

Frihet eller død - fra læring til undervisning

Hvordan opplever montessorielevene
overgangen
til vanlig ungdomsskole?

Astrid Størdal

Hovedfag i pedagogikk (praktisk pedagogikk)
Universitetet i Bergen – Høgskolen i Bergen

Vår 2002

Innhold

Innledning	1
Problemstilling	1
Hva er en overgang?	1
Problemstillingens aktualitet	2
Bakgrunn for valg av problemstilling	2
Annen forskning på området	3
Avgrensning og perspektiv	4
Oppgavens struktur	5
Valg av metode	7
Å ha tenåringer som informanter	9
Hvem er mine informanter	10
Å være intervjuer	11
Hva har jeg spurt om	13
Hvordan gikk jeg frem	15
Analyse og tolkning	20
Ethiske hensyn i forskningsprosessen	22
Montessori i en teoretisk sammenheng	24
Maria Montessoris filosofi	24
Sensitive perioder	25
Det absorberende sinnet	27
Den kulturelle utvikling	28
Maria Montessoris pedagogiske metode	29
Læringsmiljø og montessorimateriell	29
Montessorilærerens rolle	30
Montessorielevens rolle	31
Et kritisk blikk på montessorifilosofien og pedagogikken	31
Fellesskapets betydning for montessoripedagogikken	32
Å skape indre ordening og struktur gjennom påvirkning av kultur eller arbeid med materiell	34
Lærerens rolle	36
Den aktive elev	37
Montessori og andre teoretikere	38
Montessori og Piaget	39
Montessori og Vygotsky	40
Konklusjon	41
Å begynne i vanlig ungdomsskole	43
Sosial trygghet og utrygghet	43
Manglende kjennskap til montessoriskolen	44
Den første usikkerheten	46
Å ha noen å si hei til	48
Å begynne med blanke ark	48
Å skli inn i miljøet eller bli problemunge	49
Faglig trygghet og utrygghet	53
Å vite hvor landet ligger	53
Å oppleve mestring	54
Å ikke oppleve mestring	55

Faktalæring	58
Å arbeide konkret eller abstrakt	59
Oppsummering og konklusjon	61
Fra læring til undervisning	63
Å lære og å undervise	64
Å bli pådyttet læring	66
Å lære når du selv vil det	67
Frihet	71
Valgfrihet	72
Å ha tilgang til aktiviteter	75
Å ha tilgang til hjelp	77
Å jobbe på sitt nivå – tilpasset opplæring	79
Oppsummering og konklusjon	82
Arbeidsmåtenes betydning	84
De mest vanlige arbeidsmåtene	85
Å bli undervist	85
Prosjektarbeid	88
Gruppearbeid	92
Uvanlige arbeidsmåter	94
Å repetere	94
Å hjelpe hverandre – å dele kunnskap med hverandre	97
Oppsummering og konklusjon	99
Lærerens betydning for overgangen til vanlig ungdomsskole	102
Elevenes forståelse av læreren som omsorgsperson	103
Å være et menneske	103
Betydningen av å skape tillit	108
Å ha respekt	109
Å ikke ha respekt	111
Betydningen av ros eller påpeking av feil og mangler	116
Elevenes forståelse av læreren som relasjonsbygger	118
Å løse konflikter	118
Oppsummering og konklusjon	121
Avslutning	124
De viktigste trekkene som gjør overgangen vanskelig for elevene	125
De viktigste trekkene som gjør overgang lett for elevene	125
Hvordan blir overgangen dersom elevenes synspunkter blir tatt hensyn til?	126
Råd til 7. klassingene på montessoriskolen	126
Råd til montessorilærere	127
Råd til ungdomsskolelærere	128
Hvilken betydning får undersøkelsen i det praktiske arbeidet	129
Litteraturliste	131
Vedlegg:	
Brev til tidligere montessorielever med svarbrev	
Forespørsel til foreldre og foresatte om eleven kan delta i intervju	
Brev til tidligere montessorielever og foresatte	

Forord

I denne oppgaven har jeg hatt som mål å få fram montessorielevenes opplevelse av overgangen til vanlig ungdomsskole. Jeg har tatt elevenes perspektiv, fordi jeg mener det er deres oppfatning som best vil belyse denne overgangen. Min oppgave har vært å være så lydhør som mulig overfor det elevene formidler både på godt og vondt. Av den grunn kan muligens enkelte lærere føle seg misforstått og feiltolket gjennom elevenes uttalelser. Da er det viktig å ha i tankene at jeg ikke hevder å komme med en objektiv framstilling av overgangen, men elevenes subjektive oppfatning. På tross av et subjektivt elevperspektiv mener jeg montessorielevenes erfaring kan gi verdifull kunnskap om overgangen som igjen kan få betydning for praksis på montessoriskolen, vanlig ungdomsskole og for foreldre og elevene selv.

Gjennom samtaler med elevene har jeg fått en dypere og mer utvidet forståelse av ulike sider ved det å være elev i vanlig skole og i en montessoriskole. Mange av disse tankene er helt nye for meg og blir en utfordring å ta hensyn til i min egen lærerpraksis. Jeg håper og tror at elevperspektivet også vil utvide andre læreres forståelse og handlingsgrunnlag på samme måte. Kunnskap om elevenes synspunkter er ikke bare viktig, men helt nødvendig for å bedre elevenes situasjon i skolen.

Først og fremst vil jeg takke alle elevene som deltok i undersøkelsen for den interessen og det engasjementet de viste i intervjusituasjonen. Uten dem hadde ikke denne undersøkelsen blitt til. Takk også til ungdomsskolelæreren som stilte opp og delte sine synspunkter med meg. I tillegg vil jeg takke montessoriskolen og de foreldrene som hadde tiltro til at nettopp jeg kunne gjennomføre en slik undersøkelse.

En hovedfagsoppgave krever noe mer enn jeg som student tidligere har måttet innfri. Derfor har det vært nødvendig å finne støtte av forskjellig slag. Først og fremst har jeg funnet det i min veileder førsteamanuensis Bjørn Hasselgård som har gitt faglig støtte, konstruktiv kritikk og samtidig vist stor tiltro til undersøkelsen og meg personlig. Det har også betydd mye at montessorilærer Kristin Slaattelid har vist stor interesse for prosjektet, og gitt uttrykk for forventninger omkring resultatet. I de mest frustrerende periodene har jeg fått god emosjonell støtte hos ”sos. ped gjengen”. Konstruktive tilbakemeldinger har jeg også fått av Anne Sissel Tonning som var den første leseren av oppgaven.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien for den forståelse de har vist meg i denne perioden.

Bergen, mai 2002

Astrid Størdal

Innledning

Å begynne i ungdomsskole kan være en stor overgang for de fleste elever. De må forholde seg til den usikkerheten det på mange måter kan være å begynne på en ny skole, samtidig som de er i en periode av livet hvor overgangen fra barn til ungdom medfører store forandringer både fysisk og psykisk.

Problemstilling

Hvordan opplever montessorielevene overgangen til vanlig ungdomsskole? Teoretikere som for eksempel Bronfenbrenner (1979) mener at slike overganger kan føre til dyptgripende konsekvenser for barnets utvikling. Montessorielevene vil således være i en overgang med hensyn til den forandring i rolle og situasjon som følger av elevenes overgang fra montessoriskolen til vanlig skole.

I denne undersøkelsen prøver jeg å belyse hvordan montessorielevene opplever og erfarer denne overgangen fra montessoriskole til vanlig skole. At undersøkelsen har montessorielever i fokus medfører at jeg ikke bare kan fokusere på selve overgangen rent generelt, men også må ha fokus på de mer spesielle pedagogiske og psykologiske sidene ved en slik overgang. En av grunnene til det er at montessorielevene går fra et skoleslag til et annet, noe som muligens medfører store forskjeller med hensyn til ulike pedagogiske forhold. Av den grunn blir det også interessant å undersøke hvordan montessorielevene tilpasser seg den ”vanlige” skolen. Med ”vanlig” skole tenker jeg på den norske skole, nærmere bestemt ungdomsskole og videregående skole.

Hva er en overgang

I Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell har barnets sosiale relasjoner og ulike mikromiljøer betydning for dets vekst og utvikling på det sosiale, intellektuelle og emosjonelle området. Barn, unge og voksne er inne i en sosialiseringssprosess som foregår gjennom hele livet på samme måte som læringsprosessen gjør det. Bøe (1989:223) uttrykker det slik: ”Gjennom hele livsløpet utvikler individet nye identiteter ved å gå inn i nye nettverks- og samhandlingsrelasjoner, grupper eller organisasjoner av en viss varighet. Her møter man forventninger, disse går dels på å tilegne seg nye roller og finne sin status, dels at man skal tilegne seg de verdier og den delkultur i form av livsstil og lignende som gjelder der.” Fremfor alt gjelder dette i det Bronfenbrenner (ibid.) kaller for økologiske overganger. Det er overgangsperioder hvor den sosiale verden forandrer seg og kan føre til dyptgripende konsekvenser for barnets eller den voksnes utvikling. Slike overganger kan være det å begynne i

barnehage eller skole, skifte skole eller jobb, komme på institusjon og lignende. Montessorielevene vil således være i en økologisk overgang med hensyn til den forandring i rolle og situasjon som følger av elevenes overgang fra montessoriskole til vanlig ungdomsskole.

Problemstillingens aktualitet

Målet med undersøkelsen er først og fremst å bidra til ny innsikt som kan gi økt forståelse for montessorielevenes situasjon i overgangen til vanlig skole. Vanlige lærere, montessorilærere, foreldre og elever kan ha forskjellig oppfatning om hva som er best for eleven i en slik situasjon. I denne undersøkelsen er det elevenes synspunkter som får komme frem og bidra til ny kunnskap omkring dette temaet. Jeg vil hevde at hvis man vet mer om hvordan montessorielevene opplever denne overgangen, kan også overgangen tilrettelegges bedre av montessoriskolen, vanlig skole, foreldre og elever. For montessorilærerne kan for eksempel kunnskapen gjøre at det bli lettere å forberede elevene på møtet med vanlig skole. For ungdomsskolelærerne kan det blant annet dreie seg om å forstå og støtte elevene på en bestemt måte i en overgangsperiode, samtidig som kunnskapen kanskje kan inspirere til forandring. For foreldre kan bedre forståelse gjøre det lettere å støtte og gi råd til egne barn. Ikke minst kan det for elevene være viktig å bli lyttet til, tatt på alvor og kunne gi råd til andre i samme situasjon.

Bakgrunn for valg av problemstilling

Som mange andre foreldre ønsket jeg et skoletilbud for mine barn der eleven og læringsprosessen og den enkelte elev sto i fokus. I ti år har jeg derfor hatt barn på Montessoriskolen i Bergen. Et alltid like aktuelt spørsmål i foreldregruppen, har i disse årene vært hva som vil skje med montessorielevene når de går over i vanlig ungdomsskole og videregående skole. Bak dette spørsmålet ligger det både en bekymring og et ønske om å kunne gi den støtte som trengs i en slik overgangsfase. Foreldrene har selv ingen erfaring som ”montessorielev”, og kan oppleve det som problematisk å skulle gi råd i en slik situasjon. Montessorilærerne har liten erfaring med vanlig skole og lærerne som møter disse elevene i vanlig skole, har liten eller ingen kunnskap om montessoripedagogikk. Av den grunn kan det for eksempel være vanskelig å se forskjell på problemer knyttet til generelle ungdomsproblemer og problemer som er knyttet til overgangen til vanlig skole. Dette kan være frustrerende for både for eleven og læreren, men også for foreldrene. Lærerne kan ha andre forklaringer på elevenes handlinger enn det for eksempel elevene og foreldrene har. Når en montessorielev vandrer rundt i klasserommet kan det for eksempel oppfattes svært forskjellig av lærer og elev. Læreren

kan for eksempel oppfatte det som opposisjon, mens eleven mener det er helt andre faktorer som ligger bak. Som for eksempel at det er vanskelig å sitte stille så lenge.

De to skoleslagene kan ha nokså ulike læringsformer og mine barn oppfatter læringsformene i vanlig skole som ”meningsløse” og lite fleksibel. De opplever at hovedvekten i undervisningen ligger på det jeg vil kalle for overføring av kunnskap, der målet for læring blir å huske stoffet for så å gjengi det i etterkant. Problemet for disse elevene ligger nødvendigvis ikke i det å huske eller mestre dette kunnskapsstoffet, men i den daglige motivasjonen for å lære på denne måten. De oppfatter det som ”meningsløst” å bruke så mye tid på å lese, huske og gjengi kunnskapsstoffet på prøver og for å vise læreren at de har gjort lekser.

Som mor erfarte jeg hvordan noen av montessorielevene opplever overgangen til vanlig skole. Denne empiriske undersøkelsen har gitt meg anledning til å utdype, systematisere og formidle videre til lærere, foreldre og elever om montessorielevers overgang til vanlig ungdomsskole.

Annen forskning på området

Søk i både faglige bibliotek- og referanse databaser ga ingen treff med hensyn til empirisk forskning på feltet montessoripedagogikk. Imidlertid fant jeg en kritisk historisk-teoretisk analyse av montessoripedagogikken (Roth 1995). Han kritiserer Montessoris tenkemåte fordi den bærer preg av en naturvitenskapelig forståelse av samfunn og menneske, og derfor tar liten hensyn til for eksempel det sosiokulturelle perspektiv som blant annet har stor betydning innenfor dagens pedagogiske debatt og praksis. Selv om Roth står i en forskningstradisjon som tar utgangspunkt i litteraturstudier, forundrer det meg at det først i 1990-årene foreligger en slik kritikk av montessoripedagogikken i Sverige, når de første montessoriskolene ble etablert i Sverige for nesten 70 år siden. På bakgrunn av kritikken som Roth fremstiller, er det også vanskelig for å forstå at det ikke foreligger noen empirisk forskning på området.

Forskning knyttet til overgangsproblematikk i vanlig skole ga imidlertid to funn. En 2. avd. spes. ped oppgave (Slotterøy, 1983) har tittelen ”overgangen barneskole-ungdomsskole. En kritisk fase i elevenes utvikling”. En annen hovedfagsoppgave (Skjønhaug, 1995) har tittelen ”elevers oppfatninger av overgang fra barneskole til ungdomsskole”. Den sistnevnte oppgaven beskriver hvilke skoleforhold elevene oppfatter som positive og negative i forbindelse med overgangen. Disse undersøkelsene kan gi en pekepinn på om montessorielevenes opplevelser og oppfatninger er forskjellig fra de andre elevenes, eller om de eventuelt har noe til felles med disse elevenes erfaringer.

Avgrensning og perspektiv

De to oppgavene (Slotterøy, 1983 og Skjønhaug, 1995) jeg fant om overgangen fra barneskole til ungdomsskolen har begge konsentrert seg om det som er spesielt vanskelig for elevene i tilknytning til selve overgangen, og hvilke endringer elevene ser på som positive. Den førstnevnte undersøkelsen er en kvantitativ undersøkelse, mens den andre er kvalitativ og tar utgangspunkt i intervju med elevene. Det er mange likheter mellom funnene, og noe av det elevene opplever som vanskelig i overgangen er blant annet det å få flere lærere, lengre skolevei, mer upersonlig forhold mellom lærere og elever, tøffere miljø på skolen, å møte mange ukjente elever, å bli yngst, å få karakterer og nye roller i friminuttene. Positive sider ved overgangen er det å oppleve forandring, nye og flere potensielle venner, få karakterer, mer ansvar og frihet og at det å begynne i ungdomsskolen er en ny milepæl i livet.

Med overgangen tenker jeg som de to andre undersøkelsene på faktorer som er vanskelig eller lett i forbindelse med overgangen. Men fordi jeg undersøker montessorielevens overgang til vanlig skole, ønsker jeg også å belyse andre sider ved overgangen. Det å gå fra et skoleslag til et annet medfører forandring med hensyn til ulike pedagogiske forhold. Dermed vektlegger jeg mer pedagogiske og psykologiske sider enn de to andre undersøkelsene har gjort. Det betyr at andre aspekter som læring, arbeidsmåter og forholdet mellom lærer og elev blir tatt med i min undersøkelse.

Å kartlegge eller forstå denne overgangen fullt ut, krever flere perspektiver og tilnæringsmåter enn jeg kan ta med i en hovedfagsoppgave. Det har først og fremst med plasshensyn og tidsmessige årsaker å gjøre. Av den grunn har jeg blant annet måttet utelate foreldre og lærerperspektivet som kunne gitt meg verdifulle opplysninger om temaet. Når jeg likevel har med en representant fra lærerne i vanlig skole, er ikke det for å få frem et helhetlig lærerperspektiv, men mer for å få et inntrykk av om elevene og lærerne har forskjellig oppfatning av den samme virkeligheten. Forskjellige oppfatninger kan ofte føre til uenighet om elevenes situasjon i skolen, og jeg mener derfor det er av stor betydning for min undersøkelse å finne ut hva en eventuell uenighet består av.

Når jeg velger å ha hovedfokus på elevenes perspektiv henger det først og fremst sammen med at elevene ofte ser og forstår skolen fra et annet ståsted enn lærerne. Da er det viktig at elevene selv får gi uttrykk for sine meninger, fordi det er elevene som står nærmest egne opplevelser og erfaringer. Etter min mening er det viktig å lytte til det elevene har å si i ulike sammenhenger. Det er viktig at elevenes synspunkter på overgangen kan medvirke til å tydeliggjøre de utfordringene de to skoleslagene står overfor og ikke minst slik at skolene kan bidra med gode løsninger for elevene. Valg av perspektiv henger også sammen med at elevenes

erfaringer og opplevelser i skolen ikke har fått særlig stor oppmerksomhet verken i forskning eller i generell debatt om læreplanene og undervisningen i skolen. Enkelte forskere (Berger 2000, Nordahl 2000, Monsen 1998) har de siste årene studert elevenes subjektive erfaringer i skolen, men fremdeles er det ganske sjeldent å komme over vurderinger av elevenes synspunkter på ulike forhold i skolen. Det har vært både spennende og en utfordring å undersøke montessorielevenes egne opplevelser og personlige erfaringer med vanlig skole og montessoriskolen.

Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i åtte hoveddeler med den første som innledning. I den andre delen beskriver jeg den vitenskapelige metoden jeg har tatt i bruk i undersøkelsen, men også den praktiske siden av dette arbeidet. Arbeidet jeg har utført fra de første informantbrevene til analyse- og tolkningsarbeid, er belyst i denne delen.

I del tre setter jeg undersøkelsen inn i en montessoriteoretisk sammenheng der jeg kort beskriver montessorifilosofien og -pedagogikken. Med bakgrunn i resultatene av denne undersøkelsen, egne lærererfaringer og en kritisk litteraturstudie (Roth 1995) setter jeg montessorifilosofien og -pedagogikken i et kritisk lys. Til slutt i denne delen forsøker jeg å finne berøringspunkter mellom Montessoris teori og andre sentrale teoretikere som Piaget og Vygotsky.

I de fire neste delene har jeg samlet resultatene fra gruppeintervjuene med elevene. Disse delene er inndelt i fire hovedkategorier. I den første kategorien, ”å begynne i vanlig skole”, har jeg samlet de første inntrykkene elevene har hatt når de begynner i vanlig ungdomsskole. Dette er opplevelser de husker godt, og som ikke strekker seg lenger enn akkurat til selve overgangsperioden hvor alt er nytt og ukjent. Disse erfaringene tolker jeg også i lys av de to undersøkelsene jeg nevnte i avsnittet om annen forskning. I de tre neste kategoriene beskriver og drøfter jeg forhold ved overgangen som har en mer grunnleggende betydning for elevene. Grunnleggende i den forstand at det påvirker elevene på en dypere måte enn de umiddelbare overgangsproblemene. Dette er forhold som har å gjøre med forskjellen mellom å være elev ved montessoriskolen og vanlig skole, og som påvirker eller får betydning for pedagogiske og mer psykologiske sider ved det å gå i vanlig skole. Den andre kategorien har derfor med læring å gjøre. Det å lære ser ut til å ha en helt annen betydning for en montessorielev enn det har for en elev som går i vanlig skole. I den tredje kategorien kommer elevene inn på hvilken betydning ulike arbeidsformer har for deres forhold til læring og dermed også for overgangen til vanlig skole. I den siste kategorien beskriver og drøfter jeg elevenes opplevelse og erfaring med

lærerens betydning for overgangen. Hver hovedkategori i disse delene følger en bestemt struktur. Først presenteres hovedfunnene i en kort innledning. I hoveddelen presenteres nyanser av de ulike funnene og eventuelle ulikheter mellom elevenes oppfatninger. I den forbindelse blir elevenes uttalelser først presentert ordrett. Deretter setter jeg uttalelsene inn i en større sammenheng ved hjelp av begreper som ligger nær opp til elevenes egne uttalelser. Disse uttalelsene knytter jeg så til en mer helhetlig forståelse der jeg trekker inn andre aktuelle teoretikere som belyser temaet på en mer utfyllende måte. Til slutt konkluderer jeg ut fra de viktigste funnene og tolkningene.

I avslutningsdelen oppsummerer jeg elevenes synspunkter for å tydeliggjøre funnene og ser hvilke utfordringer og løsninger man står overfor dersom disse blir tatt hensyn til.

Valg av metode

Som grunnlag for undersøkelsen har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode i form av et intervju. Jeg ville fange opp montessorielevenes egen opplevelse og forståelse av overgangen til vanlig ungdomsskole. En slik problemstilling passer til en kvalitativ metode nettopp fordi et av de viktigste kjennetegnene på kvalitativ forskning er ønske om å oppnå forståelse. Jeg ønsker å forstå tankegangen, følelsene og opplevelsene hos den enkelte elev, samtidig som mitt mål er å få frem en mer helhetlig forståelse av hvordan elevene opplever det å begynne på vanlig skole.

Det kvalitative forskningsintervju er preget av fleksibilitet og gir mulighet for endring av undersøkelsesopplegget under selve gjennomføringen. Metoden gir meg anledning til å komme nær inn på hver informant og få frem den enkelte elevs spesielle opplevelse av overgangen. Fleksibiliteten i det kvalitative intervju går spesielt på to forhold. For det første vil metoden gi rom for å forfølge uventede tema som dukker opp underveis. Disse temaene kan gi verdifull informasjon om fenomener jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. For det andre er metoden fleksibel i forhold til hvordan jeg kan nærme meg informantene. Dette gjelder både i hvilken rekkefølge en tar opp spørsmålene og hvilke spørsmål en tar opp under hvert intervju. Fleksibiliteten gir også mulighet for sikring av validitet og reliabilitet. Validitet på den måten at jeg som forsker er til stede under intervjuet og kan sjekke om elevene for eksempel har forstått spørsmålene jeg stiller. Reliabiliteten kan sikres ved for eksempel å følge opp svarene med nye spørsmål slik at jeg kan komme frem til mest mulig ”pålitelige” svar.

Fenomenet ”montessorielevenes opplevelse og forståelse av overgangen til vanlig ungdomsskole” har ikke vært forsket på tidligere. Derfor ønsker jeg å få en oversikt over fenomenet samtidig som jeg har anledning til å gå mer i dybden av de aspektene som kommer frem under intervjuet. For eksempel ønsker jeg å få frem det som er særegent ved montessorielevenes opplevelse i tillegg til den umiddelbare overgangsproblematikken. Av den grunn vil jeg også måtte berøre pedagogiske og psykologiske sider ved elevenes overgang. Noe som både innebærer bredde og dybde i undersøkelsen. Derfor har ikke spørsmålene jeg stilte en bestemt struktur, men ble stilt ut fra tema som overgangen, læring, arbeidsmåter og lærerens betydning.

Funnene i denne undersøkelsen vil ikke kunne gi noe grunnlag for å dra slutninger eller generaliseringer ut fra tradisjonelle krav i en kvantitativ tilnærming. Imidlertid vil funnene kunne gi innsikt og forståelse om elevenes situasjon i overgangen til vanlig skole. Repstad (1993:17) hevder i den forbindelse at man i en kvalitativ undersøkelse kan foreta en ”røff, skjønnsmessig vurdering av hvor representative funn er”. Videre sier han at kvalitativ forskning ikke er verdiløs selv om den ikke gir samme presis informasjon om hvilken generell gyldighet funnene har. For

eksempel kan elevenes oppfatninger av forskjellene mellom de to skoleslagene gi grunnlag for ”røffe” generaliseringer med hensyn til læring, arbeidsmetoder og elev og lærerrolle. Den innsikten som disse generaliseringene gir, kan ha overføringsverdi eller være grunnlag for endringer. For eksempel kan funnene være av pedagogisk interesse for lærere i vanlig skole og montessoriskolen.

Å velge kvalitativt intervju som metode innebærer implisitt en fenomenologisk hermeneutisk forståelsesramme. I korthet går det ut på å kartlegge, tolke og forstå hvordan mennesker oppfatter fenomener i sin omverden og hvordan noe fremstår for den som blir spurt. Jeg hadde et ønske om å forstå tankegangen, følelsene og opplevelsene til de enkelte elevene. Gjennom intervju ville jeg prøve å få tak på et gitt antall elevers og en læreres oppfatning av hva det innebærer for disse elevene å gå over til vanlig skole med bakgrunn fra en montessoriskole. Videre ønsket jeg å finne ut hvordan denne bakgrunnen eventuelt påvirker tilpasningen til vanlig skole. Et viktig poeng innenfor den fenomenologiske metode er nettopp at forskeren i sin tolkning av materialet bygger på informantens forståelse av virkeligheten. I denne oppgaven dreier virkeligheten seg om forhold montessorielevene må forholde seg til i overgangen til vanlig skole, forhold knyttet til selve overgangen, læring, arbeidsmåter og sosiale relasjoner.

Det hermeneutiske aspektet i fortolkningen av elevenes synspunkt ligger i å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som observeres eller beskrives. Thagaard (1998) sier at: ”en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan leses på flere måter”. For eksempel kan mitt datamateriale leses ut fra den forståelsesramme fortolkeren eller jeg som forsker står i, eller ut fra elevenes forståelsesramme. Elevene kan da ha sine meninger og begrunnelser om et tema, mens jeg som forsker kan ha mine tolkninger av samme tema. Jeg vil bruke Geertz (1973) uttrykk ”tynne og tykke beskrivelser” for å tydeliggjøre hva jeg legger i dette. I tillegg til det åpenbare elevene formidler, som Geertz kaller for en ”tynn” beskrivelse, ligger det en tolkning som går ut over akkurat dette. En ”tykk” beskrivelse inkluderer både hvilke fortolkninger informanten selv gir, og den fortolkningen forskeren har. Slik jeg oppfatter Geertz, trenger jeg nødvendigvis ikke ukritisk å akseptere informantens versjon av virkeligheten, men eventuelt også kunne gå bakenfor denne om jeg har behov for det. I sin tolkningsprosess bruker forskeren ofte andre ord og uttrykk enn informanten, ord og uttrykk som er tilpasset temaene og en bestemt fagtradisjon. Dette innebærer at tolkningene mine vil bygge på annen informasjon enn bare dataene i seg selv. Jeg tar i bruk tidligere forskning, teorier og modeller som sammenfaller med eller utdypet det mine informanter gir uttrykk for.

Spørsmålet blir da om informantene vil forstå min tolkning og kjenne seg igjen i denne, eller om de vil ta avstand fra den. Dette er et viktig spørsmål og noe jeg vil komme tilbake til under avsnittet om etiske hensyn i forskningsprosessen.

Å ha tenåringer som informanter

Persiperer barn eller ungdom virkeligheten på en måte som gjør dem egnet til å være informanter? Jeg var litt usikker på dette når jeg skulle velge perspektiv på oppgaven. Skulle jeg velge ungdomsskolelærernes, foreldrenes eller elevenes perspektiv? Når jeg likevel har vektlagt elevenes perspektiv har det sammenheng med flere forhold. Først og fremst har jeg selv opplevd at mine barn i liten grad kommer til orde når det er snakk om å påvirke egen skolehverdag. Derfor mener jeg det er viktig å kunne gi montessorielevene mulighet til å uttrykke sine synspunkter i en sammenheng og en form som kan formidles til andre involverte. I tillegg vil foreldre og lærere kunne få en bedre forståelse av elevenes situasjon og dermed kunne gi bedre støtte til elevene. Et annet, men kanskje like viktig forhold er at lærere og foreldre ofte forstår situasjonen annerledes enn elevene gjør det. Lærere og elever kan for eksempel ha forskjellig oppfatning av den samme virkeligheten, og av den grunn være uenige om hvordan elevenes situasjon i skolen egentlig er.

Flere forskere har vært opptatt av spørsmålet om barn og ungdom eger seg til å være informanter. Ut fra et sosialpsykologisk standpunkt uttrykker Tiller (1987:387) at vi må inn i barnets verden for å forstå barn. Videre sier han at: "ingen er mer ekspert på det å være 6-åring enn 6-åringen selv" (ibid.:391). Med det gir han uttrykk for at vi både kan og bør bruke barn som informanter i forskning. Denne uttalelsen har bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv der miljøet rundt barnet ikke bare omfatter de objektivt gitte størrelser ved det fysiske miljøet, men også den måten disse størrelsene tolkes på av personene i miljøet eller i en bestemt situasjon. Bronfenbrenner (1979) er på mange måter en fenomenolog nettopp fordi han skiller mellom det fysiske og det psykiske miljøet. Dette innebærer at barn- og ungdoms miljøbetingelser ikke bare dreier seg om de objektivt gitte størrelser ved det fysiske miljøet, men også den måten størrelsene tolkes på av personene i miljøet eller situasjonen. Med andre ord er miljøet også slik det oppleves og erfares av barnet eller ungdommen i den bestemte situasjonen. Hvis for eksempel et barn er engstelig for å lese høyt i klassen, hjelper det lite at de andre elevene eller læreren ikke opplever det på samme måte. Det er elevens opplevelse av situasjonen som må tas på alvor.

Et av spørsmålene jeg stilte meg før jeg valgte elevperspektivet, var om jeg ville få tak i "god nok" informasjon dersom jeg intervjuet elevene. I ettertid kan jeg se at det var unødvendig

å bekymre seg for dette. Jeg opplevde at disse elevene var ”sikrere” informanter angående egne opplevelser og erfaringer enn for eksempel foreldre eller lærere. Det har blant annet sammenheng med egen erfaring som forelder, og det inntrykket jeg fikk ved å intervju en ungdomsskolelærer, som ga meg bekræftelse på dette. Å bruke elever som informanter har for eksempel gitt meg mange spennende innfallsvinkler og helt ny innsikt i forhold til pedagogiske og psykologiske spørsmål. Tiller(1991) snakker om at møtet med det umiddelbare og ukonvensjonelle ofte bidrar til svært nyttig selvinnsett. For eksempel kom det overraskende på meg at elevene var så bevisste og hadde god forståelse og innsikt i begrepet læring.

Informantene mine er mellom 12-18 år gammel. Det jeg visste om denne aldersgruppen hadde jeg lært fra tidligere pedagogikkstudier og erfaringer som forelder. Ut fra sistnevnte erfaring visste jeg at ungdommer i den alderen kunne være både ”barnlig” og mer voksne alt etter som situasjonen tilsier og hva som forventes av dem. Jeg kom ikke i direkte kontakt med den ”barnlige” siden av ungdommene der for eksempel utprøving og opposisjon står i sentrum. Imidlertid ga flere elever indirekte uttrykk for dette gjennom det de fortalte, noe datamateriale i enkelte sammenhenger også vil gjenspeile. I intervjusituasjonen var det den ”voksne” ungdommen jeg fikk kontakt med. Det merket jeg blant annet ved at de tok intervjusituasjonen på alvor. De var rolig, høflig, snakket en av gangen og virket svært interessert i temaene jeg tok opp. I pausen kunne de imidlertid være barnlig gjennom lek på ”gamle tomter” i skolehagen.

Mitt inntrykk er at elevene generelt er svært flinke til å uttrykke seg. Noen av elevene er svært reflekterte og bevisste i sine synspunkter. Dette gjelder spesielt en del av jentene som har god innsikt i forhold til sosiale relasjoner. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at de fleste elevene er mer reflekterte og bevisste enn jeg på forhånd hadde antatt. De kunne for eksempel beskrive en lærings situasjon ved å fortelle episoder, årsaksforklare hendelser, argumentere seg imellom og med meg og enkelte kom også med løsningsforslag ut fra egne erfaringer på området.

Det virker som om flere av historiene som ble fortalt rørte elevene sterkt følelsesmessig. Dette ga de uttrykk for ved å snakke ekstra høyt, snakke fort, snakke med lav stemme, le eller for eksempel lage lyder med en blyant. Disse følelsesmessige uttrykkene kan jeg selvfølgelig ikke formidle direkte, men i flere utsagn kommer følelsene indirekte til uttrykk gjennom elevenes bestemte språkbruk. En empatisk leser vil imidlertid kunne gjenkjenne de følelsesmessige sidene selv om elevenes kroppsspråk ikke er tilgjengelig.

Hvem er mine informanter?

Det var viktig å få tak i et representativt utvalg av elever som hadde gått på montessoriskolen. I alt dreide det seg om tretti elever som hadde gått ut fra skolen i løpet av de fem siste årene. Det

skulle vise seg at de 19 informantene jeg fikk kontakt med var mellom 12 og 18 år gammel, gikk på seks ulike ungdomsskoler og fire ulike videregående skoler. De yngste gikk i 7.klasse, mens de eldste gikk i 2. klasse på videregående skole. I utvalget var det også ni gutter og ti jenter. I tillegg intervjuet jeg en ungdomsskolelærer som hadde hatt flest montessorielever (6 elever) samlet i en klasse, og dermed hadde mest erfaring når det gjaldt overgangen til disse elevene.

På bakgrunn av et slikt utvalg mente jeg det ville bli enklere å få frem forskjellige oppfatninger av hvordan overgangen til vanlig ungdomsskole har påvirket elevene. At elevene gikk på ulike skoler er en ting, men at de går på forskjellige klassetrinn og har forskjellig kjønn, kan også være med på å få frem forskjeller. Montessorielevene som for eksempel har gått et halvt år på vanlig ungdomsskole, kunne ha andre eller mer ”ferske” opplevelser og oppfatninger av overgangen enn elever fra 2. videregående. De eldste elevene derimot ville muligens ha mer erfaring med hvordan montessorielevene tilpasser seg vanlig skole over tid. Ved at ulike aldersgrupper deltar som informanter, ville jeg muligens også løse det problemet Repstad (1993:71) snakker om når han diskuterer en av ulempene med retrospektive intervjuer: ”det er et hovedproblem ved retrospektive intervju at folk lett gjenkaller fortida gjennom et filter av begreper og tenkemåter de har tilegnet seg langt senere.”

Å være intervjuer

Et kvalitativt gruppeintervju er en krevende intervjuform både for de intervjuede og intervjuer. For informantene fordi de ikke bare kan gi et enkelt svar ved å krysse av i et spørreskjema, men må delta aktivt ved å tenke seg om, formulere svar og kanskje utdype disse svarene nærmere. I tillegg må elevene forholde seg til dynamikken mellom gruppedeltakerne. Av intervjueren kreves det at hun må beherske metoden ha kunnskap om temaet og innsikt i mellommenneskelige forhold.

Som hovedfagsstudent med liten trening fra tidligere intervjuundersøkelser, var det den praktiske gjennomføringen som virket mest skremmende. Det jeg følte meg mest trygg på var den kunnskapsmessige delen av intervjuet, og mine evner til å hankses med sosiale relasjoner og situasjoner. Det første fordi jeg hadde lest en del montessorilitteratur og fordi jeg hadde jobbet som lærer på montessoriskolen. Det andre fordi jeg hadde god erfaring med å jobbe i grupper i forbindelse med mine studier i sosialpedagogikk. Over en toårsperiode var det obligatorisk å praktisere og studere gruppeteori i form av gruppeprosesser, kommunikasjon og konfliktløsning. I intervjusammenheng ga denne erfaringen meg en stor fordel.

Det som kom mest overraskende på meg var at mitt pedagogiske ståsted ble utvidet eller utdypet i samtalen med elevene. I utgangspunktet tenkte jeg at min forståelse av ulike

pedagogiske begrep var ”bedre” eller ”dypere” enn elevenes fordi jeg både hadde lest og tenkt mye i gjennom disse begrepene. Gjennom samtalene fikk jeg imidlertid mine synspunkter endret på flere måter. Først og fremst lærte jeg at elevene virkelig kunne være ”eksperter” på seg selv og sin virkelighet. I og med at jeg ikke hadde noen montessoripedagogisk utdanning, var det viktig for meg å prøve å forstå informantene på best mulig måte. Å møte informantene med et åpent sinn mener jeg var en av årsakene til at jeg fikk utvidet min forståelseshorison på en rekke pedagogiske områder. Blant annet gjaldt det områder som læring og lærer og elevrollen.

Når jeg valgte å gjøre en undersøkelse i et miljø hvor jeg kjente informantene mer eller mindre godt på forhånd, kunne det få forskjellige utslag. På den positive siden kunne elevene være villig til å dele informasjon og kunnskap fordi de visste hvem jeg var og at jeg hadde kunnskaper om montessoripedagogikken. Dermed ble det for eksempel enklere for dem å forklare forskjeller og likheter mellom de to skoleslagene. På en annen side kunne denne fortroligheten påvirke deres uttalelser på en slik måte at elevene kun ville gi svar som lå nært opp til mine standpunkt. Av den grunn var det av stor betydning for meg hvilken rolle informantene ville gi meg i intervju situasjonen. Jeg ønsket ikke å representere ”montessorilæreren” eller ”moren” som ønsket bekreftelse på et ”ufeilbarlig” skoleslag. Uansett visste jeg at disse to rollene kunne eller ville påvirke informantene. I min situasjon var det derfor mer snakk om å gjøre disse rollene så ubetydelig som mulig, slik at de ikke ville skape for mye avstand eller nærhet.

To forhold gjorde at jeg håpet på en mer ”nøytral” rolle som samtidig kunne gi informantene den trygghet som skulle til for at de forsto betydningen av å komme med så ærlige svar som mulig. For det første hadde jeg ikke vært lærer for noen av disse elevene. Dermed kunne montessorielevene muligens snakke mer fritt om montessoriskolen og lærerne uten at jeg ble sett på som en av montessorilærerne. For det andre var jeg nå en person som gjennom mitt prosjekt var genuint interessert i deres tanker og erfaringer. Rollen som forsker ga meg derfor anledning til å fokusere på det faglige i form av informasjon og spørsmål, når jeg møtte elevene. Med en ”profesjonell” holdning til intervjuet ønsket jeg å oppnå den nødvendige avstanden. Samtidig skulle ikke denne holdningen gi elevene motstand mot å svare på spørsmålene eller føle utrygghet i situasjonen. Derfor forsøkte jeg å møte elevene ved å lytte oppmerksomt til det de fortalte. Jeg opplevde da at elevene generelt hadde tillitt og fortrolighet til meg i intervju situasjonen. Men tillit og fortrolighet merket jeg også i situasjoner hvor jeg måtte stille mer oppklarende og konfronterende spørsmål eller når elevene spontant uttalte seg om emner jeg ikke hadde spurt om på forhånd.

Thagaard (1998:92) snakker om en bestemt side av det å være informant. Hun sier at informantenes beskrivelser kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv i forhold til forskeren? Vil de for eksempel sette seg selv i et godt lys for å gjøre et godt inntrykk, eller vil de vektlegge de problematiske sidene for å overbevise meg om sin vanskelige situasjon? Selv om mine informanter uttalte seg om ulike sider ved det å være elev ved montessoriskolen og vanlig skole, er mitt inntrykk at elevene hadde egne bestemte meninger og dermed ikke behov for å presentere seg i et spesielt lys. Et slikt inntrykk fikk jeg fordi elevene for eksempel kunne være uenige eller argumentere med hverandre eller meg som forsker. Inntrykket kan også ha sammenheng med at de temaene som ble diskutert var elevenes egne ”fagområder” og at de heller ikke var spesielt sensitive. Det var egentlig opp til hver enkelt elev å velge hvor ”langt” vedkommende ville gå i sine uttalelser. Selv om flere elever fortalte om problematiske og vanskelige episoder som berørte dem sterkt følelsesmessig, fikk jeg inntrykk at de var ærlige i sine uttalelser og ikke hadde et spesielt ønske om å fremstille situasjonen annerledes enn slik de opplevde den.

Hvorvidt vektleggingen av elevenes uttalelser har sammenheng med min rolle som forsker er det vanskelig å ha noen sikker formening om. Enkelte elever kunne sikkert ha gode grunner for å holde informasjon tilbake, overdrive enkelte uttalelser og kanskje forvrengte virkeligheten. Selv om jeg oppfattet dette som uproblematisk i intervjusituasjonen, måtte jeg selvfølgelig forholde meg til denne forskningseffekten når jeg skulle analysere og tolke datamaterialet. Repstad (1993:99) sier noe interessant i den sammenhengen: ”Man må ikke tro at bare spontane og hundre prosent ærlige utsagn har informasjonsverdi for forskeren. Også strategisk bestemte, ”kunstige” informasjoner fra aktørene er interessante. Om ikke annet viser de noe om hvordan de ønsker at forskeren skal oppfatte virkeligheten”. I denne undersøkelsen blir det opp til leseren å bedømme om elevenes uttalelser og mine analyser og tolkninger er reliabel eller ikke.

Hva har jeg spurt om?

Med utgangspunkt i min erfaring som forelder, lærer på montessoriskolen, pedagogikkstudent og de åtte svarbrevne jeg fikk inn ved første henvendelse til elevene, formulerte jeg spørsmålene jeg stilte til informantene. Da jeg laget spørsmålene var jeg særlig opptatt av at de skulle være så nøytrale og så lite ledende som mulig. Jeg ønsket ikke å påvirke eller favorisere de ulike skoleslagene på noen måte. Dette var spesielt viktig for meg siden jeg selv hadde sterke bånd til Montessoriskolen. I ettertid kan jeg se at spørsmålene i utgangspunktet kunne virke for generelle. I intervjusituasjonen kom dette til uttrykk ved at elevene svarte for generelt og ble for lite

konkrete i sine svar. Av den grunn måtte jeg være spesielt påpasselig med å oppfordre elevene til å fortelle om konkrete erfaringer, utdypninger og gi eksempler. Det første intervjuet jeg foretok bar mer preg av dette enn de andre intervjuene. Etter hvert som jeg fikk intervjutrening og ble godt kjent med spørsmålene, fungerte de mer som en oversikt over tema jeg skulle berøre i løpet av den tiden jeg hadde til rådighet enn noe jeg måtte følge ”slavisk”.

Generelt måtte spørsmålene inneholde tema som berørte overgangen til vanlig ungdomsskole. Først og fremst ønsket jeg å finne ut hvordan montessorielevene opplever og oppfatter overgangen til vanlig ungdomsskole og hvordan de eventuelt tilpasser seg denne. Forskjeller og likheter mellom de to skoleslagene var også tema jeg ønsket å belyse. Med spørsmålene berørte jeg også læringsbegrepet i de to skoleslagene. Når jeg stilte spørsmål til ungdomsskolelæreren om hvordan hun oppfattet at montessorielevene opplevde og tilpasset seg vanlig skole, gjorde jeg det for å få et utvidet perspektiv eller korrektiv til elevenes opplevelser. På bakgrunn av dette har jeg spurt elevene og læreren om følgende tema:

Spørsmål til tidligere montessorielever:

- Hvordan er det å være elev på montessoriskole/vanlig skole?
- Hva er egentlig forskjellen på en montessoriskole og en vanlig skole?
- Hvordan lærte dere på montessoriskolen/på vanlig skole?
- Hvordan arbeidet dere på montessoriskolen/vanlig skole?
- Hvordan var det egentlig å begynne på vanlig ungdomsskole?
- Hva gjorde dere for å tilpasse dere?
- Hvordan tror dere det er å være lærer på montessoriskolen/vanlig skole?
- Hvilket forhold har/ hadde dere til montessorilærer/lærer på vanlig skole?
- Hvis dere skulle gi noen råd til 7.klassingene på montessoriskolen, hva skulle det ha vært?
- Hvis dere skulle gi noen råd til montessorilærerne, hva skulle det ha vært?
- Hvis dere skulle gi noen råd til lærerne på vanlig skole, hva skulle det ha vært?

Spørsmål til 7.klassingene:

- Hvordan er det å være elev ved montessoriskolen?
- Hvilke forandringer tror dere det vil bli når dere skal begynne på vanlig skole til høsten?
- Hva tror dere er mest likt/forskjellig på de to skoleslagene?
- På hvilken måte tror dere at dere må tilpasse dere?
- Hva gleder/gruer dere til når dere skal begynne i vanlig skole?
- Hvordan ønsker dere å bli mottatt på ungdomsskolen?

Spørsmål til ungdomsskolelærer:

- Hvordan oppfatter du at montessorielevene mestrer overgangen til vanlig skole?
- Er det noen forskjeller/likheter på hvordan montessorielever og elever fra vanlig skole mestrer overgangen?
- Hvilken kjennskap har du til montessoripedagogikken?
- Hvordan opplever du at montessorielevene klarer seg faglig/sosialt?

Gjennom disse spørsmålene eller temaene mente jeg at jeg ikke ville berøre spesielt sensitive opplevelser eller hendelser. Likevel fortalte noen av elevene om situasjoner og hendelser som hadde gjort dypt inntrykk og som de fremdeles var sjokkert over. Enkelte elever var for eksempel sjokkert over at de ikke mestret det faglige så godt som de hadde forventet. Andre elever var oppbrakt over den holdningen enkelte lærere møtte dem med i ulike sosiale og faglige sammenhenger. Andre tema som rørte ved sterke følelser var for eksempel skuffelsen over det elevene oppfattet som en meningsløs måte å lære på eller at de hadde mistet friheten, som de sa. Min oppgave i en slik sammenheng, var først og fremst å ha en empatisk holdning til det elevene sa, lytte med forståelse og respekt, og gi elevene bekreftelse på det som ble sagt uten å gi uttrykk for mine personlige vurderinger.

Spørsmålene mine har klare relasjoner til både montessoriskolen og vanlig ungdomsskole. Det var derfor relevant å stille kritiske spørsmål angående de to skoleslagene for å få bedre frem hva informantene virkelig mente. En slik utdypning var nødvendig for eventuelt å avdekke andre forhold som bevisst eller ubevisst ble skjult bak positive og negative beskrivelser, eller i forhold til at elevene kunne gi samme svare på min spørsmål. Ved å følge opp enkelte utsagn på en kritisk måte, måtte heller ikke informantene få inntrykk av at jeg ikke hadde tiltro til deres uttalelser. Det var derfor en stadig overveielse og balanse i intervju situasjonen om et svar trengte kritisk oppfølging eller om jeg kunne la det ligge.

Hvordan gikk jeg frem?

Jeg fikk kontakt med elevene gjennom montessoriskolens ledelse og sendte informasjonsbrev (se vedlegg) om undersøkelsen både til foreldre og elever. Det samme gjorde jeg til ungdomsskolelæreren jeg ønsket å intervju. I brevet til elevene hadde jeg to forespørsler. Den første forespørselen var om de kunne tenke seg å skrive et svarbrev til meg om hvordan de opplevde overgangen til vanlig ungdomsskole. Den andre forespørselen var om de ville være

med på et individuelt intervju i etterkant. Tanken bak disse forespørlene var at jeg skulle utforme spørsmålene ut fra elevenes formuleringer i svarbrevne.

I og med at interessen hadde vært stor både hos foreldre og Montessoriskolens ledelse, var det overraskende få elever som svarte på min henvendelse. I alt fikk jeg inn åtte svarbrev. Det tok litt tid før jeg oppfattet hva som eventuelt kunne ligge bak dette. Jeg var selv mor til to ungdommer som reagerte svært forskjellig på min henvendelse om å skrive et svarbrev. Den eldste svarte umiddelbart og leverte brevet uten bestemte kommentarer. Den yngste svarte at dette ønsket hun ikke å være med på fordi hun måtte skrive ”stil” som hun uttrykte det. Og noe personlig intervju hadde hun ikke tenkt å gi meg. Dermed fikk jeg et svar som muligens kunne gjelde flere informanter.

