

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Silje Slotterøy

Masteroppgave

Det spesielle som det ordinære

Hva slags muligheter ligger i montessoriskolens elevsyn og organisering av undervisningen i forhold til å imøtekomme mangler som har blitt løftet frem i den nyere spesialpedagogiske debatten i Norge omhandlende tidlig innsats, kompetanse og barnets stemme?

Master i spesialpedagogikk

Kandidatnummer 3

2020

«Early in the 20th century, Dr. Maria Montessori did envision a radically different approach to education, an approach grounded in close and insightful observations of children rather than in adult convenience and misconception” (Lillard, 2007, s.3).

Sammendrag

Oppgavens formål har vært å undersøke om montessoriskolens organisering av undervisning kan representere et alternativ til hvordan spesialundervisningen organiseres i den offentlige norske skolen i lys av at sistnevnte har fått mye kritikk i de senere årene. I undersøkelsen av dette, har jeg gjort et teoretisk dypdykk med utgangspunkt i det teoretiske idegrunnlaget til Maria Montessori, en italiensk lege og pedagog født i 1870. Hennes metode representerer en annerledes tilnærming til skole og undervisning. På mange måter kan man si at det er en pedagogikk som har sitt utspring i det spesialpedagogiske praksisfeltet i og med at det bygger på et elevsyn der det spesielle betraktes som det ordinære. Som et resultat av dette, mente Montessori at det var behov for en fornyelse av hele skolesystemet.

Det kan synes som om hennes påstand om behovet for fornyelse av hele skolesystemet er like aktuell skal vi tro det som har kommet frem i den siste tiden i norsk skoledebatt basert på ulike forskningsundersøkelser, rapporter og politiske dokumenter som har pekt på store mangler i spesialundervisningen i den offentlige norske skolen. Det kan late til at det nærmest har etablert seg en slags enighet om at denne ikke fungerer. Etter å ha sett nærmere på montessoripedagogikkens rammer for organisering av spesialundervisning ble det klart for meg hvordan sentrale momenter i denne pedagogikken på mange måter kan vise til en annen forståelse av det som gjerne pekes på som hovedårsaker til spesialundervisningens lave kvalitet i den offentlige norske skolen. Dette ble utgangspunktet for oppgavens problemstilling: *Hva slags muligheter ligger i montessoriskolens elevsyn og organisering av undervisningen i forhold til å imøtekomme mangler som har blitt løftet frem i den nyere spesialpedagogiske debatten i Norge omhandlende tidlig innsats, kompetanse og barnets stemme?*

I arbeidet med å undersøke dette har jeg blant annet tatt utgangspunkt i Montessoris egne beskrivelser. For å sette det hele inn i en mer moderne forståelsesramme og for å kunne sammenligne med prinsipper i den offentlige norske skolen i forhold til det spesialpedagogiske feltet, har også montessoriskolens egen læreplan blitt undersøkt. Oppgaven konkluderer med at det er mye å hente fra montessoriskolens elevsyn og metodiske tilnærming i spørsmålet om hvordan spesialundervisningen i den offentlige norske skolen kan bedres. Det synes derfor noe besynderlig at kritikerne ikke har vært mer opptatt av å undersøke hvordan

spesialundervisningen i den offentlige skolen kan bedres i lys av bærende prinsipper i andre pedagogiske tradisjoner i det norske skolelandskapet, slik som i montessoriskolen og steinerskolen.

Innhold

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	3
<i>Innhold</i>	5
1. Innledning	8
1.1 Tema og problemstilling	9
1.2 Redegjørelse for forforståelse.....	10
1.3 Hensikt med oppgaven	11
1.4 Avgrensninger av oppgaven	12
1.5 Oppbygging.....	13
1.6 Begrepsavklaring.....	14
2. Presentasjon av oppgavens kunnskapsstatus og metodisk fremgangsmåte	16
2.1 Presentasjon av data	17
2.1.1 Montessoripedagogikken	17
2.1.2 Kunnskapsløftet og spesialundervisningens tilstandsrapport	20
3. Montessoripedagogikken, teori og pedagogikk	22
3.1 Maria Montessori, lege og pedagog – fremveksten av en ny pedagogikk.....	22
3.2 Et utdanningsløp med utgangspunkt i utviklingstrinn	25
3.2.1 Null til seks år	27
3.2.2 Seks til tolv år	28
3.2.3 12-18 år	29
3.3 Montessoripedagogikkens didaktiske materiell.....	32
3.3.1 Spindle box	33
3.3.2 Seguinbrettet.....	35
4. Læreplan for montessoriskolen	37
4.1.1 Pedagogiske grunnideer og verdigrunnlaget I montessoriskolen.....	38
4.1.2 Prinsipper og pedagogisk praksis	39
4.2 Senter for studier og arbeid	42

4.2.1	Materiellet for det tredje utviklingstrinnet i montessoriskolen	42
4.2.2	Voksenrollen.....	44
5.	<i>Kunnskapsløftet og ny overordnet del.....</i>	47
5.1	Formål og opplæringens verdigrunnlag	47
5.2	Prinsipper for læring, utvikling og dannelse	47
5.3	Prinsipper for skolens praksis	49
6.	<i>Spesialundervisningens tilstandsrapport</i>	51
6.1	Elevenes stemme i organiseringen av spesialundervisning.....	53
6.2	Spesialpedagogisk kompetanse	54
6.3	Tidlig innsats	55
7.	<i>Montessoriskolens forståelse av det spesielle som det ordinære</i>	58
7.1	Spesialundervisningens endringsbehov.....	58
7.2	Montessoripedagogikken utfordrer forståelsen av elevenes stemme	60
7.2.1	Prinsipper for ivaretagelse av elevenes stemme i montessoriskolen	62
7.2.2	Økt vektlegging av elevenes stemme gjennom en annen tilnærming til vurdering	65
7.3	Montessoripedagogikken utfordrer forståelse av kompetanse	66
7.3.1	Å styrke kompetanse gjennom en tydeliggjøring av de forventninger som stilles til lærerrollen	
	68	
7.4	Montessoripedagogikken utfordrer forståelsen av tidlig innsats	72
7.4.1	Tidlig innsats som et prinsipp med utgangspunkt i individ og ikke system	74
7.4.2	Montessoripedagogikkens forståelse av tidlig innsats som et resultat av organiseringen fremfor et utgangspunkt for organisering.....	75
7.5	Montessoripedagogikkens suverenitet. Eller?	77
7.5.1	Vurdering og standardiserte kartlegginger	78
7.5.2	Montessoriskolens egen læreplan.	79
7.5.3	Om de juridiske rammene som utfordrer til fullstendig implementering av montessoripedagogikkens prinsipper.....	80
8.	<i>Oppsummering.....</i>	82
8.1	Arbeid med oppgavens tema, problemstilling og analyse	82
8.2	Undersøkelsens sentrale poeng og resultater	83

9. Konklusjon.....	86
Litteraturliste.....	88

1. Innledning

Montessoripedagogikken har sitt utspring fra den italienske legen Maria Montessori og hennes arbeid med utgangspunkt i det spesialpedagogiske fagfeltet. Pedagogikken representerer en annen tilnærming til skole og undervisning, og det er nettopp denne andre tilnærmingen som begrunner valget av oppgavens tema og problemstilling. Oppgaven undersøker hvordan denne pedagogikkens prinsipper påvirker mulighetene for organisering av spesialundervisning.

Med bakgrunn som spesialpedagog i montessoriskolen opplever jeg i det daglige hvordan montessoripedagogikken ikke bare er styrende for elevsynet, men også for den pedagogiske metoden. Undervisningens *hvordan* må hele tiden sees i sammenheng med pedagogikken, noe som gjør at denne fungerer som styrende for utøvelsen som spesialpedagog. Undervisningsmetodene i montessoriskolen er ikke valgfrie men følger et bestemt system forankret i Montessoris teori om barns utviklingstrinn. Når metoder som benyttes hele tiden må vurderes ut ifra pedagogikkens prinsipper, fungerer denne samtidig som en slags styrende ryggrad som videre resulterer i at pedagogisk praksis ikke blir tilfeldig.

Underveis i arbeidet med undersøkelsene ble det tydelig hvordan montessoripedagogikkens metode i tillegg representerer et system som på mange måter svarer til den debatten vi nå ser omhandlende kritikken av spesialundervisningen i den offentlige skolen. Oppgaven forsøker derfor å se montessoripedagogikken i sammenheng med sentrale momenter fra denne kritikken. Hensikten er å gi leseren et innblikk i en metode som kanskje kan være supplerende på den tradisjonelle skolens forståelse av organisering av spesialundervisning.

Som en pedagogisk retning med utspring fra det som betegnes som handikappedagogikken skiller ikke Montessori i sine didaktiske beskrivelser på spesialundervisning og ordinær undervisning. Der man innenfor den offentlige skolen har skapt et behov for en alternativ undervisningsform for at enkelte barn skal komme gjennom bygger oppgavens konklusjon på at et slikt alternativ ikke skal være nødvendig i montessoriskolen. Dersom årsaken til behovet for spesialundervisning kan sies å ligge i den ordinære undervisningens utfordringer, er det kanskje også innenfor denne undervisningens rammer vi må åpne opp for en ny forståelse?

1.1 Tema og problemstilling

Oppgaven handler om montessoriskolens muligheter for organisering av spesialundervisning – og hvordan disse mulighetene kan sees i sammenheng med den nyere kritikken av spesialundervisningen. I 2012 startet SPEED-prosjektet opp. Prosjektleder var Peder Haug og arbeidet ble avsluttet i 2017. Som et resultat av dette arbeidet ble boken *Spesialundervisning, innhold og funksjon* utgitt. I 2017 ga også Barneombudet ut sin fagrapport «Uten mål og mening» og Kunnskapsdepartementet oppnevnte et ekspertutvalg som kom med rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertutvalget ble opprettet fordi opplæringstilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ble vurdert av departementet som ikke godt nok. Det er i denne rapportens innledning beskrevet at gruppen tidlig ikke bare fikk dette bekreftet, men at de også ble bevisst hvordan problemstillingen hadde vært gjeldende i lang tid (Nordahl et al., 2018, s.5). Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» ble utgitt i 2019 og har hentet mye av sitt kunnskapsgrunnlag fra SPEED-prosjektet.

Det ble påpekt av Nordahl og Hausstätter i 2008 hvordan Kunnskapsløftet kan sees på som en driver for en økning i antall vedtak om spesialundervisning. Et tiår senere pekes det i tillegg på lærernes kompetanse, for sen innsats og manglende oppfølging knyttet til elevens stemme som utfordringer med det spesialpedagogiske arbeidet. Kravene til utdanningssystemet øker, men man kan samtidig si at dette er krav «som skolene ikke har effektive nok systemer for å møte» (Nordahl et al., 2018, s.109). Behovet for å se spesialundervisningens muligheter i lys av montessoriskolen og den nyere kritikken av spesialundervisningen underbygges gjennom Nordahls (et.al, 2018, s. 92 & 215) videre beskrivelse om hvordan utvalgets hovedkonklusjon i forbindelse med rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* er at «vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system».

