese og forstå	19
2.3 Drøfting og bruk av teori.....	20
2.4 Søk etter verb i montessorilæreplanen	21
2.5 Skriving, struktur og innhold	21
3 Montessoripedagogikk	22
3.1 Montessoripedagogikkens syn på menneskets utvikling	22
3.2 Menneskelige behov og menneskelige tendenser	22
3.3 Arbeid.....	23
Ungdommenes arbeid.....	23
3.4 De fire utviklingstrinn	24
Første utviklingstrinn	28
Funksjonell selvstendighet	28
Andre utviklingstrinn	28
Moralsk og mental selvstendighet.....	29
Tredje utviklingstrinn.....	30
Økonomisk og sosial selvstendighet	30

3.5	Montessorimiljøet.....	31
	Aldersblanding	31
	Arbeidsøktene.....	32
	Frihet og selvdisciplin.....	32
	Oppbygging av kjærlighet.....	33
	Ungdommenes miljø og elementer	33
	Gården/jorden.....	34
	Hotell /Gjestehus	35
	Boligliv.....	35
	Verksteder	36
	Museum.....	37
	Butikk.....	37
	Ungdommene	38
3.6	Voksne.....	38
	Observasjon.....	39
	Voksne på ungdomstrinnet.....	40
3.7	Planer for studier og arbeid	41
	Læreplan og metoder.....	41
	Selvutfoldelse	42
	Mental utvikling	42
	Moralsk utdanning.....	43
	Matematikk.....	43
	Språk.....	44
	Forberedelse til voksenlivet	44
	Studiet av jorden og av alt som lever	45
	Studiet av menneskelige fremskritt og sivilisasjoners oppbygging	45
	Studiet av menneskehetens historie.....	45
	Utforskende arbeid	46
	Sosial organisasjon.....	47
	Produksjon og handel	49
3.8	Resultater observert i praksis	50
	Intellektuell utvikling	51
	Fysisk utvikling.....	51
	Sosial utvikling.....	52
	Emosjonell utvikling	52

	Moralsk utvikling	53
4	Læreplan.....	54
4.1	Kompetanse	54
4.2	Kompetansemålorienterte læreplaner.....	56
4.3	Politisk styring av læreplaner	57
4.4	Alternative læreplaner	59
	Læreplan for montessoriskolen	60
5	Skolepraksiser	63
5.1	Evidens	63
5.2	Evidensbaserte kunnskapspakker og anvendelse	65
5.3	Vitenskapelig kunnskap og kompetanser	65
5.4	Dannelse og fellesskap	66
5.5	Kontemplasjon og tilsynekomst	68
	Kontemplasjon	68
	Tilsynekomst	69
5.6	Evighet og dødelighet.....	70
6	En drøfting av montessoripedagogikk sett i lys av læreplanteori og skolepraksis.....	72
6.1	Læreplan.....	72
	Utfordringer knyttet til å arbeide montessoripedagogisk	76
	Vertikale krav	76
	Samfunnskrav	77
	Fag- og timefordeling	78
	Den voksnes rolle og uroen med å ikke ha mot til å stå i minisamfunnet.....	80
6.2	Montessoripedagogikk og læreplanen sett ut fra fem skolepraksiser	81
	Evidensbaserte kunnskapspakker og anvendelse	81
	Vitenskapelig kunnskap og kompetanser	82
	Dannelse og fellesskap	83
	Kontemplasjon og tilsynekomst	85
	Evighet og dødelighet.....	87
6.3	Sammenlikning av montessoripedagogikkens utviklingstrekk med Rømer og Arendt	89
	De ulike utviklingstrinnene	90
	Første og andre utviklingstrinn	91
	Tredje utviklingstrinn	92
6.4	Formålet med Skhole og finalitet og fred.....	95

Frihet og den voksne sin tillit.....	95
De to holdningene mellom kausalitet og finalitet	97
Finalitet styrkes gjennom observasjon	98
6.5 Fred som mål i Tyler-rasjonalet	98
1 Hvilke pedagogiske formål skal skolen søke å oppnå?.....	99
2 Hvilke pedagogiske erfaringer kan tilbys for å oppnå disse formålene?	100
3 Hvordan kan disse pedagogiske erfaringene organiseres på en effektiv måte?	101
4 Hvordan kan vi avgjøre om disse formålene blir oppnådd?.....	103
7 Oppsummering	105
7.1 Hvordan kompetansemål kan påvirke praksisen i montessoriumskoler.....	105
7.2 Hvordan alternative læreplaner og overordnet del i LM20 kan påvirke praksisen i montessoriumskoler.....	107
7.3 Fred, rettferdighet og skolen som institusjon.....	110
7.4 Implikasjoner for funnene	111
7.5 Refleksjoner	112
Referanser.....	115
Vedlegg	120
Vedlegg 1: Print Search History: EBSCOhost.....	121
Vedlegg 2: Lagrede poster fra søk	123
Vedlegg 3: Kompetansebegreper i LM20 – Felles.....	125
Vedlegg 4: Kompetansebegreper i LM20 – Norsk	126
Vedlegg 5: Kompetansebegreper i LM20 – Arbeid	127
Vedlegg 6: Kompetansebegreper i LM20 – Samfunnsfag.....	128

Innledning

Denne oppgaven tar for seg på hvilken måte montessorilæreplanen (Montessori Norge, 2020), heretter benevnt LM20, for ungdomstrinnet er kompetansemålorientert og hvilke typer alternative læreplaner montessorilæreplanen kan sammenlignes med. Montessori Norge, som er en medlemsorganisasjon for montessoriskoler, barnehager og andre interesserte, har en montessorilæreplan godkjent av Utdanningsdirektoratet, sist i 2020. Overordnet del og beskrivelsene av fagene speiler montessoripedagogikken, mens kompetansemålene er nesten lik LK20 for å imøtekomme Utdanningsdirektoratets krav om jevn god opplæring.

1.1 Bakgrunn

Selv om Dr. Montessori foreleste om ungdom på 1940-tallet, så var det først på midten av 1990-tallet at ungdomsskolearbeidet tok form og ble realisert, først i USA og deretter spredt utover i verden. Denne nye erfaringen innen montessoripedagogikken er kanskje en av årsakene til lite forskning på montessoriumngdom.

I 1980 henviste Grazzini (2010, s. 112) til det han skrev i introduksjonen til *Psicoaritmetica*: «Sometimes it is alleged that Montessori is out of fashion; but the endless drama of Montessori is that her position has never had anything to do with the fashions of the times. It is said that Montessori is outdated; but Montessori's ideas do not yet belong to the present.» Med disse ord kan det hende vi ikke har sett montessoripedagogikkens fremtid ennå og hvor denne kan føre menneskeheten. Det kan trenge mer forskning på montessoripedagogikken, og spesielt for ungdomsårene for å vise dette.

Høsten 2024 og frem til dags dato har det vært en læreplandebatt i media og seminarer, senest på OsloMet 25.april 2025 om «Kunnskapsorienterte læreplaner og ein meir praktisk skole» og debatten fortsetter, for eksempel 22.mai 2025 på OsloMet med tittelen «Ny kanon i den norske skolen». Debatten tok av i media 31.oktober 2024 med artikkelen «Kunnskapsløs kompetanse» (Æsøy et al., 2024) med flere artikler og innlegg om saken. Dette viser at kompetansemålorientert pedagogikk og læreplaner er et aktuelt tema for tiden.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 34 (2023 – 2024)) la høsten 2024 fram en stortingsmeldingen «En mer praktisk skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn». Dette er for at regjeringen ønsker økt praktisk aktivitet på mellom- og ungdomstrinnet

for å styrke motivasjon, trivsel og økt læring. Oppgaven gjør rede for montessoripedagogikken for ungdomstrinnet som har praktisk aktivitet som en del av læringsmiljøet, og LM20 beskriver også dette i ungdomsskoledelen. En del av bakgrunnen for valg av problemstilling er også for å belyse viktigheten av praktisk aktivitet i undervisningen.

Like viktig er arbeid for fred som en del av bakgrunnen for oppgaven. Det er for tiden fred, eller fravær av krig, i Norge, men globalt sett er det vanskeligere å si at verden har fred hverken historisk sett eller i nåtiden. Ifølge Montessori (2008, s. 99, 102) bør ikke utdanningens mål være å lære hvordan man bruker menneskelig energi til å forbedre arbeid og produksjon, men utviklingen av den menneskelige personlighet. Dette kan skje gjennom utdanning fra fødselen av for varig fred (Montessori, 2008, s. 50).

1.2 Begrepsavklaringer

Noen begreper i montessoripedagogikken vil bli oversatt og koblet til kjente pedagogiske begreper. Her må nevnes «arbeid», som i montessoripedagogikken brukes for både praktisk arbeid og teoretiske studier, altså enhver aktivitet. Arendt beskriver tre former for arbeid; arbeid, produksjon og handling (Haslund, 2023a, s. 181). For barneskolen og ungdomsskolen brukes «arbeid» for alle tre benevnelsene.

Problemstillingen inneholder forskjellige ord for den norske og engelske versjonen. På forsiden er problemstillingen «Hvordan kan en kompetansemålorientert læreplan påvirke praksisen i montessoriumgdomsskoler?» oversatt til «How can a Competence Goal-oriented Curriculum affect Practice in Montessori Adolescent Communities?». Grunnen til at det ikke er en ordrett oversettelse, er at det brukes engelske ord som montessoripedagogikken internasjonalt bruker. Dette kan være nyttig for de som søker i litteratur på engelsk.

For læreplanmål med kompetanse er det brukt både begrepene kompetansemålbaserte og kompetansemålorienterte læreplaner i litteraturen. NOU 2014:7 (2014, s. 67, 71) bruker kompetansemålorientert slik den også bruker innholdsorientert. Ut ifra at det er en offentlig utredning, bruker også oppgaven kompetansemålorientert.

Noen oversettelser er gjort til norsk, for eksempel «... beskriver Dr. Montessori (2018, s. 225) montessoripedagogen som er transformert gjennom sin utdanning til «den nye voksne»», selv om den engelske utgaven bruker «The New Teacher».

Oppgaven redegjør for elementer i utdanningen, som stat, utdannelsessted, kompetanse, kompetansemål, læreplan og litt om læreren, men ikke om eleven. Når oppgaven ser på forholdet mellom en kompetansemålbasert læreplan og montessoripedagogikken, så er ikke eleven en del av problemstillingen, fordi man ifølge montessoripedagogikken må forberede læringsmiljøet og den voksne før man eventuelt observerer om eleven trenger ekstra tilrettelegging.

Begrepet ånd er brukt i oppgaven. Rømer sitt begrep ånd er tett knyttet til det å være kulturbærer, at læreren, skolen og staten kan være kulturbærere. Ifølge Kjöll (2019) er begrepet ånd et flertydig begrep rundt tankeevnen og kreativ og intuitiv del av menneskets intellekt. Ånd kan også være et religiøst begrep for sjelen. I tillegg er ånden en del av menneskets kultur, altså det mennesker skaper eller dyrker som en «sammensatt helhet av åndelige, intellektuelle, emosjonelle og materielle forhold som kjennetegner et samfunn eller et mindre fellesskap.» (Bø & Helle, 2013, s. 159). Dette er både skolefagene, men også prosesser, verdier, væremåter og ritualer.

Eleven som subjekt

I denne oppgaven brukes barn eller ungdom i stedet for elev, samt voksen i stedet for lærer i kapittelet om montessoripedagogikken og i drøftingen. I de andre delene brukes elev og lærer, det er spesielt med tanke på referansene som bruker elev og lærer. Kvernbekk (1997, s. 227) fremhever at ordet «elev» er en objektivisering hvis man ser kausalt på eleven, at det eleven lærer er et resultat av lærerens praksis. Dr. Montessori ser på begrepet elev som kausalitet (C. Grazzini, 2004, s. 40). Ifølge Montessori (2000b, s. 67) er ordet «skole» en belastning for hvordan vi ser på utdanning, altså et sted der en voksen overfører kunnskapen direkte til barnet eller ungdommen. Ungdommene gjør sin utdanning i «et senter for studier og arbeid» i stedet for å bruke begrepet «skole». Dette har ført til at LM20 bruker begrepene ungdom for 12 – 18 og voksen, for å ivareta denne tenkingen. Grunnen til at tittelen og problemstillingen bruker «montessoriumskole», er for at oppgaven kan få treff på dette søkeordet.

1.3 Hvem var Maria Montessori

Dr. Montessori var en italiensk lege og pedagog som levde fra 1870 til 1952. Hun brukte cirka 50 av sine siste år på å beskrive sine observasjoner av barn og ungdom. Hun prøvde ut en rekke ting som ikke fungerte, og fortsatte med å videreutvikle det som fungerte. På denne vitenskapelige måten etablerte hun en utdanning for barn og ungdom. Dr. Montessori ville

etter hvert ikke bruke ordet «metode», selv om noen av bøkene som er oversatt til engelsk hadde ordet i seg, for eksempel «*The Advanced Montessori Method*» (Montessori, 1999). I stedet definerte hun «metoden» slik:

We must consider the human personality and not a method of education. For the word “Method” we should substitute something like this: “Help given in order that the human personality may achieve its independence, ‘or’ means offered to deliver the human personality from the oppression of age-old prejudices regarding education (Montessori, 1995, s. 7).

I lesingen av Dr. Montessoris tekster og annen pedagogisk litteratur, kan man kjenne igjen tiden hun kommer fra. I 1897 til 1898 fulgte Dr. Montessori et kurs i pedagogikk ved universitetet i Roma og leste de fleste hovedverk innen pedagogisk filosofi fra de siste 200 årene (AMI, 2025). I lesingen av annen litteratur, så kunne en del av tankene i for eksempel Rømer, Arendt og om arbeidsskolepedagogikken i læreplanen «Normalplanen» fra 1939 kjennes igjen.

1.4 Avgrensning

Det er mange flere aspekter rundt problemstillingen som kunne vært med fra litteraturen, men måtte avgrenses. Noen eksempler er «De usynlige tings pedagogikk», selv om noen aspekter er med her, «Naturens ting» og «Liberalismens indre krise» (Rømer, 2015, s. 415, 431, 449). Teorier fra John Dewey måtte også legges til side.

Læreplandebatten som har vært i media vinteren 2024-2025 er et tema i tiden for min oppgave også, men det var ikke rom for å drøfte dette i denne oppgaven.

1.5 Formålet med utdanning

En kan spørre seg hva målet eller resultatet av utdanning skal være. LK20 (Kunnskapsløftet 2020) viser til Opplæringslova og «verdier og prinsipper for grunnopplæringen» i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) med tanke på formålet for opplæringen. Montessoriskolen er også underlagt Opplæringslova, mens LM20 legger vekt på fredsstanken som et overordnet mål (Montessori Norge, 2020, s. 10).

Opplæringslova (2024, §1-3), sier hva opplæringen «skal» gjøre. Loven dekker i hovedsak emner som man kan lese i overordnede deler i læreplanene, som for eksempel at opplæringen gir «historisk og kulturell innsikt og forankring», «byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», «nasjonal kulturarv», «fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte», «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» og «få utfordringar som fremjar danning og lærelyst.». I tillegg er det mål som er mer rettet mot det faglige, som for eksempel «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», «skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.». Like viktig er det hva Opplæringslova (2024) sier at barn og ungdom har rett til: «Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.».

For å nå målet eller målene, forsøker læreplanene å uttrykke formålet i skolen. Dette blir gjort gjennom en overordnet del og i læreplanene for hvert fag. Læreplanen trenger ikke å ha noe med målstyring å gjøre, men beskrive formålet med utdanningen og innholdet i fagene. Videre bør ikke læreplanen speile reproduktive krav, med andre ord «det sosiale liv» som produksjon, økonomi og arbeidskraft. Rømer (2015, s. 234) hevder at «Det er ikke staten, der skal danne skolen, men skolen der skal danne staten. Først da får vi et virkeligt samfund og en virkelig stat.». Samtidig mener Dr. Montessori at dette har et mer gjensidig forhold, og skrev: «Education must foster both the development of individuality and that of society. Society cannot develop unless the individual develops...» (Montessori, 2008, s. 55). Hun mente det samme som Rømer; utdanning påvirker samfunnet, med andre ord at skolen påvirker staten. Samtidig må staten tillatte at skolen danner den.

OECD og UNESCO sier følgende: «Researchers agree that education is a key factor in shaping global economic and social development, and education is argued to enable peace, democracy, and equity, to eradicate poverty, and to drive sustainable development (OECD, 2010, 2016; UNESCO, 2017).» (Klette et al., 2017, s. 2). Dette betyr kanskje et mål om å forme verdensøkonomien samtidig som man muliggjør fred og rettferdighet.

Dr. Montessori og den internasjonale montessorior organisasjonen AMI (Association Montessori Internationale) som hun stiftet i 1929 har visjoner og målsettinger for utdanning. LM20 uttrykker det slik:

Maria Montessoris hovedanliggende var å assistere barn og unge i å skape en mer bærekraftig, mer rettferdig og fredeligere verden. Dette ble drivkraften for hennes

arbeid med barn og utdanning, og står som det sentrale i pedagogikken også i dag. På bakgrunn av dette omtales ofte montessoripedagogikken som en fredsutdanning (Montessori Norge, 2020, s. 10).

Med disse ordene er en målsetting i montessoripedagogikken å hjelpe menneskers indre utvikling som innebærer respekt, ydmykhet og kjærlighet overfor menneskeheten som fører til varig fred for verden. AMIs visjon er slik:

The Association Montessori Internationale (AMI) understands, articulates and aids the natural development of human beings throughout their lives, enabling them to contribute positively to society, leading to a more harmonious, peaceful and sustainable world through education (AMI, 2023a).

AMIs visjon er tydelig på at utdanningen skal hjelpe menneskets utvikling til en fredelig og bærekraftig verden. Ifølge Dr. Montessori (2000a, s. 69) er målsettingen en utvikling med naturens energi i hvert menneske som drivkraft og at dette kan skje i et riktig forberedt miljø for det stadium mennesket er i sin utvikling. Da blir utdanningen mer enn bieffekt av utviklingen enn et mål i seg selv.

1.6 Utdanning og fred

Montessori (2019b, s. 50) fremhevet to mektige krefter i menneskelivet: det som driver dannelsen av mennesket, som er barndommen, og det som driver samfunnsbyggingen, som er voksenlivet. Hun mente disse to kreftene er gjensidig avhengige og hvis vi fortsetter å bare møte utfordringene som voksne har eller forårsaker, vil dagens sosiale ubalanser opprettholdes. Dr. Montessori fortsatte med at hvert menneske har utviklet seg fra et barn som har en grunnleggende rolle i konstruksjonen av mennesket. Derfor kalte hun barnet «menneskets far» (Montessori, 2019b, s. 50) og mente denne første kraften, barnet altså, er ignorert av dagens samfunn. Videre mente Montessori (2008, s. 50) at utdanning for varig fred må starte fra fødselen av, og at barn og unge utvikler en forståelse for menneskehetens arbeid og naturen vi er avhengige av for å sikre en bærekraftig og fredelig utvikling på jorden.

Alle barn er født like (Montessori, 2019b, s. 52), og absorberer omgivelsene det vokser opp i. I utgangspunktet er det ingen forskjell på klasse, kaste, posisjon eller folkeslag, og alle barn har samme utgangspunkt for å utvikle seg til fredelige vesener gjennom en utdanning som gir følelsen av menneskelig solidaritet. Montessoripedagogikken gir barn og ungdom kontakt

med universet og menneskeheten spesielt gjennom historiefaget og sosial erfaring.

Montessori (2019b, s. 46) sa:

This is the hope we have - a hope in a new humanity that will come from this new education, an education that is a collaboration of humanity and the universe, that is a help for evolution, for the incarnation of humanity.

Gjennom en type utdanning som støtter barnas egen naturlige utvikling der selvstendighet, sensitiviteter og kjennetegn for hvert enkelt utviklingstrinn blir møtt, får unge mennesker bygd opp kjærlighet for naturen og menneskeheten (Montessori, 2008, s. 89). Dr. Montessori (2008, s. 24) sa: «Preventing conflicts is the work of politics; establishing peace is the work of education.». Dr. Montessori så for seg én nasjon der alle mennesker er knyttet sammen, er avhengige av hverandre og at rikdommene tilhører alle. Utdanningen er ment å hjelpe unge menneskers intelligens, en balansert personlighet og få menneskeheten til å erkjenne sin storhet (Montessori, 2008, s. 99).

Sammenhengen mellom fred og respekt i skolen viste seg å ha lignende ordlyd som FNs bærekraftsmål nr. 16 «Fred, rettferdighet og velfungerende institusjoner» (FN-Sambandet, 2025a). Dette er enda et eksempel på verdenssamfunnets målsetting for temaet.

Oppsummeringen fikk da et underkapittel navnet Fred, rettferdighet og skolen som institusjon.

Ulike læreplaner kan ha ulike mål for hva målet med utdanningen er. Målene i læreplanene vil lede til ulike styringslogikker som har intensjoner for praksis. Det sentrale er hvordan læreplanens logikk har til hensikt å styre lærerens praksis.

Problemstilling blir da som følger:

Hvordan kan en kompetansemålorientert læreplan påvirke praksisen i montessoriumskoler?

2 Metode

Oppgaven er teoribasert. Det er tre hoveddeler som undersøkes: montessoripedagogikken, skolefilosofisk teori og teori om kompetanse og kompetansemålorientert læreplan. Det som leses, og spesielt notater fra forelesninger siden videreutdanninger i montessoripedagogikken har muntlige tradisjoner i overføringen av kunnskap, er dette er med på å legge grunnen for metoden. På den ene siden gjøres det rede for montessoripedagogikken som montessoripedagog, mens oppgaven på den andre siden prøver å holde avstand til Dr. Montessoris tekster og se objektivt på disse. Det skolefilosofiske var det lite kjennskap til fra før, mens kompetansemål var først preget av fordomsfullhet som etter hvert ble nyansert. Studien med å fordype seg i montessorilitteraturen og lesing av annen pedagogisk litteratur utdypet og belyste Dr. Montessoris empiri og funn andre forskere har gjort.

2.1 Kilder

Litteratursøk

I starten av masteroppgavearbeidet ble det gjort litteratursøk på forskning på norsk og engelsk. Søkene startet med kombinasjonene ungdom og Montessori, og noen montessoribegreper om utvikling, blant annet «praktisk arbeid», «danning» og «selvutvikling». I starten ble også «praktisk arbeid» eller «practical work» inkludert i søkene. Det ble også søkt på «danning» og engelske begreper for dette, for eksempel «psychological formation» eller «psychic formation». Det tyske begrepet «bildung» ble også inkludert for å komme videre med dannelsesbegrepet. Litteratursøkene ble gjort i biblioteksøketjenesten Oria og databaser som Eric, Education source, Teacher reference center VIA Ebscohost under fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på OsloMet. Dataprogrammet eduVPN ble brukt i søkene for å gi størst mulig tilgang til Orias ressurser hjemmefra.

Figur 1 viser kombinasjon av koding og søkeord.

The screenshot shows the Oria search interface. At the top, there are tabs for 'SØKEKRITERIER' and 'STREKKODESØK'. Below this, it indicates the search location: 'Du søker i: Universitetsbiblioteket OsloMet'. The main search area contains three lines of criteria, each starting with 'OG' and 'Alle felt inneholder':

- Line 1: "praktisk arbeid" OR "practical work"
- Line 2: dannelse OR danning* OR "self-development"
- Line 3: ungdomsskole* OR montessori *

On the right side, there are filter options under 'Materialtype': 'Alle typer', 'Språk', 'Alle språk', 'Utgivelsesår / Opprettsesdato', and 'Alle år'. At the bottom left, there are buttons for '+ LEGG TIL EN NY LINJE' and 'NULLSTILL'. At the bottom right, there is a 'SØK' button. A summary of the search criteria is shown at the bottom left:

- Alle felt inneholder "praktisk arbeid" OR "practical work"
- og Alle felt inneholder dannelse OR danning* OR "self-development"
- og Alle felt inneholder ungdomsskole* OR montessori *

Figur 1: Søk i Oria

Ordene OG (engelsk: AND) og OR (norsk: ELLER) er boolske operatorer som brukes for å avgrense søk. OG er treff der alle søkeordene er med. OR finner kilder som har med ett eller flere av søkeordene.

Det ble gjort en del søk med resultater som ingen treff eller veldig mange og irrelevante treff. For det praktiske aspektet kom det opp mange treff på naturfag og laboratoriearbeid, men ingen treff for ungdom OG praktisk arbeid, slik søkene skulle finne treff på relevans til montessorimiljøene. Det ble heller ingen relevante treff på danning i forhold til ungdom, praktisk arbeid og/eller Montessori. Etter søket slik Figur 1 viser, oppstod 29 treff og da var det en del litteratur som kunne vurderes for oppgaven. Det er tatt med to vedlegg, Vedlegg 1 viser søkehistorikken og Vedlegg 2 viser lagrede poster i Oria. Fra postene ble Telhaug (2004) brukt som referanse i oppgaven. To andre kilder ble studert, men ikke referert til. Den ene var «Integrated STEM in practice: Learning from Montessori philosophies and practices» der ingen relevant informasjon for ungdoms utvikling, danning og praktisk arbeid kunne finnes. Den andre var «Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform» av Lillard. Den siste er solid forskning på barn i montessorimiljø, men ungdom nevnt bare en gang om leseferdigheter.

Montessorikilder

Denne oppgaven har skriftlige og muntlige montessorikilder. Montessoriutdanningen av voksne har fra AMI (Association Montessori Internationale), som er den internasjonale montessoriororganisasjonen, tradisjon for muntlige kilder. Fra forelesninger av Baiba Krumins Grazzini og Jenny Marie Höglund er det sitert en del muntlige kilder som ikke er blitt funnet i litteraturen. Dr. Montessori sønn, Mario Montessori startet i samarbeid med Camillo Grazzini et senter for utdanning av voksne i Bergamo, Italia i 1961 og senere ble herr og fru Grazzini ektepar og samarbeidspartnere. Her fantes mange upubliserte kilder av Dr. Montessori og selv om mer og mer ble publisert, referer Baiba Grazzini fortsatt til upubliserte kilder.

I tillegg til ekteparet Grazzini, nevnes her noen av de fremste montessoripedagogene innenfor AMI for utdanning av voksne for ungdomstrinnet 12-18 år. Höglund er kollega til Baiba Grazzini og også nær primærkildene. Kahn er utdannet i Bergamo og etter det arbeidet i over 50 år med montessoripedagogikk, og de siste 30 år organisert og samlet litteratur for ungdomsskolepedagogikk, spesielt en journal med intervjuer og artikler av C. Grazzini (NAMTA, 2004), samt startet det første utdanningsstedet i Ohio, USA, der ungdom bor på en gård siste 20 år. I tillegg er det henvist til Ewert-Krocker (2011) som også har vært med i ungdomsskolearbeidet fra starten av, praktisert på utdanningsstedet i Ohio og etterstrebet å oversette Dr. Montessoris visjon for ungdom til praksis. Montessorilitteratur blir fortsatt publisert og i 2025 kom en førstegangs publisering av *Interpreting Montessori* (Montessori, 2025). Første kapittel omhandler forholdet mellom syntropi og entropi med tanke på barns utvikling og utdanning. Dette kan ikke oppgaven komme inn på nå. B.K. Grazzini holdt et foredrag om syntropi og entropi 17.juli 2021, så dette er et eksempel på at det fortsatt kan være upublisert litteratur som kunne hatt betydning for oppgaven. Dette er også en årsak til bruken av muntlige kilder i oppgaven.

Oppgaven har brukt flere skriftlige kilder for montessoripedagogikk. Flere kilder er for å dekke Dr. Montessoris syn på menneskelig utvikling. Når det gjelder spesifikt for ungdomstrinnet, kan man trekke slutninger fra generell montessoriteori om utvikling, men for ungdomstrinnet spesifikt, er det færre skrevne kilder. Med tanke på dette sa Grazzini (2006a, s. 28): «Therefore we have to look to Montessori's writings for the third plane and, of all these, the one which sets out her thinking and guidelines in the greatest details is the Appendices in *From Childhood to Adolescence*.» Oppgaven referer til tre forskjellige utgaver av appendiksene A, B og C i *From Childhood to Adolescence*, to engelske (Montessori, 1973,

2000b) og en norsk (Montessori, 2024). De to engelske kan ha litt forskjellig ordlyd som oppgaven ønsker å referere til. Den norske utgaven ble utgitt i 2024 og etter at delen om montessoripedagogikk var skrevet. Det har vært et valg å referere noe til den norske utgaven, men ikke erstattet alle referanser med denne. Til slutt er det referert til to journaler fra AMI (2010); (2011) med samlinger av artikler om ungdomstrinnet.

Dr. Montessori bruker av og til store ord. Hun snakket kanskje litt skarpt, som for eksempel:

Nature cannot say that all children must thus suffer from some illness or other; nature gives us powers to overcome difficulties. Therefore, it is clear that we must help nature, because nature does not take into account that humankind puts its adolescents all together in one closed classroom (Montessori, 2011b, s. 69).

For ungdomsskolelærere som har praksis i et lukket klasserom, kan føle seg kritisert. Oppgaven har prøvd å fremstille montessoripedagogikken så objektivt som mulig og se den i sammenheng med deler av andre pedagogiske syn.

LM20 er brukt som referanse for montessorilæreplanen. Det finnes tidligere versjoner av montessorilæreplanen, men disse kommer ikke oppgaven inn på. Det er en skriftlig utgave av LM20 og to på Montessori Norges nettsted, en Word- og en PDF-versjon. Det er PDF-versjonen på nettstedet det blir referert til med hensyn til sidetallene (Montessori Norge, 2020).

Annen pedagogisk litteratur

For annen pedagogisk litteratur ble det anbefalt eller oppdaget mer og mer relevant litteratur etter tips fra veilederen for masterskissen og senere fra veilederen for masteroppgaven. Det er referert mest til tidligere lektor i pedagogisk filosofi ved Aarhus Universitet Thomas Rømer, filosof Hannah Arendt, førsteamanuensis i pedagogisk filosofi Irene Haslund, professor Lene Tanggaard, førsteamanuensis Odin Fauskevåg og professor Tone Kvernbekk. Det er referert mye til Rømers (2015) skolefilosofiske bok *Pædagogikkens to verdener* og denne har også gitt en del av disposisjonene for kapittel 5 Skolepraksiser og i drøftingen. Arendt (1998) er referert til med hjelp av Haslund (2023a) sine perspektiver på Arendt og begrepet «tilsynkomst». Fauskevåg og Kvernbekk har vært brukt for å redegjøre for kompetanse. Utover dette er andre kilder brukt for å underbygge hovedkildene.

Etter hvert ble det sett bort fra de første funn av litteratur for å avgrense oppgaven. Samtidig er dette funn som kan tas med til arbeid senere. De viktigste bøkene ble etter hvert *Pædagogikkens to verdener* (Rømer, 2015) og *Pedagogisk grunnlagstenkning - Kunnskap, læring og dannning i lærerprofesjonen* (Haslund, 2023b). Lesingen, skrivingen, tenkingen og diskusjonene trakk frem andre kilder, først og fremst fra pensumlitteratur for studiet og andre kilder.

2.2 Lese og forstå

Oppgaven har blitt til ettersom lesing, skriving, tenking og diskusjoner med veileder Æsøy i flere omganger har utviklet oppgaven. Et eksempel på det som ble metoden, er delen om Skolepraksiser, som startet med å bli en oppsummering av Rømers bok *Pædagogikkens to verdener*, før teksten ble mer min egen med en ny struktur. Til slutt ble den fjerde omskrivingen til en filosofibasert struktur med referanser til Rømer og andre. På denne måten har oppgaven blitt til etter hvert som skrivingen av teorien vokste frem. Dette beskriver metoden hvor oppgaven har blitt til etter hvert gjennom å lese, skrive, reflektere, diskutere på samme måte som det trekkes frem at montessoripedagogikken har et miljø, en slags ramme, for læringen, men veien dit og resultatet er ikke bestemt på forhånd.

For å komme dypere i appendiksene er det referert til to artikler om disse; *Establishing the Appendices as an Authority* (Grazzini, 2006a) og *Montessori's Plan of Work and Study: An Explication* (Ewert-Krocker, 2011). Grazzini (2006a, s. 28) snakket om hvem man skal lese som veileder for montessoripedagogikken, og hennes råd var å lese montessorilitteratur, for andres tekster blir tolkninger av denne. Videre snakket Grazzini (2006a, s. 29) om «total lesing» og at man kan lese en tekst syv ganger for å tolke den tilstrekkelig. I tillegg refererte hun til en italiensk universitetsprofessor (navn ikke oppgitt) som sa at for å lese montessorilitteratur godt må man lese tekstene syv ganger syv. Det kan være komplekst å forstå noen montessoritekster, men hver nylesning kan gi ny opplevelse. På denne måten har en hermeneutisk forståelse av montessoripedagogikken videreutviklet seg gjennom flere lesninger av spesielt *From Childhood to Adolescence* sett i sammenheng med annen pedagogisk litteratur.

I forhold til hermeneutikk hadde den tyske filosofen Gadamer (Krogh, 2009, s. 49) perspektiver på begrepene fordommer og førforståelse. Gadamer mente at all forståelse må ha et utgangspunkt og kalte alt som ligger før en forutinntatt mening for en fordom. Dette gjør

ordet fordom til et positivt begrep for Gadamer, men han ser på ordet i seg selv på en ny måte, og ikke på innholdet slik vi ellers tenker på fordommer. Utgangspunktet for en leser som tolker en tekst vil være at den har sine fordommer. Deretter vil leseren tolke og forstå deler av helheten, etterfulgt av reviderte fordommer, og til slutt lese teksten med en dypere forståelse. Denne syklusen vil fortsette, og leseren kan ha en ny forutinntatt holdning for hver nye lesing og forstå teksten bedre og bedre, dvs. tolke flere og flere deler av den og få en stadig større helhetlig forståelse.

Gadamer og en annen tysk filosof, Martin Heidegger viste til begrepet forståelseshorisont. Forfatteren har sin egen forståelse som han/hun ønsker å dele i teksten. Denne forståelsen er forfatterens horisont. Når vi leser og øker vår forståelse, nærmer vi oss denne horisonten, men ifølge Gadamer og Heidegger kan vi aldri nå den. Vår forståelseshorisont kommer nærmere og nærmere forfatterens horisont.

Det var lest mye montessoripedagogikk før denne oppgaven startet, men underveis i lesingen og skrivingen, oppstod dypere forståelse og Dr. Montessoris forståelseshorisont kom nærmere. Etter at drøftingen var avsluttet, måtte lesingen av Dr. Montessoris tekster ta en pause for ikke å tenke på flere perspektiver og aspekter som kunne vært med i oppgaven.

2.3 Drøfting og bruk av teori

Sammen med veileder Æsøy ble det drøftet en del om drøftingen eller sammenligningen skulle hete Drøfting eller Sammenligning. Vi opplevde at ordet sammenligning beskriver vel så bra arbeidet med å se teoridelen mot hverandre og i sammenheng. I masteroppgaver brukes vanligvis ordet Drøfting, så for å ikke skape noen tvil ble kapitteloverskriften «En drøfting av montessoripedagogikk sett i lys av læreplanteori og skolepraksiser».

Det er brukt egne erfaringer som eksempler i drøftingen. Dette er kanskje ikke vanlig, men det er gjort her for å illustrere barn og ungdoms eksistensielle situasjoner. Dette er spesielt relevant for teoretiske studier der praksis fungerer som eksempler og ikke som data.

Eksemplene er tenkte eksempler basert på virkelige hendelser, men ikke referert til som vitenskapelig observasjon brukt som metode. Ut ifra forskningsmessige hensyn er eksemplene gjort så generelle at de ikke skal kunne referere til enkeltelever.

Det er forskjell på teori som brukes til drøftingen og teori som brukes for å drøfte. Det er noen få kilder brukt i drøftingen som ikke har vært brukt i teorien. Et eksempel er Per-Odd Eggen (2024) sitt spørsmål om det er «greit å prøve ut andre løsninger?» i læreplandebatten.

2.4 Søk etter verb i montessorilæreplanen

Da LK20s definisjonen av kompetanse ble funnet og verbene brukt i denne, fanget det interessen for verb brukt i LM20. I litteraturlæsingen ble det funnet flere verb som kan beskrive kompetanse enn de i LK20s kompetansedefinisjonen. Det ble gjort søk på verbene i LM20, inkludert de i definisjonen. Dette er inkludert i oppgaven for å illustrere hvordan verb som kan beskrive kompetanse finnes i overordnet del av LM20 sett i forhold til kompetansemålene.

2.5 Skrivning, struktur og innhold

Det brukes en del begreper fra montessorilitteraturen, i teordelene for kompetanse og skolepraksiser. Disse dannet et menneskevitenskapelig omdreiningspunkt for oppgaven (Harstad, 2022, s. 125). Når begrepene har stått i sentrum og har blitt studert, gjort rede for og drøftet, så har også dette vært med på å være metoden.

Styrken til oppgaven er at den har utviklet seg etter hvert som lesingen og skrivingen har blitt gjort i flere runder. Det er en naturalistisk tilnærming slik montessoripedagogikken er, slik det skrives om, at metoden gjenspeiler tekstens innhold. På denne måten er det ikke noe som har begrenset den annet enn egen evne til tenkning og formulering av disse tankene. Svakheter er at lesing av montessorilitteraturen gir enda flere perspektiver og dypere forståelse av denne, men dette får ikke vært med etter at drøftingen ble avsluttet. I tillegg tar oppgaven sjansen på å beskrive egne erfaringer for å illustrere eksistensielle situasjoner i drøftingen med bekymring om dette er innenfor akademiske rammer.