Jeg sendte derfor ut en ny forespørsel, og denne gangen fikk elevene tilbud om gruppeintervju. Da fikk jeg respons fra ytterligere elleve elever, noe som medførte at jeg kunne starte intervjurunden. Det virket som den muntlige formen og den sosiale konteksten i et gruppeintervju appellerte mer til ungdommene enn svarbrev og individuelle intervju.

Ungdomsskolelæreren jeg henvendte meg til ga umiddelbar positiv respons. Fordi jeg ikke hadde ønske om at elevenes svar skulle påvirke mine spørsmål til læreren, planla jeg å intervju læreren først. Hensikten min med å intervju en lærer var at lærerens oppfatning skulle gi et utvidet perspektiv eller være et korrektiv til elevenes uttalelser. I ettertid kan jeg se at jeg skulle ha intervjuet elevene først og deretter læreren. Bare på den måten ville jeg kunne følge opp elevenes ofte uventede svar. Selv om læreren kom med mange forskjellige synspunkter på ulike tema som for eksempel prosjektarbeid, ansvar for egen læring og faglig og sosial mestring, var det også mange elevsvar jeg ikke fikk lærerens synspunkter på. Det har først og fremst sammenheng med at jeg var uforberedt på mange av de temaene elevene kom inn på. I etterpåklokskap kan jeg vel si at jeg har mistet deler av det utvidede perspektivet og korrektivet jeg hadde tenkt at lærerens synspunkter skulle være i undersøkelsen.

Når jeg planla tilrettelegging av intervju var jeg opptatt av å skape en så trygg situasjon som mulig for elevene. Intervjuene foregikk i hovedsak i ”stallen” på Montessoriskolen, etter elevenes skoletid. Det er et lite hus som ligger rett ved siden av hovedhuset på skolen, som engang har vært stall, men som nå blir brukt til musikk, sløyd og andre aktiviteter. Jeg hadde lagt opp til at intervjuet skulle være en hyggelig opplevelse for elevene. Elevene kom til intervjuet direkte etter skoletid, og derfor serverte jeg boller og brus. 7.klassingene intervjuet jeg på møterommet i selve skolebygningen fordi intervjuene foregikk i skoletiden, og da var ”stallen” opptatt. I og med at jeg intervjuet elevene i ”stallen” snakker elevene om ”her” og ”der” når de skal uttale seg om montessoriskolen og ungdomsskolen eller videregående skole.

Elevene ble intervjuet i grupper på 3-5 elever på samme klassetrinn. Dette var for å oppnå størst mulig trygghet blant elevene. Jeg planla de fleste intervjuene med 4-5 elever. I to tilfeller møtte ikke elevene frem til avtalen, men intervjuene ble likevel gjennomført med færre elever til stede.

Jeg ønsket at gruppeintervjuene skulle bære preg av en samtale. Selv om det var mange flere spørsmål og svar enn i en vanlig samtale, prøvde jeg å få til en naturlig overgang mellom spørsmålene og svarene. Intervjuet skulle gi plass til elevenes egne meninger, tolkninger, forklaringer og beskrivelser av ulike episoder. Jeg måtte være åpen for alternative svar som kunne gi flere nyanser til temaet elevene ble bedt om å utdype. Elevene formidlet også sine opplevelser på ulike måter. Noen elever beskrev hendelser og situasjoner ved hjelp av fortellinger eller eksempler, andre var mer opptatt av å analysere årsaken til en bestemt problemstilling. Dette gjorde at strukturen i hvert intervju ble helt forskjellig. Samtidig synes jeg det var med på å gjøre materiale mer spennende og variert.

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og etter hvert intervju avsatte jeg tid til å skrive ut intervjuene i sin helhet. Jeg bestemte på forhånd at jeg ikke skulle gjøre avtaler med nye informanter før det forrige intervjuet var ferdig transkribert og gjennomlest. Dette gjorde at arbeidet ble mer variert. I tillegg fikk jeg tid til å reflektere over intervjuet og gjøre nødvendige endringer med hensyn til intervjueteknikk og spørsmålene jeg skulle stille.

Utgangspunktet mitt var å være mest mulig åpen, nysgjerrig og lyttende til det elevene hadde å fortelle eller drøfte de ulike emneområdene og problemstillingene mest mulig på deres premisser. Det var elevene som hadde ”følt overgangen på kroppen”, og som var ”ekspertene” på fenomenet jeg ønsket å undersøke. Jeg hadde tenkt nøye igjennom dette på forhånd, og kommet frem til at resultatet kanskje ville avhenge av hvor meddelsom elevene ville være i intervjusituasjonen. I et kvalitativt intervju kan ikke informantene bare krysse av i et skjema, men må tenke seg om, formulere svar og kanskje utdype dette ytterligere dersom intervjueren ber om det. Bekymringene for at elevene ikke ville meddele seg skulle vise seg å være bortkastet. Etter det første intervjuet forsto jeg at de fleste elevene var svært frittalende, og det virket som om enkelte var glade for å snakke om forandringene i forbindelse med overgangen til vanlig skole. Dette viste de blant annet ved å være meget engasjerte under intervjuet. En av elevene ga også uttrykk for at hun var overrasket over at flere elever hadde de samme opplevelsene som hun selv hadde hatt. Dette var en elev som ikke gikk på samme skole som andre montessorielever.

Før hvert intervju fortalte jeg informantene om prosjektet mitt, hvorfor jeg måtte bruke båndopptaker og hva som ville skje med dataene etterpå. Jeg presiserte spesielt at alle dataene ble behandlet konfidensielt, og at ingen uttalelser ble direkte knyttet til elevenes navn. Det var to forhold jeg ville avklare med dette. For det første var jeg mor til tidligere montessorielever og det

var derfor viktig at elevene fikk en bekreftelse på at jeg ikke ville la mine barn under noen omstendigheter få tilgang til den informasjon de i fortrolighet ga meg under intervjuet. Denne presiseringen var blant annet viktig for min rolle som forsker slik at jeg kunne fremstå og bli oppfattet som en person de kunne ha tillit til. Det andre forholdet hadde sammenheng med at elevene skulle kunne følge seg trygge på at jeg ikke ville gå videre med informasjon om hvem som hadde sagt hva av positive og negative sider ved montessoriskolen eller vanlig skole. Montessoriskolen er et lite miljø og i den sammenheng tenkte jeg spesielt på avgangsklassen som skulle fortsette på skolen i noen måneder etter intervjuet. Men det var også viktig at montessorielevene på ungdomsskolen og videregående skole ikke skulle være redde å bli gjenkjent av andre eller kjenne seg selv igjen i fremstillingen. Denne problematikken kommer jeg nærmere inne på i avsnittet om etiske hensyn i forskningsprosessen.

I avsnittet ”å være intervjuer” gikk jeg nærmere inn på ulike sider ved min rolle som forsker. En side ved dette var at jeg ville prøve å hindre at jeg skapte bestemte forventninger til elevene angående deres svar. Før selve intervjuet begynte, presiserte jeg derfor at det var elevenes meninger som skulle komme frem og ikke mine antagelser om fenomenet. Under selve intervjuet prøvde jeg også å ha en bevisst holdning til at det var informantene selv som skulle formulere sine meninger, og at min rolle var å innta en mer forstående og oppklarende holdning.

Ut fra egen erfaring visste jeg at informantene kunne bli hemmet når båndopptakeren ble brukt under intervjuet. Det var en nyttig erfaring fordi de fleste elevene reagerte på en eller annen måte når jeg startet båndopptakeren. Noen ble stille, andre begynte å skratt le, mens atter andre virket nervøse og begynte å lage lyder med en blyant eller lignende. Dette varte imidlertid en kort periode (ca. 5 min) av intervjuet. Det var alltid en av elevene som ”tok seg sammen” og dro de andre i gang. Etter hvert virket det som de glemte at båndopptakeren sto på. Hvert intervju varte i ca. 90 minutter, men i et tilfelle hvor bare tre elever møtte, var vi ferdig etter 50 minutter. Etter 45 minutter (en side av et 90 min. bånd) tok vi en pause, og elevene gikk ut i hagen ”på gamle tomter”. Samtidig fikk jeg litt tid til å hente meg inn igjen, reflektere over den informasjonen jeg hadde samlet inn og tenke igjennom siste delen av intervjuet.

I forbindelse med det første intervjuet jeg gjennomførte fikk jeg tidsproblemer. Jeg klarte ikke å komme meg igjennom alle spørsmålene. Dessuten bar intervjuet preg av at jeg var for opptatt av intervjuteknikk, og det å følge spørsmålene punktvis. I ettertid kan jeg se at jeg lot elevene få ”styre” for mye. Konflikten besto mellom å la elevene få utdype hver problemstilling og kanskje forfølge enkelte temaer som jeg ikke hadde planlagt på forhånd og å komme i mål med spørsmålslisten.

Brandth(1996:145) definerer et gruppeintervju som ”en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer.” I intervjuene som fulgte, var jeg mer bevisst på min lederrolle og oppnådde en bedre balanse mellom spørsmålene mine og det å forfølge enkelte emner som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Jeg var nok uforberedt på gruppedynamikken som Kvale (1997:58) snakker om når han sier: ”Interaksjonen i gruppen reduserer imidlertid intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene.” At intervjuerens kontroll av intervjusituasjonen reduseres, kan jeg skrive under på, men at det blir vanskeligere å foreta en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene, vil jeg ikke si meg helt enig i. For å unngå dette problemet, brukte jeg ”navn” på informantene når jeg transkriberte, slik at jeg kunne skille dem fra hverandre under analysearbeidet i etterkant. Selvfølgelig ville det vært enklere med nitten enkeltintervju og en fast struktur på spørsmål og rekkefølge. Men når jeg laget et system for å skille de overlappende stemmene i gruppeintervjuene, mener jeg likevel at det ikke er verre å systematisere et slikt intervju enn et åpent individuelt intervju med nitten ulike informanter. Så lenge jeg ga navn til mine informanter, kunne jeg enkelt samle de ulike informantenes svar under de ulike spørsmålene. Jeg må imidlertid legge til at elevene stort sett ikke hadde problemer med å snakke en om gangen. Dette var et av punktene jeg tok opp med elevene før selve intervjuet startet, og jeg opplevde det aldri som noe stort problem. Resultatet var at arbeidet med utskrivningen av intervjuene, samt å skille ut elevenes stemmer, ble enklere.

Den største utfordringen jeg hadde med å gjennomføre gruppeintervjuene, var å ivareta den uenigheten som av og til kunne oppstå mellom elevene. Det kunne lett bli en argumentasjon om hvem som hadde de ”riktige” synspunktene. Jeg ønsket selvfølgelig ikke at de mest dominerende synspunktene skulle komme frem på bekostning av mer avvikende synspunkter. For meg som forsker var alle synspunkter like viktige. Dette dilemmaet prøvde jeg å løse ved å lytte aktivt til elevene etter tur. Ved å gjøre det mener jeg at jeg samtidig ga indirekte uttrykk for at jeg syntes ulike synspunkter var interessante og like betydningsfulle. Elevene virket også mer avslappet når de oppfattet at jeg tok ”styringen”, og når de forsto at alle fikk uttale seg og bruke den tiden de ønsket.

Mine informanter kjente hverandre godt fra før og hadde en felles bakgrunn fra montessoriskolen. Enkelte elever hadde også felles bakgrunn fra vanlig ungdomsskole. Dermed hadde de et felles grunnlag å diskutere ut fra. Dette var nok avgjørende for at alle elevene stort sett ga uttrykk for sine synspunkter, uavhengig av graden av uenighet. Jeg opplevde med andre ord at de var så trygge på hverandre at de kunne følge opp hverandres svar og gi kommentarer

uansett om de var enig eller ikke. Denne åpenheten var kanskje en av årsakene til at stemningen i ”stallen” virket så intens. Mange hadde ”mye på hjertet” og virket ivrig og fornøyd med at noen viste interesse for deres opplevelser. Denne stemningen og åpenheten i gruppene har jeg vanskelig for å tilskrive noe generelt som oppstår i alle gruppeintervju fordi ”interaksjonen mellom intervjupersonene ofte frembringer spontane og følelsesladete uttalelser”, slik Kvale (1997:58) uttrykker det. Etter min mening må det ha sammenheng med hvor godt informantene kjente hverandre fra før og hvor trygge de var på hverandre.

Repstad (1993:74) hevder at det kan være fordeler med gruppeintervju fordi informantene følger opp hverandres uttalelser og nyanserer det som blir sagt. Denne samtaledynamikken var spesielt viktig for de yngste elevene fordi de noen ganger hadde problemer med å finne de ”rette” ordene eller gi gode forklaringer på ulike situasjoner. Da fikk de god hjelp fra de andre informantene som ofte fulgte opp med et oppklarende eksempel.

Andre ganger kunne samtals dynamikk bære preg av at elevene var mer opptatt av å få bekreftet fellesskapet i gruppen enn av å være nyanserte. For eksempel kunne elevene fremstå med klare negative holdninger til lærere som mobber elever. I den forbindelse fulgte de hverandre opp ved å fortelle den ene historien etter den andre. Jeg betviler ikke innholdet i disse historiene, men min oppgave som intervjuer var å stille kritiske spørsmål slik at disse holdningene ble nyansert. For eksempel spurte jeg om alle lærere mobbet, om forskjellen på lærere som mobber eller ikke, eller hvilken støtte de opplevde de fikk fra andre lærere i slike situasjoner.

Analyse og tolkning

De fem gruppeintervjuene og lærerintervjuet utgjorde til sammen 70 transkriberte maskinskrevne sider. Selv om jeg gjennom hele undersøkelsesprosessen hadde tenkt på hvordan jeg skulle bearbeide, analysere og tolke dataene, virket datamateriale både overveldende og uoversiktlig. Først forsøkte jeg å la materialet ”tale til meg” slik enkelte metodebøker gir råd om, men det kom ikke noe særlig konstruktivt ut av det. Kanskje hadde jeg misoppfattet hva det å ”tale til” egentlig betydde. Uansett var dette en vanskelig fase i prosessen.

Å bearbeide intervjuene var altså en stor utfordring som jeg måtte finne en løsning på. I utgangspunktet hadde jeg stilt de samme spørsmålene til alle elevene, men ikke i samme rekkefølge. Derfor kunne det være hensiktsmessig å sortere svarene under de ulike spørsmålene. Dette var ingen enkel jobb fordi elevene ikke alltid svarte på akkurat det jeg stilte spørsmål om. Noen ganger ble spørsmålet assosiert med andre tema eller elevene snakket seg ”ut på viddene”. Sagt på en annen måte, kom det alltid noe i tillegg til de direkte svarene. Dette medførte at jeg

delte utskriftene inn i bestemte begrepskategorier slik at jeg klarte å skille, ikke bare de enkelte svarene, men også andre tema som dukket opp underveis i intervjuet.

Med bakgrunn i disse kategoriene klippet og fordelte jeg svarene i ulike tema. De sorterte utklippene limte jeg så opp på A-3 ark med de ulike spørsmålene som overskrift. Elevene hadde fått ”nye” navn i løpet av transkriberingsprosessen som ikke var like lett å huske. Derfor noterte jeg klassetrinnet i marginen på hvert elevutsagn for å kunne gjenkjenne elevene fra ulike klassetrinn. I og med at mange elevutsagn kunne plasseres under forskjellige tema eller overskrifter, måtte jeg lage et system som koblet dem til hverandre. Dette gjorde jeg ved å bruke forskjellige farger. Et utsagn kunne for eksempel markeres ved å sette en eller flere farger i marginen for derigjennom å koble utsagnet med andre tema eller overskrifter. Når dette arbeidet var gjort laget jeg fire kolonner på hvert ark hvor jeg noterte tema, egen forståelse av utsagnet, teori jeg kunne sette temaet i sammenheng med og til slutt en kort tolkningskommentar. Ved å gjennomføre dette arbeidet manuelt, fikk jeg god oversikt over materiale, samtidig som jeg ble mer kjent med stemmen til den enkelte elev. Likheter og forskjeller mellom informantene ble også mer tydelig gjennom dette arbeidet. Med andre ord begynte materiale ”å tale til meg”. Resultatet av ovennevnte arbeid ble utgangspunkt både for videre analyse og tolkning.

Som forsker er det min jobb å analysere og tolke de språklige uttalelsene elevene formidler i sammenheng med elevenes selvforståelse, og innenfor den kunnskapen jeg har om emnet. Derfor måtte jeg lytte, lese og reflektere over datamaterialet mange ganger, slik at jeg kunne få frem både elevenes subjektive opplevelser og en mer helhetlig forståelse. Det at jeg var til stede under intervjuene og kan huske konteksten, gir meg også et bedre utgangspunkt for et mer helhetlig perspektiv i fortolkningsprosessen. Jeg kan lytte til opptakene mange ganger, se for meg elevene og deres kroppsspråk, kjenne igjen stemningen i rommet og ikke minst føle dynamikken mellom elevene og meg selv.

Intervjuutskriften er en tekst som inneholder utsagn om en rekke fenomener. Disse er mer eller mindre knyttet til det fenomenet som står i fokus for denne undersøkelsen, nemlig montessorielevenes opplevelse av overgangen fra montessoriskolen til vanlig ungdomsskole. Intervjuene gir altså først mening når de settes inn i den sammenheng de ble fremsatt i. Datautvalget jeg har foretatt i den forbindelse er fremstilt gjennom de ordrette illustrasjonene i oppgaven. Men det er begrenset hvor mange og hvor omfattende sitater jeg kan ta med. Jeg har derfor prøvd å finne frem til utsagn som gir best mulig innsikt i det fenomenet som blir belyst. Tanken bak utvalget er at det skal kaste lys over de spørsmålene jeg har arbeidet med i denne oppgaven.

Etiske hensyn i forskningsprosessen

De første etiske reglene jeg måtte ta stilling til i forbindelse med min undersøkelse, var om jeg i det hele tatt skulle gjennomføre en intervjuundersøkelse i et lite miljø som Montessoriskolen er. Det å gjennomføre en undersøkelse i en montessoripedagogisk sammenheng, kunne gi vitenskapelig verdi i seg selv fordi slike undersøkelser ikke finnes i forskningssammenheng. Men like viktig var det å tenke på om undersøkelsen ville forbedre elevenes situasjon på noen måte eller om hensynet til elevenes integritet skulle komme foran dette hensynet. Sammen med de positive tilbakemeldingene jeg fikk fra foreldre, skolens ledelse og elevene i intervjusituasjonen vurderte jeg det slik at undersøkelsen likevel kunne gi elevene positive fordeler dersom den blir aktivt tatt i bruk i de forskjellige læringsmiljøene.

Selv om deltakelse er basert på informasjon og frivillighet, må også informantene skjermes slik at de ikke kan gjenkjennes eller settes i forbindelse med bestemte uttalelser. Derfor er det viktig å anonymisere opplysningene som kommer frem under intervjuet og samtidig overholde taushetsplikt i forhold til enkeltelever og lærere. I denne sammenhengen er det for eksempel en fordel at informantene går på seks forskjellige ungdomsskoler. Dermed blir det vanskeligere å kjenne igjen hendelser og situasjoner elevene forteller om. Det er ikke like enkelt å skjermes lærere og elever (7.klasse) på Montessoriskolen på samme måte som det er mulig med elevene på ungdomsskole og videregående skole. Montessoriskolen i Bergen har få lærere og elever, men selv om disse ikke nevnes med navn, kan anonymiteten bli problematisk å overholde. I og med at elevenes synspunkter ikke avdekker spesielt sensitive opplysninger om det å være Montessorilærer, mener jeg det er forsvarlig å gjennomføre en slik undersøkelse.

Selv om anonymiteten til den enkelte Montessorielever kan ivaretas på en forsvarlig måte, kan det også settes spørsmål ved hvordan undersøkelsen blir motatt i vanlig skole. Kan jeg som forsker for eksempel være sikker på at lærerne der ikke reagerer negativt på forskjellige negative utsagn og lar det gå ut over elevene. Dersom elevene i ettertid vil møte lærere som ikke har forståelse for elevenes uttalelser om vanlig skole, kan det være med på å påvirke lærerens holdning overfor Montessorielever. Selv om jeg antar at en slik problemstilling ikke blir aktuell, må jeg reflektere over muligheten for en slik reaksjon. Dette gjelder også andre forhold i undersøkelsen.

I et gruppeintervju er det for eksempel viktig å ta hensyn til den enkelte elev, samtidig som gruppen skal fungere som helhet. Den enkelte elev må komme til orde, men de må også føle at ulike meninger blir akseptert i gruppen. Uten en slik atmosfære kan verdifull informasjon gå tapt. Derfor var jeg meget bevisst på å gi elevene tid til å svare så fullstendig som mulig samtidig som jeg ga uttrykk for at enhver uttalelse var viktig for undersøkelsen. Denne

holdningen mener jeg påvirket de andre elevene til å verdsette hverandres uttalelser. Selv om enkelte elever var mer snakkesalig enn andre, deltok de fleste elevene svært aktivt i samtalen. Noen få elever virket sjenerte under intervjuet, men dette var ikke et stort problem siden de fleste var ganske frittalende.

Under transkriberingsarbeidet av elevenes uttalelser var det viktig å skrive disse så riktig som mulig. Det medførte at jeg måtte spole båndopptakeren tilbake uttallige ganger for å finne frem til det ”rette” ordet eller de ”rette” setningene. Båndene skal imidlertid makuleres etter at oppgaven er innlevert slik at elevenes uttalelser slettes og heller ikke kan brukes av andre forskere i sammenhenger der informantene ikke har gitt sitt samtykke.

De etiske sidene ved analysen og tolkningen omfatter blant annet spørsmålet om hvem sin virkelighet det er snakk om når jeg som forsker fremlegger analyser og tolkninger av et datamateriale. Innledningsvis i dette kapitlet snakket jeg om at mitt datamateriale kunne ”leses” på flere måter. For eksempel kan det leses ut fra den forståelsesramme jeg som forsker står i, eller ut fra elevenes forståelsesramme. På en måte stiller jeg meg kritisk til dette fordi jeg som forsker kan ha en bestemt oppfatning av datamateriale, mens en annen forsker muligens kan ha en annen oppfatning. I en slik sammenheng er jeg kritisk til hvem sin ”virkelighet” som får komme frem, og eventuelt hva som skjer med informantens oppfatning og forståelse. Er det for eksempel elevenes eller forskerens virkelighet det da er snakk om. Thagaard (1998:102) stiller spørsmålet om hvordan informanten er presentert i måten forskeren analyserer teksten?”. Hun sier at forskeren har et ansvar for ikke å misbruke informantens tillit på en slik måte at tolkningene av dataene kan oppleves som krenkende eller at informanten ikke kjenner seg igjen i dem. Derfor må man legge fortolkningen nært opp til informantens selvforståelse ved for eksempel å benytte begreper som er nært knyttet til de fenomenene som analyseres. Dette prinsippet har jeg forsøkt å følge i analyse og tolkningsprosessen. Når elevenes beskrivelser er klare og ikke vanskelig å forstå, er prinsippet lett å følge. Derimot kan det lett oppstå problemer når elevenes uttalelser blir mer utvetydige. Da må jeg velge mellom å skrive det jeg mener elevene tenker i den sammenhengen, eller la vær å bruke utsagnet. I de tilfellene hvor jeg kunne bruke alternative utsagn som ga mer konkrete svar, var det en løsning jeg valgte, men det kunne også oppstå en avveining i bruken av utsagn.

Montessori i en teoretisk sammenheng

Maria Montessoris måte å tenke på er som alle andre teorier, knyttet til en bestemt tidsperiode i historien. Hennes tenkning er preget av det tidlige 1900-tallets filosofi og naturvitenskap. Mange vil derfor mene at hennes pedagogikk kun tar utgangspunkt i et biologisk-psykologisk menneskesyn som fullstendig mangler det sosiokulturelle perspektivet som i dag blir vektlagt i pedagogisk tenkning.

Gjennom observasjoner forsøkte Maria Montessori å bygge en teori. Disse idéene ble hele tiden utviklet videre og tolket i nye pedagogiske sammenhenger og hun så aldri på dem som endelige. Derfor er det helt i tråd med Maria Montessoris tenkning at montessorifilosofien tolkes og tilpasses praksis til dagens nye vitenskapelige fremskritt og kontekstuelle betingelser.

Om dette har vært praksis i montessoripedagogikken eller om læren har stivnet i gamle og dogmatiske teorier, vet man svært lite om, dels fordi det ikke har foregått forskning på dette området, og dels fordi de fleste montessorilærere kun har utdanning innenfor montessoripedagogikken og dermed har liten kontakt med andre pedagogiske miljøer. Enkelte kritiske røster har uttalt seg fra tid til annet, men da har alltid kritikken vært knyttet til Montessoris teoretiske tekster. På tross av den økende interessen for montessoripedagogikken i både Norge og Sverige, har jeg ikke funnet nyere forskning som for eksempel har undersøkt den praktiske montessoripedagogikken.

Praksis følger nødvendigvis ikke teorien i alle sammenhenger, og derfor sier en historisk-teoretisk beskrivelse eller analyse av teorien ikke mye om dagens praksis innenfor montessoriskoler. Dagens montessorilærere kan for eksempel vektlegge det sosiale fellesskapet og dialogen, som i Maria Montessoris samfunn var mindre fremtredende enn det for eksempel er i dagens pedagogiske praksis. Hvordan praksis erfares av elevene selv, vil de empiriske funnene kunne si mer om.

I dette kapitlet kommer jeg først til å redegjøre for Montessoris pedagogiske filosofi og metode. Deretter vil jeg sette et kritisk lys på enkelte sider ved filosofien, metoden og pedagogikken. Spørsmål som om montessorifilosofien bygger på holdbare teorier, om den har vært i utvikling og om pedagogikken utvikler den nødvendige kritiske tenkning hos eleven, vil bli berørt i denne delen. Til slutt vil jeg knytte Montessoris filosofi til andre teoretikere, og på den måten sette filosofien inn i en bredere kontekst.

Maria Montessoris filosofi

Det første steget i utviklingen av Montessoris pedagogiske filosofi var gjennom observasjon av barn i ulike aldersgrupper og hva som var karakteristisk for disse gruppene. Hun fant ut at barn

handlet ut fra bestemte interesser og regelbundne aktiviteter som de ofte gjentok til det mestret en bestemt aktivitet. Det andre steget var å skape en teori som kunne redegjøre for hennes observasjoner og for de idéene hun hadde omkring læringsutvikling, middel og mål. Montessori hadde et annerledes læringsyn enn det som var vanlig på hennes tid, og i sitatet nedenfor gir hun uttrykk for dette:

”Scientific observation has established that education is not what the teacher gives; education is a natural process spontaneously carried out by the human individual, and is acquired not by listening to words but by experiences upon the environment.” (1974:2).

En av de viktigste pedagogiske målsetningene i montessorifilosofien er å få eleven til å lære seg selv og ikke bare passivt motta kunnskap fra lærerens undervisning. I denne filosofien er det selvstendige og ansvarlige mennesket idealet. Et av de viktigste pedagogiske målene er derfor ”å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv”. Montessori setter dette i sammenheng med frihet. Et uttrykk som ofte blir brukt i den forbindelse er ”frihet eller død”. Med det forstår jeg at dersom eleven ikke får anledning til å tenke eller handle selvstendig, eller at det er andre som tenker eller handler for en, blir heller ikke eleven i stand til å tenke eller handle på egen hånd. Montessori sier det slik:

”We must help the child to act for himself, will for himself, think for himself; this is the art of those who aspire to serve the spirit”. (1987:89)

Sensitive perioder

Noe av det Montessori oppdaget gjennom sine observasjoner, var at den psykiske utviklingen hos barnet følger en bestemt prosess eller mønster. Hun sammenlignet dette med den fysiske utviklingen som styres av celledelingen. I bestemte perioder utvikler fosteret indre og ytre organer. Slike perioder har også barnet når det gjelder psykisk utvikling. Montessori kalte disse periodene for ”sensitive perioder” og beskriver de slik:

”På dette plan ser vi også hur psykisk energi bildas under spesiella känsliga perioder. Under dessa perioder råder en sådan intensiv aktivitet att den vuxne aldrig kan återuppleva eller minnas dem. Under dessa känsliga perioder skapas inte själva psyket, utan dess förmågor. Och även här utvecklas varje förmåga oberoende av de andra. Var och en av dessa förmågor har sitt eget speciella inntresse och denne känslighet är så stor att den får individen att utföra vissa aktivitetsserier. Ingen av dessa särskilda känsligheter föreligger under hela utvecklingsperioden. Var och en av dem finns bara tillräckligt länge för att en psykisk förmåga ska bildas. När denna väl har bildats försvinner den särskilda känsligheten.” (1987: 53-54)

Montessori (1987) skiller mellom tre slike perioder; første periode fra 0-6 år, andre periode fra 6-12 år og den tredje perioden fra 12-18 år. I den første perioden utforskes barnets nærmeste miljø. Da er den senso-motoriske utviklingen og språkutviklingen det mest dominerende. Men det er også i denne perioden barnets indre mulighet til utvikling av intelligens og følelsesmessig liv dannes. Mot slutten av perioden utvikler barnet seg mot mer bevisst innlæring, beslutninger og handlinger som i begynnelsen var en mer ubevisst prosess for barnet. Først når barnet selv kan ta hånd om sin læring, kan det opparbeide en bevisst indre modell av virkeligheten, og ta i bruk sin kreativitet og fantasi.

I andre periode (6-12) blir barnet i stand til å ta hånd om sin egen læring. Det får interesse for verden utenfor de nærmeste omgivelsene og blir intellektuelt mottakelige for nye kunnskaper. Det er i denne perioden grunnlaget for barnets intellektuelle interesse i voksen alder dannes. Under denne perioden handler barnet mer bevisst enn ubevisst, og den sosiale og moralske bevissthet øker.

I den siste av de sensitive periodene (12-18) legges grunnlaget for barnets fortsatte mestring for resten av livet. Passivitet og identitetsløshet må møtes med arbeid som blant annet fremmer aktivitet og former barnets identitet. Barnets interesser begrenses nå til bestemte emneområder.

Bestemte karaktertrekk utvikles i barnet ved at det i disse periodene vil handle ut fra en sterk søking etter en bestemt type aktivitet.

I sensitive perioder observerte Montessori at barn trener om og om igjen for å utvikle en ny ferdighet. Først er det en periode med skapelse, intensivt arbeid og aktivitet. Deretter følger en periode med indre stabilisering. Når barnet mestrer en bestemt funksjon, er den en del av barnet og ikke lenger noe å strekke seg mot. Funksjonen er internalisert og barnet vil bruke funksjonen til å utvikle nye funksjoner. Derfor vil ikke barnet trene på noe det kan fra før. Det vil heller ikke glede seg over et arbeid som allerede er innenfor rekkevidde. Gradvis vil så erfaringen trenge igjennom til bevissthet, og på den måten arbeider barnet seg fram mot stadig større selvstendighet.

De fleste som har kontakt med barn vet at de i perioder har en meget sterk interesse for spesielle aktiviteter. Det er snakk om en lidenskapelig interesse for akkurat den tingen eller aktiviteten, sier Montessori (1966). Barnet er opptatt av dette til hun har tilfredsstilt sitt behov for akkurat denne aktiviteten. Hvis barnet i denne perioden får følge sine naturlige instinkter, vil det tilegne seg en ferdighet langt raskere, lettere og mer gledesfylt enn i noen annen periode i livet.

I en montessoriklasse vil derfor hvert barn fritt kunne velge aktivitet, fordi det da vil følge sin naturlige utvikling og selvoppbygging. Senere vil vi kunne observere når den ustoppelige interessen for aktiviteten opphører. Men når barn følger sin natur og ikke våre ordrer, ser vi ofte på de som frekke og uoppdragne. Alt som behøves, sier Montessori (1987) er respekt for barna og deres gjøremål.

Noen sensitive perioder er godt synlige, mens andre ikke er like lett å oppdage. Koordinering av kroppen i forskjellige utviklingsperioder er en sensitiv periode en lett får øye på. For eksempel når et barn lærer seg å sitte, krype og gå. Et annet eksempel på en sensitiv periode er når barnet er i ferd med å bygge opp språket, og utvikle et godt ordforråd. Men det er ikke like lett å oppdage at et barn i perioder er spesielt opptatt av orden. Det samme gjelder barnets voldsomme interesse for detaljer rundt seg. Med kunnskap om disse periodene mente Montessori at vi som foreldre og lærere kunne støtte opp under forskjellige utviklingsstadier i rett tid, og på den måten frigjøre en del av det enorme potensialet ethvert barn har.

Det absorberende sinnet

I barnets første leveår har det en bestemt evne til innlæring som forsvinner senere i livet. Det sinnet som barnet aktivt bearbeider den informasjon som mottas, kalte Montessori for ”det absorberende sinn”. Montessori beskriver det absorberende sinnets spesielle karakter på denne måten:

”...barnet absorberer kunnskap direkt. Barnet lærer seg sitt modersmål helt enkelt gjennom å fortsätta att leva. En sorts mentala kemiska processer pågår i barnets inre. Vi vuxna däremot är mottagare. I oss strömmar intrycken in och lagras i vårt medvetande. Men själva är vi skilda från dem, precis som vasen är skild från det vatten den innehåller. Barnet genomgår i stället en förvandling. Det tar inte bare emot intryck, det formas också av dem. Intrycken införlivas med barnet. Barnet skapar sina egna ”mentala muskler”, och använder i denna process alt det finner i sin omvärld. Jag har kallat den här typen av mental verksamhet *det absorberande sinnet*.” (1987:34)

”Vuxna beundrar sin omgivning; de kan minnas den och tänka på den. Barnen absorberer den. Det ett barn ser kommer det inte bare ihåg; det blir en del av dess själ. Barnen förkroppsligar i sitt inre alt de ser och hör i sin omvärld. De omvandlas av det.” (1987:63)

Barnet absorberer sine oppdagelser og kroppsliggjør disse inntrykkene, ifølge Montessori. Det er altså ikke ved hjelp av intellektet, eller gjennom arbeidet, barnet former sin personlighet og utvikler de menneskelige egenskapene, men ved hjelp av det absorberende sinnet. Denne type sinn vil forsvinne ettersom intellektet utvides og barnets innlæring vil foregå mer på det bevisste plan.

Selv om det absorberende sinn vil forsvinne rundt 6 års alder, er barnets medfødte ”tendenser” fortsatt tydelige. Tendenser, sier Montessori (1956) er de faktorene som gjør at barnet tilpasser seg hvilken som helst kultur uavhengig av denne kulturens handlingsmønster. Et eksempel på en tendens er menneskets tilbøyelighet til kommunikasjon, uavhengig av hvilken kultur barnet vokser opp i. Alle barn vil lære seg å snakke, men hvilket språk det vil utvikle, er avhengig av det samfunn og språk barnet er en del av under oppveksten. Et annet eksempel på en tendens er at barnet er i stadig bevegelse. Barnet må fra fødselen av lære seg alle fysiske ferdigheter, og er derfor i stadig bevegelse. Noen ganger kan denne tendensen til bevegelse komme i konflikt med for eksempel foreldrenes og lærernes behov for at barnet skal sitte stille. I montessoripedagogikken er det et prinsipp at barn må ha frihet til å røre på seg, også i klasserommet, fordi intellektet er avhengig av bevegelse for å kunne utvikle seg. På den måten lærer og mestrer barnet forskjellige aktiviteter bedre. Andre eksempler på tendenser som gjør at barnet lett tilpasser seg, er imitasjon og nysgjerrighet.

Den kulturelle utvikling

Montessori skiller mellom barnets naturlige eller biologiske utvikling (hvor det absorberende sinn, de sensitive perioder og tendenser spiller en viktig rolle), og barnets kulturelle utvikling. Barnet, sier Montessori (1987) er allerede fra fødselen av et sosialt vesen i samhandling med sine omgivelser. Det betyr at den intellektuelle utviklingen også er avhengig av den kulturelle konteksten barnet er en del av og er med på å danne grunnlaget for barnets utvikling, sammen med den biologiske utviklingen.

Den kulturelle utviklingen omfatter blant annet språk og begrepsdannelse, abstrakt tenkning, refleksjon, resonnering, problemløsning og logisk hukommelse. Utviklingen er en gradvis prosess hvor barnet er en aktiv deltaker og stadig oppnår større bevissthet om den kulturhistoriske sammenhengen det inngår i. Av den grunn er derfor sosiale aktiviteter og samhandling mellom mennesker viktige områder for læring og utvikling.

Språket har en spesiell funksjon i denne internaliseringsprosessen fordi det setter barnet i kontakt med andre mennesker. For eksempel foregår det et samspill og en dialog mellom elev og lærer som deretter omformes til å bli en del av barnets indre bevissthet. Montessori (1966) mente at det mest betydningsfulle i den intellektuelle utviklingen inntreffer når barnet lærer å bruke tegn og symboler for sine handlinger. Derfor har lese- og skriveprosessen fått stor plass i montessoripedagogikken. Gjennom disse prosessene dannes grunnlaget for og skapes forutsetninger for barnets bevissthet, ikke bare kognitivt, men også sosialt og emosjonelt, slik jeg forstår Montessori. Andre teoretikere som Mead (1934) og Piaget (1974) har vært opptatt av

hvordan barnet utvikler en jeg-bevissthet eller personlig identitet. I deres teorier ligger blant annet en forståelse av begrepene rolletaking og desentrering nær hverandre, og gir en beskrivelse av barnets evne til å ta den andres perspektiv som for eksempel er en forutsetning for moralutvikling og en god forståelse av regler. Læring er altså ikke bare snakk om indre drivkrefter.

Maria Montessoris pedagogiske metode

Barnets utvikling er avhengig av både indre drivkrefter, og av å ha et forhold til mennesker og ting rundt seg. Bare gjennom en slik interaksjon vil barnet forstå seg selv og sine omgivelser og dermed skape sin virkelighet. I denne prosessen er barnet avhengig av støtte utenfra, både fra andre mennesker og ting rundt seg.

Læringsmiljøet representert ved det konkrete montessorimateriell sammen med lærerens betydning og elevens rolle, står i et nært forhold til hverandre og danner kjernen i Montessoris pedagogiske metode.

Læringsmiljø og montessorimateriell

Montessoris pedagogiske materiell har to funksjoner. Den første og viktigste er at hvert materiell skal dekke barnets indre utviklingsbehov og øve opp en bestemt del av barnets sinn, på en slik måte at barnets psykiske utvikling stimuleres. Den andre funksjonen er mer indirekte og innebærer at barnet gjennom arbeidet med et bestemt materiell blir klar for eller moden nok til å bruke et annet og mer komplisert materiell. Med andre ord skal materiellet hjelpe barnet til å oppnå ny forståelse og perspektiv når det utforsker den objektive verden. Videre har et bestemt materiell et bestemt prinsipp innebygd i seg.

I første omgang lærer ikke eleven en bestemt type kunnskap ved å bruke materiellet, men hensikten med aktiviteten er det som skjer inne i barnet. Ved å arbeide aktivt med utfordringen som ligger i hvert materiell, oppdager eleven på egen hånd det innebygde prinsippet som gir eleven ny forståelse eller orden og struktur i barnets intellekt. Resultatet av en slik læringsprosess blir at eleven har forstått litt mer av sine omgivelser og dermed vil møte verden med ny forståelse. Denne forståelsen vil igjen åpne nye veier for barnets utvikling. Etter hvert som eleven klarer oppgaven på egen hånd, fjernes det konkrete materiell, og eleven arbeider kun abstrakt uten særlig behov for hjelp.

Montessoris syn på begrepsundervisning vil belyse materiellets funksjon nærmere. Eleven i en montessoriskole lærer først og fremst forklaringen til og forbindelsen mellom ulike begrep. Disse begrepene kan for eksempel være innebygd i et eller flere materiell. Når læreren

presenterer ulike materiell for eleven, knytter barnet denne begrepsforståelsen til de erfaringer det har på området fra før. Dersom eleven for eksempel lærer å beregne volumet av en pyramide, har hun en del forhåndskunnskaper (beregne areal, beregne volumet av en kube og et prisme) som gjør at lærerens begrepsforklaring lett kan knyttes til de erfaringer eleven allerede har. Samtidig vil den nye forståelsen åpne opp for ny forståelse og videre arbeid.

Montessori (1988) mener at undervisning i skolen bør være forskjellig fra læring i dagliglivet. Læring må også omfatte elevens fremtidige psykiske utvikling. For eksempel må læring innebære intellektuelle oppgaver som eleven ikke lærer å mestre utenom skolen, det vil si oppgaver som setter i gang indre utviklingsprosesser hos eleven. Derfor mente hun at begrepsforklaringer er nødvendig å innføre tidlig i læreprosessen. Et eksempel er når eleven arbeidet med konkrete polygoner helt fra barnehagealder. I første omgang er det snakk om å bli kjent med formene ved hjelp av sansene og de motoriske ferdighetene. Senere er det viktig å presentere abstrakte begreper knyttet til disse objektene og sette begrepene i sammenheng med elevens egne erfaringer. De konkrete størrelsene kan for eksempel gjenkjennes som objekter i barnets verden samtidig som barnet får en utvidet abstrakt oppfatning av de ulike formene. Begrepene som allerede er internalisert knyttes også til andre erfaringer eleven gjør seg i ettertid.

Montessorilærerens rolle

Montessorilærerens har blant annet ansvar for å tilrettelegge læringsmiljøet på en slik måte at eleven hele tiden får kognitive utfordringer. Men lærerens oppgave er også å føre eleven videre til neste utviklingsnivå. Derfor mente Montessori (1987) at læreren må ha gode kunnskaper om elevenes ulike nivå og det materiell som passer til dette nivået eller ligger over barnets kunskapsnivå. Videre oppdaget hun at en elev ganske enkelt ikke vil arbeide med et bestemt materiell dersom det ligger for langt over eller under elevens utviklingsnivå. Eleven vil enten oppfatte det som kjedelig eller for vanskelig. Det at eleven ikke ønsker å arbeide med et bestemt materiell innebærer således ikke at eleven er vanskelig, men derimot at læreren ikke har forstått eller observert eleven godt nok for å kunne presentere materiell som passer elevens nivå eller interesser. Et viktig moment for en montessorilærer, er derfor at hun ikke setter læringsnivået for høyt eller for lavt. For mange nederlagsfølelser som følge av dårlig mestring, kan føre til både prestasjonsangst og vegring for å lære noe nytt. For å hindre dette, må derfor læreren være en person som til enhver tid må ha gode kunnskaper om den enkelte elev.

I begynnelsen av en læringsprosess er det læreren som har kontrollen, men etter hvert øker elevens aktivitet, noe som fører til at eleven overtar kontrollen. En slik lærings situasjon medfører lite frustrasjon for eleven, samtidig som eleven vil få en opplevelse av mestring.

Mange vil mene at denne presentasjonsmetoden er for lærerstyrt, men Montessori (1987) mener at lærer og elev er avhengig av hverandre på en positiv måte. Eleven vil etter hvert se betydningen av det læreren har å tilby, samtidig som læreren gradvis kan stole mer på eleven. At eleven ved lærerens hjelp kan gjøre store faglige fremskritt oppleves som svært positivt for eleven. Dermed oppstår den nødvendige grad av trygghet som må til for å arbeide så tett som lærer og elev gjør i en montessoriklasse. Den gode relasjonen mellom lærer og elev er således både en forutsetning for faglig framgang, og et resultat av det. Imidlertid er det ikke bare læreren som har stor betydning for elevens framgang.

Montessorielevens rolle

Elevene i en montessoriklasse er aldersblandet, har ikke faste plasser og arbeider for det meste selvstendig. De har derfor stor frihet til å ta egne valg i læringsprosessen, observere andres arbeid og få den hjelp de trenger fra lærer eller andre elever. Barnets intellektuelle utvikling, sier Montessori (1987), bestemmes ikke bare av alderen, men også av å ha tilgang til et godt læringsmiljø. Den samhandling som finner sted mellom elev, materiell, lærer eller mer kompetente elever i en montessoriklasse, er som nevnt kjernen i montessoris pedagogikk og er derfor av avgjørende betydning for elevens læring. Sammen betyr disse faktorene at montessorieleven tilbys en strategi, et mønster å arbeide i som gir forutsigbarhet og struktur til læringsprosessen. Dette aspektet vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet når jeg sammenligner Montessori og Vygotsky.

Et kritisk blikk på montessorifilosofien og pedagogikken

Mange pedagogiske systemer har sett dagens lys siden begynnelsen av 1900-tallet da Maria Montessori formet sin teori og pedagogiske lære. Likevel har hennes pedagogiske metode vært praktisert i store deler av verden siden den gang, og er i dag i kraftig vekst både i Norge og Sverige. Hva som er årsaken til dette ligger utenfor denne oppgavens rammer, men et spørsmål som er nødvendig å stille seg i denne sammenhengen, er om pedagogikken har stivnet i dogmatisme eller utviklet seg i takt med resten av den pedagogiske verden eller den forskningen som er utført de siste årene. For eksempel er en ny sosiokulturell forståelse utviklet der man mener at den struktur og ordening som finnes inni oss, er skapt av oss selv og påvirket av den kulturen vi er en del av. En slik utvikling, mener jeg det er like viktig å ta hensyn til innenfor montessoripedagogikken, som i vanlig skole.

At montessoripedagogikken skal stå utenfor slike forandringer er det vel ingen som tror eller ønsker. Likevel kan det være vanskelig å få innblikk i den utviklingen som eventuelt har

forekommet innenfor dette læresystemet. I mitt litteratursøk etter forskning innenfor montessorimiljøet, fant jeg kun en kritisk litteraturstudie av Klas Roth (1995). Etter min mening er det både overraskende og nedslående at en undervisningsform som montessoripedagikken ikke har fått større oppmerksomhet innenfor forskningen.

Selv om det er viktig å gå tilbake til montessorifilosofiens røtter og studere primærlitteraturen og teorien, vil en gjerne få et helt annet inntrykk ved å gjøre det enn ved for eksempel å studere praksis i montessoriskolene i dag. Den kritikken Roth (1995) fremfører, er direkte knyttet til Montessoris teorier og er på mange måter berettiget dersom en tolker teorien ut fra enkeltdele og ikke som en helhetlig filosofi eller en pedagogisk metode i praksis. På bakgrunn av elevenes uttalelser og mine egne erfaringer som montessorilærer, vil jeg derimot være uenig med ham på mange områder. I denne delen vil jeg derfor ta utgangspunkt i de punktene av Roths kritikk som sammenfaller med mine fire hovedkategorier eller kapitler.

Fellesskapets betydning for montessoripedagogikken

Som jeg var inne på tidligere i dette kapitlet mente Montessori at barnet ”absorberer” sin omverden i de første leveårene. Det betyr at kulturen som omgir barnet har stor betydning for dets utvikling. I et utdanningssystem er, ifølge Roth (1995:58), derfor fellesskapets interesser viktigere enn individets behov, og må komme foran behovene til den enkelte elev. Utdannelse i en slik sammenheng, betyr noe samfunnet ønsker å formidle, fortelle og befeste og som eleven må ta til seg eller internalisere. Denne kunnskapen er for eksempel samlet i en felles læreplan for skolene og noe den enkelte elev skal lære.