For en pedagogikk som bygger hele sitt idegrunnlag med utgangspunkt i det spesialpedagogiske fagområdet fremkommer det i oppgaven at Montessori gjennom sitt arbeid sjeldent skiver noe om særskilt opplæring eller tilrettelegging for barn med behov for ekstra støtte. Dette kan gi et inntrykk av at hun etter hvert forlot det spesialpedagogiske arbeidet til fordel for det som kan betegnes som ordinær opplæring. Oppgavens undersøkelser gjorde det derimot tydelig at dette heller kan sies å handle om hennes forståelse av at barn, i alle deres variasjoner, passer inn i pedagogikken hun konstruerte.

Hvordan Montessori gjør plass til alle barn, uten å nærmere beskrive deres ulikheter eller definere når man er utenfor eller innenfor et slags ordinært system, kommer til syne gjennom forståelsen av det som er trukket frem som hovedpoenger i lys av den spesialpedagogiske kritikken. Tidlig innsats sees i lys av skolens likhetsideal og begrepet inkludering, der man hevder at inkludering skjer gjennom likhet. Gjennom montessoripedagogikkens teoretiske utgangspunkt snus tidlig innsats, likhet og fysisk tilstedeværelse om ved å beskrive elevene i montessoriskolen og deres mulighet til frihet og selvstendige valg. Det teoretiske utgangspunktet bygger på oppfatningen om hvordan man anerkjenner og inkluderer barnet i det man muliggjør selvstendighet og undervisningsmetoder som er tilgjengelig for alle elever.

Det etterlyses økt spesialpedagogisk kompetanse i skolen og i oppgaven vises det til Haugs (2014) undersøkelse der det fremkommer hvordan høy grad av elevaktivitet kan sees i sammenheng med høy spesialpedagogisk kompetanse hos den voksne. Gjennom å vise til montessoripedagogikkens forståelse av voksenrollen sees dette i sammenheng med om lærere med høy spesialpedagogisk kompetanse kan tenkes å ha tilegnet seg noen verktøy som ligner på hvordan lærere i montessoriskolen jobber? Verktøy lærere uten denne kompetansen ikke har tilgjengelig, fordi metodefriheten i den offentlige skolen i utgangspunktet er for stor?

Ettersom elevens stemme har så stor plass i montessoripedagogikkens metode knyttes dette i oppgaven til metodefrihet, eller mangelen på dette. Dette gjøres med bakgrunn i at metoden montessoripedagogen benytter seg av tar utgangspunkt både i elevens utviklingstrinn, men også elevens interesser og kompetanse. Jo eldre eleven blir, jo mer innflytelse vil han eller hun få på undervisningens innhold.

Montessoripedagogikkens bidrag i denne debatten er å åpne opp for en annen tilnærming, en tilnærming der utgangspunktet først og fremst er pedagogisk forankret. Montessori skiller ikke mellom det ordinære og spesielle, og derfor sees oppgaven på som et viktig bidrag i arbeidet med å belyse hvordan man gjennom å styrke pedagogikkens posisjon kan bidra til at en slik forståelse i større grad kan overføres til den tradisjonelle skolen.

1.2 Redegjørelse for forforståelse

Mitt arbeid i montessorivirksomheter strekker seg tilbake til 2008 da jeg ganske tilfeldig begynte som vikar i en montessoribarnehage. Jeg hadde på denne tiden ingen høyere utdanning og jobbet som assistent i noen år. I denne perioden fikk jeg også tre barn, som alle gikk i den

samme montessoribarnehagen. Gjennom disse årene utviklet det seg en oppfatning om at denne pedagogikken var det eneste rette, en holdning som på mange måter også gjorde at jeg nok ble litt blind for pedagogikk og spesialpedagogikk som fagfelt, og alle dens nyanser.

Året før jeg fullførte min bachelorgrad i pedagogikk startet jeg å jobbe på en montessoriskole, og deretter direkte videre på mastergraden i spesialpedagogikk. Jeg jobber i dag på samme skole, som spesialpedagog og spesialpedagogisk koordinator. Årene som student har gitt meg verdifull kompetanse som samtidig også har bidratt til å åpne opp for en bredere forståelse av skole, pedagogikk, spesialpedagogikk og undervisning. Maria Montessori stoppet aldri å utvikle sine metoder, og på samme måte tror jeg at vi som praktiserer denne pedagogikken i dag må fortsette hennes arbeid. Den dagen vi sier oss fornøyde og stopper ta inn over oss vårt fagfelts nyanser låser vi oss til en oppfatning som risikerer å hindre utviklingen og på sikt føre til en pedagogikk ikke lengre relevant.

Masteroppgaven er på mange måter en prosess og et arbeid som har vart mye lengre enn selve undersøkelsesprosessen og skrivingen. Gjennom flere år har tanken på hva prosjektet skal handle om modnes, og nå som den er fullført representerer den på mange måter et slags helhet der flere mindre deler har kommet sammen. Dette innebærer både yrkeserfaring som spesialpedagog og spesialpedagogisk koordinator, studiene ved Høgskolen i Innlandet, videre utdanning i montessoripedagogikk ved Stockholms Universitet, samt interessen for og videreutdanningen i utdanningsrett. Kombinasjonen av erfaringene og kompetansen dette har gitt meg oppleves som noe leseren i denne oppgaven vil kunne kjenne igjen.

1.3 Hensikt med oppgaven

«As has been too rarely noted in public discourse, the models that form the backbone of our traditional educational system are not well adapted to children. Although cultural attitude is that school is painful and not particularly fun. This should suggest to us that something is very wrong» (Lillard, 2007, s.325).

Lillard (2007, s.325-326) beskriver at ikke alle skoler eller all undervisning kan anees som mislykket, og at mange lærere i den tradisjonelle skolen er flinke til å fremme elevenes motivasjon. Samtidig er det viktig at vi ikke slår oss til ro med at utdanningen fungerer for mange, når antallet elever som mottar spesialundervisning sier noe om andelen elever som ikke kommer gjennom utdanningssystemet. I tillegg kommer de elevene som dropper ut før

de har fullført sin skolegang. Hun beskriver videre at å endre faktorer som læreplaner ikke vil ha ønsket effekt ettersom problemene ligger dypere enn dette. På mange måter kan man si at hun beskriver slike endringer som behandlingen av et symptom og ikke selve årsaken.

Oppgavens hensikt er å kunne utforske montessoriskolens muligheter for organisering av spesialundervisning. Som spesialpedagog i montessoriskolen opplever jeg at denne pedagogikken har noe å komme med i den debatten vi nå ser. Gjennom masteroppgaven er formålet å bidra til å løfte frem disse prinsippene slik at kanskje flere pedagoger kan få de verktøyene de trenger for å skape en skole der begreper som inkludering fremstår som noe mer konkret enn et politisk forankret begrep.

1.4 Avgrensninger av oppgaven

I arbeidet med å undersøke spesialundervisningens muligheter i montessoriskolen ble det i oppgavens første del om dette valgt å gå noe tilbake i tid for å gjøre rede for det historiske perspektivet. Dette sees på som viktig for å kunne forstå pedagogikkens teoretiske utgangspunkt, dens fremvekst og å kunne se det hele i lys av dagens situasjon for spesialundervisning. I et kort historisk tilbakeblikk vil det samtidig alltid være områder man må velge bort og dermed ikke får belyst. Dette har blitt ivaretatt gjennom et kritisk utvalg av pensumlitteratur.

Når det gjelder Montessoris inndeling av barns utvikling i ulike trinn er det i denne oppgaven gjort rede for tre av disse. Ettersom dette er en masteroppgave om spesialundervisning i grunnskolen er ikke utviklingstrinnet fra 18-24 år blitt prioritert. Det ble vurdert som mer hensiktsmessig å i større grad vektlegge kapitler omhandlende montessoriskolens didaktiske materiell og læreplan.

Montessoriskolen egen læreplan skiller seg på mange måter fra Kunnskapsløftet. Hovedskillet kan sies å ligge i hvordan montessorilæreplanen grundig beskriver sin metode, mens det gjennom den offentlige skolens læreplan er lagt opp til metodefrihet. For å på en best mulig måte få frem dette har det fra de to ulike læreplanene blitt vektlagt å gjøre rede for ny overordnet del fra Kunnskapsløftet, samt den generelle delen i montessorilæreplanen. Den delen som både i Kunnskapsløftet og i Læreplan for montessoriskolen omhandler beskrivelser av fag og kompetansemål, er dermed vektlagt i mindre grad.

Oppgavens problemstilling sees i lys av den nyere spesialpedagogiske debatten og det er dermed trukket ut det som kan sies å være hovedpoenger fra denne. Ettersom oppgavens hensikt ikke har vært å kritisere dette materialet, men heller benytte det som utgangspunkt for å belyse det som kan ansees for å være et mangelfullt perspektiv i debatten, er det valgt å gi dette materialet noe mindre plass i oppgavens teoretiske del. Å nærmere analysere spesialundervisningens kritikk gjennom å gå i dybden på de rapportene og forskningen presentert i oppgaven er et omfattende arbeid med mulighet for å kunne sees som et helt eget prosjekt. Ettersom hensikten her er å belyse montessoripedagogikkens muligheter ble derfor denne forskningen og rapportene viet noe mindre plass enn for eksempel redegjørelsen om montessoripedagogikken.

1.5 Oppbygging

For å få et bilde på montessoriskolens muligheter for organisering av spesialundervisning har det vært viktig å gå tilbake til historien for å først se kort på pedagogikkens utspring og det pedagogiske idegrunnlaget. Oppgavens del om montessoripedagogikken starter dermed med en slik redegjørelse. Her kommer det blant annet frem at Montessori ikke har vært alene omkring sin forståelse av barnet og viktigheten av stimulering av sansene eller bruk av materiell i opplæringen.

Montessoripedagogikken består som det vil bli gjort rede for videre i oppgaven, av ulike didaktiske fremgangsmåter avhengig av barnets utviklingstrinn. Ettersom det ble lagt frem eksempel på presentasjon av materiell benyttet for de yngste barna i delen omhandlende didaktikken, ble det for delen om læreplanen vurdert å hovedsakelig bygge denne på beskrivelsene for det tredje utviklingstrinnet, ungdomsskoleårene. Montessori (Montessori Norge, 2020a) mente ungdommene trengte noe helt annet enn den opplæringen de hadde fått tidligere og det sees på som viktig å få frem hvordan skolen tilpasser seg de store endringene elevene i denne alderen går gjennom.

For å kunne vise til metodefriheten lærerne i den offentlige skolen er gitt, i motsetningen til montessoriskolens lærere, fortsetter oppgaven med en redegjørelse av Kunnskapsløftets nye overordnede del. Oppgavens neste del omhandlende spesialundervisningens tilstandsrapport bygger på den nyere spesialpedagogiske debatten i Norge og det som ansees for å være sentrale momenter i denne.

For oppgavens diskusjonsdel tar denne utgangspunkt i sentrale momenter fra den spesialpedagogiske kritikken og delen bærer preg av at det gjøres noen undersøkelser underveis i arbeidet med oppgaven. Dette knyttes opp til metodevalg og fremgangsmåte for oppgaven. Punkter fra den spesialpedagogiske kritikken sees i sammenheng med montessoriskolens prinsipper og det diskuteres hvordan denne pedagogikken kan bidra til å åpne opp for en ny forståelse. Hovedbudskapet kan sies å være hvordan montessoripedagogikken på mange måter har en fordel i den debatten vi nå ser, fordi metoden er mer konkret og styrende for pedagogisk praksis. I stedet for å gi lærerne frihet, fungerer pedagogikkens prinsipper og læreplanen heller som en slags rettesnor. En slik form for styring kan tenkes å gi noen fordeler som også den offentlige skolen kan profitere på.