Oppgaven deltar i en teoretisk debatt om montessoripedagogikk, om læreplan, om den moderne skole og relasjonen mellom teori og praksis, og håper andre kan fortsette debatten og utvide den.

3 Montessoripedagogikk

Montessoripedagogikkens intensjon er å støtte hvert enkelt individs naturlige utvikling. I denne oppgaven ville det bli for omfattende å gå inn på alle aspekter i pedagogikken. Oppgaven kommer til å omfatte de sentrale prinsippene i pedagogikken med tanke på Dr. Montessoris syn på målsettingen for utdanningen etter ungdomsårene.

3.1 Montessoripedagogikkens syn på menneskets utvikling

Hovedaspektene for utvikling er basert på Dr. Montessoris observasjoner som: Intellektuell, fysisk, sosial, emosjonell, åndelig og moralsk utvikling. Dette blir gjort mer rede for med tanke på betydningen for ungdoms utvikling under kapittel 3.9 Resultater observert i praksis.

Dr. Montessori hadde et holistisk syn på menneskets utvikling basert på hennes observasjoner av barn og ungdom. Hun ville legge til rette for utviklingen av menneskets personlighet og dens selvstendighet (Montessori, 1995, s. 6). Ifølge Dr. Montessori er det nødvendig å samordne alle utviklingstrinnene fra spedbarn til voksen alder, fra barnehage til universitet, fordi selv om mennesket er en enhet og en individualitet som gjennomgår ulike faser i livet så er disse avhengige av hverandre (Montessori, 2024, s. 115).

Personlighet kan ses på som den totale summen av alle individets potensialer det har utviklet gjennom hele barndommen og inn i ungdomsårene (Höglund, 2023). Det nyfødte barnet bringer med seg en psyke som automatisk bygger opp personligheten som formes gjennom barndomsårene (Montessori, 2009, s. 32). For ungdommer er utviklingen av personligheten en fortsettelse fra fødselen og fortsatt preget av hvordan karakteristikk og behov blir møtt. Dette har stor betydning for dannelsen og vil prege den voksne (Montessori, 2019a, s. 92).

3.2 Menneskelige behov og menneskelige tendenser

Dr. Montessori observerte at menneskelige tendenser finnes hos alle mennesker, på alle steder, til alle tider og uansett alder. Mens dyrene har instinkter, har mennesker tendenser og kan tilpasse seg omgivelsene på forskjellige måter for å overleve (Montessori, 1956). Barnet blir et individ i sin egen tid og sted, avhengig av kultur, skikker, holdninger, atferd og tradisjoner. Dr. Montessori (2015, s. 92) mente at menneskets store styrke er tilpasning til omgivelsene og evnen til å transformere omgivelser annerledes enn andre dyr. Videre mente hun at hvert nyfødt menneske må forberede sin personlighet på nytt i forhold til tidligere

generasjoner. Det må for eksempel gjøre språket til sitt eget og tilpasse seg omgivelsene og Dr. Montessori mente at det trengs et menneskesyn for utdanningen sett i sammenheng med miljøet og menneskets tilpasning til det (Montessori, 2000a, s. 82).

3.3 Arbeid

I montessoripedagogikken har alt vi vet, alt vi har og alt vi gjør sitt utspring fra arbeid (Grazzini, 2005). Barn og ungdoms utvikling er basert på riktig type arbeid der både hodet og hendene er i bruk og at disse to formene utfyller hverandre likeverdig har betydning for en sivilisert tilværelse (Montessori, 2000a, s. 65).

Barn arbeider for å konstruere seg selv som menneske, mens voksnes arbeid er for å konstruere samfunnet. Barn fra fødsel til 6 år konstruerer seg selv gjennom håndens arbeid, utvikler taktile sanser med sensorisk materiale, flytter ting med et formål og utfører dagligdagse aktiviteter som kle på og av seg selv, rengjøring, støvtørk og vasking. Alt arbeidet med hendene er med på å bygge opp barnets hjerne og selvstendighet (Montessori, 2000a, s. 83). For de voksne er hendene med på å bygge «supra-nature» (Montessori, 2000b, s. 68), det vil si samfunnet mennesket har bygget over naturen basert på både fysiske og åndelige behov.

Ungdommenes arbeid

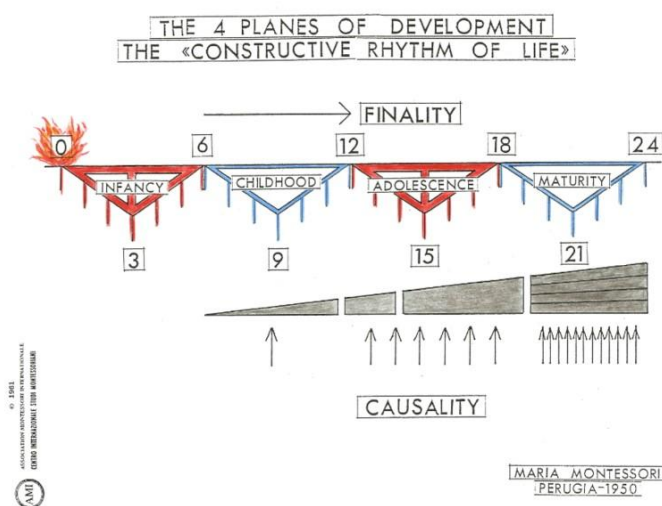
Dr. Montessori identifiserte at ungdom har to behov, som er beskyttelse og å forstå voksnes samfunn. Hun fant at ungdommene kan få beskyttelse gjennom å leve sammen borte fra sin nåværende familie, der miljøet er tilpasset voksne. Her kan ungdommene studere og arbeide sammen for å konstruere deres eget samfunn, heretter kalt et minisamfunn (Montessori, 2024, s. 92; Montessori Norge, 2020, s. 141), se kapittel 3.6 Montessorimiljøet. Arbeidet må da være ekte, nødvendig og meningsfullt for å forstå de voksnes samfunn. Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 60) er ungdom nyfødte voksne med behov for å forstå voksnes samfunn gjennom å gjøre voksenlikt arbeid, altså bygge og transformere miljøet sitt. Ungdommenes arbeid er fortsatt å konstruere seg selv gjennom å konstruere og transformere miljøet sitt, så det er fortsatt ikke voksent arbeid for produksjonens del. Dette blir således en dobbelt rolle, å danne seg selv samtidig som man gjør voksenlikt arbeid med å skape et minisamfunn. Arbeid er et grunnleggende kjennetegn ved sosial organisering i montessorimiljøer for alle aldersgrupper og skal bidra til å skape vilje og resiliens. Gjennom erfaringene med ulikt arbeid, er tanken at ungdommene opplever at alt arbeid utfyller hverandre, er like viktige og edelt (Montessori,

2024, s. 97). Når ungdommene bruker hendene til å bygge minisamfunnet sitt, for å bygge videre på naturen, bygger de samtidig seg selv som de voksne de skal bli (Höglund, 2014).

3.4 De fire utviklingstrinn

Basert på Dr. Montessori sine observasjoner av barnets utvikling og behov identifiserte hun fire ulike utviklingstrinn mellom 0 og 24 år (Montessori Norge, 2020, s. 16). Første utviklingstrinn er fødsel til 6 år, andre trinn 6 til 12 år, tredje trinn 12 til 18 år og fjerde trinn 18 til 24 år. Trinnene er så spesielle at hun karakteriserer overgangen fra den ene fasen til den neste som en «gjenfødelse» (Montessori, 2019b, s. 27). Hver av de foregående trinnene forbereder de som følger og gir næring til de kreftene som driver påfølgende utviklingstrinn (Montessori, 2000b, s. 84). Søken etter selvstendighet er synlig i alle utviklingstrinn, men det er forskjellige typer selvstendighet som kommer til uttrykk gjennom utviklingstrinnene. Målet med utviklingen er en fullt fungerende og selvstendig voksen etter fjerde utviklingstrinn, 24 år gammel. Fjerde utviklingstrinn blir ikke videre omtalt i denne oppgaven, fordi problemstillingen omhandler ungdomstrinnet.

Dr. Montessori viste en plattsje i Perugia, Italia 1950, hun hadde tegnet for å illustrere sin psykologiske teori om utvikling, kalt «The Constructive Rhythm of Life» (C. Grazzini, 2004, s. 29).



Figur 2: The Constructive Rhythm of Life (Grazzini, 1961)¹

¹ Tillatelse til bruk av Figur 2 gitt av Baiba Kruminis Grazzini på betingelse av å anerkjenne Camillo Grazzinis arbeid med denne.

Plansjen i Figur 2 er delt i seksårssykluser illustrert med trekanter som representerer faser i utviklingen. Nedadgående kanter i trekantene har tre år med vekst eller progresjon der et nytt stadium i livet åpner seg. Det er barn og ungdoms sensitivitet som åpner og lukker de sensitive periodene av begrenset lengde, fordi et stadium må avsluttes før det neste kan begynne. Sensitive perioder er observerbare, universelle og forbigående perioder der barnet fokuserer på et aspekt ved omgivelsene og kan lære uten anstrengelse (Montessori, 2009, s. 34-35). Ifølge Dr. Montessori (2013, s. 7-8) brukte begrepet sensorisk for alt som refererer til de ytre sansene, sensitiv er for den indre evnen, i barnets sentrum, også for utvikling senere i livet og til personligheten.

Oppadgående kanter i trekantene er tre år med regresjon der livsfasen nærmer seg slutten, og sensitiviteten avtar. Dette åpner for en ny fase ved neste progresjonslinje med nye sensitivitet. Sensitivitetene styrer utviklingen og bestemmer dens rytme gitt av naturens tidsplan for hvert individ. Sensitive perioder er vinduer av muligheter for barn og ungdoms indre veiledning som tiltrekker bestemte aspekter av omgivelsene tilpasset et bestemt utviklingstrinn. Ungdom blir for eksempel tiltrukket elementene i minisamfunnet for å forstå hvordan de voksnes samfunn fungerer (Se kapittel 3.6). På denne måten etableres ethvert nye aspekt i utviklingen ved hjelp av en impuls, som setter i gang de sensitive periodene.

Etter at de sensitive periodene er overstått, kan ting bare tilegnes ved hjelp av stor vilje, tålmodighet og anstrengelse, for eksempel å lære seg nye språk i voksen alder (Montessori, 2009, s. 34).

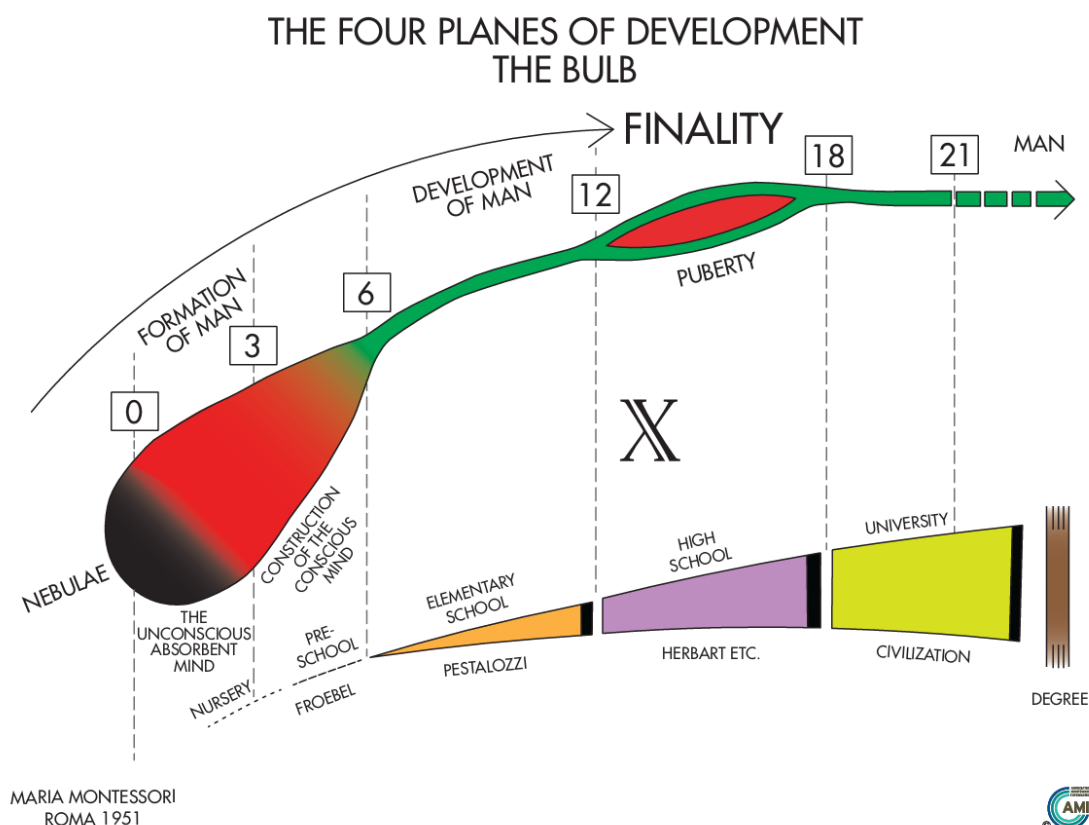
Røde trekanter understreker betydningen av kreative og transformativ periodene, småbarnsalderen og ungdomsårene. Blå trekanter er barneskoleårene og ung-voksenlivet og representerer robuste og roligere faser i livet med jevnere utvikling.

Pilen øverst i plansjen indikerer «finality», som representerer en naturlig utvikling gitt av naturens krefter. Barnets erobring av selvstendighet er grunnleggende i det som kalles barnets «naturlige utvikling». Med andre ord, hvis voksne observerer den naturlige utviklingen tilstrekkelig nøye, kan den defineres som å oppnå suksessive nivåer av selvstendighet (Montessori, 2000a, s. 76). Finality kan oversettes med «formålsbestemt eller forutbestemt funksjon eller utvikling» (NAOB, 2024). Med dette menes oppbyggingen av det psykiske og fysiske livet der barn og ungdom lærer gjennom sin egen utvikling styrt av naturen til den

ferdig utviklede og selvstendige voksne. Grazzini (2004) kaller den «naturens pil» og symboliserer at naturens egen kraft i hvert barn kan lede til en optimal utvikling.

I den nedre delen illustreres Dr. Montessoris syn på det tradisjonelle utdanningsystemet som oppbyggingen av det sosiale og profesjonelle livet preget av individets ytre dimensjon (C. Grazzini, 2004, s. 40). Dette starter med en enkel stigning fra seksårsalderen, med stadig økende vanskelighetsgrad. Dr. Montessori kaller dette «Causality» (kausaltitet) der voksne i stedet for naturen selv er årsaken til utvikling. Det finnes ulike blokker eller nivåer: barneskole, ungdomsskole, videregående skole og universitet. Pilene representerer ressurser som lærere, fag og kunnskap som øker med utdanningsnivået.

I 1951, ett år etter «The Constructive Rhythm of Life», og ett år før Dr. Montessori døde, lagde hun plansjen som i Figur 3.



Figur 3: The Bulb (Montessori, 1951)

Denne plansjen (Figur 3) illustrerer et mer dynamisk bilde av utvikling som en biologisk, organisk, naturlig og ikke-lineær livsprosess av hele utviklingen fra fødsel til 24 år. Hvert trinn har sin egen karakter, men hvert vokser eller transformeres inn i det neste. (B. K.

Grazzini, 2004). Plansjen viser i hovedsak det samme som Figur 2, men noen detaljer vil bli utdypet her. Spedbarnstiden, fødsel til 3 år, tillegges stor betydning og utgjør en stor rød pære med svart omriss. Den første store røde utbulningen representerer alle de energiene som finnes i begynnelsen av livet mellom 0 og 6 år og indikerer kraft, skjulte potensialer og liv som startet sin utvikling i mors liv, som er nødvendige for dannelsen av et menneske. Den røde massen. De skapende energiene i forbindelse med fødselen, som fører til at barnet i tiden etter fødselen tar til seg omgivelsene og skaper seg selv som menneske, omtales som Nebulae i plansjen (C. Grazzini, 2004, s. 45). Dr. Montessori (2000a, s. 72) bruker ordet nebulae som en analogi for barnets krefter og potensiale til utvikling hentet fra astronomi, der nebulae er en gigantisk tåke av støv og gass i hvor himmellegemene har sitt opphav.

Ungdomsårene er også illustrert med en rød utbulning. Det røde indikerer igjen krefter og energier for skapelsen av et menneske, men nå et voksent menneske. Det er som en ny fødsel til et sosialt vesen i voksenverdenen (Montessori, 2011a, s. 73).

Krumningen illustrerer intensiteten av utviklingen. Først er det en bratt stigning, den viktigste delen av utviklingen, og deretter en langsom utjevning gjennom trinnene (B. K. Grazzini, 2004). Utflatingen innebærer at utviklingen fortsetter i den retningen den har fått. Når den øverste delen starter med en massiv utbulning som indikerer viktigheten av livets begynnelse og ender med en stiplet linje, starter den nedre delen med en stiplet linje og ender med den største blokken som illustrerer viktigheten av tradisjonell utdanning.

For den tradisjonelle utdanningen har Dr. Montessori satt navn på datidens pedagoger under hvert utviklingstrinn. For barnehagen, 3 – 6 år, er Friedrich Wilhelm August Fröbel referert til som en starter av Kindergarden, tysk for barnehage. For andre utviklingstrinn 6 – 12 år, er Pestalozzi referert til som reformpedagog for barneskolen (Standing, 1998, s. 59). Herbart er plassert under tredje utviklingstrinn og var blant annet opptatt av Dalton-planen, som er en undervisningsmetode der elevene arbeider så selvstendig som mulig, lager sine egne timeplaner og arbeider i sitt eget tempo og får individuell hjelp av læreren når det er nødvendig (Montessori, 1995, s. 5).

Den øvre delen handler om individets psykiske og fysiske utvikling av livet, mens den nedre delen handler om oppbyggingen av det sosiale og profesjonelle livet, som er individets ytre dimensjon (C. Grazzini, 2004). Den store X-en i midten representerer det ukjente mennesket, barnet som ikke er der nå, men som har en hittil utforsket kraft til å fornye menneskeheten.

Første utviklingstrinn

I montessoripedagogikken er det sentralt å forstå de andre utviklingstrinnene enn det man praktiserer i. Det er for å forstå den helhetlige utviklingen av mennesket, hvilken utvikling og resultat barnet kommer med, for eksempel inn i ungdomsårene og hvor dette bør lede videre slik at man kan se for seg ungdommen som forlater det tredje utviklingstrinn. Oppgaven kan ikke ta med alt, men bare helt kort om essensielle aspekter i utviklingen for første og andre utviklingstrinn før den kommer til tredje utviklingstrinn.

Første utviklingstrinn har sensitive perioder som er orden, språk, bevegelse og sensorisk forfining. I tillegg har barn en draging mot små gjenstander og sosial atferd (Ramachandran, 2021). En annen mental kraft kalte Dr. Montessori «The Absorbent Mind» (Montessori, 2000a, s. 24) der barnet lærer ubevisst, absorberer ukritisk alle inntrykk fra omgivelsene og lærer mer enn det noen ganger vil gjøre senere i livet i løpet av en slik periode. Ved hjelp av disse kreftene tilpasser barnet seg sin kultur og skaper sin personlighet. Når barnet har utført disse to oppgavene, forsvinner det absorberende sinnet.

Funksjonell selvstendighet

Det fysiske miljøet er av største betydning. Møbler og materiell står i forhold til barnas kropper, og selvstendighet oppnås når det er mulig å ta direkte kontakt med omgivelsene uten hjelp av en voksen (Montessori, 2008, s. 106). Dr. Montessori brukte kallenavnet Möbelkinder for dette utviklingstrinnet, som symboliserer at møblene er i passe størrelse for at barna kan bruke dem selvstendig uten hjelp av voksne. Som nevnt under kapittel 3.4 om arbeid, ønsker barnet å klare seg selv, for eksempel å bære ting og kle på og av seg selv, fordi det søker fysisk og mental funksjonell selvstendighet (Montessori, 2000a, s. 83).

Et viktig utkomme fra første utviklingstrinn er normalisering (Montessori, 2000a, s. 186). Normalisering for barnet kommer gjennom barnets eget spontane og fritt valgte arbeid, og kjennetegnes ved at barnet viser arbeidsglede, konsentrasjon, orden, spontan selvdisciplin og tilknytning til virkeligheten. Det er en prosess som kommer til syne gjennom arbeidsøktene.

Andre utviklingstrinn

Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 23) har barna i andre utviklingstrinn sensitiviteter som tilegnelse av kultur (kunnskap og forståelse), forestillingsevne og moral. Her trengs det et helt annet miljø, siden barna er sultne på å forstå hvordan hele universet virker.

Montessoripedagogikkens begrep for dette er kosmisk utdanning som møter barnas interesse for universet, jorden og menneskesamfunnet. Selv om kosmisk utdanning er for andre utviklingstrinn, vil man videre i livet ha en kosmisk rolle som betyr at man har en oppgave i et gjensidig avhengig kretsløp av biotiske og abiotiske faktorer på Jorden (Montessori, 2008, s. 67). Kosmisk utdanning gir barna en helhet som danner et rammeverk, en intellektuell orden eller disposisjon for kunnskapen deres. Kosmisk utdanning går fra helheten til detaljene og plasserer mennesket i universet. Historie er en stor del av kosmisk utdanning og Dr. Montessori (1986) mente historie bør forstås som dokumentasjon og vitnesbyrd om menneskeheten som forvandlet verden fra sin urtilstand, til den nåværende «Edens hage», der mennesket er den utrettelige arbeideren, de ukjente heltene, kalt «Man the Worker». Kosmisk utdanning ble til ved å følge barnets psykiske behov og hvis barnet av falsk medlidenhet skånes for læring, kan det hindres i å søke etter den psykiske næringen det trenger og det skapes uro og opprør (B. K. Grazzini, 2004, sitert Mario Montessori, Bergamo, 1969). Dr. Montessori (2011b, s. 69); (2019a, s. 34) hevder at barna kan gjennom kosmisk utdanning lære så mye før tolvårsalderen, at de ligger akademisk sett to år foran sammenlignet med den tradisjonelle skolen. Dette gir ungdommen i den første delen av ungdomstiden større mulighet for praktisk arbeid når hjernen er preget av en akademisk kognitiv nedgang, se mer om dette under tredje utviklingstrinn.

Moralsk og mental selvstendighet

Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 5) søker barn i det andre utviklingstrinnet moralsk og mental selvstendighet. De utforsker nå en større virkelighet og tar inn over seg hvordan universet fungerer. Dette miljøet er abstrakt, og ikke nødvendigvis synlig eller håndgripelig på grunn av avstand og tid (Montessori, 2000b, s. 17). Barna reiser i tid og rom for å forestille seg hvordan universet er og hvordan mennesker kunne leve i førhistorisk tid. Barnet resonnerer mer og mer abstrakt og montessoripedagogikken benevner fasen «overgang til abstraksjon» (Montessori, 2000b, s. 17). Den moralske selvstendigheten bærer preg av lik fordeling og utvikler seg mot rettferdighet der individer kan få forskjellige goder ut ifra behov. Barn spør hva som er godt og dårlig, og om det er likt for alle. Moralsk og mental selvstendighet fra andre utviklingstrinn danner grunnlaget for ungdommens sensitive perioder for rettferdighetsfølelsen og følelsen av personlig verdighet.

Tredje utviklingstrinn

Ungdommene i tredje utviklingstrinn har sensitive perioder for rettferdighetsfølelsen og følelsen av personlig verdighet. Dr. Montessori (2024, s. 95) skrev: «Dette skjer i den «sensitive perioden» hvor man skal utvikle de edleste egenskapene som vil forberede personen på et sosialt liv, nemlig rettferdighetsfølelsen og følelsen av personlig verdighet.». Det er bedre å behandle en ungdom med mer respekt enn du tror den fortjener, enn med mindre for å imøtekomme disse følelsene (Montessori, 2000b, s. 72). Gjennom ungdommenes sosiale erfaringer utvikles de sensitive periodene.

Ungdommene har et underliggende behov for valorisering. Valorisering er et resultat av vekst gjennom arbeid, sosiale erfaringer og en rekke ulike nivåer av selvstendighet i passende omgivelser (Montessori, 2000b, s. 64).

Valorisering kan karakteriseres som bevissthet rundt ens egen kapasitet, styrker og svakheter, og er noe som endrer et individ på veien mot optimal utvikling. Det handler ikke bare om å føle seg bra, eller hva andre mener. Valorisering kommer innenfra og handler ikke om noe som blir tillagt individet av andre (Montessori Norge, 2020, s. 136).

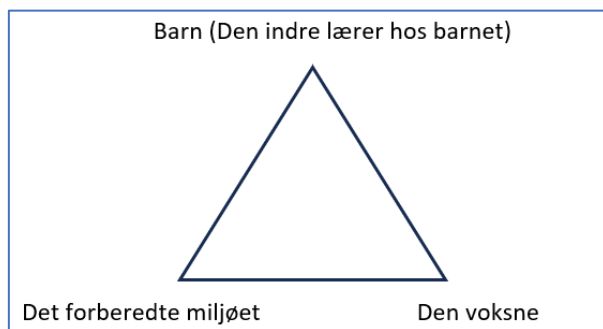
Dr. Montessori (2000b, s. 63) beskriver det viktigste symptomet på ungdomstiden som en tilstand av forventning. For å bøte på dette trenger ungdom meningsfullt praktisk og teoretisk arbeide for å utvikle valorisering. Når man er valorisert, kan man handle på eget initiativ og kjenne seg selv.

Økonomisk og sosial selvstendighet

I følge Dr. Montessori (2000b, s. 64) søker ungdom økonomisk og sosial selvstendighet. Produksjon og handel er reelt og nødvendig arbeid for ungdommenes inntekt for å klare seg selv, som både møter den sensitive perioden for følelsen av personlig verdighet og for å utvikle økonomisk selvstendighet gjennom erfaringen med fellesskapet i miniatyrsamfunnet (Se under kapittel 3.8 om Sosial organisasjon).

3.5 Montessorimiljøet

Montessorimiljøet har et fysisk og et sosialt aspekt og er en av de to montessoripilarene, der den andre pilaren er ifølge Dr. Montessori (2018, s. 229) den voksnes begrensede inngripen. Den voksnes rolle blir omtalt under kapittel 3.7 Voksne. I dette kapittelet redegjøres det for noen aspekter i et montessorimiljø før en mer spesifikk beskrivelse av ungdomsmiljøet.



Figur 4: Miljøet, barnet og den voksne (egen figur)

Figur 4 viser de to montessoripilarene miljøet og den voksnes rolle, samt barnets indre lærer. Bildet av figuren kan illustrere denne sammenhengen, og hvis noe ikke stemmer, ser man først på forberedelsen av miljøet, dernest den voksnes rolle, og til slutt om barnet trenger spesiell tilrettelegging.

Miljøet er svært forskjellig på de ulike utviklingstrinnene og endrer seg i takt med når barn og ungdoms behov endrer seg (Montessori, 2008, s. 103-110). Hvert utviklingstrinn krever et miljø som er forberedt for å møte behovene og særtrekkene på det aktuelle trinnet. Miljøet består av blant annet av hele sett og systemer med konkrete materiell som barna arbeider med fritt og uten å måtte gå gjennom en voksen for læring og utvikling. Uten en tilpasning for hvert utviklingstrinn, kan utdanningen bare gå lenger og lenger inn i en «uløselig labyrint» (Montessori, 2009, s. 106).

Aldersblanding

Et hovedprinsipp i montessoripedagogikken er aldersblanding med minst tre år innenfor alle utviklingstrinn (Montessori, 1998, s. 65). Aldersblandingen knytter båndene i det sosiale livet og gir det næring. En aldersblandet gruppe gir mulighet til å arbeide med ulike ungdom, og det hjelper gruppen til å klare seg selv. De eldre ungdommene kan være mer erfarne og kunnskapsrike og hjelpe og veilede de yngre ungdommene, som igjen lærer av de eldre (Montessori, 2000a, s. 205). Ungdom har behov for å forstå voksensamfunnet, og siden voksensamfunnet ikke er inndelt i aldersgrupper, bør ungdommenes miljø være aldersblandet for å speile voksensamfunnet.

Arbeidsøktene

Et annet prinsipp i montessoripedagogikken er tre timers uforstyrret arbeidsøker. Voksne gir presentasjoner eller instruksjoner for mindre grupper i øktene, men hvis et barn eller ungdom er dypt konsentrert i et arbeid, bør den voksne finne en annen tid for sin presentasjon.

Montessoriskolene har ikke timeplan for forskjellige fag eller voksne for å gi barn og ungdom mulighet for å konsentrere seg over tid (Montessori, 2001, s. 177).

Frihet og selvdisiplin

Miljøet bør forberedes slik at barn og ungdom kan operere i frihet. Frihet under ansvar fører barn til selvstendighet, eller for å snu på det; barnet blir selvstendig til å arbeide i frihet og på eget initiativ i sine frie omgivelser. Dette betyr ikke å være fri til å gjøre hva man vil, men fri til å kunne handle uten hjelp (Montessori, 2019b, s. 28). Vanligvis tenker man på frihet som frihet *fra*, men her er det frihet *til* å arbeide. Frihet er å ha kunnskap og disiplin til å arbeide med det som finnes i miljøet, og da er det viktig å forberede miljøet med riktig materiell, hverken mer eller mindre. Disiplin er ofte ment å sikre at barn adlyder, men i naturlig tilstand i et forberedt miljø har barnet frihet og vilje til å adlyde i sin utvikling av disiplin (Montessori, 2008, s. 102). I forholdet mellom lærersentrerte og barnesentrerte skoler, så trekker Colgan (2016, s. 135) fram at Dr. Montessori bruker det beste fra begge verdenene. Her er barnet subjektet som kommer før skolesystemet og gjennom sin frihet utformer skolesystemet, samtidig som den voksne styrer undervisningen og forbereder for friheten gjennom miljøet.

I det tredje utviklingstrinnet utgjør ungdommens frihet valgene som minisamfunnet tar. Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 73) må ungdommene kunne ta individuelle valg innenfor hva minisamfunnet har bestemt. Når de lever i minisamfunnet, kan de ikke løpe fra ansvaret og må gjøre det som er nødvendig og ta konsekvensene av sine valg. Minisamfunnet har frihet til å velge og plikt til å følge opp beslutningene. Hvert utviklingstrinn har sitt eget frihetskonsept, «frihet og disiplin» i første utviklingstrinn, «frihet og ansvar» i andre utviklingstrinn, og «frihet og plikt» (AMI, 2023b) i tredje utviklingstrinn. Dette er et voksenlikt konsept, at man har frihet til å velge sine forpliktelser. Har man for eksempel hatt frihet til å skaffe høner, så følger det med en plikt å stelle dem forsvarlig hver dag inkludert helger og ferier.

Oppbygging av kjærlighet

I montessoripedagogikken menes det at kjærlighet til miljøet opparbeides gjennom barn og ungdoms interaksjon med dette. Arbeid skaper kjærlighet til hele organisasjonen, det fysiske og sosiale miljøet og hvordan minisamfunnet veves sammen gjennom arbeid og studier.

Indeed it is as love of his environment that we may envisage the irresistible urge which, throughout the sensitive period, unites the child to things. It is not love in the sense that is commonly understood, as an emotional feeling, but a love of the intelligence which sees and assimilates and builds itself through loving. Yes, the inner guide that leads children to observe what is about them could be described, in Dante's phrase, as "intelligence of love" (Montessori, 2009, s. 84).

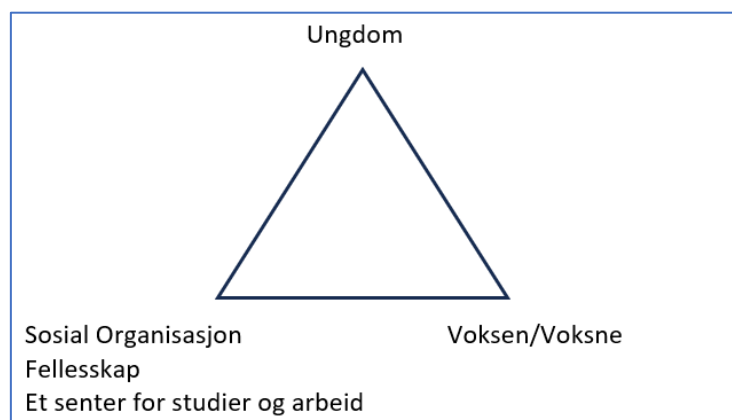
Ved en utvikling der barna og ungdommen får utfolde seg og blomstre, bygger de opp kjærlighet til tingene, fellesskapet og arbeidet. De utvikler evnen til å forholde seg til virkeligheten og kjærlighet overfor andre mennesker, seg selv og verden vi lever i (Montessori, 2008, s. 57). For en ungdom er dette i stor grad avhengig av erfaringer fra tidligere utviklingstrinn, der deres behov og kjennetegn har blitt møtt, føler en kjærlighet overfor dens miljø og arbeidet (Montessori, 2008, s. 90).

Ungdommenes miljø og elementer

Dr. Montessori kalte ungdomsmiljøet «Erdkinder», som kan oversettes til «jordbarn» (Montessori, 2000b, s. 68), «jordens barn» (Montessori, 1973, s. 107) eller «barn av jorden» (Montessori, 2024, s. 100), altså jorden man dyrker av. Dette er det forberedte miljøet for ungdommene og materiellet de arbeider med for å forstå oppbyggingen av sivilisasjonene og voksensamfunnet.

For ungdommens miljø kan man sammenligne Figur 5 med Figur 4, og se at miljøet er her benevnt som «Sosial Organisasjon, Fellesskap og Et senter for studier og arbeid».

Dette blir redegjort for nedenfor.



Figur 5: Miljøet, ungdom og voksne (egen figur)

I kapittel 3.5 De fire utviklingstrinn, ble det fremhevet at voksne må forberede et miljø som forbereder for at naturens krefter styrer barn og ungdoms utvikling, istedenfor at miljøet hindrer disse kreftene. Dr. Montessori (2011b, s. 69) sa at: «nature does not take into account that humankind puts its adolescents all together in one closed classroom». Hun sa videre at det er miljøet i seg selv som kaller på eller roper på ungdommene for aktivitet og intelligent innsats (Montessori, 2009, s. 198). Dr. Montessori (2000b, s. 67) ville ikke bruke ordet «skole», hun ville at vi skulle tenke at ungdomsmiljøet ikke er som i tradisjonell tenking, men et «senter for arbeid og studier» der ungdommene lever sine liv. Ungdommene gjør alle daglige gjøremål selv, etablerer, konstruerer og transformerer elementene i samfunnet, gjør praktisk arbeid og studier knyttet til dette (Montessori, 2000b, s. 64). Materiellet i miljøet er alltid til stede for ungdommens utvikling. Montessorimiljøet bør tillate ungdommen direkte kontakt med materiellet uten at de må gå via den voksne.

Beskrivelsen av hvordan ungdommenes miljø er organisert følger disposisjonen til montessorilæreplanen (Montessori Norge, 2020, s. 139). De forskjellige delene av miljøet kalles «elementer», slik underoverskriftene nedenfor bortsett fra ungdommene. Læreplanen bruker ordet «Internat», men for å fremheve at dette er noe mer enn internat i tradisjonell forstand, altså at ungdom bor i en voksendrevet institusjon, brukes her ordet «boligliv». I boliglivet er det nå ungdommene selv som skaper og opprettholder livet i boligene med hjelp av de voksne. Følgende underkapitler beskriver noen forskjellige arenaer og verktøy som omtales i montessoripedagogikken.

Gården/jorden

Ungdommene får førstehåndskunnskap om å bruke jorden til å dyrke maten sin og leve av jorden for å bygge et minisamfunn. Gjennom dette oppleve ungdommene hvordan jordbruket var en forutsetning for sivilisasjonens utvikling, noe de lærte teoretisk gjennom kosmisk utdanning på andre utviklingstrinn. Ungdommene lærer å ta ansvar for husdyrhold og realiteten om at produksjonsdyr primært er kilde til mat og inntekt, mens andre er kjæledyr til glede for mennesker. Videre kan produktene selges og gi økonomisk bidrag til husholdningen og bidra til utvikling av økonomisk selvstendighet. Ungdommene kan lære både akademisk og gjennom erfaring hva som er elementene i det sosiale livet. Arbeidet med jorden kan gi ubegrensede muligheter for vitenskapelige og historiske studier og ungdommene kan lære både akademisk og gjennom erfaring hva som er elementene i det sosiale livet (Montessori,

2000b, s. 68). Ungdommene erfarer forskjellen mellom natur og «supra-natur», det menneskeskapt miljøet som er skapt for å tilfredsstille menneskelige behov.

Hotell /Gjestehus

Et hotell eller gjestehus kan gi økonomisk inntekt og sosiale opplevelser, og bidra til utviklingen av økonomisk og sosial selvstendighet. Dr. Montessori mente at når små barn kan holde miljøet sitt rent og ryddig, dekke bord, vaske opp og ta vare på små glass og vaser, så kan ungdommene drive et hotell (Montessori, 2011c, s. 82). Hotellet er et komplekst materiale med servicefunksjoner, økonomiske beregninger, bygging og vedlikehold. Ungdommene må lære seg å utføre alle de daglige rutinene på hotellet og kunne utføre nødvendig vedlikehold. De får realistisk erfaring med budsjetter, regnskap og forholdet mellom kostnader og inntekter.

Å drive et hotell gir ungdommene sosiale erfaring med å forstå voksensamfunnet og det gjestfrie arbeidet med å betjene gjestene. De lærer kundebehandling og serviceinnstilling med respekt og høflighet overfor andre mennesker (Montessori, 2000b, s. 69). Hvordan hotellet/gjestehus realiseres i det enkelte minisamfunn kan variere, fra å ta imot besøkende til å leie ut et enkeltrom, en hytte eller et herberge til et pensjonat med mer omfattende drift.