Når Montessori i undervisningssammenheng vektlegger det enkelte individ framfor fellesskapet, oppfatterer Roth (ibid.) det som at Montessori mener det er mindre viktig å gå ut fra samfunnets og fellesskapets interesser. Å ha fokus på barnets interesser oppfattes som at Montessori forkaster den voksne kulturen som læreren formidler på bekostning av barnets kultur. Slik jeg forstår det, betyr ikke denne vektleggingen at fellesskapet ikke har betydning. Tvert i mot mener Montessori at samfunnet og fellesskapet er av stor betydning for den enkelte elev, men at barnets interesser og behov også må tas på alvor. Vi har både behov for å være oss selv og behov for å bli godtatt i samfunnet. Disse to behovene er sammenfiltret i hverandre og må forstås i en sammenheng. Denne sammenhengten drøfter jeg mer inngående i kapitlet om læring. Her vil jeg bare peke på at Montessori var bevisst den prosessen at vi hele tiden er påvirket av den kulturen vi lever i og de menneskene vi omgås med. Men hun ønsket å sette denne påvirkningen i system, slik at barnet kunne bruke det til sin fordel i sin utviklingsprosess. Dessuten ønsket hun et miljø for barnet hvor det selv kunne velge ut fra egne interesser. På den

måten unngikk hun tvang og press som hun tok avstand fra. Hun mente det var stor forskjell på å bli påvirket av andres eksempel og det å bli påvirket av bevisst forming og tilpasning. I den første påvirkningsformen er det snakk om etterligning eller etteraping, som Montessori mente var en positiv prosess, mens det i den sistnevnte er mer snakk om press og manipulering. Dersom press og manipulering blir sterke former for påvirkning, kan individets egentlige behov og interesser komme i bakgrunnen og slik kan barnet gradvis miste kontakten med de interessene og behovene det opprinnelig hadde. Da er barnet fremmedgjort fra seg selv og sine behov, noe Montessori ville unngå.

Når Roth (1995:59) bekymrer seg for at montessorielevene ikke får den påvirkning han mener de trenger fra samfunnet, og etterlyser læreren som en aktiv kunnskapsformidler der en kritisk dialog står i sentrum, er han muligens ikke bevisst på at montessoriskolene også må jobbe innenfor rammene i læreplanen (L97). Slik jeg oppfatter det, ligger forskjellen mellom montessoriskolen og vanlig skole mer i de ulike arbeidsmetodene enn forskjeller i form av en individentsentrert og en kulturformidlende pedagogikk.

I montessoriskolen arbeider elevene selvstendig og har ansvar for egen læringsprosess, mens det i vanlig skole tradisjonelt er læreren som kontrollerer læringsprosessen gjennom formidlingsundervisning eller tavleundervisning. Selv om læringsprosessen er mer lærerstyrt i vanlig skole, betyr det ikke at den kunnskapen som samfunnet ønsker å formidle, ikke når fram til elevene eller ikke blir formidlet i en kritisk dialog mellom lærer og elev i en montessoriskole. I et montessoriklasserom har elevene tilgang til mye kunnskap i form av bøker, materiell, data og som presentasjoner eller undervisning fra læreren eller eventuelt andre medelever. Elevene er således i en stadig dialog enten med miljøet eller læreren og medelevene.

Roth (ibid.) sier at han i likhet med Foucault forstår barnets utvikling på en slik måte at barnets indre struktur og ordning står i relasjon til den kultur det lever i og påvirkes av. Barnets interesse blir fremmet av hva man lærer seg i den kulturen man vokser opp i, og er ikke biologisk betinget på en slik måte at interessen fremmes av at sinnet blir stimulert eller trent. Med biologisk betinget forstår jeg det Montessori legger i de ulike sensitive perioder og det absorberende sinn. Dette er mer en ubevisst prosess som foregår uavhengig av den kulturen barnet lever i. De fleste har for eksempel oppdaget at barn lærer visse ting av seg selv, som for eksempel å gripe, sitte, krype, gå, lese og skrive. Alt dette er eksempler på tydelige sensitive perioder i barnets utvikling. Montessori mente at når barnet var i en slik periode, lærte det seg tingene mye lettere fordi det da var spesielt modent for akkurat dette. Dersom læringsprosessen av en eller annen grunn blir forhindret, vil barnet måtte lære seg det på en mer bevisst, men vanskeligere og mer krevende måte. Et eksempel på det er forskjellen mellom hvordan små barn

og voksne eller større barn lærer seg et språk. Når man har kunnskap om disse biologiske prosessene, forstår en godt at Montessori mente at man måtte være bevisst på disse periodene, slik at man kunne utnytte dem eller støtte dem fullt ut.

Senere blir barnet i stand til å utvikle indre modeller av virkeligheten og bli mer bevisst sine handlinger. Kulturen får da større betydning på det bevisste planet og blir en slags modell av virkeligheten som barnet har i hodet og som får betydning for dets handling. Det vil med andre ord si at barnet har tilegnet seg og forstår ideene bak det kulturelle symbolsystemet og den funksjonen dette symbolsystemet har i kulturen. Symbolsystemet fungerer dermed som et meningssystem som barnet kan handle og leve etter. I en slik sammenheng har kulturens og samfunnets påvirkning stor betydning for barnets utvikling, slik også Roth påpeker, men jeg forstår Montessori slik at barnets interesse er relatert til både biologiske prosesser og kulturell påvirkning.

Å skape indre ordning og struktur gjennom påvirkning av kultur eller arbeid med materiell.

Montessori mener den psykiske utviklingen hos barnet i likhet med den biologiske utviklingen, ville foregå etter et forutbestemt mønster, og ikke gjennom tilfeldig utvikling. Eksempler på dette er teorien om de sensitive perioder og det absorberende sinnet som jeg har gitt en beskrivelse av tidligere i dette kapitlet. Dette mønsteret har vært utgangspunkt for Montessoris utforming av ulike typer konkret materiell i tilknytning til sin pedagogiske lære.

Roth (1995) kritiserer to sider ved dette materialet. Først og fremst kritiserer han den individuelle selvforståelse som han mener etterstrevs ved å arbeide med et materiell. Denne selvforståelsen opparbeides ved at barnet skal lære noe om seg selv, og ikke gjennom barnets språklige relasjoner til sine omgivelser. Dermed lærer ikke elevene noe om omverden og menneskene der. Materialet stimulerer kun sinnet og intellektets utvikling, men setter ikke øvelsen inn i en videre sammenheng, ifølge Roth (1995:55). Han etterlyser den koblingen som skulle vært mellom den kulturen barnet lever i og arbeidet med å skape en indre struktur og ordning.

Jeg forstår Roths (ibid.) bekymring dersom en kun tar utgangspunkt i materiell som for eksempel er knyttet til matematikk og grammatikk. Selv om man også innenfor disse fagområdene knytter kunnskapen til omgivelsene på en praktisk måte slik at elevene forstår sammenhengen med omverden og den kulturen de lever i, får elevene også denne sammenhengen gjennom språklige relasjoner til både lærere og andre elever i klasserommet. Som jeg var inne på i avsnittet om fellesskapet betydning, og som vil komme frem utover i

empirikapitlene, er montessoriskolens struktur med på å engasjere elevene både sosialt og kulturelt. Og montessorilærere og montessorielever er vel også en del av kulturen som helhet.

Andre typer materiell har læreren mulighet til å utforme på egen hånd, noe som blir gjort i stor grad, særlig innenfor fagområder som historie, geografi, tegning, musikk og språk. Selvfølgelig kan det være en fare for at den intellektuelle evnen stimuleres og fremmes mer enn ønskelig, men det vil jeg anta også kan gjelde for vanlig skole.

Den andre siden Roth (1995:53) kritiserer bruken av materialet. Han mener materialet kun blir brukt på en slik måte at eleven får presentert et nytt og ukjent materiell av læreren, og at montessorielevene ikke får mulighet til å oppdage hvordan materialet skal brukes på egen hånd. I montessoripedagogikken finnes det derfor bare deduktive innslag og ikke induktive måter å nærme seg kunnskap på, ifølge Roth (ibid.) Til det vil jeg si at eleven ofte ikke forstår prinsippet i materialet fullt ut når det presenteres. Dette gjør at eleven selv må ta rede på og eksperimentere med materialet for å forstå prinsippet i etterkant av en presentasjon. På den måten kommer også induktive innslag inn i læringsprosessen. Men det som er viktig å få fram her, er at de elevene som mestrer en induktiv læringsituasjon, får den utfordringen en slik prosess innebærer. En slik læringsprosess beskriver også en av elevene:

- Ivar: Når du har jobbet selvstendig sånn som du har gjort her, så kan du kanskje finne en måte å gjøre det på selv. Det er det lagt opp til her. Ja, det er nesten meningen at jeg ikke skulle vite noe på forhånd. Det var nesten meningen at læreren skulle gå fra meg og jeg skulle prøve å finne det ut selv. Jeg tror det er sånn det fungerer her. Det er nesten som med ligninger. Du må liksom finne ut av det selv. Sånn som læreren pleide bare å gi en oppgave. For eksempel konstruer en elipse. Så måtte vi finne en måte å gjøre det på.
- A: Så dere får ikke vite hvordan dere skal gjøre ting på forhånd?
- Ivar: Nei, vi må som oftest finne ut av det selv. Og det synes jeg er greit fordi det får deg til å gjøre det på en annen måte. Så sitter du der kanskje i fem minutter og ikke gjør så mye, og tenker hvordan kan jeg klare dette. Det er deilig og det er en slags drivkraft.

Samtidig er det viktig å være klar over at en induktiv læringsituasjon krever mer modenhet av elevene enn den deduktive måte å arbeide på. Dermed må læreren avgjøre hvorvidt elevene er moden for en slik arbeidsform eller ikke.

Den induktive måten å arbeide på kommer også til uttrykk i elevenes prosjektarbeid på den måten at de ikke studerer eller behandler informasjonen ut fra bestemte regler. Dette er en arbeidsform elevene i min undersøkelse liker svært godt og som de arbeider mye med. Elevene uttaler seg om dette i kapitlet om ”arbeidmåtenes betydning”.

Til slutt vil jeg få påpeke at montessoripedagogikken som kanskje er best kjent for sin pedagogiske metode og sitt konkrete læringsmaterieell, ikke bare dreier seg om materieell. Men det er lett å vektlegge den pedagogiske metoden og tilegne den større betydning enn Montessori ga den. Spesielt kommer en slik vektlegging av at metoden er så strukturert og lett å forstå. Men trekker man ut og isolerer metoden, og bruker den kun i den hensikt å lære barnet spesielle ferdigheter, uten å ta med hennes filosofi, har man ikke forstått helheten i Montessoris bidrag, og står dermed foran en fallgrop, mener jeg. Montessori(1987) var selv opptatt av at montessorimaterieell og metode ikke skulle ha en slik fremtredende plass at barnet måtte tilpasse seg dette og ikke omvendt. Da ville barnet få en underordnet rolle som ikke står i forhold til hennes filosofi som innebærer at man aksepterer hele barnet. Da vil læring hovedsakelig foregå på andres premisser og ut fra andres krav. Barnets egne drivkrefter og interesser, som skulle vært utgangspunkt for læringsprosessen, blir dermed i for liten grad tatt hensyn til. Det blir da nødvendig med ytre kontroll og oppfølgingsrutiner for å holde læringsprosessen i gang, og det var nettopp et slikt pedagogisk system Montessori ikke ønsket.

Læreren rolle

Læreren i et montessoriklasserom har ikke den samme rollen som kunnskapsformidler slik en gjerne oppfatter lærerne i vanlig skole. Montessorilæreren er mer en veileder som støtter opp om barnets ulike utviklingsstadier og gir det muligheter til å utvikle sin personlighet. Dermed kan lærerrollen i montessoripedagogikken lett oppfattes som observatørens og terapeutens nøytrale rolle. Med et slikt utgangspunkt hevder Roth (1995:57) at det forekommer et subjekt-objektforhold mellom elev og lærer i montessoripedagogikken. Et subjekt-subjekt forhold eller et jeg-du forhold, er mer et forhold mellom likeverdige individer. Det er i språket eller dialogen mellom partene at de fremstår som subjekter for hverandre. Et slikt forhold eksisterer ikke i montessoripedagogikken, ifølge Roth (ibid.), fordi læreren ikke fremstår som jevnbyrdig subjekt i relasjonen. Roth (ibid.) er redd for at dette kan få montessorielevene til å innta samme upersonlige og objektiverende holdning overfor andre mennesker som montessorilæreren viser overfor elevene i en montessoriskole.

Dette vil jeg sterkt tilbakevise. Det er riktig at læreren tar i bruk observasjon for blant annet å finne ut hva eleven for eksempel velger av aktiviteter, om eleven klarer å konsentrere seg og hvorfor eleven har en problematisk atferd. Jeg velger å se på dette som en metode læreren bruker som hjelp til å forstå eleven. Barnet trenger veiledning og en som forstår hvilke skritt barnet trenger og gå. Det er i et slikt lys observatørrollen må forstås. Det betyr imidlertid ikke at læreren kun er observatør eller bruker observasjon til enhver tid i montessoriklasserommet.

Roth forstår lærerens mulighet til å observere og ha et terapeutisk forhold til elevene på en slik måte at læreren behandler elevene som objekter eller ting som kan formes slik læreren ønsker. Men en lærer kan også lære av elevene både ved å observere og snakke med dem. Således er montessorieleven den beste kritiker læreren kan ha. Når eleven gir uttrykk for misnøye, er det et signal til læreren om at et eller annet i systemet ikke fungerer som det skal. Når man jobber med barn, erfarer man at det ikke alltid er lett for barnet å sette ord på det som mangler eller er vanskelig. Derfor bruker læreren slike observasjonsmetoden for å forstå barnets problem, men det betyr ikke at læreren har en nøytral eller objektiviserende holdning til elevene av den grunn.

På samme måte oppfatter jeg den terapeutiske siden av lærerrollen i montessoripedagogikken. Læreren er terapeut i den forstand at hun kjenner til elevens psykiske utvikling og dermed forstår hvilke behov eleven har i en pedagogisk sammenheng. Denne forståelsen utnytter hun så for å skape et best mulig miljø for elevene. Dette blir også gjort av ”vanlige” lærere, med bakgrunn i sin lærerutdanning.

I et montessoriklasserom har ofte læreren og eleven et nært og tett arbeidsforhold både faglig og sosialt. Uten et slikt forhold ville ikke det individuelle aspektet i montessoripedagogikken kunne fungere. Det er nettopp i tillit og respekt for hverandre at eleven lærer og ønsker å lære det som formidles. I en slik læringssituasjon har eleven og læreren også mulighet for å gi uttrykk for tanker og ideer om både personlige og faglige forhold. Det er nettopp gjennom felles interesser for arbeidet at et slikt forhold kan bygges opp. I en slik læringsprosess blir også læreren et subjekt for eleven på samme måte som eleven blir subjekt for læreren. En slik oppfatning og holdning er også noe en kan finne igjen i elevenes uttalelser, spesielt i kapitlet om lærerens betydning.

Montessori mente at barnet alene ikke kunne ivareta sin utvikling. Det er den voksne som må skape et godt miljø som kan være med på å fremme barnets utvikling. Roth (1995:50) hevder at eleven blir fri uten læreren i montessoripedagogikken. Jeg vil tvert i mot hevde at læreren har en så betydningsfull rolle at det er gjennom læreren eleven blir fri. I de fleste sammenhenger er lærerens arbeid en forutsetning for at eleven til slutt kan bli fri. Dette diskuterer jeg i kapitlet om læring hvor elevene mener de har mistet sin frihet i overgangen til vanlig skole. Slik elevene beskriver denne læringsprosessen, har læreren en betydningsfull rolle for å skape et miljø som elevene kan føle seg fri i.

Den aktive elev

Roth (1995:52) sier at selv om eleven er den mest aktive i fysisk og psykisk forstand, så styrer og kontrollerer læreren og montessoripedagogikken elevens læringsprosess på en indirekte og forhåndskonstruert måte. Denne indirekte styringen gjør blant annet at eleven ikke blir direkte

berørt av lærerens krav og innfall, men heller ikke blir stimulert av lærerens kunnskap og bevisste kritiske sinn.

Selv om eleven har kontrollen over egen læringsprosess og læreren ikke underviser hele klassen samtidig, betyr ikke det at eleven ikke blir stimulert av læreren og hennes kritiske måte å tenke på. En slik påvirkning foregår også i en montessoriskole i både faglige og sosiale sammenhenger. I faglig sammenheng kan det for eksempel være gjennom lærerens presentasjoner (korte forelesninger) av ulike fag og tema. Slike presentasjoner kan foregå individuelt eller gruppevis, og det er nettopp i slike læringssituasjoner læreren formidler en mengde nye kunnskaper, ferdigheter og vurderinger. Det handler altså ikke bare om å forløse elevenes evner slik at de oppnår en fullstendig utvikling. I en slik læringssammenheng foregår det også en åpen og kritisk dialog der både lærerens og elevens livsverden blir involvert. Når slike presentasjoner gjennomføres i klasserommet, kan også de andre elevene følge med og lytte til det som blir sagt, dersom de er interessert.

Dialog kan også foregå i en sosial sammenheng når for eksempel alle elevene er tilstede i klassesamlinger i løpet av dagen. Under slike samlinger diskuteres ulike tema som angår både elevene og lærerne. Den betydningen montessorilæreren har i slike sammenhenger kommer elevene nærmere inn på i kapitlene om ”lærerens betydning” og ”å begynne i vanlig ungdomsskole”. Elevenes erfaringer og oppfatninger på dette området tilsier at læreren ikke bare er en forløser, men også en person som påvirker elevene i forskjellige sammenhenger. Ikke bare indirekte gjennom det konkrete materialet, men direkte ved presentasjoner og andre undervisningssammenheng.

I kapitlet om ”arbeidsmåtenes betydning” kommer det også fram at montessorielevene arbeider mye med prosjekter. Slik jeg oppfatter det og diskuterer i det kapitlet, er det en arbeidsform hvor læreren ikke styrer elevenes arbeid slik Roth mener en montessorilærer gjør. Kanskje er det forskjell mellom teori og praksis, men det kan også bety at montessorifilosofien tolkes på ulike måter ut fra dagens kontekstuelle betingelser, som gjør at praksis har endret seg på forskjellige måter.

Montessori og andre teoretikere

På lik linje med andre teoretikere er Montessori et produkt av den tidsånden hun levde i. Hun ble inspirert og influert av samtidens intellektuelle trender, og det er tydelig at hennes teori er knyttet til andre vitenskapelige teorier på den tiden. Det er derfor viktig å sette hennes filosofi og teori inn et historisk perspektiv, men det som kanskje er viktigere er å se hennes pedagogiske bidrag i lys av andre teorier.

Montessori og Piaget

I likhet med Piaget (1974) forsøkte Montessori å finne de prinsipper som ligger til grunn for barnets tenkning, vekst og utvikling. Begge gikk ut fra et biologisk grunnsyn på menneske. De mente de kunne finne abstrakte og allmenne prinsipper for tenkning og dens utvikling gjennom å observere barnets mangfold av språklige ytringer i ulike situasjoner og sammenhenger. Selv om mange teoretikere i dag er enige om at det finnes vesentlige prinsipper for menneskelig tenkning og utvikling, så er man også klar over at disse ikke kan anses som sikre eller fullstendige.

Både Piaget og Montessori har utviklet en stadieteori der barnets psykiske utvikling skjer etter et forutbestemt psykisk modningsforløp. Barnet gjennomgår ulike utviklingsstadier i en bestemt rekkefølge. Fra stadier der for eksempel direkte sinnsinntrykk og handlinger ligger til grunn for konkret tenkning, til stadier der barnet får større evne til å abstrahere. Begge beskriver disse stadiene ut fra hva barnet kan mestre eller interesse seg for på hvert stadie. Det viktigste i disse forklaringene er at en ikke kan undervise barn på vanlig måte dersom en ønsker å utvikle intelligensen deres. Barnet må få anledning til å gjøre sine egne erfaringer og bearbeide disse erfaringene uten at andre blander seg alt for mye inn i tenkningen deres. Det er barnets egen indre kraft og livsvilje som skal få barnet til å arbeide med sin utvikling. Denne oppfatningen synes både Montessori og Piaget å dele. Det er barnet selv som skal ha kontroll over egen læring. Voksne kan bare legge til rette for et læringsmiljø som barnet på mange måter er avhengig av. Det er derfor ikke barnet alene som kan fremme sin utvikling eller velge hva som er til det beste for seg selv, slik mange tolker disse teoretikerne.

Stadietenkningen overser blant annet at det eksisterer store forskjeller innenfor den enkeltes modenhet og utvikling, og dermed utelukker man at barn kan være flinkere til enkelte ting enn andre ting. I dag vet vi for eksempel at det ikke finnes en generell intelligens, men sterke og svake sider ved et barns intelligens og utvikling. Forskning har blant annet gitt oss kunnskaper om forholdet mellom modning og læring. Gardner (1993) deler for eksempel intelligensen inn i sju forstandsformer når han skal forklare hvordan barn tenker og lærer. Noen barn har for eksempel bedre matematisk-logisk forstand enn verbal forstand og språkforståelse, andre kan ha god emosjonell og sosial forstand, mens atter andre har bedre forstand innenfor bevegelse eller musiske evner. På bakgrunn av en slik intelligenstenkning finnes det altså forskjeller i evne til å fungere innenfor hvert stadie.

Dersom en pedagog blir mer opptatt av stadiene enn av den enkeltes utvikling, kan for eksempel elevene hindres i å gjøre nye erfaringer som ligger utenfor et bestemt nivå. Men en kan en komme til å trene barn på det de kanskje vil mislykkes i ut fra sine evner fordi stadiet tilsier at ulike oppgaver skal kunne løses i en bestemt alder. Det siste aspektet kommer jeg inne på i

avsnittet om å arbeide konkret eller abstrakt, i kapitlet ”å begynne på vanlig skole”. De ”svake sidene” hos en mindre utviklet elev kan således komme i fokus og føre til nederlagsopplevelser istedenfor mestringsfølelse. I motsetning til dette kan teoriene brukes til å finne fram til barnets sterke sider og vektlegge disse. Slik kan en bygge opp mestringssevnen istedetfor å trene på det eleven ikke er i stand til å mestre.

Montessori og Vygotsky

Å finne berøringspunkter mellom Montessori og Vygotsky er kanskje ikke like lett å legge merke til som det er mellom Montessori og Piaget. Den samhandling som finner sted mellom elev, materiell, lærer eller mer kompetente elever i en montessoriklasse, er kjernen i Montessoris pedagogikk og er derfor av avgjørende betydning for elevens lærings situasjon. Disse tre områdene får meg imidlertid til å tenke på Vygotskys (1978) begreper ”den nærmeste utviklings sone” og ”stillasbygging”. Sonen for den nærmeste utvikling bruker Vygotsky for å beskrive ”rommet” mellom det utviklingsnivå eleven allerede har nådd og det nivået eleven arbeider mot. I denne sonen ligger det uferdige læringspotensial som undervisningen bør konsentrere seg om, ifølge Vygotsky (ibid.). Han skiller altså mellom det barnet allerede kan utføre selvstendig, og barnets potensielle evne til å lære ved hjelp av en voksen eller andre mer kompetente enn barnet, som for eksempel en eldre elev. Metodikken man arbeider etter i den nærmeste utviklings sone, bygger opp under elevens egne læringsforsøk. Slik kan altså metodikken ses som en del av et støttende stillas, eller som et middel til å øke barnets nærmeste utviklings sone. Å bygge et stillas rundt eleven, har slik jeg forstår det, å gjøre med kognitive utfordringer som eleven kan vokse og utvikle seg innenfor. Dette stillaset må bygges ned og så fjernes etter hvert som eleven klarer oppgaven på egen hånd. I begynnelsen av læringsprosessen er det læreren som har mest kontroll, men etter hvert øker elevens aktivitet, noe som fører til at eleven overtar kontrollen.

Etter min mening dekker Montessoris filosofi og metode de elementer som finnes i Vygotskys to ovennevnte begreper, men Montessoris pedagogikk går videre og tilbyr eleven et konkret materiell som skal være et slags kognitivt reisverk som eleven kan utvikle seg innenfor. Som før nevnt har materiell, elev og lærer eller mer kompetente elever til sammen den funksjon i montessoripedagogikken at de støtter opp om elevens potensielle utviklingsnivå. I likhet med Montessori tenker Vygotsky altså at læreren må være veileder for eleven, og begge har tro på at den voksne kan hjelpe barnet til å foregripe bestemte ferdigheter ved litt hjelp.

Konklusjon

Ved å beskrive Montessoris filosofi og pedagogiske metode har jeg belyst at hennes pedagogiske grunnsyn som tar utgangspunkt i et biologisk-psykologisk menneskesyn. Selv om Montessori mente at den intellektuelle utviklingen også er avhengig av den kulturelle konteksten barnet er en del av, var for eksempel det sosiokulturelle perspektivet mindre fremtredende enn det er i dagens pedagogiske systemer. Et slikt skille i grunnsyn, blir først og fremst tydelig dersom en tar utgangspunkt i en litteraturstudie slik Roth (1995) har gjort det i sin kritikk av montessoripedagogikken.

Like tydelig blir ikke skille dersom en knytter teorien til praksis. I min empiriske undersøkelse har elevene på mange måter avkrefte den kritikken Roth kommer med. De opplever for eksempel at deres individuelle utvikling blir tatt på alvor på lik linje med fellesskapets ønsker og behov, at de blir stimulert av lærerens kunnskap og bevisste sinn, at det konkrete materiell blir satt inn i en meningsfull sammenheng og at de får induktive læringsutfordringer. Alt dette foregår i en montessoriskole på tross av det teoretiske grunnlaget og den motsetningsfylte tolkningen som for eksempel Roth er representant for.

For at ikke et pedagogisk system skal stivne i dogmatisme eller enda verre i sektarisme, er det viktig at systemet blir gjenstand for kontinuerlig kritikk. Det gjelder også for montessoripedagogikken. Likevel er det ikke slik at en ut fra en teori med sikkerhet kan påvise hvilke handlinger som gjør de teoretiske antagelsene til virkelighet. Det er med andre ord ikke sikkert at praksis samsvarer med teorien. Det kan blant annet bety at Montessoris filosofi og pedagogiske teori kan tolkes, slik som for eksempel Roth har gjort det, uten at dagens montessoripraksis nødvendigvis står i forhold til en slik tolkning. Dagens montessoriskoler kan for eksempel har større fokus på den kulturelle påvirkningen enn Montessori hadde. På bakgrunn av mine informanters erfaringer, kan det se ut som om praksis på mange måter har tilpasset seg dagens kontekstuelle betingelser uavhengig av litterære teoretiske tolkninger.

Jeg mener det er viktigere å se pedagogikk som en sammenhengende praksis og ikke som abstrakte eller teoretiske begreper som står i konflikt med hverandre. Da oppstår det lett skillelinjer som danner motsetninger mer enn en helhetlig forståelse. For eksempel kan det oppstå motsetninger mellom begreper som barnets indre natur og den sosiale natur. Eller slik Roth påpeker, motsetninger mellom to oppfatninger; at den struktur og ordning som finnes inni oss er skapt av oss selv og påvirket av den kulturen vi er en del av, eller om en slik utvikling foregår etter et forutbestemt mønster. På mange måter er det lettere å forstå begrepene separat eller å fremheve det ene på bekostning av det andre, enn det er å avdekke en virkelighet der begge begrepene hører hjemme. Jeg er enig med Mellin-Olsen (1989:11) når han sier at ”teorien

som den forenkling den er av virkeligheten, kan først bli sterk når den blir vurdert opp mot andre teorier, og brukt i sammenheng med disse”.

Å begynne i vanlig ungdomsskole

Innledningsvis skriver jeg at overgangsperioder er situasjoner eller perioder hvor den sosiale verden forandrer seg og kan føre til dyptgripende konsekvenser for barnets eller den voksnes utvikling, og at i denne oppgaven dreier det seg om montessorielevenes overgang til vanlig ungdomsskole. I dette kapitlet vil jeg utdype de første inntrykkene elevene har hatt knyttet til den første perioden på ungdomsskole. Det som er interessant å finne ut i den forbindelse, er om elevene opplever og erfarer denne overgangen på en annen måte enn for eksempel andre elever som ikke har gått i montessoriskole. Sagt på en annen måte ønsker jeg å finne ut om eventuelle ulikheter kan forklares ut fra elevenes tidligere skolebakgrunn. Det vil jeg gjøre ved å sammenligne mine informanters opplevelser og erfaringer med informanter fra to oppgaver (Skjønhaug, 1995 og Slotterøy, 1983) som fokuserer på overgangen fra barneskole til ungdomsskole for elever i vanlig skole.

Når jeg stiller spørsmål om hvordan det er for elevene å begynne på ungdomsskole og hva de gjør for å tilpasse seg, får jeg svar som stort sett har tilknytning til den første tiden på ungdomsskole. Disse svarene er knyttet til opplevelser og hendelser som har gjort mer eller mindre dype inntrykk på elevene, og enkelte svar er derfor forbundet med sterke følelser. 7. klassingene får spørsmål om hva de gleder og gruer seg til når de skal begynne på ungdomsskole, og på hvilken måte de tror de må tilpasse seg.

At montessorielevene er usikre på overgangen til vanlig skole er ganske forståelig fordi de fleste elevene ikke helt vet hva en slik overgang innebærer. Selv om de vet om enkelte forskjeller ved de to skoleslagene, er de likevel spent på hva forandringene vil medføre. De fleste elevene har derfor blandede følelser for det å begynne i vanlig skole. Stort sett er disse følelsene knyttet til sosial og faglig trygghet og utrygghet. Noen elever er mest usikker i forhold til det sosiale, mens andre er mer bekymret for det faglige. Det viser seg at enkelte elever har bekymret seg unødig, mens andre har hatt grunn for bekymring.

Sosial trygghet og utrygghet

Selv om det sosiale aspektet ved det å begynne i vanlig ungdomsskole er et område elevene stort sett nevner som positivt, er det også forbundet med mye usikkerhet og utrygghet i begynnelsen. Det er mye som står på spill de første dagene og ukene når man er helt ”ny” elev og kanskje helt fremmed på en ny skole. Det å komme seg igjennom de første dagene, svare på mange spørsmål, gjøre et godt inntrykk, få nye venner, tilpasse seg helt nye omgivelser er sosiale forhold elevene nevner når de svarer på spørsmålene jeg stiller.

Manglende kjennskap til montessoriskolen

For mange elever er de første dagene på vanlig skole forbundet med sterke følelser. Disse opplevelsene er først og fremst knyttet til det å komme fra en annerledes skole. De fleste elevene gir uttrykk for at de helst ønsker å være litt ”anonym” for ikke å stikke seg for mye ut. De har et ønske om å bli kjent med de andre elevene før de eventuelt må forklare hva en montessoriskole er for noe, og hvorfor de har gått på en slik skole. 7. klassingen i sitatet nedenfor uttrykker det slik:

Mikkel: Jeg håper ikke alle kommer bort og spør meg om alle slags ting om montessori og sånn. Jeg vil først være litt anonym og så bli litt bedre kjent.

Jeg oppfatter det slik at det betyr mye for eleven å være som de andre elevene i begynnelsen. Først når han er blitt litt tryggere på seg selv, er det greit å snakke om montessoriskolen eller skolebakgrunnen sin. Dette er egentlig ikke så vanskelig å forstå når en tar i betraktning de reaksjonene montessorielevene har fått på det å komme fra en slik skole. Eleven nedenfor setter ord på hva han mener folk tenker om montessorielevene:

Stig: Når jeg sier hvilken skole jeg har gått på, så tenker folk privatskole og da er vi enten snobber eller skikkelige problemunger.

Nedenfor har jeg prøvd å samle noen av spørsmålene elevene forteller de har fått:

I begynnelsen.....

- hvilken skole gikk du på?
- Montessoriskolen
- hvor ligger den?
- på Paradis.....
- hvor bodde du da?
- var det i Norge?
- er det Paradis skole du mener?
- er det privatskole eller noe sånt?
- er du snobb eller?
- hadde du problemer eller?
- er du litt hemma?

nei, fordi jeg har gått der hele livet.....

Dette er vanlige spørsmål montessorielevene kan få fra medelever den første perioden på vanlig ungdomsskole, men som de gjerne kunne tenke seg å unngå. De yngste elevene opplever spørsmålene som svært negativt, mens de eldste elevene har et mer avslappet forhold til situasjonen, og kan i ettertid se det komiske i det.

Samtidig som elevene ønsker å fremstå som ”anonym”, slik de andre elevene gjør i ungdomsskolen, har de også behov for at læreren skal forstå hvordan de opplever overgangen. Det sier eleven noe om i sitatet nedenfor:

Eirin: Lærerne vet liksom ingen ting om meg og hvordan det er på en montessoriskole. De forstår kanskje ikke hvor vanskelig det er for oss å for eksempel sitte stille hele dagen. Det er ingen som har spurt meg om det er vanskelig å begynne der. De bare forventer at det skal vi klare. Jeg skulle ønske de kunne snakke mer med oss, høre på det jeg har å si. Men de er jo ikke interessert en gang.

De spørsmålene elevene får fra medelevene i ungdomsskolen, sier noe om at det er få elever som vet noe om montessoriskolen. At medelevene ikke vet noe om denne skolen, mener de fleste montessorielevene er ganske naturlig. Når jeg derimot spør elevene om de har inntrykk av at lærerne på ungdomsskolen har kjennskap til montessoriskolen, svarer nesten alle negativt på det, slik eleven i sitatet nedenfor gjør det:

A: Hvordan er det med lærerne. Har dere inntrykk av at lærerne vet noe om montessoripedagogikken?

Caroline: Nei, det tror jeg absolutt ikke. Det er nesten ingen lærere som har hørt om den skolen. De vet kanskje om den, men de vet ikke hvordan vi lærer her.

Det er imidlertid en elev som har opplevd det motsatte:

Iselin: Ja, hun ene læreren min, hun har satt seg litt inn i det. Hun sier liksom: ”Åh, ja har du gått der, den er jo skikkelig bra. Og så sier hun at jeg må kunne mye siden jeg har gått der og sånn.”

Det er tydelig at elevene skulle ønske at lærerne visste litt om deres bakgrunn. På den måten ville montessorielevene føle seg tryggere på at læreren for eksempel vet litt om det som er vanskelig og lett for eleven å mestre i forbindelse med overgangen. Dette påpeker også en av elevene ovenfor.

Jeg spurte også læreren jeg intervjuet om hun mente det hadde vært en fordel å ha kjennskap til montessoripedagogikken når hun tok i mot elever fra denne skolen:

Lærer: Du kan vel si det sånn at vi tenker at vi kjører vår skole sånn som vi er vant til, selv om elevene kommer fra forskjellig bakgrunn. Og så er det elevene som på en måte må tilpasse seg. Men det er jo klart at det alltid vil være nyttig å kjenne til hvilken skole elevene kommer fra for å forstå reaksjonene. Jeg syns jo gjerne det at lærerne godt kan få vite om de får noen fra montessoriskolen i klassen, og vite litt hva det går ut på.

A: Hvordan tenker du deg at det skulle foregå?

Lærer: For eksempel når jeg startet som klassestyrer for den klassen jeg har nå, da

hadde vi tilbud fra barneskolen om å møte klassestyrerne der. Så det vet jeg gjøres.

A: Så du kunne tenke deg å vite litt mer om elevene?

Lærer: Ja, jeg synes det. Hvordan de er vant til å jobbe, slik at man vet det i forhold til den eleven, som det vi begynte med, det å takle, ikke nødvendigvis dårlig atferd, men en annerledes atferd som man kanskje takler som om det er opposisjon. Men så er det kanskje bare en gammel vane, sant. Det hadde vi da unngått.

Læreren i sitatet ovenfor arbeider i en skole hvor det er vanlig å møte elevenes lærere fra barneskolen, før elevene begynner i 8.klasse. Dette er en ordning læreren mener kan overføres til montessoriskolen. Dermed kan læreren få et bedre utgangspunkt for å forstå montessorielevenes eventuelle overgangsproblemer. Samtidig vil en del misforståelser mellom lærere og elever kunne unngås ved en slik ordning. Det er flere elever som har samme oppfatning som læreren her gir uttrykk for. Blant annet kommer det til uttrykk i en av elevuttalelsene senere i dette kapitlet under avsnittet om ”å ikke oppleve mestring”. Ikke bare hadde det vært nyttig på den måten læreren beskriver, men også for å føle mer trygghet i en situasjon som montessorielevene opplever som svært annerledes enn det de er vant med. Det gir eleven nedenfor uttrykk for:

Caroline: Jeg husker det var spennende i hvert fall. Det var annerledes på en måte.

A: På hvilken måte da?

Caroline: For det første var det mange flere elever. Omgivelsene var annerledes, klasserommet var annerledes, forholdet til lærerne var annerledes, alt var annerledes. Jeg tror jeg synes det var gøy i begynnelsen.

Den første usikkerheten

De fleste elevene gir uttrykk for at de både gleder og gruer seg til å begynne i vanlig ungdomsskole. I sitatet nedenfor setter en av elevene ord på akkurat dette:

Mikkel: Jeg gleder meg til forandringen og å finne ut hvordan jeg kommer til å takle alt det. Det blir litt spennende. Og så lekser, det gleder jeg meg til. Så er jeg litt redd også, for nå er jeg størst og så blir jeg minst. Det er ganske overveldende.

Slike blandede følelser er også noe Skjønhaug (1995) og Slotterøy (1983) fant i sine undersøkelser, men det var også en del elever (over 40%) i Slotterøys undersøkelse som sa at de verken gleder eller gruer seg til noe bestemt i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. De elevene som ga uttrykk for at de gledet og gruet seg, knyttet det blant annet til det å bli yngst, få nye venner og nye lærere. Forskjellen mellom disse elevene og mine informanter er at

montessorielevene gir uttrykk for større forventninger før de begynner i ungdomsskolen. Det mener jeg kan ha sammenheng med at disse at elevene ikke har gått i vanlig skole tidligere, og at de av den grunn kan ha større forventninger og forhåpninger til overgangen. Noe som kommer frem i sitatet ovenfor når eleven sier at han gleder seg til å få lekser.

På tross av spenning og usikkerhet er det også en del endringer elevene ser spesielt frem til. Når jeg spør elevene hva de gleder seg mest til nevner de først og fremst nye venner og et større skolemiljø. Elevene nedenfor gir et slikt inntrykk:

Ivar: Jeg gleder meg til å bli kjent med mange nye venner. Jeg spiller basket og kjenner mange som skal begynne på min skole.

Stig: Jeg kjente jo så mange av de som går i klassen min. Jeg kjente faktisk en fjerdedel av klassen. Så jeg var ganske heldig. Egentlig skulle jo flere fra montessoriskolen komme i den klassen. Det som var mest gøy i begynnelsen var å møte nye venner.

A: Så det var en positiv opplevelse det med venner?

Beth: Ja, for hjemme har jeg aldri hatt det sånn at vennene mine bor rundt meg, men nå er jeg blitt kjent med alle og nå er det sånn at jeg går bort til den og den.

Å få flere venner er noe de fleste elevene nevner som svært positivt uansett hvilke klasstrinn eller skole de går på. Det å kunne velge venner blant så mange elever er en helt ny situasjon for montessorielevene. De fleste elevene som går på montessoriskolen bor spredt og har ikke like god kontakt med hverandre på fritiden som elevene ovenfor gir uttrykk for. En av elevene i sitatet ovenfor påpeker at det å få nye venner på ungdomsskolen får positive konsekvenser for eleven også i nærmiljøet.

Selv om elevene i hovedsak gleder seg, gruer de seg også til enkelte ting. Noen gruer seg til å møte ukjente lærere og elever, mens andre gruer seg for mobbing. Som jeg var inne på ovenfor, fant også Skjønhaug (1995) disse momentene i sin undersøkelse. Å grue seg til å møte ukjente mennesker gjelder spesielt de elevene som ikke skal begynne på samme ungdomsskole som andre montessorielever. 7. klassingen i sitatet nedenfor beskriver det slik:

Hanne: Jeg kjenner ingen på den skolen jeg skal begynne på. Derfor gruer jeg meg til å bli kjent med andre elever. Her kjenner vi alle for vi er ikke så mange. Der kjenner jeg ingen. Alt er helt nytt.

Selv om de fleste elevene gleder seg til å komme inn i et større sosialt miljø og få flere og nye venner, er det også mye usikkerhet i tilknytning til hvem elevene skal begynne på ungdomsskole sammen med.

Å ha noen å si hei til

Noen elever mener at det både er fordeler og ulemper ved det å begynne i vanlig skole uten å kjenne noen fra før. Likevel er de enig i at det er tryggest å begynne på en skole der elevene i hvert fall kjenner en eller to elever fra før. Elevutalelsene nedenfor viser hvorfor det har betydning for elevene å kjenne noen på den skolen de skal begynne på:

Iselin: Jeg var livredd den første dagen, og andre og tredje dagen også. Jeg bare gikk inn i gangen og alle som kjente hverandre sto liksom og hoppet rundt. De som hadde gått sammen i 7.klasse ble det i to, og så ble de to nye klasser. Jeg følte meg sammen i 7. klasse ble delt i to, og så ble de to nye klasser. veldig utenfor, men så kom en jeg kjente og sa: ”hei, er du her” og ”hva har skjedd”. Og da var alt greit.

Eirin: Jeg kjente bare en i 9. og en i 10.klasse når jeg begynte, men det var litt greit at de var der. Jeg var ikke sammen med de, men jeg kunne si til de andre at hun kjenner jeg. Mens alle de andre bare stoppet overalt og sa: ”hei”, sant, så bare diltet jeg etter. Jeg hadde ingenting å si liksom. Hvis ikke de to hadde vært der, så hadde jeg bare gått der og så ville de andre ha sagt: ”Der er hun nerden” på enden av rekken. Hun kjenner ingen. Hun bare er her”. Så jeg hadde de å si hei til.

Det første sitatet sier noe om hvor sterke følelser elevene kan ha de første dagene og hvilken betydning det da kan ha å bare kjenne en elev fra før. Å kjenne enkelte elever fra før har også stor betydning for den eleven som uttaler seg sist, men da på en mer indirekte måte.

Å begynne med blanke ark

Enkelte elever mener også det kan være en fordel å ikke kjenne andre elever eller være helt ny i en klasse. Eleven i sitatet nedenfor beskriver en slik situasjon:

A: Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

Beth: Jeg for min del kjente to stykker på hele skolen og de gikk i samme klasse. To stykker av en hel skole på 450 elever. Så kom jeg der helt alene, jeg som var vant til 60 elever. ”Party”, liksom. Så det var jo ikke så kjekt

A: Hvordan gikk det videre da?

Beth: Det var ingen som hadde noe på meg liksom. For det var sånn at når de andre kom inn i klassen, så kommenterte og baksnakket de hverandre. ”Hvorfor måtte jeg komme i klasse med de teite?” Og så var det sånn at når de kom fra barneskolen og kjente alle, så ville de gjerne bli kjent med noen nye. Det var sånn at mange ville bli kjent med meg siden de aldri hadde sett meg før.

Eleven i sitatet ovenfor mener det nettopp er fordi hun ikke kjenner noen fra før at det er så mange som ønsker å bli kjent med henne. På en måte får ”nye” elever en høy sosial status. Når

det er mange elever som ønsker å bli kjent med henne, er det også med på å ”beskytte” henne mot mobbing. Elever som blir mobbet opplever ofte det motsatte av det denne eleven forteller.

I sitatet ovenfor forteller også eleven hva som kan skje med enkelte elever som har gått på samme barneskole i mange år. De elevene som for eksempel blir oppfattet som ”teite” på barneskolen, kan dra dette stampelet med seg over i ungdomsskolen. Dermed fortsetter elevene stigmatiseringen med kommentarer og baksnakking, slik eleven ovenfor forteller.

Å skli inn i miljøet eller bli problemunge

Når jeg spør elevene hvordan de har tilpasset seg eller har tenkt å tilpasse seg når de begynner i vanlig ungdomsskole, deler elevene seg i to hovedgrupper. Den ene gruppen ønsker ut fra sin erfaringsbakgrunn å påvirke lærerne og elevene i vanlig skole både i forhold til læring og læringsmåter. Dette gjelder både 7.klasse elever og elever som nå går i vanlig skole. Den andre gruppen gir ikke uttrykk for det samme behovet, men ønsker å tilpasse seg eller har tilpasset seg ved å ”skli inn i miljøet”, som en av elevene uttrykker det:

Petter: Jeg har prøvd å skli inn i miljøet. Det var ikke så lett å tilpasse seg, men jeg kunne ikke gjøre noe annet.

Stig: Jeg har ikke prøvd å sjefe eller sagt noe om hva jeg synes er beste måten å lære på. Jeg har heller prøvd å gå litt mer varsomt frem.

Petter: Det går jo ikke an å skli inn i en klasse og tro at du er sjef, liksom.

Ifølge elevene i sitatet ovenfor er det å tilpasse seg ved å skli inn i miljøet, en bedre måte å gjøre det på enn å forsøke å sjefe eller påvirke andre elever eller lærere. Selv om elevene gir inntrykk av at det er vanskelig å tilpasse seg, er de overbevist om at det er den rette strategien å velge.

I den semiotiske kommunikasjonstradisjonen forstår man kommunikasjon som møte mellom kulturer med like eller ulike koder. Fuglestad og Mørkeseth (1996:16) bruker begrepene dominerende kode, forhandlingskode og opposisjonell kode for å beskrive maktaspektet ved kommunikasjon mellom kulturer. Den dominerende koden står ”over” de andre fordi den uttrykker de dominerende verdiene innenfor en bestemt kultur. Dersom en ser på kulturen gjennom en forhandlingskode, vil det innebære at en godtar den dominerende koden samtidig med at en krever visse forandringer. Innenfor den opposisjonelle koden derimot er motstanden stor mot den dominerende koden, og dens verdier forkastes gjerne av den grunn. En slik situasjon kan oppstå dersom en av partene ikke blir hørt eller tatt på alvor.

Ut fra en semiotisk begrepsforståelse møter elevene som uttaler seg ovenfor, kulturen i vanlig skole gjennom en forhandlingskode. Elevene godtar da at det finnes en dominerende

kode som de må forholde seg til, samtidig som de prøver å påvirke deler av den. I utsagnet nedenfor møter også eleven lærerne med en forhandlingsinnstilling, men hun opplever at det å si sin mening kan skape problemer i enkelte sammenhenger:

Iselin: Du vokser deg inn i systemet på en måte. I 8.klasse bare skled jeg inn og var veldig stille, mens i 9.klasse ble jeg en ”problemunge” fordi jeg sa hva jeg mente.

A: Om hva da for eksempel?

Iselin: Nei, om hvordan vi lærer og måten lærerne behandler oss på. At de kan være urettferdig og at de ikke skjønner at det finnes bedre måter å lære på, liksom.

Det er tydelig at denne eleven ønsker å forhandle eller påvirke læreren med sine meninger. Ut fra sin erfaringsbakgrunn ønsker hun å påvirke med hensyn til læremåte og kommunikasjon mellom lærer og elev. Hun opplever imidlertid at det kan være en vanskelig prosess. I dette tilfelle utvikler situasjonen seg til en konflikt mellom lærer og elev. Noe eleven gir uttrykk for ved å si at hun er blitt en problemunge. Det er stor forskjell mellom en konflikt der partene er likeverdige og en konflikt der den ene parten må vike fordi den andre er mektigere. Når den ene parten ikke blir hørt eller tatt på alvor, slik eleven beskriver, kan det lett oppstå sterk motstand mot den dominerende koden. Noe som blant annet kan komme til syne gjennom opposisjon, slik eleven nedenfor tydelig er kommet i:

Iselin: Det våkner en liten djevel i deg som bare sier: ”Ok, py deg” liksom. Så ender det bare opp med at du sitter enda en gang hos rektor og får enda mer stempel og hele pakken. Til slutt blir det bare en ond sirkel.

Dette opposisjonsaspektet vil jeg komme nærmere inn på i kapitelet om lærerens betydning. Det som imidlertid er viktig å få frem her er at de fleste elevene som prøver å påvirke, ikke forutsetter at en slik reaksjon fra lærerens side kan bli resultatet. Eleven i sitatet nedenfor forteller hvor vanskelig det ble for henne å forholde seg til en slik konfliktsituasjon:

Erica: Jeg synes det var gøy å begynne på ungdomsskolen, men jeg tror det var andre som taklet det bedre enn meg, for å si det sånn. Jeg tror ikke jeg taklet det så veldig bra.