Metodefriheten, eller for montessoriskolens lærere; den begrensede metodefriheten, belyses i oppgavens diskusjonsdel gjennom å peke på montessoripedagogikkens forståelse av barnets stemme, tidlig innsats og kompetanse. For å belyse *hvordan* montessoripedagogikkens organisering og elevsyn kan svare til noen av de utfordringene løftet frem gjennom den spesialpedagogiske debatten bærer oppgavens diskusjonsdel også noe preg av eksempler og beskrivelser av praktiske tilnærminger. Denne delen av oppgaven fremstår dermed også som en utdypning til oppgavens første del.

Avslutningsvis tar oppgaven opp montessoripedagogikkens potensielle fallgruver. En av disse hevdes å være i det man erklærer en slags suverenitet. Oppgaven vil diskutere potensielle konsekvenser dette kan ha for pedagogisk praksis, og det stilles spørsmålstegn til om fullstendig adopsjon av en pedagogisk retning på noen måte kan tenkes å være til hinder for utvikling?

1.6 Begrepsavklaring

I en masteroppgave om spesialpedagogikk er begrepene spesialundervisning og spesialpedagogikk mindre brukt enn hva man kanskje ser i andre lignende oppgaver. Dette henger sammen med montessoripedagogikkens forståelse av det spesielle som det ordinære. Med denne forståelsen blir behovet for begrep som vektlegger det spesielle mindre, fordi det eksisterer i det ordinære. Spesialpedagogikk som begrep benyttes hovedsakelig for å forklare eller diskutere et teoretisk perspektiv, mens spesialundervisning i større grad sikter til didaktikken.

Andre begreper som knyttes opp til montessoripedagogikken er *materiell*, *presentasjon* og *kosmisk utdanning*. Materiell sikter til det didaktiske materialet benyttet i montessoriskolen. Dette skiller seg fra for eksempel det vi tradisjonelt ser på som leker. Materialet i montessoribarnehagene – og skolene er utformet med en hensikt og en funksjon der man går fra det enkle og etter hvert til det mer kompliserte. Presentasjon er nært knyttet opp mot dette materialet. Dette er organisert som større eller mindre «samlinger» der elevene får faglige gjennomganger. Presentasjonene kan gjøres både i mindre grupper, eller læreren kan presentere materiell for enkeltbarn. Hensikten er å inspirere elevene til det videre arbeidet, og bygger på prinsippet om den kosmiske utdanningen. Kosmisk utdanning bygger på forståelsen om at all kunnskap henger sammen. Læreplan for Montessoriskolen (2020a, s.17) beskriver hvordan dette innebærer «at vi går fra helhet til detalj, og tilbake til helheten».

Begrepet likhetsprinsippet er benytte i oppgaven for å forklare det som gjennom forskningen, rapportene og politiske dokumenter analysert, later til å være en oppfatning om hvordan inkludering skjer ved størst mulig grad av likhet. Likheten fremmes som et viktig prinsipp i skolen, og kan på mange måter sies å overskygge likeverdighet. Begrepet forstås i oppgaven som et politisk begrep uten pedagogisk forankring.

Universell utforming handler i denne oppgaven om skolens tilgjengelighet. Universelle utformede skolebygg er ofte brukt for å beskrive hvordan disse må tilpasses menneskers variasjoner i form av tilgjengelighet gjennom for eksempel heis, ramper, dørstokker. Undervisningssystemets universelle utforming handler om undervisningens tilgjengelighet.

2. Presentasjon av oppgavens kunnskapsstatus og metodisk fremgangsmåte

I arbeidet med å gå i dybden av spesialundervisningen muligheter i montessoriskolen vurderte jeg flere ulike fremgangsmåter. Blant annet ble det vurdert å gjennomføre intervjuer av skoleledere for å få innsikt i deres forståelse knyttet til spesialundervisningens muligheter. Dette ble vurdert valgt bort med den begrunnelsen at hovedmotivasjonen for oppgaven var å se på rammene i lys av teori – ikke lærere eller skolelederens tolkning. Intervjuer med elever som har eller har fått spesialundervisning i montessoriskolen ble fort valgt bort på grunn av de etiske utfordringene med intervjuer av barn som kanskje allerede befinner seg i sårbare livssituasjoner.

Innhenting av målbare resultater for montessoripedagogikken fremstår som et større prosjekt enn masteroppgavens rammer tillater. Det finnes også minimalt med slikt materiale, særlig med utgangspunkt i norske eller nordiske forhold. Gjennom valget av tema og problemstilling ble det derfor naturlig å velge kvalitativ metode med utgangspunkt i allerede eksisterende forskning og litteratur. Dette bidrar i tillegg til å kunne se sammenhengen mellom egne undersøkelser og andres tidligere arbeid. Olav Dalland (2015, s.118-119) beskriver dette som forskningsoppgavens kumulative målsetting.

Videre skriver Dalland (2015, s. 112 & 228) om hvordan den litterære oppgaven baserer seg på allerede eksisterende kunnskap og om den kvalitative metoden som undersøkelser der hensikten er å øke kunnskapen om faktorer i fagfeltet som ikke lar seg måle eller tallfeste. I en oppgave omhandlende montessoripedagogikken blir dette i særlig grad gjeldende, og deler av valgt litteratur er på mange måter forhåndsbestemt fordi den må inneholde gjengivelse av pedagogikken. Kanskje nettopp fordi litteraturen kan antas å være gitt på forhånd blir det ekstra viktig med kriterier som bidrar til å tydeliggjøre det bevisste valget som ligger bak litteraturen presentert i oppgavens neste del.

Viktig for oppgaven var at litteraturen om montessoripedagogikken i størst mulig grad skulle være skrevet av Montessori selv og at eventuell annen litteratur omhandlende pedagogikken skulle kunne anerkjennes i en akademisk kontekst. Måten dette er gjort på er at ta utgangspunkt i litteratur presentert på en annen videreutdanning jeg tar ved Stockholms universitet. Her studerer jeg montessoripedagogikk og ble gjennom disse studiene presentert for litteratur som har fått følge meg inn i arbeidet med masterprosjektet. Jeg tok utgangspunkt i noe av denne

litteraturen, forfulgte referanser og sammenlignet originalutgaver med gjengivelser. Å forfølge referanser på ble dermed utgangspunktet for arbeidet med å fordype meg i den nyere forskningen om spesialundervisningen. Metoden bidro blant annet til å åpne opp for oppdagelsen av i hvor mye større grad enn først antatt disse dokumentene hadde en politisk bakgrunn og forankring.

Kompleksiteten knyttet til forskning om spesialundervisning fremheves av Ratib Lekhal (2017, s 369-370). Det beskrives hvordan å gjøre dette på en måte som gir en god nok oversikt over effekten nærmest er umulig. Ettersom man ikke helt sikkert kan slå fast hvilke faktorer som skyldes behovet for spesialundervisning i skolen, eller årsaken til manglende trivsel, kan man heller ikke være helt sikre på å få riktige resultater i forsøkene på å måle effekten av de tiltakene som denne ekstra undervisningen skal gi. At denne undervisningen ikke fungerer later til å ha fått etablert seg som en vedtatt sannhet. Man har nærmest konkludert med at ved å endre faktorer som høyere utdanning hos spesialpedagogene, en tidligere tilpasset opplæring og i større grad ta hensyn til elevens stemme vil kvaliteten på denne undervisningen heves. Oppgaven ønsker å åpne opp for en annen forståelse av spesialundervisningens muligheter for organisering innenfor rammene for det ordinære. For å gjøre dette tas det utgangspunkt i en pedagogikk der den tradisjonelle oppfatningen knyttet til hvordan spesialundervisning skal se ut utfordres.

Metoden der jeg tar utgangspunkt i to områder ved spesialundervisningen, montessoripedagogikkens muligheter og nyere forskning, for videre å forfølge referanser og på den måten oppdage interessante data underveis i oppgaven har dermed vist seg å være svært nyttig. Usikkerheten ved den metodiske fremgangsmåten knytter seg til hvordan materialet er fortolket, eller blir fortolket gjennom oppgaven. Litteratur benyttet vil bære preg av forfatterens fortolkning, mens materialet på nytt er tolket gjennom gjengivelsen i masterprosjektet.

2.1 Presentasjon av data

2.1.1 Montessoripedagogikken

For å se nærmere på montessoriskolens muligheter for organisering av spesialundervisning ble det viktig å først gjøre rede for pedagogikkens utgangspunkt gjennom et strategisk utvalg av data. Dalland (2015, s.116-117) beskriver dette som å velge ut undersøkelsens materiell

med utgangspunkt i at det man plukker ut skal fortelle noe om det man undersøker. I en oppgave der den metodiske fremgangsmåten tar utgangspunkt i et utvalg teori, som deretter forfølges, er resultatet blitt en omfattende litteraturliste. Dette innebærer at den samlede litteraturen totalt sett representerer et bredt spekter innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Det vil i presentasjonen av data gjøres rede for det som sees på som oppgavens primærlitteratur.

Å bringe inn originallitteratur skrevet av Montessori selv og samtidig supplere dette med mer biografiske tilnæringer som også belyser datidens samfunn, ble viktig. For valg av litteratur var ett kriterium at det skulle være så originalt som mulig og boken *The Discovery of the Child* (Montessori, 1948/2004) ble et naturlig valg. Boken ble først gitt ut omkring år 1929, men endret av Montessori selv og gitt ut i en ny utgave i 1948. Hun beskriver innledningsvis hvordan behovet for en ny versjon av boken var et naturlig resultat av mange års arbeid, og at forskjellen fra tidligere versjonen er at denne nå i større grad ikke bare beskriver en metode men hele hennes oppdagelse av barnet og dets potensiale. Boken kan på mange måter sies å være et eksempel på hvordan pedagogikken har utviklet seg i takt med Montessoris egen forskning.

En nærmere analyse av de fysiske og psykologiske sidene ved barnets utvikling skrev Montessori om i boken *Barnesinnet* (1949/2006). Denne boken ble plukket ut for å gjøre rede for montessoripedagogikkens fire utviklingstrinn. Det bør merkes at boken også utmerker seg fordi teksten antageligvis ikke er skrevet utelukkende av Montessori selv, men ved hjelp av notater gjort av hennes studenter. Barnas utviklingstrinn er grunnleggende for pedagogikken og skolens aldersblandede grupper er basert på dette. Boken ble vurdert til å egne seg godt som grunnlag for denne redegjørelsen, noe som blant annet er basert på hvordan man har arbeidet med oversettelsen. Forlegger Marie Lexow beskriver innledningsvis at man har tatt utgangspunkt i den italienske utgaven *La mente del bambino* og samtidig sett denne i lys av to engelske utgaver i tillegg til en svensk versjon. Dette har blitt gjort for å få en oversatt bok som er så tett opp til det originale verket som mulig.