Boligliv

Bolighusene, eller som Dr. Montessori kalte det: «deres hjem på landet» (Montessori, 2000b, s. 69) gir erfaringer om livet og ikke bare lærer om det. Uansett hvordan husene er utformet, bør de ha preg av å være et hjem. Boliglivet er et sentralt element i det forberedte miljøet for det tredje utviklingstrinnet med hensikt å utvikle ungdommenes sosiale selvstendighet.

Gårdshusene er fysisk materiale, men livet som foregår her, og i hele minisamfunnet, i alle deler av det fysiske miljøet, utføres av ungdommer og noen voksne, som utgjør det sosiale miljøet. Siden ungdomstiden kan være en tid med tvil og nøling, voldsomme følelser, motløshet og en uventet nedgang i intellektuell kapasitet, mente Dr. Montessori at boliglivet ungdommene driver selv, gir fordelene med å være både «Sanatorium, Polytechnic, University and religious community» (Montessori, 2000b, s. 63; 2011c, s. 85). Med sanatorium tenkte Dr. Montessori at ungdommer trenger beskyttelse og omsorg tilpasset den vanskelige ungdomstiden. Med polytechnic menes alle naturfagstudier jorden kan gi. Og ungdommene kan leve i et miljø med frihet til å fordype seg og utfordre seg selv faglig, slik vi kan forestille oss at studenter gjør på universitetene. Samtidig som de trenger beskyttelse,

betyr ikke dette at de må isolere seg, men kan følge sin naturlige drivkraft til å delta i minisamfunnet. Dr. Montessori mener at miljøet bør dra nytte av å være et religiøst fellesskap for å støtte ungdommene i å utvikle moralsk samvittighet og altruisme.

Ungdommene må utføre alle praktiske oppgaver i dagliglivet sitt. Det gjelder for eksempel hygiene og orden, lage mat, gjøre rent, vaske klær og tekstiler, og bruke hjelpemidler og utstyr som trengs. Dette er som et «hjem» der de kan føle seg hjemme, trygge og ha eierskap. Boligene har alt som i et vanlig hjem, som stue, kjøkken, bad, soverom og andre rom avhengig av formål og behov. Livet i boliglivet innebærer å ta vare på hverandre og tenke på hele gruppens behov, ikke bare den enkeltes. De sosiale erfaringene ungdommene får i minisamfunnet utvikler sosial utholdenhet, fleksibilitet og toleranse, og bidrar til å utvikle deres sosiale selvstendighet. De utvikler et eierforhold til et fellesskap de selv konstruerer og lever i. De utvikler omgivelsene, og dette bidrar til at de føler seg verdsatt fordi de har arbeidet for å forbedre eller forandre omgivelsene og bidratt til minisamfunnet (Höglund, 2023), med andre ord valorisering.

Verksteder

Samtidig som det produseres varer for bruk og salg, gir ulike verksteder ungdommene mulighet til å arbeide med temaer av praktisk og kunstnerisk art. Ungdom kan delta i produktivt arbeid som ligner på det som utføres av den voksne befolkningen og i organiseringen av samfunnet, men ikke i noen spesifikk yrkesretning.

I verkstedene får ungdommene tilgang til de vanligste verktøyene og maskinene de trenger for å drive minisamfunnet, bygge og vedlikeholde bygninger og andre nødvendige elementer i driften. Dr. Montessori (2000b, s. 80) sammenlignet verkstedene med slik barna i barneskolen for eksempel har lært å brette klær, sy og snekre, må ungdommene lære å reparere ting når det er nødvendig. Det kan være å reparere eller justere en maskin eller en bilmotor, reparere et knust vindu eller en dørlås. I tillegg skal de for eksempel kunne bygge et skur og hugge ved. Hvis de reparerer ødelagte maskiner, kan de utforske historien om maskiner og vitenskap, og forståelse av naturfag, fysikk og kjemi, noe som overlapper med Dr. Montessoris beskrivelse av et museum.

Museum

Overskriften Museum er fra LM20, men den kunne vært «Museum og vitenskapelig kunnskap» eller «Museum for maskiner» (Montessori, 2024, s. 108). Et museum skal ikke forstås som en utstilling av gamle ting, men som en samling med gamle maskiner og utstyr som kan brukes og studeres. Maskinene må ha en passende størrelse slik at ungdom kan bruke, demontere, montere og reparere dem som en del av læringen (Montessori, 2000b, s. 77). Ved å studere og forske på maskiner kan ungdom studere menneskets utvikling og sivilisasjonens oppbygging i forbindelse med for eksempel fysikk, kjemi, mekanikk og teknologi. Det betyr at ungdommene får lov til å utforske disse maskinene, f.eks. mekaniske, elektriske, elektroniske, digitale, som har forenklet menneskenes liv og fremmet utviklingen. Gamle maskiner og utstyr gir ungdommene et perspektiv på det tidligere menneskelige arbeidet. Det gir ungdommene mulighet til å reflektere over dagens teknologi og vårt forhold til den.

Butikk

Ungdom arbeider for å bli økonomisk selvstendige, og de produserer varer for salg for å få en inntekt. Etablering av en butikk kan utvikle denne selvstendigheten. Til å begynne med kan dette gjøres i samarbeid med voksne, for eksempel ungdommens foreldre eller slektninger. Disse voksne viser ungdommene hvordan de skal drive butikken, før de gradvis lar dem ta over driften selv (Montessori, 2000b, s. 69).

Det er å foretrekke at ungdommene selv tenker på fellesskapet, økonomi og hvordan de kan organisere seg. Butikken, og all handel, krever regnskaps- og budsjettansvar. Ungdommene må føle at de eier miljøet og at de har bestemt hva som skal gjøres. Det handler hele tiden om å ta valg, som kan gi konsekvenser, og dette må diskuteres på fellesmøter eller fellessamlinger. Ungdommene må tjene pengene selv, og valgene de må ta, handler om hvor mye penger de kan tjene og hva de vil bruke dem på.

Produksjon og handel er noe av det viktigste for veien til økonomisk selvstendighet. Ungdommene får erfaring med nøyaktigheten som kreves for å føre regnskap, levere de nødvendige tjenestene, ta kontakt med kunder og lære seg verdien av penger. Økonomisk selvstendighet har to komponenter. Den ene er veien til forståelsen av å være økonomisk selvstendig, og den andre er hvordan vi ser på penger og fordeler økonomiske ressurser, både

lokalt og globalt (Montessori, 2000b, s. 66, 68). Se mer om butikk under Produksjon og handel i kapittel 3.8.

Ungdommene

Dr. Montessori oppga aldri en spesifikk størrelse på et ungdomsfellesskap, og det er fordi alt henger sammen med miljøet. Antallet skal ikke være for få eller for mange, men det avhenger av om det er nok reelt arbeid for alle. Miljøet bør gi så mange muligheter for selvstendighet som mulig, og at det er et mangfold av oppgaver for at alle skal ha nok og fritt valg av arbeid.

Tredje utviklingstrinn er for aldersgruppen 12 – 18 år, og alle ungdommer og voksne med ulike roller kan bo sammen gjennom disse seks årene. De eldre ungdommene kan veilede de yngre i stedet for en voksen, og ta på seg lederoppgaver i miljøet. Siden ulike aldersgrupper kan ha ulike interesser og erfaringer for praktisk og teoretisk arbeid, gir en aldersblandet gruppe en bedre fordeling av flere ulike typer arbeid og utviklingsnivåer.

3.6 Voksne

Ifølge Dr. Montessori (Montessori, 2008, s. 77) er voksnes oppgave å forberede et miljø som svarer til ungdommenes behov og arbeide med sin egen holdning til ungdom. I dette forberedte miljøet må ungdommene få handle og arbeide fritt med materiell for konstruktive aktiviteter som samsvarer med deres utviklingsbehov. Den voksne må kjenne til ungdommens utviklingsbehov og gjennom observasjon tilpasse miljøet. Den voksne må gi rom for frihet under ansvar, hvilket betyr en gradvis opplæring og oppfølging. Dr. Montessori konkluderer med at hvis dette ikke skjer, oppstår det en ny kamp mellom den voksne og barnet, og som vil fortsette uten en ny type utdanning som ivaretar barnets naturlige utvikling (Montessori, 2000b, s. 10).

Dr. Montessori (2013, s. 7-8) skiller mellom sentrum og periferi. Hun hevder at vi ikke må forsøke å trenge direkte inn i sinnets mysterier og respektere det mystiske senteret i barnets og ungdommens sentrum, der den indre læreren finnes. Dette indre kreative senteret er den delen av individet som helt og holdent tilhører den selv. Senteret er den innerste delen av personligheten som handling utgår fra og er det er stedet hvor ting starter. Sinnet dannes både gjennom aktivitet som skjer i ungdommens sentrum og aktiviteten i periferien gjennom sansene. Ungdommen viser den voksne sine behov for å arbeide, og den voksnes respons er å forberede et miljø som fremmer spontant arbeid og konsentrasjon, fordi vi bare kommer til i

periferien. Gjennom det kontinuerlige samspillet mellom sentrum og periferi kan det skapes et kontaktpunkt (Standing, 1998, s. 239). Den voksnes rolle er å støtte og respektere ungdommens utvikling, avdekke dens potensial og begrense sin inngripen. Ungdommens utvikling må stå i sentrum, og vi driver utviklingspedagogikk (B. K. Grazzini, 2004). Utover forberedelsen mente Dr. Montessori (2013, s. 7-8) at voksne må respektere miljøet og ungdommens frihet til arbeide med det. Videre mente hun at da kan voksne gjennom observasjon være vitne til store pedagogiske suksesser, som fyller voksne med glede.

For å forene menneskeheten, må voksne ifølge Dr. Montessori, lære å forstå mennesket fra fødselen av. Den voksne må forvandles gjennom åndelig, intellektuell og praktisk forberedelse for å forstå hvordan man kan støtte barnets og ungdommens utvikling. Denne forvandlingen kaller Dr. Montessori «den nye voksne» som er viktig for å tilrettelegge for en ny utvikling av barn som kan føre verden inn i fred (Montessori, 2008, s. 87).

Observasjon

Dr. Montessori sa at observasjon er hjørnesteinen i voksnes arbeid med barn og ungdom. Dr. Montessori (2016, s. 383) brukte observasjon for å lære barnet å kjenne, kunne veilede det og eventuelt forberede miljøet på nytt. Dr. Montessori sammenlignet observasjon av barnet med naturens undere, som for eksempel en knopp eller blomst som åpner seg. Denne type observasjon er for å lære og oppdage hemmeligheten bak dette livet som åpner seg og utfolder seg. Dr. Montessori (2016, s. 384) gjør en analogi med Gud som skapte mennesket, og at vi ønsker å se hvordan det skjedde, men bare barnet har svaret og kan vise oss det. Observasjon er den voksnes rettesnor for hvordan han eller hun skal forberede veiledningen og miljøet (Montessori, 2016, s. 388).

Ifølge Dr. Montessori (2019b, s. 27) må den voksne følge den naturlige utviklingen til hvert enkelt barn/ungdom i hvert enkelt stadium og forberede et læringsmiljø som støtter naturlig utvikling. Videre kan den voksne gjennom observasjon samarbeide med barnets indre lærer (Montessori, 2000a, s. 6) på tvers av utviklingstrinnene. Den voksnes aktivitet er basert på dens observasjoner, å forberede miljøet, eventuelt på nytt, opprettholde orden og være bindeleddet mellom ungdommen og miljøet. Det betyr at vi observerer hvordan ungdommen arbeider med materiellet i miljøet og at dette forteller oss hva som skjer i ungdommens hjerne, altså hvordan den indre lærer arbeider ved hjelp av voksnes forberedelse av periferien. Dr. Montessori ba sine studenter om å ikke se på henne, men se på barnet.

Voksne på ungdomstrinnet

For ungdomstrinnet kreves det flere voksne med ulike roller. Først og fremst beskriver Dr. Montessori (2018, s. 225) montessoripedagogen som er transformert gjennom sin utdanning til «den nye voksne». Denne har forståelsen for å kunne organisere og forberede et montessorimiljø, inkludert de andre voksne, som møter ungdommenes karakteristikk og behov. Utenom voksne med undervisningsansvar trengs det husforeldre som bor med ungdommene, en gårdbruker og tekniske instruktører, samt voksne som kan hjelpe til med drift av hotell og butikk, for å kunne veilede ungdommene i å drive samfunnet (Montessori, 2000b, s. 79).

Husforeldrene må bo sammen med ungdommene og bør ikke være for mange for at ungdommen skal lære dem godt og føle seg trygge og beskyttet. Dr. Montessori (2000b, s. 79) snakket om husforeldre som et ektepar som modellerer familielivet. Husforeldre kan være voksne med eller uten undervisningsansvar som bor gratis på skolen i bytte mot arbeid i samfunnet, men det kan være lettere for ungdommene å snakke med husforeldre som ikke har undervisningsansvar (Höglund, 2023).

Andre voksne kan undervise deltid når det er behov for det, og de bør ikke være for mange, heller et minimumsantall som kan forholde seg til flere fag (Montessori, 2000b, s. 80). Det er behov for tekniske instruktører som kan hjelpe til med hagearbeid, mekanikk, håndverk, handel eller hoteldrift. For å håndtere alt det praktiske arbeidet er det behov for håndverkere og altnuligmenn. I noen tilfeller trengs det spesialkompetanse, og da kan eksperter komme til hjelp, f.eks. en elektriker, rørlegger eller veterinær eller en professor i astronomi eller matematikk.

Foreldre kan være ressurser som kan formidle kunnskap, for eksempel om markedsføring, butikkdrift eller regnskap. For ungdom er foreldre vanligvis ikke populære å ha med i minisamfunnet, så dette bør skje når det er nødvendig og i samråd med ungdommene. Vi ønsker ikke at de voksne skal erstatte ungdommene. Voksne kan støtte, men ikke overta arbeidet.

Dr. Montessori sier at det er den voksne som setter opp reglene for hvor ting skal være sammen med ungdommene, men den voksne er ansvarlig for rammene for dette, på alle stadier. Voksne må ta ansvaret for å opprettholde orden inntil ungdommenes selv klarer dette

av fri vilje og selvdisiplin. Orden er en del av en kontinuerlig forberedelse av miljøet, og den voksne må fortløpende ta vare på miljøet (Montessori, 2000b, s. 79).

Dr. Montessori var alltid forsiktig med antallet voksne i undervisningsmiljøet. For mange voksne kan hindre ungdommenes selvstendighet, miljøet har en tendens til å bli mer voksenstyrt, og ungdommene prøver ikke så hardt som de burde. Ungdommenes kraft kommer fra arbeidet de gjør sammen, og bør aldri forstyrres av for mange voksne. Et miljø bør unngå et antall som krever en timeplan. Ungdommene bør lage timeplanen selv, og aldri en timeplan som styrer ungdommene. Samtidig trenger et ungdomsmiljø flere voksne enn det første og andre utviklingstrinnet på grunn av de ulike rollene som trengs i et fellesskap (Höglund, 2023).

3.7 Planer for studier og arbeid

Planer for studier og arbeid er rammer som brukes for å støtte ungdommenes utvikling fra ett nivå til det neste. Den er en rettesnor for tilnærmingen på det tredje utviklingstrinnet og får ungdommens indre utvikling, læreplanen og den sosiale organisasjonen til å fungere sammen. Dr. Montessori sa:

Min fremtidsvisjon er at folk ikke lenger tar eksamener og fortsetter med disse vitnemålene fra ungdomsskolen til universitetet, men at individer går videre fra et selvstendighetsnivå til et høyere, ved hjelp av egen aktivitet og viljestyrke, som utgjør individets indre utvikling (Montessori, 2024).

Med dette tenkte hun en helt annen utdanning, en ny utdanning som setter utvikling av selvstendighet høyest, som en drivkraft for å utvikle et nytt menneske.

Montessori (2000b, s. 72) la vekt på to aspekter for å veilede voksne: «Moralsk og fysisk omsorg for gutter og jenter» og «læreplan og metoder». Den første delen er beskrevet under Tredje utviklingstrinn i kapittel 3.5, mens den andre delen blir beskrevet her.

Læreplan og metoder

Dr. Montessori (2000b, s. 71) snakket om «Study and Work Plans», som avsluttes med flertall «s» i Plans, fordi vi ikke kan lage én detaljert plan for opplæringen, men ulike planer som møter ungdommens interesser og hvor de er i sin utvikling.

Dr. Montessori (1973, 2000b) foreslo en generell plan som kan deles inn i tre deler. Her brukes de norske begrepene som i Læreplanen for Montessoriskolen (Montessori Norge, 2020, s. 153):

1. Selvutfoldelse
2. Mental utvikling
3. Forberedelse til voksenlivet

Denne teoridelen prøver å gjengi montessoripedagogikk objektivt, så det legges vel så stor vekt på de to første delene, selvutfoldelse og mental utvikling som kan virke mer abstrakt og det man tenker på som danning, enn den siste som er forberedelse til voksenlivet som utdanning hvor vi kjenner igjen skolefagene.

Selvutfoldelse

Selvutfoldelse tilbys for å styrke ungdommers selvfølelse og behov for å uttrykke følelser, forventninger og kreativt arbeid gjennom musikk, språk og kunst. Ungdommene blir vist bruk av instrumenter eller verktøy for komponering, og hvordan man kan uttrykke seg gjennom språk, for eksempel ved å øve seg på å tale, fremføre fortellinger eller dikt, delta i debatter og diskusjoner og øve seg på å snakke offentlig (Montessori, 2000b, s. 75). I kunst er det viktig å arbeide med hendene og å reflektere og gruble over ting og hvorfor man lager noe med tanke på å uttrykke seg selv. Selvutfoldelsens fokus er arbeidets egenverdi, altså at «aktiviteten har en verdi i seg selv» (Kvernbekk, 2016, s. 155), slik vi også kan finne innenfor annen pedagogisk teori.

Mental utvikling

Mental utvikling er mer enn bare kunnskap, det er noe grunnleggende og iboende i den menneskelige natur. Dr. Montessori (2024, s. 106) brukte uttrykket «formative krefter» om utviklingen som formes og endres, og blir stadig mer kompleks etter hvert som den nærer til større potensial i danningen av personligheten (Ewert-Krocker, 2011, s. 129).

For at ungdommene ikke skal bli forvirret i sitt nye miljø og sin nye utvikling, må de forvandle omgivelsene sine gjennom praktisk arbeid med hendene (Höglund, 2021). Det er gjennom arbeidet i periferien, altså elementene i minisamfunnet at ungdommene kan abstrahere de konkrete erfaringene til mentale krefter. Dr. Montessori deler de formative kreftene i tre deler: Moralsk utdanning, matematikk og språk.

Moralsk utdanning

Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 76) trenger ungdom å oppnå en åndelig likevekt som kan praktiseres og utvikles i en sosial kontekst for moralsk utdanning. Ungdom lever sammen i minisamfunnet, planlegger livene sammen og forholder seg til hverandres meninger og problemer. De får praktisert moral som en teknikk, eller praktisk øvelse, framfor en abstraksjon (Montessori, 2019a, s. 20). Dette kan innlemmes i ungdommenes hverdagsliv og henger sammen gjennom læreplanen og den sosiale organiseringen. Sammenkoblingen av moralsk utdanning, matematikk og språk, som hvordan den åndelige likevekten fungerer rundt intellektet, hvordan mennesker tenker og kommuniserer dette med hverandre, hvordan ungdom lever sammen dag og natt og uttrykker sine følelser og sin identitet, samt forbereder seg på voksenlivet og organiserer dette selv gjennom for eksempel logistikktenkning, beslutningstaking, konsekvensanalyse, risikoanalyse, rettferdighetssans, skaper en sosial organisasjon (Höglund, 2023; Montessori, 2000b, s. 76). På denne måten er det som utvikler seg til en sosial organisasjon og det som utvikler seg til en læreplan, sammenvevd og gjensidig avhengig av hverandre. Midt oppi dette balanserer ungdommene små og store arbeidsoppgaver, beslutninger, studier og alle de uforutsette arbeidsoppgavene og andre utfordringer som oppstår i minisamfunnet slik beskrevet under Tredje utviklingstrinn i kapittel 3.5.

Matematikk

Dr. Montessori (2000a, s. 169) mente at alle mennesker har et «matematisk sinn», et begrep hun lånte fra den franske filosofen, fysikeren og matematikeren Blaise Pascals teori om at menneskets sinn var matematisk av natur, og nøyaktige observasjoner førte til kunnskap. Dr. Montessori sa at matematisk tenkning er avgjørende for å forstå den verden vi lever i dag, og at det matematiske sinnet hjelper oss med å forstå store tall, tolke statistikk, løse problemer, bruke logisk tenkning, oppnå selvstendige tanker, ha klarhet i tankene, argumentere, forklare og ta dagligdagse beslutninger for å kunne være en del av samfunnet. Det er viktig for utviklingen å ha mot til å prøve ut noe nytt, nye løsninger, og eventuelt gå tilbake på et standpunkt. Ved behov kan ungdommene arbeide med konkrete materialer for å støtte utviklingen av abstraksjon og forståelse.

Språk

Språk dukker opp to steder, i selvtutfoldelse og her i mental utvikling.

Språk brukes til å kommunisere og bidrar til å muliggjøre kultur. For å forstå nasjonen eller området vi bor i, må vi kunne språket. Hvis vi ikke kan delta i språket som snakkes rundt oss, blir vi en outsider (Höglund, 2023). Å være en del av en gruppe definerer oss og gjør at vi kan tilpasse oss den. Før i tiden hadde vi bare talespråket, men i dag forventer vi at utdanningen inkluderer lesing og skriving. Ungdom bør kunne andre språk i tillegg til morsmålet og kjenne til kulturen som er knyttet til disse språkene.

Språkutvikling gjør oss i stand til å uttrykke våre selvstendige tanker. Det er en del av vår personlighet og gjenspeiler vår selvstendighet. Språket gir muligheter til å dele kunnskap, samarbeide, utvise høflighet og respekt. Ungdom bør ha ytringsfrihet innenfor grensene for høflighet og hvordan man uttrykker seg, fordi ord kan overtale, trøste og såre (Höglund, 2023).

Forberedelse til voksenalivet

Vi ønsker at ungdom skal få forståelse for og kunnskap om menneskelig kultur. Fra barneskolen har de lært om universet og naturen og skal nå bruke denne kunnskapen i praktisk arbeid i minisamfunnet. Ungdommene skal studere fortiden og evolusjonen, og anvende kunnskapen i minisamfunnet for å få kunnskap om nåtiden (Montessori, 2000b, s. 65).

Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 61) bør studier og arbeid som forbereder ungdom på voksenalivet, ta utgangspunkt i et behov i minisamfunnet. Etter hvert som minisamfunnet bygges opp og endres, oppstår det stadig nye behov, og på denne måten erfarer ungdommene ut at studier og arbeid er nødvendig. Ungdommene kan finne flere ulike studie- og arbeidsformer i omgivelsene, for eksempel i verkstedet og på museet, det kan være muligheter for å bruke teknologi, bruke historiske studier og gjøre praktisk arbeid i omgivelsene. De arbeider og studerer på egen hånd, får nøkkelbegrepene og presentasjoner fra voksne om nødvendig, og arbeider deretter videre og gjør sine egne oppdagelser.

Dr. Montessori (2000b, s. 78) ønsket at ungdommene kunne identifisere hvert enkelt fag og forstå hva de har tilbudt menneskeheten. Ungdommene får en innføring i fagene allerede på det første utviklingstrinnet, gjennom konkret materiell og arbeidet mot abstraksjon i det andre

utviklingstrinnet. Dette gjør ungdommene i stand til å bruke fagene individuelt. Montessori (2000b, s. 76) delte allmenndannelsen inn i tre grupper:

1. Studiet av jorden og av alt som lever
2. Studiet av menneskelige fremskritt og sivilisasjoners oppbygging
3. Studiet av menneskehetens historie

Studiet av jorden og av alt som lever

Med tanke på behovene i ungdomsårene under Ungdommenes miljø og elementer i kapittel 3.6, er nærheten til naturen viktig. Ungdommene bør leve i stille og rolige omgivelser med rom for refleksjon og meditasjon og kontakten med naturen bør være utgangspunktet for studiene av den (Montessori, 2000b, s. 67). Ungdommenes arbeid med og inspirasjon fra jorden utvikler forståelse av sammenhengen mellom mennesket og naturen; hvordan mat, produkter og sivilisasjonens oppbygging kommer fra naturen. Denne erfaringen danner grunnlaget for studier av bærekraft og hvordan ungdom kan være naturforvaltere. For fagene nevner Dr. Montessori (2000b, s. 76) geologi, geografi, biologi og kosmologi, botanikk, zoologi, fysiologi, astronomi og komparativ anatomi. Ungdommene kjenner de vitenskapelige historiene fra grunnskolen og har kunnskap om hvordan alt i naturen henger sammen, og som allerede nevnt omsetter de nå denne kunnskapen i praksis.

Studiet av menneskelige fremskritt og sivilisasjoners oppbygging

Dr. Montessori (1973, 2000b) mente at studiet av menneskets fremskritt og sivilisasjonens oppbygging burde knyttes til fysikk, kjemi, mekanikk, ingeniørfag, genetikk og andre naturvitenskaper. Hun hevdet at instruksjonene og nøkkelbegrepene må være vitenskapelig korrekte og knyttet til enkle hverdagsfakta. Studier og arbeid må knyttes sammen gjennom praktiske konsepter som illustrerer teorien for å utfylle hverandre og gjøre det så interessant og meningsfullt som mulig (Montessori, 1973, s. 120).

Studiet av menneskehetens historie

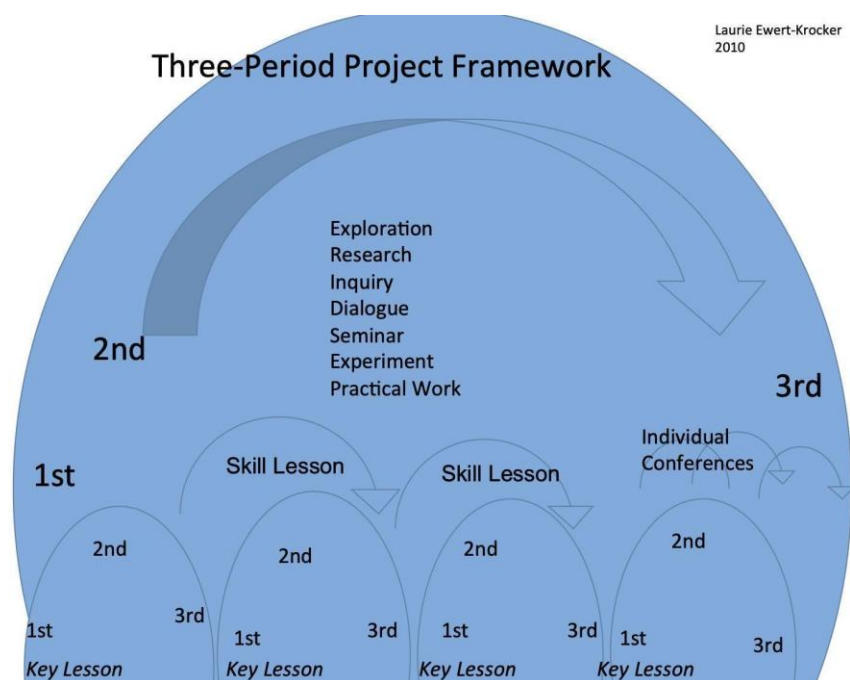
Arbeid kommer fra omgivelsene, og ungdom i et montessorimiljø opplever det samme som de første bøndene opplevde. Dette kan resultere i en takknemlighet overfor alle de menneskene

som har arbeidet før oss, og denne takknemligheten bør ungdom bevisst eller ubevisst ha med seg fra andre utviklingstrinn.

Dr. Montessori (2000b, s. 78) mente at studiet av menneskehetens historie bør studeres som en sammenhengende helhet og heller velge ut spesielle perioder for individuelle studier. Videre mente hun ungdommene bør ha tilgang til et bibliotek med bøker om emnene de studerer, og geografiske atlas. På museet kan det finnes bilder, reproduksjoner av historiske dokumenter og førhistoriske gjenstander for å kunne studere viktige oppfinnelser for sivilisasjonens utvikling og detaljerte studier av en periode eller livet til en personlighet som de synes er interessant.

Utforskende arbeid

En måte å organisere studiene og arbeidet på er gjennom utforskende arbeid. Dette har blitt eksperimentert med (Montessori, 2000b, s. 73) og utviklet i montessorimiljøet fra midten av 90-tallet og blitt en praksis som kombinerer praktisk og teoretisk arbeid, knyttet til reelle oppgaver i miljøet. Arbeidet er tverrfaglig og kan vare i cirka seks uker, for eksempel en periode før høstferie og videre mellom naturlige avbrekk som jul, vinter- og påskeferie. Det kan være flere små perioder innenfor hovedperioden, altså at ungdommene demonstrerer sin kunnskap underveis og er hjulpet av delmål med kortere frister, eksempelvis illustrert i Figur 6. Utforskende arbeid består av tre underperioder der den første er introduksjon til temaet med flere presentasjoner av voksne i forskjellige fag. Andre periode er ungdommenes egne studier og gjennomføring av det praktiske arbeidet inkludert flere fagpresentasjoner etter behov. Tredje periode er ungdommenes skriftlige og muntlige presentasjoner av deres arbeid. Utforskende arbeid foregår parallelt med og støtter opp om annet nødvendig arbeid i forhold til opprettholdelse og vedlikehold av minisamfunnet, selvutfoldelse, produksjon og handel, fysisk aktivitet og seminarer. Denne oppgaven går ikke i dybden på det didaktiske i montessoripedagogikken, men utforskende arbeid omtales fordi det er et rammeverk med kombinasjonen av teoretiske studier knyttet til reelle praktiske oppgaver i miljøet og er naturlig utgangspunkt for studier i alle fag (Montessori Norge, 2020, s. 158).



Figur 6: Utforskende arbeid (Ewert-Krocker, 2010)

Slik Figur 6 viser, kan det i tillegg til de tre hovedperiodene være flere små tredelte perioder. Det kan for eksempel være at ungdom på en uke forbereder og arbeider med en mindre del av et utforskende arbeid og presenterer dette i slutten av uken. Rammeverket er et forslag til struktur utviklet gjennom erfaring, men kan tilpasses hvert enkelt montessorimiljø for ungdommer og hvert enkelt utforskende arbeid.

Sosial organisasjon

Sosial organisering er en rød tråd som knytter alle elementene i minisamfunnet sammen. Den sosiale organisasjonen inkludert produksjon og handel er med på å bygge opp læreplanen. Det vil si at læreplanen ikke er bestemt på forhånd, bare deler av innholdet slik vi ser i kapittel 3.8 Planer for studier og arbeid og den sosiale organisasjonen utfyller hverandre i sin utvikling. Ifølge Höglund (2023) utvikles en sosial organisering i både første og andre utviklingstrinn og er et kontinuum med lag på lag av selvstendighet og ansvar.

Den sosiale organisasjon i første og andre utviklingstrinn forbereder ungdommene til å bygge opp minisamfunnet. På det første utviklingstrinnet brukes begrepet “Society by Cohesion” (Montessori, 2000a, s. 212), et samfunn med samhold, der barna arbeider individuelt ut fra et spontant behov, styrt av en ubevisst kraft og levendegjort av en sosial ånd, side om side og bundet sammen av kjærlighet. Barna er vennlige og hjelpsomme og arbeider for den indre konstruksjonen av seg selv. Sosial atferd oppstår spontant og naturlig i det forberedte miljøet.

Barnas utvikler en retning mot solidaritet og harmoni som senere kan danne en organisasjon med stabilitet. Da er det ikke nødvendigvis ledere i organisasjonen som leder denne til en bærekraftig utvikling, men solidariteten av dannede enkeltindivider (Montessori, 2000a, s. 216).

Med tanke på andre utviklingstrinn, referer Dr. Montessori (2019a, s. 33) til speiderbevegelsens svar på barnas sosiale behov for å reise ut i naturen og ut i verden. Som et svar på dette i montessoripedagogikken, bygger barna en sosial organisering gjennom ivaretagelsen av miljøet, har klassens time der de organiserer seg, organiserer utflukter og har en liten økonomi for klassen. Barna fortsetter å konstruere seg selv, arbeider for sin egen utvikling, men har blitt gruppeorienterte og arbeider best sammen med andre barn og blir knyttet sammen av arbeid.

Ungdommenes sosiale organisering knyttes sammen av voksentlikt arbeid som bygger deres minisamfunn. Miljøet er ikke etablert på forhånd, men oppstår organisk eller spontant ut fra hva som trengs i minisamfunnet og utvikles gjennom ungdommenes arbeid. Miljøet er forberedt for dem slik at de kan ha et utgangspunkt for å bygge opp minisamfunnet, for eksempel ved at en voksen stiller en gård eller bare et stykke land til rådighet. Basert på ungdommenes arbeid vokser minisamfunnet frem ut ifra det som trengs i et hjem og en bedrift. De må for eksempel holde orden, reparere, rydde og vaske, lage mat, gjøre det komfortabelt og vakkert, planter som skal dyrkes, høster, foredler og selger, samt dyrehold og produksjon av produktene som kommer fra disse, alle uforutsette ting som oppstår, driften av butikken, verkstedet og hotellet, og det økonomiske overskuddet som kommer ut av alt dette, er alle elementer i minisamfunnet som blir gjensidig avhengige av hverandre.

Ungdommene må ta avgjørelser om hvordan de skal styre livet sitt og har samfunnsmøter og fellesmøter for å og beslutte hvordan de skal gjøre ting, eventuelt håndtere problemer og løse dem. Dr. Montessori (2008, s. 103) sa: «Secondary school should be the gateway to a development of personality and social organization». Sosial organisering er en måte for ungdommene å organisere livet i minisamfunnet og kan defineres som et sett av aktiviteter, systemer og strukturer som gjør at medlemmene i et minisamfunn fungerer selvstendig og gjensidig avhengig av hverandre (Höglund, 2023). Den enkelt ungdom må ha frihet i sine studier og arbeid og minisamfunnet må ha frihet til sin danning (Montessori, 2008, s. 103).

I dette minisamfunnet med det virkelige livet utvikles sosial selvstendighet. I arbeidet skjer det som regel noe uforutsett, enten av praktisk eller sosial art, som ungdommene må håndtere. De kan ikke forlate problemet etter endt skoledag og komme tilbake neste dag uten å ha løst det. I dette minisamfunnet må de holde på med arbeidet eller problemet til det er løst. Samarbeidet for å løse alle aspekter av livet fører ungdommene til sosial selvstendighet. De lærer å leve sammen, løse utfordringer og problemer sammen og ta stilling når det er nødvendig. For å få hverdagen til å fungere må ungdommene lage en grunnleggende plan, en dagsplan for hvem som gjør hva og når. Først må det eksperimenteres med hva som fungerer, og etter hvert blir det tydelig hva som må justeres. Vi kan ikke klare å planlegge alle detaljer, og ungdommene bør selv finne ut av hvordan de vil ha det (Montessori, 2000b, s. 73). Det er som de ville sagt «Help us to do it by ourselves» (Montessori, 2001, s. 186). De lærer å kjenne seg selv gjennom erfaringene i minisamfunnet på et praktisk plan. Disse erfaringene styrker ungdommens selvtillit og troen på jevnaldrende.

En del av deres sosiale organisering må være produksjon og handel for å produsere varer fra jorden, dyrene og verkstedet for salg i butikken. Produksjon og handel, ungdommenes arbeid med å produsere og selge varer og tjene penger som kan brukes til å leve av og til minisamfunnets beste, fører ungdommene i retning av økonomisk selvstendighet.

Produksjon og handel

I montessorimiljøet står arbeidet i sentrum for de unges liv, inkludert arbeidet med å produsere varer for salg (Höglund, 2021). Samfunnet deres bør ha en reell arbeidsdeling der alle trengs og har en rolle å fylle, fordi hele det menneskelige samfunn er basert på arbeidsdeling (Montessori, 2001, s. 182). Arbeidsdelingen og alt nødvendig arbeid er avgjørende for ungdommens konstruksjon av minisamfunnet, og som voksne menneskehetens eksistens. Alt annet følger som en konsekvens av dette, for eksempel den sosiale organiseringen (Montessori, 2001, s. 182).

Med Erdkinder (Kapitel 3.6.5 Ungdommenes miljø og elementer) i tankene bør de første produktene komme fra jorden, som er ungdommenes produkter, for eksempel grønnsaker, blomster og urter. Fra dyrene kan produktene være et bredt spekter av produkter, f.eks. melkeprodukter, honning, egg, kjøtt, pels og skinn. Det første målet er å produsere for å dekke egne behov og være selvforsynt, og deretter for salg. Overskuddet går alltid inn i minisamfunnets felles økonomi. I følge Montessori (2001) bør ungdommen få oppleve produksjon og handel, fordi det er en nøkkel til det sosiale livet og forståelsen av

sivilisasjonenes oppbygging. Ungdommen bør leve livet med produksjon og handel og føle det dypt. De bør produsere for mennesker de ikke kjenner og skape en sammenkobling med det voksne samfunn. Ungdommene bør arbeide for å oppnå sosial og økonomisk selvstendighet og oppleve en følelse av rettferdighet og verdighet.

Produksjon og handel handler ikke om hvor mye penger ungdommene kan tjene, men hjelper dem til å forstå livet. Dr. Montessori rådet ungdom til å utforske sitt forhold til penger, for eksempel hvordan mennesker håndterer penger, at penger styrer relasjoner, at man kan vokse opp med ulike holdninger til penger og bekymringer om penger i ulike samfunnsklasser.

