



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning

5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato: 02-05-2017 15:00
Sluttdato: 12-05-2017 14:00
Eksamensform: BO-Bacheloroppgåve
SIS-kode: PE379 1 BO

Termin: 2017 VÅR
Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Deltakar

Namn: Simen Osland Nilsen
Kandidatnr.: 335
HVL-id: simenon@hvl.no

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om Nei
tilgjengeleggjering av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

Gruppenamn: Einmannsgruppe
Gruppenummer: 16
**Andre medlemmer i
gruppa:** Deltakaren har levert inn i enkeltmannsgruppe



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

Elevstyrt læring i Montessoriskulen

Student-centered learning in the Montessori School

Grunnskulelærer 5-10

PE379

**Avdeling for lærarutdanning og idrett, institutt for
grunnskulelærerutdanning**

12.05.2017

7 454 ord

SIMEN OSLAND NILSEN

Rettleiar: Solrun Samnøy

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Denne oppgåva er skriven med bakgrunn i ei kvalitativ undersøking av temaa *montessoripedagogikk*, og *det arbeidande mennesket* frå generell del av læreplanen. Oppgåva rettar fokus på det tilrettelagte miljøet i montessoripedagogikken, der nøkkelementa læringsmiljø, læringsmaterial og montessoripedagogen si rolle inngår. Eg har undersøkt korleis dei tre nøkkelementa i montessoripedagogikken vert nytta for å nå det overordna læreplansmåla knytt til *det arbeidande mennesket*, slik dette er formulert i generell del av læreplanen. Resultata viser stor overføringsverdi mellom teori og praksis. Ut i frå resultata kan ein kanskje hevde at montessoripedagogikken legg betre til rette for å utvikle *det arbeidande mennesket* enn den offentlege grunnskulen.

Forord

Denne oppgåva er skriven av Simen Osland Nilsen våren 2017. Eg går på tredje året på *Grunnskulelærer 5-10* ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

Bachelorarbeidet har vore ein lærerik prosess som har bydd på mange spanande utfordringar. Gjennom forskinga har eg fått verdifull erfaring av innsamling og analyse av data. I tillegg har eg tileigna mykje og ny kunnskap innanfor eit, tidlegare ukjent, fagområde. Denne kunnskapen ser eg på som svært nyttig i mi vidare utvikling i lærarrolla.

I arbeidet med bacheloroppgåva har eg fått god hjelp undervegs.

Eg ynskjer å rette ein takk til:

Solrun Samnøy som har gitt støtte og god, konstruktiv rettleiing undervegs i prosessen.

Skulen og informanten som var svært positive og hjelpsame til å ta seg tid til å bidra i datainnsamlinga.

Innhold

1.0	Innleiing.....	4
1.1	Forsking.....	4
1.2	Problemstilling	5
1.3	Disposisjon av oppgåva.....	5
2.0	Teoretisk perspektiv	6
2.1	Utvalde teoriar om korleis elevar tileignar seg kunnskap	6
2.2	Generell del av læreplan.....	7
2.2.1	Det arbeidande mennesket.....	8
2.3	Montessoripedagogikk	10
2.3.1	Montessorilæreplanen.....	11
2.3.2	Montessoripedagogane si rolle	11
2.3.3	Læringsmiljø	12
2.3.4	Læringsmaterial.....	13
3.0	Metode.....	14
3.1	Val av kvalitativ metode.....	14
3.1.1	Metodetriangulering	14
3.1.2	Observasjon	15
3.1.3	Intervju	16
3.2	Hermeneutisk fortolking.....	17
3.3	Reliabilitet og validitet	17
4.0	Resultat og drøfting	18
4.1	Montessoripedagogen si rolle.....	18
4.2	Læringsmiljø	19
4.3	Læringsmaterial.....	21
5.0	Oppsummering og konklusjon	23
6.0	Litteraturliste	25
7.0	Vedlegg	27
7.1	Vedlegg 1: Informasjonsbrev.....	27
7.2	Vedlegg 2: Intervjuguide	28

1.0 Innleiing

Samfunnet er i rask utvikling, og krava til skulane har endra seg. Status i det norske skulesamfunnet i dag er at mange offentlege skular blir lagt ned, på grunn av samanslåing og effektivisering. Ein del foreldre har også spesielle ynskjer og preferansar når det gjeld barna si utdanning. Det er ikkje ein sjølvfølge at barna skal følge løpet som den offentlege skulen fastsetter. Religiøse minoritetar, lokalsamfunn der skular blir lagt ned og tilhengjarar av andre pedagogiske retningar er hovudårsakar til auke i tal privatskular.

I Noreg kan det opprettast private skular som til dømes baserar seg på religion eller anerkjende pedagogisk retningar (Friskolelova, 2003). Fire prosent av alle grunnskuleelevar går på private skular, og dei siste ti åra har tal privatskular auka med 51,6 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2017). Av 238 privatskular er 80 av desse montessoriskular (Norsk Montessoriforbund, 2016, a). Montessoripedagogikken har dei siste åra fått merksemd grunna kongefamilien sitt val av montessoriskule til prins Sverre Magnus. Også i England følgjer prins George fotspora til prins William og går på montessoriskule utanfor London.

Etter å ha gjennomført praksis i lærarutdanninga og fokusert mykje på variasjon i undervisninga, fekk eg interesse for alternative metodar som kan nyttast i undervisninga. Eg har tidlegare hatt kjennskap til montessoripedagogikken, men denne kunnskapen var overflatisk. Dermed kunne ei fordjuping i pedagogikken forankrast i denne oppgåva. Samstundes har eg erfart at ved å bruke tid på alternative opplegg, kan dette gå utover andre delar av undervisninga ettersom ein skal innfri mange overordna mål. Så undervegs i arbeidet med oppgåva vart det særleg interessant for meg å sjå på korleis montessoripedagogikken blir utøvd for å innfri eit av dei overordna måla frå generell del av læreplanen, *det arbeidande mennesket*.

1.1 Forsking

I Noreg finst det lite offentleg data og forskning om montessoripedagogikken. Det er gjennomgåande lite forskning og få opplysningar, utanom *Montessoriforlaget* sine egne utgivnader. Internasjonalt er det der i mot gjort ein del forskning dei seinaste åra, men dette har vore utilgjengeleg ettersom mykje av denne litteraturen er på nederlandsk og tysk. I Amerika har professor Angeline Lillard og PhD Nicole Else-Quest samanlikna montessorielevar akademiske og sosiale dugleik med elevar frå offentlege

skular (Lillard & Else-Quest, 2006). Resultata blir sett på som ein fjør i hatten for montessoriskulen. Elevane ved skulen var betre på avanserte kognitive testar, og valte meir positive tilnærmingar i forbindelse med sosiale dilemma. Vidare skreiv montessorielevar langt meir kreative stiler enn andre, og brukte meir sofistikert setningsstrukturar (Lillard & Else-Quest, 2006). Forskarane konkluderte med at montessoriuundervisning var meir gunstig for barn enn vanlege pedagogiske metodar.

1.2 Problemstilling

Eg har vore interessert i korleis montessoripedagogane praktisera pedagogikken sin i ein målorientert skulekvardag. Problemstillinga sin ordlyd er som følgjande:

Korleis blir montessoripedagogikken utøvd for å leggja til rette læringsmiljøet slik at elevane oppnår eit av dei overordna måla, det arbeidande mennesket, i generell del av læreplanen?