Når det ovenfor beskrives at disse kildene ble valgt fordi de representerer Montessoris egne originale verk og arbeid gjelder også det samme for boken *To educate the human potential* (Montessori, 1948/1989) og *From Childhood to Adolescence* (Montessori, 1948/1973). Disse kan sies å i større grad gjøre rede for montessoripedagogikkens didaktiske prinsipper og har

derfor i stor grad blitt benyttet som et grunnlag for å bedre kunne forstå beskrivelsene av montessoriskolens egen læreplan.

I en oppgave som skal gå i dybden på montessoripedagogikken ble det ikke tilstrekkelig å kun benytte litteratur skrevet av Montessori selv. I tillegg til at spesialpedagogikk og spesialundervisning alltid vil eksistere i et samspill mellom for eksempel forskning, læreplan og teori ble det viktig å i tillegg se pedagogikkens fremvekst i lys av datidens politikk og samfunn. For å gjøre dette falt valget på bøkene *Montessoris pedagogiska imperium, kulturkritik och politik i mellankrigstidens montessorirörelse* samt *Positivism med Mänskligt ansikte, montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Begge av Christine Quarfood (2017; 2005). Disse utmerker seg fordi forfatteren er professor med bred erfaring fra å forske på barnesyn, menneskesyn, reformbevegelser og samfunnsdebatter. At hun ikke har bakgrunn fra montessorivirksomheter gjorde at boken fremstod som et særlig interessant perspektiv i tillegg til å kunne gi godt grunnlag for å forstå datidens samfunnsutfordringer og de faktorer som muliggjorde pedagogikkens fremvekst.

Skolans levda rum och lärandets villkor er en doktorgradsavhandling skrevet av Eva-Maria Tebano Ahlquist (2012), mens *Möjligheter och begränsningar* er en avhandling av Per Gynther (2016). Et kritisk utvalg av litteratur for å beskrive montessoripedagogikken gjorde at valget falt på disse bøkene. De er begge utarbeidet som et resultat av forskningsarbeid ved Stockholms Universitet, i tillegg kan forhold beskrevet i disse bøkene i stor grad sammenlignes med norske forhold. Der mye av litteraturen benyttet i oppgaven er skrevet av Montessori selv og dermed gammel, kan man gjennom avhandlinger som dette se nærmere på pedagogikkens funksjon i dagens skolesystem.

Montessori Norge (2020c) skriver på sine hjemmesider at «skoler som er godkjente etter Friskolelovens § 2-1 b), og har søkt om å følge *Læreplan for montessoriskolen*, er forpliktet til å følge denne planen i sin helhet og kan dermed ikke følge hele eller deler av LK20. At planen dermed ikke kan fravikes er et viktig prinsipp. Montessoriskolens læreplan er en konsekvens av et pålegg fra Kunnskapsdepartementet i 2005. Planen beskriver konkret hvordan undervisningen i montessoriskolen skal planlegges og gjennomføres og utgjør dermed et sentralt kunnskapsgrunnlag for denne oppgaven. Norsk Montessoriforbund (2013) fikk i oppgave å revidere sine fagplaner og det ble bestemt at man skulle gå i gang med å produsere en helt egen læreplan. Den første versjonen så dagens lys i 2007. I den andre utgaven, fra 2011, måtte man ta med en fast fag – og timefordeling. I 2010 startet man arbeidet

med å revidere ungdomsskoledelen i læreplanen. I forbindelse med fagfornyelsen er også montessoriskolens læreplan blitt revidert og den nye planen ble godkjent av Utdanningsdirektoratet i juni 2020.

Arbeidet med oppgaven startet med den tidligere versjonen av montessorilæreplanen. Etersom det er gjort vesentlige endringer fra denne og til ny versjon ble godkjent nå i juni 2020 ble det prioritert å i størst mulig grad forsøke å vektlegge denne som en del av datagrunnlaget. Det kan likevel forekomme enkelte steder at det vises til tidligere versjon.

2.1.2 Kunnskapsløftet og spesialundervisningens tilstandsrapport

Etersom montessoripedagogikken bygger på en forståelse av det spesielle som det ordinære, ble det i oppgaven viktig å åpne opp for ytterligere forståelse for hvordan den offentlige skolen forstår skole og undervisning. For å gjøre dette er det tatt med en beskrivelse av Kunnskapsløftets nye overordnede del. Delen er forankret med hjemmel i opplæringslovens §1-5 (1998). På samme måte som Læreplan for montessoriskolen nå er revidert og utgitt i ny versjon, gjelder det samme for Kunnskapsløftet. Siden innføringen i 2006 er læreplanen nå revidert og det er denne oppdaterte versjonen det vises til. Planen beskriver skolens prinsipper, men skiller seg fra montessoriskolens læreplan i form av at den er forankret i prinsippet om metodefrihet.

Spesialundervisningens tilstandsrapport beskriver den dataen som i oppgaven er valgt ut for å vise til hovedpunktene i det som hevdes å være årsaker til spesialundervisningens lave kvalitet. Underveis i arbeidet med masteroppgaven ble det i tillegg oppdaget hvordan innføringen av FNs konvensjon for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) kan tenkes å ha påvirket dette materialet. Det som dermed kan sies å på mange måter være bakgrunnen for den kritikken vi nå ser blir det kort gjort rede for i oppgavens kapittel 6.

Arbeidet med SPEED-prosjektet ble ledet av Peder Haug (2017) og handlet om å finne ut mer om spesialundervisningens innhold og funksjon. Det beskrives at til tross for at mange elever har vedtak om spesialundervisning vet vi for lite om denne undervisningens innhold, arbeidsmåter og resultatene den gir. I 2017 kom Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening*. Her har man tatt utgangspunkt i rettigheter forankret i Barnekonvensjonen, Salamanca-erklæringen og FN - konvensjonen CRPD. Gjennom å se dette opp mot elevers egne opplevelser pekes det på at spesialundervisningen ikke gir elevene et tilstrekkelig utbytte, mange opplever å ha et dårlig psykososialt miljø i tillegg til at de ikke blir hørt i saker som

gjelder en selv. For økt kvalitet anbefaler Barneombudet at Kunnskapsdepartementet iverksetter forsøk - og forskningsprosjekter.

Samme året som arbeidet med SPEED-prosjektet avsluttes og Barneombudet leverer sin fagrapport sender Kunnskapsdepartementet (Nordahl et. al., 2018, s.5) ut en forespørsel til ekspertgruppen. Hensikten var å evaluere tilbudet til de barna i barnehager, grunnskoler og den videregående skolen med behov for særskilt tilrettelegging. Arbeidet resulterte i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*;

Begrunnelsen for opprettelse av ekspertgruppen var at det eksisterende tilbudet ikke var tilfredsstillende for denne gruppen av barn og unge i norsk barnehage og skole. Gjennom arbeidet har vi sett at denne erkjennelsen heller ikke er av ny dato. Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensiale for læring (Nordahl et.al., 2018, s.5).

Stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* bygger store deler av sitt kunnskapsgrunnlag på rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Meldingen presenterer tiltak fra regjeringen som har til hensikt å «lykkes med en tidlig innsats og mer inkluderende praksis i barnehager og skoler». Det første tiltaket handler om å skape en kultur for inkludering og tidlig innsats. Man ønsker videre å styrke forskningen for økt kunnskap og det sees kritisk på kompetansen til de som i det daglige arbeider med barna. Gjennom bedre organisering skal man i tillegg styrke kapasiteten i utdanningssystemet.

I materialet valgt ut for å beskrive dagens kritikk av det spesialpedagogiske systemet står dermed det som kan sies å være en selvstendig forskningsrapport fra arbeidet med SPEED-prosjektet. Rapporten med Nordahl (et al., 2018) i spissen er en direkte bestilling fra Kunnskapsdepartementet, mens *Uten mål og mening* er utarbeidet av Barneombudet. I tillegg til relevante stortingsmeldinger og annet materiale undersøkt utgjør datagrunnlaget et representativt materiale for å ikke bare peke på selve utfordringene, men også legge til rette for en debatt der pedagogikkens innhold løftes frem i det som kan late til å være en politisk skapt debatt.

3. Montessoripedagogikken, teori og pedagogikk

3.1 Maria Montessori, lege og pedagog – fremveksten av en ny pedagogikk

Montessori var en italiensk lege født i 1870. Hun viste ifølge Per Gynther (2016, s.4) tidlig en interesse for det naturvitenskapelige, en interesse som med tiden dreide seg over på medisin og biologi. Gynther påpeker også på hvordan denne interessen kan og bør sees i sammenheng med blant annet datidens samfunnsutfordringer og det som antas å være et ønske om å forbedre menneskers levevilkår gjennom medisin. Dette bekreftes på mange måter av Quarfood (2017, s.72) som beskriver hvordan det er nettopp i dette skjæringspunktet mellom medisin og pedagogikk Montessoris teori fikk sitt fotfeste.

I perioden før montessoripedagogikken så dagens lys hadde man i tillegg sett en førskoledebatt der man for første gang diskuterte og så kritisk på innholdet i datidens barnehager. Friedrich Frøbels lekpedagogikk trer frem, en pedagogikk som i likhet med montessoripedagogikken former sine pedagogiske prinsipper rundt et behov man hadde observert hos barna. Der Frøbel så et behov for lek hos små barna kan man si at Montessori oppfatning knyttet seg til at dette aktivitetsbehovet skulle sees som et uttrykk for intellektuell potensiale. Etersom hennes oppfatning skilte seg fra den frøbelske metoden skriver Quarfood (2017, s.39-41) at denne tidligere debatten, eller uenigheten, om førskolens innhold kan ha bidratt til å legge et grunnlag for at Montessori senere velger å gå inn i pedagogikken.

Etter Montessori uteksaminasjon fikk hun som nyutdannet lege praksisplass ved et psykiatrisk sykehus. Her kom hun i kontakt med det hun opplevde som understimulerte barn. På bakgrunn av denne erfaringen dannet hun seg en oppfatning om at omsorgen for disse barna måtte suppleres med utdanning. Hun begynte dermed å studere Itard og Seguin. Itard utviklet materiell som først og fremst passet i undervisningssituasjoner en-til-en, noe Seguin igjen videreutviklet til å passe i klasseromsundervisning. Det er i dag vanskelig å helt nøyaktig slå fast hvilke av materielle Montessori har videreutviklet, utviklet selv eller hvilke som er direkte hentet fra Itard og Seguin (Gynther, 2016, s.5).

Gjennom å se til bakgrunnen fra Itard og Seguin ser man også flere andre likheter mellom deres arbeid og det som i dag utgjør noen av montessoripedagogikkens grunnprinsipper. Quarfood (2005, s.102) beskriver hvordan flere av disse kan kjennes igjen ved å se til mål for

den opplæringen Itard hadde satt for gutten fra villmarken; «social anpassning, forhøyd sensibilitet, vidgade vyer genom etablerandet av nya behov och relationer till omgivningen, verbal kommunikationsförmåga, och träning av de basala intellektuella förmågorna, uppmärksamheten, minnet och urskillningsförmågan». Målene kan sies å ha til felles at de handler om å iverksette sansene og engasjere gjennom dette.