Videre kan penger gi forvirrende signaler om hvem man er, om misbruk og om status som gir muligheter eller ikke i livet. I tillegg anses penger ofte som umoralske, men Dr. Montessori mente det motsatte og sa at «the very basis of social morality is linked to money.» Penger kan således brukes som et konstruktivt verktøy for ungdommens moralske utvikling (Montessori, 2001, s. 184).

På italiensk bruker Dr. Montessori (Grazzini, 2010, s. 99) to gamle uttrykk for gjestgiveri og butikk: Locanda, som betyr «gjestgiveri», og Bottega, som betyr butikk og «verksted». Dr. Montessori så for seg ungdommer gjøre håndverk og kunst i butikken de driver. Hun sa: «Selve butikken kan ses på som en ny versjon av det middelalderske markedet, som fungerte som både en generell møteplass og et sosialt senter...starten på nye bekjenskaper og grunnlaget for vennskap og sosialt liv.» (Montessori, 2024, s. 101-102). Dette er en påminnelse om en viktig del av det sosiale livet i middelalderen og kan være en god måte for ungdom å praktisere hotellet og butikken på.

3.8 Resultater observert i praksis

Noen utøvere av montessoripedagogikken for tredje utviklingstrinn Jenny Marie Höglund, David Kahn og Michael Waski, samt Dr. Montessori, har observert resultater på det tredje utviklingstrinnet som vil bli oppsummert her. Først og fremst er det mange montessoripedagoger og organisasjoner som NAMTA (North American Montessori Teacher Association) og AMI som har arbeidet målrettet for utviklingen av sentre for studier og arbeid og slik videreutdanningene for montessorilærere på ungdomstrinnet har blitt nå med det første uteksaminerte kullet i 2022. Før den tid var det kortere kurs på inntil fem uker for ungdomsskolelærere. Som en del av utviklingen av årskurset for ungdomstrinnet ble det gjennomført flere seminarer av praktikere på ungdomstrinnet, som blant annet munnet ut i

Waskis rapport og Höglunds forelesninger. Samtidig sier Krumins Grazzini at vi «egentlig ikke kjenner den fulle kraften i menneskets potensial og hvor det kan føre oss hen» (2006b, s. 182). Resultatene vi kan observere, avhenger muligens av hvordan barna eller ungdommene har fått mulighet til optimal utvikling i et forberedt miljø og tilpasset hvert enkelt utviklingstrinn. Her vil observasjonene kategoriseres under noen aspekter av utvikling: Intellektuell, fysisk, sosial, emosjonell og moralsk utvikling, som skjer gjennom alle utviklingstrinnene. I montessorilitteraturen opptrer også spirituell utvikling, men i mangel på observerte funn av denne utviklingen, så er det ikke omtalt her.

Intellektuell utvikling

Intellektuell utvikling kan vises på flere måter. Intellektuelle resultater kan best observeres når ungdommene viser forståelse gjennom praktisk arbeid, som kan være en manifestasjon av studiene knyttet til arbeidet (Montessori, 2000b, s. 77). Videre kan det være synlig ved selvevaluering under og etter syklusene med utforskende arbeider, og i det daglige med voksne og andre ungdommer. De reflekterer over egne styrker, interesser og verdier, noe som kan hjelpe dem til å ta mer informerte beslutninger om fremtiden. De kan uttrykke seg selv gjennom kunst, musikk og språk (Montessori, 2000b, s. 75). Gjennom praktisk og teoretisk arbeid demonstrerer ungdommene ferdigheter som kritisk tenkning, tidsstyring, forskningskompetanse, effektiv kommunikasjon og tilpasningsevne (Kahn, 2003, s. 32).

Når det gjelder de ulike fagene, får de økt forståelse av fag som er direkte knyttet til de praktiske behovene i gårdsmiljøet, og de arbeider med data som er samlet inn fra vitenskapelige eksperimenter og observasjoner. De kan skille fag fra hverandre, samtidig som de som regel arbeider tverrfaglig og ser helheten i naturen og samfunnet (Kahn, 2003, s. 32). De kan ha filosofiske og analytiske refleksjoner rundt spørsmål om natur, bærekraft og menneskeheten (Waski, 2018). Med tanke på resultatene fra andre utviklingstrinn kan de se sammenhengen mellom livets historie på jorden, sivilisasjonene, den sosiale utviklingen av menneskesamfunnet og sin egen rolle i det, gjennom opplevelsen av å leve i et minisamfunn. De kan reflektere over fremtiden og hvordan eller hva deres rolle i det voksne samfunnet kan være (Höglund, 2021).

Fysisk utvikling

Ifølge Dr. Montessori kan ungdomstiden være vanskelig på grunn av den raske fysiske utviklingen og forandringen som kroppen må gjennom (Montessori, 2000b, s. 63). Gjennom

opplevelsen av å bo i et beskyttet lite samfunn finner de gode strategier for å ivareta helsen sin og ta gode valg (Waski, 2018). Uansett hvor vi er, kan vi observere at ungdom har mye energi. Hvis de ikke er i stand til å styre denne energien inn i konstruktive aktiviteter, trenger de hjelp fra voksne til å styre energien gjennom et forberedt miljø. Livet på gården, som er et forberedt miljø, kan gi energien retning uten voksnes hjelp (Höglund, 2021).

Sosial utvikling

Dr. Montessori mente det sosiale livet har stor betydning for ungdommenes utvikling (Montessori, 2000b, s. 64). I montessorimiljøet får ungdommene erfaringer fra det virkelige liv og muligheter til å engasjere seg i minisamfunnet der de bor og ta kontakt med naboer og bedrifter i nærområdet for å utveksle tjenester ved behov (Höglund, 2021).

Ungdommene får mulighet til å prøve ut hva de er gode til, hvem de er i den sosiale organisasjonen, hva de kan bidra med og hvilke relasjoner de har til andre. Miljøet kan bidra til deres sosiale utvikling ved å skape et respektfullt og inkluderende miljø der ungdommene samarbeider, kommuniserer og lærer å samhandle med ulike voksne og andre ungdommer med ulik bakgrunn og alder. På denne måten erfarer de hva det vil si å leve sammen med andre, å løse menneskelige problemer, å bidra, å forstå gjensidig avhengighet og behovet for å samarbeide, å kunne innta ulike roller i samfunnet og å tilpasse seg ulike typer arbeid og hvem de arbeider sammen med (Höglund, 2022). Dette gir dem større og større sosial bevissthet (Kahn, 2003, s. 29).

Emosjonell utvikling

Ifølge Dr. Montessori kan ungdom ha voldsomme følelser (Montessori, 2000b, s. 63). Samtidig har ungdom en bevissthet om egen kapasitet og en sunn nysgjerrighet på verden, og de er ivrige etter å lære når de ser hensikten med arbeidet sitt (Kahn, 2003, s. 33). Arbeidet og miljøet de skaper eller endrer, gir dem eierskap, bekreftelse på hva de kan oppnå og hvilke utfordringer de kan møte, og en følelse av å bidra. Ungdommene kan få en bevissthet om hva de synes er tilfredsstillende, en følelse av egenvilje og en vilje til å lære av feil (Waski, 2018).

Ungdom utvikler kreativitet og selvtillit gjennom å uttrykke seg selv. I drama er det ofte lettere og tryggere for ungdommene å spille andres roller, enn å spille seg selv. De utvikler en sans for skjønnhet og estetikk gjennom kunst og musikk og blir mer bevisste på hva de føler (Montessori, 2000b, s. 75).

Ungdom som bor, arbeider og studerer i et miljø som er godt forberedt, kan føle seg verdsatt og valorisert. De er på vei mot modenhet som en samordning av alle ens potensialer. Måten å leve og drive minisamfunnet på er et rammeverk for ungdommene som en del av deres følelser, en følelse av at de lever og at de føler seg nødvendige. Opplevelsen av å høre til i samfunnet og gruppen, og å ta ansvar, verdsettes av minisamfunnet. Det skaper en bevissthet om egne evner, styrker og svakheter (Höglund, 2023).

Moralsk utvikling

Dr. Montessori mente moralsk utvikling skjer ved hjelp av teknikker som praktiseres i minisamfunnet (Montessori, 2019a, s. 20). Ungdom anerkjenner og respekterer utviklingen av det menneskelige intellekt og har respekt for menneskelig arbeid, spesielt med bakgrunn i historie fra andre utviklingstrinn (Höglund, 2023). Ungdom utvikler respekt for andre og deres roller, utvikler en følelse av at alt arbeid er edelt, ser hva som trengs i omgivelsene, tar initiativ, engasjerer seg i fritt valgt arbeid og lærer å ta ansvar (Kahn, 2003, s. 31). I tillegg lærer de å håndtere sosiale og moralske spørsmål og opplever individuell fremgang som styrker gruppens fremgang. Barn og unge har praktisert moral, og de har fra barndommen av utviklet fordelingsrettferdighet slik at de som ungdommer kan utvikle en forståelse av at rettferdighet er å dekke menneskers ulike behov (Höglund, 2023). Ifølge Waski (2018) kan ungdom være sosialt og moralsk bevisste og anerkjenne det edle i menneskets bestrebelser.

4 Læreplan

Kapittelet om læreplan tar for seg begrepet kompetanse og deretter kompetansemålorienterte læreplaner, alternative læreplaner og til slutt montessorilæreplanen. Ulike styringslogikker kan styre lærerens praksis på forskjellige måter.

Hvordan læreplaner skal utformes har vært diskutert gjennom mange år. Ifølge Per Solberg (2003) diskuterte man allerede på starten av 1900-tallet om pedagogikken i Norge skulle baseres på danning eller utdanning. I en innstilling fra Lærerutdanningskomitéen av 1913 var noen hovedpunkter at elevenes personlige utvikling skulle fremmes og at lærerne skulle betraktes som kulturarbeidere (Solberg, 2003, s. 210). I 1939 ble læreplanen «Normalplanen» vedtatt preget av arbeidsskolepedagogikken, som er en reformpedagogikk med mer egenaktivitet fra elevene kombinert med undervisningen (Bolstad, 2025; Skagen, 2025). Nyere læreplaner som ble kalt mønsterplanene M74 og M87 var rammeplaner der lærerne stod friere fra føringer og pålegg enn senere, og valgte mye av innholdet selv (Bolstad, 2025). Både Normalplanen, M74 og M87 var innholdsorienterte, at de beskriver innholdet elevene møter i opplæringen (NOU 2014:7, s. 97). Læreplanene på 90-tallet het Reform 94 og Reform 97/Læreplanen 97 og påla skolene prosjektarbeidsmetoden som igjen skulle lede til elevenes egenaktivitet. Til slutt kom Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 og Fagfornyelsen (LK20) i 2020, og ifølge Fauskevåg (2023, s. 249) utviklet læreplanene seg fra å være innholdsorienterte til kompetansemålorienterte. Innholdsorienterte læreplaner beskriver innholdet og hva undervisningen skal handle om. De kompetansemålorienterte læreplanene har kompetansemål rettet mot resultatet av opplæringen, altså hva elevene skal «sitte igjen med» etter endt opplæring (Fauskevåg, 2023, s. 249).

4.1 Kompetanse

Kompetanse er et sentralt begrep i dagens skole og læreplaner. Dette kapittelet vil gå nærmere inn på verbene i definisjonen av kompetanse. Karseth et al. (2020, s. 118) knytter kompetanse i definisjonene for LK06 og LK20 til situert praksis, hvilket betyr at læringen skjer gjennom elevens samhandling med hverandre i et kulturelt konstruert fellesskap (Bø & Helle, 2013, s. 274).

LK20 definerer kompetanse slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og

situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For å se nærmere på sitatets innhold, kan vi se på hva verbene (fremhevet i kursiv) *tilegne og anvende, mestre og løse, forstå, reflektere og tenke kritisk* betyr. For å bli gode samfunnsborgere må elevene *tilegne seg og anvende* ferdigheter. Kunnskapsdepartementet (NOU 2018: 2, s. 7) definerer noen ferdigheter som grunnleggende, slik som lesing, skriving, tallforståelse og digitale ferdigheter som elevene må *tilegne seg*, og det gjelder også sosiale og emosjonelle ferdigheter. Dette er egenskaper som kan læres og utvikles og har betydning for skolegangen og hvordan man mestrer eget liv (NOU 2014:7, s. 41). *Anvendelse* av kunnskaper er blant annet å kunne bruke kunnskap, ferdigheter og holdninger i samspill (NOU 2018: 2, s. 14). Videre definerer NAOB (2024) «anvende» som å «snu, dreie, vende; bruke». Denne definisjonen minner om Rømer (2015, s. 376) sine filosofiske begreper «vri og vrenge» som blir brukt videre i oppgaven. Elevene skal vise at de er i stand til å bruke kunnskapen og hvordan «kunnskap, ferdigheter og holdninger brukes i samspill» (Meld. St. 16 (2015 – 2016)).

Også Tanggaard (2019, s. 116, 117) fremhever at man skal kunne gjøre noe i konkrete situasjoner, at kompetansen er til nytte og ikke bare en kultivering av kompetansen for måling som målsetting. Fauskevåg (2023, s. 257) fremhever at «den typen kunnskap som klartest gjør elevene kompetente, er den med en synlig praktisk nytte i verden». Et annet begrep for anvendelse er å handle eller være handlingsorientert, altså bruke kompetansen i ulike og konkrete situasjoner (NOU 2014:7, s. 54, 56) og oppgaven inkluderer å handle som en del av kompetanse, at eleven viser at den kan beherske en ferdighet.

Mestring og finne løsninger kan relateres til eget selvilde og utviklingen av egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Når selvbildet øker, kan man få økt tillit til seg selv og omgivelsene. Troen på egne evner og mestre utfordringer kalles mestringstro (Eriksen et al., 2017, s. 22) og høy mestringstro styrker evnen til å takle utfordringer uten å oppleve stress. Generelt sett utvikles kompetanse gjennom hele livet, og elevenes evne til å *løse* oppgaver utvikler seg gjennom trening (NOU 2014:7, s. 54). Erfaringen kan også være å ta et skritt tilbake, for å løse oppgaven bedre eller mer effektivt (NOU 2014:7, 2014, s. 37). Et annet eksempel er fra PISA-studien i 2012, der elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn presterte bedre i oppgaver uten en opplagt løsning enn i naturfag, matematikk og lesing. Dette kunne

skyldes at de har opparbeidet seg kompetanse for å løse slike oppgaver utenfor skolen (NOU 2014:7, 2014, s. 51).

Forståelse og evne til *refleksjon* og *kritisk tenkning* er fagovergripende kompetanser (NOU 2014:7, s. 66). Fagovergripende kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes på tvers av fag, og eksempler på dette er grunnleggende ferdigheter, samt problemløsning, kreativitet og samarbeidsevne (NOU 2014:7, s. 12, 18, 55). Selv om oppgaven omtaler verbene i definisjonen kan kompetanse defineres enda videre, inkludert flere fagovergripende kompetanser innenfor sammensettingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 116). En refleksjon om egen læringsprosess og utvikling bidrar også til mestring og selvstendighet. Det oppstår en bevissthet hos elevene som gradvis utvikles dypere og med videre perspektiv for økt kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

4.2 Kompetansemålorienterte læreplaner

I Norge kom den kompetansemålorienterte læreplanen med LK06 (NOU 2014:7, s. 97) og videreført i LK20. Det har også blitt en endring av hvilke verb som brukes i innholdsorienterte og kompetansemålorienterte læreplaner. I L97 brukes verbene «arbeide med», «møte» eller «øve seg» for elevenes arbeid med fagstoffet (Fauskevåg, 2023, s. 249). I kompetansemålorienterte læreplaner beskriver læringsmålene resultatet av læringen, og læringsutbyttet og verbene blir da «skal kunne» eller «vite» (Fauskevåg, 2023, s. 249). To eksempler er fra faget norsk etter 10.trinn i L97 og LK20 med verbene i kursiv:

L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, s. 129):

1. *arbeide* med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar.
2. *Undersøkje* språkleg variasjon i Noreg, som til dømes dialektar og sosiolektar, og *drøfte* den språkpolitiske situasjonen. *Studere* korleis språk endrar seg, *sjå* på låneord og ny-ord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk, og *finne døme på* utanlandske ord og uttryksmåtar.

LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c):

1. *skrive* tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og *mestre* rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål
2. *utforske* språklig variasjon og mangfold i Norge og *reflektere* over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Verbene i L97 bærer preg av å «arbeide med» der målet er å arbeide med innholdet, mens verbene i LK20 minner om «skal kunne», slik som *mestre*, *reflektere*, *gjøre* sammenligninger og *diskutere*, og da blir dette målorientert for å kunne måle elevene. Eksempler på verb som beskriver innhold i L97 i forhold kompetanse i LK20 er «*arbeide med god språkføring*» i L97 i forhold til «*mestre rettskriving*» i LK20 og «*Undersøkje, studere, sjå og finne døme*» i L97 i forhold til «*utforske og reflektere*» i LK20.

Kvernbekk (2016, s. 157) skriver at for å vite om vi har nådd målet, må målene være så presist formulert som mulig for å kunne evaluere dem.. Hva målet er og hvilke middel man bruker for å nå det kalles mål-middel-tenking (Kvernbekk, 2016, s. 155). I pedagogikken er Tyler-rasjonalet en metode for å vise essensen i mål-middel-tenking (Kvernbekk, 2016, s. 156):

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained?

Tyler spør hvilke formål skolen skal oppnå, hvilke pedagogiske erfaringer og organisering som kan bidra til å nå målene og hvordan avgjøre om målene er nådd.

4.3 Politisk styring av læreplaner

Ifølge Rømer (2015, s. 133) kan utdanningssystemet jobbe i et skjæringspunkt mellom politikk og pedagogikk. Videre definerer Rømer (2015, s. 135) to pedagogiske verdener, den ene i velferdsstaten der mennesket, dannelsen og sosial rettferdighet er målsettingen for utdanningen, og den andre i konkurransestaten dominert av arbeidskraft og kompetanse. I tillegg mener Rømer (2015, s. 142) at velferdsstaten må opprettes for å demme opp for konkurransens noen ganger ødeleggende virkning, fordi utdanningssystemet ikke kan baseres på en konkurransefilosofi.

Ifølge Rømer (2015, s. 19) er det to forutsetninger for å drive et nasjonalt utdannelsessystem i en velferdsstat. Det to forutsetningene er «et praktisk didaktisk liv» som inkluderer didaktikk, administrasjon og ansatte, og «et åndelig liv» som inkluderer intellektuelle tradisjoner der det er diskusjoner på alle nivå i det praktiske og pedagogiske livet og at ånden er en forutsetning for debatt. Vekselvirkningene mellom disse to forutsetningene har stimulert alle store pedagogiske initiativ i historien der ånden alltid har vært tilstede i det praktiske og filosofiske arbeidet (Rømer, 2015, s. 20). Uten en slik vekselvirkning kan skolen bli et styrbart instrument for den til enhver tid sittende regjering og administrasjon (Rømer, 2015, s. 21). Rømer mener da at utviklingen går i retning av en konkurransestat der mennesket blir sett på som produksjonskraft, dannelse svekkes til fordel for kompetanse og sosial rettferdighet domineres av konkurranse.

En annen fare for utdannelsessystemet mener Rømer (2015, s. 28) er «Ny-Liberalisme». Liberalismen var opprinnelig ikke-autoritær og var en frihetsorientert filosofi som gikk på individets etiske, politiske og estetiske sensitivitet uten behov for en stat av betydning. Da liberalismen ble nyliberalisme, ble det verdimeslige tatt vekk og ga frihet for markedskreftene. Også Fauskevåg (2023, s. 265) advarer at en utdanning styrt av markedskrefter der kompetanse blir et uttrykk for nyliberalisme kan isolere skolens formål og ånd fra praksis.

Tidligere i norsk skole, som på 60-70-tallet hadde skolen større makt over eget innhold, mens det ble et skifte rundt år 2000. Alfred Oftedal Telhaug (2004, s. 427) viser til Norge og arbeiderpartistaten fra 1935 – 1980-/85, der han omtaler slutten av 60- og 70-årene som en storhetsperiode for pedagogisk vitenskap. Konkurransestaten benevner Telhaug (2004, s. 430) som «Det nyliberalistiske regimet (1980/85-2004)» der «de førende politiske krefter forsøkte seg på en syntese hvor de aksepterte både stat og marked så vel som fellesskap og individualisme.» Telhaug (2004, s. 431-432) gir et par eksempler, der det ene er Regjeringen Stoltenbergs tiltredelseserklæring 22.mars 2000: «Framtidens bedrifter kan være der vi minst venter dem. Men kompetanse vil med sikkerhet stå i sentrum. Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende.» (Regjeringen Stoltenberg, 2000). En slik utvikling mente Telhaug (2004, s. 431) var dominert av «produksjons- og børsmotivet». Telhaug viser videre til Kvalitetsutvalgets tankesettet rundt kompetanse og nytteperspektivet med følgende sitat:

For at et samfunn skal kunne produsere velferdstjenester, må man ha verdiskapning. Befolkningens kompetanse blir i dag vurdert som den viktigste enkeltfaktor i et lands økonomiske yteevne. For at kompetanse også skal bidra til økonomisk vekst, må den bli brukt til å produsere varer og tjenester (NOU 2003: 16).

Sitatet er hentet fra kapittel «4.2 Humankapitalen – vår viktigste ressurs» (NOU 2003: 16), og tittelen og sitatets innhold viser tydelig formålet med kompetanseheving i utdanningen for økonomisk vekst og praktisk nytte. Kvalitetsutvalget mente videre at det er viktig med en kunnskapsbasert økonomi som et konkurransefortrinn overfor resten av verden, altså Norge som en konkurransestat. Et annet tegn på en konkurransestat er at Norge ble med i OECDs skoleutviklingsstudier da Willoch-regjeringen kom til makten i 1981 og deretter ble Norge med i alle PISA-studier siden 2000 for å måle elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Etter at LK20 kom hevder Roos et al. (2024) at denne kompetansemålorienterte (forfatterne bruker kompetansemålbaserte) læreplanen befester et brudd med Norges utdanningshistoriske tradisjon med innholdsorienterte læreplaner.

4.4 Alternative læreplaner

Det er andre læreplaner og modeller for læreplaner enn den offentlige læreplanen i Norge. Oppgaven kommer inn på tre alternative modeller etterfulgt av montessorilæreplanen. Som en kritikk av Tyler-rasjonalet ble «Prosessmodellen» (Gundem, 1990, s. 87) lansert av Lawrence Stenhouse og «Situasjonsmodellen» av Malcolm Skilbeck (Gundem, 1990, s. 89). Den tredje modellen er en «naturalistisk» modell av Decker Walker (Gundem, 1990, s. 93). Gundems beskrivelser av modellene er for hvordan læreplaner kan utvikles, mens oppgaven bruker modellene for hvordan læreplaner kan gjennomføres.

Prosessmodellen er ifølge Gundem (1990, s. 88) et alternativ til mål-middel-tenkingens «instrumentelle og mekaniske karakter» med tanke på det etiske og at kunnskap er mer enn testing av spesifikke mål. Her tas kunnskapen som utgangspunkt for undervisningen og fremgangsmåten for undervisning blir til underveis, og dette styrker også voksnes autonomi. Det legges også vekt på arbeidsmåter som fremmer sosialt samspill i prosessmodellen.

Situasjonsmodellen er om en læreplanutvikling som ut ifra elevenes erfaringsverden og sosiokulturelle miljø forholder seg til kulturelle verdier og symbolske systemer (Gundem, 1990, s. 89). Modellen har fem hovedkomponenter som starter med situasjonsanalyse, deretter

formulerer mål og videre velger ut lærestoff og hvordan dette skal organiseres. De to siste punktene er om fortolkning og iverksetting og til sist gi støtte, vurdere, gi tilbakemelding og omarbeide planen. Til slutt henviser Gudem (1990, s. 90) til Tyler-rasjonalet om at situasjonsmodellen ikke er et alternativ, men et rammeverk som kan omfatte de to andre.

Den naturalistiske modellen tar mer utgangspunkt i hva et menneske er enn hva samfunnet skulle trenge og kan være deskriptiv eller preskriptiv. Tyler-rasjonalet, prosessmodellen og situasjonsmodellen er preskriptiv, at det på forhånd er sagt hvordan man skal gå frem for å lage en læreplan. Gudem et al. (1990, s. 18) viser til at læreplanforskning på slutten av 1960-tallet fremstod mer naturalistisk-åndelig i motsetning til systematisk-naturvitenskapelig, og mer opptatt av den faktiske læreplanvirkeligheten enn vitenskapelige og teoretiske kriterier. Innenfor det åndsvitenskapelige kan vi vurdere hvilke dimensjoner som er i mennesket og sette opp en læreplan som uttrykker dette, altså preskriptiv. Alternativt kan planen utvikles i etterkant av det som faktisk skjer i skolen, og da blir læreplanen deskriptiv som et bilde på den pedagogikken som ligger til grunn for barn og ungdoms utdanning, og lærernes oppgave blir å forberede for et miljø der barna får utvikle sin menneskelighet. Alt i alt er en naturalistisk læreplan bygget på en fenomenologisk forståelse slik fenomener eller situasjoner fremstår i praksis (Gudem, 1990, s. 138).

Læreplan for montessoriskolen

Det er gjort rede for Dr. Montessori (2000b, s. 71) sitt syn på at man ikke kan lage én detaljert plan for opplæringen for tredje utviklingstrinn. Planene kan utvikle seg organisk etter som behovene kommer til syne i minisamfunnet og gradvis basert på erfaring.

Overordnet del i LM20 skiller seg fra LK20 og andre læreplaner. I overordnet del for ungdomstrinnet i LM20 benevnes ungdomstrinnet som et «Senter for studier og arbeid, der ungdommene lever livet sitt inkludert studier og arbeid (Montessori Norge, 2020, s. 141). Beskrivelsen representerer et pedagogisk alternativ der det fysiske og sosiale miljøet for elevene har stor betydning for deres utvikling (Montessori Norge, 2020, s. 6). Det fysiske miljøet og arbeidet som oppstår i dette er med på å bygge elevenes læreplan.

Kompetansemålene for ungdomstrinnet i LM20 er lik LK20 og denne oppgaven tar bare for seg ungdomsskoledelen. LM20 har noen få ekstra kompetansemål, for eksempel i mat og helse om produkter elevene dyrker selv. To eksempler på dette er: «gjøre rede for uttrykket «fra jord til bord», herunder en utvalgt råvare og hvordan den inngår i matvaresystemet, fra

produksjon til forbruk» og «gjøre bruk av minisamfunnets produksjon til eget bruk og/eller salg av mat» (Montessori Norge, 2020, s. 219), da dette er knyttet til pedagogiske elementer i læringsmiljøet. Grunnen til like kompetansemål er Utdanningsdirektoratets krav om læreplan som sikrer jevn god opplæring (Privatskolelova, 2024, § 2-3) og som beskriver grunnleggende ferdigheter for hvert fag. LM20 sin utforming med kompetansemål bygger på LK20 og dette har ført til relativt lik språkbruk.

LK20 fikk innført «kjerneelementer» (Utdanningsdirektoratet, 2019) mens LM20 fikk innført «nøkkeloppgaver» (Montessori Norge, 2020, s. 28). Kjerneelementene i LK20 beskriver innhold og progresjon «om faget» for elevenes forståelse av «innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). LM20 innførte nøkkeloppgaver som beskriver målsettinger for elevenes læring i hvert fag. I forhold til LK20 sitt «Om faget», består LM20 av to underoverskrifter som dekker samme område; «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder» for hvert fag, der nøkkeloppgaver inngår i sistnevnte. LK20 og LM20 fikk færre kompetansemål og innføringen av kjerneelementer skulle styrke en innholdsorientert del i læreplan med færre kompetansemål, samtidig som omfanget av fagene er like store.

Et eksempel på nøkkeloppgaver er tilknyttet følgende kompetansemål i matematikk: «utforske og samanlikne eigenskapar ved ulike funksjonar ved å bruke digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I LK 20 er det to kjerneelement; «Utforskning og problemløysing» og «Abstraksjon og generalisering». Disse beskriver og omtaler metoder og tenkemåter for elevenes læring. I LM20 (Montessori Norge, 2020, s. 183) ser to nøkkeloppgaver slik ut:

- Jeg kan fremstille praktiske hendelser ved å beskrive endring eller utvikling av en størrelse som er avhengig av en annen, på en entydig måte.
- Jeg kan bruke graftegner, regneark, CAS, dynamisk geometriprogram, programmering og datalogging i arbeidet mitt.

Nøkkeloppgavene beskriver mål for elevens oppgaver. Ifølge montessoripedagogikken kan elevenes nøkkeloppgaver observeres (Observasjon kapittel 3.7) som respons på forberedelsen av miljøet og således mer en veiledning for observasjon enn en målsetting for læring, men der elevens utvikling er satt i sentrum.

Utdanningsdirektoratet krever at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten «Om faget». (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Denne oppgaven omhandler ikke vurdering, men den viser her hvordan de fem verbene som er mest brukt i overordnet del i LM20, inkludert «Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder» opptrer i forhold til kompetansemålene. Se vedlegg 3 – 6. Verbene som opptrer oftest er vist i Tabell 1:

Tabell 1: Verb i LM20

Verb	Overordnet del og Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder / Kompetansemålene
<i>Arbeide og handle</i>	650 / 45
<i>Bruke</i>	307 / 47
<i>Forstå</i>	278 / 13
<i>Kunne</i>	236 / 5
<i>Reflektere</i>	104 / 38

For noen av fagene er fordelingen slik, se Tabell 2:

Tabell 2: Verb i fag LM20

Verb \ Fag	Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder / Kompetansemålene		
	Arbeid (s. 158)	Norsk (s. 175)	Samfunnsfag (s. 206)
<i>Arbeide og handle</i>	80 / 15	11 / 0	21 / 7
<i>Bruke</i>	6 / 2	20 / 5	17 / 2
<i>Forstå</i>	5 / 2	13 / 0	30 / 1
<i>Kunne</i>	19 / 2	14 / 0	17 / 1
<i>Reflektere</i>	1 / 2	4 / 5	7 / 12

Tabell 1 viser at i, for eksempel faget Arbeid, opptrer arbeid og handle 650 ganger i «Overordnet del og Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder», mens det opptrer 45 ganger i «Kompetansemålene». I Tabell 2 vises de samme verbene for faget Arbeid 80 ganger i «Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder» og 15 ganger i «Kompetansemålene». Funnene i Tabell 1 og 2 blir diskutert videre i drøftingen.

5 Skolepraksiser

Dette kapittelet beskriver ulike skolepraksiser sett med filosofiske betraktninger rundt disse. I følge Rømer (2015, s. 21, 371) har samfunnet et utdanningssystem som splitter teori og praksis, at utdanningssystemets ånd forlater skolen og skolen mister sammenhengen mellom fri tenkning og etisk praksis. Med dette utgangspunktet beskriver Rømer en skoleverden som en velferdsstat i et fritt land med filosofi, historie og kultur som blir borte i en konkurransestat.

Rømer (2015, s. 349) setter opp en tabell, slik Tabell 3 som viser ulike nivåer av sammenhengen mellom teori og praksis med nivåene A, B C, D og E. Før denne oppgaven kommer nærmere inn på de ulike syn på teori og praksis, blir det redegjort for evidens, siden begrepet blir brukt videre i teksten.

Tabell 3: Teori – Praksis (egen oversettelse)

Teori \ Praksis	Evidens-baserte kunnskaps-pakker	Vitenskapelig kunnskap	Dannelse	Kontemplasjon	Evighet
Anvendelse	A				
Kompetanser		B			
Fellesskap			C		
Tilsynekomst				D	
Dødelighet					E

5.1 Evidens

Evidens kan defineres som «noe er helt innlysende, bevismateriale eller resultat av undersøkelse som støtter en antagelse.» (Haraldsen, 2018). Vitenskapelig praksis ble først etablert i medisin for å få bevis og støtte for en antagelse. Ifølge Kvernbekk (2018, s. 136, 139) er målfokusering en evidensbasert praksis for å oppnå «ønskerverdige resultater». Hun viser også til Andy Hargreaves som mener praksis basert på forskningsbasert kunnskap må bedres for at elevene skal få bedre målbart resultatbasert.

Rømer (2015, s. 229) hevder læring og evidens er motsetninger. Evidens har praktiske interesser og er det som kan telles og gjennom tester måle det synlige utkomme av elevenes læring (Rømer, 2015, s. 357). Mens, selve læringen er alt som skjer før og bakenfor testen og er ikke nødvendigvis synlig.

Ifølge Rømer (2015, s. 223) handler skolen om så mye mer enn det man bare kan se av testene som er førende for evidensbasert metode. Vi må se utenfor disse testene, all læring som skjer underveis og utenfor det man bare ser i tester. Rømer ordlegger dette slik:

Det er, hvad metode er: At rydde både nye, glemte og gamle stier, at gå lidt på dem og at bryde de alt for høje veiværn ned for at undersøge, hvad der er uden for og i nærheden. Evidensforskningen bekræfter blot det eksisterende vejnets struktur. De samme sprogspill kører som en kværn. Det er grimt, fordi alle landskaber, udsigter og farver er skjult bag store støjdæpende skærme (Rømer, 2015, s. 223).

Det kan være Rømer tenker på at ånd og praksis ikke er synlige for hverandre i konkurransesstaten og splittes. Man ser, som Rømer sier, bare veien, det som er synlig og kan måles. Ånden og alt som ikke er målbart, men kanskje observerbart, i eleven blir borte eller skjult fra det som er synlig. Praksis blir altså kun et middel for å nå målet, eller at utdanning blir kun et middel for å nå kompetansemålene.

I følge Rømer (2015, s. 372) må skolen deles fra «det sosiale liv», altså det voksnes samfunn som produserer for å holde samfunnsmaskineriet i gang. Lærere kan oppleve politisk press fra en «vertikal styringskjede innen skolesektoren» (Telhaug, 2004, s. 428), altså at politiske vedtak virker ovenfra og ned til lærerne. Videre mener Telhaug (2004, s. 429) at lærerens rolle kan endre seg fra å være kulturbærer til ekspert og spesialist, men at lærere og pedagogikken bør være grunnlaget for undervisningen. Hvis samfunnsmaskineriet griper inn i skolen, hevder Rømer (2015, s. 74) at lærere står i fare for å være fanget i et bur av ytre krav til resultat og målstyring. Læreres virke blir evidensbasert pedagogikk for å utvikle elevenes kompetanse til økonomisk vekst (Rømer, 2015, s. 359). Videre hevder Rømer (2015, s. 359, 379) at en lærer som sitter fast i et slikt bur ikke får lagt til rette for elevenes frie læring i skolen, men blir begrenset til å være en undervisningsekspert eller læringsdesigner for målbare utbytter av opplæringen.

5.2 Evidensbaserte kunnskapspakker og anvendelse

I Tabell 3 symboliserer «A» kombinasjonen av evidensbaserte kunnskapspakker for teori og anvendelse i forståelsen av praksis. For å teste evidens, eller finne årsaken til hva som virker, mener Rømer (2015, s. 350) at dette resulterer i at teori og praksis må skilles. Det kan da skapes teorier som beviser hva som virker og man lager evidensbaserte kunnskapspakker som styrer praksis. Rømer (2015, s. 27, 353) hevder at praksis blir degenerert til anvendt vitenskap uten verdier og underdanig forskning, og formålet med skolen er glemt og blitt usynlig fordi dette ikke kan oppnå evidens. Videre mener Rømer at undervisningspraksis vil domineres av metode, forskningsteori og spesielle anvendelsesøvelser som lærere kombinerer og blir da en «undervisningseksperter» (Rømer, 2015, s. 350). Disse tar mer hensyn til hva som virker eller ikke virker når det gjelder måloppnåelsen enn hva som er bra eller dårlig for eleven. Dette minner om instrumentell tenking der mål og midler, eller praksis, blir separert.

5.3 Vitenskapelig kunnskap og kompetanser

«B» i Tabell 1 symboliserer kombinasjonen av vitenskapelig kunnskap og kompetanser. I følge Rømer (2015, s. 350) oppfattes da teori som vitenskapelig kunnskap og praksis som kompetanser og ligner mer tradisjonell pedagogisk forskning før evidensbasert forskning begynte å bli et ideal i skolen.

Rømer (2015, s. 351) viser til Donald Schöns begreper teknisk og praktisk rasjonalitet. Den tekniske rasjonaliteten er litt som evidensbasert vitenskap, men allmenngyldig og metodisk vitenskap før denne ble brukt til evidensbasert målstyring. Praktisk rasjonalitet er refleksiv situasjonsbestemt vitenskap, at profesjonelle praktikere bruker sitt profesjonelle skjønn inkludert teoretisk viten som skjønnsmessige vurderinger til å møte eller utføre handlinger for å se hva som virker i praksis (Kvernbekk, 1997, s. 229; Molander, 2013; Nygren, 2004).

Dette praksisområdet er ikke underordnet teorien, men har rom for at elevene undersøker og reflekterer over egen læring og kunnskap (Rømer, 2015, s. 351). På denne måten kan praksis opptre parallelt eller adskilt fra vitenskapen som en dualitet mellom teori og praksis, som en dobbeltstruktur (Rømer, 2015, s. 351, 353). I denne strukturen har læreren vitenskapelig fundert kjernekunnskap samtidig som den er en læringsdesigner, som organiserer læringsmiljøet for elevenes egen læring.