Dagens lærarar har detaljerte læreplanar og høge visjonar som er sentralgitt. Samtidig aukar tal skular som får godkjenning til å utøve montessoripedagogikk, spesielt på skular i distrikta som er nedleggjestrue. For meg er det interessant å sjå korleis lærarar og elevar fungerer med montessoripedagogikken innanfor dei rammene som norske læreplanar setter. I denne oppgåva har eg valt tre av grunnprinsippa i montessoripedagogikken som er pedagogane si rolle, læringsmiljø og læringsmaterial. Det tilrettelagte læringsmiljøet i montessoripedagogikk omfattar omgivingane elevane arbeider i, undervisningsmaterial, pedagogane og medelevar (Norsk Montessoriforbund, 2016, b). Desse nøkkelelementa har eg valt å avgrense oppgåva til, ettersom som grunnprinsippa i pedagogikken er svært synlege i desse nøkkelelementa. Eg ser på korleis desse tre nøkkelelementa i montessoripedagogikken vert nytta for å nå det overordna læreplansmåla knytt til *det arbeidande mennesket*, slik dette er formulert i generell del av læreplanen.

1.3 Disposisjon av oppgåva

Denne oppgåva har til no tatt føre seg grunngeving for val av tema, og leia vidare til tidlegare forskning og problemstilling. Vidare vil det bli presentert eit teorikapittel som handlar om utvalte måtar på korleis elevar tileignar seg kunnskap, det arbeidande menneske frå generell del av læreplanen, og montessoripedagogikk. Neste kapittel inneheld ei utgreiing for val av metode til innsamlinga av

data, samt diskusjon av svakheit og styrker av reiskapane eg har nytta. Deretter blir funna presentert, før ei drøfting med hovudvekt på det tilrettelagte miljøet i montessoripedagogikk opp mot *det arbeidande mennesket* og læringsteoriane til Piaget og Vygotskij. Til slutt vil eg antyde ein konklusjon på bakgrunn av funna eg har gjort.

2.0 Teoretisk perspektiv

Ein teori er eit forsøk på å sortere fleire enkelte erfaringar knytt til fenomen, slik at vi skal forstå desse fenomenene betre. Dalland (2012, s. 268) seier at teoriar er reiskap som er med på å utvikle innsikta vår og angje kva perspektiv vi arbeidar innanfor, slik at ein skal kunne komme fram til enklast mogleg skildring av røyndomen. Ved mitt val av teoretiske perspektiv byrjar eg dette kapitlet med Jean Piaget og Lev Vygotskij sine læringsteoriar. Deretter vil eg presentere deler av den generelle del av læreplanen, med hovudfokus på det arbeidande mennesket, før eg gjere reie for utvalte emne innan montessoripedagogikken.

2.1 Utvalde teoriar om korleis elevar tileignar seg kunnskap

Til dette kapitlet har eg vald ut teoriane til Jean Piaget og Lev Vygotskij. Eg har valt desse to på grunnlag av deira posisjon og vektlegging i norsk lærarutdanning. Dei to teoretikarane er, i fleire emneplanar på lærarutdanningar, dei einaste som er nemnt spesifikt med namn. Piaget og Vygotskij vil dermed vere relevante i belysninga av læringsmiljøet i problemstillinga.

I psykologen Jean Piaget sin læringsteori, konstruktivisme, er det fokus på kva som skjer i elevane sine mentale strukturar under læring (Imsen, 2012, s. 39). I følgje Piaget (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 56) forstår vi alt nytt, ut i frå det vi allereie kan. Dei kognitive evnene er basert på indre skjema som er ein måte å strukturere kunnskap på som elevane allereie har. Skjema utgjer elevane sine erfaringar, tenkemåtar og kunnskap. Elevane må utvide eller erstatte dei indre skjema om dei skal utvikle ny kunnskap. Det er to omgrep som forklarar desse prosessane nærare.

Assimilasjon er den mentale prosessen som skjer når kunnskap takast opp og finn ein logisk plass i eksisterande skjema. Då vil dei nye erfaringane passe bra med eit skjema som allereie finst, og dermed utvide skjemaet og kunnskapen. Akkodomasjon forklarar prosessen når det skjer ei endring eller

erstatning av eksisterande indre skjema (Imsen, 2012, s. 42). Når det er ubalanse mellom skjema og ny erfaring vil det oppstå ein kognitiv konflikt. Piaget meiner at ein som menneske er konstruert slik at denne konflikt vil resultere i motivasjon for læring, og at menneske er styrt av ei indre drivkraft (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 58). Etter kvart kan desse skjema bli meir avanserte og komplekse.

Sosial konstruktivismen legg til grunnlag dei same skjema for individet sine mentale prosesser, men vektlegg også i stor grad menneske i samhandling. Den sosiokulturelle læringsteorien har sitt utspring der i frå, men har kunnskapsutvikling i sosiale kontekster kontra individuell læringsprosess som eit grunnleggjande prinsipp (Dysthe, 2001, s. 42). Lev Vygotskij (Imsen, 2012, s. 258) meiner at læring har større utbytte i samhandling med andre, og at læringa dermed er avhengig av eit barn sine omgivingar og kultur. Vygotskij forklarar at all utvikling og tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet, og elevar utviklar seg best med å delta i sosiale aktivitetar for å skape eit best mogleg utgangspunkt til å utføre aktivitetar individuelt (Imsen, 2012, s. 259). Dei sosiale aktivitetane må gå føre seg saman med nokon som har meir kunnskap enn barnet, og det er dette Vygotskij kalla for den proksimale utviklingssona (Imsen, 2012, s. 258). Denne sona inneheld alt ein elev kan klare med hjelp og støtte frå meir kompetente. I følgje Vygotskij skal dei som er meir kompetente fungere som eit stillas som eleven kan støtte seg på.

Stillasbygginga si hensikt er at eleven kan prøve og feile, medan den kompetente personen skal vegleie eleven i riktig retning i eleven sitt forsøk på å klare oppgåva åleine (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 62). På denne måten fungerer språket som eit medierande reiskap. I Vygotskij sitt syn på læring er også medierande artefakter, fysiske og symbolske reiskapar, eit viktig element. Artefakter er laget av menneske som har utforma dei til ei spesiell hensikt (Wittek & Bratholm, 2014, s. 15). Desse artefaktene kan sjåast på som konkretiseringsmaterial. Wittek & Bratholm (2014, s. 16) viser til at ein som lærar må vere bevisst og kritisk til reiskapane som skal mediere læring slik hensikta var då vi innførte reiskapane.

2.2 Generell del av læreplan

Det overordna målet for læreplanen er at alle elevar skal utvikle grunnleggjande dugleikar og kompetanse, slik at dei kan delta aktivt i samfunnet. Den norske skulen skal passe på alle, vere inkluderande og alle individ skal få dei same moglegheitene til å utvikle faglege og sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015, a). Gjennom grunnskulen skal ein legge til rette for fagleg og personleg utvikling,

og tilpasse opplæringa med det formål om å sikre elevane gode føresetnader for å møte kunnskaps- samfunnet. Privatskular er pliktige til å følgje generell del av læreplan i heimel til opplæringslova §2- 12 (Lovdata, 1998)

” Læreplanen sin generelle del utdjuar formålsparagrafen i opplæringslova, samt angir overordna mål for opplæringa og inneheld det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskulen og vidaregåande opplæring”

(Utdanningsdirektoratet, 2015, a)

2.2.1 Det arbeidande mennesket

Det arbeidande mennesket er ein av dei sju delane som den generelle læreplanen består av, og som eg har valt å avgrense meg til. *Det arbeidande mennesket* omhandlar fleire ulike underpunkt. Desse underpunkta bygger på at det er eit særtrekk hjå menneskje at det prøver, uttrykkjer og utviklar ev- nene sine i arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Læring og arbeid viser til at god læring er avhengig av driv og vilje hjå kvart individ til å ta på seg og gjennomføre arbeid, for å utvikle gode arbeidsvanar som dei kan nytte langt utanfor skulen sine rammer. *Undervisning og eiga læring* poengterer ulikskapen mellom undervisning og læring. Under- visning set læring i gang, medan læringa blir fullbyrda med eigeninnsats frå eleven. Læring skjer i alle situasjonar, og spesielt når individet sjølv ser behovet for å utvikle kunnskap, dugleik og haldning- ar. *God opplæring skal gi elevane erfaring for å lukkast i sitt arbeid, gi tru på eigne evner og utvikle ansvar for eiga læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Frå det gamle til det ukjende handlar om at det ukjende blir forstått med utgangspunkt i eksisterande kunnskap. Omgrepa ein har avgjer kva ein kan gripe og fatte, og dermed må opplæringa knytast til eksisterande observasjonar og opplevingar. *Undervisninga må leggjast opp med nøyen omtanke for samspelet mellom konkrete oppgåver, faktisk kunnskap og innsikt i omgrep* (Utdanningsdirektoratet, 2015, b). Samtidig må opplæringa gå før seg på ein måte der elevane får praktiske røynsler med at kunnskap og tæme er noko dei sjølv kan vere med å utvikle.