A: Hva får deg til å si det?

Erica: At jeg gikk litt mye rundt i klasserommet sånn at lærerne ble sure.

A: Hva skjedde da?

Erica: Ja, de ble sur og så ble jeg sendt på gangen.

A: Hvordan var det egentlig?

Erica: Det var dumt, jeg følte meg litt mislykket. Ja, jeg gjorde det. Og så tok de det opp på foreldremøte.

A: Ble det satt i forbindelse med montessoriskolen da?

Erica: Ja, det var vel noe med det. Jeg er ikke en person som liker å sitte i ro når jeg skal lære. På montessoriskolen fikk jeg lov å gå rundt og da var det ingen som la merke til at jeg ikke var den rolige personen. Så fikk jeg problemer med lekser for jeg forsto det ikke når jeg ble sendt på gangen hele tiden. Og så kunne jeg ikke spørre om hjelp fordi det var en lærer på tretti elever.

A: Spurte du om hjelp da?

Erica: Du kunne spørre om hjelp, men det ble ikke så mye hjelp du fikk. Det ble mer overflatisk. På montessoriskolen kunne du sitte med en lærer til du skjønnte det. Du kunne sitte hele dagen og bruke hele dagen på matte hvis du ville.

For denne eleven kommer det ganske overraskende at hun får problemer med å tilpasse seg vanlig ungdomsskole. At det får både faglige og personlige konsekvenser, gjør ikke situasjonen bedre. Når jeg lytter til det eleven her sier, tenker jeg først og fremst på forskjellen mellom organiseringen av klasserommet i en vanlig skole og en montessoriskole. I et montessoriklasserom har elevene mye større bevegelsesfrihet enn i et vanlig klasserom der pultene ofte står på rekke og rad, og elevene som oftest blir sittende i ro store deler av skoledagen. Likevel knytter ikke eleven dette aspektet til en slik sammenheng, men til personlige egenskaper som at hun er en person som liker å bevege seg. Dersom det er tilfelle, vil jeg tro at det også finnes elever i vanlig skole som opplever akkurat det samme som denne eleven. Da kan det som i utgangspunktet ser ut som en kulturforskjell, handle mer om forskjellige elevtyper eller elevbehov. I et slikt perspektiv blir det også lettere å forstå hvordan lærere og enkelte elever kan komme inn i onde sirkler som ofte blir oppfattet forskjellig av lærere og elever. Lærerne kan i slike situasjoner oppfatte elevene som opposisjonelle og reagere med sanksjoner. Mens eleven gjerne oppfatter sin reaksjonsmåte som rasjonell og hensiktsmessig, og forstår ikke helt lærerens reaksjoner. I sitatet nedenfor får jeg en bekreftelse på at elevene og lærerne kan forstå og reagere forskjellig i en slik situasjon som eleven i sitatet ovenfor beskriver:

A: Hvordan synes du montessorielevene mestret overgangen til vanlig ungdomsskole?

Lærer: Det gikk helt smertefritt for noen. For andre var det vanskeligere. Det å for eksempel skulle sitte på pulten sin bestandig når det ble undervist istedenfor å kunne gå når man ønsket det. Da var det et inntrykk jeg hadde at kanskje det det noe vanlig på montessoriskolen å få gå litt sånn til og fra. Og så ble det kanskje for et par elever, en overgang å skulle følge det veldig strikt. Men det var ikke noe stort problem. Generelt så tilpasset de seg med en gang hvis vi skal snakke generelt.

A: Tenkte du noen gang på hvorfor de hadde problemer?

Lærer: Vi trodde vel gjerne at det var vanlig ungdomsreaksjon i utvikling og opposisjon.

A: Så dere tenkte ikke på at det kunne være forskjeller mellom skolene som lå bak?

Lærer: Nei, det var foreldre som gjorde oss oppmerksom på at det kanskje hadde med det å gjøre.

Det var foreldrene som gjorde denne læreren oppmerksom på at enkelte montessorielever kanskje ikke takler å sitte i ro hele dagen. Selv om dette ikke er et stort problem for denne læreren, så gir eleven uttrykk for det motsatte. Eleven forklarer situasjonen ut fra personlige egenskaper, og at hun er vant med å bevege seg, mens læreren forklarer det med en vanlig ungdomsreaksjon. Når partene har så forskjellig oppfatning av virkeligheten, kan det lett oppstå misforståelser og onde sirkler, slik eleven blant annet beskriver i sitatet ovenfor læreren.

Men denne uttalelsen sier også noe om at det fortsatt er mest vanlig i ungdomsskolen at elevene sitter i ro hele dagen. Det er flere elever som gir uttrykk for at det er et problem å sitte i ro så lenge som de ofte gjør i vanlig skole. Elevteksten nedenfor beskriver en elev som finne sin personlige måte å løse dette problemet på:

Krister: Jeg ble veldig rastløs for vi satt hele dagen. Så gikk vi ut og så inn igjen. Stå og sitte, stå og sitte hele dagen. Jeg ble helt rastløs og begynte å gå rundt omkring.

A: Hva skjedde da?

Krister: Nei, hvis læreren spurte om noen ville vise det på tavlen, så rakk jeg opp hånden for å ha noe å gjøre på. Men jeg fikk jo nedsatt ordenskarakter eller oppførselskarakter eller begge deler.

A: Så du savnet det å kunne bevege deg?

Krister: Jeg var vant til å være mer i bevegelse i løpet av dagen. Jeg kunne gå og hente blyanter og ark, finne bøker og sammenligne med andre og sånt. Istedenfor å sitte der å høre.

De to siste elevuttalelsene ovenfor tegner et bilde av en forståelse, eller mangel på forståelse, skolen eller lærerne ofte har av kroppsbevegelsens betydning for læring eller intellektuell utvikling. Merleau-Ponty mener det er på høy tid, ifølge Duesund (1999) å betrakte vår kroppsforståelse i pedagogikken ut fra en ny synsvinkel. Ifølge han har den dualistiske oppfattelsen av kropp og psyke fått oss til å betrakte kroppen på en feilaktig måte, og som mindre betydningsfull enn det den egentlig er. Denne kroppsforståelsen betrakter blant annet kroppsbevegelsen som noe isolert eller atskilt fra det mentale. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vår måte å forstå og bruke kroppen på innenfor skolen, der intellektet er prioritert fremfor kroppsbevegelsen, som først og fremst er akseptert gjennom idrett eller gymnastikktimer i skolen. Men gymnastikk blir ikke utført i skolen for å utvikle intellektet. Gymnastikk er atskilt fra selv læringsprosessen. I en slik sammenheng betraktes kroppsbevegelse kun som et middel til å bygge opp fysisk styrke eller holde eleven i form. Således blir bevegelsens eller handlingens liv skilt fra tanken. I en slik sammenheng er ikke tanke og handling to sider av samme sak, slik jeg oppfatter at Merleau-Ponty peker på når han kritiserer den tradisjonelle psykologien som forstår kroppen som ”å ha en kropp”, kroppen som

redskap eller middel i forhold til psyken og således et objekt som noe atskilt fra meg selv eller fra min psyke. Ved å opprettholde et slikt skille, utelater en værensdimensjonen eller det å være kroppen min, det å leve kroppen min. Med begrepet ”den levde kroppen” forsøker Merleau-Ponty å kroppsliggjøre den menneskelige erfaring og vise at dette er den primære måten å være i verden på. Denne væremåten går forut for refleksjonen over kroppen som objekt eller det å ha en kropp. Dersom det ”å ha en kropp” blir den dominerende væremåten i livet, vil ”den levde kroppen” kunne undertrykkes. Dette er ikke et enten eller, men et både og perspektiv. For den levde kroppen er ikke enten objekt eller subjekt, kropp eller sjel, men er alt samtidig og må oppfattes som både flertydig og tvetydig, ifølge Merleau-Ponty. Kroppen er med andre ord både synlig og seende, både berørt og berørende. Ved å se bevisstheten som en side ved kroppen kan psyken og kroppen forenes. Slik kan bevisstheten og min forståelse av verden utvikles gjennom handling og bevegelse, forutsatt at den handling som utføres står i forbindelse med den mentale aktivitet som pågår.

Det går igjen i elevenes uttalelser at det å kunne bevege seg i klasserommet er med på å gjøre elevene mindre rastløse og mer konsentrert om arbeidet sitt. Å sitte i ro ved en pult hele dagen er svært slitsomt for de fleste elevene, og for enkelte elever kan det få både faglige og personlige konsekvenser. Kroppsbevegelsens betydning for barnets intellektuelle utvikling, er en grunnleggende pedagogisk tanke i montessoriskolen. Intellektets utvikling blir ikke oppfattet som løsrevet fra barnets kroppsbevegelser, men som noe som er uløselig forbundet med hverandre. Montessori (1987:126) mente undervisningen måtte gjennomføres av en slik forståelse.

Faglig trygghet og utrygghet

På lik linje med det sosiale aspektet, er det mye spenning og usikkerhet knyttet til det faglige aspektet ved overgangen. Når jeg spør elevene om det er noe som er spesielt lett eller vanskelig i forbindelse med overgangen til vanlig skole, når det gjelder det faglige, får jeg i hovedsak to typer svar. Den ene gruppen svarer at det gikk mye bedre enn forventet, mens den andre gruppen elever opplevde det motsatte. Læreren jeg intervjuet har sine bestemte synspunkter på dette området.

Å vite hvor landet ligger

Den faglige usikkerheten mange elever gir uttrykk for, har ikke direkte sammenheng med elevenes kunnskapsnivå. De fleste elevene gir nemlig uttrykk for en eller annen faglig usikkerhet

enten de er faglig flinke eller ikke. Eleven som uttaler seg nedenfor beskriver denne usikkerheten samtidig som hun kommer med løsningsforslag på problemet:

Erica: Det var frustrerende og usikkert det siste året på montessoriskolen.

A: Hva var det som var usikkert?

Erica: Om du kunne klare ungdomsskolen. Vi ville vite hvor landet lå.

A: Hvordan ville du hatt det da?

Erica: Jeg synes for eksempel at vi kunne hatt en test på slutten av uken, i det faget du hadde jobbet mest med. I hvert fall det siste året. Gjerne gitt litt karakterer. For når du får karakterer, så vet du mer hvor du står, og det betyr mye før du begynner på ungdomsskolen. Montessorilærerne må gjøre det tryggere for elevene å kjenne seg igjen når de begynner på ungdomsskolen. De kunne gjerne kjøpt de samme bøkene som de bruker i vanlig skole.

En annen elev ønsker mer øvelse i forbindelse med overgangen til vanlig skole:

Marte: Jeg skulle ønske vi kunne øve oss på å gå på vanlig skole. Vi i 7.klasse kunne hatt mer vanlig skole de siste månedene eller det siste halve året. For eksempel det med å sitte i ro i klasserommet, det å sitte stille og ikke bevege seg. Det hadde jeg trengt å øve på. I hvert fall i noen timer om dagen. Og så det med lekser. Vi kunne hatt lekser på slutten av året for å bli vant til det. Ikke for det at jeg vil ha lekser, men for å øve meg på å huske det og sånn.

Elevene gir uttrykk for at de ønsker ”å vite hvor landet ligger” når de skal begynne på vanlig skole. Hva det innebærer er de fleste elevene enige om. Alt fra å bruke lærebøker, få karakterer, ha prøver og lekser til det å øve seg på å sitte stille, er råd og ønsker elevene har til montessorilærerne. Enkelte elever nevner at de har hatt småprøver eller øvd seg på å skrive stil, men de ønsker mye mer av dette, spesielt siste halvåret på montessoriskolen. Med andre ord ønsker elevene at montessorilærerne skal gjøre det tryggere for elevene slik at de kan oppleve faglig mestring når de begynner på ungdomsskolen.

Å oppleve mestring

Den faglige forskjellen mellom elevene kommer først til syne etter at de har begynt i vanlig ungdomsskole. Da oppdager de fleste elevene at det egentlig ikke var nødvendig å bekymre seg for dette på forhånd. Det gir elevene uttrykk for på forskjellige måter. Elevene nedenfor beskriver det slik:

Fridtjof: Faglig sett var jeg helt overnervøs og vurderte å ta sånn ekstratimer etter skolen. Men det var jo ikke nødvendig i det hele tatt. Du tror egentlig at du har lært mindre enn det du hadde når du begynte i 8.klasse. Ja, det var i hvert fall ikke nødvendig å være så nervøs som jeg var.

- Iselin: I hele 8.klasse kunne jeg surfe på det jeg kunne fra før. Det virket som hele 8. klasse var en repetisjon. Jeg leste ikke til en eneste prøve. Det bare skled inn og vanligvis fikk jeg bare gode karakterer.
- Beth: Helt enig, da fikk jeg også bare gode karakterer. For det kunne jeg fra montessoriskolen.

De fleste elevene som opplever en slik faglig mestring som elevene ovenfor beskriver, mener et slikt ”forsprang” er en stor fordel når de begynner i vanlig skole. Da kan de nemlig konsentrere seg om mer krevende oppgaver som montessorielevene ikke har vært vant med tidligere. For eksempel kan det kreve mye av elevene å begynne med lekser eller det å komme over i et større sosialt miljø.

For enkelte elever er det heller ikke uproblematisk å oppleve faglig mestring. Elevene nedenfor gir en god beskrivelse av hva som kan skje når elevene er for flink:

- Krister: Ja, norsk. På min skole hadde de lært seg tre-fire ordklasser. Jeg hadde lært alle sammen fra før av. Det varte jo helt til 10.klasse. Så norsk var lett for meg, men det ble jo kjedelig etter hvert.
- A: Hva skjedde da?
- Krister: Jeg laget hull i pulten for å få tiden til å gå. Jeg måtte jo ha noe å gjøre på.
- Kari: Jeg hadde det sånn med matten. Og det som skjedde når du allerede kunne det, var at det ikke ble så interessant å følge med.
- A: Hva gjorde du i timene da?
- Kari: Jeg satt og tegnet og sånn.

Uttalelsene ovenfor gir et godt eksempel på hva som kan skje med elevene dersom de kjeder seg på en eller annen måte. Det kan virke som om flinke elever ikke får den nødvendige utfordringen i vanlig skole. På montessoriskolen kan flinke elever fortsette å arbeide med neste års pensum uansett hvilke nivå elevene er på. Dette aspektet vil jeg komme tilbake til i neste kapittel. En slik situasjon som elevene beskriver ovenfor, kan også føre med seg sekundære problemer som for eksempel det at elevene tilsynelatende driver med andre ting i timene enn det som står i fokus. Fra lærerens side kan det oppleves som at elevene saboterer undervisningen, mens elevene i virkeligheten kjeder seg.

Å ikke oppleve mestring

Den gruppen elever som mener de ikke har gode nok kunnskaper med seg fra montessoriskolen, er i mindretall, men opplever det spesielt vanskelig fordi de i utgangspunktet trodde at var like flinke som de andre montessorielevene. Elevene i sitatet nedenfor beskriver dette mer inngående:

Erica: På montessoriskolen er du flink uansett. Jeg trodde for eksempel at jeg var flinkere enn det jeg var eller det jeg fikk vist. Jeg husker jeg var usikker på om jeg var så flink som jeg egentlig følte meg. Du er på en måte flink, men du vet ikke helt om du er det.

Caroline: Ja, jeg tror du fikk litt nedsig der.

A: Hvordan merket du det?

Erica: Jeg hadde ikke de grunnleggende kunnskapene, i matte spesielt. Jeg synes de var altfor dårlig med matte når det gjelder meg. Enkelte har klart seg bedre enn det jeg gjorde.

A: Hva mener du egentlig med at du ikke fikk vist det?

Erica: Nei, jeg tror ikke jeg var så dårlig som jeg fikk vist frem. Jeg fikk blant annet hetta på prøver og enda mer skuffet ble jeg når jeg fikk de tilbake igjen. Jeg var ikke flink nok til å gjøre hjemmeleksene en gang. Og så fikk jeg klager på det. Men jeg var ikke flink nok til å gjøre leksene, for jeg hadde ikke de grunnleggende kunnskapene, spesielt i matten.

A: Fikk du noen hjelp til å ordne opp i dette?

Erica: Nei, det ble lite for læreren skal jo hjelpe tretti elever.

Eleven i sitatet ovenfor mener først og fremst at de grunnleggende mattekunnskapene hennes er for dårlig og at dette får negative konsekvenser i forhold til det faglige. Det at eleven i utgangspunktet følte seg flink, men oppdaget at hun ikke var så flink som hun trodde, kan få alvorlige konsekvenser ikke bare i forhold til selvtilliten, men også i forhold til det å mestre situasjonen hensiktsmessig. Lazarus (1966) og Lazarus og Folkmans (1984) teori om stressmestring legger vekt på at psykisk velvære bestemmes av om personen opplever å ha ressurser til å møte krav fra omgivelsene og krav en stiller til seg selv, på en tilfredsstillende måte. Dersom personen ikke opplever balanse mellom krav og ressurser oppstår det en opplevelse av stress, i form av opplevd frustrasjon, trussel eller nederlag. Vedvarende stressopplevelse kan være en betydelig risikofaktor for psykiske og psykosomatiske problemer.

Ut fra elevens opplevelse har hun ikke ressurser nok til å mestre de kravene hun møter i vanlig ungdomsskole, når det for eksempel gjelder matematikk. Den negative opplevelsen eleven har av situasjonen, fører også til at hun opplever situasjonen mer truende og frustrerende enn som en utfordring. Dermed er det vanskelig å vite hvordan hun skal løse problemet. Når læreren ikke har tid til den enkelte elev, får heller ikke eleven den støtte hun gjerne trenger i en slik situasjon. Jeg tenker da først og fremst på emosjonell og faglig støtte som eleven eventuelt har behov for i en slik ”stressende” situasjon. Dermed kan det lett oppstå en situasjon hvor eleven bruker krefter på å forsvare seg mot en opplevelse av nederlag istedenfor å utfordre situasjonen på en hensiktsmessig måte.

Når jeg spør læreren om hvordan hun opplever at montessorielevene mestrer overgangen i forhold til det faglige, har hun et helt annet inntrykk enn eleven i sitatet ovenfor:

Lærer: De gled liksom rett inn i klassen som de andre. I en klasse er det jo mange forskjellige individer. Og jeg tror ikke, hvis en ikke visste det, at en ville oppdage at de kom fra ulike skoler.

A: Hvordan var det med det faglige?

Lærer: Nei, de lå ikke tilbake i forhold til andre elever. Da synes jeg heller det er forskjell på elever fra Steinerskolen. For eksempel med engelsk som er et fag som er veldig strukturert. Da opplever jeg at elever fra Steinerskolen kommer på ungdomsskolen og klager over at de ikke kan noe om dette og at de ikke har lært dette. Det er liksom for strukturert. De savner gjerne den måte de gjorde det på. Men det gjaldt ikke montessorielevene.

Elevene og lærerne har tydeligvis forskjellig oppfatning av dette aspektet. Ut fra lærerens ståsted virker det ikke som elevene har problemer med det faglige. Elevene derimot opplever situasjonen som mye mer utrygg enn det læreren fremstiller den som. Jeg vil tro det kan oppleves som ganske kritisk å føle seg så utilstrekkelig som eleven i sitatet ovenfor beskriver. Ut fra hennes tidligere skoleerfaring er hun en faglig flink elev, men denne erfaringen har plutselig endret seg med overgangen til vanlig ungdomsskole, noe hun gir uttrykk for i sitatet nedenfor når hun sier at det kan oppleves som et sjokk:

Erica: Lærerne på ungdomsskolen burde kanskje snakke med lærerne fra montessoriskolen, så de fikk vite hva elevene hadde gått igjennom og hvordan de hadde lært sånn at det ikke ble et sjokk for elevene og lærerne.

A: Hva mener du med sjokk?

Erica: Nei, at overgangen ikke ble så stor. Det jeg var inne på i stedet om friheten og måten vi lærte på og sånn.

Erica: Men feilen ligger jo like mye hos montessorilærerne, for de kunne ha vært flinkere å oppsøke de andre skolene for å fortelle om montessoriskolen og elevene. I hvert fall til de nærmeste skolene.

Først og fremst gir eleven i sitatet ovenfor uttrykk for at lærerne på montessoriskolen og vanlig ungdomsskole må samarbeide med hensyn til overgangen, noe jeg også var inne på i avsnittet om ”manglende kjennskap til montessoriskolen” tidligere i dette kapitlet.

I tillegg fremstiller eleven overgangen som et ”sjokk” for elevene og lærerne. Cullberg (1981) mener vi er i en krisetilstand når våre tidligere erfaringer og innlærte reaksjoner ikke er tilstrekkelige til å forstå og beherske den aktuelle situasjonen. Det innebærer blant annet at våre eksisterende handlingsrepertoar, forventnings- og meningssystem ikke strekker til. Men slike situasjoner har også utviklingsmuligheter i seg fordi den krever at eleven for eksempel må ta nye avgjørelser og handle på nye måter som hun ikke har erfaring med fra før. Cullberg hevder at vanlig atferd i en slik situasjon, er å skape mening gjennom å redusere det som er nytt og forutsigbart til en forutsigbar vane, og derigjennom mestre situasjonen. Korreksjonsmulighetene

forutsetter imidlertid at den enkelte er villig til å erkjenne krisen eller konflikten. Jeg vil også tro at eleven trenger både faglig og emosjonell støtte i en slik situasjon.

Faktalæring

De elevene som opplever at de ikke mestrer det faglige i forskjellige sammenhenger, har også en oppfatning av de lærer for mye fakta på montessoriskolen. Noe eleven nedenfor gir uttrykk for:

Stig: På montessoriskolen synes jeg egentlig vi lærte mye fakta. Om de og de personene, og de og de landene. Men på vanlig skole lærer du mer historie om forskjellige land og hvordan disse blir til og sånn. Egentlig er det ganske upraktisk for når du kommer på ungdomsskolen så har du ikke peiling på hva hva som skjer.

At elevene har en slik oppfatning, mener jeg kan ha sammenheng med den måten elevene får presentert og arbeider med enkelte fag. I montessoripedagogikken brukes mye spesialkonstruert materiell. Dette materialet er spesielt godt utviklet innenfor faget matematikk, men også andre fag som for eksempel grammatikk blir organisert ut fra samme didaktiske prinsipp. Når elevene har behov for å lære eller forstå et konkret prinsipp, blir dette materialet tatt i bruk. Ofte er dette en hensiktsmessig måte å lære på, og er på mange måter med på å lette læringsprosessen for elevene. I og med at det er en bestemt måte å bruke dette materialet på, mener kritiske røster at det blir en ”riktig” og ”uriktig” måte for elevene og lære seg kunnskapsstoffet på. De mener derfor at elevene får en bestemt læringsstruktur ”presset” på seg. Hvis elevene bruker materialet på en annen måte vil det bety at den pedagogiske betydningen av materialet forsvinner.

Denne måten å organisere fagene på er ikke vanskelig å forstå eller se fordeler med i tilknytning til fag som matematikk og grammatikk. Når det derimot gjelder fag som historie og religion, som elevene også nevner når de snakker om for mye fakta i undervisningen, er det ikke like lett å forstå. I fag som historie, geografi og religion er det også nødvendig å lære seg bestemte faktakunnskaper som på en måte kan være nyttige å lære. Men dersom slike faktakunnskaper blir sentrale i disse fagene, mener jeg den grunnleggende forståelsen av fag som historie og religion tapes av syne. Da kan bestemte oppfinnelser, hendelser og aktiviteter være i fokus på bekostning av mer grunnleggende kunnskaper og spørsmål i de ulike fagene. Jeg tenker da på spørsmål som hvordan den sosiale, økonomiske og politiske struktur ordnes i et samfunn. Om hvem som har makt og hvem som må underkaste seg, om utnyttelse av råvarer, menneskelig begjær og så videre. Dette aspektet er også noe eleven ovenfor snakker om når han sier at i vanlig skole lærer elevene mer om landenes historie og hvordan de blir til. I fag som historie og

religion er det derfor viktig å være bevisst på at en ikke bare formidler rene faktakunnskaper, men legger til rette for både ettertanke og refleksjon.

Både elever som mestrer det faglige i overgangen og de som opplever at de ikke mestrer dette, mener fag som norsk, engelsk og matematikk står i fokus på montessoriskolen, på bekostning av andre fag. Det er mange elever som for eksempel opplever religionsundervisningen som mangelfull. Men også fag som geografi og historie blir nevnt i den forbindelse:

A: Så det kom overraskende på dere?

Erica: Ja, for det var mange sånne ting. Vi kunne jo ingenting om kristendom for eksempel. De som går på barneskolen, vet forskjell på de største religionene. Det er enkelte ting de har glippet med på montessoriskolen og spesielt i kristendom og historie. Det var norsk, det var matte og det var engelske. Det var liksom det vi lærte mest om.

Erica: Jeg husker godt at vi måtte lære om første og andre verdenskrig på ungdomsskolen. Det forventet de at vi skulle kunne masse om fra før, for det hadde vært pensum på barneskolen. Men det hadde ikke jeg hørt om en gang. Jeg visste ikke hva som skjedde.

Å arbeide konkret eller abstrakt

I forrige avsnitt om ”å ikke oppleve mestring” nevner en av elevene at hun hadde problemer med matematikken i overgangen til vanlig skole. Dette problemet gir flere av elevene uttrykk for, og det er derfor interessant å finne ut hvorfor elevene opplever det akkurat slik med matematikken. Det er et tydelig skille mellom de elevene som mener de mestrer matematikken i overgangen til vanlig skole og de som opplever at de ikke gjør det. Elevene nedenfor har sin forklaring på hvorfor de ikke mestrer matten:

Erica: Jeg klarte ikke helt å gå fra det konkrete til det abstrakte. På montessoriskolen lærer du veldig mye konkret det du skal lære. I matten for eksempel kan du se det du lærer. Du kan ta og føle og se på det, liksom. Men på vanlig skole var det mye mer teoretisk og jeg forsto ikke alltid hva vi holdt på med. Det var noen som klarte det veldig bra, men jeg klarte det ikke bra i det hele tatt.

Beth: På montessoriskolen hadde vi materiell. Matte kunne for eksempel være at du ble vist en pyramide og selv fant ut av forskjellen mellom den og andre geometriske figurer. Jeg kunne se det for meg når jeg jobbet. Og så lærte vi at: ”Hvis du lærer deg dette, så kan du bruke det til det og det”. Mens matte på ungdomsskolen er sånn at: ”her er en trekant, den er tegnet i boken og den ser slik ut”. Nå kan jeg ikke se det for meg lenger og da skjønner jeg ingenting for det er bare tall. Og så skjønner jeg ikke hva vi skal med den matematikken. På ungdomsskolen er det bare sånn at: ”dette må dere lære, fordi dere bare må det, og fordi dere får det på tentamen”. Men det må jo være en annen mening også.

I disse elevuttalelsene skiller elevene mellom det å forstå matematikk på en konkret og abstrakt måte. For disse elevene er det en stor overgang å gå fra det konkrete og mer praktisk rettet matematikk, og over på et mer abstrakt og teoretisk nivå. Eleven som uttaler seg sist, forteller at det er vanskelig å bruke en formel uten å se formelen for seg i praksis. Først når hun forstår hva matematikken kan brukes til i praksis, gir det mening å arbeide abstrakt med matematiske formler. Det er nettopp en slik mening det konkrete matematikkmateriellet skal gi elevene på montessoriskolen.

Andre elever opplever det motsatte av disse elevene og mener det ikke er noe problem å arbeide med matematikken på en abstrakt måte. De forteller også at de har arbeidet abstrakt på montessoriskolen. Å arbeide konkret for disse elevene er nødvendigvis ikke en forutsetning for å forstå det teoretiske, men mer det at det er en støtte i det abstrakte arbeidet. En av elevene i sitatet nedenfor sier også at matematikken blir enklere fordi hun kan se det for seg. Selv om de ikke har tilgang til konkret materiell i ungdomsskolen, forteller de elevene som mestrer matematikken at de fremdeles kan se det konkrete materiellet for seg. Noe elevene i sitatet nedenfor mener er en stor fordel:

Iselin: Det er mange som tror at vi ikke bruker mattebøker på montessoriskolen, men vi hadde jo vanlige bøker der også. Hvis det var et regnestykke du ikke skjønnte, kunne læreren si at: ”Ok, da kan du prøve de klossene og se om det fungerer. Så fikk du prøve det ut rent fysisk for å se om det gikk, og da lærer du utrolig mye bedre. Når du kan alt materiellet, så kan du se det for deg liksom og det blir mye lettere å skjønne. Så når vi skulle lære matematikk i 8.klasse så skjønnte jeg sammenhengen fordi jeg tenkte tilbake på materiellet. Alt bare falt på plass.

Caroline: Jeg hadde fordeler med det, for jeg merker at jeg tenker tilbake på og ser for meg det vi lærte. Sånn var det og sånn var det, liksom. På grunn av den metoden vi brukte på montessoriskolen, får jeg det lettere til nå. Jeg hadde lært mye her. Vi begynte først med materiell og så gikk vi over til bøkene og det abstrakte. Du fikk liksom det grunnleggende først, og da vet du hvordan det ser ut. For eksempel når du begynner med pytagoras og sånne ting. Det er om sånne trekanter og firkanter. På ungdomsskolen hadde ikke de andre sett den figuren en gang, før jeg viste den, og da skjønnte de det mye lettere.

Spørsmålet blir om problemet med å arbeide abstrakt skyldes at montessorielevne ikke er vant med å arbeide slik, eller om det har andre årsaker som for eksempel forskjellig modenhetsnivå eller ulike matematiske evner. Ut fra det elevene beskriver mener jeg dette problemet ikke kan ha noe med den bakgrunnen montessorielevne kommer fra. Selv om de har mest erfaring med å arbeide konkret, er det også elever som ikke har problemer med den abstrakte forståelsen.

Piaget ville ifølge Imsen (1991:201) forklart det problemet elevene skildrer på bakgrunn av barnets modning og utvikling. Han skiller for eksempel mellom barnets forståelse av konkret

og abstrakt matematikk. Ut fra hans teori er det et skille mellom den konkret- operasjonelle og den formal-operasjonelle perioden i barnets utvikling. Hvis vi tar utgangspunkt i elevenes uttalelser er barnets tenkning i den første perioden (7-11 år) knyttet til konkrete eksempler, og det er nødvendig å visualisere tingene i form av ytre handlinger, fysiske fenomen eller bilder. I den formal-operasjonelle perioden (fra ca. 11 år) forandrer grunnlaget for tenkningen seg hos barnet. Det kan nå tenke ut fra ideer uavhengig av konkret støtte. Med andre ord trenger ikke ideene lenger være knyttet til det praktiske liv. Det vil si at eleven både kan forestille seg konkrete og abstrakte strukturer. Dermed blir det mulig å utlede praktiske konsekvenser av generelle ideer og sammenligne disse med det virkelige liv. Men hvorfor er det slik at enkelte elever i min undersøkelse forteller at de ikke mestrer den formal-operasjonelle måten å tenke, mens andre elever på samme alder gjør det.

Imsen (1991:202) viser til en rekke undersøkelser om elevenes forståelse av sentrale fysiske begrep. Disse undersøkelsene (Sjøberg 1979, Lie og Sjøberg 1981) er utført blant elever i ungdomsskole og videregående skole og viser at store elevgrupper kommer til kort når det gjelder forståelse av abstrakte begreper som proporsjonalitet, tetthet og sammenhengen mellom fart, tid og distanse. På bakgrunn av disse undersøkelsene kan en si at stadieteorien til Piaget er meget unøyaktig fordi elever helt opp til 16-17 års alder ikke er i stand til å tenke slik Piaget forventer det på dette stadiet. Teorien tar altså ikke hensyn til forskjeller i barnets modenhet og utvikling. Det samme kan en også si om læreplanen som tar for gitt at ungdomsskoleelevene skal mestre denne måten å tenke på. Dersom de elevene som har problemer med dette fortsatt kunne støtte seg til konkrete sammenligninger, ville matematikken muligens være enklere å forstå.

Oppsummering og konklusjon

Å komme fra en annerledes skole betyr at montessorielevene kan få mer oppmerksomhet enn de ønsker seg i overgangen til vanlig ungdomsskole. Mens de fleste elevene helst vil være anonym og mest lik andre elever, opplever de at det er mange medelever som er nysgjerrige og stiller "ubehagelige" spørsmål angående montessoriskolen. Når det gjelder lærerne derimot ønsker montessorielevene at de hadde litt mer kjennskap til deres skolebakgrunn. Dersom lærerne har kjennskap til montessoripedagogikken eller samarbeider med lærerne på montessoriskolen om overgangen, mener elevene at de ville følt seg tryggere både faglig og sosialt.

Selv om overgangen på mange måter er unik for montessorielevene, har den også mange likhetstrekk med elever fra vanlig skole. De likhetene jeg har funnet er først og fremst knyttet til den første usikkerheten og utryggheten elevene opplever på ungdomsskolen. Montessorielevene

gruer og gleder seg på lik linje med andre elever fra vanlig skole til det å møte ukjente elever, få nye lærere, mestre det faglige, å bli yngst og bli mobbet for å nevne noe. Mens noen elever gruer seg mest til de faglige sidene ved overgangen, er det andre som gruer seg mest til de sosiale sidene.

Av alle de forhold elevene nevner som positive ved overgangen, er det å få nye venner det forholdet som fremstår som mest positivt. Å komme over i et større sosialt miljø har størst og mest betydning for montessorielevene i forbindelse med overgangen. Stor betydning har også det å kjenne enkelte elever på den ungdomsskolen elevene skal begynne på. Bare det å kjenne en elev fra før kan få de første dagene og ukene til å fortone seg positivt. I motsetning kan det bli svært vanskelig sosialt sett for enkelte elever. Det har også sine fordeler å begynne på en skole helt alene, for det er mange elever som ønsker å bli kjent med ”nye” elever.

Å være montessorielev betyr at elevene har en annen erfaringsbakgrunn og kanskje også ulikt verdisyn enn andre elever. Noen elever har valgt å legge denne biten til side ved å tilpasse seg vanlig ungdomsskole. Andre elever har hatt et større behov for å påvirke, og dermed være mer synlig i forhold til egen bakgrunn. Elevenes ønske om å påvirke har blitt møtt på forskjellige måter. Noen elever har blitt møtt med forståelse, men de fleste elevene opplever at lærerne egentlig ikke har tid eller ønske om å forholde seg til elevenes meninger og synspunkter. Å prøve å påvirke lærerne kan også ha sin pris i form av misforståelser og negativ kommunikasjon som ofte ender i onde sirkler mellom lærer og elev. Da har den eleven som i utgangspunktet oppfattet seg som en ressurs, blitt en ”problemunge” for lærere og skolen.

Mye av det elevene gruer seg til på forhånd viser seg å være unødig bekymring. Spesielt gjelder det den faglige bekymringen. De fleste elevene mestrer det faglige uten problemer, men det er enkelte elever som har større grunn for å bekymring. Selv om den sistnevnte gruppen er i mindretall, er det både overraskende og problematisk for disse elevene å oppleve at de ikke mestrer overgangen slik de forventet. I utgangspunktet oppfatter disse elevene seg flinke på lik linje med de andre montessorielevene. Derfor blir ”sjokket” spesielt stort når elevene oppdager at de ikke mestrer eller takler overgangen. Det får negative konsekvenser i forhold til elevenes selvtillit, men også i forhold til det å mestre situasjonen hensiktsmessig. Spesielt opplever disse elevene dårlig mestring i faget matematikk, men også fag som religion, historie og geografi blir nevnt i den forbindelse. Noen elever knytter matematikkproblemet sitt til vanskeligheter med å gå fra det konkrete til det abstrakte. Ifølge enkelte elever må for mye ”faktalæring” ta skylden for det å ikke mestre fag som historie, religion og geografi.

Fra læring til undervisning

I dette kapitlet går jeg nærmere inn på de mer usynlige faktorene eller de pedagogiske og psykologiske sidene ved overgangen til vanlig ungdomsskole. Når jeg stiller spørsmål om hvordan det er å være elev på montessoriskolen og på vanlig skole, og hva som er forskjellen mellom de to skoleslagene, er jeg først og fremst interessert i å finne ut hvilket forhold montessorielevene har til det å lære, og om deres forhold til læring har endret seg i overgangen til vanlig skole.

Mine informanter mener det er stor forskjell mellom det å lære på montessoriskolen og det å lære i vanlig ungdomsskole. I intervju samtalen kommer det frem at elevene mener det å lære har forskjellig betydning i vanlig skole og i en montessoriskole. Først og fremst skiller elevene mellom læring og undervisning, og mener det nødvendigvis ikke må foregå undervisning for å lære noe. På en annen side er det ikke alltid elevene lærer noe gjennom det å bli undervist. Ifølge elevene ligger den største forskjellen mellom å bli undervist og lære i det ”å bli pådyttet læring” og ”å lære når du selv vil det”. Det første beskriver de som å bli undervist i noe de ikke ber om eller trenger hjelp til. Det andre derimot blir oppfattet som en hjelp den som vil lære selv tar initiativ til eller ønsker å få. Da er eleven interessert i det som skal læres, og føler et sterkt behov for å lære seg det.

Når elevene går nærmere inn på forskjellene mellom læring og undervisning knytter de forskjellen til frihet. Når de skal beskrive denne friheten, setter de den i forbindelse med frihet til å velge hva de skal arbeide med, hvordan de skal arbeide og når de skal gjøre arbeidet. Nært knyttet til denne valgfriheten snakker elevene om det ”å ha tilgang til” aktiviteter. Når det er fri tilgang til bøker, materiell, undervisning og til den hjelpen de trenger, eksisterer det også et tilbud som gjør at friheten ikke blir oppfattet som et tomrom uten innhold. Slike tilbud gjør det også mulig for elevene ”å jobbe på sitt nivå” som de kaller det. Det innebærer blant annet at de kan bestemme når de skal arbeide, hvor mye og hvor raskt de skal arbeide med fagene, noe som også medfører at de selv kan bestemme hva de skal bli god på.

Den prosessen elevene her snakker om kalte Mellin-Olsen (1989:66) for kontroll av kunnskap. Det vil si at elevene har kontroll over egen læringsprosess gjennom målnivå, valgnivå og bruksnivå. På første nivå er elevene med å velge hva som skal gjøres eller har kontroll over målet for virksomheten. Når eleven er med og bestemmer hvordan oppgaven skal løses eller hvilke redskaper (metoder) som skal brukes, har eleven også kontroll på valgnivå. Dersom eleven kan bruke kunnskapen uavhengig av læreren eller når læreren ikke er tilstede, har eleven også kontroll over kunnskapen. I tillegg kommer kontrollen eller bevisstheten om at man har

kunnskapen disponibel når det er bruk for den. Disse nivåene vil jeg komme tilbake til ut over i dette kapitlet, og da ut fra elevenes forståelse av læringsprosessen.

Å lære og å undervise

Ifølge mine informanter ligger hovedvekten i undervisningen i vanlig skole fortsatt på det jeg vil kalle for overføring av kunnskap der læreren er formidler og elevene blir mottakere. Det å huske kunnskapsstoffet for så å gjengi det i etterkant, blir ofte målet for læring i denne undervisningsformen. Vanskeligheten for montessorielevene ligger nødvendigvis ikke i å tilegne seg dette kunnskapsstoffet, men i den daglige motivasjonen for å lære på denne måten. Å bruke så mye tid på å lese, huske og gjengi dette stoffet blir oppfattet som en meningsløs aktivitet. Det å tilpasse seg blir derfor ikke et spørsmål om å mestre, men om å godta en undervisningsform som i liten grad fører til læring, slik elevene oppfatter det.

Fra elevenes synspunkt er vanlig tavleundervisning en passiviserende aktivitet der eleven får formidlet noe eller blir undervist av noen. Nedenfor beskriver en av elevene en slik læringsprosess:

Finn: Lærerne er liksom så lite fleksibel, liksom så A-4. De gjør bare det de har vært vant til i tretti år. De vil gjøre det på sinn måte, sånn som de er vant til.

A: Hvordan er det da?

Finn: Hvis læreren kommer inn i klasserommet og bare skriver noe opp på tavlen som vi må skrive av, da er det jo læreren som lærer mest for vi blir ikke så flinke av det.

A: Kan du forklare litt nærmere hvordan læreren skulle vært hvis han skulle vært fleksibel?

Finn: For eksempel er alle timene satt opp som det samme. Det er ikke fleksibelt i det hele tatt. Når du må sette deg ned og du må gjøre matte hver torsdag til samme tid, da er det så strengt. Og du må gjøre det på en bestemt måte, da mister jeg interessen.

I sitatet ovenfor påpeker eleven at det ikke alltid foregår læring som resultat av en slik form for undervisning. Eleven har en bevissthet om hvem som lærer mest i en slik sammenheng. Det er det den "aktive" som lærer mest, og ikke den som "passivt" tar i mot opplysninger. Ut fra elevens synspunkt blir tavleundervisning en passiv aktivitet fordi han blir "undervist" eller "får undervisning" av læreren som gjør noe aktivt for å produsere "læring" i eleven. Det er læreren som utformer undervisningen og dermed den som handler aktivt. Det betyr nødvendigvis ikke at den som skal lære må sitte passivt på en stol. Læreren kan gjerne få elevene til å delta på en aktiv måte, men det er likevel læreren som kontrollen over oppgavene og dermed er den som handler aktivt. I en slik sammenheng blir eleven fortsatt passiv trass i at læreren kan forlange at han skal gjøre noe aktivt. I eksempelet ovenfor må eleven skrive ned det læreren formidler, men det

betyr nødvendigvis ikke at han har et aktivt forhold til læring. Det betyr heller at både en aktiv og en passiv part også kan forekomme i en mer aktiv form for undervisning, der elevene gjør noe istedenfor å sitte stille og lytte. Dette skille kan belyses nærmere ved hjelp av Fromm (1956) sin tenkemåte.

Så lenge eleven ikke styrer prosessen selv ut fra en meningsfylt, viljebestemt og selvstendig atferd, er det snakk om aktivitet i en overflatisk betydning, sier Fromm (1956). Han skiller altså mellom aktivitet i en dypere betydning og en mer overflatisk betydning av ordet. I den dype betydningen er det snakk om underliggende psykiske tilstander der en selvstendig viljebestemt og målrettet atferd er tatt med, mens det i en overflatisk betydning er mer snakk om bruk av energi eller det å være i bevegelse for aktivitetens skyld. Men da er ikke motivasjonen for aktiviteten tatt i betraktning. Denne forskjellen illustrerer Fromm ved å sammenligne meditasjon og hypnose. Meditasjon sier han, blir ofte oppfattet som noe passivt fordi personen som mediterer ikke gjøre noen ting, men i virkeligheten foregår det en konsentrert aktivitet som bare er tenkelig i en tilstand av indre frihet og uavhengighet. Motsatt kan en person som blir hypnotisert virke aktiv fordi han gjør ting og handler i en bestemt situasjon. Ved å studere aktiviteten, vil vi derimot oppdage at det ikke er den hypnotiserte personen som handler, men hypnotisøren som handler gjennom ham. Dette viser at en person kan være aktiv, og allikevel ikke være den virkelige handlende når aktiviteten er et resultat av utenforliggende krefter som personen ikke har kontroll over. Begge disse eksemplene viser ekstreme handlinger på hver sin ytterkant, men de tydeliggjør forskjellen mellom en dypere og overflatisk betydning av begrepet aktivitet. Spørsmålet blir da om lærerens rolle skal være hypnotisørens, eller om hun skal la eleven selv få større frihet og uavhengighet. Uansett hva svaret blir, mener jeg denne begrepsforskjellen er viktig å være bevisst når ordet aktivitet blir brukt i en pedagogisk sammenheng.

Som eksempel på en teori som bygger på en dypere forståelse av ordet aktivitet, kan jeg nevne virksomhetsteori, som for eksempel Vygotskys teori bygger på. Den er basert på en sammenheng mellom indre motiv og ytre handling eller mål. Man vektlegger altså at den som skal lære selv må være aktiv og ta initiativ til å tilegne seg stoffet. Det er med andre ord ikke læreren som kan lære for eleven. I praksis vil det si at eleven tar initiativ og ansvar for læringsprosessen ut fra egne interesser, og dermed har kontroll over egen lærings situasjon. I sin hierarkiske læringsmodell som er formet som en omvendt pyramide, tydeliggjør Bjørgen (1992:22) akkurat dette skillet mellom hvem som har kontroll over elevens lærings situasjon. Hvert nivå representerer økende kompetanse og jo lenger opp man kommer i dette læringshierarkiet, jo større blir muligheten for kontroll av egen læring. På de laveste nivåene blir

læring styrt av miljøet rundt barnet. Bjørgen eksemplifiserer et av de laveste nivåene med ”klasseromsmodellen” der læreren påvirker hvordan læringsprosessen skal foregå, og hvordan den skal evalueres. Bjørgen sier at individet fratras frihet og ansvar for stadig større deler av sitt læringsarbeid på denne måten. Karakteristisk for det øverste nivået er ansvar for egen læring, noe som krever frihet til å velge, gjennomføre og anvende læring. Dette er sider ved læring som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Å bli pådyttet læring

Som tidligere nevnt ligger, ifølge elevene, den største forskjellen mellom undervisning og læring i det ”å bli pådyttet kunnskap” og det ”å lære når du selv vil det”. I sitatet nedenfor beskriver eleven den formen for undervisning han ikke ber om, med ord som ”de bare dytter det på deg”, og enda verre, noe som blir ”dyttet ned i kjeften på deg”:

Krister: Altså, på montessoriskolen var det sånn at vi kunne velge hva vi ville lære, og vi kunne selv velge hvordan vi ville gjøre det. Vi hadde jo selv ansvar for å lære noe. Det var ingenting som ble ”dyttet ned i kjeften” på deg, liksom. Sånn som nå på videregående, kan du ikke velge hva du skal gjøre eller hvordan du skal gjøre det. Heller ikke når du skal gjøre det for den saks skyld.

A: Hvordan opplever du det da?

Krister: Det er jo mer avslappende at du slipper å tenke på hva du skal lære og hvordan du skal gjøre det, liksom. De bare dytter det på deg og så må du pugge og sånn. Du behøver ikke tenke selv engang.

A: Hva gjør det med ditt forhold til læring?

Krister: Hvis du ikke kan velge selv hva du vil lære, og bare får et kapittel på deg, så sier det seg selv at du kanskje ikke har noen interesse for det i det hele tatt. Det du lærte på montessoriskolen, det lærte du når du selv ville gjøre det og når du trengte det. Nå har du matte i de og de timene, og du skal lære noe uansett om du føler deg opplagt eller sliten.

Det virker som eleven opplever det både påtrengende og irriterende å bli pådyttet læring. Freire (1993) sier at det å lære enten er utøvelse av frihet eller underkastelse. Frihet er ikke noe en får av andre, men noe en må kjempe for gjennom hele livet blant annet gjennom det å handle, ta ansvar og være subjekt i eget liv. Motsatt vil en være i en underkastelsessituasjon dersom andre har makt og kontroll over en. Hjelp og omsorg er derfor Freire svært kritisk til, fordi det er med på å opprettholde undertrykkelsen ved å holde noen fast i et avhengighetsforhold. Selvhjulpenhet er det stikk motsatte av dette.

I montessoriteorien er et av de viktigste pedagogiske målene ”å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv”. Det er altså selvhjulpenhet og det ansvarlige mennesket som er idealet. Montessori

knytter dette til ”naturens egen lov” om å velge ”frihet eller død”. Død i denne forbindelse kan forstås som en åndelig død. Dersom eleven ikke får anledning til å tenke eller handle selvstendig, eller at andre tenker og handler for ham, blir eleven heller ikke i stand til å tenke eller handle på egen hånd. Dette prinsippet er også Bjørgen (1992:15) opptatt av når han snakker om at profesjonelle pedagoger har vanskelig for å akseptere at deres viktigste oppgave er å gjøre seg selv overflødige. Med det forstår jeg at det er helt nødvendig for en lærer å gi eleven anledning til både å tenke og handle på egen hånd. Først når læreren overlater mer av kontrollen til elevene vil dette prinsippet bli en realitet i skolen. Men da må det å lære knyttes til andre undervisningsformer eller andre måter å lære på.