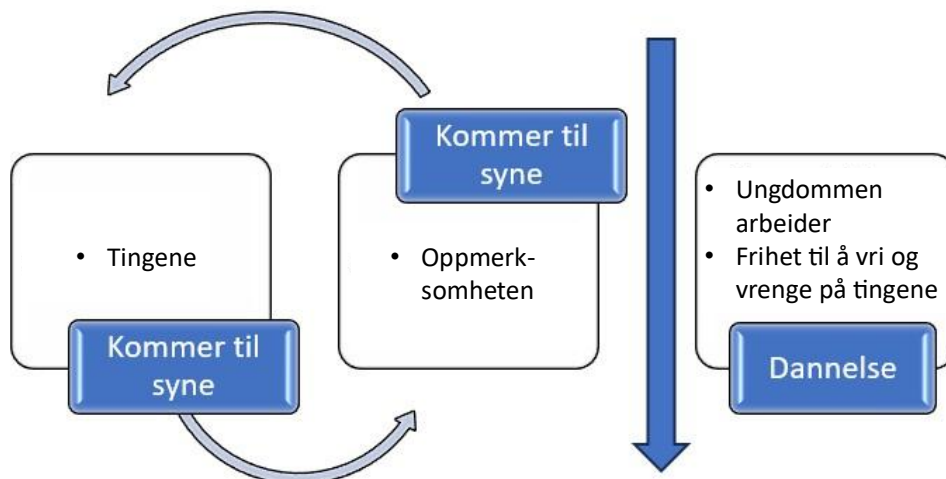
5.4 Dannelse og fellesskap

I Tabell 3 er «C» en kombinasjon av dannelse og fellesskap (Rømer, 2015, s. 352). Det er fortsatt et skille mellom teori og praksis, men de nærmer seg hverandre. Rømer (2015, s. 352) ser på teori som bestemte former for normativitet når det gjelder verdigrunnlaget staten og skolen har. Videre sier han at danning av og til er teori for praktisering av normative markører. Rømer (2015, s. 281) viser til at lærerutdanningen i Danmark blant annet leser Grundtvig for danning og verdigrunnlag. I Norge kunne det for eksempel vært Klafki, Grimsæth eller Hellesnes. Praksis er ikke lengre anvendelse av teorier, men praktisering av felles verdier knyttet til kommunitarisme (Rømer, 2015, s. 352). Kommunitarisme er at «kulturelt og sosialt integrerte lokalmiljøer er samfunnets grunnleggende enhet» (Thorsen, 2021). Et eksempel på dette kan være ungdoms minisamfunn i montessorimiljøet, se Ungdommenes miljø og elementer i kapittel 3.6. I tillegg bruker begrepet korporatisme, altså en aktiv deltagelse i fellesskapet som en betingelse for fullverdig inkludering.

Dannelsen skjer gjennom erfaringer i fellesskapet. Lærere tilrettelegger for elevens væren i skolen og at de underviser om vår kultur uten å være i veien for elevenes frihet til å vri og vrenge på ting, altså legger til rette for elevens egen kobling mellom tingene og oppmerksomheten (Rømer, 2015, s. 376, 377). I definisjonen av kompetanse i LK20, er verbet *anvende* brukt og vil her bety det samme som å vri og vrenge på ting.

Begrepet ting kan være konkrete og abstrakte deler i miljøet. Med tanke på montessoripedagogikkens miljø med elementene for ungdom og for eksempel alle verktøy som brukes der, kan dette være konkrete ting (Montessori Norge, 2020, s. 139). Gjennom det praktiske arbeidet knyttes kunnskap om for eksempel jordbruk, sivilisasjonenes oppbygging og historie, og produksjon og handel for å forstå voksnes samfunn som abstrakte ting, eller som Rømer (2015, s. 381) sier «kulturens ting» som ungdommene kan vri og vrenge på. Kulturen som også kan være, lede til eller oppstå fra normative markører, utfra slik Rømer (2015, s. 352) beskriver fellesskapets praksis som intellektuelle og åndelige utvekslinger innenfor og rundt markørens rammer.

Figur 7 viser hvordan tingene og elevene åpner seg for hverandre og kommer til syne, og danner elevene gjennom frihet til å vri og vrenge på tingene.



Figur 7: Dannelse. Egen figur fritt etter Rømer (2015, s. 376)

De buete pilene illustrerer vriingen og vrengingen etter som tingene kommer til syne for oppmerksomheten, og elevene blir oppmerksomme på tingene. Det er som Rømer (2015, s. 381) sier at tingene tinger, at de roper på både elevene, lærerne og hverandre. Den nedoverrettede pilen viser at danningen blir til gjennom ungdommenes frihet til å arbeide og vri og vrenge på tingene.

Dannelse kan ha et ytre og et indre aspekt. Det ytre aspektet er hvordan personer opptrer i offentligheten med riktig væremåte og sosiale ferdigheter i forhold til kulturen, mens det indre er inkludert empati og omsorg basert på allmennkunnskaper, være- og tenkemåte fra utdanningen (Bø & Helle, 2013, s. 44). Dette utgjør ifølge Höglund (2021), personens karakter som er resultatet av en utviklet personlighet, og personligheten er summen av alle individets potensialer.

Ifølge Rømer (2015, s. 232) er det læreren som knytter elevene og verden sammen. Samfunnsfunksjoner bør ikke bestemme over lærere, men at lærerne i arbeidet sitt kan jobbe i en adskillelse, der skolen er adskilt fra press og krav fra samfunnet. Rømer (2015, s. 232) mener lærere bør ha frihet og være avsondret fra ytre krav for å kunne elske tingene og elevene. Videre frigjør lærere elevenes oppmerksomhet og bringer tingene til oppmerksomheten og omvendt (Rømer, 2015, s. 378). Det å koble tingene og oppmerksomheten betyr ikke å gi et ferdig svar på en tings spørsmål, men at elevene blir vist hvordan de selv kan finne svarene i tingenes tilstand. Lærere er forklarende, men utemmet i

forhold til det sosiale liv og Rømer (2015, s. 382) kaller dette «den skrå lærer». Læreren er utemmet, fordi den forbereder tingene for elevene, setter ingen hindringer eller holder noe tilbake, slik at en diskurs kan bli fri i forhold til det sosial liv (Rømer, 2015, s. 382).

Den skråe læreren kan ikke jobbe vertikalt, slik som når utdanningsstedet og myndighetene er samme organisasjon. Vertikalt er når teori som evidensbasert eller vitenskapelig kunnskap ikke er koblet til praksis. Et eksempel på dette er når OECD eller staten har bestemt formålet med utdanningen og hvilke kunnskapspakker som skal brukes for å måle kompetansen. Da blir læreren styrt ovenfra og ned, altså vertikalt. Det kan heller ikke være en horisontal ungdom-læringsdesigner relasjon, fordi lærere er voksne som har noe å bidra med og noe å gi fra seg. Rømer (2015, s. 382) forklarer at rollen skrå er noe vertikalt, men ikke som evidens eller målstyring og noe horisontalt fordi eleven i utgangspunktet er i det sosiale liv. I denne trekkes eleven og læreren sammen av tingenes krets og lærere forklarer slik at elevens oppmerksomhet kommer til syne og kobles med tingene, slik tingene kommer til syne for eleven.

5.5 Kontemplasjon og tilsynekomst

«D» i Tabell 3 representerer forholdet mellom kontemplasjon som teori og tilsynekomst som praksis.

Kontemplasjon

Kontemplasjon er fordypelse i tenkning og kalles også for stillhetens toppunkt som er fordypningens mål (Sørensen, 2016). Tilsynekomsten av «et hvem» som handler i frihet, uten praktiske interesser eller produktive målsetninger kan i vekselvirkning med det kontemplative liv i skhole gi «vilde og uregerlige uddannelser, men vi får også frie uddannelser, delvis frie fra både pedagogisk anvendelse og fra staten.» (Rømer, 2015, s. 357). Det er da «et hvem» kan komme til syne i helt frie og kanskje nye refleksjoner over temaer og at eleven «finner» sine behov (Rømer, 2015, s. 231)

Rømer (2015, s. 354) kobler kontemplasjon til Aristoteles begreper «phronesis» og «skhole». Skhole er et kontemplativt liv helt adskilt fra det praktiske liv der man er fri og kan tenke i frihet. Skhole er opprinnelsen til skole og forstått som fritid. Det er et sted man gjennom sine høyverdige moralske handlinger kan leve et godt liv. I følge Rømer (2015, s. 355) er Aristoteles' pedagogikk en vekselvirkning mellom skhole og praksis, samtidig som de er helt

forskjellige kategorier. En etisk praksis er det Aristoteles kaller *phronesis*, som er klokskap i handlinger eller etisk dømmekraft (Grimen, 2008, s. 334). Ifølge Fosse og Hovdenak (2014, s. 69, 70) handler *phronesis* om å utvikle god dømmekraft som utvikler individet til demokratiske medborgere. Oppgaven vil videre bruke dømmekraft for *phronesis*. Videre er dømmekraft en praktisk kunnskapsform som møter «livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og en åpenhet mot de mulighetene som finnes» (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 69). Like viktig er det for god dømmekraft at alle nye situasjoner krever overveielse av tidlige erfaringer. Dette er handlinger som både gagnar fellesskapet og hvert enkelt individ. Ifølge Aristoteles (referert til i Colgan, 2016, s. 128), er det bare mennesker som trenger etikk, fordi vi skaper goder vi må forholde oss til som er utover det andre dyr trenger for sin eksistens. Den frie tenkingen i det kontemplative liv holder dømmekraft på plass i det gode liv (Rømer, 2015, s. 357).

Tilsynekomst

For å forstå tilsynekomst som praksis ser oppgaven nærmere på begrepene anvendelse og handling, med referanser til Arendt, i tillegg til Haslund og Rømers tanker rundt Arendts tre former for arbeid; Labor, Work og Action (Rømer, 2015, s. 358). Haslund (2023a, s. 181) bruker begrepene «arbeid» for «Labour», «produksjon» for «Work» og «handling» for «Action» som harmonerer med den danske oversettelsen av Arendt; «arbejde, fremstilling og handling» (Rømer, 2015, s. 358).

Arbeid gjør mennesker for samfunnets reproduksjon slik at den sosiale organisasjonen, inkludert økonomisk styring opprettholdes. Dette er knyttet til kroppens biologiske funksjoner samt all daglig aktivitet for å opprettholde livet, som å skaffe og lage mat og spise. Dette arbeidet skaper ikke noe annet enn å opprettholde livet (Haslund, 2023a, s. 182).

Produksjon av ting er for det mennesker trenger i en gitt tidsperiode. Dette kan være vakre kvalitetsmøbler som kanskje varer i generasjoner og på den måten forener mennesker (Haslund, 2023a, s. 182). Kunst som ikke nødvendigvis er et forbruksprodukt, er sammen med for eksempel bygninger det som varer lengst og en høyere form for produksjon. Haslund (2023a, s. 182) skriver at produksjon også kan være et middel for å oppnå et mål.

Action er Arendts begrep for en handling som ikke er direkte produktivt, men som aktivitet og diskusjon i offentlig og politisk sammenheng. Ifølge Arendt (1998, s. 9) er handling knyttet til mennesket allerede fra fødselen av. Det nyfødte mennesket kan starte noe nytt, altså bringe

noe nytt inn i verden som kan være uforutsigbart og kanskje ikke kontrollerbart. Senere kan mennesket utvikle seg til å bli et «hvem» som står frem i offentligheten i en slik grad at det fortelles historier om mennesket (Arendt, 1998, s. 178; Haslund, 2023a, s. 183). Rømer (2015, s. 361) fremhever at handlingen må få fritt spillerom og ikke blir begrenset, for da «fryser» ordene og institusjonene og «et hvem» kommer ikke til syne. Får ikke handlingen fritt spillerom, kan individet holde igjen hva det ville eller kunne ha sagt, og da får de heller ikke stått frem og vist seg som det mennesket det kunne ha vært.

Ifølge Arendt (1998, s. 176) er tilsynekomst et begrep som beskriver at individet kommer til syne i den menneskelige verden gjennom våre ord og gjerninger. Denne tilsynekomsten er som en ny fødsel (Arendt, 1998, s. 176), som ikke er en påtvunget nødvendighet slik som arbeid og produksjon, men som gnistene mellom ånd og det praktisk didaktiske livet der mennesker blir stimulert betingelsesløst av andre mennesker i et ønsket og frivillig fellesskap (Rømer, 2015, s. 20 - 21). Denne impulsen kommer fra fødselsøyeblikket og oppstår for andre gang gjennom å begynne noe nytt på eget initiativ. «To act, in its most general sense, means to take an initiative, to begin, to set something in motion.» (Arendt, 1998, s. 176-177). Generelt sett betyr «å handle» å ta et initiativ, å begynne, og å sette noe i bevegelse, at handlingen gjennom ord og gjerninger skaper en tilsynekomst.

Handling kan ifølge Rømer (2015, s. 360) oppfattes som en praksiskategori. Han sier videre at man ikke kan lære elevene dette, men observere når en ny fødsel oppstår, når dette nye som starter kommer til syne. Det er da den frie tenkningen som får næring i det kontemplative kommer til syne i praksis.

5.6 Evighet og dødelighet

Rømer (2015, s. 362) opererer også med et femte nivå «E» i Tabell 3, som representerer forholdet mellom evighet for teori og dødelighet for praksis. Dette er en svært abstrakt form for skolepraksis. Her vektlegger han Martin Heidegger sin teori som er et forsøk på å tenke helt annerledes om menneskenes relasjon til verden. Bakgrunnen er en ide om at samfunnsutviklingen og teknologien har fremmedgjort mennesket og vi trenger å søke bakenfor disse kulturelle avtrykkene for å komme nærmere det værende eller eksistensen. Skolen kan her ha en sentral rolle med å utvikle en praksis der elevene får forsøke å se verden på en mer eksistensiell måte.

Ifølge Heidegger kan vi se en ting som noe mer enn én ting. Hans filosofiske eksempel er en kanne. Den teknisk produserende oppfatningen av en kanne er å se på den som en bruksgjenstand mennesket kan bruke. Men en kanne er noe mer. Den samler elementene jord, himmel, dødelige og guder: kannen er laget av leire fra jorden, himmelen fyller kannen med luft og mennesker, som er dødelige kan drikke av kannen for å opprettholde livet så lenge det varer. En slik eksistensiell oppfatning av en kanne kan være en spennende inngang for barn i skolen (Rømer, 2015, s. 363). Rømer (2015, s. 366) bruker en analogi med at mennesker kan også drikke vin fra kannen som representerer Jesus blod til nattverd for å minne Jesus som en kobling til Gud, og vil vise at eksistensielle situasjoner kan tinge så voldsomt at man aldri glemmer det. Kannen kan tinge og være et samlingspunkt for de fire elementene jord, himmel, dødelige og guder. Det å tinge er å samle, slik begrepet «ting» betyr samling, som for eksempel i Storting (Rømer, 2015, s. 365).

I følge Rømer (2015, s. 366) speiler elementene i kannen seg selv og hverandre. Dette er ment som en illustrasjon for menneskers handlinger som speiler og utfyller hverandre i miljøet, for eksempel skolen, der pedagogiske ringvirkninger i elevenes, lærernes og tingenes vriing og vringing i miljøet speiler hverandre. Dette vil i fortsettelsen kalles «dobbel åpning mellom eleven og verden». Ifølge Rømer (2015, s. 362, 369) er en dobbelt åpning mellom eleven og verden et symbol for fri handling, der tingene roper på elevene og med stort rom for aktivitet, feil og ikke forutbestemte oppgaver.

Her samles evighet og dødelighet, som henholdsvis teori og praksis, i en dobbel åpning mellom eleven og verden. Lærere som er i den adskilte skolen med fri oppmerksomhet, er «transcendent og fjern» (Rømer, 2015, s. 385). Denne fjernheten trekker elevene ut av det sosiale liv og inn i skolen. Her finner lærere og elever hverandre i en fri tilstand utenfor det sosiale liv, de finner hverandre i adskillelsen. Når dette skjer, sier Rømer (2015, s. 385) at «Udenfor er alt pludselig stille». Da er ånden er til stede praksis.

6 En drøfting av montessoripedagogikk sett i lys av læreplanteori og skolepraksis

Om vi tar utgangspunkt i at LM20 skal ha til hensikt å oppnå best mulig kobling mellom formål og praksis, ser oppgaven på utviklingen av de forskjellige nivåene A-E i Rømer (2015, s. 349) sin tabell. Da må det spørres hvordan dette kan bli mulig når LM20 i utgangspunktet er et vertikalt krav. Her vil oppgaven komme inn på flere sentrale perspektiv og drøfte montessoripedagogikk i lys av læreplanteori og skolepraksis. En viktig faktor for LM20 er at den beskriver forberedte miljøer, som igjen er avhengig av voksnes forberedelse av seg selv. Videre kan det være slik at praksisen i montessorimiljøet kan gå inn og ut av tilstandene og påvirke læreplanen, slik Aristoteles' pedagogikk er en vekselvirkning mellom skole og praksis (Rømer, 2015, s. 355). Til slutt har også ungdommenes frihet og muligheter til å bygge og organisere sitt eget miljø betydning for praksisen. Drøftingen starter med å se på læreplanen.

6.1 Læreplan

Som oppgaven fant, er de fleste kompetansemålene i LM20 kopiert fra LK20. For å kunne se mer av det som ligger utenfor og i nærheten av kompetansemålene, altså det man også kan finne i overordnet del og «Om faget», beveger LK20 seg mer i retning av balanse mellom dannelse som teori og fellesskap som praksis slik Utdanningsdirektoratet (2020f) sier det: «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag». Dette vil oppgaven vise mer av nedenfor.

Kompetansebegrepet ble brukt i Reform 94 og i Kunnskapsløftet (LK06) som et gjennomgående begrep (NOU 2014:7, 2014, s. 56). I forhold til tidlige læreplaner med søkelys på ungdommenes aktiviteter og metode, ble nå søkelyset på utbytte av læringen. Forøvrig var en kompetansemålbasert læreplan «i tråd med prinsippet om målstyring av offentlig læreplan» (NOU 2014:7, 2014, s. 56). Fauskevåg (2022, s. 116) fremhever dette som et «systemskifte» for læreplaner fra en kobling mellom danning og utdanning til danning og kompetanse, at utvikling av kompetanse dominerer utdanning. Hvis formål og praksis blir adskilt som når teorien er vitenskapelig kunnskap og praksisen er å nå kompetansemål, kan ånden være i ferd med å forlate skolen (Rømer, 2015, s. 350). En effekt av evidensbasert praksis illustrerer Rømer (2015, s. 223) som høye veisperringe som stenger for utsynet for

det som ligger i nærheten og utenfor veien, og da bare bekrefter evidensen veien vi allerede ser. Samtidig er kjerneelementene innført i LK20 og kompetansemålene redusert for å balansere kompetansemålorientert og innholdsorientert læreplan.

For å se nærmere på hva som kunne være utenfor, bakenfor og imellom kompetansemålene, viser de kvantitative dataene for fem av de mest brukte verbene i LM20 i Tabell 1 og 2 (Læreplan for montessoriskolen i kapittel 4.4) noen tendenser. Dette er for å se etter verb som beskriver kompetanse i overordnet del av LM20 i forhold til kompetansemålene. Det ene er at verbet *arbeide* er mye brukt i LM20 og i denne oppgaven kombinert med å *handle*, og har sammenheng med å *anvende* fra kompetansedefinisjonen. De verbene som ellers er like i LK20s kompetansedefinisjon og i Tabell 1 og 2, er *forstå* og *reflektere*. Verbene *bruke* og *kunne* er med i tabellene, fordi de er to av de fem verbene som opptrer oftest.

For overordnet del og i «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder», som jeg heretter omtaler som «om faget», er *arbeid* nevnt 650 ganger sammenlignet med i kompetansemålene 45 ganger som vist i Tabell 1. Forholdet er 14 ganger mer i overordnet del og «om faget» enn i kompetansemålene. Den samme overvekten er det for de andre verbene i Tabell 1; *bruke*, *forstå*, *kunne* og *reflektere* mellom overordnet del og «om faget» i forhold til kompetansemålene. Dette illustrerer at verb som beskriver kompetanse i LM20 kan finnes flere steder, eller som sagt utenfor kompetansemålene. Tabell 1 vises på nytt her:

Tabell 3: Verb i LM20

Verb	Overordnet del og Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder / Kompetansemålene
<i>Arbeide og handle</i>	650 / 45
<i>Bruke</i>	307 / 47
<i>Forstå</i>	278 / 13
<i>Kunne</i>	236 / 5
<i>Reflektere</i>	104 / 38

Det andre er at verbene også opptrer oftere i «om faget», enn i kompetansemålene for enkelte fag. Tabell 2 viser dette for de tre fagene arbeid, norsk og samfunnsfag. Verbene *arbeid/handle, bruke, forstå og kunne* opptrer betydelig oftere for alle tre fagene i det som er «om faget» enn i kompetansemålene. Verbet *reflektere* har derimot et motsatt forhold, der det finnes oftere i kompetansemålene enn i «om faget». Tabell 2 vises på nytt her:

Tabell 4: Verb i fag LM20

Verb \ Fag	Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder / Kompetansemålene		
	Arbeid (s. 158)	Norsk (s. 175)	Samfunnsfag (s. 206)
<i>Arbeide og handle</i>	80 / 15	11 / 0	21 / 7
<i>Bruke</i>	6 / 2	20 / 5	17 / 2
<i>Forstå</i>	5 / 2	13 / 0	30 / 1
<i>Kunne</i>	19 / 2	14 / 0	17 / 1
<i>Reflektere</i>	1 / 2	4 / 5	7 / 12

Ut ifra funnene, er det interessant for faget arbeid, at det å *arbeide/å handle* opptrer fem ganger oftere i «om faget» enn i kompetansemålene. Samtidig opptrer verbet å *reflektere* henholdsvis en og to ganger i faget arbeid. I praktisk arbeid kan det være en mengde refleksjoner som er nødvendig for å utføre et arbeid og i påfølgende evaluering av dette. For faget norsk opptrer de fire første verbene i Tabell 2 få eller ingen ganger i kompetansemålene i forhold til «om faget». Det motsatte er igjen for å *reflektere*. For samfunnsfag er forholdet for de fire første verbene som for norsk, mens for å *reflektere* opptrer dette 12 ganger i kompetansemålene mens det opptrer 7 ganger i «om faget».

Utdanningsdirektoratet (2024b) krever at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten «Om faget», og da følger det en forpliktelse for voksne å se etter kompetanse beskrevet i overordnet del og i «Fagets betydning for individ og samfunn og Kunnskaps- og utforskningsområder». For at voksne skal kunne se kompetansen mer enn å se etter kompetansemålene, bør de studere overordnet del og om fagene. Hvis vi ser på kompetansemålene som gode egenskaper som bidrag til ungdoms personlighet, og voksne bare bruker kompetansemålene for måloppnåelsen, er det ikke sikkert de ser egenskapene som er beskrevet i overordnet del og «om faget». Det er da voksne bare ser veien som er målbar og ikke det som kan være utenfor, bakenfor og imellom kompetansemålene (Rømer, 2015, s.

223). Ett forhold som kan hjelpe voksne å observere kompetanse, er hvordan ungdommenes miljø er forberedt.

Et forberedt miljø for ungdommene slik LM20 beskriver, gir muligheter for tverrfaglighet gjennom utforskende arbeid (Montessori Norge, 2020, s. 139, 158). I tverrfaglige situasjoner kan kompetanse bli brukt på kryss og tvers av de forskjellige fagene, for eksempel slik som refleksjon i faget arbeid og å *arbeide, bruke, forstå* og *kunne* blir deler av kompetanse som kan observeres i alle fag, hos forskjellige ungdom til forskjellige tider og også hvordan minisamfunnet som organisasjon oppnår ting i fellesskap. Å kunne se og dokumentere kompetanse kan kreve nøye observasjoner, og er kanskje samtidig noe voksne ikke kan være sikre på siden det bare er periferien som observeres. Både praktisk og teoretisk arbeid i montessorimiljøet gir muligheter for tverrfaglig læring og vise voksne at oppnådd kompetanse i fagene, sett i lys av overordnet del og «om faget», kan være forbi eller over det kompetansemålene krever.

Kompetansemålene for matematikk er organisert forskjellig i LM20 i forhold til LK20. I LK20 er kompetansemål delt etter enkelttrinn for hva elevene skal kunne etter for 8, 9 og 10.trinn. Mens i LM20 (Montessori Norge, 2020, s. 183) er alle kompetansemål for matematikk samlet i en bolk for 8 – 10.trinn. Det er fordi man ikke på forhånd kan vite når elevene trenger kunnskapen, finner interesse for den eller de voksne ser hvor og når kunnskapen kan inkluderes, samt at 8 – 10 trinn er aldersblandet i montessorimiljøet. Videre er rekkefølgen i matematikkfagets elementer der det ene bygger på det andre, for eksempel at grunnleggende egenskaper i brøk hjelper løsning av likninger. På denne måten kan praksis være noe annet eller mer enn kompetansemålene.

LM20 kan bli sett i lys av flere forskjellige typer alternative læreplaner. Denne oppgaven har nevnt tre andre alternative modeller for læreplaner; prosessmodellen, situasjonsmodellen og den naturalistiske modellen. LM20 er vertikalt styrt gjennom kompetansemålene som har en mål-middel-tenking i seg og denne delen av læreplanen følger ikke prosessmodellen (Gundem, 1990, s. 88). Samtidig er beskrivelsene av generell overordnet del og overordnet del for fagene at fagene er utgangspunktet, slik som prosessorientert læreplan, og for ungdomsdelen i LM20 noe som springer ut av miljøet.

Situasjonsmodellen harmonerer en del med LM20. Siden situasjonsmodellen tar utgangspunkt i ungdommenes erfaringsverden, er dette slik LM20 beskriver hvordan studier og arbeid

oppstår. Siden prosess- og situasjonsmodellen er preskriptiv, er dette som kompetansemålene i LM20.

Montessoripedagogikken har blitt kalt utviklingspedagogikk, en utvikling gitt av naturens krefter (B. K. Grazzini, 2004), og ideelt sett utvikles en montessorilæreplan i etterkant av hvordan montessorimiljøet for ungdom utvikler seg. Ut ifra denne vinklingen kan den naturalistiske modellen virke nærmest LM20.

Flere betraktninger rundt alternative læreplaner og LM20 kommer oppgaven tilbake til i kapittel 6.2 Montessoripedagogikk og læreplanen sett ut fra fem skolepraksiser.

Utfordringer knyttet til å arbeide montessoripedagogisk

Vertikale krav

I den grad voksne endrer praksis for å møte vertikale krav, så starter teorien til Dr. Montessori og praksis å skille lag, og vi får ikke en helhetlig montessoripedagogikk. Den nærmeste årsaken til en splittelse mellom montessoriteorien og praksisen kan være at den voksne føler seg, som ifølge Rømer (2015, s. 74), fanget i et bur på grunn av ytre krav til resultater, for eksempel læreplanmål, måloppnåelsen på nasjonale prøver eller PISA-tester. Følelsen av å sitte fast i buret kan hindre voksne i en forberedelse av eller bli en blokkering i miljøet for ungdommens frihet til eget valgt arbeid og en naturlig utvikling. Den voksne blir da redusert til en undervisningsekspert for å oppnå målbare utbytter av undervisningen (Rømer, 2015, s. 359, 379). Ifølge Rømer (2015, s. 133) kan politikk påvirke pedagogikk slik at en splittelse oppstår mellom teori og praksis.

Vertikale krav betyr her politikk med styring ovenfra. Det kan for eksempel være overnasjonalt fra OECDs utviklingsstudier, og videre nasjonalt med regjeringer og læreplaner og ned til skoleeiere, de voksne og videre ned til barna eller ungdommen. I et slikt tilfelle er det ifølge Fauskevåg (2023, s. 253, 265) en politisk målstyring som skal måle og dokumentere ungdommenes kompetanse, og markedstenkning og økonomisk vekst er sluppet inn i læreplanene.

I forhold til målsettingen kan LM20 oppleve et sprik mellom den tenkte læreplanen og slik den blir anvendt med tanke på politisk målstyring gjennom kompetansemål. Den tenkte læreplanen er således innholdsorientert, men kan oppleves kompetansemålorientert på grunn av målstyringen. Da kan det oppstå en kultivering av kompetanse der målsettingen blir måling

av kompetansemålene fremfor at barnet eller ungdommene viser vei til en målsetting gjennom en naturlig utvikling (Montessori, 2019b, s. 27; Tanggaard, 2019, s. 117).

Samfunnskrav

Samfunnet gir både barn, ungdom og skolene rettigheter og plikter til opplæringa gjennom Opplæringslova (2024) og læreplanene er «forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Rømer (2015, s. 19, 20) trekker frem forutsetningene «et praktisk didaktisk liv» og «et åndelig liv» for å drive et nasjonalt utdannelsessystem og at det må være en vekselvirkning mellom forutsetningene. I montessoripedagogikken kan vekselvirkningen skje hvis barn og ungdom får fulgt sin naturlige utvikling i et forberedt miljø, støttet av ånden som de kan fange opp fra voksne, undervisningsmiljøet og utdannelsessystemet. En slik utvikling kan utvikle voksne som bidrar positivt til et samfunn som fører til en mer harmonisk, fredelig og bærekraftig verden (AMI, 2023a). I tillegg støtter Opplæringslova (2024) vekselvirkningen hvis barn og ungdom får «utfalde skaparglede, engasjement og utforskertrang.» og for at dette skal skje bør det ifølge Dr. Montessori (2019b, s. 28) være frihet for barn og ungdom til å kunne handle selvstendig. Med en slik frihet kan en uimotståelig trang, som gjennom alle de sensitive periodene forene barn og ungdom med tingene, bygge opp en kjærlighet til intelligensen. Sammen med den indre læreren får denne kjærlighet til intelligensen barn til å observere tingene rundt dem (Montessori, 2009, s. 84), som igjen bidrar til ekte skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Et bidrag til didaktisk liv kan skje gjennom ungdommenes studier og arbeid i et forberedt miljø for dem. Nødvendig arbeid i miljøet skaper kombinasjonen av praktisk og teoretisk arbeid. Det kan organiseres et utforskende arbeid for å løse oppgaven, og arbeidets art, ungdommenes forslag til løsninger og voksnes presentasjoner av nødvendig kunnskap utgjør didaktikken. Undervisningsmetoden er forberedt med et fysisk miljø forberedt for ungdommene, mens formidlingen av kunnskap utvikler seg etter det utforskende arbeidets natur og interesseområder. I utviklingen av den sosiale organisasjonen i minisamfunnet, vil nødvendig administrasjon drevet av ungdommene, eventuelt med ekstra ekspertise, være en del av det didaktiske liv (Rømer, 2015, s. 19). Med tanke på at ånden er til stede i praksis, og det didaktiske livet, kan ungdommenes interesser være til stede og røre ved deres sentrum, og ungdommens ånd kan komme til syne og bidrar til utdanningssystemet. I utgangspunktet er

det en ånd til stede i montessoripedagogikken samtidig som montessoripedagogikken videreutvikles ved at barnas og ungdommenes ånd kommer til syne.

Samfunnskrav og vertikale krav kan hindre friheten til skaperglede og utforskertrang. Kompetansemålene som har bakgrunn i markedstenkningen kan føre utdanningssystemet inn i en nyliberalistisk konkurransefilosofi (Fauskevåg, 2023, s. 256; Rømer, 2015, s. 142). Et utgangspunkt kan være at politikere og lærere i Norge har de beste intensjoner for å hjelpe barn og ungdom med best mulig utdanning for et best mulig lykkelig liv for individet og menneskeheten. Samfunnet styrer mot det som ser ut til å virke, og for å vite om det virker ønsker samfunnet å måle kunnskap ved bruk av målbare kompetansemål. Det er veien dit, på hvilken måte utdanningssystemet kan styre opplæringen samtidig som rettigheter og plikter ivaretas, som kan splitte det praktiske og åndelige livet. Da kan formålet med utdanningen bli usynlig og glemt og samfunnskravet som har ført til evidensbasert praksis blir en mål-middel-tenking (Kvernbekk, 2016, s. 155; Rømer, 2015, s. 27).

Ifølge Dr. Montessori (2000b, s. 71) kan vi ikke på forhånd vite hva ungdommene sitter igjen med etter endt utdanning. Montessoripedagogikken for ungdom kan fungere om miljøet generer studier og arbeid, men at eksamen kan gjøre det vanskelig, fordi eksamen kan bli utgangspunktet for læringen i stedet for miljøet. Et eksempel er at montessoriskolene hadde sentral- og lokalgitte eksamener i 10.trinn. Dette kunne medførte praksiser i ungdomsmiljøene der voksne endret ungdommenes naturlige læring gjennom utforskende arbeider til øving i enkelte eksamensfag. Målet med opplæringen ble gjennomføring av eksamen, naturlig nok ville mange si, for ungdommene måtte forberedes til eksamen og praksisen ble preget av samfunnskravet. Fra og med skoleåret 2025-2026 er ungdommenes sentre for studier og arbeid fritatt fra sentral- og lokalgitte eksamener (Utdanningsdirektoratet, 2024c), og en alternativ vurderingsordning bedre tilpasset montessoripedagogikken blir et justert samfunnskrav.

Fag- og timefordeling

Det kan være to former for vertikal styring. Det ene er å fortelle hva ungdommene skal sitte igjen med etter avsluttet utdanning og det andre er å fortelle hva skolen skal handle om (miljøet). Følgelig kan voksne bli regulert av en vertikal styringskjede, som for eksempel LM20s fag- og timefordeling (Montessori Norge, 2020, s. 29). I følge Montessori Norge (2020, s. 6) er LM20 pålagt en læreplan med fastlagt fag- og timefordeling, som «sikrar

elevane jamgod opplæring» (Privatskolelova, 2024, §2-3). Montessori Norge mener at dette strider mot grunnleggende montessoripedagogiske prinsipper (Montessori Norge, 2020, s. 4).

Ungdom har voldsomme følelser (Montessori, 2000b, s. 63) og egen erfaring viser at de kan reagere sterkt på vertikal styring av de voksne i miljøet. Erfaringene viser at ungdom gjennomskuer voksne som har en skjult agenda, som for eksempel at de må bestemme hva ungdommene skal gjøre på grunn av en vertikal styring voksne eventuelt er uenig i.

Samfunnskravet om fag- og timefordeling kan føre til at voksne etter de beste intensjoner og samvittighetsfullt underviser ungdommene i sine timer i ett fag, slik at ungdommene arbeider med et bestemt fag i en bestemt tidsperiode, og skoleledelsen kan da dokumentere at fag- og timefordelingen blir fulgt og at statsstøtten blir brukt i samsvar med lovverket. Som nevnt tidligere strider timefordelingen mot grunnleggende montessoripedagogiske prinsipper, der barn og ungdom i montessorimiljøer skal ha frihet til å velge eget arbeid etter egne naturlige interesser. For ungdommen blir valg av arbeid også styrt etter behovene i minisamfunnet. De voksnes presentasjoner blir da gitt etter behov og planlagt i daglige og ukentlige møter med ungdommene (Montessori, 2000b, s. 64).

Hvis de voksne må følge en timeplan, slik at voksne har sine egne timer med ungdommene der de må ha sitt fag, blir den voksne fanget i buret. Voksne som er låst til sine timer og fag, kan hindre at ungdommene får arbeide i frihet eller ikke får dekket minisamfunnets behov, altså at en teoretisk eller praktisk oppgave blir utsatt eller hindret. Dette kan komme av timelærere som bare har noen få timer, som for eksempel musikk, kroppsøving eller fremmedspråk som må ha fagene til bestemte tidspunkt. Da er det ikke sikkert tingene kommer naturlig til syne for ungdommene, oppmerksomheten blir styrt av den voksnes agenda for faget i et bestemt tidsrom og ungdommene hindres i friheten til å vrenge og vri på ting og dannelsen reduseres. Innenfor en fastsatt time kan den voksne bruke sitt profesjonelle skjønn for å skape den beste læringen ut ifra rammene, men det er allikevel en splittelse mellom praksis og montessoripedagogikken.

Dersom det i montessorimiljøet er minisamfunnets behov som bestemmer hvilke studier og arbeid som skal skje har ungdommene frihet til å samarbeide med de voksne for å planlegge studier og arbeid, inkludert voksnes presentasjoner (Montessori, 2000b, s. 71). For å ivareta en frihet fra fag- og timefordelingen, kan en voksen som er transformert til «den nye voksne»

utvide sitt handlingsrom og beskytte skolen mot «det sosiale liv» (Montessori, 2018, s. 225; Rømer, 2015, s. 359, 379; Smith & Ulvik, 2018, s. 89).

Colgan (2016, s. 135) fant også en balanse i Dr. Montessoris tekster, at den voksne styrer undervisning og forbereder miljøet, samtidig som barnet utformer skolesystemet, slik eksemplene om ungdommer som i møter utformer en plan for presentasjoner og instruksjoner de neste dagene eller ukene, samtidig som voksne har forberedt miljøet og forbereder presentasjonene. Av denne grunn kan voksne være kulturbærere som hjelper ungdommen med deres utvikling og tilegnelse av kunnskap, samtidig som ungdommen tilegner seg kunnskap og danner seg selv gjennom organiseringen av sin egen tid og egne oppgaver. Ut ifra dette passer ikke en fag- og timefordeling inn i montessoripedagogikken, der tiden til de forskjellige studier og arbeid utvikler seg organisk etter som fenomener eller situasjoner oppstår, slik det også kan være i en naturalistisk læreplan (Gundem, 1990, s. 138; Montessori, 2000b, s. 71).

Den voksnes rolle og uroen med å ikke ha mot til å stå i minisamfunnet

Det kan oppstå frykt blant voksne for at ungdommene ikke lærer nok, og det kan blokkere for økt læring. Frykten kan komme av manglende kunnskap om montessoripedagogikken eller at vertikale eller samfunnskrav dominerer praksis. Det kan også være en kausalitet i praksisen, at voksne i stedet for naturen selv er årsaken til utvikling, for «å sikre» at ungdommene får nådd kompetansemålene. Dr. Montessori (2000b, s. 61) sa at det derimot er behovene i minisamfunnet som burde gi grunnlag for hvilke studier og arbeid ungdommene skal drive med.