Allsidig utvikling av alle vektlegg at menneskje utviklar seg og veks ved å handle og verke gjennom praktisk arbeid og øvingar. På denne måten kan opplæringa i skulen gi ei brei førebuing for sam- funnsliv, arbeidsliv og samvirke. *Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring*

for eiga læring – og dei må ta ansvar for eiga åtferd og eigen veremåte (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Rolla åt læraren og rettleiaren er eit sentralt underpunkt som skildrar viktigeita av å vere ein kunnig lærar som set undervisningsstoff i perspektiv og gir forklaringar som er tilpassa til føresetnaden og ståstaden til kvar einskild elev.

Å forklare noko nytt inneber å forankre det til noko kjent. Læraren oppfyller dette ved å bruke uttrykk, bilete, analogiar, metaforar og eksempel som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hekast tett saman med det som alt sit – det eleven veit, kan og trur frå før. Mykje av dette er felles for elevane, i vår breie kulturarv, og gir klangbotn for kommunikasjon, samtale og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Formidlingsevne og aktiv læring skildrar kor naudsynt det er for engasjement og formidlingsevne hjå læraren. Ein lærar som bygger trygge rammer og inspirerer med oppmuntring, respektere elevane sin integritet er viktig for å gi elevane meistringskjensle. Så det å formidle til elevane at dei stadig er i utvikling er sentralt for at elevane opprettheld tillit til eigne evner. *Aktive formidlarar treng gode hjelpemiddel. Lærebøker og læremiddel er vesentleg for kvaliteten på undervisninga* (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Det siste punktet under *det arbeidande mennesket* er *læring som lagarbeid*. Det legg til grunn eit godt samspel mellom lærarar og elevar for at det skal resultere i eit best mogleg læringsutbytte. Det er lærarane sitt ansvar å legge til rette læringsmiljøet, og fungere som instruktør, rettleiar og førebilete for barna. *Eit godt arbeidsmiljø verkar godt når alle tek inn over seg at dei former vilkåra for kvarandre, og at dei derfor må ta omsyn til andre* (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

Tilpassa opplæring er sentralt i læreplanen og understrekar at skulen skal ha rom for alle. Lærarane må ha blick for det einskilde individet, og nytte mangfaldet blant elevane, variasjonen i klassen og breidda i skulen som ressurs for einskilde si utvikling og allsidig utvikling. *Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen* (Utdanningsdirektoratet, 2015, b).

2.3 Montessoripedagogikk

Maria Montessori (1870-1952) er grunnleggjaren av montessoripedagogikken. Ho var ein av Italia sine første kvinnelege legar, og arbeidde som lege på ei barneavdeling ved ein psykiatrisk universitetssklinik i Roma. Ho observerte at barna var utan stimulering, men erfarte at barna kunne lære mykje når dei fekk tilrettelagt undervisning (Store norske leksikon, 2012). På grunnlag av slike forsøk og studiar utvikla ho montessoripedagogikken. Pedagogikken går ut på å stimulere barna sin eigen frivillige verksemd, medan lærar held seg i bakgrunnen, og spesielt tilpassa læringsmaterial er ein viktig faktor for stimulansen (Wennerstrøm & Smeds, 2009).

I 1906 starta ho opp ein barneskule for å utforske sine teoriar, før ho i 1907 oppretta den første montessoriskulen. *Casa de bambini*, *Barnas hus*, vart oppretta i eit slumområde for barn mellom tre og seks år som kom frå fattige kår, dermed la Maria til rette miljøet for barna slik at det skulle følast heimleg. Romma vart innreia slik at møbler og utstyr vart tilpassa barna sin størrelse, og barna fekk arbeide med det dei sjølv ynskja (Wennerstrøm & Smeds, 2009). *Fred blant menneske* er den raude tråden i budskapet til Maria Montessori. Metoden hennar er å styrke barnet si evne til å konsentrere seg, oppnå sjølvdisiplin, sjølvtilitt, tillit til andre menneske og respekt for andre sine meiningar.

Montessori sine gode resultat i *Casa de bambini* skapte stor merksemd. Pedagogar frå heile verda kom for å observere barna, og Montessori begynte med førelesningar og kurs for å utdanne lærarar (Wennerstrøm & Smed, 2009). Montessori sin pedagogikk og filosofi vart anerkjent og spreidde seg raskt, og i 1969 vart den første norske montessoribarnhagen oppretta. I dag består *Norsk Montessoriforbund* av 80 skular og 40 barnehagar (Norsk Montessoriforbund, 2016, a). Det er med utgangspunkt i *Norsk Montessoriforbund* og norske montessoriskular eg vil rette meg etter i denne oppgåva.

2.3.1 Montessorilæreplanen

Montessoriskulane i Noreg blir drive under godkjenning av *Friskoleloven*, på grunnlag som anerkjent pedagogisk retning. Etter innføringa av kunnskapsløftet i 2006 fekk lærarane fridom til å velje metodar, men skulane skal drive verksemda si etter læreplanar som er godkjende av departementet (Lovdata, 2016, a). Montessoriskulane i Noreg følgjer ein felles eigenutvikla læreplan, *Læreplan for Montessoriskulen – fag og arbeidsmåtar gjennom 10 skuleår*. Denne læreplanen er godkjent av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (Norsk Montessoriforbund, 2016).

Trass av innføringa av undervisningsfridom i 2006, har montessoripedagogane reglar om å følgje metodar frå *Montessorilæreplanen* som var ferdig utarbeidd i 2007. Læreplanen omfattar skildringar av faga og kompetansemåla, samt montessorimetodar og –øvingar. I læreplanen for montessoriskulane blir det lagt vekt på omsorg og etablering av nære relasjonar, i tillegg til utvikling av eit samfunnsmessig ansvar. Med vekt på verdiar som omsorg, fellesskap og relasjonar hadde Montessori eit ynskje om å skape eit betre kollektivt liv (Montessori, 2006, s. 151).

2.3.2 Montessoripedagogane si rolle

Montessorilæreplanen vektlegg at pedagogane i skulen har godkjent montessoriutdanning, på grunn av pedagogane si bevisste rolle til å bygge opp og nøye forberede arbeid. Dette er essensielt for å skape den indre disiplinen som preger barn i montessoripedagogikken (Montessori, 2006, s. 197). Læraren har ei rolle som vegleiar og inspirator i eit nøye strukturert klasserom. Læraren si oppgåve er i hovudsak å vegleie, observere, legge til rette for og evaluere. Det å forstå og møte barna sine behov er ein av montessoripedagogane sine viktigaste roller i klasserommet (Montessori, 2006, s. 202). Det inneberer at ein som pedagog fjernar hindringane som barna møter medan dei veks og utviklar seg, samt forstår og gir svar på barna sine behov. Pedagogane har eit ansvar med å legge til rette miljøet rundt elevane med tanke på dei fysiske og materielle behova, samt å observere barna for å kunne vegleie dei om nødvendig. *Læraren må fungere både som trener, meglar, personleg vegleiar og gruppas moralske leidar* (Montessori, 2006, s. 203). Som pedagog skal ein hjelpe elevane der dei er, og gjennom samtale skal ein vegleie kvar enkeltelev vidare.