Eleven som uttaler seg ovenfor, opplever det å bli pådyttet læring som et hinder i læringsprosessen, blant annet fordi han ikke kan ta ansvar for egen læring når andre styrer prosessen utenfra. Selv om det på mange måter er enklere og mer avslappende å slippe og tenke på hva du skal lære og hvordan du skal gjøre det, foretrekker eleven å ha kontroll med egen læring selv om det innebærer både mer arbeid og større aktivitet. Spesielt er det betenkelig at eleven opplever at han ikke behøver å tenke selv eller ikke behøver å ta stilling til det han lærer. Dette kan ha sammenheng med den puggingen eleven beskriver. Når kunnskapsstoffet blir pådyttet eleven utenfra, kan pugging bli en nødvendig del av læringsprosessen fordi eleven mister interessen for å lære i en slik sammenheng.

Å lære når du selv vil det

En annen forskjell mellom undervisning og læring som elevene påpeker, ligger i det elevene kaller for ”å lære når du selv vil det”. Det betyr, ifølge elevene, at de selv tar initiativ til å lære ved hjelp av egen nysgjerrighet, interesse og motivasjon. Disse indre kildene til læring har stor betydning for elevenes forhold til læring. På mange måter blir de fremstilt som en betingelse for læring. For som eleven i sitatet ovenfor uttrykker det, mister han interessen og motivasjonen når han blir pådyttet læring. Elevene i sitatet nedenfor utdyper betydningen av de indre kildene, samtidig som de gir en god beskrivelse av hva som kan skje dersom disse betingelsene ikke er tilstede i en læringssituasjon:

Iselin: På ungdomsskolen er det sånn at når vi har norsk så kan vi bare jobbe med det.
Det er utrolig kjedelig.

Petter: Så har du presset også. For hvis du har norsk så må du gjøre det. Da kan du for eksempel ikke gjøre matte. Det slapp du å gjøre på montessoriskolen.

Beth: Vi har for eksempel matte de tre første timene på mandager. Hvis du mandag morgen ikke har lyst til å gjøre matte, men så har du tre timer matte i begynnelsen, er det utrolig kjipt.

Iselin: Hvis du har lyst til å lære, så lærer du det, hvis du skjønner hva jeg mener. For

hvis du ikke har lyst til å lære, så kan du lese det så mange ganger du vil fordi du må, men det går inn det ene øret og ut det andre. Det er i hvert fall en kjempeforskjell.

A: Hva tenker du på da?

Iselin: Nei, for hvis du sitter og jobber med noe du ikke har lyst til akkurat da, så følger du kanskje ikke med, og så kommer du på etterskudd og så blir alt mye kjipere.

A: Hva skjer da?

Iselin: Nei, da må jeg gjøre lekser, for da skjønner du gjerne ikke alt. Du har liksom ingen frihet. Du får liksom ikke utviklet deg i de fagene du har lyst til å utvikle deg i fordi du må gjøre alt som læreren sier.

A: Er dette annerledes på montessoriskolen?

Iselin: Ja, det er stor forskjell på måten du lærer på. Her kunne du gjøre det som interesserer deg og da lærer du deg det med en gang, liksom. Når du får konsentrere deg om det du har lyst til, så lærer du alt. Da blir det ikke sånn: ”Ok, nå må jeg pugge det og det” og det er fordi læreren sier at vi skal kunne det.

A: Men arbeider dere bare med det som interesserer dere her på montessoriskolen?

Iselin: Nei, men så er det kanskje tre timer at: ”wow, den matteboken er skikkelig gøy”, og så gjør du kanskje noen gøy stykker. Så går det over etter en stund og da gjør du kanskje noe annet.

A: Så det blir en viss balanse likevel?

Iselin: Ja, men det blir gjerne noe du kommer på etterskudd med, men da gir jo læreren beskjed og så gjør du andre ting innimellom. Men så skjønner du jo selv at du ikke kan holde på med matte hele tiden heller.

Den formen for undervisning elevene opplever som tvungen fordi de må lære noe bestemt, på bestemte måter til bestemte tider, beskriver de som kjedelig og kjip. For som de uttrykker det, vil de ikke lære noe uansett dersom de ikke har lyst til å lære det. Og noe av årsaken til det er nettopp at de opplever læring som pådyttet undervisning de ikke ber om. Holt (1975) mener hjelp som barnet ikke ber om, ofte ikke er hjelp i det hele tatt. Hjelp vi ikke ber om hindrer læring mer enn å fremme den, sier han. Montessori (1987:139) er opptatt av en annen side ved det å få læring dyttet på seg. Hun mener elevene i en slik læringsammenheng kan bli mer opptatt av å beskytte seg mot den hjelpen de ikke har bedt om, enn av å lære. Dersom elevene bruker energien til å beskytte seg selv mot den kontrollerende parten, er det lite igjen til det skolen virkelig handler om, nemlig læring. Resultatet av dette kan være at elevene kommer på etterskudd, eller ikke føler de får utviklet seg i de fagene de ønsker, slik de også påpeker.

På en annen side peker elevene på hva som skjer når de virkelig har lyst til å lære noe. ”Da bare lærer vi det”, sier elevene så enkelt. De fleste mennesker har sikkert erfart at dersom de virkelig har lyst til å lære noe, så har de en helt annen innstilling til læring enn når de ikke er interessert. I en slik sammenheng, vil jeg også anta at hjelp blir oppfattet på en annen måte. Når noen ber om og venter hjelp er de kanskje mer oppmerksom og mottakelig for forklaring enn de ville ha vært i en læringsammenheng de oppfatter som uinteressant eller pådyttet.

Tradisjonen i skolen går ofte lenger enn til det å gi hjelp til noe elevene ikke har bedt om. På mange måter har elevene i vanlig ungdomsskole ingen mulighet til å velge hva de vil holde på med. Skoleplanleggerne har på forhånd allerede bestemt hva slag hjelp elevene har bruk for. Dette aspektet beskriver eleven i sitatet nedenfor:

Elev: Når jeg begynte på vanlig skole var vel det rareste å jobbe etter en timeplan og et pensum. Det var merkelig at hele skoleåret mitt var ordnet allerede før jeg begynte der. Sånn var det ikke på montessoriskolen. Der kunne jeg jobbe fritt med det jeg selv ville og være med å bestemme hvordan jeg skulle gjøre det. Jeg likte i grunnen det bedre og så lærte jeg mer av det.

Selv om montessorielevene også må følge læreplanen (L 97), opplever de ikke dette fastlagte som eleven her påpeker med hensyn til fag, timeplan og pensum. Daglig, ukentlig og månedlig foregår det undervisning i et pensum elevene ikke får være med å bestemme over. Montessorielevene har mer glidende overganger når det gjelder pensum fra år til år. Dette vil jeg komme nærmere inn på i avsnittet om ”å jobbe på sitt nivå” senere i dette kapitlet.

Den generelle læreplanen fastsetter at ”ansvar for egen læring” (AFEL) skal ivareta elevenes medvirkning i alle faser av et læringsforløp. Uten å gå nærmere inn på fasene, kan en kort si at elevene skal få anledning til å være med på å legge opp undervisningen og tilhørende aktiviteter, sammen med læreren, innenfor læreplanens rammer. Ifølge eleven i sitatet ovenfor foregår det ikke et slikt samarbeid mellom lærer og elev i elevens ungdomsskole. Når læreren i stor grad velger å bestemme hvordan undervisningen skal legges opp, bryter det med grunnleggende prinsipper i den generelle læreplanen og de plikter skolen er blitt pålagt gjennom disse planene. Selv om det skjer en gradvis forandring på dette området i vanlig skole, er det fortsatt gjerne slik at det er lærerens oppgave å planlegge, og gjennomføre undervisningen uavhengig av elevene. Det kan være flere årsaker til dette. Enten vet ikke lærerne helt hva som ligger i begrepet AFEL eller så har lærerne liten tiltro til at elevene har et ønske om å være aktiv i egen læringsprosess. En annen og kanskje mer sannsynlig grunn kan være at dette arbeidet vil ta tid fra undervisningen, og at mange lærere oppfatter det som uhensiktsmessig å bruke så mye tid på dette. Men da er det viktig å se hva en får ut av et slikt samarbeid. Selv om det å få lov til å ta ansvar ikke innebærer det samme i enhver læringssituasjon, mener elevene det er svært positivt i ulike sammenhenger. Ikke bare vil elevenes engasjement øke, men det ligger også et økt læringspotensial i det å kunne være med å ta ansvar for egen læring. Elevene uttrykker det slik:

Erica: Altså, vi tar liksom sjefsrollen.

Caroline: Vi er oppdradd til å måtte ta ansvar. Det tror jeg. Vi tar ansvaret for prosjekter og for fester og sånn. Vi tar initiativ til samarbeid og drar i gang ting. For å si

det sånn, vi fikk lov å ta ansvar på montessoriskolen. De ga oss lov til det. De gjør ikke det så mye på vanlig skole, men når vi først får lov, så er det positivt. Men vi fikk mye mer ansvar og sånn på montessoriskolen.

Når elevene får ta ansvar for forskjellige områder i skolen, oppleves det som positivt. Elevene i vanlig ungdomsskole er trolig ikke vant til å være med å ta ansvar på samme måte som montessorielevene beskriver ovenfor. Mange lærere oppfatter det som at elevene ikke ønsker å ta ansvar. Tross alt er det fortsatt læreren som har mest kunnskap på dette området, men det kreves at lærerne bidrar med den kunnskapen de har for så å diskutere med elevene hvordan de kan være med å bestemme. Nedenfor uttrykker elevene også betenkeligheter med det å skyve ansvaret over på elevene alene. Elevene må få gradvis øvelse i å medvirke i alle faser av en læringsprosess. Elevene i sitatet nedenfor mener det er mange som ikke takler det å få frihet på vanlig ungdomsskole, og at det nettopp har sammenheng med hva elevene har vært vant med fra begynnelsen av:

Caroline: Det er mange som takler friheten og mange som ikke takler det i det hele tatt. Hadde du visst det på forhånd så hadde det vært greit. Men det kan gå veldig galt hvis det ikke er noen som sjekker at du kan det du har jobbet med.

A: Så du tror det må være faste rammer i forbindelse med frihet?

Caroline: Jeg tror det har litt å si for det er mange som har problemer med det. På montessoriskolen har du stor frihet, mens nå har du den faste med at du sitter på pulten din, du skal gjøre leksene og når du kommer på skolen så sjekker vi deg.

A: Hvorfor tror dere noen takler friheten og andre ikke?

Erica: Nei, jeg tror at de som for eksempel har gått i montessoribarnehagen eller på montessoriskolen kan takle det bedre enn de som ikke har gått i en sånn barnehage eller skole. Det er mer naturlig for de å ha frihet. For grunnlaget blir dannet i barnehagen.

Å være med å bestemme hvordan de skal ta ansvar for egen læring opplever elevene som å ha eller få tildelt stor grad av frihet. Ifølge elevene må de gradvis øve seg på det å ha frihet. De fleste elevene på ungdomsskolen er vant med en situasjon der det er læreren som har kontrollen og oversikten over elevenes læringsprosesser. Så hvordan kan lærerne hjelpe elevene med det å bli mer ansvarlig. Seljelid (1992) er opptatt av å formidle verdier på rette måten. Enkelte verdier som for eksempel ansvarlighet og selvstendighet fremmes ikke ved at barn etterligner spesielt ansvarlige og selvstendige voksne, sier han. Egenskapen ansvarlighet utvikles ifølge Seljelid gradvis, og krever øvelse og atter øvelse. Dersom vi studerer de generelle læreplanene, ser vi hvilke personlige ferdigheter og holdninger skolen eller lærerne har forpliktet seg til å hjelpe elevene til å utvikle. Noen av disse er ansvarlighet, toleranse, selvstendighet og evnen til å samarbeide og løse konflikter. Det stilles store krav både til skolen og elevene for å kunne nå

disse målene. Derfor må det også legges til rette for læringssituasjoner som krever ansvarlighet. Når elevene opplever at lærerne unnlater å gi dem øvelse i dette, kan det være at lærerne ikke er tilstrekkelig oppmerksom eller bevisstgjort på de forhold som jeg nå har vært inne på.

Frihet

Når elevene snakker om forskjellen mellom det å lære når de selv vil det og det å bli pådyttet læring, knytter de det til begrepet frihet. De snakker om en ”frihet” de hadde på montessoriskolen, som de nå har ”mistet” i vanlig skole. Når de skal beskrive denne friheten nærmere, knytter de den først og fremst til det å bestemme hva de skal arbeide med, hvordan de skal utføre arbeidet og når de skal gjøre arbeidet. Men de knytter også frihet til valg, det å ha tilgang til forskjellige typer aktiviteter, det å få den hjelpen de trenger og det å kunne jobbe på sitt nivå eller tilpasset den enkelte elev. Disse aspektene vil jeg komme nærmere inn på utover i dette avsnittet. I de to elevuttalelsene nedenfor uttrykker elevene det de først og fremst tenker på når de skal formidle hva de mener med frihet:

A: Hva er forskjellen på montessoriskolen og vanlig skole?

Caroline: Friheten på montessoriskolen i forhold til vanlig skole, synes jeg i hvert fall.

A: Hva består den friheten av?

Caroline: At du selv kunne velge hvilket fag du ville jobbe med og hva du ville jobbe med i det faget. Så presenterte jo lærerne deg av og til for noe nytt, men du bestemte selv hvor lenge du skulle arbeide med matematikk for eksempel.

Iselin: En ting var at vi på montessoriskolen kunne jobbe med det vi ville og bestemme selv hvordan vi skulle gjøre det, men på ungdomsskolen er det sånn at når vi har norsk så kan vi bare jobbe med det. Det er utrolig kjedelig. Vi har mistet friheten.

Her snakker elevene om en bestemt type frihet som betyr mye for dem i læringssammenheng. Uten frihet til å kunne velge hvilket fag de skal jobbe med, hva de skal jobbe med i det faget, hvordan de skal gjøre det og når de eventuelt skal gjøre arbeidet, føler de at de har mistet friheten. Når jeg konfronterer elevene med frihetsbegrepet og prøver å finne ut om det er den absolutte frihet eller frihet uten grenser det her er snakk om, får jeg til svar at det selvfølgelig er grenser for de valgene de gjør. På den ene siden er det grenser for hva de kan velge å gjøre, og på den andre siden er det grenser for hva de kan velge ikke å gjøre. For eksempel kan de ikke velge å la være å rydde eller sette på plass materiell og bøker, fordi et slikt valg vil berøre eller gå ut over andre på en negativ måte. Heller ikke kan de la være å påta seg oppgaver som ordenselev eller dyre- og plantestell hvor andre mennesker eller dyr er avhengig av dem. Motsatt er det for eksempel ikke skadelig for andre at du velger å la være å arbeide med norsk en dag, eller at du

bare arbeider med samme prosjekt en hel dag. Men det vil gå ut over andre elever at du forstyrrer de i deres arbeid eller slurver som ordenselev. Slik jeg oppfatter elevenes uttalelser har de frihet til å være seg selv så lenge det ikke er på bekostning av andre.

Neill (1966) som er kjent for sin skole der elevene har stor grad av frihet, sier at frihet uten grenser eller ”absolutt frihet” ikke er virkelig frihet, men ”tøylesløshet”, som han mener er farlig for barn. Skillet går der tøylesløshet tar over eller når elevens atferd for eksempel griper inn i andres frihet. Den enkeltes frihet må begrenses gjennom det å ivareta den andres frihet, og på den måten vil en komme til å frata elevene frihet når en utformer grenser eller rammer i et fellesskap. Samtidig kan en si at disse grensene er en forutsetning for begges frihet.

Valgfrihet

Det som imidlertid er svært viktig når det gjelder grenser og frihet, er at elevene opplever at de har reelle valg. For at et valg skal være reelt må elevene kjenne seg like fri til å si nei som til å si ja, uten å være redd for konsekvensene av valget. Et valg er ikke reelt dersom eleven føler at det er et riktig og et galt valg. I eksempelet nedenfor beskriver elevene en slik situasjon fra montessoriskolen hvor læreren har ”misforstått” hva det innebærer å ha frihet og reelle valg:

Julie: Noen ganger er det litt dumt, for jeg liker ikke norsk for eksempel. Jeg gjør det ikke hvis jeg ikke blir bedt om det og da, siden vi er litt mange, må jo lærerne passe på de andre også. Da får de ikke sett at jeg ikke gjør norsk og sånn. Det er litt dumt.

A: Så du mener det er negativt å ha så stor frihet?

Julie: Nei, nei, men det er sånn akkurat der.

A: Sier du at lærerne mister oversikten når alle har så stor frihet?

Julie: Ja, noen ganger.

A: Hva mener dere andre om akkurat dette?

Ivar: Jeg føler nesten de blir litt skuffet hvis vi ikke finner frem ting selv. Det er lagt opp til at vi skal arbeide selvstendig sant, og hvis de da må passe på oss hele tiden, så blir de både overarbeidet og lei og kanskje litt sur hvis vi ikke gjør ting selv. Det er sånn at det ikke er så mange lærere på denne skole, og det er det en grunn for, tror jeg. Den grunnen er at folk skal jobbe mest mulig selvstendig.

A: Så når du ikke jobber selvstendig, så føler du at lærerne blir litt skuffet over deg?

Ivar: Ja, for hvis jeg for eksempel ikke gjør noen ting og lærerne spør: ”Hva har du tenkt å gjøre nå?”, og da sier jeg: ”Nei, jeg orker ikke å gjøre noe nå”. Da er det ofte at de blir irriterte og sånn. Men hvis jeg kommer og spør: ”Nå vet jeg ikke helt hva jeg skal gjøre, kan du hjelpe meg å finne noe jeg kanskje trenger å gjøre, og noe jeg synes er gøy og noe som passer hvis jeg er litt trøtt kanskje?”. Da blir de ikke så sur. Det er en helt annen type spørsmål.

Dette eksempelet viser at elevene ikke kjenner seg like fri til å si nei som ja når de står overfor et valg. De er tydelig redd for å skuffe eller såre læreren ved å velge vekk eller si nei til et arbeid.

Når enkelte lærere på montessoriskolen ikke forstår dette poenget og blir ”sur” på elevene

dersom de ikke gjør som de sier, har de muligens misforstått poenget med den friheten elevene på sin side har oppfattet at de i utgangspunktet har, og som også er et ideal i montessorifilosofien. Det å tro at du har frihet med reelle valg, for så å oppdage at du ikke har det, er kanskje verre enn å vite at du ikke har valgfrihet i det hele tatt. Likevel er elevene lojale og viser forståelse for lærerens skuffelse, som ender med at de føyer seg etter læreren. Når jeg spør en av elevene om det er negativt med frihet av den grunn, svarer hun at det er negativt akkurat på det område. Det kan bety at elevene opplever at de på tross av dette likevel har stor grad av frihet, men at denne friheten er begrenset når elevene ikke ønsker å gjøre noe eller bare ønsker å reflektere over saker og ting. Det kan også bety at det er forskjell mellom lærernes praksis på dette området.

En viktig side ved det å ha stor grad av valgfrihet i et læringsmiljø, er at læreren kan bli bedre kjent med elevenes egentlige interesser og behov. Og kanskje det viktigste av alt, er at eleven selv vil kunne oppdage dette. I et slikt læringsklima kan eleven på en ærlig måte være opptatt av egne interesser og læringsbehov. Dermed oppnår også læreren ærlig respons fra elevene. Motsatt kan eleven bli mer opptatt av å behage læreren eller velge det ”rette” i en bestemt læringssituasjon, og verken lærer eller elev vil bli kjent med elevens virkelige interesser og behov. Da kan læreren bli fremmedgjort for eleven samtidig med at eleven blir fremmedgjort for seg selv. Marcuse (1968) skiller mellom sanne og falske behov i form av selvets behov, og behov som blir ”lurt inn på” selvet og som tvinger oss til å undertrykke våre egentlige behov til fordel for systemets behov. Problemet med dette er at vi til slutt ikke kan se forskjellen på de to måtene å påvirke på. Slik blir vi ute av stand til å forstå om behovene våre er sanne eller falske for oss selv, for vi er ikke oss selv under slike betingelser. Dette aspektet kommer jeg også inn på i neste avsnitt når jeg diskuterer betydningen av å ha tilgang til aktiviteter, og at dette aspektet nettopp er med på å dekke selvet behov.

En annen side ved den valgfriheten som elevene påpeker i sitatet ovenfor, er betydningen av å ha ledige stunder i forhold til læring. Holt (1972) sier at det å prøve å hindre et barn i å gjøre ingenting, er det samme som å nekte det sjansen til å gjøre noe som helst eller enda verre, til å finne eller gjøre arbeid som virkelig er viktig for dem selv. En av elevene i sitatet ovenfor gir uttrykk for behovet for ikke å gjøre noen ting, enten fordi han er trøtt eller ikke ønsker å lære noe akkurat da. For mange lærere er det viktig at elevene er opptatt med et eller annet hele tiden. I mange klasserom, sier Holt videre, er det en uskreven regel at elevene må arbeide med noe eller på noe. De kan gjerne snakke med hverandre, men sitter de uvirksom og reflekterer eller drømmer over noe, kommer en lærer straks bort til elevene med en påminnelse om å fortsette arbeidet. De fleste vet at sinnet alltid aktivt selv når kroppen ikke er det, men

Holt gjør det til et poeng at det som overflattisk sett virker som inaktivitet, kan dypere sett være meget viktig aktivitet. Montessori (1987) peker på det samme poenget som Holt, men knytter det direkte til læringsmiljøet. I et montessoriklasserom har for eksempel elevene mulighet til å vandre rundt i klasserommet. På denne ”vandringen” kan elevene noen ganger legge merke til aktiviteter som andre elever holder på med, og som vekker spesiell interesse. I en slik sammenheng kan eleven ofte bli stående eller sittende i nærheten av aktiviteten som foregår, noe som kan se ut som inaktivitet. Montessori anser slike situasjoner som en meget viktig del av elevenes læringsprosess. Selv om eleven tilsynelatende virker uvirksom er det tydelig at det foregår viktig tankevirksomhet i en slik sammenheng.

Betydningen av å kunne velge vekk aktiviteter eller ikke være aktiv, kommer en av elevene inn på i sitatet nedenfor når hun beskriver hvilken betydning både frihet og frihet til å kunne ta avstand fra har hatt for henne i forhold til læring:

Marte: Men sånn som nå, føler jeg at jeg henger kjempelangt etter de andre fordi jeg ikke får lært det skikkelig. Så har det veldig mye med at når du må gjøre noe, så er jeg ikke like villig til å gjøre det egentlig som når du er fri til å gjøre noe.

A: Så du opplevde at friheten gjorde at du kunne jobbe mer?

Marte: Ja, for jeg ville ikke gjøre matte. Jeg hater matte. Men her gjorde jeg matte frivillig fordi jeg kunne ta avstand fra det, liksom.

A: Så det hjalp å ta avstand fra matte en stund og så komme tilbake å jobbe med det senere?

Marte: Ja, og da var jeg veldig villig til å gjøre det. Mens på ungdomsskolen må du gjøre det uansett og det er forferdelig.

Marte: Hvis vi ble veldig lei, så sa de kanskje at vi burde ta en pause og slappe av på det istedenfor å presse seg til å gjøre det. Automatisk blir du mye bedre og lærer mer her. For det er mye bedre om du tar deg tid til det og tar pauser

Det er tydelig at det ”å kunne ta avstand fra” betyr mye for denne eleven når det gjelder læring. Jeg forstår det slik at så lenge ingen presser eleven til å gjøre matte, og at det er opp til henne selv å ta initiativ til å lære, så føler hun heller ingen motstand mot å lære seg matematikk. Dersom hun derimot blir ”presset” til å lære, vil hun føle mer motstand som kan virke negativt inn på læringsmotivasjonen. I vanlig ungdomsskole har elevene som oftest ingen mulighet til å velge vekk enkelte fag i perioder. Dette opplever eleven som problematisk fordi hun ikke kan ta de pausene hun trenger. Under press blir ikke eleven like villig til å lære som når hun har frihet til å velge. I en atmosfære av frivillighet opplever eleven altså at hun både er mer villig til å lære og lærer mer.

Å ha tilgang til aktiviteter

Nært knyttet til begrepet valgfrihet, snakker elevene om at de må ha mulighet til å være aktiv og ha tilgang til egne og andres læringsaktiviteter. For elevene innebærer det blant annet at det er tilgjengelighet i tilgang til bøker, materiell og data og andre mennesker. Tilgjengelighet kan også dreie seg om muligheter til å komme seg ut av skolen for å besøke biblioteket eller for å innhente andre former for informasjon eller inntrykk. Uten ”tilgang til”, vil ikke friheten fungere som den skal, ifølge elevene, og det kan oppstå et tomrom. Det må med andre ord eksistere et tilbud som gjør at friheten ikke blir oppfattet som et tomrom uten innhold. Elevene nedenfor beskriver hva det vil si ”å ha tilgang til”, og det ”å ikke ha tilgang til”:

Beth: Hvis du jobbet med et eller annet på montessoriskolen, så kunne du hente informasjon fra andre steder. Vi hadde jo materiell og mange forskjellige bøker i klasserommet. Så kunne vi gå på biblioteket hvis vi jobbet med et prosjekt, eller vi kunne bruke dataen. Men hvis du sitter i et vanlig klasserom, så kan du bare lete på sidene i bøkene om og om igjen, og gjøre spørsmålene i boken. Hvis det er noe du lurer på, kan du spørre læreren istedenfor å finne ut av det selv. Men du husker det bedre hvis du finner ut av det selv og ikke bare får svaret av en lærer.

A: Hvordan opplever dere andre dette?

Iselin: Ja, det er stor forskjell fra montessoriskolen hvor du, hvis det var noe du lurte på, gikk og sjekket det. Fra det å kunne jobbe med alt, til det å komme i 8.klasse hvor læreren skriver opp stykker på tavlen, og det skal du skrive i en bok og skjonne. Så jeg savner det å finne ut av det selv og forstå det med en gang.

Å ha tilgang til aktiviteter og muligheten til å finne ut av tingene selv, opplever elevene som svært positiv. Det betyr blant annet at de husker stoffet bedre når de finner ut av tingene selv, istedenfor å få svaret av læreren, som de ofte gjør i et vanlig klasserom. Ifølge elevene har de bare to muligheter til å lære i en slik situasjon. Enten får de opplysninger gjennom lærebøkene eller gjennom lærerens svar. Problemet med det er at alle lærebøkene er like, og at det bare er en lærer på 30 elever. Eleven i sitatet nedenfor ønsker å forberede 7.klassingene på en slik lærings situasjon:

Beth: De må bli foreberedt på at de bare har en bok og en skrivebok med førti blader som de skal skrive i. Ingenting annet. Forbered de på at de bare har et ark og en kulepenn.

A: Hvorfor vil du foreberede de på det?

Beth: Nei, for det er så utrolig kjedelig. Her hadde vi masse bøker og materiell, og vi kunne bruke dataen når vi ville. Skulle vi ha større prosjekter fikk vi lov til å ta bussen til biblioteket alene. Det er noe helt annet.

Når jeg spør elevene med om det alltid er slik i vanlig skole, sier de at dette er det mest vanlige. I visse undervisningssituasjoner, som for eksempel prosjektarbeid eller i fag som er mer praktisk

rettet, får elevene anledning til å innhente informasjon fra andre steder utenfor skolen eller fra internett. Poenget til eleven ovenfor er imidlertid at dette ikke er vanlige arbeidsformer, og dermed oppfatter hun det mer som et unntak fra regelen og noe de holder på med en sjelden gang.

Fromm (1992) mener den kulturelle og politiske krisen i samfunnet ikke kommer av at det finnes for mye individualisme, men av at det vi tror er individualisme er blitt et tomt skall. I den forbindelse skiller han mellom negativ og positiv frihet. Positiv frihet er en frihet som innebærer nærvær av aktiviteter. Seier for en slik frihet er bare mulig dersom demokratiet utvikler seg til et samfunn der individets vekst og lykke er målet og hensikten med kulturen. Under slike omstendigheter trenger ikke livet å bli rettferdiggjort ved suksess eller noe annet. I et slikt samfunn er ikke individet underordnet eller manipulert av noen kraft utenfor seg selv, enten det nå er staten eller andre. Det er et samfunn der samvittigheten og ideene ikke er internalisert fra ytre krav, men er individets egne og uttrykker de mål som kommer fra dets særegne selv. I motsetning til dette, er den negative friheten som er usynlig fordi den innebærer frihet fra tvang. Vi har kanskje blitt fri fra tradisjonelle autoriteter og er blitt ”individer”, sier Fromm, men samtidig kan den type frihet føre til isolasjon og avmektighet. Isolasjon og sosialt tomrom er noe de fleste mennesker opplever som uutholdelig. Selv om den fremskaffer frihet, medfører den altså noe negativt. Folk prøver å unnsnippe den slags frihet, og dermed velger folk heller å gå tilbake til ”trelldommen” som tross alt er bedre sosialt sett.

Jeg mener det er feil å tolke Fromm (1992) på en slik måte at all innflytelse fra samfunnet og kulturen er ”dårlig” innflytelse, mens bare selvets sanne behov er ”gode”. Det er nok heller meningen å vise at disse to ”behovene” (barnets behov eller behov som er pålagt barnet utenfra) er sammenfiltret i hverandre. Ønsket om å bli godtatt i samfunnet er et ekte behov på samme måte som behovet for å være seg selv. Vi er hele tiden påvirket av den kulturen vi lever i og av de menneskene vi omgås med. Dette er en unngåelig sosialiseringssprosess, men det er stor forskjell på å bli påvirket av andres eksempel, og det å bli påvirket av bevisst forming og tilpasning som skolen på mange måter er representant for. I den første påvirkningsformen er det snakk om etterligning og verdiformidling som læring. I den sistnevnte påvirkningsformen, bevisst forming, er det mer snakk om press og manipulering.

Ifølge elevene eksisterer det liten grad av frihet eller tilbud av aktiviteter som kan fylle tomrommet som oppstår i de tilfellene elevene får tildelt frihet. Når montessorielevene opplever at de ikke har frihet til å være seg selv, utvikle sine muligheter eller følge sine egne interesser i vanlig ungdomsskole, mener jeg dette har sammenheng med det presset eller den ytre påvirkningen Fromm snakker om. Det å måtte innordne seg et system som bevisst påvirker

elevene i retning av å frata elevene den positive friheten som tilgang til aktiviteter kan medføre i form av ansvar for egen læring, er noe disse elevene har liten erfaring med. De har vært vant med å kunne utvikle sine muligheter i et system der eleven og læringsprosessen står i sentrum. Men det er et mål i den generelle læreplanen at skolen skal hjelpe elevene med å utvikle seg selv og sine interesser. Og kanskje er det den aller viktigste oppgaven skolen egentlig har.

Å ha tilgang til hjelp

En annen side elevene nevner ved begrepet frihet, består av det å ha tilgang til hjelp. På lik linje med tilgang til aktiviteter, er tilgang til hjelp helt nødvendig for å oppnå stor grad av frihet, ifølge elevene. Denne hjelpen kan komme fra både medelever og lærere, men det må være en tilgang som ikke hindrer eller stopper elevene i arbeidet på noen måte. Elevene i sitatet nedenfor beskriver det slik:

Marte: På montessoriskolen tar lærerne seg mer tid til deg og så var de mye mer forståelsesfull enn lærerne der.

A: På hvilken måte da?

Eirin: Her fikk du hjelp og svar på spørsmålene du stilte. Men det var også sånn at hvis du ikke ville ha hjelp en dag, så var det greit også. Så kunne du snakke med andre elever som kunne det. Lærerne tok seg tid til å forklare ting og så kunne jeg gjøre tingene flere ganger. Du kunne jobbe med det til du fikk det inn.

Eirin: Men sånn som nå, hvis jeg sitter i mattetimen og prøver å forklare at det er noe jeg ikke har forstått, og det er mange andre som ikke har forstått det heller, så sier de liksom bare at jeg tror du får lese bedre i boken og så går de til neste person. Men jeg spør ikke en lærer hvis jeg tror jeg forstår det som står i boken. I boken står det ikke alltid godt nok forklart. Jeg spør en lærer for å forstå noe sånn at jeg kan komme meg videre. Hvis ingen forstår det, så hjelper det jo ikke å bare avvise oss. Så sier de at vi kan få hjelp av moren eller faren vår, men det er jo ikke alle foreldre som kan det eller som er flinke nok.

A: Hva skjer med dere da?

Marte: De sier ikke direkte at du er dum, men det er det du føler. Sånn som hvis jeg får helt jernteppet i matte og skjønner ingenting, og så sier jeg: ”jeg skjønner det ikke” Da blir de sinte og sier: ”slutt å tull med det der”.

Når elevene beskriver forskjellen mellom den hjelpen de får på montessoriskolen og vanlig skole, er det først og fremst hjelpen fra læreren de nevner. Ikke bare opplever de at de får mer hjelp på montessoriskolen, men hjelpen er også av en annen karakter. På den ene siden beskriver elevene at de kan få den hjelpen de trenger når de måtte ønske det. Når de først ber om hjelp er det av stor betydning at læreren tar seg god tid til å forklare ting. Samtidig er det greit ikke å få hjelp dersom de ønsker å finne ut av tingene selv. Slik jeg forstår eleven, er det de selv som setter denne grensen med hensyn til å be om hjelp eller avstå fra hjelp. Elevene hevder at lærerne i vanlig skole ikke forstår betydningen av denne sammenhengen. De opplever i mange

sammenhenger at de ikke blir tatt på alvor og at de blir avvist når de ber om hjelp. I sitatet nedenfor knytter elevene dette aspektet til læremåtene og lærernes disponering av tid:

Stig: Læremåten på montessoriskolen gjør at lærerne har mer tid til hver elev.

A: Kan dere beskrive det litt nærmere?

Iselin: På montessoriskolen hadde lærerne mye større frihet. Siden alle jobbet mye mer selvstendig med forskjellige ting, så hadde lærerne mer tid til deg. Det var liksom sånn at hvis læreren var ledig så bare gikk du rett bort og da hadde du lærerens fulle oppmerksomhet fordi hun slapp å stresse. Eller hvis du for eksempel kranglet med en elev, så fikk du sammen med den andre eleven en samtale med en lærer som var der. Så ble vi ferdig med det. Ellers fikk du tatt det opp med en lærer ute på gangen, og så snakket dere om det der.

Ifølge elevene gir den måten både montessorielevene og lærerne arbeider på, stor grad av frihet. Her snakker elevene om den friheten læreren har til å hjelpe hver enkelt elev både faglig og personlig. At læreren har den muligheten, knytter elevene blant annet til elevenes selvstendige arbeid som frigjør læreren fra rollen som den ”ene” personen som kan undervise, og gi de rette svarene. Når elevene arbeider selvstendig, vil læreren bruke mindre tid på for eksempel tavleundervisning, og dermed frigjøre tid til hver enkelt elev eller andre oppgaver som for eksempel elevkonflikter, noe en av elevene nevner i sitatet ovenfor. De to elevene nedenfor diskuterer nettopp denne forskjellen:

Krister: Det er mye mer stress å være lærer på montessoriskolen. For der må du ha en helt annen innstilling. For eksempel slår lærerne i vanlig skole ned på elevene hvis de preiker i timene. Hvis elevene snakker på en montessoriskole, så er det nødvendigvis ikke noe gale. Selvfølgelig hvis de maser noe jævlig, så må de gjøre noe. Men de må vurdere alt på en annen måte. De må ha en helt annen vinkel. Hvis en lærer på vanlig skole hadde kommet inn på montessoriskolen og vært vant med den innstillingen som er i klasserommet til vanligs, så hadde den læreren opplevd mer stress.

Kari: Men samtidig må en lærer på vanlig skole få tretti elever til å følge med på det han har å si. Det er jo ikke lett det heller. Hvis det er noen som ikke er interessert og begynner å mase med andre, så tror jeg det er lettere å være lærer på montessoriskolen. Der er det vanlig at elevene snakker sammen og gjøre forskjellige ting. Det er kanskje ikke lettere, men det er helt forskjellig.

Krister: Ja, det er nettopp det. Hvis du kommer inn i en klasse på montessoriskolen, så har du tretti elever som holder på med forskjellige ting, og som du skal hjelpe, samtidig som du skal holde mest mulig ro. Oppgaven blir mer krevende, tror jeg. For hvis du er lærer på vanlig skole, så har du de tretti elevene, og de skal gjøre ditten og datten, og konsentrere seg om de samme oppgavene. Hvor mye du kjefter for dagen blir opp til deg selv, liksom.

Disse elevene blir ikke enig med seg selv om hvilken lærerrolle som krever mest eller minst, og det er ikke min hensikt å ta opp den problemstillingen her. Likevel peker utsagnene på åpenbare forskjeller mellom de to lærerrollene. På en måte har læreren i vanlig skole mer kontroll med både arbeidet og elevene, noe som blant annet forårsaker begrenset med tid til hver enkelt elev, men det er vanskelig å forstå at det kan være mulig å følge opp alle elevene like godt i et slikt system som elevene beskriver.

Læreplanen (L97) tilstreber individuell tilpasning av opplæring i skolen. Hvis skolen skal make å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs behov, som ifølge mine informanter i liten grad skjer i praksis, er det helt nødvendig å frigjøre deler av lærerens tid som fremdeles er fastlåst i gamle og lite fleksible undervisningsformer, slik jeg oppfatter det på bakgrunn av elevenes uttalelser. De påpeker blant annet hvor vanskelig det må være for læreren å motivere tretti elever til samme tid, oppnå arbeidsro og samtidig håndtere forstyrrelser. Dette er annerledes i et montessoriklasserom der elevene arbeider med ulike fag og arbeidsoppgaver. Det kan selvfølgelig være krevende for en montessorilærer å hjelpe elever med ulike fag og faglig nivå. Men det er ikke montessorilærerens oppgave alene å ha kontroll over elevene til enhver tid. I en montessoriskole er ansvaret lagt mer over på den enkelte elev, og dermed ligger kontrollen mer som et samarbeid mellom elev og lærer. Lærerrollene i de to skoleslagene er således helt forskjellig.

Å jobbe på sitt nivå – tilpasset opplæring

En del av den friheten elevene opplever at de har mistet i overgangen til vanlig ungdomsskole, har sammenheng med det å kunne jobbe på sitt nivå, som de uttrykker det. Ifølge elevene henger det å kunne jobbe på sitt nivå, sammen med de formene for frihet som jeg allerede har nevnt ovenfor. Elevene beskriver det ”å kunne jobbe på sitt nivå” som å kunne bestemme når de skal arbeide, hvor mye de skal arbeide med hvert fag, hvor raskt de skal arbeide seg fremover. En av elevene beskriver det slik:

A: Hvordan lærte dere i en montessoriskole?

Krister: Sånn som jeg oppfattet det, kunne du fortsette å arbeide hvis du kom langt innenfor et fag. Du kunne jobbe på ditt nivå liksom. Hvis du for eksempel likte matematikk så kunne du jobbe mye med det og ta igjen det andre etterpå.

A: Hvordan foregikk det?

Krister: Nei, for eksempel at du jobbet mindre med matte og mer med andre fag en stund. De holder jo oversikt, sant. Hvis du gjør for mye av en ting, så ga lærerne beskjed.

Eleven gir uttrykk for at han kan jobbe på sitt nivå fordi han har anledning til å arbeide seg fremover uavhengig av andre elever. Det betyr blant annet at læreren må ha god oversikt over elevenes faglige nivå og eventuelt gi beskjed dersom elevene henger etter i et fag. Spørsmålet mitt blir da om elevene i det hele tatt lærer det som ikke oppleves som særlig interessant, men som likevel er pensum. For hvis de bruker mye tid på det elevene synes er mest interessant, vil de muligens ta alt for lett på andre fag eller oppgaver som også er pensum. Eleven i teksten nedenfor har ikke samme bekymring som meg når jeg prøver å konfrontere han med dette spørsmålet. Han ser det på en litt annen måte:

- Sondre: Vi har mye materiell og bøker, og så kan vi velge selv hva vi vil arbeide med. Vi har liksom ansvar for om vi skal lære mye eller lite. For hvis vi er kreative og gjør mye, da kan vi lære veldig mye også.
- A: Gjelder det for alle fagene?
- Sondre: Jeg liker for eksempel veldig godt matematikk og da kan jeg arbeide veldig mye med det.
- A: Så du jobber mer med matematikk enn med de andre fagene?
- Sondre: Ja, jeg jobber veldig mye med fag jeg synes er gøy. Da jobber jeg veldig bra. For jeg har ganske god forståelse for matematikk. Men norsk og geografi har jeg ikke jobbet så mye med. Det er fordi jeg er ferdig med de bøkene vi egentlig skulle gjøre. Men så går jeg jo litt tilbake til det og gjør det sånn innimellom, sånn at jeg holdet det ved like.
- A: Hva skjer med de fagene du ikke synes er gøy?
- Sondre: Når jeg får et fag jeg ikke liker, så gjør jeg det gjerne veldig fort og konkret og da blir det faktisk ganske gøy, og så går tiden veldig fort. Da har jeg litt lyst til å jobbe videre med mer.

Elevenes uttalelser sier litt om innsatsen på andre fagområder når de får bruke mye av tiden sin på det de oppfatter som interessant. Det virker som eleven blir mer motivert og interessert i de fagene som i utgangspunktet ikke er like gøy nettopp fordi han mestrer enkelte fag spesielt godt. Befring (1994) forklarer dette med at jo mer elevene mestrer, jo mer inspirasjon får de til å arbeide med andre fagområder. De som lærer mye vil således lære mye mer. Motsatt kan den eleven som i utgangspunktet har et problem få enda større problem på grunn av dårlig mestring. Således kan opphoping av negative erfaringer på et område overføres til andre områder. Derfor blir positive førsteerfaringer viktig for positive nesteerfaringer og så videre. Flere av elevene i 7.klasse forteller at de har jobbet langt utover pensum i enkelte fag uten at det på noen måte har gått ut over de andre fagene. Dette bekrefter det eleven sier om at han på tross av det å arbeide mye med enkelte fag, likevel mestrer de andre fagene.

En fordel elevene nevner ved det å jobbe på sitt nivå, er at de selv kan bestemme hva de vil bli god på. I elevsitatet nedenfor forklarer elevene nærmere hva det innebærer:

Fridtjof: Vi har en frihet som er helt annerledes enn på vanlig skole. Vi har anledning til å arbeide med det vi selv ønsker og når vi selv vil og har tid. Man kan liksom bestemme litt mer.

A: Kan du utdype det litt nærmere?

Fridtjof: Jo, det er en skole du har litt mer frie tøyler på og hvor du kan bestemme litt mer hva du vil bli god på.

A: Hva tenker du på når du sier ”bli god på”?

Fridtjof: At du for eksempel hvis du føler at du er dårlig i samfunnsfag, så kan du plutselig gjøre mye på egen hånd, sånn at du kan skjerpe deg mye lettere istedenfor å dilte etter de andre.

Marte: Sånn som med matte, der hang jeg veldig etter og da kunne jeg ta det om igjen på montessoriskolen. Jeg kunne gjøre det jeg greide og arbeide sånn som jeg ville. Det er mye enklere å arbeide når du kan velge hvordan du vil gjøre det. Sånn som på ungdomsskolen, da må du gjøre matte når du har en mattetime, og da må du gjøre alt som de andre gjør og da må du klare det samtidig med de andre. Her var det sånn at han greide noe, for han var på et høyt nivå, mens jeg kunne gjerne være på et lavt nivå uten at det gjorde noe. Senere kunne jeg jobbe mer med det istedenfor å henge etter de andre.

I vanlig ungdomsskole arbeider alle elevene i en klasse som oftest med samme fag, og på samme faglige nivå. Dersom enkelte elever ikke forstår det læreren gjennomgår, vil de raskt føle at de henger etter de andre elevene. Slik jeg forstår elevene ovenfor betyr det ikke like mye om de ikke får med seg enkelte deler av pensum på montessoriskolen. Dersom det skjer har den enkelte elev mulighet til å gå tilbake og repetere det de trenger for å komme videre i læringsprosessen uten at det vil gå utover andre elevers progresjon. Ifølge elevene gir denne muligheten en stor fordel når det gjelder læring.

Når elevene har mulighet til å arbeide så fritt som de beskriver, vil det få konsekvenser i forhold til pensum. Dette beskriver en av elevene i et svarbrev der jeg stilte spørsmål om forskjellen på vanlig skole og montessoriskolen:

Elev: Det som er den største forskjellen på montessoriskolen og vanlig skole er at du i vanlig skole har et bestemt pensum du skal igjennom hvert år. Når du er ferdig med pensum er du ferdig for det året. Mens på montessoriskolen var det ikke noe som het pensum. Der jobbet du videre uansett hvor langt du var kommet.

Dersom elevene skal ha mulighet til ”å jobbe på sitt nivå”, er det tydelig at det også må være glidende overganger mellom pensum. Konkret vil det si at det ikke eksisterer et bestemt pensum for hvert år, noe som innebærer at elevene kan fortsette å jobbe så langt de ønsker innenfor et bestemt fag eller fagområde.

Oppsummering og konklusjon

De to undersøkelsene jeg nevner i min oppgave som tar for seg overgangsproblematikk i vanlig skole, berører ikke pedagogiske aspekter om læring og undervisning. Dette kan ha sammenheng med at elevene i disse undersøkelsene ikke kommer fra forskjellig skoleslag og dermed ikke har samme bakgrunn og sammenligningsgrunnlag som mine informanter. Det betyr at montessorielevenes erfaringer på det pedagogiske området sannsynligvis er unike, og derfor må få plass i en slik undersøkelse. Selv om erfaringene er unike, betyr det ikke at andre elever kan ha samme oppfatning av læring og undervisning. For eksempel har elevene i Bergers (2000) undersøkelse lignende oppfatninger som mine informanter når det gjelder ønske om mer selvstendighet og ansvar, og mindre tavleundervisning. Det som imidlertid er spesielt for montessorielevene i denne sammenhengen, er at de baserer slike ønsker på tidligere positive erfaringer.

Det viktigste funnet i dette kapitlet er at det å lære har forskjellig betydning i en montessoriskole og en vanlig skole. Den største forskjellen ligger i skillet mellom å lære og å undervise. Elevene opplever at det å bli undervist i vanlig skole ofte er ensbetydende med å bli pådyttet kunnskap som de egentlig ikke har bedt om. Når å lære kun settes i sammenheng med det å bli undervist, kan det ifølge elevene få negative konsekvenser når det gjelder deres forhold til læring. Å lære når de selv ikke har bedt om undervisning, kan da føles mer som et press. I den sammenheng kan både motivasjon og interesse for å lære forsvinne, noe de opplever som svært negativt. Motivasjon og interesse for å lære knytter elevene imidlertid til indre behov og mindre til ytre påvirkning. Først når elevene følger de indre behovene er de aktiv i ordets dypeste mening, og vil være i en positiv læringsprosess.