Samfunnskrav kan påvirke praksis i montessorimiljøer. Et eksempel er da jeg var med å starte et senter for studier og arbeid, påvirket vurdering i samsvar med kompetansemål praksisen mer enn i barneskolen, samtidig som vi forsøkte å være adskilt fra vertikale press og krav. Eksemplet illustrerer tradisjonell tankegang, at ett nivå opp, fra barneskole til ungdomsskole, forventes det økt læring og økte resultater. I samsvar med Rømer (2015, s. 232) sin tenkning, ga rektor oss også en del frihet fra kravene for å kunne arbeide med og elske tingene og ungdommene. Allikevel viste det vertikale presset seg hver høst etter gjennomføringen av nasjonale prøver. Da ble søkelyset satt på utbytte av læringen i personalmøter og rapporter til styret (skoleeier). Dette ble med Tanggaard (2019, s. 117) sine ord kultivering av kompetanse og ungdommene blir som objekter som måles og veies for å plassere skolen på en rangstige. Da ungdommene nærmet seg eller kom til 10.trinn, oppstod en engstelse blant de voksne og

noen foresatte om vi hadde «dekket kompetansemålene». Dette var spesielt med tanke på sentralgitte eksamener, men også for å sikre forberedelse til videregående skole. En slik uro kan sende læreren inn i buret (Rømer, 2015, s. 74).

Mangel på et riktig forberedt miljø kan skape uro for at ungdom ikke får god nok utdanning og danning. Montessorimiljøet er en montessoripilar, som pedagogikken bygger på (Montessori, 2018, s. 229). Om miljøet er feil eller mangelfullt forberedt, eller satt opp for feil utviklingstrinn, for eksempel at de voksne forbereder for kosmisk utdanning for ungdom, kan det hindre læring (Montessori, 2009, s. 106). Voksne kan observere at ungdom ikke tilegner seg kunnskap og har manglende mestring. Hvis voksne ikke forstår at dette kan komme av feil forberedt miljø, kan det skape uro for ungdommenes læring. Veien via periferien, å arbeide med forberedelse av miljøet, kan sette i gang arbeid og interesse hos ungdommene og voksne kan observere økt læring og dannelse.

6.2 Montessoripedagogikk og læreplanen sett ut fra fem skolepraksiser

Hvordan LM20 kan nå de forskjellige nivåene A – E for sammenhengene mellom teori og praksis kan være påvirket av vertikale og samfunnskrav, men også hvor skrå lærerrollen kan være med deres frihet og autonomi.

Evidensbaserte kunnskapspakker og anvendelse

Evidensbasert praksis kan skape avstand til overordnede deler i læreplanene. Dominerer den evidensbaserte praksisen og anvendelsen preget av forberedelse for samfunnets produksjon, kan formål som er beskrevet eller henvist til i overordnet del og hvordan dette skal realiseres i praksis bli helt isolert og formålet blir usynlig eller glemte. I følge Fauskevåg (2023, s. 265) fører kompetansemålorienterte læreplaner til at markedstenkning og økonomisk vekst blir mål for utdanningen til fordel for kunnskap og dannelse. I så fall blir Arendts begreper redusert til kun produksjon. Dette føyer seg ifølge Telhaug (2004, s. 430) inn i nyliberalismen der markedstenkningen er inne i målstyringen av skolen. Videre mener Tanggaard (2019, s. 117) at instrumentaliseringen av ungdommenes læring bidrar til «kultivering av kompetanse» som vanligvis diskuteres i næringslivet og ikke i skolen. Med tanke på LM20 kan dette skje hvis praksisen i montessoripedagogikken blir en anvendelse av evidensbaserte kunnskapspakker. På den andre siden kan voksne som er forberedt for montessoripedagogikken bruke

nøkkeloppgagelsene i LM20 som en veiledning for observasjon, forberedelse av miljøet og se etter måloppnåelsen av kompetansemål i etterkant.

Vitenskapelig kunnskap og kompetanser

Hvis man lar montessoripedagogikken representere vitenskapelig kunnskap kan LM20 brukes som et kompromiss i kombinasjon med kompetansemål. Schön (Rømer, 2015, s. 351) foreslår at voksne kan bruke sin praktiske rasjonalitet i arbeidet med LM20 for å gi rom til ungdommenes egenaktivitet. Det er ikke slik at montessoripedagogikken og praksis opptrer adskilt. Det bør tvert imot være en syntese i dette, mens det er kompetanse som praksis som ikke bør hindre ungdommenes egenaktivitet og voksne må se kompetansen i helheten av LM20. Samtidig som voksne kan observere nøkkeloppgagelser som en veiledning for presentasjonene sine og organisering av det forberedte miljøet, kan de se etter hvordan innholdet i de overordnede delene generelt og i hvert fag, inneholder ungdoms kompetanse som har betydning for montessoripedagogikken.

LM20 kan i teori-praksis forholdet vitenskapelig kunnskap og kompetanser minne om en læreplanen bygd på prosessmodellen (Gundem, 1990, s. 88). Kunnskap er utgangspunkt for undervisningen samtidig som læreplanen har kompetansemål. På den ene siden vil en preskriptiv læreplan, slik kompetansemål kan bidra til, sette ungdommenes evner som objektet i klasserommet, men da kan ikke montessoripedagogikken lengre representere vitenskapelig kunnskap. Da kan vitenskap på den andre siden bli forstått som kunnskap som skal hjelpe læreren til å forbedre skolepraksisen. Videre kan dette føre til en kausalitet i praksisen som ikke møter ungdommens kontaktpunkt og reduserer prosessmodellens mulighet for at undervisningen blir til underveis (C. Grazzini, 2004, s. 40; Standing, 1998, s. 239).

Situasjonsmodellen tar blant annet elevenes erfaringsverden som utgangspunkt for læreplanen (Gundem, 1990, s. 89). Videre er dette grunnlaget for formulering av mål og organisering av læringen. Dette harmonerer med montessoripedagogikken og overordnet del i LM20. Selv om det kan virke som at vitenskap er forstått snevert og relatert til kausalitet, kan samtidig situasjonsmodellen være et rammeverk som omfavner prosessmodellen og Tyler-rasjonalet (Gundem, 1990, s. 90). I så fall bringes kausaliteten inn i undervisningen igjen uten å følge barnet eller ungdommens utvikling.

Dannelse og fellesskap

I sammenhengen dannelse og fellesskap som teori og praksis, kan det finnes kjennetegn på dette i LM20. Verdigrunnlaget i LM20 er montessoripedagogikken som kan være både normativ og deskriptiv. Det kan være deskriptivt med tanke på Dr. Montessoris livslange observasjoner av barn og ungdom som er basert på én persons utarbeidelse av en tilnærming for å hjelpe utviklingen, og som etter hvert har blitt videreutviklet av hennes sønn Mario Montessori og andre pedagoger, samt AMI. Verdigrunnlaget kan være normativt (Bø & Helle, 2013, s. 209) siden montessoripedagogikken beskriver hvordan virkeligheten bør være basert på observasjonene og ikke nødvendigvis slik praksis er i montessorimiljøene, som et dannelsesideal.

LM20 beskriver miljøet for ungdommenes senter for studier og arbeid som forberedelse for fellesskapet og den sosiale erfaring ungdommene har behov for (Montessori Norge, 2020, s. 139). Dette er tydelig i overordnet del. I «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder» for hvert fag, er det også beskrevet hvordan fagene kan inngå som en naturlig del av utforskende arbeid. For eksempel kan norskfaget være et verktøy for tverrfaglig arbeid og kunne brukes på en konstruktiv og vennlig måte for å bygge minisamfunnet (Montessori Norge, 2020, s. 175-179). Danning er kanskje usynlig og tingene løsriver fra en sammenheng og kommer til syne for elevene. I alle fag, i det forberedte miljøet og i de sosiale erfaringene kan tingene og ungdommene åpne seg for hverandre, og danner ungdommene gjennom frihet til å vri og vrenge på tingene slik illustrert i Figur 7 i kapittel 5.4.

For å gi et eksempel på vriing og vringing, brukes noen hendelser basert på virkeligheten. I et tilfelle vridde og vrengete en ungdom på matematikk. Temaet for arbeidsøkten var noe annet enn matematikk, men i ungdommens frihet til eget valgt arbeid hadde ungdommen valgt å arbeide med matematikk. Det ble observert at ungdommen prøvde ut trekanten og hadde funnet konseptet med trigonometri, som er pensum i videregående skole. På et tidspunkt i vriingen og vringingen kom tingen, her trigonometrien, til syne. Den voksne spurte om ungdommen ville ha mer veiledning på dette og det ønsket den. Da kunne ungdommen føre vriingen og vringingen videre og inn i pensum for videregående skole. Flere av ungdommene leste Matematikk 1T i 10.trinn noen år. Tilpasningen kunne skje fordi den voksne observert og kunne forberede læringen gjennom miljøet i form av nettbasert kurs med en blanding av forelesninger og egenaktivitet. Programmet var forhåndsbestemt med en klar struktur og

timeplan, med tester underveis som ledet frem til eksamen. På den ene siden er ikke dette montessoripedagogikkens ideal. På den andre siden hadde ungdommene frihet til å velge et fordypningskurs i matematikk, men det fulgte også med forpliktelser til innleveringsoppgaver og tester. Vi kan si ungdommene hadde frihet og plikt (AMI, 2023b), men som enkeltindivid og ikke som minisamfunn.

Selv om ungdommene tok 1T-kurset individuelt for egen del, ble de matematiske ressurspersoner for resten av fellesskapet. Aldersblandingen i fellesskapet styrket også ressurspersonenes deling av kunnskap og at de kunne følge sine teoretiske interesser like mye som praktiske interesser. Når en ungdom på 15 år gir matematikkhjelp til en annen på 12 år kan det styrke de eldstes empati og innlevelse i de yngres utfordringer. Dette styrket de eldstes empati og innlevelse i de yngres utfordringer. De kunne bli bevisste og tilfredse med egen kunnskap, styrker og svakheter og føle en egenvilje (Höglund, 2023; Waski, 2018). De eldste utviklet sin danning i fellesskapet, mens de yngre ungdommene hadde de eldste som dannelsesideal (Bø & Helle, 2013, s. 44). Det var en stor styrke for fellesskapet da det å forstå og like matematikk, at det er «kult å gjøre matte», ble en del av kulturen i fellesskapet. Videre kan en slik kjærlighet til tingene, som binder ungdommene til tingene, gi en følelse av kjærlighet til intelligensen (Montessori, 2009, s. 84). Samtidig fikk ressurspersonene større forståelse av eget ungdomsskolepensum gjennom å undervise andre. Den voksne passet på å gi vel så mye veiledning til ressurspersonene som de andre ungdommene. Da fikk mange av ungdommene også hjelp av ressurspersonene og måten de forklarte matematikk på. På denne måten hadde den voksne spennende kunnskap å gi fra seg og gjennom fellesskapet i miljøet støtte danningen (Montessori, 2008, s. 106; Rømer, 2015, s. 362, 369).

Praksis i montessoripedagogikken for ungdom er praktisering av verdifellesskapet, som kommunitarisme, der ungdommenes oppbygging eller konstruksjon av miljøet genererer studiene og arbeidet som bygger læreplanen (Montessori, 2000b, s. 64, 67, 68, 69; Rømer, 2015, s. 352). Både Dr. Montessori og Rømer (2008, s. 55; 2015, s. 234) mener at staten bør tillate barna og ungdommen å danne staten. Dette betyr at staten tillater at barn og ungdom veileder voksnes praksis gjennom voksnes observasjoner og læreplaner utvikles slik at formålet og praksis henger sammen. Hvis miljøet derimot er innenfor et enkelt klasserom, mente Dr. Montessori (2011b, s. 69) at det er naturstridig å sette ungdom inn i et lukket klasserom, som ikke vil støtte naturens krefter for ungdommenes utvikling. Det er således miljøet som er en av nøklene til at studier og arbeid kan oppstå slik at en læreplan kan dannes.

Det sosiale livet innenfor minisamfunnet og den sosiale organiseringen skaper fellesskapet inkludert de voksne (Montessori, 2000b, s. 79; 2001, s. 186; 2008, s. 103). Voksne kan i fellesskapet være skrå lærere som forbereder miljøet og samarbeider med ungdommene for å bygge fellesskapet. Gjennom dette arbeidet kan voksne via periferien møte ungdommenes kontaktpunkt og la de vri og vrenge på tingene slik at danningen skjer. En forberedt voksen kan observere og i ettertid bruke observasjonsnotatene for å sjekke om kompetansemålene er nådd, uten at målene er utgangspunktet for praksis.

Når det gjelder denne tilstanden, at dannelse og fellesskap representerer teori og praksis, kan både prosessmodellen og en naturalistisk læreplan gjenkjennes. Selv om prosessmodellen er preskriptiv, følger den allikevel ideen om at undervisningen blir til underveis. Det at kunnskapen tas som utgangspunkt styrker den skrå læreren, men ifølge LM20 skal behovene i minisamfunnet være utgangspunktet for undervisningen samtidig som rollen som skrå lærer kan ivaretas. Hvis læreplanen bygger på fenomener og situasjoner som oppstår i fellesskapets praksis, kan den være naturalistisk (Gundem, 1990, s. 138). Da kan den gi rom for den vriing og dreining av tingene som leder til danning.

Kontemplasjon og tilsynekomst

En naturalistisk læreplan som virker preskriptiv ut ifra hva som skjer i fellesskapet og gir ungdommen mulighet for å utvikle sin menneskelighet, kan bidra til tilstander av kontemplasjon og tilsynekomst. Ungdommene kan nå tilstander av kontemplasjon hvis miljøet har rom for stillhet og ro for refleksjon og meditasjon, samt aktiviteter kun for egenverdien i musikk, språk og kunst for å utrykke sine følelser (Montessori, 2000b, s. 67, 75). Voksne kan også være i kontemplativ tilstand hvis de er et sted i periferien som møter ungdommens kontaktpunkt som frigjør deres ånd, slik montessoripedagogikken tenker det. En tilstand av frihet hos ungdommer kan være innenfor Skhole og ungdommenes dømmekraft er innenfor minisamfunnet. I sammenheng med Rømer (2015, s. 357) kan frihet til spontant arbeid ses på som praktisering av dømmekraft.

Et eksempel er da ungdommene i ett minisamfunn skaffet seg høner. De kjøpte 20 unge industrihøns fra en bonde. Det var en etisk diskusjon om industrihøns kontra «naturlige» høns. Forskjellen er at industrihøns legger 0,8 egg om dagen, mens naturlige kanskje halvparten i sommerhalvåret. De kom godt i gang og etter ett år viste deres egen statistikk at hver høne la 0,7 egg om dagen. Ungdommene forsket på antallet egg, og et funn var at 0,1

egg mindre per dag enn utgangspunktet skyldes helt fritt liv utenfor hønsehus og gjerder, som de mente var et bedre etisk dyrehold, samt at hønsehuset var uten kunstig lys og varme gjennom vinteren. Etter et par år falt eggproduksjon drastisk, og den økonomiske situasjonen ble at inntektene av egg ikke dekket utgiftene til fôr. Da ble det også en etisk diskusjon om hønsene måtte slaktes siden de ikke var lønnsomme. Ungdommen som var leder for dyr sto da frem i et samfunnsmøte og konkluderte tydelig og klart: «Ingen egg, ingen høner». Til tross for blandede reaksjoner hos ungdommene, ble alle hønene slaktet, men da hadde de mat til et par lunsjer.

Dette er et eksempel på ungdommers frihet og plikt i et minisamfunn. De hadde frihet til å skaffe høner og plikt til å følge dem opp. De hadde både en plikt og et ønske om etiske diskusjoner og avgjørelser, noen ganger veiledet av voksnes spørsmål om etiske forhold, der spørsmålene og diskusjonen kanskje var viktigere enn resultatet. Arbeid og produksjon, inkludert økonomi, blir en virkelighet for ungdommene i det forberedte miljøet som ikke dekkes på samme grad som hjemme med familiene deres. Ungdommene har behov for å praktisere voksent arbeid og voksne avgjørelser innenfor minisamfunnet (Montessori, 2000b, s. 60), slik som for eksempel hønseholdet. Da erfarte de økonomisk og sosial selvstendighet gjennom å stå fram som «et hvem» i samfunnsmøtet for å ta økonomisk ansvar for hønseholdet, selv om dette kunne være et ubehagelig valg slik det noen ganger er i voksenverdenen. I dette eksemplet var tilsynekomsten tydelig i måten de stod fram i minisamfunnet, hvordan diskusjoner og avgjørelser ble tatt og som et resultat av deres vringing og vriing av materiellet. I hvilken grad noen ungdom hadde en kontemplativ opplevelse er ikke godt å vite, men det er nettopp det som skjer i deres mystiske sentrum, slik det kanskje ikke er observerbart at kontemplasjonen finner sted.

Om handlingen derimot ikke får fritt spillerom, kan ordene «fryse». Det kan oppstå en begrensning i ungdommenes mentale felt som hindrer at kontaktpunktet treffes og «et hvem» kommer ikke til syne (O'Shaughnessy, 2016, s. 97; Rømer, 2015, s. 361). For at den dobbelte åpningen skal kunne skje, kreves det et rom i skolen der voksne ikke på forhånd kan bestemme hvilke ferdigheter eller kompetanser ungdommene skal sitte igjen med, og heller ikke undervise ut fra evidensbaserte metoder der man på forhånd vet utfallet av metoden. LM20 som styringsdokument viser en indre logiske brist i å skulle være deskriptiv og preskriptiv samtidig. Kompetansemålene er bestemt på forhånd for hva ungdommene skal «sitte igjen med» (Fauskevåg, 2023, s. 249). I forhold til eksempelet med Matematikk 1T,

kunne ungdommen forsere kompetansemål, men hvis voksne hadde latt kompetansemålene begrense friheten, da hadde ikke ungdom blitt møtt der de var i sin utvikling, i kontaktpunktet (Montessori, 2019b, s. 27; Standing, 1998, s. 239). Samtidig beskriver LM20 et pedagogisk alternativ der læringsmiljøet som et naturlig utgangspunkt skaper utforskende arbeid i ungdommenes senter, der ungdommen er subjektet i miljøet for studier og arbeid (Kvernbekk, 1997, s. 227; Montessori Norge, 2020, s. 6, 141, 158).

LM20s overordnede del for ungdommenes senter for studier og arbeid beskriver et læringsmiljø som kan støtte en syntese av kontemplasjon og tilsynekomst slik eksemplet illustrerer. Den overordnede delen kan være en naturalistisk modell for en læreplan som harmonerer med montessoripedagogikken. Dette kan skje når alle ungdommene studerer og arbeider, som et fenomen, der alle trengs for å konstruere minisamfunnet. I så fall mener Dr. Montessori (2001, s. 182) at alt annet følger som en konsekvens av dette, for eksempel den sosiale organiseringen og vekselvirkningen og integreringen av organisasjonen og planene for studier og arbeid.

Evighet og dødelighet

Den abstrakte tilstanden evighet og dødelighet er kanskje ikke observerbar, målbar eller synlig. Ungdom kommer til tredje utviklingstrinn med en forventning som er en del av deres indre sentrum (Montessori, 2000b, s. 63). Denne forventningen kan inneholde eksistensielle spørsmål om deres kosmiske rolle og ungdommene trenger forberedelse i å søke sin relasjon til verden (Montessori, 2008, s. 67). Overordnet del av LM20 for ungdomstrinnet beskriver det forberedte miljøet som gir muligheter for doble åpninger mellom ungdommene og verden og at opplevelsene kan tinge voldsomt, og kanskje svare på noen av ungdommenes forventninger (Montessori Norge, 2020, s. 139; Rømer, 2015, s. 369).

Om en preskriptiv læreplan ikke er utgangspunktet for undervisningen, kan en læreplan bli til som et resultat av ungdommenes aktivitet. Ifølge O'Shaughnessy (2016, s. 94) fører læreplanbasert undervisning der den voksne bestemmer hva som skal undervises, til at læreren står i sentrum og underviser ungdommen. De voksne kan ikke trenge direkte inn i ungdommens egen kreative prosess, men tilby de riktige tingene i periferien, som at ungdommene arbeider med elementene i minisamfunnet og abstraherer ideer og kunnskap fra elementene, altså det konkrete materiellet.

Her gis tre eksempler fra et minisamfunn på sammenhengen med Rømer (2015, s. 366) sitt eksempel på den voldsomme tingingen av eksistensielle situasjoner, slik ungdommene også tinges så voldsomt og at de aldri vil kunne glemme det. Det ene er når ungdommenes geitekje blir slaktet, og et par av ungdommene også har tillatelse hjemmefra til å utføre avlivingen. Det andre eksempelet er når de har hugd ved og felt mindre trær med håndsag, men allikevel opplevd kraften når treet går i bakken. Det tredje eksempelet er da de hadde ført logg for egg fra hønene deres og ungdommen som var leder for dyr presenterte statistikken for eggproduksjon og at hver høne la i snitt 0,7 egg om dagen det siste året slik det var budsjettet. Når ungdommene har frihet til å bygge en sosial organisasjon med det innholdet de ønsker, og her eksemplene på dyrehold, vedproduksjon og økonomi så kan tingingen bli uforglemmelig. Dessuten virker arbeidet fra eksemplene, alle studier og den sosiale organiseringen rundt dette, samt ungdommenes vriing og vringing på disse tingene til doble åpninger mellom ungdommene og verden (Rømer, 2015, s. 369). Vi kan også se dette som «gledesfylt lydighet i en sosial kontekst» (Höglund, 2019). I tillegg fremhever Dr. Montessori (2008, s. 57) at ungdommene forholder seg til virkeligheten samtidig som de viser kjærlighet overfor seg selv, medmennesker og miljøet.

For at slike opplevelser skal inntreffe må ungdommene oppleve seg som frie utøvere av situasjonen og voksnes rolle blir å legge til rette for at slike opplevelser kan inntreffe (Montessori, 2019b, s. 28). Samtidig kan vi aldri være sikre på at slike opplevelser inntreffer, med mindre ungdommene kommuniserer eller uttrykker dette til oss. Det som inntreffer, kan være kompetansen og danningen som skjer mellom det som er målbart. Videre kan voksne observere hvordan nivåer av selvstendighet manifesterer seg for å avdekke om forberedelsen er riktig (Montessori, 2000a, s. 76; Rømer, 2015, s. 223). Rømer (2015, s. 362) diskuterer også med seg selv hvorvidt mennesker lager tingene eller om tingene har sitt eget liv som kaller eller roper på menneskene. På samme måte beskriver Dr. Montessori (2009, s. 198) hvordan voksne bør forberede et miljø som roper på barna eller ungdommen for aktivitet og intelligent innsats. Det er nettopp det som er tanken med elementene i ungdommenes minisamfunn, at oppgavene, det ekte nødvendige arbeidet, roper på ungdommene og generer studier og arbeid, som igjen lager en læreplan. En slik læreplan kan kategoriseres som naturalistisk med muligheter for voldsom tinging av eksistensielle situasjoner som fenomener.

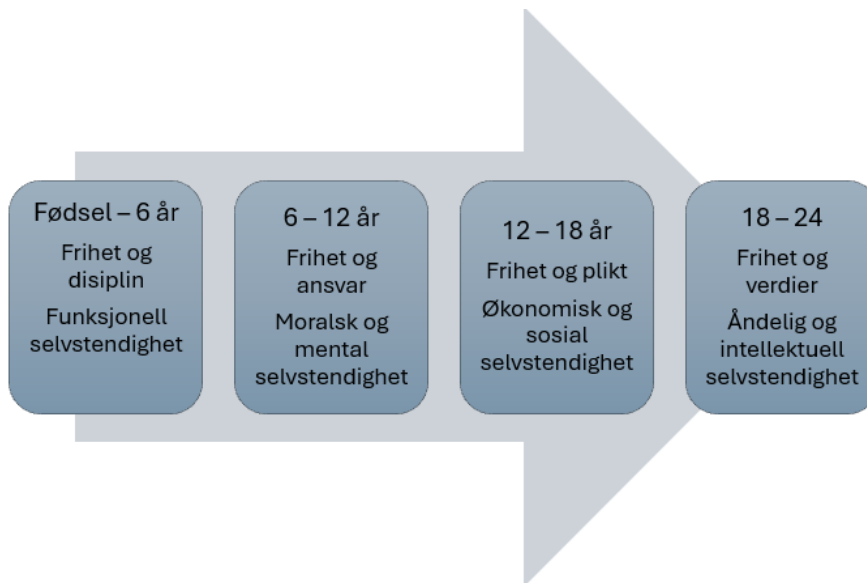
Ungdommenes refleksjoner viser noen ganger den voldsomme tingingen av eksistensielle situasjoner. For eksempel skrev en ungdom en liten tekst om begrepene slakte, avlive og

drepe, etter slakting av geitekjøtt ett år. På en måte var de tre begrepene det samme, at man tar et liv, mens det også var refleksjoner om at det har forskjellig betydning. Da kan det oppstå eksistensielle spørsmål om det er moralsk forsvarlig å slakte, men ikke drepe. Det er ikke bare en abstrakt refleksjon i seg selv, men erfaringen fra en voldsom tinging som utløser eller sammenfaller med refleksjonen. Dette viser også at språket kan bli mer eksistensielt. I kulturen har vi kanskje mistet av syne hva ordene opprinnelig betyr, men for en ungdom kan det godt være mulig å oppleve kulturen gjennom flere tolkninger av ord, akkurat som at Heideggers kanne er en samlende ting som går langt utover bruksgjenstanden. Dette kan tinge så voldsomt i ungdom siden de har en tilstand av forventning av å fylle en rolle innenfor minisamfunnet for å forstå voksensamfunnet og kjenne på å ta ansvar slik voksne gjør (Montessori, 2000b, s. 63).

6.3 Sammenlikning av montessoripedagogikkens utviklingstrekk med Rømer og Arendt

Et sentralt perspektiv i montessoripedagogikken er barnet eller mennesket sin utvikling. I denne delen vil jeg diskutere sentrale begreper som gir større klarhet både før, underveis og etter ungdomsskolealderen. Montessoripedagogikken skiller ikke mellom begrepene arbeid, produksjon og handling for barn og ungdom, fordi det kun er for egen utvikling og atskilt fra det voksne samfunn (Montessori, 2008, s. 88). Selv om Arendt (1998, s. 176, 178) hevdet at individet kommer til syne ved fødselen og for andre gang når individet som voksen setter i gang noe nytt og med en ny handling står frem som «et hvem» i offentligheten, brukes her «et hvem» også for hvordan barn og ungdom kan stå frem i de tre første utviklingstrinnene. Montessoripedagogikken kan gi frihet og et forberedt miljø som lar barn og ungdoms sensitiviteter lede til selvstendige individer med god dømmekraft.

De ulike utviklingstrinnene



Figur 8: Utvikling mot Skhole (egen figur)

Utviklingstrinnene som Figur 8 viser, kan illustrere gjenfødslerne i montessoripedagogikken. Som tidligere nevnt går ikke oppgaven inn på fjerde utviklingstrinn, men det er naturlig å ha det med i figuren for det helhetlige bildet. Dr. Montessori (2019b, s. 27) mente hvert utviklingstrinn endres fra det ene til det neste styrt av sensitive perioder som møter barns og ungdoms karakteristikk og behov, at hun kaller det gjenfødsler. Tilsynekomsten avhenger av at miljøet er tilpasset hvert utviklingstrinn slik at handlingen får fritt spillerom og ikke blir begrenset, ellers kommer ikke «et hvem» til syne (Arendt, 1998, s. 178; Montessori, 2009, s. 106; Rømer, 2015, s. 361).

Dr. Montessori ser arbeid som en pedagogisk aktivitet for at sensitivitetene får frihet til å lede barna til nye fødsler og utvikle selvstendighetene knyttet til hvert utviklingstrinn. Det er sensitivitetene og selvstendighetene, samt kunnskap og erfaring i riktig forberedt miljø som kan føre til at barn og ungdom kan vri og vrenge på materiellet, både det fysiske, men også det abstrakte, sosial, emosjonelle og moralske, som for eksempel verdensrommet eller hvordan en sosial organisasjon fungerer i ungdommenes minisamfunn.

Første og andre utviklingstrinn

Første og andre utviklingstrinn inkluderes i drøftingen for å kunne se den helhetlige utviklingen av ungdommen. Drøftingen er for å forstå læreplanen for ungdomsårene bedre sett i lys av at ungdommen har erfaringer gjennom to utviklingstrinn som kan prege det tredje utviklingstrinn (Montessori, 2024, s. 115).

For første utviklingstrinn kan tilsynekomsten være funksjonell selvstendighet både fysisk og mentalt (Montessori, 2000a, s. 83). Som forklart av Dr. Montessori (2000a, s. 24) har det nyfødte barn «det absorberende sinn», som er en voldsom oppmerksomhet for omgivelsene. Alle ting i miljøet kommer til syne og i montessoribarnehagen kan barnet vri og vrenge på tingene, for eksempel ved hjelp av montessorimateriellet. Ved å vri og vrenge på språket blir morsmålet/morsmålene fullstendig og barnet kan uttrykke sine meninger. Gjennom å vri og vrenge på tingene i miljøet og sin egen kropp blir barnet klar over at det er et eget vesen og framstå som «et hvem» i forhold til seg selv, sin familie og eventuelt gruppen i barnehagen.

Like viktig er utviklingen i andre utviklingstrinn der barnet er født på ny som et stort barn med interesse for verden og sin sosiale gruppe (Montessori, 2019a, s. 33). Her har også barna konkret montessorimateriell, for å forstå universet og verden vi lever i. I montessoripedagogikken starter det som kommer til syne for barna med universet (Montessori, 2000b, s. 17) og deretter mot detaljene, for eksempel geografisk fra Universet, Jorden, kontinentene og til nærområdet barna bor i. Barna vrir og vrenger på montessorimateriellet, universelle og eksistensielle spørsmål for å forstå verdenen (Montessori, 2000b, s. 5). På grunn av barnas sensitiviteter for tilegnelse av kultur og moral er de veldig sosiale og står de frem som «et hvem» når de bruker stemmen sin til å ytre meninger om mye, inkludert faglige og moralske ting (Montessori, 2000b, s. 23). Vi kan også se dette i barnas organisering av studieturer og klassens timer der de ytrer sine meninger og tar praktiske avgjørelser og økonomiske hensyn innenfor klassekassen, og kan gjennom sine handlinger stå fram som «et hvem» i klassen.

I motsetning til Dr. Montessori, så sier ikke Arendt (1998, s. 175-181) noe om når eller hvor mange ganger nye fødsler kan oppstå, men bare en ny fødsel til denne verden. Alle tre former for Arendts begrep arbeid; arbeid, produksjon og handling er til stede for barnet for egen utvikling og har heller ingen praktisk nytte enn handlingen som resulterer i selvstendigheten.

Tredje utviklingstrinn

I tredje utviklingstrinn kan ungdommen stå frem som «et hvem» i minisamfunnet. Som en følge av utviklingen barnet gjennomgår i første og andre utviklingstrinn er det kulturelt, mentalt og moralsk forberedt for ungdomstiden. Gjennom teoretiske studier og praktisk arbeid, organisering av eget liv og minisamfunnets organisasjon, kan de utvikle egenskaper som diskutert og sammenlignet med forskjellig litteratur nedenfor.

Gjennom utviklingstrinnene har barna utviklet frihet, disiplin og ansvar for å kunne organisere seg selv i fellesskapet (Montessori, 2008, s. 103). Ungdommen er en sosialt nyfødt i den voksnes verden (Montessori, 2000b, s. 60), men må både beskyttes mot den og samtidig lære å forstå den. I minisamfunnet kommer både det fysiske og sosiale miljøet til syne for ungdommene (Mario M. Montessori, 1995, s. 33, 68). Ungdommene er oppmerksomme på elementene i miljøet når de får frihet til å vri og vrenge på disse. De vrir og vrenger på elementer som representerer det voksne liv og gjennom erfaringen med og oppbyggingen av den sosiale organisasjonen oppstår for eksempel praktiske, økonomiske og etiske spørsmål ungdommene må ta stilling til. Innsikt i erfaringer ungdommer har, bygger på suksessive nivåer av selvstendighet fra tidligere og deres eget utviklingstrinn (Montessori, 2008, s. 90).

Utviklingen av dømmekraft er også koblet til tidligere erfaringer og ungdommene kan utvikle god dømmekraft som gagnar fellesskapet (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 69, 70). Ungdommene må ha frihet til å dette arbeidet for en videre betydningsfull danning av personligheten (Montessori, 2008, s. 103; 2019a, s. 92). Ungdom kan tro på en åndelig kilde og menneskehetens evne for å løse problemer (Kahn, 2003, s. 34; Montessori, 2000b, s. 76). Videre kan ungdom anerkjenne menneskers bestrebelser, være oppmerksomme og utvikle respekt for hverandre gjennom praktisering av et liv i minisamfunnets fellesskap (Kahn, 2003, s. 31; Montessori, 2019a, s. 20; Rømer, 2015, s. 377; Waski, 2018)

Samtidig som ungdom arbeider og produserer for minisamfunnet for å forstå voksnes samfunn og det sosiale livet, arbeider de for sin egen utvikling (Höglund, 2014; Montessori, 2000b, s. 60, 68). Ungdommene bruker friheten bygd på utviklet disiplin fra tidligere utviklingstrinn (Montessori, 2008, s. 102) i arbeidet for fellesskapet, i tillegg til å håndtere de forpliktelser som følger fellesskapets valg (AMI, 2023b). Rømer (2015, s. 372) skriver at skolen må deles fra det sosiale livet, med det mener han det sosiale livet i det voksne samfunn, og ikke det sosiale livet i minisamfunnet. Ungdommene i et forberedt miljø etter

montessoripedagogikken for det tredje utviklingstrinn, er likevel i kontakt med det sosiale livet i voksen samfunnet gjennom arbeid og produksjon. Dr. Montessori mente dette var nødvendig for å møte ungdommenes behov for å forstå det voksnes samfunn, for å utvikle ungdommenes økonomisk og sosial selvstendighet, og for å støtte ungdommenes sensitive perioder for rettferdighetsfølelse og følelsen av personlig verdighet (Montessori, 2000b, s. 63, 64). Erfaringen av livet i, og videreutviklingen av, ungdommenes sosiale organisasjon utvikler sosial selvstendighet, da å kunne stå i utfordringer av praktisk, teoretisk og sosial art knyttet til minisamfunnet og ta ansvar for å løse dette sammen (Montessori, 2008, s. 103).

Ungdom som arbeider praktisk med kunnskap som har praktisk nytte, kan observeres som manifestasjon av kompetanser. Eksempler på dette er kritisk tenkning, tidsstyring, forskningskompetanse, effektiv kommunikasjon og tilpasningsevne (Fauskevåg, 2023, s. 257; Kahn, 2003, s. 32). Videre kan ungdommer analysere og reflektere dypere og med større perspektiv rundt helheten i naturen, bærekraft, samfunnet og menneskeheten og hvordan deres rolle kan bli i fremtiden (Höglund, 2021; Kahn, 2003, s. 32; Utdanningsdirektoratet, 2020g; Waski, 2018). De praktiske situasjonene på et sted for studier og arbeid eller utenfor senteret kan bidra til forståelse som ikke nødvendigvis svarer på en målbar formulering og kan minne om reelle situasjoner og arbeid som kan gi følsomhet og åpenhet for spontane muligheter i livet (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 69; Montessori, 2000b, s. 67; NOU 2014:7, 2014, s. 51).

Ungdommer kan oppnå en større sosial bevissthet om egen identitet, komme til syne og stå frem som «et hvem» for å ta ordet når det trengs, hvordan de kan være gode og bidra til et fellesskap (Arendt, 1998, s. 176-177; Höglund, 2022; Kahn, 2003, s. 29, 30). Dette er allikevel ikke en handling slik Arendt ser det, siden hun da tenker på handlingen til en persons engasjement med andre i det offentlige rom, som en slags heroisk karakter (Haslund, 2023a, s. 184) for å uttrykke sin egenart og ta ansvar for sin egen rolle i verden. Det er en prosess som krever frihet til å begynne på noe nytt, og som viser god dømmekraft ved å reflektere kritisk over sin egen og andre menneskers rolle i verden.

Sett i lys av montessoripedagogikken, er gjenfødelsen av ungdommen til fjerde utviklingstrinn, alderen 18 – 24 år, en tid der selvstendigheten og personens karakter er videreutviklet av handlingene fra fødselen av og gjennom alle utviklingstrinn til en selvstendig voksen. I dette utviklingstrinnet og i voksen alder er også tiden for arbeid og produksjon (Haslund, 2023a, s. 181) for å forsørge seg selv, bidra til samfunnets drift og videreutvikling. Til slutt kan den voksne stå frem som «et hvem» i offentligheten og for å stå

opp mot urett og bidra til en fredelig verden med kjærlighet og respekt overfor alt arbeid og produksjon som er gjort og gjøres for menneskehetens eksistens.

Hva som kommer ut av en handling kan ikke forhåndsbestemmes. «Et hvem» som står frem i offentligheten ukontrollerbart og uforutsigbart, at man kan ikke på forhånd bestemme hva som kommer ut av handlingen slik som en naturalistisk læreplan (Arendt, 1998, s. 178; Gudem, 1990, s. 93; Haslund, 2023a, s. 183). Både Dr. Montessori og Rømer mener at handlingen må få fritt spillerom, fremme spontanitet, ha frihet til eget initiativ til å kunne handle uten hjelp og uten å bli begrenset (Montessori, 2000a, s. 6; 2008, s. 103; 2019b, s. 28; Rømer, 2015, s. 361). I montessoripedagogikken blir yringsfrihet øvd på i selvtutfoldelse og i språk som fag (Höglund, 2023; Montessori, 2000b, s. 75). Et eksempel fra LM20 på dette er i musikk for å øve seg på å håndtere meningsbrytninger og uenigheter innenfor yringsfrihetens rammer (Montessori Norge, 2020, s. 167).