Læraren har ei passiv rolle i forhold til elevane. Montessori meinte at undervisning som blir gitt av læraren bidrar til å krenke eleven sin fridom (Norsk Montessoriforbund, 2007, s. 37). Dermed er

det sjeldan at det blir gitt informasjon i samla klasse, i så fall svært korte introduksjonar. Denne metoden bidrar til å redusere læraren sin kontroll over aktivitetane elevane har mellom kvarandre, gjev rom for gjensidig påverknad, etablering av kontakt og omsorg for kvarandre. Montessori (2006, s. 165) såg på dette som ein faktor for å perfektionere pedagogikken slik den kunne forandre samfunnet og skape fred i verda.

Montessoripedagogane skal berre gje korte introduksjonar til korleis ein nyttar læringsmaterialet i klasserommet, ettersom for mykje deduktiv læring vil øydelegge læreopplevinga hjå elevane (Norsk Montessoriforbund, 2007, s. 38). Det er meininga at elevane skal prøve seg på materialet og gjere feil før dei meistrar oppgåva. Når elevar får sitte for seg sjølv og øve på materialet vil merksemda fangast. Dette kalla Montessori for merksemdas polarisering, som tyder at eleven sitt fokus er berre på oppgåva og omgrepet om tid forsvinn (Wennerstrøm & Smeds, 2009). Montessori skildrar at i desse situasjonane er det viktig at elevane får ro til å arbeide, og at montessoripedagogane verken kritiserer eller gjev ros (Wennerstrøm & Smeds, 2009).

I *Montessorilæreplanen* er det presisert at pedagogane må kunne presentere alt material i klasserommet til ei kvar tid, ettersom elevane kan jobbe med ulike tema (Norsk Montessoriforbund, 2007, s. 39). Det er også viktig at læringsmaterialet er innbydande og komplett for å lokke elevane til læring. Montessoripedagogane nyttar planleggingstida si til å sikre og fornye material etter kvart som nye emne blir aktuelle.

2.3.3 Læringsmiljø

Eit fundamentalt prinsipp i montessoripedagogikken er læringsmiljøet. Dette gjeld både omgivnadane elevane arbeider i, og det heilskaplege synet på læring. Omgivnadane elevane arbeider i skal vere både praktisk og estetisk tilfredsstillande for å påverke elevane med ein god atmosfære (Lexov, 2012, s. 18). Montessori meinte at eit tilrettelagt miljø prega av orden og skjønnheit, kunne utvikle barna sin konsentrasjon (Montessori, 2006, s. 185).

I montessoripedagogikken blir elevane delt inn i aldersblanda grupper, i motsetnad til tradisjonelle klassetrinn. Hensikta med aldersblanda grupper er å skape eit miljø der læreprosessen er fleksibel, naturleg og open, samstundes som at det skal skape rom for samarbeid (Vatland & Lexov, 2004, s.

83). Føremålet med samarbeid på tvers av trinna er at elevane kan auke forståinga med å hjelpe kvarandre, og på denne måten skape aksept for at alle individ er ulike og utviklar seg i ulikt tempo.

Elevane har moglegheit til å strukturere mykje av skulekvardagen sjølv. Dei kan velje kva av skulen sitt material dei vil arbeide med, og kvar i klasserommet dei vil arbeide. *Når dei sjølv får velje aktivitet etter interesse vil arbeidet føre til konsentrasjon i motsetnad til tretteleik* (Vatland & Lexov, 2004, s. 22). Fridom til å velje sjølv knytt ein opp til god utvikling, ettersom det er trening i indre struktur for å ta initiativ, konsentrere seg, engasjere seg og fullføre arbeid (Dewey 1998,). Filosofen John Dewey er blant fleire med teoriar som legg vekt på viktigheita av å gi barna frie val til å utforske sjølv. Den elevsentrerte læringa stod sentralt blant Montessori og Dewey; for skape motivasjonen gjennom å tilby elevane eit ordna miljø og material som barna sjølv kunne utforske og fremje utvikling. For at fridom under ansvar skal fungere er det essensielt at elevane viser respekt for kvarandre, miljøet og materialet (Wennerstrøm & Smeds, 2009).

2.3.4 Læringsmaterial

Montessorimaterialet gjenspeglar tanken om at læring skjer i mønster eller kognitive skjema der ny kunnskap bygger på tidlegare erfaringar og kompetanse. Materialet er laga slik at det har ein naturleg progresjon, og at det skal fungere som eit reiskap på vegen mot ei djupare forståing (Vatland & Lexov, 2004, s. 78). Materialet skal fungere som ei støtte for læring, og hjelpe elevane til å konkret forstå abstrakte omgrep. Dermed er materialet i montessoripedagogikken konkret læringsmaterial som elevane arbeidar med. *Arbeid og rørsle med hendene aukar konsentrasjonen, og det hendene gjer heng saman med hjernen si utvikling. Tanken bak bruk av materialet er også å trene opp den praktisk tenkemåten.* (Lexov, 2012, s. 22).

For at elevane skal lære seg å ta ansvar, dele med andre og vente på tur, finst det få eksemplar av kvart material i klasserommet (Norsk Montessoriforbund, 2016, b). Dette kan også oppmuntre til samarbeid. Materialet er sjølvkorrigerande, slik at elevane ikkje er avhengig av vaksne for å bedømme resultatet. Det verkar tilfredsstillande for elevar å sjølv oppdage og rette sine feil (Wennerstrøm & Smeds, 2009). Elevane er i ein konstant vurderingsprosess sidan dei vurderer sjølv om oppgåva er løyst riktig, sjekkar svar og prøver på nytt. Når elevane sjølv sjekkar om svaret er riktig kan det føre til større meistringskjensle og styrkja motivasjon til å arbeide (Imsen, 2012, s. 351).

3.0 Metode

Eg vil i dette kapittelet gjere greie for metodebruken som blir nytta i oppgåva. Først vil eg forklare val av kvalitativ metode og metodetriangulering, før eg skildrar framgangsmåten på korleis eg innhenta, organiserte og tolka informasjonen på bakgrunn i hermeneutikk. I tillegg vil eg vurdere fordeler og ulemper med metodevalet.

3.1 Val av kvalitativ metode

I denne oppgåva har eg valt å nytte kvalitativ metode, først og fremst grunna føremålet som er å skape ei forståing av tilrettelegging inneetter i montessoripedagogikken opp mot *det arbeidande menneske*. Eit viktig føremål med kvalitativ metode er å forstå sosiale fenomen på bakgrunn av fylldige data om personar og situasjonar (Dalland, 2012, s. 112). Gjennom observasjon kunne eg skaffe informasjon om korleis elevane arbeida i læringsmiljøet, samt korleis montessoripedagogen utøvde si rolle. Gjennom feltarbeid får ein innsikt i ulike aspekt av det ein vil utforske (Gjørund & Huseby, 2005, s. 45). Etter observasjonen kan eit intervju med montessoripedagogen gje ei djupne observasjonen ikkje kan (Gjørund & Huseby, 2005, s. 46). Eg ser det slik at ved bruk av desse metodane kan eg belyse overføringsverdien mellom teori og praksis, samt nytte data til å svare på problemstillinga på ein best mogleg måte.

3.1.1 Metodetriangulering

I arbeidet med å sikre kvaliteten på prosjektet, valte eg å nytte ulike metodar i undersøkinga. *Metodetriangulering inneberer at bestemte fenomen studerast frå ulike synsvinklar og synspunkt, og at problemstillinga belyst ved hjelp av forskjellige metodar* (Larsen, 2010, s. 27). Ein kvar metode har sine svakheiter, og ved bruk av fleire metodar kan dei utfylle svakheitene til kvarandre (Larsen, 2010, s. 27). På denne måten vil ein auke truverdet ettersom undersøkinga blir belyst frå ulike innfallsvinklar.