I løpet av den tiden Itard forsøkte å skolere gutten fra villmarken, Victor, kan man lese om hvor systematisk han jobbet (Quarfood, 2005, s. 101-114). Han utviklet materiell, testet ut disse på sin elev, observerte, evaluerte og justerte. Det beskrives hvordan han var opptatt å lære sin elev tale – og skriftspråk men også vektla observasjonen knyttet til følelser og empati. Sammenlignet med Séguin kan man se at han på sin side var mer opptatt av sammenhengen mellom forståelse og hvordan kunnskap er mer enn evnen til å kopiere eller etterligne. Begge deler viktige grunnelementer vi finner i oppgavens videre beskrivelser om montessoripedagogikken.

Etter hvert får Montessori tilbud om å organisere en førskole for en gruppe barn i et av Romas fattigere strøk. Hun kan nå få testet ut sine metoder og et slikt skjæringspunkt mellom pedagogikk og medisin som det ble vist til ovenfor kan på mange måter sies å ha oppstått. Motivasjonen for å takke ja til dette beskrives av Quarfood (2017, s.71-72) som delvis å handle om et ønske om å hjelpe, men også fordi hun så det som en mulighet til å kunne praktiskere vitenskapelig feltforskning. Der hun tidligere hadde jobbet med barn med ulike funksjonsnedsettelse fikk hun nå mulighet til å forsøke sine metoder på det som på denne tiden betegnes som de normale barna. Dette ble sett på som en anledning til å sette ut i live en teori om at også disse barna skulle kunne profittere på de didaktiske prinsippene. Inspirasjonen hun tidligere hadde fått fra blant annet Seguin og Itard med deres konkrete materiell fra det spesialpedagogiske fagfeltet skulle nå overføres til ordinær opplæring på en måte som aldri har blitt gjort tidligere.

Fremstillingen ovenfor står i fare for å tegne et bilde av hvordan Montessori uten motstand fikk implementere sin metode fra det spesialpedagogiske fagområdet og inn i den ordinære undervisningen. Dette bildet nyanseres av Quarfood (2017, s.72) som gjengir en kommunikasjon mellom Montessori og hertugen di Fiano. Her kommer det frem at Montessori gjerne ville tilby sine tjenester slik at man allerede i førskolealder kunne oppdage de barna som hadde behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Her møtte hun derimot motstand og argumentet var at man ikke ønsket å integrere slik opplæring i førskolene. Man ønsket heller

å fortsette å benytte seg av egne tilrettelagte institusjoner for disse barna. Særlig interessant er det å merke seg at det her gis uttrykk for at Montessori var opptatt av å tidlig identifisere de barna som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp, men at hun så muligheten for at denne hjelpen kunne tilbys i de ordinære førskolene.

Når Montessoris forskning og arbeid med tiden vokser frem, kan man lese i hennes tekster hvordan hun var kritisk til flere områder ved barnas utdanning. Dette gjelder ikke bare innenfor utdanning av barn med særskilte behov, men også den ordinære opplæringen kritiseres. Gjennom hennes beskrivelser av datidens skolesystem kommer det tydelig frem at hun opplever dette som mangelfullt. Hun beskriver blant annet, til tross for at hun påpeker at det finnes enkelte unntak, pedagoger som nærmest uvitende når det gjelder begrepet frihet og dets betydning i barns utdanning. Videre lesing viser at hun til og med går så langt som å påstå at skolesystemet i praksis minner mer om en undertrykt kultur med nær kobling til slaveri. Hun gjør dette ved å vise til skolepulten, den man kjenner til fra tidligere der skrivebordet og pulten er ett møbel. Hun beskriver hvordan dette møbelet, ved hjelp av vitenskapen, perfektioneres til barnas mål. Setet skal være i riktig høyde og avstanden mellom benk og bord skal være korrekt. Dette beskriver hun som en såkalt hygienisk posisjon som man blant annet mente skulle bidra til å hindre spredning av skoliose (Montessori, 1948/2004, s.8-9).

Kritikken av dette møbelet er at den fengsler barnet. Han eller hun kan ikke røre seg fritt. Det eneste som er mulig er å reise seg rett opp, ikke engang bena kan strekkes på. De fysiske begrensningene man skaper ved hjelp av et slikt møbel beskrives videre som både kunstig og ondskapsfullt og også ødeleggende for barnas glød. En mangel på glød sammenlignes av Montessori (1948/2004, s.8-13) med slaveri, en form for frihetsberøvelse som ofte fører til at mennesket mister sin livsgnist og står igjen som et tomt skall.

The school must allow freedom for the development of the activity of the child, if scientific education is to come into being; this is the essential form. No one will dare to assert that such a principle already exists in teaching or in the school. It is quite true that certain pedagogues like Rousseau set out fantastic principles and vague aspirations of liberty for the child, but true conception of liberty is, in fact, unknown to the pedagogues (Montessori, 1948/2004, s.8).

Montessoris påstand er at vi hindrer barna og kroppens naturlige behov for frihet. Hun beskriver den forstyrrende læreren foran i klasserommet som overbevist over at man kan

tømme kunnskap over i barnas tomme hoder. For å få til dette påpeker hun at man blir avhengig av å ha kontroll, en kontroll som utøves gjennom fysiske begrensninger. Disse fysiske begrensningene sees på som former for straff og belønning læreren må bruke for å regulere en tvunget oppmerksomhet rettet mot undervisningen. I stedet for en autoritær voksenperson som styrer barnet gjennom straff og belønning, bør læreren være en kunnskapsrik person som veileder barnet på en vennlig måte. Elevens motivasjon vil automatisk komme for enhver som får benytte seg av sine talenter, og det samme vil da også belønningen (Montessori, 1948/2004, s.12-13).

3.2 Et utdanningsløp med utgangspunkt i utviklingstrinn

Om de ulike utviklingstrinnene skriver Montessori (1949/2006, s.27) at man har gått fra et samfunn der man tidligere ikke viste særlig interesse for barns utvikling, til at man anerkjenner de ulike prosessene mennesket går igjennom fra fødsel og til voksen. Hvordan dette nå ble anerkjent mente hun kom frem gjennom hvordan det gjennom samfunnet er organisert ulike tilbud eller forventninger til barn ut ifra deres alder. Hvordan de yngste barna skulle gå i barnehage dersom de ikke kunne være hjemme med foreldrene, før vi sender dem til skolen for en mer systematisk utdanning rundt 6-års alder. Når de kommer til tenårene har vi forstått at de trenger et annet type arbeid og en annen type utdanning, barneskolens år er over. Man har skapt skiller, eller overganger, mellom disse ulike fasene. De ulike fasene sees av Montessori (1948/1973, s.4-5) i sammenheng med en fysisk endring hos barnet og hun bruker eksempler som tannfelling hos det lille barnet og ungdommens fysiske forandring for å forklare hvordan de ulike fasene er delt inn for å imøtekomme psykiske så vel som fysiske behov.

0–6 år Det absorberende sinn (1. utviklingstrinn)	6–12 år Det resonnerende sinn (2. utviklingstrinn)	12–18 år Erdkinder (3. utviklingstrinn)
Å utforske nærmiljøet og verden rundt seg	Å utforske universet	Å utforske samfunnet
Å bruke sansene til å utforske med	Å bruke forestillingsevnen og intellektet til å utforske med	Å bruke sin kunnskap og sine evner til å utforske med
Å lære seg navn på ting	Å utforske opphav til ting, hvorfor og hvordan ting fungerer og henger sammen	Å danne seg et bilde av de store sammenhengene
Å eksistere i nåtiden	Å bruke forestillingsevnen til å forstå tidens løp	Å forstå samtiden i et globalt perspektiv
Å være bundet til det konkrete for å abstrahere	Å bruke konkret materiell og forestillingsevnen for å abstrahere	Å knytte teoretisk kunnskap til konkret arbeid
Å være mest drevet innenfra	Å kunne godta ytre krav og plikter	Å forstå nødvendigheten av ytre krav og plikter
Å gjenta aktiviteter om og om igjen	Å gjenta via variasjoner og fra ulike synspunkter	Å sette kunnskap inn i en ny sammenheng
Å lære seg morsmålet	Å utforske språk i mange former	Å bruke språk for å bli kjent med andre kulturer og mennesker
Å beherske kroppen, koordinere bevegelser	Å strekke seg, utfordre seg på det fysiske planet	Å bli kjent med kropp og sjel på nytt
Å trenge ekstrem ytre orden i omgivelsene	Å jobbe mot intellektuell selvstendighet og orden	Å jobbe mot sosial og økonomisk selvstendighet
Familien er utgangspunktet	Lokalsamfunnet er utgangspunktet	Storsamfunnet og nære venner er utgangspunktet
Å vise omsorg	Å vise empati	Å vise politisk og sosial forståelse
Å konstruere individet	Å utvikle individet i en sosial sammenheng	Å konstruere individet på nytt
Å tilegne seg grunnlaget for å være medlem av et bestemt samfunn	Å forstå hvordan alle mennesker i alle kulturer og til alle tider har de samme fundamentale behov, både åndelige og fysiske	Å finne sin plass i samfunnet

Figur 1. Særtrekk ved de ulike utviklingstrinnene. Fra Læreplan for Montessoriskolen (Montessori Norge, 2020a, s.13).

3.2.1 Null til seks år

Den første fasen, fra null til seks år, beskrives ofte som de livsviktige årene. Man kan gjennom Maria Montessoris (1949/2006, s.18-19) beskrivelse av barna som befinner seg i denne fasen, se en fascinasjon for den utviklingen som later til å skje nærmest helt av seg selv. Blant annet beskriver hun hvordan barnet absorberer språket, og lærer dette helt perfekt og feilfritt. Det absorberende barnet vil i et tilrettelagt miljø kunne utforske flere fagområder, og tilegne seg kunnskap uten behov for det vi tradisjonelt sett ser på som undervisning. Observasjoner gjort av Maria Montessori viste videre at barna opplevde en stor glede av sitt arbeid, og at læring er en naturlig prosess. Hun beskriver hvordan erfaring er grunnleggende for læring, både for yngre og eldre barn. Med det som utgangspunkt endrer også lærerens rolle seg. Fra å være en som underviser, er ens viktigste rolle i et montessorimiljø å være en veileder som legger til rette for stimulerende aktiviteter for barna.

Å legge til rette innebærer å skape muligheter for det lille barnet. Utvikling er avhengig av erfaringer og for det lille barnet innebærer dette et behov for selvstendighet. «Barnet vil gjøre ting selv, det vil bære gjenstander, det vil kle på seg og kle av seg. Dette skjer uten oppfordring fra de voksne. Barnets impulser er så sterke at vår normale reaksjon vil være å hindre dem. Gjør vi det, hindrer vi ikke bare barnet, vi hindrer naturen» (Montessori, 1949/2006, s.73).