I overgangen til vanlig ungdomsskole opplever elevene at de har mistet den friheten de hadde på montessoriskolen. Frihet forstår elevene først og fremst som den muligheten de har for å bestemme hva, hvordan og når de skal arbeide. I den forbindelse må det være reelle valgmuligheter, det vil si at de selv kan velge om de vil lære noe eller ikke i en bestemt situasjon. En annen side ved friheten er at elevene har tilgang til aktiviteter i form av for eksempel bøker, materiell, data og bibliotek. En slik tilgang gjelder også for tilgang til hjelp i form av lærere eller andre medelever. Alt dette utgjør den muligheten elevene har for å jobbe på sitt nivå, eller få tilpasset opplæring. Kanskje det viktigste med den friheten elevene beskriver, er at frihet ikke bare kan tildeles elevene uten å fylle det tomrommet som da vil kunne oppstå. Tomrommet må fylles med et læringsmiljø bestående av tilgang til ulike aktiviteter og hjelp. Samtidig må elevene få mulighet til å opparbeide seg erfaring med å bruke denne friheten, og læreren må hjelpe elevene til å hjelpe seg selv. Det er i denne sammenheng læreren får stor betydning for elevenes

læring. Ut fra elevenes oppfatning har de mistet friheten i vanlig skole, men dette mener jeg må ses i en større sammenheng.

Ut fra elevenes synspunkt har de gått fra et skoleslag med eleven og læringingsprosessen i sentrum, over til et skoleslag med undervisnings- og prestasjonsfokus i sentrum. Det innebærer blant annet at undervisningsmålene og elevenes suksess blir målt i forhold til resultatene av en slik undervisning. I en slik undervisningssammenheng er det et skille mellom læring som prosess og læring som resultat. Men elevene ønsker også å ha prosessen i fokus fordi resultatet også er avhengig av prosessen. Med andre ord ønsker elevene seg mer elevaktivitet og mer fokus på selve læringsprosessen.

Det er tydelig at det ikke bare er elevene som er del av et slikt læringssystem. Også lærerne må innordne seg et system med bestemte mål som ikke alltid ivaretar den enkelte lærers synspunkter og idealer. Sett utenfra kan det virke som om alle er så opptatt av å nå målene at de for eksempel ikke har tid til å reflektere rundt selve læringsprosessen eller elevenes individuelle behov. Hensikten min med å peke på en slik mangel har sammenheng med min oppgave i denne undersøkelsen, nemlig å ivareta elevenes synspunkter.

Arbeidsmåtenes betydning

I vanlig skole forstår man læring tradisjonelt som et resultat av undervisning. Jo bedre undervisning, jo bedre læring vil mange hevde. I en slik sammenheng blir det lærerens oppgave å få det faglige lærestoffet inn i hodene på elevene. Selv om de nye læreplanene i grunnskolen og videregående skole vektlegger andre sider ved læring enn den tradisjonelle forståelse av ordet, oppfatter jeg at mye av den pedagogisk diskusjonen ofte er variasjoner over tema som pensum, metoder eller evaluering. Uansett hvilke tema det dreier seg om, er det snakk om hvordan man skal få elevene til å lære stoffet. Her kan arbeidsmåtene forstås som ulike fremgangsmåter, aktiviteter eller hjelpemidler lærerne har til rådighet i undervisningen for å hjelpe elevene til å lære bedre.

Mine informanter ser dette i et annet lys. Som jeg konkluderte med i forrige kapitel, mener montessorielevene at de lærer best når læring har utgangspunkt i en viljebestemt og selvstendig handling. Aktiviteten det her er snakk om har med den underliggende psykiske tilstanden som er til stede når aktiviteten oppleves som meningsfylt, viljebestemt og selvstendig atferd. Ut fra en slik forståelse skulle en tro at arbeidsmetoder og den sosiale sammenhengen læring foregår i, derfor ikke har særlig betydning for elevenes læring. Ifølge elevene er både arbeidsmetoder og den sosiale sammenhengen læring foregår i, viktige faktorer, men det er mer underordnede betingelser som ikke er direkte årsak til at elevene lærer. De har stor betydning på den måten at de kan fremme eller hemme elevenes engasjement i skolen, men selv de beste metoder eller omgivelser gir ikke i seg selv noen garanti for at elevene lærer.

Dette er i tråd med det Madsén(1994:266) hevder når han sier at valg av arbeidsmetoder alene ikke nødvendigvis fører til at elevene lærer stoffet bedre eller dårligere. Ingen arbeidsform i seg selv, hevder han, innebærer at eleven er aktiv i noen interessant betydning. Elevaktivitet må heller betraktes som en holdning hos eleven til det som skal læres. Utfordringen blir da å legge til rette for at elevene både er aktive på en bestemt måte og samtidig lærer noe. I forrige kapitel var jeg inne på forskjellen mellom å lære aktivt på en dyp eller overflatisk måte. Jeg mener å lære aktivt på en dyp måte, og den holdningen Madsén her snakker om er to sider av samme sak.

Arbeidsmåtene er noe elevene får direkte erfaring med i undervisningssituasjonen. Det er derfor et tema som lett engasjerer elevene når jeg spør hvordan de arbeider i de to skoleslagene. Med dette spørsmålet ønsker jeg å få frem ulike forskjeller med hensyn til arbeidsmåtene og hvilke betydning arbeidsmåtene eventuelt har i overgangen til vanlig ungdomsskole.

Det er to hovedpoeng som kommer frem under intervjuene. For det første opplever elevene liten fleksibilitet når det gjelder ulike arbeidsmåter i vanlig skole. Av alle de valgmulighetene som finnes, er det fortsatt den tradisjonelle tavleundervisning som dominerer

blant arbeidsmåtene i vanlig ungdomsskole, ifølge elevene. Dette innebærer at læreren ofte velger samme fremgangsmåte uavhengig av faginnhold eller elevenes ulike behov. Når denne fremgangsmåten er den vanlige, med unntak av enkelte prosjektarbeid eller gruppearbeid i nye og nye, reagerer elevene med å miste interessen for å lære. Det viser blant annet at arbeidsmåtene kan påvirke elevenes motivasjon i både positiv og negativ retning. Dermed har arbeidsmåtene stor betydning når det gjelder å fremme eller hemme læringsprosessen.

For det andre mener enkelte elever at lærerne ikke alltid forstår meningen med eller misoppfatter bruken av de forskjellige arbeidsmåtene. Dette mener de kan ha sammenheng med mangel på kunnskap, eller at lærerne ikke har grunnleggende tillit til elevene når de skal arbeide mer selvstendig, som for eksempel et prosjektarbeid krever.

I tillegg til disse hovedpoengene, mener elevene at det finnes potensielle læremåter som med fordel kan tas i bruk i vanlig skole. Dette er arbeidsmåter lærerne muligens ikke er bevisst eller ikke ser fordelene av. I denne sammenheng vektlegger elevene det å repetere, og det at elevene kan hjelpe hverandre faglig.

De mest vanlige arbeidsmåtene

Under dette avsnittet har jeg samlet elevenes synspunkter på de mest vanlige arbeidsmåtene i skolen. Selv om både prosjektarbeid og gruppearbeid nevnes som alternative arbeidsmåter i vanlig skole, er det først og fremst den tradisjonelle tavleundervisningen, som ifølge elevene, fortsatt blir mest brukt. Dette er et tema samtlig elevene er opptatt av og som de har klare meninger om.

Å bli undervist

I tillegg til å være den mest brukte undervisningsmetoden i vanlig ungdomsskole, er tavleundervisning også den arbeidsmåten elevene snakker mest negativt om. I forrige kapittel, ”fra læring til undervisning”, brukte elevene mange negative ord for å beskrive hvordan denne arbeidsmåten påvirker deres forhold til læring. Alt fra å miste interessen, motivasjonen, selvstendigheten og valgfriheten til at tavleundervisning fører til passivitet og kjedsomhet. I sitatet nedenfor uttrykker eleven seg negativt om denne arbeidsformen:

Finn: Nitti prosent av tiden går til sånn kjedelig ABC-undervisning på tavlen. Så til vanlig har vi bare tavleundervisning, men vi har også musikk, sløyd og matlaging og det er kjempegøy, men utenom det har vi bare tavleundervisning.

A: Hvordan liker du det da?

Finn: Nei, det er ikke noe bra for da må du bare sitte der å se på. Sånn som før da var jeg veldig sånn at jeg ikke klarte å sitte i ro, sant. For sånn som her får du gjøre mer det du liker og bevege deg litt og gå ut og inn.

De fleste elevene jeg intervjuet gir en slik beskrivelse av skolen når det gjelder arbeidsmåtene. En slik beskrivelse er både overraskende og nedslående i og med at jeg har hørt og lest om prosjektet”. Når jeg konfronterer elevene med det, forteller noen elever at enkelte klasser og lærere på deres skole er med i prosjektet, men at de ikke merker noe forskjell på undervisningen av den grunn. Ifølge elevene har ikke læreren og elevenes rolle forandret seg særlig på de årene de har gått i vanlig skole.

Dette er også Lindberg (2001:267) opptatt av når han drøfter forandringer i lærerens arbeid og utdanning. Mye av klasseromsforskningen, sier han, som har pågått over hele verden, i mange år, har vist at praksis i klasserommet ofte følger bestemte mønstre. Samtidig blir det som skjer i klasserommet i liten grad påvirket av samfunnet utenfor eller av variasjonen i elev- eller lærergruppene.

Den negative omtalen tavleundervisning får blant elevene, betyr ikke at lærerne skal slutte å undervise på en slik måte, men være mer kritisk til valg av undervisningsmetode både når det gjelder formen og mengden. Det er ikke særlig vanskelig å forstå at tavleundervisning lett kan bli ensformig og passiviserende. På en annen side er tavleundervisning en effektiv måte å gi beskjeder eller formidle kunnskap som raskt skal nå ut til alle elevene i en klasse. Ifølge elevene må læreren være mer bevisst på hvilken metode som velges, for enhver metode kan fort bli ensformig og kjedelig i lengden. I tillegg mener de fleste elevene at læreren må høre mer på hva elevene har å si i en slik sammenheng. Eleven i sitatet nedenfor er representant for et slikt synspunkt:

Caroline: Generelt vil jeg gi det rådet at lærere som er satt i gamle metoder må lytte litt til elevene. For de begynner etter hvert å bli litt oppegående og kan se det beste for oss selv, egentlig.

Erica: Tror du ikke vi var for små?

Caroline: Nei, jeg husker at noen lærere bare sa at sånn skal det være. De var ikke villig til å høre på oss en gang, når vi hadde forslag. For det er ofte andre metoder som er bedre for oss å lære ut fra, hvis de da hører litt på elevene.

Erica: Ja, for det er mange som ofte er bedre i prosjektarbeid eller gruppearbeid enn individuelt arbeid for eksempel. Men når lærerne hadde bestemt seg for at nå skulle det være sånn, så var det slik. På videregående har vi litt mer ansvar for egen læring.

A: Tror dere det hadde sammenheng med at dere var vant til andre metoder og ønsket å lære på en annen måte?

Caroline: Nei, jeg tror ikke det hadde noe å gjøre med at jeg gikk på montessoriskolen. Jeg tror det hadde med..., alle vet hvordan de lærer best. Lærerne må bare lytte litt mer.

Montessorielevene har tidligere hatt stor grad av valgfrihet når det gjelder arbeidsmetoder, men opplever at en slik valgfrihet er sterkt begrenset i vanlig skole. Elevene som uttrykker seg

ovenfor et tydelig irritert over at lærerne ikke vil høre på dem angående hvilke arbeidsmetoder som passer best for den enkelte elev og i ulike faglige sammenhenger. Elevene ovenfor har tydelig forstått at en elev for eksempel kan lære godt med en fremgangsmåte, mens den samme fremgangsmåten kanskje ikke passer for en annen. Dette er helt i tråd med det Dalin (1994) hevder når han snakker om elever med ulike typer læringsstil. Han sier videre at i alle klasserom sitter en rekke ulike "læringsstyper" som venter på å bli utfordret. På tross av dette mener han at skolens tradisjon og kultur premierer en type læringsstil, eller favoriserer elever med evner innenfor verbal og matematisk-logisk forstand. Ut fra en slik tankegang må det bli vanskelig å engasjere alle elevene samtidig, i en klasse. Selv om læreren ofte kan velge tema som engasjerer hele klassen, består klassen, ifølge Dalin tross alt av enkeltindivider med ulike læringsbehov. Det som er bra for hele klassen, er nødvendigvis ikke det beste for enkelteleven. Særlig gjelder det den enkeltes tilpasning til arbeidsmåtene. Elevteksten nedenfor gir et slikt inntrykk:

Finn: De skulle heller tenke på hver elev istedenfor å tenke på hva alle skal lære hele tiden. På montessoriskolen var det sånn at jeg kunne lære matte på min måte, mens hun lærte det på en helt annen måte.

A: Dere lærte altså matte på forskjellige måter?

Finn: Ja, men det var ikke nødvendigvis sånn at jeg lærte det like bra, eller kanskje lærte jeg det enda bedre, men alle kunne lære på forskjellige måter hvis de ville det.

Det ser ut som de fleste elevene mener at en forutsetning for å lære, er at de får anledning til å lære på ulike måter. Eleven i sitatet ovenfor gir uttrykk for at han trenger variasjon i arbeidsmåtene både for å holde motivasjonen oppe og for å lære. Det forutsetter imidlertid at eleven får kjennskap til ulike arbeidsmåter og derigjennom finner frem til arbeidsmåter som passer både til hans personlighet og oppgavens art. Dette vil kreve omfattende kunnskaper både fra lærerens og elevens side. Og elevene uttrykker ikke særlig optimisme på dette området:

Krister: Jeg tror ikke du har innflytelse på lærerne når det gjelder arbeidsmåtene. Du kan ikke omforme et helt skolesystem fordi du vet om noe som er bedre. Hvis lærerne har lært en måte å lære fra seg ting på, så er de ikke åpne for andre ideer. Det er selvfølgelig dumt, men sånn er det.

Selv om denne eleven mener han vet om bedre arbeidsmetoder, opplever han at lærerne i vanlig skole i liten grad er mottakelig for nye måter å arbeide på. Dette er en av de eldste elevene jeg intervjuet og slik jeg forstår hans uttalelser, har han på en måte resignert i et undervisningssystem som han opplever svært rigid.

Prosjektarbeid

Mine informanter mener den beste og mest betydningsfulle arbeidsmåten de kjenner til, er prosjektarbeid. Prosjektarbeid nevner samtlige elever med stor begeistring og engasjement. Det kan ha sammenheng med at den dekker flere behov hos elevene. I forrige kapittel hevder elevene at frihet blant annet er nødvendig for å beholde læringsmotivasjonen oppe. I tilknytning til prosjektarbeid er elevene mer opptatt av samarbeid. Både frihet og samarbeid inngår som viktige elementer i denne arbeidsformen, og kan være noen av grunnene for at elevene fremhever prosjektarbeid som positivt. Frihet kommer blant annet til uttrykk i form av elevstyring i alle læringsfaser, og samarbeid foregår ofte i ulike prosjektarbeid. I teksten nedenfor forteller eleven om elevstyring i forbindelse med prosjektarbeid:

Petter: På montessoriskolen hadde vi veldig mye prosjektarbeid og utstillinger. Vi kunne selv bestemme hvordan vi skulle gjøre tingene. At vi ville holde på med et prosjekt for eksempel. Vi valgte jo prosjekt her på denne skolen med vilje.

A: Hva mener du med utstilling?

Iselin: Det er det samme som prosjekt, men du skriver for eksempel på plakater eller store ark og så lager du en utstilling hvor du henger det opp på veggen og presenterer det for de andre elevene.

Disse uttalelsene gir tydelig uttrykk for at elevene oppfatter prosjektarbeid som en svært meningsfull måte å lære på. De gir også uttrykk for et engasjement og en begeistring som går igjen i elevenes uttalelser. Dette viser eleven når han sier at ”vi valgte jo prosjekt her på denne skolen med vilje”.

Noe av hensikten med prosjektarbeid er at elevene, ideelt sett skal styre både prosess og resultat. Med andre ord er det stor valgfrihet og høy grad av egenaktiviteten når det gjelder denne arbeidsformen. Prosjektmetoden handler ifølge Berthelsen, Illeris og Poulsen (1987) om fire forskjellige faser: idé/initiativ, planlegging, gjennomføring og vurdering. Konkret innebærer det at elevene selv formulerer problemstilling eller spørsmål, styrer informasjonsinnsamlingen, bestemmer hvordan produktet skal presenteres og til slutt vurderer de erfaringene de har gjort seg i forbindelse med arbeidet. Først og fremst bidrar denne måten å lære på til primære læringsresultat i form av nye kunnskaper, men elevene utvikler også nye interesser. Når det gjelder mer overordnede mål, bidrar prosjektarbeid til ulike verdirefleksjoner, selvinnsett og selvutvikling. Elevene i teksten nedenfor har tenkt igjennom hvilke erfaringer de har gjort seg med prosjektarbeid i Montessoriskolen, og hvilke betydning denne erfaringen har fått i vanlig ungdomsskole:

Erica: Altså, vi tar liksom sjefsrollen.

Caroline: Vi er oppdradd til å måtte ta ansvar. Det tror jeg.

Erica: Vi tar ansvaret for prosjekter, og for fester og sånn. Vi tar initiativ til samarbeid og drar i gang ting. For å si det sånn, vi fikk lov til å ta ansvar på montessoriskolen. De ga oss lov til det. De gjør ikke det så mye på vanlig skole, men når vi først får lov, så er det positivt. Men vi fikk mye mer ansvar og sånn på montessoriskolen.

I dette utsnittet kommer det frem at elevene er positivt innstilt til både prosjektarbeid og ansvaret som følger med. De mener en slik innstilling kommer av den ”oppdragelsen” de har fått av lærerne på montessoriskolen. De har vært vant til å ta ansvar, men ikke minst har de fått anledning til å gjøre det. Indirekte sier elevene at de gjerne tar ansvar når de får utfordringen fra læreren eller skolen. Men dersom de skal ta ansvar krever det et nært samarbeid mellom lærer og elev. Elevene i sitatet ovenfor gir tydelig uttrykk for at de er fornøyd med lærere som gir dem stor grad av ansvar, og på den måten viser tillit og respekt. Selv om dette oppleves som svært positivt er det likevel svært sjeldent at elevene får eller blir gitt ansvar i vanlig skole. Selv om mange lærere de siste årene har prøvd ut nye arbeidsmåter, finner Monsen (1998:106) i sin evaluering av reform 94, at flertallet av både lærere og elever fortsatt holder fast ved en tradisjonell rolleforståelse. Det betyr at lærerne er hovedansvarlig for planlegging og gjennomføring av all undervisning, og at elevene fortsatt er mottakere av undervisning.

Når det er læreren som i stor grad bestemmer hvordan undervisningen skal legges opp, bryter det med grunnleggende prinsipper i den generelle læreplanen som pålegger lærerne å involvere elevene i dette arbeidet. Dermed bryter skolen de plikter den er blitt pålagt i en slik sammenheng. Om dette er fordi lærerne ikke kan, ikke forstår eller ikke vil forstå begrepet ansvar for egen læring, er noe uklart for meg. Monsen (1998:101) forklarer lærerens skepsis til prinsippet om ”ansvar for egen læring” med deres negative erfaringer fra klasserommet. De fleste lærerne i hans undersøkelse mener elevene er lite opptatt av en slik arbeidsmåte, og ikke har ønske om å ta mer ansvar i skolesammenheng. Dette synspunktet får også støtte i elevundersøkelsen i Monsens evaluering. På bakgrunn av dette mener han det kan se ut som verken lærerne eller elevene har endret holdning til prinsippet eller latt seg overtale til å gjøre mer for å prøve det i praksis.

Læreren jeg intervjuet har lagt merke til at montessorielevene er spesielt flinke til å ta ansvar i forbindelse med prosjektarbeid:

Lærer: Og så var det prosjektarbeid. Jeg vil si at da ble montessorielevene spesielt ivrige. Da livnet de til og var flinke og kreative. De jobbet veldig da, og når jeg tenker meg om så var alle montessorielevene flinke til liksom å dra arbeidet fremover og ha idéer til hvordan det skulle gjøres.

A: Så du hadde et inntrykk av at dette var en arbeidsform m.elevne var vant med?

Lærer: Ja, absolutt. Når jeg tenker tilbake var det kanskje et par elever som heller ikke så ut som de synes det var så veldig gøy med det vi holdt på med på skolen, som da blomstret virkelig og som gjorde det veldig bra under prosjektarbeid.

Læreren beskriver montessorielevenes forhold til prosjektarbeid som spesielt positivt, noe elevene selv også gir uttrykk for. I denne uttalelsen er det kanskje like viktig å legge merke til at enkelte elever som ellers oppleves som problematisk fra lærerens side, blomstrer opp når de blir gitt en viss frihet og tillit. Gutten i sitatet nedenfor mener det er forskjell på montessorielevene og andre elever når det gjelder prosjektarbeid:

Krister: Det er gøy med prosjektarbeid. Men det er litt forskjell på meg og de andre elevene. Jeg har kanskje større forhåpninger til et prosjekt enn de andre. Hvis de får beskjed om at de skal ha prosjekt, så er det nedtur, liksom. For meg er det oppsig.

Eleven gir uttrykk for at ikke alle elevene i ungdomsskolen synes det er gøy med prosjektarbeid. Han mener muligens at han har større forventninger til prosjekt enn mange andre elever. Det kan ha sammenheng med at andre elever ikke er like fortrolig med en slik arbeidsform, og dermed ikke like trygg på seg selv når de arbeider med prosjekt. Kunnskap om prosjektarbeid er derfor en forutsetning for å mestre denne arbeidsformen. Det gjelder både for elever og lærere. I sitatet nedenfor hevder elevene at mangel på kunnskap om prosjektarbeid som arbeidsmåte nettopp er en av grunnene til at prosjektarbeid i vanlig ungdomsskole fremstår som begrenset eller misforstått. Jeg kan i stor grad være enig med elevenes uttalelser dersom vi tar utgangspunkt i Berthelsens kjennetegn på prosjektarbeid, som jeg nevnte innledningsvis i dette avsnittet:

Iselin: Sånn som nå holder vi på med et kjempestort prosjekt over tre uker, og det er parallelt mellom klassene sånn at vi blander grupper i forskjellige klasser. Noen er kanskje kjempeentusiastiske og sier: "Å, ja det blir prosjekt". Men vi som har opplevd ordentlig prosjekt og hatt en ordentlig utstilling, vi tenker: "Hva er det de er så glade for".

A: Men hvordan er et ordentlig prosjekt da?
Poenget med prosjekt er jo vekke hvis vi ikke får velge det selv, ikke får bestemme hva vi skal jobbe med og hvem vi skal jobbe med. Du tenker at: "Nå vil jeg ha et prosjekt sammen med de og de elevene". Ok, da er vi liksom en gruppe. Så tenker du: "Hva skal vi ha prosjekt om?". Nei, vi må velge det for det interesserer oss alle sammen. Og til slutt tenker du: "Hvordan skal vi presentere dette". Nå har vi det sånn: "Nå skal du og du lage et prosjekt om det og det og presentere det slik og slik.

A: Så dere får ikke bestemme hvem dere skal jobbe sammen med for eksempel?

Iselin: Et argument fra læreren er liksom: "Dere må jo jobbe sammen. I videre jobb resten av livet, kan du ikke velge hvem du skal jobbe sammen med".

Selvfølgelig, vi lærer jo at vi må tilpasse oss andre. Det lærer vi jo i det daglige både på skolen og hjemme. Men de tenker: ”Dette må elevene lære seg gjennom prosjekt”.

A: Hva skjer når dere ikke får bestemme disse tingene selv?

Iselin: Ok, det er kanskje en vits med det, men vi har jo ikke så lyst til å gjøre det på denne måten. Da blir det ofte dårlig og bare sulletid. Men ordentlige prosjekter er gøy.

Ordentlige prosjekter er gøy, sier elevene, men er slett ikke fornøyd med prosjektarbeid som minner mer om gruppearbeid der frihet og ansvar er begrenset. Det er tydelig at elevene mener poenget med prosjektarbeid forsvinner dersom friheten og elevens aktive rolle begrenses, slik de beskriver ovenfor. De mener lærerne er med på å styre hele prosessen fra hvem de skal arbeide med, hvilke tema de skal velge og hvordan de skal presentere dette. Litt av hensikten med prosjektarbeid er jo nettopp å gi elevene stor grad av frihet som skal stimulere elevene til å blant annet å være kreative i arbeidet.

Det kan være flere grunner til at elevene opplever at lærerne styrer arbeidet. Først og fremst kan det ha sammenheng med at denne metoden ikke har fått særlig gjennomslagskraft i vanlig ungdomsskole på tross av at læreplanen (L 97) fremhever denne arbeidsmåten. I sin evaluering av reform 94, der også prosjektarbeid står sentralt, påpeker Monsen (1998:28) at det er mange lærere som i varierende grad har positive erfaringer med prosjektarbeid, og at de fremdeles er skeptiske til en slik arbeidsform. Videre sier han at dette kan ha sammenheng med at lærerne ikke har utviklet metoden godt nok. Av den grunn foretrekker lærerne muligens en gradvis tilvenning til metoden både for sin egen og elevenes del. For montessorielevene kan prosjektarbeid i ungdomsskolen derfor minne mer om gruppearbeid, en metode som de fleste lærerne derimot har lang erfaring med.

I sitatet ovenfor kommer det også frem at de andre elevene er fornøyd med den formen for prosjekt som praktiseres i vanlig ungdomsskole. Prosjektarbeid stiller blant annet krav til selvstendighet hos elevene, noe som kan være et problem for mange elever som aldri har arbeidet under så stor frihet som et ”ordentlig” prosjekt innebærer. Det er derfor av stor betydning at læreren følger elevene opp med veiledning gjennom hele arbeidsprosessen. I forrige kapittel var det flere elever som snakket om problemet med å få tildelt stor grad av frihet sann uten videre. De mener frihet må innarbeides gradvis og ikke noe elevene plutselig kan få tilgang til. Læreren i sitatet nedenfor nevner også denne problematikken som montessorielevene påpeker:

Lærer: Jeg tror montessorielevene har vært vant til å jobbe mer på egen hånd og kanskje vært vant til å lage seg sin egen problemstilling, mens for andre har det vært mer nytt. Gruppearbeid har alltid vært vanlig, men med prosjektarbeid skal du også

lage din egen problemstilling. Det er et litt tungt løp for mange. Taperne i et slikt system er gjerne de helt svake. De kan ikke takle friheten der.

Dette bekrefter elevenes antagelse om at ikke alle er klar over hva det innebærer å gjennomføre et prosjektarbeid. Dersom elevene blir kastet ut i dette arbeidet uten nødvendig kunnskap om prosjektarbeid, kan det oppstå et vakuum som muligens kan oppfattes som at elevene ikke takler friheten. For hva skal elevene gjøre dersom de ikke forstår hvordan de skal formulere en problemstilling eller hvordan de skal presentere resultatet av prosjektet. Jeg mener denne kompetansen kan læres og er ikke enig i at noen elever aldri vil mestre dette, og dermed må fremstå som tapere. Selv om det er lett å tro at evnene er en uforanderlig egenskap ved personligheten, viser forskning det motsatte ifølge Bjørgen (1992). Han sier at forskere som deCharms og Feuerstein har undersøkt hvordan læreevnen kan forbedres når elevene blir stimulert til å ta kontroll over egne læringsmål og planer. Lignende tanker har Bjørgen (1991:42) som mener det går an å arbeide bevisst med egen læringsprosess slik at læringen går lettere og sitter bedre. Imidlertid vil det ta tid å få uerfarne elever til å bli fortrolig med en ny arbeidsform. Å starte med de yngste elevene er kanskje veien å gå, selv om evnen til å ta ansvar for egen læring ofte øker med alderen.

Gruppearbeid

Elevene gir uttrykk for at gruppearbeid er en arbeidsform de har stor glede av og som i stor utstrekning blir brukt både på montessoriskolen og i vanlig ungdomsskole. Likevel opplever de fleste at denne arbeidsmåten er mer lærerstyrt og derfor mindre interessant og motiverende enn prosjektarbeid. Det har sammenheng med gruppearbeidets kjennetegn. For det første er målet for hva elevene skal lære bestemt av læreren på forhånd. Videre er gruppearbeid lærerstyrt fordi lærerne lager oppgaver som så skal løse på en bestemt måte. Det innebærer at elevenes ansvar er begrenset til å løse oppgaver innenfor bestemte rammer. Dermed blir elevens oppgave for eksempel begrenset til det å finne frem lærestoffet i bøkene, og bruke informasjonen, og til å bestemme arbeidsfordelingen i gruppen. Dessuten er ofte gruppearbeidets mål mer det å reproducere kunnskap enn å oppdage og skape ny kunnskap, som ofte er målet med et prosjektarbeid. Disse faktorene er blant annet med på å begrense elevenes frihet og egenaktivitet, som oppleves som svært viktig for montessorielevene.

Mellin-Olsen (1989:66) mener for eksempel at det er av stor betydning for all læring at elevene har kontroll med kunnskapen på alle de tre nivåene eller faktorene som nevnes ovenfor.

I motsetning til montessorielevene fant Berger (2000:183) i sin undersøkelse at gruppearbeid er den mest populære arbeidsmåten blant elever i vanlig ungdomsskole. Dette har

blant annet med elevenes opplevelse av passe frihet og medbestemmelse og det å kunne samarbeide med andre elever. Med prosjektarbeid føler derimot mange elever i vanlig skole seg mer usikre, på grunn av prosjektarbeidets krav til selvstendighet og elevenes mangel på erfaring når det gjelder denne arbeidsformen. Dermed fremstår gruppearbeid som en bedre arbeidsform for elever som har større behov for trygghet og støtte fra læreren. Samtidig kan gruppearbeid gi øvelse i ferdigheter som samarbeid, ansvarlighet og selvstendighet. Ferdigheter som må være godt utviklet dersom elever skal klare å gjennomføre en mer krevende arbeidsform som nettopp prosjektarbeid er. Dette sier elevene i sitatet nedenfor noe om:

Stig: Vi jobbet veldig mye i grupper på montessoriskolen. Og så fikk vi samarbeide med de vi ville.

Erica: Ja, vi hadde forskjellige gruppearbeid. Vi lagde forskjellige praktiske ting. For eksempel lagde vi vulkaner og hadde forskjellige eksperimenter. Det var masse forskjellige ting vi gjorde sammen. Derfor tror jeg vi jobber lettere sammen med andre og kan lede en gruppe.

En side ved gruppearbeid som flere elever fremhever som spesielt positivt, er den sosiale siden ved et slikt samarbeid. For enkelte elever er det en trygghet å sitte ved siden av en annen elev i forhold til det faglige, sosiale og emosjonelle. Elevuttalelsen nedenfor uttrykker dette:

Marte: På ungdomsskolen må vi sitte på samme plasser hele tiden. Jeg sitter liksom helt alene på denne pulten. Vi kan ikke flytte på oss, og så har vi samme klasserom hele tiden.

A: Hva er det som er dumt med det?

Marte: Det er utrolig irriterende og jeg blir mye lettere irritabel. For jeg har behov for å, ikke å prate i vei, for jeg kan jo holde meg og, men jeg liker å ha en ved siden av meg. Selv om jeg må sitte helt stille så er det kjedelig å sitte helt alene. Det er mer avslappende å ha en ved siden av som du kan snakke med om det du lærer.

Selv om dette avsnittet egentlig ikke beskriver et gruppearbeid, belyser det fordelene eller det utbyttet elevene har av å sitte ved siden av hverandre, noe en også gjør i et gruppesamarbeid. Sosialt og faglig betyr det at arbeidet blir mindre kjedelig fordi elevene kan snakke sammen om det de lærer. Emosjonelt blir eleven mer avslappet av å ha en ved siden av seg. At det sosiale aspektet har stor betydning viser seg også ved at mange elever er opptatt av gruppesammensetningens betydning.

Uvanlige arbeidsmåter

Det er to arbeidsmåter elevene savner fra montessoriskolen og som de har svært positive erfaringer med. Den ene arbeidsmåten har med det å kunne repetere, noe elevene opplever som svært viktig i læringssammenheng. Den andre arbeidsmåten har med elevhjelp å gjøre. Det å kunne få og gi hjelp til andre elever har stor betydning for montessorielevene. Ifølge elevene blir begge disse arbeidsformene lite brukt i vanlig ungdomsskole, noe elevene beklager sterkt.

Å repetere

Det å ta seg tid til å repetere fremhever elevene som svært nødvendig for å lære grundig og godt. Mange elever opplever at de ikke bruker nok tid til dette i vanlig ungdomsskole. I montessoripedagogikken er det ikke bare vanlig å se elever som repeterer eller gjentar ting, men det er også vanlig at lærere tillater denne prosessen og forstår at bakgrunnen for dette ligger i behovet for å mestre. Gjennom sine observasjoner av barn, oppdaget Montessori, ifølge Lillard (1973:5), at barn har behov for å gjenta ting de holder på å lære helt til de er fortrolige med det eller er klar for nye utfordringer. En lignende oppdagelse eller forståelse finner vi hos Piaget (1974) gjennom begrepet ”stabilisering”. Denne prosessen kan en ofte få øye på hos små barn som gjentar bestemte ting om og om igjen, helt til de mestrer aktiviteten og dermed ikke har behov for å repetere den lenger. De færreste vil for eksempel hindre et barn i å øve seg på å gå. Det har sammenheng med at de fleste er klar over den betydningen øvelse har for barnets evne til å mestre en bestemt ferdighet, og hva som eventuelt kan skje dersom vi hindrer en slik utvikling. Når vi hindrer elevene i å øve seg på bestemte faglige ferdigheter, kan dette også hindre elevens læringsprosess og utvikling. Første del av elevsitatet nedenfor beskriver hvordan repetering foregår som en naturlig del av læringsprosessen i en montessoriskole:

Eirin: På montessoriskolen tok vi oss tid til å gjøre tingene flere ganger.

Ove: Ja, hvis det var et regnestykke jeg ikke skjønnte eller husket, så måtte jeg friske det opp. Da kunne jeg enten finne ut av det selv i en bok, eller jeg kunne se på et materiell eller spørre en lærer.

A: Hva gjorde det med læringen at dere kunne gå tilbake og repetere?

Eirin: Jo, det er bra. Du husker det bedre. Det sitter inni her (peker på hodet). Sånn som på ungdomsskolen, der har jeg allerede glemt mye. Jeg husker ingenting selv om vi har repetert det en gang. Det er ikke nok og det sitter ikke like godt. Du lærer bare generelt mye bedre hvis du kan gå tilbake og repetere det du vil når du vil det.

A: Hva skjer hvis du glemmer det du har lært da?

Eirin: Jeg er liksom litt redd i matten for eksempel. Hvis det var noe vi lærte i høst så sier de at: ”det skal vi ha igjen på en stor prøve til våren. Da må dere huske det, men dere skal få beholde den gamle boken sånn at dere kan gå igjennom det selv for nå begynner vi på en ny bok.” Vi får ikke stille spørsmål om hvordan det var vi gjorde det. ”Nei, vi har ikke tid til det nå”, sier de.

A: Så du gruer deg litt for alt du må huske til den store matteprøven til våren?
Eirin: Ja, for de sier at det kommer en stor matteprøve til våren og da må vi huske alt.

Elevene opplever at det er viktigere for lærerne å komme seg igjennom pensum enn at de skal forstå det de holder på med. Uten repetisjon mener elevene det er helt naturlig at de glemmer stoffet. Derfor reagerer de negativt på at det for eksempel blir forventet av dem at de skal huske fagstoff som blir gjennomgått om høsten, helt til den ”store prøven om våren”. Elevene ønsker seg ikke bare mer tid til repetering, men ønsker at lærerne skal forstå at det å glemme er en naturlig del av det å lære. Dermed må repetisjon også inngå som en del av den enkelte elevs læringsprosess.

Ifølge Befring (1994) finnes det ulike steg i læringsprosessen som er viktig å ta i betraktning når en elev for eksempel skal lære noe nytt. Det første steget går gjerne ut på å observere, se og høre, slik elevene forbinder med vanlig tavleundervisning. Deretter kommer steget for prøving og feiling hvor eleven selv begynner å bli aktiv. For å tilegne seg kunnskapsstoffet må eleven deretter øve og øve, noe som gjerne innebærer repetisjon. Når tingene er automatisert etter gjentatte øvelser og repeteringer, går eleven til slutt over i siste steget av læringsprosessen, som er vedlikehold og videreføring. Dette steget krever praktisering og kan videreføres til perfektionering. Selv om det er stor forskjell på hva som kreves for å lære noe nytt, er de ovennevnte stegene en nødvendig og viktig prosess å ha forståelse for.

Ut fra elevenes uttalelser i sitatet ovenfor blir verken det å glemme eller innrømme at en har glemt ting, satt i sammenheng med det å ta seg tid til å repetere. En av forklaringene til dette kan være at dette arbeidet vil ta verdifull tid fra undervisningen. Dette antyder også en av elevene i utsagnet ovenfor. Dersom man bruker mye tid på å repetere, kan det selvfølgelig hindre lærernes planer om å komme igjennom pensum. Ifølge elevene får dette både faglige og personlige konsekvenser. Faglig får det konsekvenser i form av at elevene glemmer stoffet, eller at det ikke sitter like godt som det ville ha gjort dersom de fikk anledning til å repetere. Resultatet blir da at de ikke klarer seg på prøver, og spesielt gjelder det prøver som ligger langt frem i tid, slik eleven så godt beskriver når hun forteller om den ”store matteprøven til våren. Personlig får det konsekvenser i form av at enkelte elever føler de må undertrykke behovet de har for øvelse og repetisjon. På en måte blir det ikke ”akseptert” at elevene kan glemme ting eller har behov for å repetere. Dette knytter en av elevene til problematikken om å være ”flink” på skolen, og det presset de elevene som ønsker å bli oppfattet som flink, har på seg i den forbindelse:

Finn: Det er litt vanskelig å forklare, men det var mye lettere her å komme til lærerne med ting som ellers er ganske pinlige på ungdomsskolen. Ting du kanskje burde

ha lært, men som du kanskje har glemt. Det var mye lettere å si at du ikke kunne ting på montessoriskolen, og så var det greit. Det var helt vanlig at du hadde glemt ting og at du repeterte så mye du ønsket. Jeg vet ikke helt hva det kommer av, men lærerne får veldig fort et inntrykk av deg i begynnelsen. Jeg merket det fordi jeg var heldig og fikk en sekser på en prøve. Så neste dag, mens vi hadde samfunnsfag, så var det sånn når jeg skulle spørre om noe: ”men det vet du Finn, det vet du, og så gikk læreren bare videre til neste. Det er litt press på de som får gode karakterer. De får liksom ikke vise at de ikke kan ting. På montessoriskolen tar de seg like god tid til begge parter om du er god eller dårlig i faget.

A: Hva tror du hadde skjedd hvis du fortalte at du ikke husket alt?

Finn: Nei, de hadde nok hjulpet meg, men det hadde kommet så mye ekstra i tillegg.

A: Hva tenker du på da?

Finn: Sånne ting som jeg egentlig ikke husket, men som de synes var elementært for meg. Og da får de fort et dårlig inntrykk.

Det å vise at du ikke mestrer ting som du kanskje burde ha lært, oppfatter eleven som ganske pinlig å fortelle om, fordi lærerne fort kan få et dårlig inntrykk. Ifølge eleven vil dette påvirke lærerens oppfatning av deg som ”flink” elev. Eleven har tydelig en oppfatning av at flinke elever helst ikke bør vise at de ikke kan ting eller har behov for å repetere. Dermed opplever han heller ikke at han får den hjelpen han egentlig har behov for. Eleven opplever det tydelig som et dilemma. Han kan ikke gi uttrykk for sitt behov for hjelp samtidig som han ønsker å bli oppfattet som ”flink”, og dermed en elev som fortjener de beste karakterene. Dette dilemmaet kan gi seg utslag i at eleven både slutter å gi beskjed om egne behov eller tar seg mindre tid til å repetere på egen hånd. Selv om det er flere elever som oppfatter dette på samme måte, kommer det ikke klart frem hvordan dette forholdet er for de mindre flinke elevene. Dersom de opplever dette på samme måte, vil det muligens få enda større konsekvenser fordi en god faglig oppfølging gjerne har større betydning for de svake elevene.

Når elevene opplever at de ikke kan ta seg tid til å repetere, er det samtidig et uttrykk for at de ikke får anledning til å ha kontroll over deler av læringsprosessen. Dette oppfatter de som svært negativt når de samtidig vet av erfaring at det å ta seg tid til å repetere gir dem bedre læringsresultat. I en slik uttalelse ligger også en forståelse av at de selv vet når de trenger å repetere eller når de har den kunnskapen som trengs for å gå videre til noe annet. Mellin-Olsen (1989:99) bruker Batesons begrep om ”metakognisjon” i den forbindelse. Det betyr at en som lærer også har kunnskaper om det å lære. Å ha bevissthet om denne prosessen innebærer blant annet å vite hvorledes man kan være i stand til å lære, det vil si å være strategisk i forhold til sitt eget kognitive system eller egne tankeprosesser. Det betyr for eksempel at elever som skal arbeide selvstendig blant annet må ha bevissthet og kunnskaper om hva det vil si å lære. En god metakognitiv kompetanse kan læres opp, men jeg vil tro, ut fra det elevene forteller, at dette er et

forsømt område i skolen. Elevsitatetene nedenfor beskriver to elever med god metakognitiv kompetanse eller bevisshet om egen læringsprosess:

Julie: Hvis jeg hadde glemt noe, så ga jeg beskjed og så måtte jeg friske det opp. Da fant læreren en bok eller viste et materiell eller forklarte oss det. Hun hoppet kanskje over enkelte punkter, og så måtte jeg finne ut av det selv.

Caroline: Du måtte vise at du kunne det forrige før du fikk gå videre. Jeg tror ikke lærerne ga seg før de visste vi likte det. For å si det sann. Du skulle like det før du ga deg og da hadde vi jo jobbet med det en stund.

Sitatene forteller også om lærerens betydning i forbindelse med elevenes metakognitive kompetanse. Eleven er den parten som er mest aktiv og har kontrollen over egen læring. Samtidig virker det som om læreren forstår betydningen av det å repetere, og at mestringsopplevelse først oppstår i en senere læringsfase når eleven har jobbet med stoffet en stund. Når eleven opplever mestring, vil hun også ha en følelse av å like det hun arbeider med, slik den ene av elevene beskriver i sitatet ovenfor.

Å hjelpe hverandre – å dele kunnskap med hverandre

I forrige kapittel diskuterer elevene hva som er den mest krevende lærerrollen av ”montessorilæreren” eller ”ungdomskolelæreren”. På tross av delte meninger om dette, er elevene svært enige om at lærerne i vanlig ungdomsskole i alt for liten grad bruker elevene som ”hjelpere” for hverandre. Dette har først og fremst sammenheng med at elevene opplever at lærerne i vanlig ungdomsskole ikke har tid til å hjelpe den enkelte elev. Dermed kan en slik arbeidsmåte være med på å frigjøre en del av lærerens tid. I teksten nedenfor gir eleven uttrykk for det positive ved å lære av hverandre:

Kari: Det verste på ungdomsskolen var at vi bare måtte sitte der uten å snakke med folk om det du jobbet med. Det gjør vi heldigvis nå på videregående. Da kan vi sitte og snakke sammen om det vi lærer, og lære til andre og fra andre, og det kunne vi også gjøre på montessoriskolen.

A: Hvorfor er det så viktig for deg?

Kari : Jeg føler i hvert fall at jeg lærer mye bedre hvis jeg lærer det fra meg til andre.

A: På hvilken måte lærer du det bedre?

Kari: Hvis du får en oppgave og bare skriver det ned, så lærer du ikke så mye, men hvis du forklarer det til andre, så må du bruke dine egne ord, og da får du en bedre forståelse av det. Du må jo arbeide ganske mye med det du skal legge frem, og da lærer du det også veldig godt. Og det de andre legger frem, det lærer du litt mindre.

Først og fremst gir eleven uttrykk for at hun lærer bedre dersom hun får snakke med andre elever om det hun jobber med. Spesielt lærer hun mye dersom hun får lære noe fra seg. Slik jeg

oppfatter elevens uttalelser, får hun mye faglig tilbake ved å hjelpe andre elever. Blant annet må hun ta i bruk egne ord som gjør at hun får en bedre forståelse av det faglige. Det innebærer også at hun må arbeide mye med kunnskapsstoffet i forkant. Men det er ikke bare den som hjelper som har fordeler av dette samarbeidet. En slik hjelp fremmer også læringen til den eleven som blir hjulpet. I elevteksten nedenfor forteller eleven om akkurat dette:

Marte: Det var jo en fordel å gå sammen med elever fra andre klassetrinn for vi kunne for eksempel hjelpe hverandre.

A: Hvordan foregikk det da?

Marte: Av og til kunne for eksempel en fra 7. klasse hjelpe en fra 5.klasse, mens andre ganger kunne en 5.klassing også hjelpe en 7.klassing.

A: Hvordan opplevde dere det da?

Marte: For eksempel Petter, han var en mester i matte, han hjalp meg mye. Jeg mener, jeg har aldri sett maken til fyr. Han kunne alt. For jeg er ikke særlig god i matte og så var han veldig god til å forklare ting. Jeg forsto det mye bedre når han forklarte meg det.

En god begrunnelse for at elevene skal kunne hjelpe hverandre har bakgrunn i uttalelsen eleven kommer med ovenfor. Hun opplever at en av de andre elevene på mange måter kan forklare matematikken bedre enn det læreren gjør. Det kan ha sammenheng med at denne eleven nettopp har vært igjennom den samme erfaringen og av den grunn muligens forstår bedre hva det vil si å lære akkurat det den andre eleven prøver å forstå. Samtidig bruker eleven et språk som begge forstår, mens læreren kanskje bruker et fagspråk som elevene kan ha problemer med å forstå. I en slik sammenheng kan elevene fremstå som gode hjelpere for hverandre. Det gir også eleven uttrykk for i sitatet ovenfor når hun forteller om medeleven som er en mester i matte og veldig god til å forklare ting. Dette er også i tråd med Vygotskys (1978) tenkemåte og begrepet "den nærmeste utviklingsone", som han bruker for å beskrive "rommet" mellom det utviklingsnivå eleven allerede har nådd og det nivået eleven arbeider mot. I denne sonen ligger det uferdige læringspotensial som undervisningen bør konsentrere seg om, ifølge Vygotsky. Han skiller altså mellom det eleven allerede kan utføre selvstendig og elevens potensielle evne til å lære ved hjelp av en voksen eller andre mer kompetente personer enn eleven, som for eksempel en annen elev.

Men vil det ikke oppfattes som negativt å ta i mot hjelp fra andre elever? Og hva med de elevene som hjelper andre? Vil ikke de oppleve det som slitsomt i lengden? Eleven i sitatet nedenfor forteller hvordan hun opplever det å lære fra seg, og det å lære av andre elever:

A: Men hvordan var det å lære av andre elever?

Marte: Det at vi lærte av andre var helt vanlig for oss. For det var helt vanlig at noen var flinkere i et fag enn i et annet, og så hadde det med at vi ikke så så mye ned

på de som var flinke. Vi lærte liksom å tenke at vi var likeverdige og ikke sånn at jeg er bedre enn deg, hvis du forstår hva jeg mener.

A: Så du mener dere hadde respekt for hverandre?

Marte: Ja, for alle lærte forskjellig og var på forskjellig nivå liksom. Så en i 5.klasse hadde kanskje lært noe som en i 7.klasse ennå ikke hadde lært. Så kunne 5.klassingen lære det til oss en dag. Når for eksempel 4.klassingene flyttet opp, så hadde vi kanskje ikke peiling på hva de gjorde i enkelte fag. Så spurte vi gjerne: "Hva er det du holder på med", for vi var jo nysgjerrig, og da bare viste de oss hvordan de oss det.

A: Men hvorfor hadde ikke dere lært dere dette da?

Marte: Nei, for det var sånn at vi kunne gjerne lære noe senere enn de andre, selv om de var yngre enn oss. Det en 5.klassing lærte, kunne jeg kanskje lære tre uker før jeg gikk over i ungdomsskolen, og allikevel var det ikke sånn at vi var flau.