På samme måte som Arendt (Haslund, 2023a, s. 184) fremhever handling som noe heroisk som det fortelles historier om, så har Dr. Montessori et annet syn på verdien av menneskers arbeid. Arendt fremhever at handlingen til «et hvem» står så sterkt frem i offentligheten at det fortelles historier om dette i ettertid, som en heroisk handling. Dr. Montessori legger stor vekt på historie allerede fra starten av andre utviklingstrinn, der barna får inntrykk og etter hvert forståelse for alt arbeid generasjoner av mennesker har gjort før oss for å bygge vår sivilisasjon. Det er hundretusener av år med menneskers kamp for å overleve, et utrettelig arbeid med hendene og hodet, og først da oppdagelsen av jordbruket oppstod, og mennesker etter hvert fikk litt ekstra tid, overskudd og ressurser som var mer enn arbeid og produksjon, kunne de gjøre handlinger slik Arendt beskriver det. Barna fra montessoriskolen har med seg en takknemlighet og ydmykhet overfor de arbeidende menneskene, de ukjente heltene også kjent som «Man the Worker» (Montessori, 1986).

Like viktig er ungdommenes erfaring gjennom arbeidet med jorden, der de bygger sitt minisamfunn og erfarer det samme som nomadene som slo seg ned som gårdbrukere. Ungdommene gjør alt slags arbeid for å etablere en sosial organisasjon i minisamfunnet som både inkluderer arbeid, produksjon og handlingen som å stå fram i minisamfunnets diskusjoner og vedtak (Montessori, 2000b, s. 68, 69; 2008, s. 103). Enda viktigere er at ungdommene har med seg erfaringen med å ha gjort de fleste jobber av praktisk og teoretisk art som minisamfunnet generer og krever uten å være en påtvunget nødvendighet, som slår

gnister mellom ånd og det praktiske livet innenfor minisamfunnets forberedte miljø (Arendt, 1998, s. 176; Montessori, 2019a, s. 33; Rømer, 2015, s. 20 - 21).

Denne erfaringen levendegjør kunnskapen de har fra kosmisk utdanning i montessoribarneskolen og videreutvikler ydmykheten, respekten og takknemligheten for menneskeheten og at alle typer arbeid er edelt (Kahn, 2003, s. 31; Montessori, 2024, s. 97). Takknemligheten er også inkludert i overordnet del i LM20 og angående miljøet og fag i ungdomsskolen (Montessori Norge, 2020, s. 11, 20, 140, 208).

6.4 Formålet med Skhole og finalitet og fred

Pedagogikken i velferdsstaten kan tenkes på som Aristoteles vekselvirkning mellom skhole og dømmekraft, der kontemplasjon og praksis arbeider sammen. Læreplan er en del av samfunnet som politikere, skolemyndigheter og foreldre påvirker, men forfatterne og vedtaksmyndighetene av læreplan må også være i kontemplasjon for å bevare vekselvirkningen mellom skhole og dømmekraft. Kontemplasjon er et ideal vi kanskje aldri når. Mennesker trenger et liv i felleskap og ungdom trenger sosial erfaring for å forstå voksenverdenen (Montessori, 2024, s. 92; Montessori Norge, 2020, s. 140). For å drive samfunn er mennesker også politiske og handler (action) i retning av fellesskapets beste, på samme måte som arbeid og produksjon må gjøres. På veien til kontemplasjon er ungdommenes frihet i montessorimiljøet en viktig faktor for å hjelpe en slik tilstand.

Frihet og den voksne sin tillit

Innenfor Montessoripedagogikken er frihet en av de sentrale formålene med skolen og den voksne skal være en som kan forberede for en slik frihet. Vi kan si at voksne har et ansvar, men dette ansvaret er også en makt som gjør at voksne kan stå i veien eller hindre barn og ungdoms mulighet for frihet og selvstendighet.

Voksne kan forberede miljøet med tilstrekkelig frihet for at opplevelsen av gjensidig balanse mellom alle menneskene og med fri tenking og god dømmekraft praktiseres.

Montessoripedagoger kan følge alle presentasjoner de har lært å gjøre med montessorimateriellet for å sette i gang barns læring uten å måtte bekymre seg for offentlige krav om nok læring. For ungdomstrinnet gjelder det samme, men man må eventuelt skaffe nok faglig kompetanse av andre voksne i tillegg (Montessori, 2000b, s. 80).

Montessoripedagogen bør ha tillit til finaliteten, som også er en tillit til barna, og barna kan

bruke friheten konstruktivt for sin utvikling. Som følge av et forberedt miljø som gir barna frihet til å arbeide, har det for eksempel hendt at pedagogen forlater klasserommet og bare gir beskjed til assistenten i tilfelle brannalarm ol., for å hente kaffe på personalrommet, snakke med noen i gangen og komme tilbake etter en stund. Da arbeidet barna selvstendig, i grupper, uavhengig av pedagogens tilstedeværelse. Miljøet er organisert slik at materiellet trekker barna til arbeid, eget valgt arbeid som bygger på arbeidsglede og selvdisiplin til å arbeide selvstendig (Montessori, 2008, s. 102). Arbeidet er kun for barnas egen utvikling og kan ses på som i et kontemplativt liv i skolen, fordi barnas arbeid er isolert fra det voksne sosiale liv utenfor med voksent arbeid og produksjon (Montessori, 2000b, s. 68; Rømer, 2015, s. 385).

Miljøet bør ha rom for at den voksne skal gi av sin kunnskap når barnet søker denne og den voksne generasjonen har noe å gi. Dette krever en sensibilitet om hvor barnet er. Utover materiellets tiltrekning på barna, er miljøet organisert slik at barna vet når de skal i presentasjon og når de kan arbeide på egen hånd. Dette er også bygd på selvstendigheten barna har utviklet gjennom årene i barnehagen og skolen. Dette kan sammenlignes med det å være den skrå læreren (Rømer, 2015, s. 382). Det vil si å være frigjort eller frigjøre seg fra vertikal styring ovenfra og heller ikke horisontalt, fordi den voksne bør være i den adskilte verden og kunne oppleve å være transendent og fjern og trekke barna ut av det sosialt liv utenfor skolen (Rømer, 2015, s. 379, 382, 385). I slike situasjoner kan læreren oppleve stillhet, ikke at ungdommene er stille, de snakker, lager lyd og arbeider, men konstruktivt i et miljø der de arbeidet selvstendig for fellesskapets utvikling.

Ungdom bør arbeide av egen fri vilje, i kontaktpunktet mellom sine sentrum og periferien, og da uten en kamp mellom den voksne og ungdommen. Dette kan oppleves som at tingene kommer til syne i periferien som ungdommene kan vri og vrenge på, og være tidvis i en kontemplativ tilstand. Samtidig er praksis i fellesskapet og det skjer en dannelse. Ut ifra dette er ikke tilstandene dannelse og kontemplasjon for teori og fellesskap og tilsynekomst i praksis statiske situasjoner, men tilstander ungdommene kan gå inn og ut av. Dessuten møter et senter for arbeid og studier også ungdommenes behov på en annen måte enn å putte de i et lukket klasserom som muliggjør de nevnte tilstandene (Montessori, 2011b, s. 69). I eksemplene med at den voksne kan følge en ideell læreplan, for eksempel en naturalistisk og slik LM20s overordnede del og «om faget» kan ses, og at miljøet er forberedt i forhold til utviklingstrinnet barna eller ungdommen er på, kan de gjennom friheten i arbeidet oppleve hvordan elementene i miljøet speiler hverandre og danner en dobbelt åpning mellom ungdommen og verden.

Samtidig kan vi diskutere om en økonomisk diskusjon om hønsehold er mer knyttet til arbeid enn handling og dømmekraft, slik disse to begrepene er forstått av Arendt. Ungdommene kan oppleve at alt arbeid er gjensidig avhengig av hverandre innenfor minisamfunnet, adskilt fra det sosiale voksenliv, og erfaringene deres på veien mot økonomisk selvstendighet er ikke for produksjonens skyld, men å praktisere moral og møte deres følelse for rettferdighet og personlig verdighet (Höglund, 2023; Montessori, 2000b, s. 66, 68, 69, 76). Pengene er som et verktøy eller pedagogisk materiell for ungdommenes moralske utvikling (Montessori, 2001, s. 184). Ungdommenes moralske erfaring og utvikling er med på å danne et viktig grunnlag for handlingene de kommer til å gjøre som voksne.

Ungdommenes frihet til refleksjon, for eksempel om økonomien til hønseholdet, og meditasjon bringer de inn i det kontemplative liv avhengig av friheten de har, og miljøet de er i. Når ungdommene lever i minisamfunnet, helst et stykke fra byen for å skape ro, må det også fungere som et sanatorium der ungdommene har frihet og rom for ettertanke. Alt i alt kan det virke som at Arendts skille på arbeid, produksjon og handling blir en sammensmelting i minisamfunnet der ungdommene vrir og vrenger på tingene, som er materiellet og elementene i miljøet, der Arendts arbeid og produksjon utvikler klokskap i handlingene og etisk dømmekraft og handlingen selv manifesteres som refleksjon og meditasjon i kontemplativ tilstand som igjen videreutvikler dømmekraften. Eksemplet kan vise hvordan ungdommene praktiserer og øver moral, tilegner seg kultur og for møtt sine følsomme perioder for rettferdighet og personlig verdighet som bidrag til formålet for montessoripedagogikken. På denne måten kan ungdommene ha frihet til å bevege seg i skhole og dømmekraft og Aristoteles pedagogikk og Dr. Montessoris senter for studier og arbeid nærmer seg hverandre (Montessori, 2000b, s. 67; Rømer, 2015, s. 354 - 358).

De to holdningene mellom kausalitet og finalitet

To ulike grunnholdninger i den voksne kan være finalitet og kausalitet. En kausalitet kan oppstå i den voksne hvis for eksempel vertikale krav påvirker praksis for mye. Likeledes er tilstanden for den skrå lærer slik at den må trekke ungdommen ute av det sosiale liv for å holde vekselvirkningen mellom Skhole og dømmekraft i ånde (Rømer, 2015, s. 382). En tilstand utenfor den skrå relasjonen kan føre til kausalitet. Ifølge Dr. Montessori (2018, s. 225) bør voksne transformeres i tilstrekkelig grad for å være den nye voksne som kan stå i miljøet på lignende måte som Rømer beskriver den skrå læreren.

I en skrå relasjon kan voksne observere barnets utvikling, søke etter kontaktpunktet, og anerkjenne periferien. Når voksne forbereder omgivelsene, bare gir de nødvendige presentasjonene og har tillit til at naturens krefter driver barnets frihet til arbeid og deretter trekker seg tilbake for å la barnet arbeide ved egen innsats, samarbeider den voksne med barnets «indre lærer» (Montessori, 2000a, s. 6) og støtter finaliteten, som er naturens kraft i barnet. Men denne finale grunnholdningen betyr ikke at voksne skal slippe ungdommene fullstendig fri (Montessori, 2019b, s. 28). Barn og ungdom må bli ført inn i den voksne sin kultur gjennom presentasjoner og gjennom en godt utviklet selvstendighet bruke friheten konstruktivt. Voksne må observere og sanse hva de eventuelt skal endre på og vise hvordan materiellet kan brukes når det trengs. Det er en dobbelthet i denne finaliteten, at den voksne har troen, tillit og respekt til finaliteten samtidig som den er en kulturbærer som bidrar til ungdommenes utvikling.

Finalitet styrkes gjennom observasjon

Den finale holdningen kan styrkes ved hjelp av observasjon. Barn og ungdom har vist voksne gjennom observasjoner hvordan de kunne håndtere sin frihet for sin egen naturlige utvikling. I tillegg kan observasjon virke som en kontemplativ tilstand, slik Dr. Montessori (2016, s. 383) beskrev lykken over å se hvordan barna arbeidet i frihet og med glede. Da er den voksne også lykkelig slik Rømer (2015, s. 355) beskriver lykke som etikkens mål. Da kan voksne komme ut av observasjonen, om den er fem minutt, en time eller en dag, og vekselvirkningen mellom den kontemplative tilstand og praksis, kan bidra til dømmekraft som gjennomsyrrer hele miljøet med betydning for barnas og ungdommenes følelse av frihet og trygghet. Like viktig er dette for ungdommene som er i en sensitiv periode for rettferdighet og personlig verdighet. Observasjoner kan skape mulighet for at ungdommen kan vise voksne deres naturlige utvikling av frihet og selvdisiplin og veileder den voksne til å skape et etisk handlingsrom.

6.5 Fred som mål i Tyler-rasjonalet

Formålet med utdanning kan virke politisk eller idealistisk gitt den eller de som kommer i posisjon for å utøve det. En målsetting er UNESCOs om å skape fred, demokrati, rettferdighet og bærekraftig utvikling (Klette et al., 2017, s. 2). Det er det samme Dr. Montessori arbeidet for, at utdanningen skulle føre til samarbeid mellom menneskene på jorden og mellom menneskene og universitet, da med tanke på naturens egne krefter som finnes i hvert barn uansett hvor eller hvilken kultur de vokser opp i (Montessori, 2019b, s. 46, 52). Videre mente

Montessori (2008, s. 89) at det må skapes en ny type utdanning for å skape kjærligheten for naturen og menneskeheten og denne må starte med barnet, fordi barnet utvikler seg gitt av dens sensitive perioder fra fødselen av (Montessori, 2009, s. 34-35). En annen målsetting er bygd å markedsideologi med målstyring gjennom kompetansemål og læreplan (NOU 2014:7, s. 56) for å bygge kompetanse i befolkningen som bidrar til økonomisk vekst (NOU 2003: 16). Dette er ikke nødvendigvis motsetninger, men for å diskutere det nærmere kan «fred» settes som mål i Tyler-rasjonalet (egen oversettelse) for å drøfte dette:

1. Hvilke pedagogiske formål skal skolen søke å oppnå?
2. Hvilke pedagogiske erfaringer kan tilbys for å oppnå disse formålene?
3. Hvordan kan disse pedagogiske erfaringene organiseres på en effektiv måte?
4. Hvordan kan vi avgjøre om disse formålene blir oppnådd?

1 Hvilke pedagogiske formål skal skolen søke å oppnå?

Oppgaven setter «fred» som utdanningens pedagogiske formål. Fred kan oppfattes som fravær av krig og konflikter eller varig fred. Politikernes oppgave er å unngå konflikter, mens å skape fred er utdanningens oppgave (Montessori, 2008, s. 24). Hvordan velferdsstaten og konkurransestatens utvikler seg i demokratiske land er politisk styrt. Selv om den vertikale styringskjeden kan være overnasjonal, som for eksempel OECDs skoleutvikling, er det allikevel politikerne som velger hvem de gir mandatet for utvikling og drift av utdanningssystemet. Med tanke på fred som utdanningens oppgave, bør staten ha en visjon om dette og da bør ånden være til stede i skolen (Rømer, 2015, s. 21). Med ånden og formålet til stede i praksis kan fred være normen for teorien.

En innsats for å skape et miljø som gjør det mulig for barnet og ungdommen å leve et selvstendig, individuelt liv i skolen kan fremme fred som pedagogisk mål. Miljøet bør ha en tilstand av frihet til spontant arbeid, slik tidligere nevnt (Kapittel 5.5 Kontemplasjon og tilsynekomst), for å støtte vekselvirkningen mellom skole og dømmekraft (Rømer, 2015, s. 357). Det er et forberedt miljø som støtter en utvikling der menneskesjelen i det nyfødte barnet får forme seg selv og skape sin personlighet på nytt i forhold til tidligere generasjoner (Montessori, 2008, s. 92, 102). Det samme mente Arendt, at det nyfødte mennesket kan bringe noe nytt inn i verden (Arendt, 1998, s. 178; Haslund, 2023a, s. 183). Det er denne sjansen vi har med det nyfødte barnet, og gi det riktig utdanning slik at det kan bruke sin hittil utforskete kraft til å fornye menneskeheten til en tilstand i fred.

2 Hvilke pedagogiske erfaringer kan tilbys for å oppnå disse formålene?

I tillegg til at ånden, eller et åndelig liv, fremmer formålet, er en annen forutsetning vekselvirkningen med et praktisk didaktisk liv (Rømer, 2015, s. 19, 20). Om voksne kan være en skrå lærer gir det mulighet for doble åpninger mellom barn og ungdom med verden (Rømer, 2015, s. 382). Vekselvirkningene skal hjelpe ånden og være til stede i praksis for barn og ungdoms erfaringer. Pedagogiske erfaringer kan være kjærlighet, frihet, rettferdighet, opplevelse av likhet, likeverd, inkludering, selvstendighet, aldersblanding, teoretisk og praktisk arbeid og organisering av egen tilværelse.

Kjærlighet er koblet til begrepet fred. Etymologisk kommer ordet »fred» fra norrønt *fríðr* som betyr «kjærlighet» (NAOB, 2024). Gjennom barn og ungdoms arbeid i et miljø som møter deres kjennetegn og behov, kan meningsfulle studier og arbeid skape kjærlighet til aktivitetene og miljøet, samt medmennesker gjennom sosiale erfaringer. En slik kjærlighet kan bidra til fredelige løsninger, først som barn og ungdom og senere som voksne i verdenssamfunnet.

Pedagogiske erfaringer med frihet utvikler selvstendighet og selvdisiplin. Barn og ungdom har lært å handle uavhengig av voksne og bruker selvdisiplinen til konstruktiv læring ved å vri og vrenge på tingene (Montessori, 2008, s. 102; 2019b, s. 28; Rømer, 2015, s. 377). Ungdom kan tilbys frihet til refleksjon eller ettertanke og meditasjon. Ungdom bør oppleve å få være i en kontemplativ tilstand der kanskje nye refleksjoner kommer til syne, der tiden ser ut til å gå saktere og borte fra støyen i det sosiale liv, og kunne tenke i frihet og ha tid til å bare *være* (Montessori, 2000b, s. 67; Rømer, 2015, s. 231, 355).

Barn og ungdom bør erfare rettferdighet og likhet i skolen. Rettferdighet oppleves forskjellig fra barn til ungdom, der barn synes rettferdighet er å dele likt, mens for ungdom at den enkelte får det den trenger. Opplevelser av likhet bør være en forutsetning og ikke et pedagogisk mål, for barn og ungdom bør oppleve å behandles likt samtidig som rettferdighetsfølelsen utvikler seg og nyanseres (Rømer, 2015, s. 235, 405).

Opplevelsen av likeverd og inkludering har stor betydning for barn og ungdom. Inkludering i fellesskapet for barn og ungdom gjør de trygge og øker mulighetene for valorisering. Som en følge av alt som kan observeres av kompetanse og egenskaper som muligens finnes mellom nevnte verb, kan ungdommer oppleve valorisering av personligheten, som er viktigere enn hva man kan se av testene i skolen og at utdanningen begrenses til et yrker som vil sikre en

godt betalt jobb i fremtiden. Valorisering kan bare komme innenfra gjennom hvert enkelt individs opplevelser og kanskje ikke målbart, men observerbart (Montessori, 2024, s. 103; Montessori Norge, 2020, s. 136; Rømer, 2015, s. 223).

Selvstendighet er en pedagogisk erfaring med tanke på hvordan barn og ungdom kan lære mest mulig på egen hånd og senere i livet kunne klare seg selv praktisk og økonomisk. Selvstendighet kan også ses på som evnen til å handle og uten praktiske eller produktive interesser komme til syne og øve seg på å stå frem i offentligheten (Arendt, 1998, s. 176-177; Rømer, 2015, s. 231, 357).

Tilbud av aldersblanding gir erfaring med å arbeide teoretisk og praktisk med et større mangfold enn bare ett alderstrinn. Aldersblanding speiler det virkelige liv, voksenverdenen, der barn og ungdom med ulike aldre arbeider og hjelper hverandre (Montessori, 1998, s. 65; 2000a, s. 205).

Teoretisk og praktisk arbeid som er knyttet til virkeligheten og utvikling av en sosial organisasjon bør tilbys. Studiene og arbeidene bør gis tverrfaglig, etter egne valg og for ungdom hva som er nødvendig i deres minisamfunn, slik som utforskende arbeider. Ungdommene bør få muligheter for å bygge, utvikle og drifte en sosial organisering for et minisamfunn og oppleve følelsen av at anvendelsen er til praktisk nytte og å klare seg selv (Fauskevåg, 2023, s. 257; Montessori, 2001, s. 186; 2008, s. 103; Tanggaard, 2019, s. 116, 117).

Et forberedt miljø og erfaringen med studier og arbeid som kommer ut av miljøet har betydning. Miljøet er nøkkelen for å frigjøre ungdommens og skolens ånd (Standing, 1998, s. 269). Erfaringen med muligheter for fysisk bevegelse og sosial interaksjon i miljøet styrker også målene. Det er unaturlig for ungdom å sitte sammen i et lukket klasserom, for de har behov for å arbeide både fysisk og teoretisk, med hendene og hodet, og ha frihet til bevegelse for å gjøre nødvendig arbeid sammen med andre (Montessori, 2000a, s. 65; 2000b, s. 68; 2011b, s. 69)

3 Hvordan kan disse pedagogiske erfaringene organiseres på en effektiv måte?

For at de pedagogiske erfaringene skal organiseres på en effektiv måte, har både overnasjonale og statlige myndigheter, skoleiere og voksne i skolen innvirkning på et redskap, som er en læreplan. Uvisst om hvor langt læreplanarbeidet skulle gå i Per-Odd

Eggen (2024) sitt spørsmål om det er «greit å prøve ut andre løsninger?», kunne spørsmålet i seg selv være starten på noe helt nytt. En mulighet for å øke effektiviseringen for å utvikle fred, kan være å fjerne kompetansemål fra læreplaner og la innholdet i læreplanene redegjøre for dannelse og fagenes innhold. Da kan tester og eksamener fjernes siden det som skal måles tas vekk, og Dr. Montessori (2024) visjon om at individets indre utvikling hjelper det fra et selvstendighetsnivå til et høyere.

Videre må det organiseres slik at voksne forberedes for å observere barn og ungdom for å kunne la barna og ungdommen vise veien for videre utvikling av læreplaner og andre planer skolen bruker, som for eksempel en naturalistisk læreplan (Montessori, 2000b, s. 71; 2016, s. 388; 2019a, s. 27). Organiseringen og observasjoner i barnehager og barneskoler bør også styrkes, for barna må bli møtt der de er i sin utvikling. Barneskolen bør organiseres slik at barna får mulighet for den akademiske forseringen i andre utviklingstrinn. Årsaken er at barna er sultne på kunnskap og ved hjelp av konkret materiell kan de arbeide selvstendig og utnytte egne evner til abstraksjon (Montessori, 2019a, s. 34). Dette er ikke et mål i seg selv, men en bieffekt av at barnet blir møtt der det er i sin utvikling.

Ånden må være til stede i praksis og barnets og ungdommens ånd må frigjøres (Rømer, 2015, s. 20; Standing, 1998, s. 269). Det er ikke bare materiellet i et forberedt miljø som frigjør ånden, men barnas og ungdommenes aktivitet, arbeid, vriing og vringing av dette som kan frigi ånden. En frigitt ånd er hvordan de menneskelige tendensene manifesterer seg i individet når det har frihet til å bli styrt av ulike sensitiviteter som fører til ulike nivåer av selvstendighet (Montessori, 2009, s. 34-35; 2019a, s. 27; Montessori, 1956). En slik utvikling sammenligner Dr. Montessori (Standing, 1998, s. 279-280) med at barnet går i trapper, tar ett steg om gangen og støtter seg på dette før det går videre i sin utvikling.

Som en hjelp til barn og ungdoms trappevise utvikling beskriver Standing (1998, s. 279-280) Dr. Montessoris råd for praktiske regler i organisering av miljøet og voksnes atferd. Voksne bør ta omhyggelig vare på miljøet, det vil si å holde det rent, ryddig og godt vedlikeholdt, som for eksempel male og sy på nytt og forskjønne huset. I et senter for arbeid og studier gjør ungdommene dette selv under veiledning av voksne.

Voksne setter barnet i aktiv kontakt med omgivelsene og når dette er oppnådd blir den voksne passiv. Det starter med at den voksne presenterer materiellet slik at barna lærer praktisk bruk av tingene. Like viktig er det å organisere kontinuerlig observasjon av barna eller ungdommen

slik at voksne ikke unngår å se hvordan forberedelsen eventuelt må justeres. I tillegg bør voksne skynde seg når de blir tilkalt og lytte til og svare på barnets spørsmål og tanker. Enda viktigere er det å respektere og ikke avbryt arbeid og aldri korrigere en som gjør feil. I stedet for presenteres bruken av materiellet på nytt, og eventuelt enda en gang eller flere ganger til forståelsen av hvordan materiellet brukes er oppnådd. Voksne må arbeide utrettelig med de som ennå ikke har lært og fortsatt gjør feil. I ungdommenes miljø kan det være ting som er skadelig, som for eksempel sag, kniv eller annet verktøy man kan skade seg på, og da må naturligvis voksne tre inn for å hindre ulykker.

Voksne bør respektere en som hviler og ser på de andres arbeide uten å forstyrre ham eller tvinge ham til å arbeide. I tillegg bør voksne gjennom sin omsorg og intenst stille tilstedeværelse og milde talemåte påvirke miljøet gjennom sin kjærlighet til dette. Til slutt bør den voksne være til stede for de som søker veiledning og gjør seg usynlig for de som har funnet sin søken i sitt arbeid. Den voksne blir også usynlig for barn og ungdom som får en følelse av at deres ånd er frigjort etter å ha fullført sitt arbeid ved egen innsats.

De nevnte aspektene overfor som kjærlighet, frihet, rettferdighet, opplevelse av likhet, likeverd, inkludering, selvstendighet, aldersblanding, teoretisk og praktisk arbeid og organisering av egen tilværelse kan organiseres slik Montessori (2000b, s. 67) foreslår, som et senter for arbeid og studier. Et effektivt element i senteret er boliglivet, for det er livet mellom ungdommene og ungdommer og voksne som gir sosiale erfaringer som styrker ungdommenes sosiale selvstendighet og evne til å stå frem som «et hvem», spesielt i voksen alder (Arendt, 1998, s. 178; Montessori, 2000b, s. 69). Ungdommene trenger å utvikle en følelse for økonomisk selvstendighet, men er nødvendigvis ikke selvforsørget og det er heller ikke meningen at de arbeider for produksjonens del. Organiseringen vil da kreve høyere statlig tilskudd til ungdommenes sentre for arbeid og studier for å kunne drifte slike minisamfunn.

4 Hvordan kan vi avgjøre om disse formålene blir oppnådd?

Spørsmålet om fred er oppnådd kan ha mange svar. For Norge kan man si at vi lever i et fredelig land og etter andre verdenskrig er fred oppnådd. Samtidig er det på verdensbasis noen pågående kriger og mange flere borgerkriger, så vi kan for tiden ikke se en hel verden i fred (FN-Sambandet, 2025b). I tillegg kan det være fysisk og psykisk vold i nære relasjoner, i skolene og samfunnet ellers. Kanskje vi ikke kan observere verdensfred før etter at vi har gitt nye generasjoner en utdanning som har skapt en ny menneskehet.

På veien til verdensfred kan vi observere symptomer på fred og kjærlighet, som for eksempel at barn, ungdom og voksne løser konflikter på en fredelig måte i familien, skolen og samfunnet, at det er frie og uregjerlige skoler, at barn og ungdom som viser interesse, tilpasningsdyktighet, kritisk tenkning, konstruktiv bruk av energi, stor sosial bevissthet, vilje og bevissthet rundt egne evner, styrker og svakheter (Höglund, 2021; Kahn, 2003, s. 29, 32; Rømer, 2015, s. 357; Waski, 2018). Flere symptomer kan være at ungdom viser tro på livets åndelige kilder, respekt for andre, initiativ, ansvar, engasjement og annerkjennelse for det edle i alle typer arbeid (Höglund, 2023; Kahn, 2003, s. 31, 34; Waski, 2018).

7 Oppsummering

Denne oppgaven forsøker å svare på hvordan en kompetansemålorientert læreplan kan påvirke praksisen i montessoriumgdomsskoler. LM20 er en kompetansemålorientert læreplan, fordi den har kompetansemål. Samtidig kommer det tydelig frem at overordnet del av LM20 for ungdomsskolen er nær oppgavens beskrivelse av montessoripedagogikken.

Praksisen i montessoriumgdomsskoler kan bli påvirket av flere faktorer. Oppgaven har sett på politiske faktorer og styringskjeder, kompetanse og kompetansemål, overordnet del av LM20 og alternative læreplaner. Videre er det sett på Dr. Montessoris syn på utdanning for fred, menneskelig utvikling, montessorimiljøet og voksnes roller. Oppgaven startet med å beskrive ulike formål for utdanningen, og senere utdanning for fred med Tyler-rasjonalet. Ut ifra dette oppsummeres her funnene av hvordan faktorene griper inn i hverandre og påvirker praksisen i montessoriumgdomsskoler gjennom fire underkapitler; det første om kompetansemål, det andre om LM20s overordnet del og alternative læreplaner, det tredje om fred som målsetting og tanker om fred, rettferdighet og montessoripedagogikken i forhold til skolen som institusjon, og til slutt implikasjoner for funnene. Oppgaven avslutter med et fjerde kapittel med generelle refleksjoner.

7.1 Hvordan kompetansemål kan påvirke praksisen i montessoriumgdomsskoler

Kompetansemålene er påvirket av flere faktorer. De blir utformet og vedtatt av vertikale krav og samfunnskrav, skrevet inn som målstyring i læreplaner og tolket og brukt av voksne. Kravene er det voksne i diverse organ og politiske institusjoner som utformer. Funnene i oppgaven er basert på litteraturen.

Kompetansemålene i LM20 har sitt opphav i en nyliberalistisk konkurransestat som utøver en vertikal styring. Telhaug mente førende politiske krefter «forsøkte seg på en syntese hvor de aksepterte både stat og marked så vel som fellesskap og individualisme» (Telhaug, 2004, s. 430, 431). Et eksempel er Regjeringen Stoltenberg (2000) sin uttalelse at kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital og markedsbegreper ble koblet til utdanningen. Det oppstod en vertikal målstyring da Norge ble med i OECD skoleutviklingsprogram da Willoch-regjeringen kom til makten i 1981. Dette førte til overgangen fra innholdsorienterte til kompetansemålorienterte læreplaner i LK06 og videreført i LK20 som et brudd med Norges

utdanningshistoriske tradisjon (NOU 2014:7, 2014, s. 97; Roos et al., 2024). Målstyringen i skolen er organisert med kompetansemål i læreplanene for å kunne evaluere i hvilken grad målene er nådd. Da kan teorien bli basert på evidensbaserte og/eller vitenskapelige kunnskapspakker og praksisen anvendelsesøvelser av disse for å utvikle kompetanse som kan måles (Rømer, 2015, s. 27, 350, 353).

Myndighetene ønsker bevis på hvordan målstyringen virker gjennom evidensbasert praksis. Ønskverdige resultater av ungdom er preget av markedstenkning, og økonomisk vekst blir mål for utdanningen til fordel for kunnskap og dannelse (Fauskevåg, 2023, s. 265; Kvernbekk, 2018, s. 136). Evidenstesting viser bare de synlige resultatene og kan bli motsetninger til læring (Rømer, 2015, s. 229, 357). Videre fører evidensbasert praksis til at myndigheter og skoler lager forhåndsbestemte planer og kompetansemål uten barn og ungdoms medvirkning for egen læring. Da kan det oppstå en kausalitet som gjør ungdommen til objekter (Kvernbekk, 1997, s. 227). Det er da Rømer (2015, s. 21, 28) skriver om faren for at ånden forlater skolen og regjeringene styrer skolen inn i konkurransestaten med svekket dannelse og sosial rettferdighet. Da kan man gå glipp av alle muligheter og ukjente resultater som barn og ungdom kan vise oss (Montessori, 2000b, s. 71).

Verbene brukt i innholdsorienterte læreplaner er for eksempel å arbeide med eller øve seg på innholdet i fagene, mens i kompetansemålbaserte læreplaner brukes verb som beskriver læringsmålene, at ungdommen skal kunne eller vite (Fauskevåg, 2023, s. 249). Det var et funn at innholdsorienterte læreplanmål hadde en åpenhet for hvor mye kunnskap man kunne tilegne seg, slik Dr. Montessori (2000b, s. 71) snakket om ulike planer som møter ungdommene der de er i sin utvikling, som for eksempel ungdommene som gjorde Matematikk 1T i 10.trinn. Kompetansemålverbene kan virke lukket for ferdigheter utover kompetansemålene, fordi tester ikke nødvendigvis viser det som er mellom det verbene beskriver. Funnene i LM20 av verb i LK20s definisjonen av kompetanse, viste en dominans i overordnet del i forhold til kompetansemålene. Dette gir en pekepinn på betydningen av å se LM20s overordnet del og «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder» opp mot kompetansemålene i for eksempel vurderingssituasjoner, slik Utdanningsdirektoratet (2024b) krever. I tillegg kan kompetansen vise seg gjennom observasjon av nøkkeloppgaver (Montessori Norge, 2020, s. 28).

Voksne kan ha uro for at ungdommene ikke lærer nok, og ser mest etter kompetansemålene for «å sikre» ungdommenes kunnskap. Hvis nasjonale og overnasjonale organ, eller politikere

ikke har troen på at hvert nyfødt barn er nøkkelen til og håpet for en ny menneskehet, sendes tvilen nedover til voksne i utdanningsinstitusjonene. Dette kan føre til vertikal målstyring der manglende finalitet på ett eller flere plan kan hindre at minisamfunnet utvikler seg slik montessoripedagogikkens intensjon, og læreren er satt i bur (Montessori, 2000b, s. 64; Rømer, 2015, s. 359, 379). Samfunnskravene er basert på lovverket, mens hvordan læreplanene utformes for å ivareta lovverket kan bli preget av den til enhver tid sittende regjering (Rømer, 2015, s. 21, 135; Utdanningsdirektoratet, 2020d), og påvirke voksnes praksis i montessoriumgdomsskoler, for eksempel gjennom kompetansemål. Samtidig kan voksne bruke sin praktiske rasjonalitet for å tilrettelegge for ungdommenes egenaktivitet, ved forberedelse innenfor minisamfunnet.

7.2 Hvordan alternative læreplaner og overordnet del i LM20 kan påvirke praksisen i montessoriumgdomsskoler

Hvis voksne klarer å holde overblikket på for eksempel overordnet del, «Fagets betydning for individ og samfunn», «Kunnskaps- og utforskningsområder» og kompetansemålene i LM20, er muligheten større for at montessoripedagogikken kan gjennomføres. Et funn er at man bør se hele LM20 under ett.

Dette kapittelet ser etter funn i menneskelig utvikling og de behov som vises, deretter hvilke læringsmiljø som kan møte ungdommenes behov, som igjen kan generere læreplaner. Til slutt funn om voksne, som bør ha tillit til og respektere miljøets betydning og ungdommenes utvikling.

Litteraturen viser at det er sammenheng mellom montessoripedagogikken og Arendts begrep ny fødsel (Arendt, 1998, s. 175-181; Montessori, 2011a, s. 73). I montessoripedagogikken styrer de sensitive periodene utviklingstrinnene der hvert nye trinn er som en ny fødsel. Ifølge Arendt og Dr. Montessori er en ny fødsel en start på noe nytt. Resultater observert i praksis kunne vise tegn på ungdoms evne til god dømmekraft og reflektere kritisk over egen og andre menneskers tilværelse. Nye fødsler drar fordel av frihet i miljøet, og gjennom tingenes tilsynekomst og ungdommenes vriing og vringing på elementene i miljøet, gir dette gode muligheter for at «et hvem» som kan stå fram i minisamfunnets offentlighet. Eksempelene viser at miljøet har betydning for slike muligheter, som for eksempel hvordan ungdommen som var leder for dyr kunne stå frem som et hvem for å avgjøre skjebnen til hønsene som la

dårlig med egg. Da kan det skje en dannning preget av eksistensielle situasjoner som ungdommene har følt dypt.

Ungdommenes senter er stedet hvor ting starter. Dr. Montessori (2013, s. 7-8) viste at sinnet dannes gjennom det sensoriske arbeidet i periferien. Det sensoriske arbeidet i montessoripedagogikken for ungdom er deres arbeid med tingene i miljøet. Ungdom har sensitiv periode for rettferdighetsfølelse og følelsen av personlig verdighet, så ting de trenger å vri og vrenge på i periferien, er for eksempel sosial erfaring i fellesskapet og følelsen av respekt og å klare seg selv gjennom produksjon og handel (Montessori, 2024, s. 95, 104). Tingene kan også være situasjoner som gir moralsk trening for individet og fellesskapet. Ungdommene erfarer verdien av alt arbeid og at deres eget bidrag er nødvendig. Montessorimiljøet kan frembringe ungdommenes kontaktpunkt med dette. Kontaktpunktet der ting kan starte kan ungdommen finne i en dobbelt åpning mellom dem og verden (Rømer, 2015, s. 369).

Oppgaven har funnet sammenheng med ungdommenes miljø og følgende lovtekst (Opplæringslova, 2024): «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte», «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» og «få utfordringar som fremjar danning og lærelyst.». Lovteksten sier det som ungdommene kan erfare i den doble åpningen. Enda viktigere er den sosiale organisasjonen som gir erfaringer som mer av lovteksten sier, slik som: «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», «skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.» og «Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.». Produksjon og handel møter ungdommenes behov for å utvikle for økonomisk og sosial selvstendighet, og gir erfaringer for å mestre livene sine, tenke kritisk og gjennom det daglige arbeidet praktisere etikk og bevissthet om miljøet. Det var interressant at både Dr. Montessori og Rømer brukte begrepet at miljøet «roper» på ungdommene for aktivitet og intelligent innsats som genererer ikke-forutbestemte læreplaner (Montessori, 2000b, s. 64-69; 2009, s. 198; Rømer, 2015, s. 362, 369).