For de yngste barna og deres behov for selvstendighet beskriver Montessori (1914, s.9-14) at førskolene skal ligne på ordentlige hjem. Barna bør ha tilgang til en hage slik at de kan være mye utendørs, og møbler skal være tilpasset deres størrelse samt lette å håndtere. Lokalene skal bestå av et hovedrom gjerne med tilknytning til bad, spiserom, felles oppholdsrom, kjøkken samt rom for fysisk utfoldelse og hvile. Hyller skal være lave, tilgjengelig for barna og inneholde materiell. Det skal være tavle eller annet skrivemateriell tilgjengelig i barnets høyde slik at de kan skrive eller tegne. På veggene skal det være kunst tilpasset små barn. Denne kan gjerne vise for eksempel barn, familier, natur eller frukt. Grønne, levende planter er et viktig element. Der barna spiser skal det være mulig for dem å være selvstendige slik at de selv kan dekke bordet, rydde av og gjøre rent etter seg. De skal få være med å forberede maten. Garderoben må være tilgjengelig på en slik måte at barna kan være med å holde orden i tingene sine. Knagger må henge lavt slik at barna kan nå dem, og det samme må utstyr for å gjøre rent. Et eksempel på hvordan et oppholdsrom i montessorivirksomheten kan organiseres er gjengitt nedenfor;

In the sitting-room, or “club-room”, a kind of parlor in which the children amuse themselves by conversation, games, or music, etc., the furnishing should be especially tasteful. Little tables of different sizes, little armchairs and sofas should be placed here and there. Many brackets of all kinds and sizes, upon which may be put statuettes, artistic vases or framed photographs, should adorn the walls; and, above all, each child should have a little flower-pot, in which he may sow the seed of some indoor plants, to tend and cultivate it as it grows. On the tablets of this sitting-room should be placed large albums of colored pictures, and also games of patience, or various geometric solids, with which the children can play at pleasure, constructing figures, etc. A piano, or, better, other musical instruments, possibly harps of small dimensions, made especially for children, completes the equipment. In this “club-room” the teacher may sometimes entertain the children with stories, which will attract a circle of interested listeners” (Montessori, 1914, s.12-13).

3.2.2 Seks til tolv år

Perioden fra seks til tolv år sees gjerne på som en rolig periode i barnets liv. «Psykisk sett befinner det seg i en tilstand av helse, styrke og stabilitet» (Montessori, 1949/2006, s.27). Det lille barnet hadde i den forrige fasen et lite, trygt og stabilt fysisk miljø. Nå skriver Montessori (1948/1973, s.9) at behovet for utforskning er større og rammene må derfor endres slik at dette behovet imøtekommes. Det beskrives hvordan å se på skolen som et sted der instruksjoner overføres fra lærer og til elev er en måte å forstå skole på. Derimot å se på skolen som en forberedelse til voksenlivet er noe annet, og konsekvensene av de to ulike synene skilles i hvordan vi organiseres skolen og møter barnet. Når Montessori (1948/1973, s.11) skriver om hvordan «An education that suppresses the true nature of the child is an education that leads to the development of anomalies” kan man på mange måter si hun hentyder at et skolesystem som ikke er tilpasset barns naturlige utvikling bidrar til å skape et unaturlig antall barn som vil streve med sin skolegang.

Videre beskrivelser av de behovene barna i denne utviklingsperioden har vektlegger også hvordan de voksne med sine instinktive reaksjoner kan risikere å hindre utvikling og heller bidra til økt misforståelse mellom lærer og elev. Når barnet går over i denne fasen, går de fra et behov knyttet til å oppdage omgivelsene og verden med sansene, til å nå stille spørsmål om hvordan og hvorfor. Voksnes forsøk på å dempe barnet i dets søken etter informasjon og svar

beskrives som en utløsende faktor for økt frustrasjon. Montessori (1948/1973, s.23-24) kaller denne overgangen en overgang til abstraksjon.

Montessori (1948/1973, s.25-28) beskriver barnet i alderen seks til tolv år som fysisk aktive. De uttrykker et stort behov for å bevege seg, et behov vi ikke skal kjempe imot. Når et barn viser at det gjerne vil ut av klasserommet, bør man imøtekomme dette. Derimot kan ikke barnet bare løpe ut uten forberedelser, og det er her lærerens veiledning blir viktig. Avhengig av hvor barnet befinner seg og hvor langt han eller hun har kommet i sin utvikling tilpasser man utflukten etter dette. Utfluktens hensikt er å øke barnets bevissthet og lærerens oppgave blir å tilpasse aktiviteter. Å lage matpakke er et eksempel på forberedelse som består av mange mindre oppgaver. For å gjøre dette må eleven først finne ut av mengde mat som skal produseres, og oppgaven krever en metodisk fremgangsmåte. Å orientere seg utendørs er en viktig egenskap og gir mange muligheter til å bli kjent med naturen. Himmeltrekninger kan utforskes på slike utflukter og kanskje åpne opp for videre studier om universet og vårt solsystem. Skyer og vær trekkes også frem som spennende områder utflukter i naturen kan skape en økt interesse for. På denne måten legger man til rette for at oppmerksomhet rettet mot våre omgivelser kan bli til kunnskap som igjen kan gis videre fra de eldre barna og til de yngre.

Modellbygging av bruer, jernbaner og andre viktig konstruksjoner i samfunnet trekkes frem som eksempler på hvordan det kan jobbes. Ahlquist (2012, s.65-67) beskriver hvordan man for dette utviklingstrinnet kan kjenne igjen mange av de elementene man også ser i de yngre barnas miljø. Samtidig er det vektlagt at det fysiske miljøet kan endres etter behov og ut ifra de emnene man til enhver tid jobber med. Rommet eller rommene organiseres slik at de ulike fagområdene eller emnene er plassert på samme sted. Hyllene og materiellet er plassert slik som for de yngre barna, lett tilgjengelig. Der miljøet for denne aldersgruppen på mange måter er en videreføring av prinsippene man så for det første utviklingstrinnet, er det for aldersgruppen fra tolv år og oppover tatt hensyn til de store fysiske og psykiske endringene man går gjennom i overgangen fra barn til ungdom.

3.2.3 12-18 år

Om de eldste barna, i alderen 12-18 år, skriver Maria Montessori (1949/2006, s.28) at fasen har mange likhetstrekk med det første utviklingstrinnet. Dette er også noe Sarah Kennedy-Berge (2017, s.13-14) påpeker. Hun beskriver hvordan det lille barnets behov for orden og

struktur handler om å kunne bli et selvstendig menneske, mens det hos ungdommen ligger et grunnleggende behov for å bli en aktiv deltaker i samfunnet. Videre beskrives det lille barnet og tenåringen som svært følsomme og med et stort behov for bevegelsesfrihet. Samtidig som mange av de innvendige prosessene kan sammenlignes med den første utviklingsfasen, ser man gjennom de videre beskrivelsene at måten Montessori mente man skulle møte dette hos ungdommen, ser annerledes ut enn for de yngre barna. Selvstendig arbeid står fortsatt sentralt, men det er nå tilpasset elevenes nye epoke i livet.

Behovene for å endre det fysiske miljøet knyttes av Montessori blant annet til de mange, og komplekse prosessene ungdommene nå gjennomgår. Dette beskrives som en kombinasjon av særlig følsomhet og samtidig et økt fysisk behov. Disse endringene kan for ungdommen medføre blant annet utfordringer med å holde på konsentrasjonen. Man må ikke se dette som manglende vilje, men heller som en viktig del av deres psykologiske utvikling og et tegn på krevende prosesser ungdommene går igjennom både fysisk og psykisk (Montessori, 1948/1973, s.63).

Ettersom en tradisjonell undervisningsform ikke tar hensyn til de endringene ungdommene går gjennom, oppleves det å gå på skole dermed ofte som en plikt fremfor et privilegium. For at elevene skal oppleve fordelene utdanning gir dem, og finne motivasjon i arbeidet, presenterer Montessori (1948/1973, s. 62-109) en internatskole på en gård på landet. Elevene skal her få oppleve naturens ro, og kunne dra fordel av en ren luft og næringsrik mat. Til forskjell fra det som i boken beskrives som en ordinær internatskole, er det selve arbeidet på landet som beskrives som spesielt. Dette arbeidet beskrives å ha både en vitenskapelig, historisk og sosial hensikt. Ved å ta del i dette arbeidet skal elevene få innsikt i og erfaring med hvordan samfunnet er bygget opp. De får oppleve hvordan deres arbeid har reelle konsekvenser både i det mindre samfunnet skolen representerer, men også for samfunnet i et større perspektiv.

Montessori (1948/1973, s.97) skriver om hvordan samfunnet stadig utvikles, gjennom ny teknologi får mennesket hele tiden nye muligheter. Hun er derimot kritisk til hvordan utviklingen i skolen later til å stå stille og argumenterer for at manglende utvikling her har gjort at man nå har endt opp med en skole for ungdommene som ikke bare er utdatert men står i kontrast til samfunnets øvrige utvikling og behov.

For elever i dette utviklingstrinnet mente Montessori (1948/1973, s.105) det ville være hensiktsmessig å kunne forlate miljøet hjemme hos familien til fordel for en skole på landet. I frisk luft, tett på naturen og med fokus på et sunt kosthold mente hun forholdene lå til rette for en skole der elevene fullt og helt kunne fokusere på studier og arbeid. Disse skolene skal organiseres som kostskoler. Her skal elevene få drifte et lite overnattingssted, ha en skolehage for dyrking av frukt og grønt, en butikk samt verksted og museum. Oppgaver knyttet til drift og vedlikehold av disse stedene sees i sammenheng med ulike fagområder. Det lille barnet lærte seg i førskolen hvordan å dekke bord, forberede mat, rydde og vaske etter seg. Montessori mente dermed at ungdommen nå var klar for langt større oppgaver.

Ahlquist (2012, s.81) skriver i sin doktorgradsavhandling om det fysiske miljøet for ungdomstrinnet at Montessori ikke skrev noe om interiøret og den fysiske utformingen av undervisningsrommene for denne aldersgruppen. Men ut ifra hennes beskrivelser om likheter mellom de yngste barna og tenåringene kan man tolke det dithen at det fysiske miljøet for denne aldersgruppen også skal ligne mer på et hjem enn en skole. Forskjellen fra tidligere er at dette nå skal være et hjem som elevene først og fremst har ansvar for å ta vare på. I tillegg til å sørge for renhold og interiør skal de nå også ha et økonomisk ansvar.

Selv om montessoriumgdomsskolen fremstår som en veldig praktisk rettet utdanning, kan det se ut til at Montessori (1948/1973, s.99) selv så et behov for å nyansere dette bildet. Hun har blant annet beskrevet at det ikke er beliggenheten på landet som i seg selv er det viktigste, men muligheten en slik plassering gir for både praktiske og teoretiske studier. Hun peker på at en slik skole skal gi elevene både teoretiske og praktiske verktøy til å utvikle ferdigheter for en fremtid vi enda ikke vet hvordan vil se ut;

This does not mean that in secondary schools, there should be no preparation for the intellectual professions, and still less that “culture” should be neglected. On the contrary, education must be very wide and very thorough, and not only in the case of the professional intellectuals, but for all men who are living at a time that is characterized by the progress of science and its technical applications. Now, even laborers need education. They must understand the complex problems of our times, otherwise they are just a pair of hands acting without seeing what relation their work has in the pattern of society. Such as they are today, they may be said to have no head. Meanwhile, the intellectuals of today are all cripples as long as their hands remain useless. Their spirit will dry up if the grandeur of the practical reality of our days is

completely shut away from them, as if it did not exist. Men with hands and no head, and men with head and no hands are equally out of place in the modern community (Montessori, 1948/1973, s.99).