Det som kanskje overrasker mest er at eleven i teksten ovenfor ikke gir uttrykk for negative sider ved det å hjelpe hverandre faglig. Det virker heller ikke som det er pinlig eller negativt at hjelpen kommer fra andre elever som til og med kan være yngre enn dem selv. Tvert i mot blir hjelpsomhet oppfattet som en selvfølge og en helt vanlig aktivitet. Jeg legger også merke til at ingen elever eller elevgrupper fremstår som "vinnere" eller "tapere". Dette forklarer eleven med at det er helt vanlig i montessoriskolen at elevene er på forskjellig faglig nivå til enhver tid. Dermed er det naturlig at en femteklassing for eksempel kan være flinkere i matematikk enn en sjuendeklassing. Når elevene utvikler seg så forskjellig, som disse elevene beskriver, har de muligens et område eller fag de er spesielt flinke i, og som de kan hjelpe andre med hvis det er nødvendig. Av den grunn vil jeg anta at elevhjelpen fordeler seg jevnt mellom mange elever. Det samme vil også gjelde de som tar i mot hjelp. På den måten vil ikke noen elever komme i en situasjon hvor de bare får eller gir hjelp.

Oppsummering og konklusjon

De fleste elevene mener at tavleundervisning, som er den mest brukte arbeidsmåten i vanlig ungdomsskole, tar liten hensyn til deres ønsker og behov, og det de opplever som meningsfulle måter å lære på. Dette mener elevene må ses i sammenheng med at lærerne er mer opptatt av skolens innhold og elevenes resultater enn av den enkelte elevs læringsbehov. For å endre på dette må lærerne, ifølge elevene, dreie fokuset over på elevenes læringsbehov og læringsprosess. Det vil blant annet si at det må være rom for at elevene skal kunne lære på forskjellige måter alt etter faglig innhold og behov.

Elevene er opptatt av variasjon slik at den enkelte elev har mulighet til å velge den metoden som både ivaretar det faglige innholdet og elevenes personlighet. Variasjon blir også sett på som nødvendig for å opprettholde interesse og motivasjon for læring samtidig som elevene trives bedre når de selv får velge den arbeidsformen som passer best med deres

personlighet og læringsbehov. Det betyr ikke at tradisjonell tavleundervisning er overflødig, men at den nødvendigvis ikke må fremstå som hovedmetoden i undervisningssammenheng.

På tross av ønsket om variasjon i forbindelse med arbeidsmåter, fremstår prosjektarbeid som den mest stimulerende og lærerike arbeidsmetoden. Det kan ha sammenheng med at elevene har mest og best erfaring med denne metoden fra montessoriskolen. Metoden krever stor grad av elevaktivitet, selvstendighet, ansvarlighet og valgfrihet i alle læringsfaser. I mange lærings situasjoner krever den også god samarbeidsevne. Det betyr at lærerne må ha grunnleggende tillit til elevenes evner. Mine informanter opplever det motsatte i vanlig skole, og mener at manglende tillit er en av årsakene til at lærerne ofte styrer eller bestemmer store deler av et prosjektarbeid. Når det er læreren som har kontroll over de fleste fasene i et prosjekt, oppfatter elevene dette mer som gruppearbeid enn skikkelig prosjektarbeid der de har forventninger om å styre mye av prosessen på egen hånd. Dermed fratras elevene den friheten som er en forutsetning for ”ordentlig” prosjektarbeid, som elevene uttrykker det.

En mer ”uvanlig” læremåte elevene fremhever som svært betydningsfull for læringsprosessen, er det å repetere. Ifølge elevene må repetisjon inngå som en del av selve læringsprosessen og noe eleven selv har ansvar og kontroll med. Elevene opplever at dette elementet blir tatt lite hensyn til i læringsprosessen i vanlig skole. Selv om de av og til repeterer, har ikke elevene anledning til å gjøre det når de selv har behov for det. Dermed kommer også følelsen av å miste kontrollen med egen læringsprosess, eller enda verre; miste bevisstheten om hva det vil si å lære eller ha kunnskaper om egen læringsprosess.

En annen ”uvanlig” læremåte elevene savner i vanlig skole, er muligheten til å kunne hjelpe hverandre eller samarbeide med andre elever. Ifølge elevene er denne læremåten et læringspotensial de fleste lærerne bør ta mer i bruk fordi det oppleves som svært positivt å lære på denne måten. Denne arbeidsmåten dekker elevenes behov både når det gjelder faglig og sosial støtte. Mange elever opplever for eksempel at de tilegner seg stoffet bedre når medelevene hjelper dem. Samtidig opplever de det spesielt motiverende å kunne lære av hverandre. Elevene mener også at denne arbeidsmåten vil frigjøre litt av tid for læreren, slik at de elevene som trenger mest støtte kan få den hjelpen de trenger.

I følge læreren jeg intervjuet, vil montessorielevene møte en helt annen ungdomsskole i fremtiden, og særlig gjelder det for arbeidsmåtene. Det har sammenheng med at mange ungdomsskoler er med i prosjektet ”Ny ungdomsskolepedagogikk” samtidig som de er i ferd med å forandre skolen i forhold til den nye læreplanen. Denne forandringen vil ifølge læreren medføre at montessorielevene ganske snart vil møte en skole som er mer lik montessoriskolen

enn det den er i dag. I en slik uttalelse ligger det, etter min mening, både positive og optimistiske fremtidsutsikter og ikke minst et ønske om forandring.

Lærerens betydning for overgangen til vanlig ungdomsskole

Av alle de forhold elevene er opptatt av i forbindelse med overgangen til vanlig ungdomsskole, er den betydningen elevene tillegger læreren både på godt og vondt, kanskje det mest overraskende funnet. Jeg stilte to spørsmål til elevene i forbindelse med lærerens rolle: ”Hvordan tror du det er å være lærer i vanlig skole og på montessoriskolen?”, og ”Hvilke forhold har du eller hadde du til lærerne på montessoriskolen og vanlig skole?” Med disse spørsmålene ønsket jeg å få frem eventuelle forskjeller mellom lærerrollene i de to skoleslagene og den betydningen lærerne eventuelt har eller hadde for elevene i overgangen til vanlig skole.

Ifølge elevene er læreren en meget viktig person for elevene på det faglige, sosiale og personlige området. Det faglige området drøftet jeg betydningen av i det første empirikapitelet. Fokuset i dette kapitlet vil derfor være knyttet til lærerens personlige og sosiale relasjoner til elevene. Når elevene ønsker seg lærere som engasjerer seg personlig og tar ansvar for det sosiale samspillet i skolen, betyr ikke det at det skal foregå på bekostning av det faglige. Tvert i mot, vil oppbyggingen av læringsmiljøet til elevene ”henge i løse luften” uten de faglige opplæringsoppgavene skolen har. Elevene ønsker først og fremst læringsprosessen i fokus, men de er også svært opptatt av lærerens omsorgsoppgaver.

Elevene pålegger lærerne et stort ansvar når det gjelder omsorg, og det er bemerkelsesverdig hvor bevisste elevene er når de beskriver hva det innebærer å mestre disse oppgavene. De lærerne som har en høy stjerne hos elevene i form av tillit, respekt og beundring, er de lærerne som mestrer alle de tre ovennevnte områdene. Disse lærerne fremstår som faglig dyktige, samtidig som de er lærere elevene kan diskutere mellommenneskelige og personlige problemer med.

Når det etter elevenes mening er mange lærere som mangler disse egenskapene og holdningene, blir de utrygge og legger gjerne skylden for dårlige sosiale relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom, på læreren. I slike sammenhenger har læreren en negativ, men stor betydning for elevene. Da er det ikke tillit, respekt og beundring som råder følelsene, men opplevelse av urettferdighet og respektløshet. Flere av elevene forteller inngående om slike opplevelser. Og når læreren har så stor makt som elevene beskriver ender det ofte med hatfølelse og et ønske om å ta hevn. Det er da ”krigen” mellom lærer og elev starter.

Det er stor enighet blant elevene om at forholdet mellom lærer og elev må være basert på tillit og respekt. Uten den tryggheten en slik relasjon representerer, vil elevene bruke mer energi på negative mellommenneskelige forhold enn på det faglige innholdet i skolen. Dette beklager

elevene sterkt og mener at lærerne ikke forstår sammenhengen og den betydningen et slikt forhold kan ha for elevene.

Elevenes syn på lærerne kan altså fremstå som svært forskjellig, fra det positive basert på tillit, respekt og vennskap, til det negative hvor sterke følelser som sinne, maktesløshet og frustrasjon er tydelig.

Elevenes forståelse av læreren som omsorgsperson og medmenneske

Selv om utenforliggende faktorer og ulike rammebetingelser på mange måter preger skolehverdagen og forholdet mellom lærere og elever, er det noen områder i skolen som i prinsippet ikke trenger å bli berørt av dette, ifølge elevene. Sentralt her er selve utformingen av lærerrollen. Elevene mener lærere i vanlig skole er fri til å finne personlige løsninger og utveier i tilknytning til det å skape trygge forhold i skolen, og at dette kan gjøres uavhengig av ulike rammebetingelser, særlig i mellommenneskelig forhold. Gode sosiale relasjoner oppleves også som en forutsetning for at læring skal foregå.

Å være et menneske

Mange hevder at det å være lærer først og fremst innebærer å ta seg av de faglige utfordringene i skolen. Det står i sterk kontrast til det mine informanter mener. Å være menneske eller medmenneske, er ifølge elevene, en forutsetning for enhver læresituasjon. Først når de vet at læreren bryr seg om den enkelte elev og fellesskapet de begge er en del av i skolen, kan de fullt ut prestere og mestre det faglige. Med andre ord er elevene også opptatt av at lærere er interessert i deres personlige behov. Tveiten (2001:31) hevder at lærerens personlige egenskaper og deres innvirkning på de menneskelige relasjonene i skolen alltid har vært et aktuelt tema i skolehistorien, men at vektleggingen av lærerens personlige kompetanse ofte har stått i bakgrunnen for lærerens faglige kompetanse. Dette mener Tveiten henger sammen med hvilke verdier som til enhver tid legitimerer skolen. Samtlige elever i denne undersøkelsen gir uttrykk for at det er fagene og lærerens faglige kunnskaper som først og fremst står i sentrum i vanlig ungdomsskole i dag.

En av årsakene til at lærerne ikke tar seg tid til å snakke med elevene, kan være at lærerne ofte føler press på seg for å komme igjennom pensum, og da er det ikke lett å komme utenom den snevre formidlerrollen som lærere ofte er "fanget" i. Dermed kan de også fremstå som lærere med helt andre verdier enn lærere på montessoriskolen for eksempel. Når "fagsentrerte" lærere skal planlegge undervisningen, planlegger de ofte ut fra faglige krav og glemmer elevenes

personlige behov. Eleven nedenfor beskriver hvordan forhold ved skolen gjør at forholdet til lærerne nettopp blir preget av at lærerne har mer fokus på fagene enn på elevene:

Krister: Når vi har forskjellige lærere i alle fag, så kommer læreren inn i klasserommet og går igjen. Alt dreier seg egentlig om undervisningen og vi blir ikke kjent med hverandre. På montessoriskolen hadde vi lærerne rundt oss hele tiden og da lærte vi bedre å bli kjent med dem. Vi hadde tid til å snakke mer sammen og bli kjent med hverandre.

A: Så du tror at det å bli kjent med hverandre har stor betydning for elevene?

Krister: På vår skole har vi nettopp hatt lærervurdering hvor vi har skrevet hva vi mener på et skjema der det blant annet står: "Føler du at jeg bryr meg om problemene dine?" Og på et møte med en lærer to til tre uker etterpå, sa han til oss at hvis det var noe, så måtte vi komme til han å dele problemene våre, men så vet vi ikke navnet på han en gang, og så skal vi bare dele problemene med han. Det er jo helt utrolig. På denne skolen her, hvis det skjedde noe hjemme eller noe som var gøy, så gikk vi og fortalte det til læreren. Jeg vet ikke om læreren sa så mye om seg selv, men vi sa ganske mye.

Dette utsagnet er representativt for hva de fleste elevene mener om at læreren ikke alltid må være så opptatt av fag i alle sammenhenger. Med andre ord må de må sprengte noen av de organisatoriske fagsentrerte rammene de er "fanget" i. Elevene mener at de først og fremst er mennesker med menneskelige behov. For eleven ovenfor innebærer det at læreren må bruke tid på å være sammen med elevene, og på den måten vise at de ønsker å ivareta elevenes personlige behov. Når læreren tar seg tid til å snakke med elevene blir de også bedre kjent. På den måten kan læreren signalisere at det er viktig å vise forståelse og skape gode relasjoner til hverandre. Å bry seg om elevene handler om å oppfatte elevenes ulike behov, ikke bare de faglige. For eksempel beskriver elevene at lærerne på Montessoriskolen er sammen med elevene i andre sammenhenger enn i undervisningen, og at det i disse situasjonene er de mer personlige sidene som får komme frem. Det kan for eksempel være i utetiden eller at læreren tar seg tid til å være sammen med elevene innenfor de rammene som allerede finnes i skolen.

Eleven som uttaler seg ovenfor opplever at lærerne i vanlig skole ønsker å fremstå som om de bryr seg om elevene, men at de ikke helt forstår hvordan de skal gjøre det. Samtidig er han overrasket over at de ikke skjønner at det er sammenheng mellom lærerens personlige egenskaper og det å kunne dele problemene sine med en person. Først når elevene er trygge på læreren, kan de dele sine innerste tanker med dem. Ifølge eleven nytter det ikke å hoppe over denne fasen og tro at elevene kan snakke om problemer til ukjente mennesker, som de ikke en gang vet navnet på, som han sier. Eleven nevner dette i forbindelse med personlige problemer, men jeg vil tro at dette også kan gjelde det faglige. Hall og Hall (1988) mener læring blir mer effektiv når det eksisterer et personlig forhold mellom lærer og elev og elevene seg imellom.

Mange lærere ønsker ikke et nært og personlig forhold til sine elever og kan av den grunn fremstå som lærere som ikke bryr seg om elevene. I den forbindelse er det viktig å legge merke til at eleven på en indirekte måte sier at elevene nødvendigvis ikke må ha inngående kjennskap til lærerens personlige liv for å føle trygghet. Selv om læreren ikke sier så mye om seg selv, kan hun absolutt oppfattes som en person som ivaretar elevenes personlige behov. Ved å være en god lytter og derigjennom vise at hun bryr seg, kan læreren være en støtte for elevene uten å si så mye om seg selv. Det er altså snakk om et asymmetrisk vennsforhold i den forstand at læreren må være en venn de kan betro seg til, men ingen av elevene snakker om at betroelsene må være gjensidige. Lærere som ikke ønsker å ha et nært og personlig forhold til sine elever, har kanskje ut fra denne elevens uttalelse bekymret seg ubegrunnet.

På slutten av utsagnet kommer eleven med en kommentar som viser en spesiell betydning av å snakke sammen. Læreren kan gjennom samtale med elevene få verdifull informasjon om deres hjemforhold. I Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vektlegges nettopp betydningen av tette sosiale nettverk. Dersom det er god kontakt mellom for eksempel hjem og skole, og personene i de ulike systemene støtter hverandre, kan slike forhold være like avgjørende for barnets vekst og utvikling som hendelser innenfor de forskjellige arenaene. En annen side ved dette er at den sosiale kontrollen styrkes gjennom en slik kontakt. Eleven nedenfor ser betydningen av det å ha god kontakt med læreren på sin måte:

Iselin: Her lærte vi om menneskene. Det var ikke sånn at nå lærer vi om mennesker. Du bare blir sånn hvis du får mye kontakt og kjenner godt et menneske. Du blir liksom bare et bedre menneske.

Det denne eleven gir uttrykk for er den grunnleggende kjensgjerning at barn trenger mennesker for å bli menneske. Fellesskap med andre er en forutsetning for alle menneskers eksistens, og i det fellesskapet er vi gjensidig avhengig av hverandre. På en enkel måte får eleven frem at det å bli menneske ikke er noe de lærer eksplisitt, men som implisitt følger den daglige kontakten i fellesskapet med andre. Samtlige elever gir uttrykk for at de har for liten kontakt med lærerne på vanlig skole. På mange måter blir de isolert fra lærerne og fratatt muligheten til å delta i et større fellesskap med dem. Slik blir de også fremmed for seg selv fordi de ikke får delta i den prosessen det er å bli menneske i et sosialt miljø som skolen kan være. Bronfenbrenner (1973:17) uttrykker bekymring for en slik utvikling når han sier at i vår moderne livsform har vi ikke bare tatt barna fra foreldrene, men også fra andre mennesker. Det vi opplever sier han videre, er et sammenbrudd i denne prosessen som gjør mennesket til menneske. Han hevder også at et godt sosialt nettverk er med på å skape trygghet, identitet, sosial kontroll og internalisering av verdier

som er vesentlige for sosialiseringen og en positiv personlighetsutvikling. I sitatet nedenfor beskriver elevene hva de legger i det å være medmenneske:

Beth: Læreren er en venn på montessoriskolen. Du ser på lærerne som venner. De kan du snakke *med* og preike *med*. Mens lærerne på ungdomsskolen bryr seg liksom ikke om oss. De er sure og grinete fordi de har vært på skolen i 50 år og gjort det samme hele tiden. Jeg tror de er misfornøyd med jobben sin.

A: Hva er det som gjør det sånn tror du?

Beth: Her har de liksom en helt annen holdning. Du går liksom ikke til læreren for å få svar. Du går til læreren for å få inspirasjon til å gjøre noe og andre ting du ønsker. Lærerne er på ungdomsskolen fordi de kan alt pensum til 8., 9., og 10.klasse. Du får en helt annen person på montessoriskolen. Det er liksom ikke en lærer som er på denne skolen, det er liksom(tenker seg om)...et menneske.

A: Hva mener du med et menneske?

Iselin: Ja, det er en voksen du kan snakke *med* hvis det er noe. Jeg hadde aldri gått til læreren på min skole hvis jeg hadde hatt problemer. Jeg ser ikke på de som sånne veldig oppegående mennesker.

Når enkelte lærere på ungdomsskolen fremstår for elevene som sure og grinete, opplever noen det som at lærerne er misfornøyd med jobben sin og derfor har en helt annen holdning til elevene enn en lærer på montessoriskolen. Andre elever igjen mener det er fordi enkelte lærere ikke har de rette personlige egenskapene som skal til for å være lærer. Etter min mening kan det også ha med at lærerne i vanlig ungdomsskole ikke ser på yrket sitt som et omsorgsyrke og dermed ikke vektlegger disse sidene. Når lærerne ikke er bevisst eller bruker liten tid på disse oppgavene, kan dette selvfølgelig oppfattes som at lærerne ikke bryr seg om dem personlig. Denne "ubevisste" holdningen er heller ikke spesielt vanskelig å forstå når kunnskapsformidlingen i vanlig skole blir så sterkt understreket som elevene beskriver. Da kan rammefaktorer som pensum, ulike mål for læring og klasseromsundervisning være med på å "skape" lærere som er mer opptatt av dette enn av elevenes individuelle behov.

Lærerne har i årenes løp fått stadig flere oppgaver knyttet til lærerrollen, og mange lærere vil av den grunn oppleve at de kommer til kort på enkelte områder. En av forpliktelsene som kan gi lærerne skyldfølelse fordi de ikke har tid eller mestrer oppgaven, er det Hargreaves (1996:151) kaller for forpliktelsen på omsorg. Denne omsorgsforpliktelsen krever både personlig innsikt og involvering. Umulige ytre vilkår kan hindre lærere i å utføre denne omsorgsoppgaven på en tilfredsstillende måte. Ifølge Hargreaves kan en tilsynelatende "ubevisst" holdning i en slik sammenheng, fremstå hos læreren som en overlevelsesmekanisme eller et forsvar han tar i bruk for å takle, benekte eller bøte på den skyldfølelse eller dårlige samvittighet som kan oppleves i forbindelse med omsorgsrollen.

På samme måte som for lærerne kan slike vilkår få negative konsekvenser for elevene på det personlige plan. Ziehe og Stubenrauch (1983) mener det er en sammenheng mellom skolens abstrakte, formelle og upersonlige fagorientering og elevenes defensive handlingsmønstre eller den tilbakeholdenheten som en kan finne blant ungdom. Fordi vi alle er avhengig av positiv bekreftelse gjennom speiling og selvidealisering (narcissisme), blir det negativt for personlighetsutviklingen til den enkelte elev at læring skjer i en sammenheng hvor det personlige og følelsesmessige blir irrelevant. I et skolesystem som kun vektlegger det faglige, er det få muligheter til selv-oppvurderende opplevelser for elevene, ifølge Ziehe og Stubenrauch, noe som igjen kan føre til sterkt oppmerksomhetskrevende ungdommer. Tilbakeholdenhet i handling eller det å utvikle en passiv oppførsel til omverdenen, som Ziehe og Stubenrauch mener kjennetegner dagens ungdom, kan også være et forsøk på å slippe unna den angsten det innebærer å vise seg frem i et slikt system. For å unngå å bli møtt med kritikk, ironi og påvisning av feil og mangler, undertrykker elevene sine handlinger og fremstår heller som passiv. Drivkraften bak denne forsvarsmekanismen kan en finne i redselen for selvnedvurdering, samtidig som eleven slipper å utsette seg for risikoen for å bli kritisert for egne handlinger.

For å demme opp mot en slik utvikling, mener Ziehe og Stubenrauch (ibid.) det er viktig å skille mellom sedvanlige og usedvanlige læreprosesser. De førstnevnte refererer til vanlige læreprosesser der fagkunnskap formidles videre til elevene. Den sistnevnte prosessen må forstås som læreprosesser der eleven ut fra personlige behov, kan oppnå selvforståelse. Dette er behov som har sammenheng med å utvikle egen identitet, og som også må aksepteres i en læringssammenheng. Skolen må bli en arena hvor det nettopp gis støtte nettopp til usedvanlige læreprosesser. Det som i denne sammenheng har betydning for den enkelte elev, er å kunne eksponere seg selv på en måte som gir en positiv selvfølelse og mulighet til selvoppvurdering. Dette mener Ziehe og Stubenrauch blant annet kan gjøres gjennom kommunikasjon som angår elevenes personlige liv. Dagens ungdom trenger slike prosesser for å tenke positivt om sin egen fremtid, og som en foregripelse av en positiv tilstand i fremtiden. En av forutsetningene for et slikt fellesskap er gjensidig tillit og støtte, og mangel på dette hindrer derimot mulighetene for sosial forandring.

Samtlige elever i min undersøkelse opplever og beskriver slike ”uvanlige læreprosessene” som udelt positive. I dette avsnittet kommer det til uttrykk i elevenes uttalelser ved at elevene opplever lærere de kan snakke med som venner, mennesker de har tillit til og som de kan støtte seg til ikke bare faglig, men også personlige og sosialt. I Askheim, Fauske og Mathisens (1996) undersøkelse mener elevene også at ”den gode lærer” har spesielle egenskaper i tillegg til gode faglige kunnskaper. Dette er elever som har ulike problemer i skolen, og som av den grunn

muligens ser større betydning av en ”støttende” lærer. Læreren er en person disse elevene kan stole på, prate med, og ha tillit til. Dette stemmer godt overens med mine funn. I sitatet ovenfor er det de lærerne som har slike egenskaper som fremstår som ”mennesker” og dermed lærere elevene kan ha tillit til. Men hva er egentlig tillit? Og hvordan kan tillit bygges opp?

Betydningen av å skape tillit

Selv om tillit i denne undersøkelsen også blir satt i sammenheng med at læreren i ulike læringssituasjoner gir fra seg litt av kontrollen til elevene, betyr det ikke at elevene fullstendig skal overlates til seg selv i alle sammenhenger. Tillit betyr ikke fravær av kontakt. Tvert i mot er tillit en holdning læreren viser gjennom å bry seg om elevene. Falbel (1993) fant lignende funn i sitt feltarbeid i en friskole i Danmark. I den skolen bruker lærerne mye av tiden sin på å være sammen med elevene i skoletiden. Gjennom den nære og tette oppfølgingen disse elevene får av lærerne blir de godt kjent med hverandre, og det oppstår et gjensidig tillitsforhold, etter et bevisst arbeid fra lærernes side. Nissen (1983:42) mener involvering i form av ”et sterkt, vedvarende, gjensidig, følelsesmessig forhold mellom to eller flere mennesker er en forutsetning både for en positiv faglig og personlig utvikling hos barn.

I vanlig klasseromsundervisning snakker læreren ofte *til* elevene og kommunikasjonen dreier seg i stor grad om å formidle kunnskap. Elevene uttrykker det ved å si at lærerne på vanlig ungdomsskolen er der fordi de kan alt pensumet, og at dette står i fokus. Kanskje det nettopp er dette ”snevre” fokuset som får elevene til å føle at lærerne ikke bryr seg eller at de virker sure og grinete. Når elevene trekker frem at det å snakke *med* lærerne betyr mye for forholdet, sier de samtidig at det må være en like viktig del av lærernes arbeid å være sammen med elevene mellom undervisningen (for eksempel i friminuttene), som i en undervisningssituasjon. Det er også viktig å skape rom for slike situasjoner innenfor den ordinære skoletimen. Hvis læreren skal være en venn må hun også vise det ved å bruke litt av tiden sin på å snakke med elevene. Eleven nedenfor forteller om positive sider ved et slikt forhold, men også hva som kan skje dersom forholdet ikke er basert på vennskap:

Iselin: At du blir kjent med lærerne her, er en ting, men når de har tid til deg, så opplever du de på en helt annen måte. Da er det sånn at du gjerne kunne såret de, men så hadde du gått tilbake og sagt unnskyld fordi du fikk dårlig samvittighet. Vi hadde liksom respekt for de. Du bryr deg liksom om de. Mens på ungdomsskolen ville jeg ikke brydd meg om en lærer begynte å grine på gangen, liksom. For du bryr deg ikke når de ikke bryr seg om deg.

Det å bruke tid på å vise at en bryr seg om elevene virker som en god ”investering”. Slik jeg forstår eleven ovenfor, får hun dårlig samvittighet hvis hun gjør noe galt fordi hun kjenner læreren personlig og bryr seg om hennes følelser. Samtidig blir det lettere å unnskyld seg fordi hun kjenner læreren og er trygg på at hun også i en slik situasjon blir ivaretatt. I motsatt tilfelle betyr ikke lærerens følelser noe spesielt for elevene, og siden de ikke kjenner hverandre personlig blir det vanskeligere å unnskyld seg eller føle behov for å unnskyld seg. Disse aspektene er spesielt interessante i den sammenheng at disiplinproblemer og liten respekt for lærerne er et økende problem i vanlig skole i dag.

Å ha respekt

Respekt for læreren er ofte samtaleemne i den pedagogiske debatten som foregår om disiplinproblemer i skolen i dag. I den sammenheng snakker mange voksne om den manglende respekten dagens elever har for lærerne. Av mangel på respekt ønsker mange seg tilbake til en skole med streng disiplin for elevene. Men hvilken respekt er det egentlig snakk om her? Krever for eksempel læreren respekt som autoritetsperson eller fagperson, eller er det snakk om en gjensidig respekt mellom to ”likeverdige” personer?

Ziehe (1994) mener det er uforenelig i dagens samfunn å bygge lærerens respekt på autoritet som fagperson eller voksen. Han mener vi står overfor en ny type ungdom med andre behov enn på 50-tallet. Noe av årsakene til denne forandringen ligger i endringer i samfunnsstrukturen og endringer i individets psykiske struktur. Stadige forandringer når det gjelder teknologisering, rasjonalisering og effektivisering gjør at kulturen endrer seg mye raskere enn før, og dermed forsvinner også de gamle tradisjonene raskere. Som resultat av dette har individenes rolle og relasjoner endret seg. Ungdom har blant annet fått et annerledes forhold til personer som før ble oppfattet som autoriteter i samfunnet, som for eksempel lærerne. Denne rolleforandringen knytter Ziehe blant annet til ungdommers problemer med egen identitetsutvikling, noe jeg var inne på tidligere i dette kapitlet under avsnittet om ”å være menneske”.

Når strengere lærere etterspørres, og respekt blir oppfattet ensidig som respekt for læreren, er ikke det forenelig med den oppfatning Ziehe (ibid.) har om lærerens arbeidsoppgaver i skolen. Som jeg var inne på tidligere ser Ziehe det som like viktig å ivareta elevenes usedvanlige læreprosesser som de sedvanlige. Strengere lærere er heller ikke i tråd med det mine informanter ønsker seg. Samtlige elever mener respekten må gå begge veier og ikke bare noe lærere kan kreve i kraft av sin rolle som lærer, eller som autoritetsperson. En slik oppfatning kan heller være med

på å skape en barriere mellom lærer og elev. En barriere som bygger mer på rang enn tillit og som lager skille mellom lærere på den ene siden og ”de andre” eller elevene på den andre.

Ifølge elevene er det en forutsetning at lærere viser at de respekterer elevene for å oppnå respekt fra elevene. For elevene må respekt være gjensidighet, og det er nettopp her mine informanternes syn skiller seg fra de synspunktene som ofte kommer frem når lærere, foreldre og andre voksne diskuterer barn og ungdommers atferd i forhold til voksne. Elevene reagerer svært negativt på lærere som ikke viser dem respekt. Respekt viser læreren blant annet ved at hun snakker *med* dem og ikke bare *til* dem. Gjennom samtaler kan det altså skapes gjensidig tillit og respekt. Elevene som uttaler seg nedenfor forteller hva som kan skje i et forhold hvor læreren ikke er bevisst sin kommunikasjon:

Iselin: Han gir oss ikke en sjanse. Han er så frekk med oss. Hvis vi bare sier noe, så kan han si: ”Å hold kjeft, jeg gidder ikke å prate med deg”. Så hvis du spør ham om noe og han er i dårlig humør, så lar han det gå ut over deg. ”Ok, nå er du utrolig teit”, kan han si. Hvis jeg spør sånn: ”Kan du hjelpe meg med dette?”. ”Nei, jeg har en dårlig dag i dag”, kan han si. Så vi har ikke respekt for ham. Vi må ha respekt for en lærer for å klare det. Rektor sier, for det har vi tatt opp med ham mange ganger: ”Men fortjener ikke alle litt respekt da”? Så sier vi: ”Jo, ok, et menneske fortjener respekt”. Men det begynner jo liksom når du møter et menneske. Så har du jo respekt, men når de åpner kjeften og sier så mye tull, så har du ikke respekt for de lenger. Du klarer ikke å respektere de da.

Beth: Jeg har ikke litt respekt for en lærer for det at han mobber alle. Han slenger så mye dritt. Han kan for eksempel si: ”dra deg hem du, bare kom deg vekk her fra, bare dra deg tilbake der du bodde før” og sånn der. Men hvis jeg hadde gjort noe galt her på montessoriskolen, så fikk jeg dårlig samvittighet fordi jeg respekterte lærerne. Du bryr deg liksom om de.

Disse elevene er kritisk til lærernes forventninger om respekt fra elevene. For den første eleven som uttaler seg er respekt noe som må gå begge veier. Det nytter ikke å tro at lærerne kan få respekt når de selv behandler elevene på en respektløs måte. Eleven gir en god beskrivelse av at respekt må bygges opp gradvis, og ikke noe man i utgangspunktet fortjener i kraft av sin rolle som lærer. En viktig forutsetning for å ha respekt for læreren, er ifølge eleven at respekten er gjensidig. Et element i denne gjensidigheten er at respekt er noe man må gjøre seg fortjent til og ikke noe lærerne eller elevene i utgangspunktet har krav på. Selv om elevene er enige i at et menneske skal møtes med respekt i utgangspunktet, er de også bevisst på at man må opparbeide tillit til hverandre. Når kommunikasjonen er så dårlig og negativ ladet som utsagnet ovenfor beskriver, mister eleven all tillit og respekt for læreren. I dette tilfelle ble ikke tilliten som eventuelt ble vist i utgangspunktet, godt nok ivaretatt. Dermed undergraver læreren også respekten hun kunne oppnådd ved en mer positiv kommunikasjon.

Eleven ovenfor gir klart uttrykk for at hun må ha respekt for en lærer for å klare å lære. Et av de grunnleggende behov mennesket har, ifølge Maslow (1956:90), er behovet for anerkjennelse, respekt og positiv selvoppfatning. For å bygge opp en positiv oppfatning av seg selv trenger eleven å prestere og mestre ting som både hun selv og andre verdsetter og respekterer. Når læreren ikke gir den anerkjennelse og respekt som eleven har behov for i læringsprosessen, kan eleven miste det grunnlaget som skal til for å vurdere seg selv positivt i skolesammenheng.

Schibbye (1996) er opptatt av en gjensidige anerkjennende holdning i mellommenneskelig forhold. Å gi anerkjennelse kan skape muligheter for både selvavgrensing og selvrefleksjon, og således danne grunnlag for at selvet skal kunne utvikle seg i positiv retning. I praksis kommer den anerkjennende holdning til uttrykk gjennom lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse. En anerkjennende relasjon basert på disse væremåtene, vil være med på å skape en ramme som kan bevare relasjonen og gi muligheter for økt selvinnsett på tross av motsetninger, konflikter, destruktive følelser og misforståelser som ofte oppstår i samspillprosesser. Fordi relasjonen nettopp bygger på anerkjennelse vil samspillprosessen tåle disse motsetningene.

Å ikke ha respekt

For mange elever er det helt åpenbart at lærerne ikke fortjener respekt når de behandler elevene på en respektløs måte. Når grunnlaget for tillit og respekt ikke er tilstede erstatter mange lærere dette med kontroll og makt, ifølge elevene. Eleven nedenfor forteller om dette:

Iselin: I 8. klasse var det en helt ny ting for meg at lærerne hadde total makt og kontroll, og at de var så utrolig firkantete. Jeg skjønnte ikke hvordan jeg skulle gjøre noe med det, men så forstår du liksom mer etter hvert og gir mer beskjed.

Det er tydelig at det å møte lærere som bruker sin makt overfor elevene kom overraskende på eleven når hun begynte på ungdomsskolen. Ut fra det eleven sier kan en få forståelse av at hun tidligere har vært vant med lærere som tok elevene på alvor, og hadde respekt for deres synspunkter. Med en slik erfaringsbakgrunn er det heller ikke vanskelig å forstå at hun ikke vet hvordan hun skulle møte lærere som bruker sin makt på en negativ måte. Men hva legger elevene egentlig i begrepet lærermakt:

Eirin: Lærerne snakker om at vi skal ha så grådig mye respekt for de, men de har ingen respekt for oss heller. Det er noen lærere vi har et anstrengt forhold til. Til en lærer kan du si hva du vil og han bare ler av det. Mens en annen lærer kan gi oss anmerkninger for å si det og det ordet. De er så forskjellige, sant. Noen lærere får vi ikke lov å banne av. Da skriver de det ned og så kan du få en dårlig karakter.

Men i neste øyeblikk står kanskje den samme læreren der og banner til deg og skriker: ”nei det der var så mye feil at du må lage alt på nytt”. Så banner kanskje vi tilbake og så skriver han oss ned.

A: Så du føler at respekten bare skal gå den ene veien?

Eirin: Ja, ja for han er lærer. Han har ikke karakterbok eller et sted hvor det kan stå noe. Så han kan si hva han vil. Det gjør ingenting for det er ingen som merker det. Det er bare elevene og elevene de er så små, de er så langt der nede at de ikke betyr noe. For jeg, jeg er her oppe og jeg kan bare si at nei, det er ikke sant og så er det greit.

Eksempelet ovenfor gir et bilde av lærerens bruk av makt i forbindelse med anmerkningssystemet i skolen. Eleven oppfatter anmerkningssystemet som et maktmiddel læreren kan ta i bruk i forskjellige sammenhenger. En annen side ved dette som eleven påpeker, er at læreren kan gi anmerkninger og bruke karakterer for å kontrollere elevene, mens elevene ikke har anledning til å gjøre det samme med læreren. Når det bare er læreren som kan si og gjøre som han vil, oppleves det ikke bare som urettferdig, men som et maktovergrep og noe elevene opplever de kan gjøre svært lite med. På mange måter kan en vel si at elevene er prisgitt lærerens reaksjoner. I en slik sammenheng blir det derfor meningsløst å snakke om at elevene må ha respekt for lærerne. Forhold som eleven ovenfor beskriver, gir ikke akkurat grobunn for gjensidig respekt.

Hvis læreren prøver å oppnå respekt ved å bruke makt, oppnår han ofte det motsatte. Ifølge elevene blir ikke skolen bedre av at læreren fremstår som en person med makt over elevene. For noen elever virker lærerens makt provoserende, og gjør at de kommer i opposisjon ved at de for eksempel handler i mot skolens normer. Slike reaksjonsmåter er Brehm opptatt av i sin teori om psykologisk reaktivitet, ifølge Aarland (1998:27) hvor han beskriver hva som skjer med elevene når læreren bruker sin makt ved for eksempel å forby en aktivitet i klasserommet. Hvis læreren forbyr en aktivitet som tidligere var lovlig, kan denne beslutningen motivere elevene til å gjenvinne den tapte friheten. Det er den motivasjonelle vekkingen og tendensen til å gjenvinne den tapte friheten som blir kalt for psykologisk reaktivitet. Jo viktigere en frihet er for elevene jo større vil reaksjonstendensen bli når denne friheten er truet eller fjernet. Med et slikt reaksjonsmønster er det ikke vanskelig å forstå at læreren stadig må bruke strengere kontrollmidler for å mestre en elev eller klasse. Og eleven på sin side vil kanskje bruke mye av tiden sin på å forsøke å gjenvinne den tapte friheten. Denne aktiviteten kan så føre til nye innskrenkninger, og dermed er lærer og elever inne i en ond sirkel. En slik situasjon kan flere av elevene muligens oppleve ved overgangen fra montessoriskolen til vanlig skole.

Utsagnet nedenfor gir en god beskrivelse av hvordan disse reaksjonsmåtene kan vise seg i praksis. Elevene er tydelig provosert over lærere som ikke viser dem respekt, og da kan det lett

oppstå maktkamp mellom lærere og elever. Den første eleven forteller om mer indirekte hevnlyst. Den andre eleven forteller om både sabotering og ”streiking” i skolefagene, og hva dette kan medføre i form av stempeling og onde sirkler. Onde sirkler løser ikke akkurat problemene, men skaper tvert i mot problemelever. Da har maktforholdet plutselig snudd seg, og det er læreren som får problemer med elevene:

A: Hvordan påvirker disse konfliktene dere?

Beth: Du har bare lyst til å bli ondskapsfull mot de lærerne. Du har bare lyst til å ta luften ut av hjulene på bilen deres.

A: Hvordan er det for dere andre?

Iselin: Det våkner en liten djevel i deg som bare sier: ”Ok, py deg”, liksom. Så ender det bare opp med at du sitter enda en gang hos rektor og får enda mer stempel og hele pakken. Til slutt blir det bare en ond sirkel. Jeg og noen venner i klassen er kommet til det punktet nå at vi har en lærer i tre fag og i de fagene har vi ikke lyst å gjøre noe. Vi gjør ingenting bare på pur fanen mot den læreren. Alle vi har gått ned i karakterer, og vi får ikke karakterer til sommeren fordi ingen gidder å gjøre noe. Så vi bare: ”Ok, men da gjør vi ingenting”. Så skriver vi bare mye tullprat på prøvene og så gidder vi ikke følge med i timene. Da blir det til slutt sånn: ”Ok de ser nok problemene til slutt”. Den siste måten er bare at du gjør det så dårlig. For det er relativt sånne glupe elever som har gjort dette. Så til slutt bare håper vi at de ser at alle har gått ned i karakterer i de fagene, og at de skjønner hvor talentløs den læreren virkelig er. Det er liksom siste utvei vi har.

Dette utsagnet mener jeg bekrefter at maktutøvelse i form av tvang og straff ikke nytter.

Istedenfor vil jeg hevde at straff og tvang avler vold, fordi elevenes reaksjonsmåter ofte fører til nye reaksjoner og sanksjoner. De fleste lærere vil sikkert være enig med meg i at mulighetene for å bruke makt overfor elevene er daglig tilstede. Det er heller ikke vanskelig å se at muligheten for maktmisbruk er tilstede uten at andre voksne behøver å legge merke til det. Derfor er det av stor betydning at lærere er seg bevisst denne maktutøvelsen som elevene beskriver, og stadig vurderer kvaliteten på denne ”maktutøvelsen”. På mange måter er det opp til læreren selv å vurdere hva som er ansvarlig og uansvarlig maktutøvelse i bestemte undervisningssituasjoner. Likevel vil jeg anta at lærerens holdning til andre mennesker kommer frem i enhver samspillsituasjon med elevene.

Martinsen (1991) er opptatt av relasjonen mellom sykepleier og pasient og hvilke holdninger sykepleier møter pasienten med. Hun er kritisk til det hun kaller for den teknisk-instrumentelle livsforståelsen og den holdning en slik livsforståelse medfører. En slik holdning bygger på et individualistisk menneskesyn, hvor vi er mer opptatt av oss selv og våre prestasjoner enn våre medmennesker. Ut fra en slik virkelighetsoppfatning er det bare det mennesket som kan vise til personlige resultater som har verdi. Når vi blir mer opptatt av formålet og metodene for å nå våre mål, mister vi av syne de grunnleggende verdier som ivaretar forholdet til våre

medmennesker og som vi alle er så avhengig av. Martinsen mener vi må gå inn i et gjensidig forpliktende forhold til den andre nettopp fordi vi mennesker står i et avhengighetsforhold til hverandre. Denne livsforståelsen innebærer et skifte i posisjon fra meg selv til den andre. Når jeg står i en slik posisjon befri den andre meg fra min selvopptatte posisjon ved at det forventes noe av meg som menneske. Konkret vil det si at jeg handler uten forbehold og baktanker, noe som er annerledes enn å møte den andre for at jeg skal få noe ut av relasjonen. Den bestemte holdningen Martinsen beskriver, mener jeg kan være grunnlag og utgangspunkt også i et lærer og elev forhold. Jeg mener en slik anerkjennende holdning er en forutsetning for å være lærer og ha ansvar for barns personlige utvikling.

Når elevene møter lærere som ikke er mer opptatt av seg selv enn elevene, føler de seg både liten og maktesløs, slik eleven i sitatet nedenfor beskriver:

Eirin: Her gjorde de oss ikke mindre. Noen lærere som begynte her, tålte vi ikke, men de var her ikke lenge. Før de gjør noe her, så tenker de og spør hvordan det er for oss, ja de tenker på begge sider. Mens for enkelte lærere på ungdomsskolen er det sånn at de bare tenker: ”det er ikke meg det er noe i veien med, eller de andre lærerne eller de andre voksne”.

A: Så du mener de tenker for lite på elevene?

Eirin: Nei, de tenker ikke så mye på elevene. Enkelte gjør det.

Hvordan kan så lærere og elever få et bevisst forhold til sin makt og avmakt, og hvordan kan de ta hensyn til hverandre? Elevene mener at noen lærere tar hensyn til elevene ved også å ta hensyn til deres synspunkter. Det som kjennetegner slike lærere, ifølge elevene, er at de tenker på både lærere og elever i en situasjon.

En mer konkret måte å vise at en er villig til å gi fra seg litt av ”makten”, er å la elevene ta ansvar for egen læringsprosess. Dette er noe jeg diskuterer mer inngående i kapitlene ”fra læring til undervisning og ”læremåtenes betydning”. Her vil jeg nøye meg med å si at et slikt ansvar kan ivaretar både den enkelte elev og relasjonen lærer og elev, slik eleven nedenfor gir uttrykk for:

Iselin: De skjønner for eksempel ikke at vi kunne lært mye mer hvis vi hadde fått gjort litt mer som vi selv ville. De ser det jo når jeg har fått det igjennom. Men de kunne godt hørt litt mer på oss. Hvis ikke er det sånn at krangler du på det så går du ned i alle karakterer. Det er liksom sånn: ”Hvorfor krangler du på det da?” Og så får du kanskje en anmerkning eller du går ned i karakter fordi du krangler.

A: Så du opplever at du har blitt hørt og fått en del igjennom?

Iselin: Ja, jeg har fått noe igjennom, men jeg er jo blitt stemplet som sånn drittunge til slutt. Jeg har fått igjennom en del gode ting og det er folk i klassen som sier at det var en sånn dritgod ide, men at det var dumt at det måtte bli sånn, men at det var utrolig bra det du fikk frem.

A: Kan du gi et eksempel?

Iselin: For eksempel det med pultløsninger. Læreren ville at vi skulle sitte sammen med de vi ikke liker. Så klarte jeg å få frem at hvis du sitter sammen med de du vil være sammen med og slipper å sitte med de som ikke er vennene dine, så blir alt mye bedre. Vi forandret på det og da ble alt mye bedre. Til og med læreren ble fornøyd.

Dette eksempelet gir en fin beskrivelse av hva som skjer når partene samarbeider istedenfor å jobbe mot hverandre. Læreren er villig til å forhandle med elevene og prøve ut nye løsninger. Dermed blir prosessen mer demokratisk og begge parter er fornøyd. På tross av det positive som oppstår i et slikt samspill, opplever de fleste elevene at lærerne egentlig ikke ønsker en dialog. Ifølge elevene lytter ikke lærerne nok, og tenker for lite på elevene. Når elevene kommer med forslag, blir dette ofte oppfattet som krangel og opposisjon, noe eleven ovenfor beskriver. Spesielt er det vondt å få stempel som ”drittunge” eller problemelev når det eneste du ønsker er å bli tatt på alvor. På mange måter er det modig gjort av eleven å utsette seg selv for en slik påkjenning det må være å stå i en slik konflikt. Alle elevene i min undersøkelse er opptatt av at lærerne ikke skal bruke makt, men enkelte flinke elever virker som de er mer opptatt av å tilpasse seg faglig enn å arbeide for en mer demokratisk skole. I kapitlet om ”å begynne i vanlig skole” drøfter jeg nærmere de problemer som kan oppstå når elever kommer i opposisjon til den dominerende koden.

I sin undersøkelse av ungdomsskoleelever fant Befring (1972:310) ut at de elever som etterlyser en mer demokratisk skole i form av mer frihet for elevene, større muligheter for utvikling av selvstendighet og så videre, er ungdom som er i sterk opposisjon til skolen. Noe av det samme har Berger (2000:177) funnet i sin undersøkelse om hva som får elevene til å bråke i skolen. De elevene som i størst grad ser lærermakt som negativt, er de sterkeste og mest selvstendige elevene sammen med de mest opposisjonelle.

Det kan være vanskelig for læreren å gi slipp på den ”makten” hun har som lærer. Dette beklager elevene sterkt og forstår ikke helt bakgrunnen for en slik holdning. Skjervheim (1992) ser dette i sammenheng med grunnlagsproblemer innenfor pedagogikken. Han mener det oppstår problemer i pedagogikken fordi den etablerte pedagogikken misforstår pedagogisk praksis som teknikk. Da vektlegges pragmatiske handlinger, som gjøres til modell for rasjonelle handlinger generelt. Grunnlaget for pedagogiske handlinger, sier Skjervheim, må derimot ligge i praksis som består av handlinger i det sosiale feltet, der rettesnoren er allmenngyldige normer, slik for eksempel Martinsen (1991) forstår det når hun snakker om et gjensidig forpliktende forhold. Dette innebærer blant annet at pedagogikken må skille mellom ting og personer, og at det bare er legitimt å handle ensidig teknisk eller pragmatisk i forhold til ting. Når man har med personer å gjøre er det viktig å ha respekt for den andre og ikke objektivere eller gjøre den andre

til en ting i sin verden for å oppnå herredømme over den andre. Dersom læreren skal ta utgangspunkt i Skjervheims forståelse, er det viktig å ivareta eleven som et subjekt med egne synspunkter og behov. Ved å overse disse faktorene blir eleven objektivert eller behandlet som et objekt. Eleven som uttaler seg i sitatet ovenfor har et ønske om å bli hørt av læreren.