LM20s overordnet del inkludert «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder», beskriver montessoripedagogikken og miljøet. Oppgaven finner ikke bruk av evidensbaserte kunnskapspakker eller anvendelse i overordnet del, og en forsiktig konklusjon kan være at LM20 ikke har isolert formål og praksis. Alternative læreplaner beskrevet i oppgaven inneholder heller ikke dette.

LM20 bruker Dr. Montessori som vitenskapelig kunnskap, og oppgaven viser at verb som kjennetegner kompetanse opptrer oftere i overordnet del enn i kompetansemålene. Overordnet del og montessoripedagogikkens Planer for studier og arbeid i kapittel 3.7 beskriver fagenes innhold, og virker innholdsorientert. Det samme gjelder prosessmodellen, der kunnskap er utgangspunkt for undervisningen. Enda nærmere montessoripedagogikken er situasjonsmodellen som lar elevenes erfaringsverden være utgangspunktet for læreplanen (Gundem, 1990, s. 88, 89). Eksemplene med eksistensielle situasjoner i kapittel 6.2, viser at kunnskap kan komme ut av miljøet, og det er en åpenhet for hvor mye kunnskap ungdommene kan tilegne seg ut ifra hvor de er i sin utvikling. Innholdet kan møte Opplæringslova (2024) sitt krav om at det gis «historisk og kulturell innsikt og forankring», for eksempel gjennom arbeid med jorden og oppbyggingen eller driften av minisamfunnet. Videre at «byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon» nås gjennom fag knyttet til historie rundt oppbyggingen av sivilisasjoner og «nasjonal kulturarv» koblet til lokalsamfunnet rundt minisamfunnet. LM20 kan vise montessoripedagogikken som vitenskap, med kompetansemål som praksis oppstår det ifølge Rømer (2015, s. 371) en adskillelse mellom teori og praksis.

Oppgaven finner dannelse og fellesskap i LM20s beskrivelse av ungdommenes miljø i kapittel 3.5, inkludert sosial organisering og planer for studier og arbeid i kapittel 3.7 og resultater observert i praksis i kapittel 3.8. Dette er også illustrert gjennom de eksistensielle eksemplene.

Videre beskriver oppgaven at montessoripedagogikken og Rømer mener miljøet bør ha rom for refleksjon og ettertanke, og å kunne være tidvis i kontemplasjon, som en vekselvirkning mellom skhole og praksis (Montessori, 2000b, s. 67; Rømer, 2015, s. 231, 355). Oppgaven finner sammenheng mellom tilsynekomster av tingene og oppmerksomhet i miljøet som kan føre til god dømmekraft, danning og LM20 er en syntese av teori og praksis slik evighet og dødelighet også vil være.

Selv om teori-praksis forholdet evighet og dødelighet virker abstrakt, så kan det finnes i ungdom og andre mennesker. I ungdoms indre sentrum, i dypet av deres mystiske forventning skjer ungdommens mentale utvikling (Montessori, 2000b, s. 63; 2013, s. 7-8). Voksne kan ikke nå dette direkte, men gjennom voldsomme tinginger fra opplevelser i miljøet, som er periferien, kan voksne observere manifestasjoner av selvstendigheter. Like viktig er ungdommens valorisering, som heller ikke kan måles, fordi det er noe som vokser ut innenfra

i hver ungdom og en følelse bare de selv har. Valorisering er beskrevet i LM20 (Montessori Norge, 2020, s. 136), og da finner oppgaven en sammenheng med evighet og dødelighet med montessorilæreplanen.

Voksnes roller har stor betydning for praksisen i montessoriumskoler. Oppgaven har funnet at voksne bør være i en skrå lærerrolle der elevene og lærerne finner hverandre i en adskillelse fra det sosiale liv (Rømer, 2015, s. 385). Sammenhengene med teori og praksis har betydning for den voksnes rolle. Oppgaven har satt lys på at voksne bør ha tillit til finalitet, ha respekt for ungdommenes miljø, frihet og mulighet for å bygge og drive et minisamfunn. Voksne bør ha en utdanning som transformere dem til en «ny voksen» (Montessori, 2008, s. 87), som kan ha den nevnte tillit og respekt, og kunne observere for å forberede miljøet, eventuelt på nytt inntil det fungerer.

Hvordan LM20 kan nå de forskjellige nivåene A – E for sammenhengene mellom teori og praksis kan være påvirket av vertikale krav og samfunnskrav, hvor skrå lærerrollen kan være med deres frihet og autonomi og like viktig miljøets betydning for å treffe barn og ungdoms kontaktpunkt.

7.3 Fred, rettferdighet og skolen som institusjon

Barn og ungdom har rettferdighet i seg som en naturlig del av utviklingen. Ut ifra hvilken danning og utdanning ungdom har fått gjennom oppveksten som barn, kan de ha fått utviklet sin sensitive periode for rettferdighetsfølelsen. Oppgaven har redegjort for og drøftet åndens rolle i skolen, montessoripedagogikken og i utdannessystemet. Rømer (2015, s. 20) mener det må være en vekselvirkning mellom ånd og praksis i alle store pedagogiske initiativ i historien. Montessoripedagogikken er et slikt initiativ, og LM20 og AMI (AMI, 2023a; Montessori Norge, 2020, s. 10) beskriver fredsstanken og bærekraft som et overordnet mål for montessoripedagogikken. Dette er målsettingen og ånden som gjennomsyrrer alle utviklingstrinn gjennom det barn og ungdom opplever og praktiserer i hverdagen. Det er som Dr. Montessori (2008, s. 50); (2019a, s. 20) sa, en teknikk for å øve moral som må starte fra fødselen av for å etablere varig fred. Fred og rettferdighet er også et mål OECD og UNESCO har (Klette et al., 2017, s. 2).

Oppgaven har satt fred som mål i Tyler-rasjonalet. I litteraturen er det gjort funn for hvordan dette kan utvikles. Formålet er allerede nevnt, men visjonen for fred og ånden må være

tilstede i staten (Rømer, 2015, s. 21). Videre har oppgaven vist miljøets viktige rolle for barn og ungdoms utvikling fra det nyfødte mennesket som kan bringe noe nytt til verden (Arendt, 1998, s. 178; Haslund, 2023a, s. 183; Montessori, 2008, s. 92, 102). Miljøets kjennetegn som arbeidsøktene, organisering av ungdommenes egen tilværelse, aldersblanding, frihet og selvdisciplin og oppbygging av kjærlighet kan gi sosiale erfaringer som fremmer selvstendighet og selvdisciplin og frigjør ungdommens ånd.

På veien til en utvikling til fred, bør ungdommene få så gode opplevelser og utdanning som mulig. Standing (1998, s. 279-280) viste Dr. Montessoris råd for ungdoms trappevise utvikling, som igjen handler om voksne og miljøets rolle. Hvorvidt utviklingen lykkes kan bare baseres på riktig forberedelse av miljøet, respekt for dette og tillit til finalitet og observasjon av resultat.

This is education, understood as a help to life; an education from birth, which feeds a peaceful revolution and unites all in a common aim, attracting them as to a single centre. Mothers, fathers, politicians: all must combine in their respect and help for this delicate work of formation, which the little child carries on in the depth of a profound psychological mystery, under the tutelage of an inner guide. This is the bright new hope for mankind (Montessori, 2000a, s. 15-16).

I forhold til staten, lovverk, utdanningssystemet og skolene, så er det voksne som skaper dette og voksne som må la staten tillate at utdanningen hjelper barn og ungdom til å utforme staten (Montessori, 2008, s. 55; Rømer, 2015, s. 234). Det er dette håpet Dr. Montessori (2019b, s. 46); (2024, s. 103) har, at et nytt menneske kan komme fra en ny utdanning, som kan komme til syne og stå opp mot urett og tale for fred og bærekraft i verden som blir inkarnert i menneskeheten.

7.4 Implikasjoner for funnene

Gitt at fred er målet for utdanning, må man kunne spørre om «det er greit å prøve ut andre løsninger?» (Eggen, 2024). Da tar oppgaven sjansen på tanken om kompetansemål, eller kanskje læreplanmål generelt sett, kan fjernes. Det utløser kanskje mange spørsmål om samfunnskravet vurdering, og dette kan gi behov for videre forskning på vurdering.

Opgaven skriver frem den viktige rollen miljøet og det praktiske arbeidet har for ungdommer. Arbeid med både hodet og hendene er like viktig slik montessoripedagogikken

ser det (Montessori, 2000a, s. 65). Dette sammenfaller med stortingsmeldingen «En mer praktisk skole» (Meld. St. 34 (2023 – 2024)), som allerede er en realitet i LM20 og ment å være det i praksis i montessoriumskolen. LM20 kan eksemplifisere for resten av norsk skole hvordan praktisk arbeid kunne vært en naturlig del av utdanningen. Gjennom masterstudiet er det presentert og studert forskning om eleven, læreren og hvordan sammenhengen mellom elevenes læring og læreres instruksjoner gir god praksis. Gjennom litteratursøkene er det ikke funnet forskning på miljøets betydning og aktiviteten i dette. En implikasjon av dette er at det bør forskes på miljøets, eller læringsmiljøets betydning for barn og ungdoms utvikling.

Den voksnes rolle har betydning. Forberedelsen av lærere og andre voksne i skolene må være slik at de får tillit til finaliteten, som også er tillit til barn og ungdom. I tillegg må de ha tillit og respekt for miljøet.

Dr. Montessoris målsetting var å assistere barn og unge i å skape en mer bærekraftig, mer rettferdig og fredeligere verden (Montessori Norge, 2020, s. 10). Verdenssamfunnet, overnasjonale og nasjonale myndigheter må i så fall ha en visjon, og skape og tillate en utdanning som kan føre til dette. LM20s beskrivelse av en ny type utdanning, spesielt med tanke på tredje utviklingstrinn, bør bli virkeliggjort uten at vertikale krav eller samfunnskrav, som for eksempel fastlagt fag- og timefordeling, vurdering eller læreplanmål, skulle hindre eller sette begrensninger for montessoripedagogikken.

7.5 Refleksjoner

Bakgrunnen for oppgaven var å bidra til synliggjøring av montessoripedagogikken med tanke på ungdomstrinnet. Oppgaven viser at sett i forhold til dagens urolige verden med krig og konflikter kan montessoripedagogikken ha en fremtid for å bidra til en løsning for menneskehetens fred og bærekraftig utvikling.

Problemstillingen «Hvordan kan en kompetansemålorientert læreplan påvirke praksisen i montessoriumskoler?» ble besvart gjennom lesing av montessorilitteratur, læreplaner, skolefilosofisk litteratur og litteratur og artikler fra aviser og pedagogiske tidsskrifter. Deretter ble kunnskapen sortert og vridd og vrent på flere ganger for å skrive det endelige resultatet.

Funnene kom til syne mot slutten av drøftingen og da oppsummeringen ble skrevet. Det var overraskende hvor mye litteratur som sammenfalt med montessorilitteraturen. Det var aller

mest litteratur av Rømer og dernest Fauskevåg, Arendt, Haslund og Kvernbekk, samt muntlige kilder fra forelesninger om montessoripedagogikk. Montessoripedagogikken har en klar visjon om fred, og setter menneskets utvikling i sentrum. Dette fører til at kunnskap og forberedelse for voksenlivet følger naturlig med som en bieffekt av en utvikling støttet av naturens krefter. Den andre litteraturen sammenfaller med enkeltdeler i montessoripedagogikken, som for eksempel tilsynekomst, kompetanse, utdanningssystemet, miljøet og elevens rolle.

LM20s overordnet del viste overraskende mange funn av verbene fra LK20s kompetansedefinisjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Verbene viser egenskaper som kan observeres hos ungdom som en naturlig del av utviklingen. Utfordringen er målstyringen av kompetansemålene og om det hindrer denne naturlige utviklingen.

I forhold til implikasjoner for funnene, er det forskning og politisk signaler om økt praktisk aktivitet. Det er også forskning på læreplan og læreplanmål, og det skrives flere artikler om kompetansemålorienterte læreplaner, og debatter om dette. Det kan være en hjelp for praksisen i montessoriumskoler at det stilles spørsmål ved kompetansemålene og vertikal målstyring. Da kan voksne lettere ha tillit til finalitet og trygghet til å bruke overordnet del og «Fagets betydning for individ og samfunn» og «Kunnskaps- og utforskningsområder» i LM20 for veiledning like mye eller mer enn kompetansemålene, det vil si å se hele LM20 under ett.

Når det gjelder kvaliteten på oppgaven, førte allerede ervervet kunnskap og erfaring med montessoripedagogikk via oppgaven til enda mer og dypere lesing av montessorilitteraturen. Oppgaven kan være preget av å være skrevet av en montessoripedagog, men det prøves å ta høyde for at all ungdom har samme behov og kjennetegn uavhengig av hvilke pedagogiske retninger skoler har. Da fremheves det som tenkes best for ungdom ut fra litteraturen. Filosofi og skolefilosofi var det lite kunnskap om, og her kan det være mangelfulle perspektiv i forhold til oppgaven. Allikevel kan noen funn generaliseres, og dette kan føre til videre forskning på tredje utviklingstrinn i montessoripedagogikken, og forskning på hvilken type læreplan som støtter ungdoms utvikling best som mest relevant. Det kan også være funn som ikke har kommet til syne i oppgaven, men som kan komme til syne senere hvis denne oppgaven blir brukt til videre forskning. Oppgaven bruker en del begreper og sammenligninger av teorier flere ganger, men i forskjellige aspekter av oppgaven. Dette kan

virke som gjentakelser samtidig som teorien og sammenligningene blir utdypet, og styrker oppsummeringen.

Oppgaven har vist en del av helheten i montessoripedagogikken, avgrensningen gjelder tredje utviklingstrinn. Videre har oppgaven vist at det er flere likhetstrekk mellom montessorilitteratur og annen litteratur. Det var mindre sprik enn antatt, og en konklusjon for læreplaner og læreplanmål, er at det er målstyringen, vertikale krav og samfunnskrav som kan være utfordringen for praksis.

Referanser

- AMI. (2010). AMI Communication 2010 Special issue. *AMI Communication 2010 Special issue*.
- AMI. (2011). Communications 2011/1 - 2. *Communications 2011/1 - 2*.
- AMI. (2023a, 17th April). *Strategic Plan 2023-2028*. AMI. <https://montessori-ami.org/news/ami-strategic-plan-2023-2028>
- AMI. (2023b). Training of Trainers Meeting on Freedom. I.
- AMI. (2025). *Timeline of Maria Montessori's Life*. Association Montessori Internationale. <https://archives.montessori-ami.org/maria-montessori/maria-montessoris-life/timeline-maria-montessoris-life>
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Aune, K. (2024, 10.januar 2025). Fjodor Dostojevskij. *Aunes tekst og tone*. <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=1238>
- Bolstad, B. (2025, 1.april 2025). *Et historisk tilbakeblikk på elevaktivitet i norsk skole* Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/bakgrunn-og-begreper/>
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.
- Colgan, A. D. (2016). The Epistemology Behind the Educational Philosophy of Montessori: Senses, Concepts, and Choice *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140350.pdf>
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Eggen, P.-O. (2024, 2.november). 74 lærer-ut-dan-nerer har løsningen på problemene i norsk skole. Hurra! *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/artikkel/2024-11-02/debatt-74-laererutdannere-har-losningen-pa-problemene-i-norsk-skole-hurra>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A. A. & Bakken, A. (2017). *Stress og press blant ungdom : erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (Bd. 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Ewert-Krocker, L. (2010). Three-Period Project Framework. I.
- Ewert-Krocker, L. (2011). Montessori's Plan of Work and Study: An Explication. *AMI Communications 2011/1 - 2*, 1&2.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(Vol 8 (2022)), 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Fauskevåg, O. (2023). Hva slags kunnskap er kompetanse? I I. Haslund (Red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning - Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm akademisk.
- FN-Sambandet. (2025a, 9.april). *Fred, rettferdighet og velfungerende institusjoner*. FN-Sambandet. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/fred-rettferdighet-og-velfungerende-institusjoner>
- FN-Sambandet. (2025b). *Konflikter*. FN-sambandet. <https://fn.no/konflikter?>
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 66-77.

- https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me
- Grazzini, B. K. (2004). AMI 6-12 Diploma. I.
- Grazzini, B. K. (2005). WORK: A VITAL INSTINCT.
<https://montessoridigital.org/file/1940/download?token=GRzDujW6>
- Grazzini, B. K. (2006a). Establishing the Appendices as an Authority. *The NAMTA Journal*, 31(1), 12.
- Grazzini, B. K. (2006b). What to Expect from the Third Plane Using the Planes of Development Chart as a Basis of Theory. *The NAMTA Journal*, 31(1), 13.
- Grazzini, C. (1961). The "Constructive Rhythm of Life". I. AMI.
- Grazzini, C. (2004). The Four Planes of Development. *The NAMTA Journal*, 29(1).
- Grazzini, C. (2010). A Montessori Community for Adolescents. *Communications 2010 special issue*, 18.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/items/38153dbf8e2de5389049073ef3d523eb?page=5&searchText=gundem%20%C3%A6replan%20naturalistisk>
- Gundem, B. B., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (1990). *Læreplan og fag*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
<https://www.nb.no/items/9665685b49d41d7bc4ca239a630f260f?page=1&searchText=naturalistisk>
- Haraldsen, F. (2018, 4. mai). Evidens. I N. N. t.-n. universitet (Red.), *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/evidens>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Haslund, I. (2023a). Arendt og demokratiopplæring. I I. Haslund (Red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning - Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm akademisk.
- Haslund, I. (2023b). *Pedagogisk grunnlagstenkning - Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm akademisk.
- Höglund, J. M. (2014). NAMTA/AMI Adolescent Orientation. I(Lecture utg.).
- Höglund, J. M. (2019). *Deep Dive on Social Organization*. The Adolescent Initiative.
<https://www.montessoriadolescent.org/updates/2019/1/18/deep-dive-on-social-organization>
- Höglund, J. M. (2021). AMI 12-18 Diploma Course. I(Lecture utg.).
- Höglund, J. M. (2022). AMI 12-18 Diploma Course. I(Lecture utg.).
- Höglund, J. M. (2023). AMI 12-18 Diploma Course. I(Lecture utg.).
- Kahn, D. (2003). The Third Plane of Development. *The NAMTA Journal*, 28(1).
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020), Rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>
- Kjøll, G. (2019, 30. november). Ånd. I U. i. Bergen (Red.), *Store Norske Leksikon*.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement ; research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken. *Nordisk pedagogik*, 17(4), 226-238.

- Kvernbekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring* (s. 155-164). Cappelen Damm akademisk.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Internasjonal politikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Mario M. Montessori, J. (1995). *Education For Human Development: Understanding Montessori* (Bd. 11). ABC-Clio Ltd.
- Meld. St. 16 (2015 – 2016). *Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 34 (2023 – 2024). *En mer praktisk skole - Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcc936e85f4c43bf90ecf0bafabb00a8/no/pdfs/stm202320240034000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten. I A. Molander & J. C. Smedby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (Bd. 2, s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Montessori, M. (1951). *The Bulb* [Plansje]. Montessori Norge, Roma. <https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/09/TheBulb.pdf>
- Montessori, M. (1973). *From Childhood to Adolescence*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1986). Maria Montessori to the Students of her Advanced Course (Kodaikanal, India, March 1944), *AMI. AMI Journal* 1986/2-3.
- Montessori, M. (1995). *The Formation of Man* (Bd. 3). Clio Press Ltd.
- Montessori, M. (1998). *The Child, Society and the World* (Bd. 7). Clio Press Ltd.
- Montessori, M. (1999). *The Advanced Montessori Method - 1* (Bd. 9). ABC-Clio Ltd.
- Montessori, M. (2000a). *The Absorbent Mind*. ABC-Clio Ltd.
- Montessori, M. (2000b). *From Childhood to Adolescence* (12. utg.). ABC-Clio Ltd.
- Montessori, M. (2001). Dr. Montessori's Third Lecture (Part 1 and 2). *The NAMTA Journal*, 26(3), 13.
- Montessori, M. (2008). *Education and Peace*. ABC_Clio Ltd.
- Montessori, M. (2009). *The Secret of Childhood* (7. utg.). Orient Blackswan Private Limited.
- Montessori, M. (2011a). The Adolescent - A "Social Newborn". *AMI Communications* (2011/1-2), 14.
- Montessori, M. (2011b). The Physical and Psychological Development of the Adolescent. *AMI Communications* 2011/1 - 2 7.
- Montessori, M. (2011c). The Reform of Secondary Education. *AMI Communications* (2011/1-2), 7.
- Montessori, M. (2013). *Psychogeometry* (Bd. 16). Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015). Man and SuperNature, Lecture 12, September 27, 1946. *The NAMTA Journal*, 40(2), 8.
- Montessori, M. (2016). Lecture 4, 1927. *The NAMTA Journal*, 41(3), 9.
- Montessori, M. (2018). *The 1946 London Lectures* (Bd. 17). Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2019a). *Citizen of the World* (Bd. 14). Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2019b). *Citizen of the World*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2024). *Fra barndom til ungdom*. Montessori Norge.
- Montessori, M. (2025). *Interpreting Montessori* (Bd. 26). Montessori-Pierson Publishing Company.

- Montessori, M. M. (1956). *The Human Tendencies and Montessori Education*. I(2 utg.). Association Montessori Internationale.
- Montessori Norge. (2020). *Læreplan for montessoriskolen*. Montessori Norge. https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/10/Montessori_laereplan_092020_skjerm-002.pdf
- NAMTA. (2004). NAMTA Journal. *The NAMTA Journal*, 29(1).
- NAOB. (2024). Det Norske Akademis Ordbok. I <https://naob.no/>
- NOU 2003: 16. (2003). *Del 2, Kvalitet, kompetanse og tilpasset opplæring*, . <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=3>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse - om profesjonelle personer*. Gyldendal akademisk.
- O'Shaughnessy, M. (2016). THE OBSERVATION SCIENTIST. *The NAMTA Journal*, 41(3), 44.
- Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Privatskolelova. (2024). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (LOV-2003-07-04-84)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Ramachandran, R. (2021). 12-18 Diploma Course. I.
- Regjeringen Stoltenberg. (2000). *Regjeringen Stoltenbergs tiltredelseserklæring*. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen_stoltenbergs_tiltredelseserk/id263688/
- Roos, M., Maliks, J. & Helsvig, K. (2024, 14. desember). Merkelig syndebukkspill fra Ap og Høyre i skoledebatten. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2024/12/14/merkelig-syndebukkspill-fra-ap-og-hoyre-i-skoledebatten/>
- Rømer, T. A. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Skagen, K. (2025, 25. mars 2025). Anna Cathrine Sethne. I OsloMet (Red.), *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/Anna_Cathrine_Sethne
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. o. U. M. Smith (Red.), *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg. utg., s. 88-107). Universitetsforl.
- Solberg, P. (2003). Pedagogikken og dannelsesperspektivet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(3-4), 13. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2003-03-04-11>
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori - Her Life and Work*. Penguin Group, Plume.
- Sørensen, K. (2016, 14. januar). Kontemplasjon. I K. Sørensen (Red.), *Kenneth Sørensen*. <https://kennethsorensen.dk/nb/ordbok-dk/kontemplasjon/>
- Tanggaard, L. (2019). *Læringsglemsel* (Bd. 2). Klim.
- Telhaug, A. O. (2004). Pedagogikkvitenskap i krise?: foredrag ved Seminaret for vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28. januar 2004. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(6).
- Thorsen, D. E. (2021, 22. februar). Kommunitarisme. I U. i. Sørøst-Norge (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/kommunitarisme>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Matematikk 1–10 (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv14?context=Kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplanverket*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del - Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Utdanningsdirektoratet. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang (Overordnet del)*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a). *Lesing, matematikk og naturfag. Den internasjonale studien PISA*. Fastsatt som forskrift osv.
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Standpunktvurdering*. Fastsatt som forskrift osv. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024c). *Vedtak om godkjenning av alternative kompetansekrav i montessoriskoler - etter privatskoleloven (2024/9503)* [Rundskriv]. Kunnskapsdepartementet. Montessori Norge. <https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2025/01/Vedtak-om-godkjenning-av-alternative-kompetansekrav-i-montessoriskoler-etter-privatskoleloven.pdf>
- Waski, M. (2018). *Deep Dive on "Ideal Outcomes of a Montessori Graduate"*. The Montessori Adolescent Initiative. <https://www.montessoriadolescent.org/updates/2018/5/11/deep-dive-on-ideal-outcomes-of-a-montessori-graduate>
- Æsøy, K. O., Ryen, E., Nilsen, H. F. & Helsvig, K. (2024, 31.oktober). Kunnskapsløs kompetanse. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/artikkel/2024-10-31/kunnskapslos-kompetanse>

Vedlegg

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonsrettet pedagogikk, Karl Bruun, mai 2025

Vedlegg 1: Print Search History: EBSCOhost

30.03.2023, 09:12

Print Search History: EBSCOhost



Thursday, March 30, 2023 7:12:14 AM

#	Query	Limiters/Expanders	Last Run Via	Results
S10	S4 AND S5 AND S8	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	0
S9	bildung	Narrow by Language: - english Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	3,277
S8	bildung	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	9,157
S7	S3 AND S4 AND S5	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	0
S6	S2 AND S3 AND S4 AND S5	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	0
S5	practical work	Limiters - Peer Reviewed Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	11,536
S4	montessori schools	Limiters - Peer Reviewed Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	1,592

<https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxy.oslomet.no/ehost/searchhistory/PrintSearchHistory?vid=21&sid=57cec67b-f477-4485-87e8-c1847cc210cb...> 1/2

S3	self-development or self improvement	Limiters - Peer Reviewed Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	14,924
S2	practical work and (teaching and learning) and (secondary school or high school or secondary education)	Limiters - Peer Reviewed Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	244
S1	practical work and (teaching and learning) and (secondary school or high school or secondary education)	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC;Academic Search Ultimate;Education Source;Teacher Reference Center	302

Vedlegg 2: Lagrede poster fra søk


Universitetsbiblioteket OsloMet Finn bøker, artikler, tidsskrifter, AV-utstyr m.m. AVANSERT SØK


Alle Artikler Bøker Tidsskrifter E-bøker Databaser


Mine favoritter LEGG TIL MERKELAPPER


LAGREDE POSTER LAGREDE SØK SØKEHISTORIE


9 poster Søker i Mine Favoritter SØK

- 



























ARTIKKEL
Pedagogikkvitenskap i krise?: foredrag ved Seminaret for vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28. januar 2004
Telhaug, Alfred Oftedal
Norsk pedagogisk tidsskrift, 2004, Vol.88 (6)
FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
Tilgjengelig online >
LEGG TIL MERKELAPPER
- 

ARTIKKEL
Dannelse og kompetanse : hva er skolens oppgave i et nytt årtusen?
Knut Imerslund
Dokumentet er en del av en overordnet post (se detaljer)
Samtiden (trykt utg.). Oslo : Aschehoug
Sjekk beholdning hos Universitetsbiblioteket OsloMet >
LEGG TIL MERKELAPPER
- 

ARTIKKEL
Formation of social competence in adolescence
Fliarkovska, O. V.
Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine, 2020 (2(18)), p.81-87
FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
Tilgjengelig online >
LEGG TIL MERKELAPPER
- 

ARTIKKEL
Adolescent Personality Development and Identity Formation
Klimstra, Theo
Child development perspectives, 2013, Vol.7 (2), p.80-84
FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
PDF > Tilgjengelig online >
Vis innhold i tidsskrifthefte >
LEGG TIL MERKELAPPER
- 

BOK
Habermas, critical theory and education
2010
Tilgjengelig online >

- 6 Legg til eller fjern merkelapper ✉ ✎ ⋮
-  **Integrated STEM in practice: Learning from Montessori philosophies and practices**
Livstrom, Illana C. ; Szostkowski, Alaina H. ; Roehrig, Gillian H.
School science and mathematics, 2019, Vol.119 (4), p.190-202
-  FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
-  PDF  [Tilgjengelig online >](#)
-  Vis innhold i tidsskrifthefte 
-  LEGG TIL MERKELAPPER
-
- 7 ARTIKKEL ✉ ✎ ⋮
-  **Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem**
Stafseng, Ola
Norsk pedagogisk tidskrift, 2002, Vol.86 (4), p.339-354
-  FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
-  PDF  [Tilgjengelig online >](#)
-  LEGG TIL MERKELAPPER
-
- 8 ARTIKKEL ✉ ✎ ⋮
-  **AI undervisning i folkeskolen bør legges saa nær ind til det hjemlige som mulig» – debatten om skulen på landsbygda – frå skulelovene av 1889 til skulelova av 1959**
Rovde, Olav
Historisk tidsskrift, 2012, Vol.91 (1), p.65-92
-  FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT
-  PDF  [Tilgjengelig online >](#)
-  Vis innhold i tidsskrifthefte 
-  LEGG TIL MERKELAPPER
-
- 9 ARTIKKEL ✉ ✎ ⋮
-  **Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform**
Lillard, Angeline S.
Educational psychology review, 2019, Vol.31 (4), p.939-965
-  FAGFELLEVDERT TIDSSKRIFT  Open Access
-  PDF [Tilgjengelig online >](#)
-  Vis innhold i tidsskrifthefte 
-  LEGG TIL MERKELAPPER

Vedlegg 3: Kompetansebegreper i LM20 – Felles

	A	B	C	D
1	Kompetansebegreper i LM20			
2	Noen montessoribegreper er tatt med som dekkende for andre begreper, merket (MM)			
3				
4	Begreper	Overordnet generelt og ungdomstrinnet	Kompetansemålene	Eksempel
5	Arbeid / Handling	650	45	Sosial dynamikk hjelper til: arbeid blir mer interessant fordi man kan gjøre det sammen.
6	Bruke	307	47	... bruke og drøfte fagbegreper om religioner og livssyn
7	Forstå	278	13	Observasjon er nødvendig for mennesker for å forstå sine omgivelser og for å foreta riktige beslutninger
8	Kunne	236	5	... for å kunne gi uttrykk for sin egen personlighet.
9	Kunnskap	224	11	... når ungdommen har brukt kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon
10	Ferdighet (Inkl. Rettferdighet)	186	3	... bruke ferdigheter i kunst og håndverk til å uttrykke kunnskap og kompetanse i flere andre fag.
11	Reflektere	104	38	Det er å reflektere over det som har skjedd og planlegge det som skal gjøres.
12	Sosial	100	1	Sosial dynamikk hjelper til: arbeid blir mer interessant fordi man kan gjøre det sammen.
13	Praktisk	85	5	De erfarer hva ansvar er, og de opplever ekte konsekvenser både praktisk og sosialt.
14	Helse (Folkehelse - 0)	66	9	... i et trygt lite samfunn vil styrke psykisk helse.
15	Bærekraft	64	7	Fordypning i arbeid er praksisnært, og bærekraftig utvikling kan tydeliggjøres i planlegging og ...
16	Fellesskap (Sosial)	58	4	... det magiske ved å leve på jorden og gleden ved menneskelig fellesskap.
17	Kreativ	46	1	Det ser ut til å være en uro i mennesker som bare kan oppfylles ved kreativitet og utforskning. (Tendensene)
18	Løse	39	4	De hjelper oss til å tilpasse oss nye situasjoner og løse problemer, og til å skape trygghet og tilhørighet. (Tendensene)
19	Demokrati	28	0	... forebygge og løse konflikter i et demokratisk lite samfunn, og til å gi nye mestringsopplevelser i sosiale sammenhenger
20	Holdning	24	4	... en realistisk holdning til penger og deres betydning for livet
21	Mestre	21	1	Faget skal bidra til at ungdommene utvikler kompetanse til å mestre egne liv, ... (Mat og helse)
22	Problemløsning	21	1	Kritisk refleksjon og problemløsning vektlegges som en sentral ferdighet i arbeid med alle fagområder.
23	Kritisk tenkning	20	0	Det er viktig for ungdommene å utvikle kritisk tenkning, å ta ulike perspektiv, ...
24	Samhandle (Samarbeide)	20	3	Ved å lære om hvordan urfolk i den engelsktalende verden har samhandlet med naturen, ...
25	Anvende (bruke)	18	2	... utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål
26	Tilegne	16	2	... engelskspråklige tekster skal ungdommene tilegne seg språk og kunnskap om kultur og samfunn.
27	Praktisk arbeid (MM)	16	3	...forskning, eksperimentering, avlesninger, utredning, diskusjon, datainnsamling og praktisk arbeid.
28	Engasjere	14	0	Jeg kan oppleve glede og engasjement gjennom matematikkseminarer.
29	Medborgerskap	8	0	... gi nye mestringsopplevelser i sosiale sammenhenger og derved også trene demokrati og medborgerskap i praksis.
30	Livsmestring (Tilpasning - 4)	7	1	I faget mat og helse handler folkehelse og livsmestring om å gi ungdommene ...
31	Utholden (Resiliens)	6	0	... , praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike verktøy, redskaper, teknikker og ...
32	Praktisk (nytte) situasjoner	5	4	... utfolde seg og samhandle i autentiske og praktiske situasjoner.
33	Kognitiv	3	0	Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.
34	Målrettet	3	0	Ungdommen må daglig få rikelig med muligheter til å bruke kroppen sin i målrettet og meningsfullt arbeid, både praktisk og intellektuelt.
35	Emosjonell	2	0	... emosjonelle erfaringer fra det hverdagslige til de eksistensielle møtene med musikk, ...
36	Nyskapende (Innovativ)	2	0	... kombinere erfaring og faglig kunnskap med å tenke kreativt og nyskapende.
37				

Vedlegg 4: Kompetansebegreper i LM20 – Norsk

	A	B	C
1	Kompetansebegreper i LM20		
2			
3	Norsk		
4			
5	Begreper	"Om faget"	Kompetansemålene
6	Arbeid / Handling	11	0
7	Bruke	20	5
8	Forstå	13	0
9	Kunne	14	0
10	Kunnskap	8	1
11	Ferdighet (Inkl. Rettferdighet)	10	0
12	Reflektere	4	5
13	Sosial	2	0
14	Praktisk	0	0
15	Helse (Folkehelse - 0)	0	0
16	Bærekraft	0	0
17	Fellesskap (Sosial)	3	0
18	Kreativ	2	1
19	Løse	1	0
20	Demokrati	1	0
21	Holdning	0	1
22	Mestre	3	1
23	Problemløsning	1	0
24	Kritisk tenkning	2	0
25	Samhandle (Samarbeide)	0	0
26	Anvende (bruke)	2	0
27	Tilegne	1	0
28	Praktisk arbeid (MM)	0	0
29	Engasjere	0	0
30	Medborgerskap	0	0
31	Livsmestring (Tilpasning)	0	0
32	Utholden (Resiliens)	1	0
33	Praktisk (nytte) situasjoner	0	0
34	Kognitiv	0	0
35	Måltrett	0	0
36	Emosjonell	0	0
37	Nyskapende (Innovativ)	0	0

Vedlegg 5: Kompetansebegreper i LM20 – Arbeid

	A	B	C
1	Kompetansebegreper i LM20		
2			
3	Arbeid		
4			
5	Begreper	"Om faget"	Kompetansemålene
6	Arbeid / Handling	80	15
7	Kunne	19	2
8	Praktisk	16	4
9	Kunnskap	10	0
10	Ferdighet (Inkl. Rettferdighet)	7	1
11	Bruke	6	2
12	Sosial	6	0
13	Forstå	5	2
14	Praktisk arbeid	5	2
15	Helse (Folkehelse - 0)	3	1
16	Fellesskap (Sosial)	3	1
17	Bærekraft	2	0
18	Løse	2	0
19	Måltrettet	2	0
20	Reflektere	1	2
21	Demokrati	1	0
22	Holdning	1	1
23	Kritisk tenkning	1	0
24	Anvende (bruke)	1	1
25	Kreativ	0	0
26	Mestre	0	0
27	Problemløsning	0	1
28	Samhandle (Samarbeide)	0	1
29	Tilegne	0	0
30	Engasjere	0	0
31	Medborgerskap	0	0
32	Livsmestring (Tilpasning)	0	0
33	Utholden (Resiliens)	0	0
34	Praktisk (nytte) situasjoner	0	0
35	Kognitiv	0	0
36	Emosjonell	0	0
37	Nyskapende (Innovativ)	0	0

Vedlegg 6: Kompetansebegreper i LM20 – Samfunnsfag

	A	B	C
1	Kompetansebegreper i LM20		
2			
3	Samfunnsfag		
4			
5	Begreper	"Om faget"	Kompetansemålene
6	Arbeid / Handling	21	7
7	Bruke	17	2
8	Forstå	30	1
9	Kunne	17	1
10	Kunnskap	11	0
11	Ferdighet (Inkl. Rettferdighet)	9	0
12	Reflektere	7	12
13	Sosial	9	0
14	Praktisk	1	0
15	Helse (Folkehelse - 0)	1	0
16	Bærekraft	10	2
17	Fellesskap (Sosial)	4	1
18	Kreativ	0	0
19	Løse	1	0
20	Demokrati	9	0
21	Holdning	2	2
22	Mestre	3	0
23	Problemløsning	0	0
24	Kritisk tenkning	5	0
25	Samhandle (Samarbeide)	4	0
26	Anvende (bruke)	0	0
27	Tilegne	0	0
28	Praktisk arbeid	0	0
29	Engasjere	0	0
30	Medborgerskap	4	0
31	Livsmestring (Tilpasning)	1	0
32	Utholden (Resiliens)	0	0
33	Praktisk (nytte) situasjoner	0	0
34	Kognitiv	0	0
35	Måltrettet	0	0
36	Emosjonell	0	0
37	Nyskapende (Innovativ)	0	0