3.3 Montessoripedagogikkens didaktiske materiell

Det ble ovenfor gjort rede for hvordan utviklingen av konkret materiell med den hensikt å møte et behov hos barna kan sies å være et fellestrekk mellom den frøbelske lekpedagogikken og montessoripedagogikken. Montessori hentet også mye av sin inspirasjon fra Seguin og Itard og det blir dermed tydeligere hvordan hun ikke stod alene om å se verdien i denne måten å møte barns opplæring på. Dette er viktig fordi det ikke bare er ved materiellet montessoripedagogikken først og fremst skiller seg fra andre pedagogiske retninger. En stor forskjell kan derimot sies å ligge i hensikten som ligger bak materiellet, hvordan det er valgt ut og presentert og metoden som skal benyttes i presentasjonen. Der Frøbel så barnas aktivitetsbehov som et uttrykk for behov for lek og frihet, var Montessori opptatt av at barna måtte få oppgaver som kunne gi friheten et meningsfylt innhold. «Snarare ville Montessori erbjuda barnen en uppsättning kompetenshöjande verktyg för utvecklandet av olika mentala kapaciteter och en stark jägidentitet» (Quarfood, 2017, s.78–79).

For å møte de målsettinger beskrevet om montessoripedagogikken, er måten materiellet er designet på, vesentlig. Det er laget for å gi barnet sanseopplevelser som utvikles fra det enkle og til det mer komplekse. Ved å identifisere en individuell kvalitet, kan barnet ved videre arbeid med materielle oppdage de forskjellene som er mer diskrete og etter hvert mer komplekse. Gettman (1987, s.65-66) skriver hvordan barna ved oppdagelse av variasjonen, og mønstre i den, samtidig skaper orden i sine inntrykk.

I en tradisjonell skole der det praktiseres en annen form for pedagogikk enn montessoripedagogikken, ser man ofte at eleven blir korrigert eller irettesatt av læreren. Den didaktiske ideen bak det sensoriske materiellets utforming innebærer blant annet at det er designet på en slik måte at en eventuell feil vil bli oppdaget av barnet selv. Tanken er at denne selvkorrigeringen vil føre til en økt indre motivasjon og et ønske om å lære mer. Det er gjennom observasjoner i miljøet at montessorilæreren legger merke til om barnet er klar for større utfordringer på en slik måte at elevens selvstendighet ivaretas (Gettman, 1987, s.67-68).

For innsikt i montessoripedagogikkens materiell, dets hensikt og hvordan man arbeider med dette er det nedenfor gjengitt to eksempler.

3.3.1 Spindle box



Figur 2: Illustrasjonsfoto, Spindle Box

Hensikt

Materiellet består av to bokser inndelt slik som bildet ovenfor viser. Den første boksen går fra null til fire, den andre fra fem til ni. Øvelsen går ut på å plassere riktig antall trepinner ved riktig tall. Man kan også variere med andre objekter enn trepinnene. I tillegg til økt forståelse for tallmengde er målsettingen å erfare begrepet null (Montessori, 1948/2004, s.302).

Presentasjon

Maria Montessori (1948/2004, s.302) skriver om dette at «they must feel what nothing is». Presentasjonene skal derfor være lagt opp på en slik måte at de fremstår som lekfulle og lystige. For eksempel kan man gi barnet beskjed om å «komme hit null ganger». Gjentar man dette på flere ganger på en humoristisk måte øker man både barnas forståelse for begrepet null, i tillegg til at man skaper glede og engasjement i undervisningen.

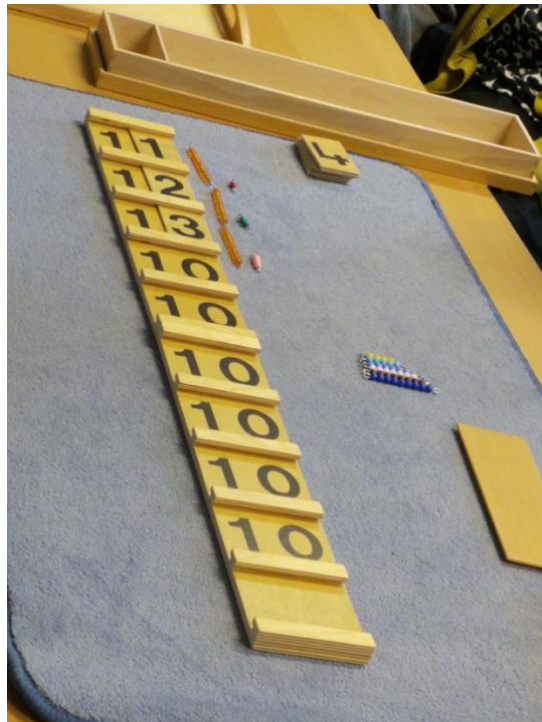
Før man går i gang med presentasjonen skal læreren vise eleven hvor materiellet har sin plass. Dette sees på som viktig for barnets selvstendighet slik at han heller hun både kan finne dette

frem på egenhånd, men også rydde opp etter seg. For presentasjon av dette materialet plasseres de to boksene inntil hverandre slik bildet ovenfor illustrerer. Ut ifra barnets modenhetsnivå og tidligere kunnskap kan han eller hun oppfordres til å si tallsymbolene. Læreren peker først på ettallet, benevner denne og flytter deretter én stav oppi boksen. Dette gjentas helt til man kommer til ni og stavene er brukt opp. Ved å gå tilbake til null gjøres barnet oppmerksom på at det på dene plassen er tomt (Gettman, 1987, s.166-167).

Videre arbeid

Videre arbeid kan gjøres ved å for eksempel knyte bunter med staver sammen. På denne måten illustrerer man for barnet mengdes. Buntene kan undersøkes, sammenlignes med hverandre og plasseres på riktig plass. Slik utforskning kan videre gjøres gjennom å plassere trepinnene på arbeidsmatte. Legger man dem nedover to og to, vil man kunne oppdage forskjellen mellom oddetall og partall (Gettman, 1987, s.166-167).

3.3.2 Seguinbrettet



Figur 3: Illustrasjonsfoto, Seguinbrettet

Hensikt

Seguinbrettet har som hensikt at barnet skal få en bedre forståelse for mengde og titalssystemet. Materialet benyttes også for å starte arbeidet med å telle fra en til 99, og består av to brett slik bildet ovenfor viser. Hvert Brett består av fem «seksjoner» og er her satt under hverandre slik de benyttes under presentasjonen (Gettman, 1987, s.177).

Presentasjon

Når Gettman beskriver presentasjonen av dette materialet er prosessen delt inn i tre ulike deler. Den første delen inneholder perletrappen, etterfulgt av Seguinbrettet, mens den tredje er en kombinasjon av disse. Verdt å merke seg er navnet på dette materialet, som gjenspeiler montessoripedagogikkens nærhet til Seguins arbeid (1987, s.178-179).

Presentasjonen med perlene gjøres ved at man først legger ut den lille perletrappen (9 rader med perler der den minste raden består av én perle og den lengste av ni), og deretter legger ut ni tierrader (perlerad med ti perler). Ved å først telle perlene i en tierrad bekrefter man sammen med barnet at denne består av ti enere. Man legger så én tierrad på maten, legger den røde perlen fra den lille perletrappen ved siden av, slik at man kan telle 11 perler. Man fortsetter

deretter med å legge den grønne raden med to perler ved siden av en tierrad, slik at man kan telle til 12. Dette fortsetter til man kommer til 19 (Gettman, 1987, s.178).

Selve Seguinbrettet presenteres i følge Gettman (1987, s.179) gjennom å først legge ut de to brettene slik at de ligger kant i kant under hverandre. Man får da en nedadgående kolonne med tiere. Kortene med tallene en til ni legges i en bunke der tallene er sortert etter størrelse, med ettallet øverst. Man begynner med å legge ettallet fra bunken øverst på brettet over null, og benevner dette som «11». Man fortsetter slik til man har fullført nitten.

Som en utvidelse av de to presentasjonen beskrevet ovenfor, kan man kombinere disse to. Når man skal gjøre dette, starter man med å plassere alt ut på en arbeidsmatte. Videre står det beskrevet hos Gettman (1987, s.179) at tierradene plasseres på høyre side av Seguinbrettene. På høyre side av hver tierrad plasserer man eneren, toerraden, treerraden også videre, nedover slik det er demonstrert på bildet ovenfor. Sentralt i denne presentasjonen er det at man teller perlene og benevner tallsymbolene.

Videre arbeid

Når presentasjonen er gjennomført, har Maria Montessori (1948/2004, s.310) beskrevet en øvelse som kan jobbes med videre. Denne er beskrevet på den måten at man som lærer tar bort et av kortene som er plassert på enerplassen, for eksempel sekseren, og erstatter det med et annet. Eleven må bytte perleraden som lå der tidligere, og bytte den ut med den som nå tilsvarer verdien på det nye kortet som er plassert på enerplassen.

4. Læreplan for montessoriskolen

Fra den spede begynnelsen og åpningen av den første montessorivirksomheten på begynnelsen av 1900 tallet, finner man nå montessoribarnehager og skoler i store deler av verden. I Norge åpnet den første barnehagen i 1969, mens den første grunnskolen åpnet i 1989. Det finnes i dag omtrent 90 montessoriskoler i Norge (Montessori Norge, 2020b). Gjeldende læreplan ble godkjent i juni 2020 (Montessori Norge, 2020a) og beskriver pedagogikken og arbeidsmetodene gjennom hele grunnskolen. Den første delen av planen er den overordnede delen og hovedelementene i denne er det gjort rede for i oppgavens neste del. Videre er planen delt inn i en del for barnetrinnet, og en annen for ungdomstrinnet.

I de delene av læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.24) som mer spesifikt beskriver innholdet i undervisningen for henholdsvis barnetrinnet og ungdomstrinnet er blant annet kompetansemål og nøkkeloppgaver gjengitt. I delen for ungdomsskolen er det også skrevet om vurdering. Nøkkeloppgaver skiller seg fra kompetansemål fordi målene ikke er absolutte, de skal heller ikke vurderes slik som kompetansemålene. Derimot skal oppdagelsene sees på som viktige steg på veien mot kompetansemål, samtidig som de også kan strekke seg forbi. Klasserommets organisering har som hensikt å legge til rette for slike oppgaver hos eleven og de utgjør derfor en viktig del av lærerens observasjonsarbeid. Gjennom å legge merke til om barna gjør disse oppdagelsene som planen skisserer, inspirasjonen dette eventuelt gir og den kunnskapen barnet opparbeider seg får læreren den kompetansen nødvendig for å veilede og legge til rette for det videre arbeidet.

Kompetansemålene er et område i Læreplanen for Montessoriskolen (Montessori Norge, 2020a, s.24) som er mindre vektlagt. Dette bygger på forståelsen om at disse ikke skal begrense barnet. I montessoriskolen handler målene på mange måter om «hvordan de bruker sine nøkkeloppgaver». I tillegg til ungdomsskolens mer formelle vurdering er undervisningsvurderingen beskrevet som sentral. Her skal både den overordnede delen og læreplanene innenfor de ulike fagområdene vektlegges likt. Det er både progresjonen, selvstendighet og en helhetlig utvikling i faget som skal vurderes. Et viktig prinsipp er at eleven deltar i arbeidet med å vurdere sine egne oppgaver.