3.1.2 Observasjon

Datainnsamlinga til denne oppgåva vart gjennomført på ein sjølvvalt montessoriskule i Noreg. Denne skulen gav meg moglegheit til å gå i djupna for å belyse sider av skulen sin eigenart. Skulen er ikkje representativ for alle montessoriskular, men kan vere ein peikepinn på montessoripedagogikken. Observasjonen vart gjort på ei gruppe frå fjerde til sjuande klasse på 23 elevar. Dei fleste hadde gått heile skulegangen sin ved skulen, og hadde innarbeidd rutinar og normer. Skulekvardagen er organisert med ei totimars økt før lunsj, og ei samsvarande økt etter lunsj. Observasjonen er bygd på begge øktene for å skape eit mest mogleg heilskapleg inntrykk, og utelate fysiologiske faktorar som kan påverke den kognitive aktiviteten i løpet av ein skuledag.

Observasjonen var strukturert og ikkje-deltakande. Den strukturerte observasjonen er gjort på grunnlag av problemstillinga som avgrensar seg til nøkkelementa læringsmaterial, læringsmiljø og montessoripedagogen si rolle. Ei slik formell tilnærming betyr at ein på førehand har bestemt seg for å avgrense observasjonen til desse elementa (Dalland, 2012, s. 194). Observasjonen var også ikkje-deltakande for å unngå å bryte opp arbeidssyklusen og konsentrasjonen til elevane. Eit nytt moment i ein gruppekultur, vil krevje ein viss tilpassing frå alle i gruppa (Gjøsund & Huseby, 2012, s. 64). Min tilstedeværing kan likevel hatt påverknad på enkelte elevar.

Montessoripedagogen introduserte meg ved oppstart av dagen, der eg presenterte meg og forklarte at eg var interessert i korleis ein arbeidde ved skulen. Openheita om observasjonen kan ha ført til at elevane viste seg frå ei god side for å imponere – eller vart forstyrra frå deira vanlege rutinar. Openheita kan forhåpentlegvis førebygge mykje av usikkerheita og hindre forstyrringar (Dalland, 2012, s. 191). Observasjonen vart i hovudsak gjennomført på ein rød stol, som symboliserte for elevane at dei ikkje kunne ta kontakt med meg.

Undervegs i observasjonsprosessen vart loggbok nytta. På denne måten registrerer ein detaljar som kan gje ei fylldig skildring av det ein observerer (Larsen, 2010, s. 92). Notata i loggboka er stikkord og enkle setningar som er reint beskrivande, samt eigne tolkingar i parentesar. Rett etter observasjonen vart loggboka kvalitetssikra ved å reinskrive.

3.1.3 Intervju

I førebuinga til intervjuet vart det utforma ein intervjuguide (vedlegg 2), der dei ulike temaa var inn-delt med eit innføringsspørsmål. I eit slikt semi-strukturert intervju er ikkje spørsmålsformuleringa nøyaktige nedteikna, men formulert i form av stikkord er skildringar som intervjuaren tek utgangspunkt i når han formulerer spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Slik kunne intervjupersonen gå i djupna på dei ulike temaa, og forklarar sine erfaringar og oppfattingar. Mot slutten av intervjuet, forsikra ein seg om at vi hadde vore innom alle emna, før intervjupersonen fekk moglegheit til å leggje til tilleggsinformasjon eller utfylle svar som vart gjort tidlegare i intervjuet.

Intervjupersonen hadde hovudansvar for dei praktiske arbeidsøktene gjennom dagen. Det var hensiktsmessig å nytte denne montessoripedagogen som intervjuperson for å skape ein overføringsverdi mellom praksis og teori. Det er ulike måtar å dokumentere eit intervju på. I denne datainnsamlinga vart det nytta taleopptak under intervjuet, for å unngå distraksjonar som det å notere undervegs kan føre til. Intervjuet frå taleopptaket vart seinare transkribert frå munnleg til skriftleg form, og tilsvarte åtte sider frå det 32 minutters lange intervjuet. Transkriberinga vart gjennomført kort tid etter intervjuet, noko som gjorde at faktorar frå observasjonen også låg friskt i minne til å trekke parallellar mellom resultatata.

Etter transkripsjonar var utført, byrja prosessen med å analyse og tolke datamaterialet. Teksten frå intervjuet og observasjonsnotatane vart strukturert og informasjonen vart markert med fargekodar. Hensikta var å kategorisere svara og observasjonen innanfor nøkkelementa læringsmaterial, læringsmiljø og montessoripedagogen si rolle. Dette vart gjort for å kunne samanlikne informasjon og vurdere om det samstemte eller var kontradiksjonar. Taleopptaket som var resultatet etter intervjuet vart sletta etter at informasjonen var transkribert til skriftleg form.

3.2 Hermeneutisk fortolking

Forskinga er basert på hermeneutikken som har som mål å fortolke og forstå samanhengar. Montessoripedagogikken har fleire omgrep for ulike sider av læringa. Ved å forstå og ta utgangspunkt i desse har det vore lettare å søke forståing for kva intervjupersonen meinte og søke samanhengar. I ein hermeneutisk metode er det viktig å fokusere på heilskapen, sjølv om heilskapen er bygd opp av fleire delar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). I denne oppgåva kan ein sei at montessoripedagogikken er bygd opp av fleire delar som blant anna læringsmaterial, læringsmiljø og montessoripedagogen si rolle. Gjennom forarbeid og datainnsamling fekk eg nye inntrykk og fleire erfaringar som bidrog til ei breiare forståing.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet seier noko om kor påliteleg datamaterialet i forkinga er. God reliabilitet avhenger av korleis forskingsopplegget er utforma og om korleis datainnsamlinga blir gjennomført (Larsen, 2010, s. 81). Reliabiliteten i denne oppgåva er styrka ved at eg gjennomførte observasjonen og intervjuet sjølv. Dermed kunne eg oppklare uklarheit eller misforståingar undervegs. Samstundes vart taleopptak nytta under intervjuet, slik eg unngjekk å gå glipp av informasjon. Dei etiske sidene vart ivare tatt ved å bevare intervjupersonen sin integritet, ved at skildringane som er gitt er uttrykk for den forståinga informanten har. Som intervjuar kan ein ikkje utelate at intervjupersonen responderte etter kva dei trur intervjuar ynskjer å høyre og tilpassar svaret deretter. Som observatør kan eg også ha påverka veremåten til elevane i klasserommet.

Sjølv om datamaterialet er påliteleg, er det ikkje sikkert at det er relevant eller gyldig for det som problemstillinga skal belyse. Ein snakkar då om validiteten til oppgåva (Larsen, 2010, s. 80). For å sikre validiteten i oppgåva er det viktig at ein på førehand har klart kva datamaterial ein skal søkje etter. Intervjuguiden vart forma parallelt med teorikapitlet for å legge til tema som er relevante for problemstillinga. Ei styrke ved arbeidet kan vere at oppgåva har ein gjennomgåande struktur, der intervjuguide, teorikapitlet og drøftinga følgjer same mal med temaa i ei gitt rekkefølge. Dei geografiske avstandane gjorde til at datainnsamlinga føregjekk berre på ein spesifikk skule. Ved besøk av fleire montessoriskular kunne datamaterialet vore meir påliteleg og gyldig. I denne oppgåva kan ein dermed ikkje generalisere, men berre antyde korleis utøvinga av undervisninga strukturerast ved den spesifikke montessoriskulen.