Betydningen av ros eller påpeking av feil og mangler

Mangel på positive tilbakemeldinger og ros er et forhold elevene opplever som svært negativt i vanlig skole. Mange av elevene mener de i alt for liten grad får ros og positiv tilbakemelding på seg selv og det arbeidet de gjør. Etter elevenes mening må læreren være forsiktig med å påpeke feil og mangler og istedenfor være mer opptatt av å gi ros, og få frem elevenes sterke sider. Som elevene nedenfor uttrykker, så tror de lærerne på ungdomsskolen vil det beste for dem, men det oppleves likevel annerledes:

- A: Hva er forskjellen på en montessoriskole og en vanlig skole?
Erica: Det at våre positive egenskaper ble fremhevet. Du var aldri dårlig, men var du for eksempel god i norsk så var det norsken som ble fremhevet og ikke matten dersom du var dårlig i den. Når du kom på ungdomsskolen så var jeg flink i norsk i forhold til det jeg var i matte, men da trakk de alltid frem matten. De aldri noe positivt om norsken.
Caroline: Det er jeg helt enig med. De sa aldri noe positivt på ungdomsskolen, men det er de flinkere med i videregående.
A: Kan du forklare litt nærmere hva du er enig med?
Caroline: På montessoriskolen er alle unike omtrent, men når du kommer på ungdomsskolen så er det liksom bare: ”lær deg og bli ferdig med det”: Alle er bare så likegyldige til elevene på en måte, føles det som. Selvfølgelig vil lærerne det beste, men det blir liksom sånn at det kommer inn nye kull hele tiden og nye som går ut igjen. Det blir ikke noe personlig liksom.

Disse elevene beskriver en skolekultur som er mer opptatt av å påpeke feil, mangler, begrensninger og utilstrekkelighet enn av å styrke selvverdsfølelsen gjennom for eksempel bekreftelse på det arbeidet elevene gjør. Gibb mener, ifølge Sjølund (1985:143), at det er stor forskjell mellom et ”støtteklime” og et ”forsvarsklime” i skolesammenheng. Førstnevnte er med på å fremme utvikling og vekst mot selvstendige personligheter, samtidig som det øker innlæringen betraktelig. Det at elevene føler seg unik på montessoriskolen, har tydelig sammenheng med å mestre skolen. Når eleven i sitatet ovenfor får en positiv bekreftelse på sitt arbeid, føler hun at hun blir tydelig som person og ikke bare et nummer i en lang rekke av elever som ikke har et personlig forhold til lærerne. I et ”forsvarsklime” derimot vil ikke elevene få samme bekreftelse fra læreren fordi lærerens atferd skaper en forsvarsinnstilling og et forsvarsklime i klassen. Både lærere og elever skaper dette klimaet i klassen, men det er læreren

som setter mest preg på klassefellesskapet. Spesielt gjelder dette i startfasen når nye klasser etableres. Eksempler på atferd som inngår i et forsvarsklima, kan ifølge Gibb være belønning, straff, kontroll, kritikk og overtalelser. Et slikt forsvarsklima kan virke truende på elevenes selvaktelse, og noen vil gjerne føle behov for å forsvare seg. Når både lærere og elever har en forsvarsinnstilling til hverandre, kan de ofte være mer opptatt av hverandres atferd, noe som kan ta oppmerksomheten bort fra både læringsprosess og personlighetsutvikling.

I vår kultur er det viktig å lykkes i skolen og derfor mener jeg skolen har et spesielt ansvar for å ivareta elevenes selvverdsbehov. Lærere som har en sterk tro på at påpeking av feil og mangler ved barns atferd og prestasjoner er en riktig måte å undervise og veilede på, kan i denne sammenheng gjøre stor skade. Eleven i sitatet nedenfor beskriver en slik lærings situasjon:

Iselin: Hvis du gjorde noe bra på montessoriskolen, så fikk du skikkelig ros for det. ”Wow”, dette er skikkelig bra”, kunne de si, dette har du virkelig jobbet med”. Hvis du har jobbet skikkelig hardt en dag på ungdomsskolen, så finner de alltid en eller annen liten feil, eller: ”du kunne jo ha gjort det bedre eller sånn og sånn, sier de. De finner alltid noen nye tanker istedenfor å si at dette er bra det du har gjort, liksom. De understreker ikke at du har stresset og jobbet. De bare finner feilene.

Beth: Ja, de gir karakterer ut i fra feil istedenfor ut fra hvor bra du har gjort det. Hvis du ikke har feil, får du en høy karakter, og hvis du har mange feil, så får du en dårlig karakter. Har du for eksempel skrevet en ”dritbra” stil, men du har mange skrivefeil, så får du karakter ut fra feilene og ikke en karakter midt på treet fordi stilen var bra, liksom.

Iselin: Her terper de liksom ikke på småting. Her fikk du ros for det du gjorde. Mens på andre skoler skal alt være så rett liksom.

Ifølge mine informanter bruker fortsatt mange lærere i vanlig skole det pedagogiske prinsippet om påpeking av feil og mangler. Selv om det er meningen at dette prinsippet skal motivere til fornyet innsats slik at feilene ikke skal gjentas, beskriver elevene det som lite motiverende. Mye av tiden går ofte med til å rette feil eller bli flinkere i fag de ikke mestrer. Den negative opplevelsen de ofte får i en slik sammenheng kan i verste fall overføres til faget, læreren og til slutt skolen. Enkelte elever sier gjerne at de hater et fag, en lærer eller enda verre, skolen. Under dette hatet ligger det ofte en følelse av dårlig mestring eller nederlagsopplevelse. Da hjelper det lite med påpeking av feil og mangler. Paradoksalt nok ønsker skolen virkelig å hjelpe elevene, og mine informanter uttrykker også at skolen sikkert vil det beste for dem, men elevene opplever likevel det motsatte.

Elevenes forståelse av læreren som relasjonsbygger

Ifølge elevene er det helt nødvendig å bruke tid på å ta opp problemer og løse konflikter. Å late som problemer og konflikter ikke eksisterer, kan føre til alvorlige konflikter både for den enkelte elev og for elevgrupper. De fleste elevene i min undersøkelse er opptatt av at skolen og lærerne skal være inkluderende og ta hensyn til alle elevene i en klasse. Med det får de også sagt at det er lærerens oppgave å skape et godt klassemiljø og gode relasjoner i skolen. Dette innebærer at lærerne må være synlig i elevmiljøet og ikke på noen måte overse det som skjer mellom elevene i klassen eller mellom lærere og elever. Som jeg var inne på tidligere i dette kapitlet, mener Ziche (1989:47) at samfunnet og dermed skolen har forandret seg betraktelig siden 50-tallet. Av den grunn må lærerne i dagens skole dekke to nye funksjoner. Det ene er at læreren må bruke mer tid på å arbeide med relasjoner. Det andre dreier seg om læreren som kulturarbeider. Det er læreren som relasjonsarbeider elevene er opptatt av i denne sammenhengen.

Å løse konflikter

Montessorielevene har positive erfaringer med lærere som er til stede og er tydelig blant elevene, i ulike sammenhenger. Det betyr blant annet at lærerne må gripe direkte inn i forbindelse med elevproblemer og konflikter. Med andre ord etterlyser de en mer aktiv holdning fra lærerens side. Nedenfor beskriver en av elevene hvilke problemer og konflikter hun mener lærerne skal involvere seg i:

Eirin: På min skole var det en gang en gutt som slo til en elev. Så sier læreren at vi må hente klasseforstander istedenfor å gjøre noe med saken akkurat nå. Han kunne jo gjort noe selv for å løse konflikten, men nei. Så blir elevene utvist i tre dager. Så snakker han ikke med elevene og hører hva de har å si og hva det var som skjedde. Straffen er at begge to får en anmerkning og blir utvist, og så er det ordnet liksom. De snakker ikke med de for å høre hva som egentlig har skjedd.

A: Så du mener de ikke løser noen konflikter på den måten?

Eirin: Nei, de bare straffer og så er de liksom ferdig, men så fortsetter konflikten. Ja, det går bare videre. De får ikke sjansen til å bli venner igjen. Det blir bare sånn at de blir straffet og så blir de enda mer sure på hverandre og så går de liksom og ser surt på hverandre. Men de har ikke fått sjansen til å sitte sammen med den læreren og snakke om det. Det er bare straff og så tror de at alt ordner seg. Da skjer det bare igjen og igjen.

Dette eksempelet beskriver en konflikt der elevene og lærerne har forskjellige synspunkter på hvordan de skal løse problemene. I eksempelet ovenfor dreier det seg om hvem som skal ta ansvar eller involveres i problemer som gjelder elevene. Elevene ønsker at lærerne skal bry seg ved å involvere seg, og ikke bruke straff i form av anmerkninger og utvisninger som ofte bare tilsynelatende løser problemene. Lærerne på sin side mener elevene selv må ta ansvar eller

konsekvenser av det de har stelt i stand. Ifølge Seljelid (1992) vil en slik konflikt fortsette under overflaten så lenge partene ikke er enige om hvordan de skal løse problemene. Selv om det skjer en reaksjon, vil ikke konflikten opphøre fordi man i virkeligheten ikke har ordnet opp med hverandre på en skikkelig måte. Eleven som uttaler seg virker både irritert og oppgitt over at lærerne ikke forstår eller vil gjøre noe med slike konflikter. Når lignende situasjoner eller konflikter oppstår vil disse være opphav til nye og kanskje sterkere og langt alvorligere konflikter. Eleven mener det får store konsekvenser både i forhold til lærere og medelever. Hadde det vært opp til eleven skulle konflikten løses der og da gjennom en klargjøring der begge parter fikk komme med sin oppfatning av problemet. De fleste elevene i min undersøkelse påpeker denne forskjellen mellom de to skolene. Elevene har tydelig positive erfaringer med problemer som løses umiddelbart uten at de får utvikle seg til alvorlige underliggende konflikter. Eleven i sitatet nedenfor beskriver det slik:

Marte: Men på montessoriskolen grep lærerne inn. De grep fatt i det med en gang og de straffet oss ikke bare sånn ut av skolen eller nå skal du sitte alene i en uke. Vi snakket sammen når det skjedde noe, og så tenkte de på begge parter, ikke bare på den ene parten. Det er veldig mange som tenker: ”Stakkars lille deg”. For eksempel hvis det er en som begynner å yppe seg og er stor i kjeften og sånn, så tenker kanskje den andre at: ”nei, nå er det nok”. Så ligger han plutselig flat der, og siden det er han som er blitt slått, og siden det er han som ligger nede, så tenker de: ”Stakkars lille deg”. Så kjefter de kanskje på den som ikke startet en gang. Her tenker de ikke sånn, de tenker på begge sider og hører hva som har skjedd fra begge parter og ikke bare på den ene.

Eleven i sitatet ovenfor gir uttrykk for hvor viktig det er å lytte til begge parter selv om det tilsynelatende kan virke som om den ene parten har ”skylden” for å ha skapt problemet. Det at lærerne involverer seg i denne prosessen mener elevene er en forutsetning for å skape gode relasjoner i skolen. Ut fra elevens uttalelse synes det som om problemene og konfliktene oppleves som et forstyrrende element for mange lærere. Primært skal skolen være et læringssted og ikke et sted hvor en skal løse problemer. Ut fra et slikt syn kan muligens enkelte lærere oppfatte konfliktløsning som både bortkastet og ”unyttig” arbeid i skolen. Dette kan være en av årsakene til at elevene opplever lærerne som lite villig til å gå inn i konflikter eller ta stilling til disse. Det virker som om lærerne ønsker å bli ferdig med problemene så fort som mulig. Resultatet kan lett bli slik eleven nedenfor gir uttrykk for:

Iselin: Lærerne er så utrolig dårlig på problemløsning. De er bare sånn: ”Ok, være stille”. Så sier kanskje du: ” Nei, men jeg har lyst til å prate med deg nå”. Så sier de: ”Ok da kan du gå til rektor”. Og det har skjedd med meg tre ganger i år. Så får du to timers samtale med rektor fordi at du blir opphisset over det som du ga beskjed

- og som du synes er urettferdig.
- A: Hva skjer hos rektor da?
- Iselin: Du får bare snakke med rektor, og han sier bare: ”Jeg hører hva du sier”. Men så sier han samtidig: ”Du er jo bare her ned fordi jeg skal høre på deg, men jeg kommer ikke til å gjøre noe videre med det. Så jeg vet ikke.....Du får jo alltid tatt det opp med den lærer, men du må gå den lange veien, liksom. Først til rektor, så til inspektøren og så videre. Til slutt blir du bare sett på som problemunge fordi du har uttalt deg. Så sitter inspektøren og sier: ”Ja, du har blitt et problem for meg, nå er du blitt stemplet”, og masse sånn der.
- A: Så du mener det er vanskelig å ta opp problemer på skolen?
- Iselin: Ja, på en måte. For til slutt blir du stemplet og hele pakken. Så blir det bare verre og verre.

Denne eleven gir uttrykk for at hun føler seg feiltolket og misforstått. Det blir ikke bedre av at hun blir stemplet som problemunge fordi hun bråker og er i opposisjon til lærerne. Ved å knytte problemet til elevens personlige egenskaper hindrer man ofte å sette det inn i en sammenheng der ulike parter eller relasjoner inngår i problemet. På mange måter må den enkelte elev stå til ansvar for et system som ikke forstår at problemer og konflikter ikke bare dreier seg om enkeltelever, men elever i interaksjon med sine omgivelser. Ved å oppfatte problemet individuelt, taper skolen eller lærerne av synet at problemet muligens kan ligge i relasjonen mellom elev og lærer eller medelever. Eleven i sitatet ovenfor setter reaksjonene sine i direkte sammenheng med konkrete hendelser og situasjoner i skolen. Hun mener hun handler både rasjonelt og forståelig. Etter min mening er det først når skolen våger å erkjenne og virkelig gå inn å undersøke hva som ligger bak en slik problematikk, at det er mulig å finne løsninger og gjøre endringer i forhold til dette.

Et vanlig argument for å slippe å løse elevproblemer eller gå inn i mer langvarige konflikter, er at lærerne ikke har tid til å diskutere eller løse ethvert problem som elevene har seg imellom. Det er selvfølgelig viktig å være bevisst på hvor en skal sette grenser i forhold til dette. Er det virkelig mulig og ønskelig for lærerne å følge opp alle problemer og konflikter som opptar elevene? Hvis jeg skal bedømme ut fra de eksemplene og erfaringene elevene har gitt uttrykk for, er det de mest alvorlige hendelsene og situasjonene, faglig, sosialt og personlig, som opptar dem mest. Det er i disse situasjonene de ønsker seg lærere som bryr seg og involverer seg på en tydelig og klar måte. Når de samtidig gir uttrykk for at de mister tillit til lærerne når de opplever urettferdig og vilkårlig behandling, vil jeg heller snu opp ned på spørsmålet jeg stilte ovenfor og spørre om skolen virkelig har ”råd” til å ikke bruke tid på problemer og konflikter som elevene opplever som viktige. En ting er at elevene mister tilliten til lærerne. En annen side ved dette, er at det kan få konsekvenser for elevenes sosiale og personlige utvikling. I sitatet nedenfor har eleven tenkt på det:

Marte: På min skole var det sånn at to gutter var i slåsskamp midt i skolegården. Den ene hadde ikke en sjanse, han var så redd. Så var det en lærer som gikk gjennom skoleplassen med en veske og bøker. Så stoppet han og skrev det ned, og så gikk han bare forbi.

A: Hva tenker du når sånt skjer?

Marte: Det skjer veldig mye med elevene som går der. For det første får de mye mer trøbbel når sånt skjer. De lærer ikke å ha respekt for hverandre og de lærer seg ikke at hvis jeg gjør det, så skjer det og det. Så kan de bare fortsette med det og da kommer de for eksempel til å ha så dårlige karakterer til slutt at det er helt skummelt, men alt det er jo lærerne sin feil. Hvis vi går bort og sier at vi trenger hjelp, så sier kanskje læreren at vi må snakke med en annen lærer. Så snakker vi med den andre læreren som sier at vi må ordne opp i dette selv siden vi selv har fått det i stand. Å, det er helt.....

A: Så du opplever at lærerne ikke helt forstår alvoret i situasjonen?

Marte: Ja, for han ble jo helt skamslått den gutten.

Selv om dette eksempelet ikke gir uttrykk for hvordan lærere er generelt, kan det være nyttig som utgangspunkt for å forstå hva som skjer med elevene dersom de blir overlatt til seg selv. Slik jeg oppfatter elevens uttalelser, får ikke elevene respekt for hverandre når læreren ikke viser respekt for dem. Respekt er en av de verdiene som læres gjennom det Seljelid (1990:36) kaller for etterligning og som kommer fra Banduras (1979:47) læringsmodell om barns imitering eller kopiering av den voksnes atferd. Dersom lærerne ønsker at elevene skal lære å ha respekt for hverandre må de ha voksne rundt seg som praktiserer denne verdien aktivt. Læreren viser ikke respekt for elevene ved for eksempel å overse eller gå rett forbi en slåsskamp. Bare ved å involvere seg og lytte til partene, kan læreren formidle at han har respekt for elevene. En annen side ved den situasjonen eleven påpeker, er at elevene ikke behøver å stå til ansvar for sine handlinger og dermed fratrar skolen elevene den refleksjonen som kunne ha pågått, og som igjen kunne fått elevene til å handle annerledes i en lignende situasjon ved en annen anledning.

Oppsummering og konklusjon

Et av hovedfunnene jeg har presentert i denne delen av undersøkelsen er at elevene tillegger lærerne svært stor betydning både på godt og vondt i forbindelse med overgangen til vanlig skole. Ifølge elevene er læreren den faktoren i skolen som sterkest påvirker elevenes opplevelse av seg selv, elevenes forhold til andre mennesker og elevenes forhold til læring. Elevene har høye forventninger om at læreren må være aktiv i forhold til disse områdene, og i denne sammenhengen gjelder det spesielt de sosiale relasjonene i skolen. Disse forventningene kan ha sammenheng med elevenes tidlige positive erfaringer på dette området, der det å være medmenneske hadde like stor betydning som det å være lærer. Den betydningen elevene tillegger

læreren, innebærer at læreren har et stort ansvar ikke bare når det gjelder læring, men også som omsorgsperson. På en måte er dette en optimistisk konklusjon fordi det ifølge elevene er forhold skolen kan gjøre noe med innenfor de rammene som allerede eksisterer. Kanskje er det så enkelt som noen av elevene antyder i utsagnene, at lærerne må gi seg bedre tid til å snakke og lytte til elevene.

Funnene viser at elevene på mange måter er prisgitt den enkelte lærer på godt og vondt. Hvis læreren for eksempel ikke fungerer godt nok som omsorgsperson eller at forholdet mellom lærer og elev ikke fungerer, kan det få store konsekvenser for elevene, noe flere av sitatene antyder. Da er det ikke tillit og respekt som råder, men maktkamp og sterke negative følelser. En lærer som respekterer og imøtekommer elevene, og deltar i et sosialt fellesskap sammen med dem, nyter både tillit og respekt, men også beundring.

Fra elevenes synspunkt kan det være naturlig å spørre i hvilken grad lærere virkelig hjelper elevene i deres personlighetsutvikling. Dersom man ikke får en større bevissthet på dette området, kan det bety at likhetsideologiene i vanlig skole er ønskedrømmer og ikke noe lærerne er forpliktet til å arbeide med ut fra læreplanen. Elevenes uttalelser gir ikke inntrykk av at det er store forskjeller fra skole til skole når det gjelder lærerens rolle og oppgave som omsorgsperson. Det kan ha sammenheng med at de seks forskjellige ungdomsskolene mine informanter går på, er alle store ungdomsskoler med mange elever og lærere.

Det er tydelig at montessorielevene ser opp til og beundrer mange av de lærerne de hadde på montessoriskolen, mens de ofte omtaler lærere i vanlig skole i negative vendinger. De ønsker seg flere lærere i vanlig skole som har lignende egenskaper som disse montessorilærerne. I den sammenheng kan det være interessant å finne ut om noe av det montessorilærerne gjør kan ha overføringsverdi til vanlig ungdomsskole. Selv om det på mange måter er snakk om to ulike skoleslag, mener elevene det er mulig for lærere i vanlig skole å anvende mange av de samme virkemidlene som lærerne i montessoriskolen anvender. Dette på tross av at lærere i vanlig skole har store klasser å forholde seg til, mens lærerne i montessoriskolen har elever som arbeider mer selvstendig eller i grupper og derfor ikke trenger lærerens fulle oppmerksomhet til enhver tid. Likevel vil jeg sette et skille mellom det jeg mener er mulig å gjøre for alle lærere uavhengig av pedagogiske metoder, og det som bare er mulig dersom vanlig skole strekker seg mot de pedagogiske virkemidler som ligger i montessoripedagogikken eller alternative former for pedagogikk.

Kjennetegnet på de lærerne som elevene ønsker seg mer av i vanlig skole, er først og fremst lærere som viser at de er interessert i elevene som mennesker. Elevene bruker begrepet ”å være et menneske” om lærerne på montessoriskolen. Det å være menneske innebærer blant

annet at lærerne snakker med elevene og ikke bare til dem. Elevene verdsetter altså en kommunikasjon som tydelig viser at lærerne bryr seg om dem, viser hensyn og tar dem på alvor. Denne kommunikasjonsformen virker også positivt tilbake på elevenes forhold til lærerne i form av tillit og respekt, men inspirer også elevene til ekstra faglig innsats. Elevene får ikke bare lyst til å gjøre sitt beste overfor slike lærere, men også vise at de kan være medmennesker. Med andre ord skaper slike lærere interesse for skolens innhold gjennom den måten de forholder seg til elevene på. Disse kjennetegnene og pedagogiske virkemidlene skulle det være mulig å anvende også i vanlig skole.

En faktor elevene påpeker, men som kanskje er verre å overføre direkte til vanlig skole uten å omstrukturere timeplanen, har med tid å gjøre. Elevene ønsker seg lærere som er mer sammen med dem og bruker mer av tiden sin på å delta i elevfellesskapet. De ønsker ikke å bli overlatt til seg selv, slik de ofte føler det i vanlig ungdomsskole. På grunn av arbeidsmåtene i montessoriskolen, disponerer lærerne tiden sin på en annen måte. Dette medfører blant annet at de bruker mye tid sammen med elevene både faglig og sosialt, i skolehverdagen. Elever og lærere får dermed et nært forhold til hverandre som elevene gir uttrykk for ved å beskrive lærerne som venner og mennesker de kan snakke med og gå til hvis de har personlige, sosiale eller faglige problemer.

Elevenes erfaringer med vanlig ungdomsskole viser at det er stor avstand mellom den hverdagen de opplever og slik de skulle ønske seg skolen når det gjelder lærerens rolle. Det er også stor avstand mellom teori og praksis, det vil si at skolen ikke er helt i takt med det læreplanen formidler på dette området. Slik ungdomsskolen fremstår for mine informanter kan den sies å være i utakt med deres erfaringer og verdier. Det som er viktig for disse elevene, ser ikke ut til å være viktig for ungdomsskolen. Altså opplever elevene at det er de som må tilpasse seg skolen og ikke omvendt.

Avslutning

Intensjonen med denne undersøkelsen har vært å belyse hvordan montessorielevene opplever overgangen til vanlig ungdomsskole. Det var viktig for meg, at spørsmålene jeg stilte ikke skulle bære for mye preg av min forforståelse. Derfor stilte jeg spørsmål ut fra overordnede tema som læring, arbeidsmåter, lærerens betydning og hva som var lett eller vanskelig i forbindelse med overgangen til vanlig skole. Gjennom intervjuene fikk jeg bekreftelse på min forståelse, men noen av temaene jeg stilte spørsmål om hadde større betydning enn jeg i utgangspunktet hadde tillagt dem. For eksempel gjelder det elevenes oppfatning av det å lære. Ikke bare er det viktig for elevene å beskrive forskjellen mellom den læringsforståelse de har på montessoriskolen og den de møtte i vanlig skole. Samtidig er det av stor betydning for mange elever at de opplever at de mister interesse og motivasjon for å lære når de kommer over i vanlig skole. Dette beklager de sterkt, men mener disse forholdene er vanskelig å gjøre noe med innenfor den strukturen og de rammene de opplever i vanlig skole.

Et annet område som var av større viktighet enn jeg hadde tenkt på forhånd, er lærerens betydning for elevenes forhold ikke bare til læring, men også i forhold til elevenes oppfatning av seg selv og som relasjonsbygger i skolefelleskapet. Derfor har de også store forventninger til lærerne, forventninger elevene mener lærerne kan gjøre noe med innenfor de rammene som allerede eksisterer i vanlig skole i dag.

Mine informanter har erfaring med to forskjellige skoleslag. Det betyr at de baserer sine uttalelser på et annet grunnlag enn elever fra vanlig skole dersom de ble stilt de samme spørsmålene som montessorielevene. Selv om montessorielevenes erfaringer på mange måter er unike, betyr det ikke at andre elever også kan ha en lignende oppfatning av for eksempel lærerens betydning og læring og undervisning. Når elevene ønsker forandring på ulike områder i vanlig skole, er det imidlertid basert på tidligere positive skoleerfaringer fra Montessoriskolen og at de ut fra sin erfaringsbakgrunn er kritisk til mange sider ved vanlig skole. At kritikken er basert på egne opplevelser og erfaringer mener jeg har stor betydning i en slik sammenheng.

Ut fra mine spørsmål har, montessorielevene på direkte og mer indirekte måter fortalt hva som gjør overgangen vanskelig og lett. Jeg har spurt elevene direkte om hvordan det er å begynne i vanlig skole, men jeg har også stilt mer indirekte spørsmål om læring, arbeidsmåter og lærerens betydning. Ved å stille indirekte spørsmål, har jeg også fått frem hvilke lærings- og skolekultur elevene kommer fra, og hvilke de møter i vanlig skole. Når jeg gjør et poeng av å skille mellom disse spørsmålene, er det for å vise at det er min forståelse og tolkning av elevenes synspunkter som foreligger i punktene nedenfor. På bakgrunn av dette vil jeg oppsummere de viktigste trekkene:

De viktigste trekkene som gjør overgangen vanskelig for elevene:

- Å ikke ha mulighet til å lære når du selv ønsker det
- Mindre frihet og ansvar
- Mindre tilgang til informasjon og kunnskap
- Å bli pådyttet kunnskap
- Å ikke ha mulighet til å jobbe på sitt nivå
- Lite variasjon i arbeidsmåtene
- Å måtte sitte en og en ved pultene og bli undervist
- Liten mulighet til å bevege seg i forbindelse med skolearbeidet
- Upersonlig forhold mellom lærer og elev
- Å ikke oppleve faglig mestring
- Å arbeide mindre konkret
- Å bli oppfattet som en problemunge når du kommer med forslag eller sier din mening.
- At lærerne har manglende kjennskap til montessoripedagogikken

Av disse trekkene er det bare punktet om upersonlig forhold mellom lærer og elev som kan knyttes til mer generell overgangsproblematikk. I Skjønhaugs (1995) undersøkelse er det flere elever som reagerer på at det er mer upersonlige forhold mellom lærere og elever i ungdomsskolen enn på barneskolen. De resterende trekkene har direkte tilknytning til ulike forskjeller mellom montessoriskolen og vanlig ungdomsskole.

De viktigste trekkene som gjør overgangen lett:

- Å få mange nye venner
- Å komme ut i ”virkeligheten”
- Å oppleve faglig mestring
- Å begynne med blanke ark
- Å få jobbe med prosjektarbeid
- Å få skli inn i miljøet
- At enkelte lærere har kjennskap til montessoripedagogikken

Noe av det mest positive montessorielevene opplever i overgangen til vanlig ungdomsskole, er å få mange nye venner, eller det å komme ut i ”virkeligheten”, som de sier. Selv om mange elever fra vanlig skole også gleder seg til å få nye venner, vil jeg anta at montessorielevene opplever den sosiale forandringen som spesielt positiv i og med at de tidligere har vært i et lite skolemiljø. På

mange måter kan det virke som den sosiale faktoren oppveier for mange av de negative forholdene elevene påpeker. Det er for eksempel flere elever som mener montessoriskolen generelt er en mye bedre skole å gå på, men på tross av dette ville de aldri ha valgt en montessoriumskole fordi det sosiale miljøet er for lite.

Hvordan blir overgangen dersom elevenes synspunkter blir tatt hensyn til?

Noe av hensikten og formålet med denne undersøkelsen er å få frem en bedre forståelse av hvordan montessorielevene opplever overgangen til vanlig skole. Denne forståelsen skulle igjen kunne gi grunnlag for eventuelle endringer som kan lette overgangen for montessorielevene. Montessorilærere, ungdomsskolelærere, foreldre og ikke minst elevene er ulike grupper som kan dra nytte av denne kunnskapen.

Når jeg på slutten av hvert gruppeintervju spør elevene om hvilke råd de vil gi til ungdomsskolelærere, montessorilærere og 7.klassingene som er i ferd med å gå over i vanlig ungdomsskole, er hensikten min å få elevene til å reflektere over mulige løsninger og forandringer. Det er derfor overraskende at de er så beskjedne i sine uttalelser når de får si hva de mener om dette. Kanskje er det spesielt overraskende sett på bakgrunn av hvor reflekterte de ellers er om fordeler og ulemper ved overgangen. Muligens har det sammenheng med det en av elevene uttaler når han sier at elevene ikke har noen innflytelse på ungdomsskolelærerne fordi de har lært seg en måte å lære fra seg ting på, og derfor ikke er åpne for andre ideer. Du kan ikke omforme et helt system fordi du vet om noe bedre, sier eleven videre.

Råd til 7. klassingene på montessoriskolen

Mine informanter mener montessorielevene ikke helt forstår hvor bra de har det på montessoriskolen, før de kommer over i vanlig skole. Derfor råder de først og fremst elevene til å ”nyte det mens de kan”, som en elev uttrykker det. Men de har også en del andre råd å gi. Noen av disse rådene kan samtidig sees som råd til montessoriskolen:

- Det er ikke nødvendig å bekymre seg, for de fleste har lært det de skal.
- Likevel er det nyttig å ha jobbet mye med matematikken på forhånd. Da kan du konsentrere deg om å jobbe mer abstrakt med matematikken, noe montessorielevene er mindre vant til enn andre elever.
- De må jobbe mer med lærebøkene for den vanlige skolen.

- Ikke bruk så mye tid på faktalæring, for du får ikke bruk for dette i vanlig skole. Det å lære seg navnene på alle landene og hovedstedene i hele verden er bortkastet.
- Vær forberedt på at du bare har et ark, en kulepenn og en lærebok å forholde deg til, og at dette kan bli svært kjedelig.
- Sosialt råder elevene 7.klassingene til å være seg selv. Det kan være vanskelig fordi ”nye” elever som begynner i vanlig skole ofte får mye oppmerksomhet.

Råd til montessorilærere

På montessoriskolen har de fleste elevene et godt selvbilde og faglig selvtilit på mange områder. Likevel opplever en del elever at de ikke holder faglig mål i overgangen til vanlig skole. En av elevene sier det slik: ”Uansett er du flink på montessoriskolen. Du er flink og du vet ikke egentlig om du er flink”. Å oppdage at de ikke holder faglig mål, kommer som et ”sjokk” for flere av elevene. Av den grunn ønsker elevene at de hadde et litt mer realistisk selvbilde på dette området, før de begynte i vanlig skole. De rådene elevene gir montessorilærerne må først og fremst ses i lys av dette aspektet, men det er også faglig flinke elever som ønsker mer trygghet rundt overgangen. De fleste elevene ønsker at de kunne vært litt mer forberedt. Uansett mestringsnivå er det både en overgang og en stor utfordring å begynne i vanlig skole.

- Elevene ønsker å vite ”hvor landet ligger” for å minske frustrasjon og usikkerhet det siste året. Med andre ord ønsker de å vite om de vil klare seg på ungdomsskolen.
- Noen elever ønsker å arbeide mer abstrakt enn de har gjort tidligere ved for eksempel å ha tilgang til vanlige lærebøker.
- Elevene ønsker seg både prøver og karakterer det siste halve året. Det betyr mye å vite hvilket nivå elevene er på faglig sett.
- De elevene som hadde problemer med å sitte stille på en pult hele dagen, ønsker også å ha muligheten til å øve seg på å sitte stille.
- Enkelte elever ønsker å trene på det å få lekser.
- Elevene ønsker at montessorilærerne skal ha kontakt med de skolene eller lærerne de vil møte i vanlig skole. Ifølge elevene er det en trygghet å vite at lærerne i vanlig skole har litt mer kjennskap til den skolen de kommer fra.

Det kan virke som om elevene aktivt har et ønske om å tilpasse seg den vanlige skolen. På bakgrunn av sine erfaringer med overgangen til vanlig skole, kommer de med ulike forslag til endring. Slik jeg oppfatter elevene, kan disse endringene være med på å gjøre det lettere å takle en slik overgang.

Råd til ungdomsskolelærerne

Ifølge ungdomsskolelæreren jeg intervjuet, tilpasser montessorielevene seg vanlig skole på lik linje med de andre elevene. Mine informanter har en annen oppfatning og den bevisstheten, kunnskapen og forståelsen montessorielevene har på dette området har jeg prøvd å få frem i denne undersøkelsen. Det er tydelig at montessorielevenes oppfatning ikke på noen måte har kommet frem eller er synlig i vanlig skole.

- Det er viktig at lærerne vet litt om montessoripedagogikken slik at de kan forstå hvordan elevene har det i overgangen og hvorfor de handler og reagerer som de gjør i enkelte situasjoner.
- Montessorielevene ønsker at lærerne kan lytte mer til det elevene har å si. De ønsker å bli tatt mer hensyn til både faglig og sosialt.
- Når elevene kjenner læreren får de mer tillit og dermed respekt.
- Elevene ønsker mer variasjon og fleksibilitet når det gjelder arbeidsmetoder, men også at deres erfaringer på dette området blir tatt mer hensyn.
- Når elevene ber om hjelp ønsker de at lærerne tar dem mer på alvor og ikke bare avfeier dem med at de selv får lese mer i boken eller lære seg det på egen hånd.
- Elevene ønsker seg mer ros og ikke bare påpeking av feil og mangler.

Elevene er ganske ”realistiske” når de tar stilling til hvilke forandringer de ønsker seg i montessoriskolen, og hvilke forandringer de mener er mulig å gjennomføre i vanlig skole. Innledningsvis i dette avsnittet sa jeg at det var overraskende at elevene var så beskjedne i sine uttalelser når de fikk anledning til å gi råd, mens de ellers i intervjuet reflekterte mer inngående om både ulemper og fordeler med overgangen. På en måte er dette misforholdet forståelig ut fra det elevene forteller om forskjeller mellom læringssyn, arbeidsmåter og lærer- og elevroller. Ifølge elevene går det ikke an å forandre på et helt skolesystem selv om de vet om noe bedre. Indirekte sier elevene at montessorielevenes stemmer forsvinner i vanlig skole, og det er ikke vanskelig å forstå hvor maktesløse de elevene som ønsker å påvirke må føle seg. Noen elever mestrer overgangen og tilpasningen bra, mens andre elever resignerer og mister både interesse og motivasjon for å lære. De mest ”utholdende” elevene som forsøker å påvirke skolesystemet, blir ofte stemplet som opposisjonelle eller ”problemunger”, ifølge elevene.

Hvilken betydning får undersøkelsen i det praktiske arbeidet

Elevene har både direkte og indirekte kommet med tanker og ideer om hva som bør vektlegges for å gjøre overgangen til vanlig skole lettere. Disse tankene og ideene har sammenheng med det de opplever som vanskelig i overgangen. Men dersom vi studerer de punktene elevene har gitt råd om til ungdomsskolelærer, er det lett å legge merke til at områder som for eksempel læring og undervisning er utelatt i elevenes forslag til endring. Dette viser at elevene på mange måter har resignert og føler seg litt maktesløse overfor ønskelige endringer i vanlig skole. Derfor blir det min oppgave som forsker å ta hensyn til denne resignasjonen og avmektigheten, og komme med noen ideer til hva jeg mener kan gjøres. Uten å gå særlig inn på hvordan endringene kan gjennomføres, vil jeg vektlegge de viktigste forholdene elevene har nevnt i denne undersøkelsen:

1. Bedre informasjonsflyt og lærersamarbeid mellom montessoriskolen og vanlig skole.
2. Montessoriskolen må arbeide mer med å få elevene tryggere på seg selv i overgangen til vanlig skole.
3. Vanlig skole må arbeide mer med lærer - og elevrelasjonen slik at elevene forstår at lærerne bryr seg både faglig og sosialt.
4. Lærere i vanlig ungdomsskole må ta omsorgsoppgaver og sosialpedagogiske oppgaver mer på alvor.
5. Ungdomsskolen må få større innslag av frihet og ansvar i skolearbeidet.
6. Frihet og ansvar for egen læring krever også tilgang til informasjon og kunnskap i tillegg til læreboken og det læreren formidler.
7. Mer variasjon og fleksibilitet i forhold til arbeidsmetodene i vanlig skole.
8. Å få mulighet til å jobbe på sitt nivå eller få tilpasset opplæring.

Dersom det skal foretas en prioritering av punkter på bakgrunn av elevuttalelsene i denne undersøkelsen, vil jeg anta at elevene velger de fire første punktene fremfor de andre. Det har muligens sammenheng med at disse punktene danner grunnlag for en trygg overgang samtidig som de har stor betydning for elevenes tilpasning i vanlig skole. I tillegg er det faktorer som kan gjøres noe med innenfor de rammene som allerede eksisterer i vanlig skole. De fire siste punktene har stor betydning for elevenes forhold til læring. Selv om elevene stort sett tilpasser seg vanlig skole uten slike pedagogiske forandringer, betyr de fire punktene svært mye for elevenes læringsmotivasjon. Uten disse endringene vil enkelte elever miste både interesse og motivasjon for å lære, og sett i lys av den positive læringsmotivasjonen montessorielevene møter vanlig ungdomsskole med, er det ganske alvorlig.

I denne undersøkelsen ønsket jeg at elevene skulle bli hørt og det er derfor naturlig å avslutte med å la en av elevene få ordet. Elevsitatet er en engelsk stiloppgave som en av informantene skrev like etter at hun hadde begynt på ungdomsskolen. Lærerens kommentar på slutten sier noe om at det ikke bare er elever som har drømmer og håp for skolen, men at lærere også kan ha det.

The atmosphere, the landscape, the people, the fun we had.... Why did it have to end? Why did we have to leave?

My old school, Montessoriskolen.

When I was 6 years old, I went to a school called Montessoriskolen.

These 6 years I spend there.... Oh, my God I miss it! All my friends, the teachers....

Everything!

I know it is a private school, but don't think it is a snobbish school!

It was just very special, and if you are nice, I can tell you about it. Montessoriskolen was special for me because we learnt the things very differently from normal schools. Especially the mathematics. We used trays and plastic pearls, example to learn to multiply. We didn't have lessons like here in secondary school. We did what we wanted to and when we wanted to. Not exactly like this, but That was our way to learn something.

The whole school about had room for ab. 60 pupils. In 7.grade, we were 52 pupils in the whole school. In 7. grade we were 6 pupils. The biggest class who has ever been there had 12 pupils in. The school looked like a normal house. An old house from the time Edvard Grieg lived.

The school was a big, old house with a big garden with old, enormous trees.

The thing I liked best with the whole school, was the homework. We didn't have homework! We stayed at school from 09. 00 – 15. 00 every day, so then we couldn't have homework in addition.

There were two teachers I specially liked. Their names were Kristin and Kristine. Kristin moved to Oslo right after the summerholiday 2000.

My dream today is: All the pupils from 8c could move to Montessoriskolen and all the pupils who went to 7.grade on Montessoriskolen 1999/2000. We could have done "what we wanted, when we wanted!" I guess everybody would have loved it. Oh, my God! Without homework for 3 years. Do you know Montessoriskolen was on Paradis. Like "Heaven"! But it's just a dream, and it still is.

Now, I am just on a boring school with "boring" (and nice) teachers. Do you think I will survive? I don't. Especially not with the homework. Maybe I am dead tomorrow! Help me!

The teacher: As to your dislike of homework, maybe we can make Fridays our "Montessori-day". I've talked to our headmaster about it. You see, I too, can get bored. I often wish we could do something else, less boring at school. Time will show.

Litteraturliste

- Askheim, O.P, Fauske, H., Mathisen, V.(1996): Risikoungdom-forebygger skoleverket problemutvikling? *I Norske pedagogiske tidsskrift* 1/96, Oslo
- Bae, B og Waastad, J.E (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse*, Universitetsforlaget, Oslo
- Bandura, A and Walter, R (1970): *Social Learning and Personality Development*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Befring, Edvard (1994): *Læring og skole : vilkår for eit verdig liv*. Samlaget, Oslo.
- Berger, Anne Harriet (2000): *Som elevene ser det*, Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo
- Berthelsen, Illeris og Poulsen (1987): *Innføring i prosjektarbeid*. Natur og kultur, Oslo
- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget AS, Oslo
- Bjørgen, Ivar A.(1991): *Ansvar for egen læring*, Tapir Forlag
- Bjørgen, Ivar (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. I: *Norske Pedagogiske Tidsskrift*, 1/1992
- Brandth, Berit (1996): Gruppeintervju, perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H & Kalleberg, R (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. s. 145-165, Universitetsforlaget, Oslo
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge
- Bronfenbrenner, Urie (1973): *Barn i to verdener*. Gyldendal, Oslo
- Bøe, Inge (1989): *Barnet og de andre*, Tano A/S
- Cullberg, Johan (1995): *Dynamisk psykiatri i teori og praksis*, Tano A.S
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling: teorier for forandring*. Universitetsforlaget, Oslo
- Damon, William (1983): *Social an personality development*, New York: W.W. Norton& Company.
- De Charms, Richard (1976): *Enhancing Motivation*. Change in the Classrooms. N.Y.
- Duesund, Liv (1999): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget AS, Oslo
- Engelstad, F. og Haugsgjerd,S. (1979): *Modeller i familiebehandling*, Pax Forlag A/S Oslo
- Falbel, Aaron (1993): *Skolen eller livet!* Pedagogisk Psykologisk Forlag as, Namsos
- Forus, Per Bjørn (1989): *Læring av ansvar*, Universitetsforlaget, Oslo
- Fromm, Eric (1992): *Flukten fra friheten*. Aventura Forlag, Oslo
- Fromm, Eric (1956): *Om kjærlighet*. Dreyer, Oslo
- Fuglestad, O.L. og Mørkeseth, E.I (1992): *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*. Høgskolen i Stavanger, Tidvise Skrifter nr. 5
- Fullan, M & Hargreaves, A (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre Skole as/Norsk Lærerlag

- Gardner, Howard (1993): *Slik tenker og lærer barn og slik bør lærere undervise*. Praxis forlag, Oslo.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Grepperud, Gunnar (red.)(2000): *Tre års kjedsomhet?* Gyldendal Akademisk
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærarbeid og skolekultur*, Ad Notam Gyldendal
- Hall, Eric and Hall, Carol (1988): *Human relations in education*. Routledge, London, New York
- Holt, John: (1972): *Freedom and beyond*. E.P. Dutton & Co. New York
- Holt, John (1975): *Hvordan barn blir tapere*. Pax Forlag A/S, Oslo
- Imsen, Gunn (1991): *Elevers verden*, Tano A.S, Oslo
- Imsen, Gunn (1999): *Lærers verden*, Tano Aschehoug
- Jersild, Arthur (1971): *Lærer-kjenn deg selv*, A/S Lærerstudentenes Forlag, Oslo
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal AS
- Lazarus, R.. S (1966): *Psychological Stress And The Coping Process*. Mc Graw-Hill, New York
- Lazarus, R..S & Folkman,S (1984), : *Stress, Appraisal And Coping*. Springer, New York
- Lillard, Paula (1973): *Montessori- A modern Approach*. Schocken Books, New York
- Lindberg, Owe (2001): Forandringer i læreres arbeid og utdanning, I: Bergem, Trygve (red.), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, s. 267-280, Gyldendal akademisk, Oslo
- L 97 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996
- Madsén, Torsten (1994): Elevaktivitet, intention och förtäelse. Nya forskningsperspektiv på elevers lärande. I: *Lärares lärande*. Studentlitteratur, Lund i Sverige
- Marcuse, Herbert (1968): *Det en-dimensjonale menneske*. Pax Forlag, Oslo
- Martinsen, Kari (1991): Omsorg og makt, ord og kropp i sykepleien, I: *Sykepleien Fagtidsskriftet* nr. 2/91
- Maslow, A.H (1954): *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, New York, Evanston and London
- Mead, G.H (1934): *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago
- Mellin-Olsen, Stieg (1977): *Læring som sosial prosess*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Mellin-Olsen, Stieg (1989): *Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver*. Caspar Forlag, Rådal
- Monsen, Jon (1991): *Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi*, Tano A.S, Oslo
- Monsen, Lars (1998): *Evaluering av Reform 94*, Høgskolen i Lillehammer 1998
- Montessori, M (1987): *Barnasinnnet-The Absorbent Mind*. MacBook Förlag, Stockholm

- Montessori, M (1989): *The Secret Of Childhood*. Ballantine Books, New York
- Montessori, M (1989): *What You Should Know About Your Child*. Clio Press, Oxford
England
- Montessori, M (1993): *The Discovery Of Your Child*. Clio Press, Oxford England
- Neill, A.S. (1984): "*Summerhill skolen*" Hans Reitzels Forlag. København
- Nissen, Poul (1983): *Involveringspedagogikk*. Aventura Forlag, Oslo
- Nordahl, Thomas (2000): Ungdomsskolen i et elevperspektiv, I Grepperud, Gunnar (red.)
Tre års kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen. s. 44-57, Gyldendal akademisk,
Oslo
- Piaget, Jean (1974): *Barnets psykologi*. Cappelen, Oslo
- Repstad, Pål (1987): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*,
Universitetsforlaget, Oslo
- Roth, Klas (1995): *Montessoripedagogikken – en kritisk analys*, Didaktikercentrum HLS Förlag,
Stockholm
- Schibbye, Anne-Lise (1996): Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon? I: *Tidsskrift for
norsk Psykologiforening*, s.530-537
- Seljelid, Terje (1990): *Verdiforiming i hjem og skole*. Haakon Arnesen a.s. Oslo
- Skaalvik, Einar M og Sidsel (1988): *Barns selvopfatning-skolens ansvar*, Tano A/S, Oslo
- Skjervheim, Hans (1992): *Det instrumentalistiske mistaket*, I Skjervheim: Filosofi og
og dømmekraft, Universitetsforlaget, Oslo
- Skjervheim, Hans (1976): "Deltakar og tilskodar" i Deltakar og tilskoder og andre essays,
Oslo, Tanum-Norli
- Skjønhaug, Mona (1995): *Elevers oppfatninger av overgang fra barneskole til
ungdomsskole*. Hovedoppgave i pedagogikk, Norsk Lærerakademi, Bergen
- Slotterøy, Johanne (1983): *Overgangen barneskole-ungdomsskole, en kritisk fase i elevenes
utvikling?* Bodø lærerhøgskole, Bodø
- Stensaasen, S og Sletta, O (1989): *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper*.
Universitetsforlaget, Oslo
- Sjølund, Arne (1985): *Gruppesykologi*, Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget, Bergen-Sandviken
- Tiller, P.O (1987): Barns livsverden. I: Myklebust, J.P. Omundsen, R.(red.):
Psykologiprofesjonen mot år 2000. U.-forlaget, Oslo
- Tveiten, Asbjørn (2001): Er der forliti oppdragarevna, so skulde ein havt eit anna livskall.
I Bergem, Trygve (red.) *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. S.28-45,

Gyldendal akademisk, Oslo

Vygotsky, Lev (1978): *Mind and Society*, Harvard University Press

Ziehe, T og Stubenrauch, H (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*,

Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighet*, Politisk revy

Ziehe, Thomas (1994): *Kulturanalyser*, Symposion Bokförlag, Stockholm

Aarland, Svein-Otto (1983): *-se meg – hör meg – forstå meg*, Universitetsforlaget