4.0 Resultat og drøfting

Dette kapitelet vil bli kategorisk framstilt. I dei ulike kategoriane vil det først bli presentert funn frå observasjon, før resultata blir drøfta opp mot tema i montessoripedagogikken, læringsteoriane og *det arbeidande mennesket*. Funna frå intervju vil bli fletta inn for å belyse observasjon eller teori. Føremålet med denne struktureringa er å belyse elementa i det tilrettelagte miljøet, frå problemstillinga, i relasjon med den andre teorien i kapitel 2.0 på ein oversiktleg og nyansert måte.

4.1 Montessoripedagogen si rolle

Gjennom observasjonen kom det tydeleg fram at montessoripedagogen har ei nokså passiv rolle i klasserommet. Etter ei kort samlingsøkt i oppstarten av timen, utan fagleg innhald, gjekk elevane til kvar sitt arbeid. Montessoripedagogen deler ut ved starten av veka ein vekeplan med kva som skal bli gjort innanfor dei ulike faga, og elevane vel sjølv kva tid dei brukar på faga. Medan elevane byrja arbeidet, gjekk montessoripedagogen rundt i klasserommet for å observere. Hå nokre elevar stoppa pedagogen opp og presenterte eit nytt læringsmaterial.

Observasjonen samsvarer med tankane til Montessori (2006, s. 202) om at læraren skal vere passiv. Montessoripedagogen si rolle er å vurdere om elevane er modne nok for å gå vidare med nytt material, og gi korte introduksjonar om materialet for å bevare fridomen og integriteten til elevane. For mykje deduktiv læring vil øydelegge læreopplevinga til elevane (Norsk Montessoriforbund, 2007, s. 38). Ved den induktive læringa kan det oppstå ubalanse mellom skjema og ny erfaring, som vil resultere i ein kognitiv konflikt. Piaget viser til at denne konflikten kan resultere i motivasjon for læring gjennom den indre drivkrafta (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 58). Montessoripedagogikken legg opp til akkodomasjon ved å fange merksemda gjennom kognitiv konflikt. Montessori kalla dette merksemdas polarisering som tyder at elev sitt fokus er berre på oppgåva og omgrepet om tid forsvinn (Wennerstrøm & Smeds, 2009). I observasjonen var det synleg at montessoripedagogen gav ro til elevane sitt arbeid, og verken kritiserte eller gav ros, ettersom dette kan vere ein forstyrrende faktor på merksemdas polarisering. Altså at det kan forstyrre eleven i å halde merksemda samla og fokusert.

Montessori skildrar at ei av dei viktigaste oppgåvene til pedagogane er å forstå og møte barna sine behov i klasserommet (Montessori, 2006, s. 203). Det gjorde montessoripedagogen ved å gå rundt og observere elevane for å kunne møte behova dei hadde. " *Vi kjem meir under huda på elevane sidan vi*

kommuniserer og observerer dei i mange ulike situasjonar i løpet av ein skuledag” (Sitat montessoripedagog). I løpet av skuledagen gav montessoripedagogen fleire ulike presentasjonar; både til enkeltelevar og i små grupper for å legge til rette for læringsbehova hjå elevane. Det er ein føresetnad for montessoripedagogene at dei har kunnskap om korleis all material fungerer og kan presentere det til ei kvar tid, ettersom elevane stadig er på ulike tema og nivå (Norsk Montessoriforbund, 2007, s. 39).

Montessoripedagogene si rolle er nokså likt skildra i *det arbeidande mennesket* som i montessoripedagogikken. Rolla åt læraren og rettleiaren viser til at ein skal tilpasse forklaringar til føresetnaden og ståstaden til kvar einskild elev. Dette utøver montessoripedagogene ved å observere elevane for å kunne evaluere og legge til rette læringsmaterialet (Norsk Montessoriforbund, 2007, s.39). I tillegg tar montessoripedagogene utgangspunkt i interesse og kultur til enkeltelevar når dei lagar læringsmaterial, ikkje berre nivå. Montessoripedagogen vektlegg det å forstå elevane og kan på denne måten kunne setje undervisningsstoffet i perspektiv på grunnlag av kunnskap om elevane sin kompetanse.

Vidare i *det arbeidande mennesket* blir formodlingsevna og læring som lagarbeid skildra. Desse punkta inneber i hovudsak at læraren må ha eit god samspel til elevar for å bygge trygge rammer som inspirerer til eit best mogleg læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2015, b). Observasjonen synte at montessoripedagogen hadde eit godt samspel til elevane og eit trygt læringsmiljø, men det vil vere vanskeleg å drøfte kvifor på grunnlag av tidsperspektivet på datainnsamlinga. Montessoripedagogikken vektlegg mellomtid at pedagogane skal fjerne hindringar som barna møter medan dei utviklar seg, og kan på denne måten bygge tillit, respekt og eit trygt læringsmiljø.

4.2 Læringsmiljø

Vidare i observasjonen denne skuledagen fanga aldersblanda grupper mi merksemd. Ved fleire høver samarbeidde elevar på tvers av trinna. Eit tilfelle var ein tredjeklassing, som hospiterte i den eldste gruppa, som arbeidde med ein sjetteklassing på eit multiplikasjonsbrett. Det vart også observert at elevar bytta arbeidsaktivitetar utan samråd med montessoripedagogen.

I montessoripedagogikken blir elevane delt inn i aldersblanda grupper for å skape eit læringsmiljø der læreprosessen er fleksibel og kan skape rom for samarbeid (Vatland & Lexov, 2004, s. 83).

Føremålet med dette er å skape auka fagleg forståing og aksept for ulikskapar. Når elevar arbeidar i aldersblanda grupper fungerer eleven som har mest kompetanse som ein stillasbygger. Vygotskij meiner at elevane lærer i samhandling med personar som er meir kompetente, og denne støtta kan bidra til motivasjon for å lære i den proksimale utviklingssona (Imsen, 2012, s. 258). Ein elev som har breiare kompetanse på eit felt vil som stillasbygger repetere kunnskap gjennom å forklare til ein elev med mindre kompetanse.

Gjennom aldersblanda grupper vil også meir modne elevar kunne fungere som rollemodellar for mindre modne personar, samstundes som dei modne kan bli meir bevisst på eiga rolle som førebilete. *"Elevane har stor nytte i å lære vekk, og det skjer mykje sosial læring i fagleg læring mellom elevane"* (Sitat montessoripedagog). Det kan blant anna oppstå situasjonar der elevane er ueinige i ei oppgåveløysing. I slike situasjonar kan dei trene samarbeidsevne, lytteevne og argumentering. Slik kan altså aldersblanda grupper kunne bidra til fagleg og personleg vekst både for dei yngste og eldste elevane.

Elevane har stor fridom i klasserommet til å strukturere skuledagen sin sjølv. Dei valte kva dei ville arbeide med, og korleis dei ville arbeide. Montessori meinte at fridom til å velje aktivitet ville føre til konsentrasjon i motsetnad til tretteleik (Vatland & Lexov, 2004, s. 22). Også filosofen John Dewey såg klare fordelar med fridomen til å velje aktivitetar sjølv, og knytte det opp mot god utvikling i å trene indre struktur som å ta initiativ, konsentrere, engasjere og fullføre arbeid (Dewey, 1998). Denne fridomen kan likevel bli misbrukt, og mangel på indre struktur kan føre til dårleg arbeidsmoral. Som tiltak til dette hadde montessoriskulen dagsplanar som enkeltelevar skulle fylle ut om kva dei skulle arbeide med. *"Dagsplanane er viktig for å bevisstgjere elevane på kva dei skal arbeide med, samtidig som det hjelper dei og visualisere korleis skulearbeidet blir fordelt i løpet av dagen"* (Sitat montessoripedagog).

Læring og arbeid er skildra i *det arbeidande mennesket* som at god læring er avhengig av elevane har driv og vilje til å ta på seg og gjennomføre arbeid, samstundes danne arbeidsvanar som dei kan nytte utanfor skulen (Utdanningsdirektoratet, 2015, b). Det at elevane skal ha driv og vilje kan bli sett på som ei sjølvfølgje, men i montessoripedagogikken er ein bevisst på at dette har ein viktig samanheng med læringsmiljøet. Montessori viser til at det er viktig å påverke elevane med ein god atmosfære, og at miljøet er prega av orden og skjønnheit for å skape konsentrasjon til driv. Viljen til læring kjem gjennom motivasjon. Denne motivasjonen kan oppstå med fridomen elevane har i klasserommet til å velje aktivitetar sjølv. *"Mykje er sjølvbestemt av elevane, og dei vil etter kvart lære om korleis dei lære best."* (Sitat montessoripedagog). Når elevane sjølv finn ut kva som fungerer best for dei, kan dette

føre til motivasjon ved at dei får nytte arbeidsmetodar dei sjølv ynskjer og veit fungerer. Likevel krev dette at montessoripedagogen har gitt elevane erfaringar med ulike metodar på førehand.

På skulen kan elevane lære seg arbeidsvanar og arbeidsmetodar som fungerer best for dei. Desse erfaringane kan dei nytte også utanfor skulekvardagen. Faktorane i indre struktur som konsentrasjon, engasjement og initiativ er dugleik som vil fremje personleg utvikling (Dewey, 1998). Allsidig utvikling, frå *det arbeidande mennesket*, skildrar korleis skulen skal førebu elevane for samfunnsliv, arbeidsliv og samvirke. Denne førebuinga føregår i montessoripedagogikken gjennom ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring. Samstundes blir heilskapstanken til Maria Montessori ivaretatt ved å danne elevane gjennom å gje dei ansvar for eiga åtferd og veremåte. For i læringsmiljøet i montessoripedagogikken har læraren redusert kontroll, noko som gjev rom for gjensidig påverknad, etablering av kontakt og omsorg for kvarandre hjå elevane.

4.3 Læringsmaterial

I klasseromma kunne ein observere mange låge hyller som var inndelt i fag. I hyllene var det spesiallaga material med ulik vanskegrad. Det vart observert svært få lærebøker i klasserommet. Det meste av materialet var laga av montessoripedagogene. Dette materialet var klipt, limt og laminert. Eit unntak var matematikkhyllene, som inneheldt innkjøpte brett, kuler, brikker og gjenstandar. Dei ulike materiala var berre eit eksemplar av, og dei var sjølvkorrigerande og konkrete.

Læringsmaterialet i montessoripedagogikken skal fungere som eit verktøy på vegen mot ei djupare forståing (Vatland & Lexov, 2004, s. 86). Det vil sei at føremålet med materialet er at det skal vere ei støtte for læring, og hjelpe elevane til å konkret forstå abstrakte omgrep. I Vygotskij (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 62) sitt syn på læring er ikkje berre språket viktig, men også medierande artefakter som fysiske og symbolske reiskapar. Dette kan vere konkretiseringsmaterial som skal hjelpe elevane til å forstå abstrakte omgrep. Ei konkretisering av emne og oppgåver kan føre til samanhengar og ei breiare forståing hjå elevane, ettersom elevane får visualisert og erfart gjennom arbeidet. Likevel må montessoripedagogene vere bevisste og kritiske til læringsmaterial, ettersom det kan gjere elevane avhengig av konkret material. Dette kan resultere i dårleg dugleik til abstrakt tenking. Dermed er det viktig for montessoripedagogene å nytte det som ei støtte til læring.

Bruken av læringsmaterialet i montessoripedagogikken kan vere med å belyse tilpassa opplæring frå *det arbeidande mennesket*. Montessoriskulen er pliktige til å følgje opplæringslova, og dermed tilpasse opplæringa for kvar enkelt elev (Lovdata, 1998). I montessoriskulen vil dei aldersblanda gruppene resultere i at klasseromma inneheld mange ulike nivå på oppgåvene. Når elevane sjølv har moglegheit til å velje arbeid mellom ulike oppgåver og materiell kan ein hevde at dette er tilpassa opplæring.

”Elevane får velje metodar og material ut i frå eiga interesse og dette fangar merksemda og motivasjonen. Så slepp elevane frustrasjonen med for vanskelege eller for lette oppgåver. Her kan elevane velje utfordringar på deira nivå” (Sitat montessoripedagog).

Mykje av læringsmaterialet er spesiallaga, og montessoripedagogane kan dermed tilpasse materialet til elevane sine interesser og kultur. Elevane får på denne måten tilpassa opplæring basert på interesser og nivå. Dette kan også vere ein måte for montessoripedagogane å drive djupnelæring på. Ved å fange interessa til elevane kan det skape eit engasjement til å gå djupare i stoffet. Til dømes vart det observert elevar som i engelskfaget skulle omsetje klubbsongen til fotballklubben Liverpool. Øvinga resulterte i eit engasjement i å oversetje frå engelsk til norsk. Frå montessoripedagogen si side krev det at dei er oppdatert på elevane sitt nivå og interesser for å lage slikt tilpassa material.

Læringsmaterialet er systematisk plassert i hyllene ut i frå vanskegrad. Dette gjere det oversiktleg for elevane til å velje material i ein naturleg progresjon. Det at hyllene er oversiktleg og systematisert hjelper elevane til å visualisere kva som kan vere eit naturleg steg vidare i læreprosessen. I *det arbeidande mennesket* handlar frå *det gamle til ukjende* om at det ukjende blir forstått med utgangspunkt i eksisterande kunnskap. Det vil sei at kunnskap og dugleik utviklar seg i samspel mellom gamle førestillingar og nye inntrykk. I følgje Piaget (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 56) forstår vi alt nytt, ut i frå det vi allereie kan. Denne prosessen, assimilasjon, skjer når kunnskapen takast opp og finn ein logisk plass i eksisterande skjema. Då kan dei nye erfaringane samstemme bra med eit skjema som allereie finst og utvide skjemaet og kunnskapen. I montessoripedagogikken er denne assimilasjonen sentral. Det er viktig at elevane har gode kognitive skjema gjennom arbeid med konkret læringsmaterial, før dei kan utvide eller erstatte desse skjema med abstrakte omgrep. Forståinga av ny kunnskap og omgrep blir påverka av kvaliteten på eksisterande forståing.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Montessoriskular er i stadig vekst i det norske skulesamfunnet, og blant anna har den norske kongefamilien valt denne retninga for prins Sverre Magnus. Det er lite forskning i Noreg på feltet, og det var dermed spanande å setje i gang forskingsprosjektet for å skaffe ei oversikt og innblikk. Gjennom denne forskinga ville eg prøve å belyse korleis det tilrettelagte miljøet i montessoripedagogikken blir utøvd under offentlege læreplansmål. Målet var å skaffe kunnskap om nøkkelement i pedagogikken, samt sjå på utøvinga av den innanfor eit av dei overordna måla i generell del av læreplanen.

Ein skuledag i montessoriskulen inneheld mykje ulikt arbeid. Som montessoripedagog har ein ei passiv rolle for å observere slik ein skaffar kunnskap om kvar enkelt elev. På denne måten vil dei kunne skaffe oversikt over kven som treng nye utfordringar og presentasjonar av nytt material. I *det arbeidande mennesket* blir det skildra at lærarrolla inneber å tilpasse til nivå, medan ein kan antyde at montessoripedagogane tilpassar på eit djupare nivå når dei tar utgangspunkt i interesse og kultur til enkeltelevar når dei lagar læringsmaterial.

Elevane får mykje fridom i montessoripedagogikken. Dei får strukturere skuledagen sin sjølv, samt velje material dei vil arbeide med. Denne tilliten gjev elevane ansvar for eiga åtfærd og veremåte, og kan vere positivt på utvikling av struktur hjå elevane. Elles kan ein hevde at læringsmiljøet bidrar til mykje sosial læring. Gjennom aldersblanda grupper får elevar rollemodellar, og andre blir bevisst på si rolle ovanfor medelevar. Dette kan føre til gjensidig påverknad, etablering av kontakt og respekt for at alle individ er ulike. Lillard og Else-Quest (2006) si forskning viser til god sosial dugleik hjå montessorielevar, og dette kan ha utgangspunkt i læringsmiljøet sin struktur. Gjennom heilskapstanken og danningperspektivet kan elevane oppnå ei allsidig utvikling i tråd med *det arbeidande mennesket*.

Læringsmaterialet er veldig konkret i montessoripedagogikken. Det er eit stort utval av material som er tilpassa elevane sitt nivå og interesse. Læringsmaterialet fungerer som ei støtte mot abstrakt tenking, ved at elevane får visualisert og erfart gjennom arbeidet med materialet. Ei god forståing av tidlegare kunnskap kan forenkle prosessen mot ny kunnskap. Læringsmaterialet er ein del av montessoripedagogikken sine element for å tilpasse opplæringa og sikre gode læringsprosessar gjennom god forståing av emne før ny kunnskap skal tileignast. Dette samsvar med *det arbeidande mennesket*, og ein kan antyde at montessoripedagogikken brukar eit breiare spekter av læringsmaterial for å oppnå god forståing enn kva det overordna målet tilseier.

Både Piaget og Vygotskij meiner at for å kunne planleggje undervising på ein god måte, må læraren ha omfattande kjennskap til elevane og deira kunnskap. Piaget påpeikar naudsyne av å gje elevane oppgåver å strekke seg etter, og dette kan minne om Vygotskij si proksimale utviklingszone. Ein må vere varsam å trekkje store konklusjonar ut i frå resultata, ettersom forskinga er gjort på eit smalt tidsperspektiv og svært avgrensa utval. Eg kan ikkje generalisere, men antyde ein mogleg konklusjon om korleis montessoripedagogikken blir utøvd opp mot *det arbeidande mennesket*, i generell del av læreplan, på den utvalte skulen. Som mogleg konklusjon kan ein antyde at læreplanen, med utgangspunkt i *det arbeidande mennesket*, har ein grunnfesta plass i montessoripedagogikken. Kanskje kan ein hevde at det tilrettelagte miljøet i montessoripedagogikken legg betre til rette for å utvikle *det arbeidande mennesket* enn den offentlege grunnskulen.

6.0 Litteraturliste

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dewey, J. (1998) *Experience and Education*. West Lafayette: Kappa Delta pi

Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Friskolelova (2003) *Lov om frittstående skoler*. Henta 15.03.2017 frå :

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>

Gjørund, P. & Huseby, R. (2005) *I fokus – observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Cappelen Damm

Gjørund, P. & Huseby R. (2012) *To eller fleire. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Damm

Imsen, G. (2012) *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Lexow, M. (2012) *Velkommen til montessoripedagogikken! Seks grunnleggende prinsipper i montessoripedagogikken*. Bekkestua: Montessoriforlaget

Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006) *Evaluating Montessori Education*. Henta 29.03.2017 frå:

<http://science.sciencemag.org/content/313/5795/1893.full>

Larsen, A.K (2010) *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Lyngsnes, K.M. & Rismark, M. (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal

Montessori, M. (2006) *Barnesinnet*. Bekkestua: Montessoriforlaget (Orginaltittel: *La mente del bambino* (1949) oversatt av Daniela Helgesen.

Norsk Montessoriforbund (2007) *Læreplan for montessoriskulen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skuleår*. Bekkestua: Montessoriforlaget

Norsk Montessoriforbund (2015, a) *Om Montessoripedagogikk*. Henta 20.02.2017 frå:

<https://www.montessorinorge.no/om-montessori/>

Norsk Montessoriforbund (2015, b) *Hva er montessoripedagogikk?* Henta 20.02.2017 frå:

<https://www.montessorinorge.no/om-montessori/montessoripedagogikk/>

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.* Henta 15.03.2017

frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Statistisk sentralbyrå (2017) *Nøkkeltal for utdanning.* Henta 27.02.2017 frå:

<https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall>

Store norske leksikon (2017) *Maria Montessori.* Henta 10.03.2017 frå:

https://snl.no/Maria_Montessori

Utdanningsdirektoratet (2015, a) *Generell del av læreplanen.* Henta 12.03.2017 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015, b) *Det arbeidande mennesket.* Henta 12.03.2017 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>

Vatland, M.H. & Lexov, M. (2004) *Montessori – en innføring.* Bekkestua: Montessoriforlaget

Wennerstrøm, K.S & Smeds, M.B. (2009) *Montessoripedagogikk i förskola och skola.* Falun: Trycking Scandbook

Wittek, L. & Bratholm, B. (2014) *Læringsbaner – om lærernes læring og praksis.* Oslo: Cappelen

Damm

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling

Hei, rektor ved namn på skule

Mitt namn er Simen Nilsen og går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. No i løpet av våren skriv eg ei bacheloroppgåve som er profesjonsretta, og er knytt opp til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd. Temaet eg har valt for mi oppgåve er *montessoripedagogikk* med problemstilling som går på det tilrettelagte læringsmiljøet i pedagogikken, og dette knytt opp mot *det arbeidande mennesket* frå generell del av læreplanen.

Eg ynskjer gjerne å observere ei arbeidsøkt hjå dykk og gjennomføre eit intervju angående det tilrettelagte miljøet i montessoripedagogikken, og montessoripedagogen sine tankar om praktiseringa. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om læringsmiljøet, læringsmaterial og montessoripedagogen si rolle. På førehand har eg avklara med XX om at han/ho er positiv til å bidra til mi datainnsamling.

Intervjuet vil vare mellom 30-40 minutt. Under intervjuet ynskjer eg å bruke lydopptak, slik eg kan tolke resultatata grundigare i etterkant av intervjuet. Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta frå opptakar. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta og skal berre nyttast til denne bacheloroppgåva. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikkje kan knytast tilbake til skulen og den einskilde læraren. Dette er sjølvstilt frivillig frå informanten si side, og han/ho har til ei kvar tid rett til å trekkje seg frå forskinga, utan å måtte grunngje dette noko nærare.

Om det er mogleg for skulen og læraren vil eg gjerne gjennomføre undersøkinga i veke X eller X, ettersom eg forstod at dette var ein moglegheit. Ta gjerne kontakt med meg eller rettleiaren min ved Hvl dersom det er noko de lurar på.

Min rettleiar er Solrun Samnøy. | Epost: X. | Telefon: X

Med venleg helsing

Simen Nilsen | Epost: X. | Telefon: X

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Fase 1 (rammesetting): Informasjon

- Uformell prat
- Info om problemstilling og emne

Fase 2 (erfaring): Overgangsspørsmål

- Kor lang erfaring har du frå emnet?

Fase 3 (fokusering): Nøkkelspørsmål

- Kva tenker du om montessoripedagogikk opp mot den generelle læreplanen, er den i fokus?
 - Montessorilæreplanen
 - Det arbeidande mennesket
- Korleis føregår undervisninga?
 - Arbeidsmetodar
 - Lærarrolla
 - Fag- og aldersblanda grupper
- Korleis arbeidar ein med å legge til rette læringsmaterial for elevane?
 - Spesiellaga
 - Fordelar og ulemper
- Kor sentralt er læringsmiljøet i di utøving av montessoripedagogikken?
 - Organisering av klasserommet
 - Fridom under ansvar
 - Disiplin i timane

Fase 4 (Tilbakeblikk): Oppsummering

- Har eg forstått deg riktig?
- Er det noko du vil legge til?