4.1.1 Pedagogiske grunnideer og verdigrunnlaget i montessoriskolen

Den overordnede delen av montessoriskolens læreplan handler først om *pedagogiske grunnideer og verdigrunnlaget i montessoriskolen* og det beskrives hvordan Montessoris «hovedanliggende var å assistere barn og unge i å skape en mer bærekraftig, mer rettferdig og fredeligere verden» (Montessori Norge, 2020a, s.6). Grunnsynet i montessoripedagogikken bygger på forståelsen av at alle mennesker er likeverdige. Likeverdigheten knyttes opp mot muligheten til å ta selvstendige valg på en slik måte at den enkelte elev opplever at deres egenverd blir ivaretatt og personlighet, evner og forutsetninger anerkjent.

For den didaktiske metoden i montessoriskolen er det helhetlige verdenssynet, eller den kosmiske utdanningen, et viktig pedagogisk utgangspunkt. Læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.7) beskriver hvordan hensikten er å utforske alle de båndene og den gjensidige avhengigheten som knytter alt vi kjenner rundt oss sammen. Menneskets rolle som både avhengig av naturen men samtidig også andre menneskers arbeid og dermed også samarbeid står sentralt.

Det finnes utallige bånd av gjensidig avhengighet som knytter ikke-levende og levende ting sammen, og disse båndene gjør at universet fungerer som en organisme. Mennesker er også en del av denne enheten. Overalt finnes det kosmiske aktører, både levende og ikke-levende. De følger egne lover for utvikling og naturlover, og har også en rolle å spille i helheten. Energien fra sola, litosfæren, hydrosfæren, atmosfæren og biosfæren; alle disse gjør ulike typer «arbeid» i verden. Arbeidet til hver aktør er også avhengig av andre aktører, og dermed oppstår gjensidig avhengighet og det vi kaller kosmisk arbeidsfordeling og samarbeid (Montessori Norge, 2020a, s.7).

Montessoripedagogikkens menneskesyn er i læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.8-11) beskrevet gjennom det som betegnes som de menneskelige tendenser. Dette er et latinsk begrep der tendens stammer fra det latinske ordet *tendere*, som betyr å strekke seg mot. De 18 tendensene er å bevege seg, å utforske, å være nysgjerrig, å orientere seg, å skape orden, å observere, å imitere, å bruke forestillingsevne, å abstrahere, å arbeide/være i aktivitet, å konsentrere seg, å perfektionere seg, å søke nøyaktighet, å repetere, å beregne/kalkulere, å være sosial, å kommunisere og å styre seg selv med sine impulser. Læreplanen beskriver at disse tendensene også kan forstås som menneskelig urkrefter.

4.1.2 Prinsipper og pedagogisk praksis

Utdanningsdirektoratet (2018) viser gjennom Kunnskapsløftet til de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Montessori Norge (2020a, s.15) har utvidet disse til å inkludere;

- Språklige ferdigheter: lesing, skriving og muntlige ferdigheter
- Matematiske ferdigheter: regning og matematisk forståelse
- Ferdigheter i redskapsbruk
- Sosiale, moralske og etiske ferdigheter
- Ferdigheter innenfor kreativitet, skaperevne og personlige uttrykk
- Kritisk refleksjon og problemløsning
- Overordnet fremhever vi det å utvikle barn og unges evne til å klare seg selv, altså å utvikle sin selvstendighet.

Ferdighetene gjengitt ovenfor beskrives som like viktige og noe det tar tid å utvikle. De skal være synlige i alle fag og bidra til å skape en helhetlig utdanning. Man arbeider med disse gjennom for eksempel små fagpresentasjoner i mindre grupper. På den måten får alle barn mulighet til å delta aktivt både muntlig men også med hele kroppen gjennom det konkrete materiellet. Presentasjonene i slike grupper åpner opp for felles diskusjoner og refleksjoner. De setter ord på hva de gjør gjennom å forklare hva de gjør og hvorfor de gjør dette i kombinasjon med praktiske oppgaver. Elevens behov for å utforske sine omgivelser og dermed også sitt klasserom, skal gjennom tilgjengelig materiell bidra til å knekke lesekoden (Montessori Norge, 2020a, s.15).

Oppøvelsen av gode språklige ferdigheter bidrar til å også kunne utforske matematikk gjennom problemløsning og reelle oppgaver der vanskelighetsgraden øker i takt med barnets alder og modenhetsnivå. Læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.16) beskriver hvordan matematikkfaget må vektlegges både gjennom det tverrfaglige arbeidet samtidig som i kombinasjon med en hovedvekt av ansvaret på de ulike området innenfor faget.

Redskapsbruk kan sies å i særlig grad være særegent for montessoriskolen. Dette er en helt sentral ferdighet og henger sammen med pedagogikkens materiell slik det ble gjort rede for i oppgavens forrige del. Utviklingen av denne ferdigheten innebærer kunnskap om forskjellig verktøy, riktig og hensiktsmessig bruk av disse. Både teknologiske redskaper, utstyr, manuelle redskaper og digitale redskaper er en del av dette ferdighetsområdet. De voksnes viktigste

oppgave i dette arbeide blir å legge til rette for at elevene har verktøy tilgjengelig passende for deres alder og utviklingstrinn. Videre beskrivelser av de sosiale, moralske og etiske ferdighetene vektlegger hvordan dette er ferdigheter som utvikles gjennom hverdagslige aktiviteter både hjemme og på skolen. Konkret for å møte denne utviklingen er det gjort rede for hvordan montessoriskolen ser på aldersblanding som et viktig ledd i dette arbeidet. «Ved å skape et dynamisk og aldersblandet gruppefelleskap og «minisamfunn», hvor det er stor grad av samhandling og samarbeid, oppøves elevenes sosiale evner gradvis og naturlig» (Montessori Norge, 2020a, s.16).

For kreativitet, skaperevne og personlig uttrykk er barnets frihet viktig. Dette innebærer frihet til å velge aktiviteter som gjør at de kan utforske ulike måter å uttrykke seg på. Å få ta slike selvstendige valg innebærer også å la dem få prøve å feile fremfor å bli fortalt svarene. For å få til dette må undervisningslokalene være organisert på en slik måte at alle fagområder alltid er tilgjengelig for alle elevene. Å ha alle fagområdene tilgjengelig er gjennomgående for montessoriskolen og viktighetene av dette kommer også til syne gjennom læreplanens (Montessori Norge, 2020a, s.16) beskrivelse av kritisk refleksjon og problemløsning. For å arbeide med denne ferdigheten trekkes det tverrfaglige fokuset frem og mulighetene elevene har til refleksjon både over det arbeidet de selv utfører, det de lærer og den kunnskapen de selv opplever å sitte igjen med.

Muligheten for økt grad av selvstendighet i montessoriskolen kommer til syne gjennom aktivitetene materiellet og de didaktiske metodene representerer og det er påpekt i læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.16) hvordan dette betegnes som *arbeid*. Betegnelsen skal bidra til å anerkjenne elevenes aktiviteter som viktige og noe de selv har en reell innflytelse på. Betegnelsen er også en måte å anerkjenne og verdsette arbeidet mennesker før oss har lagt ned, hvordan mennesker på mange måter gjennom sitt arbeid har forandret vår levemåte på. Gjennom historien blir de kjent med menneskets utvikling og kan gjennom en bevisst forståelse for begrepet arbeid også overføre verdien av dette til sine egne liv.

Prinsippene ovenfor representerer grunnleggende verdier for utdanningen som også skal sees i sammenheng med de fire ulike utviklingstrinnene. Det ikke lineære pensumet står sentralt og bygger på en organisering der alle grunnleggende presentasjoner først gis i småskoletrinnet for aldersgruppen seks til ni år. Fra ni år og oppover fordyper man seg innenfor ulike fagområder og temaer. Man går fra helheten og inn i detaljene, for deretter å gå tilbake til helheten (Montessori Norge, 2020a, s. 17).

Læreren i montessoriskolen må motstå det som beskrives å ofte være den voksnes naturlige reaksjon; bryte inn, ta over et arbeid eller for tidlig komme med for mange svar. Det er barnets oppdagelser som skal stå i fokus, med voksenpersoner som veiledere. For å kunne klare dette er den voksne avhengig av å kjenne barnet godt. Man må ha inngående kunnskap om hvor barnet befinner slik at man på best mulig måte kan legge til rette for det videre arbeidet. Lærerens observasjoner blir viktige. Disse skal foregå på en grundig og målrettet måte og bidrar til at man kan tilpasse miljøet slik at de treffer barnas behov. Målsettingen med observasjonen for de yngste barna i skolen er å «observere hvordan de spesielle karakteristikkene hos 6-12 åringer manifesterer seg i valg, kommunikasjon og aktivitet. I tredje utviklingstrinn foregår helst observasjon mens voksne og ungdom jobber side ved side» (Montessori Norge, 2020a, s.19-20).

Aldersblandingen i montessoriskolen er beskrevet i læreplanen (2020a, s.20) som et av pedagogikkens grunnleggende prinsipper. Dette bidrar til et skolemiljø der undervisningen foregår fleksibelt og gjenspeiler samfunnets øvrige rammer. Hensikten er blant annet å bringe sammen ulike elever med ulik bakgrunn og erfaring slik at de kan hjelpe hverandre og samtidig oppøve gode sosiale ferdigheter. Vurderingskulturen beskrives som et potensielt svært utfordrende område for montessoriskolen og særlig med tanke på hvordan kompetansemålene kan virke mot sin hensikt og begrense barnets læring. Den største feilen skjer ifølge planen i det læreren kun vurderer eleven opp mot målbare resultater og stadig sidestiller vurdering med veiledning. Vurderingen skal først og fremst bygge på samtaler og observasjoner og det er også dette som benyttes som grunnlag i den videre veiledningen. Det kommer tydelig frem hvordan vurdering knyttet både til overordnet del og læreplanens øvrige del er like forpliktende.

På samme måte som elevene stadig er i vekst og utvikling skal dette også gjenspeiles i hele skolen som organisasjon. Alle ansatte i tillegg til skolens styre skal representere et felles nettverk som arbeider for å drive organisasjonen frem gjennom montessoripedagogikkens prinsipper. Gjennom god kjennskap til disse prinsippene er styrets oppgave å samtidig overholde skolens juridiske forpliktelser. Skolens interne møter må ha avsatt tid til å fordype seg i pedagogikken slik at man sammen kan reflektere over pedagogisk praksis. Kvalitets – og utviklingsarbeidet skal i montessoriskolen synes gjennom å ansvarliggjøre styret, ledelsen og den enkelte lærer (Montessori Norge, 2020a, s.21).

Det siste området beskrevet i den overordnede delen beskriver samarbeidet mellom skole og hjem. Man beskriver pedagogikken som noe som strekker seg utover montessoriklasserommet og samarbeidet mellom de voksne rundt barnet også utenom skoletid blir derfor ekstra viktig. Opplæring av foresatte trekkes frem som viktig slik at de kan bli kjent med pedagogikken og prinsippene bak de pedagogiske vurderingene som gjøres. Dette gjelder ikke bare innenfor det vi kanskje tradisjonelt ser på som selve utdanningen, men inkluderer også danning og utvikling. Samtidig som skolen bør sørge for at foreldre får kompetanse om pedagogikken, har foreldrene kunnskapen om sitt barn som skolen må bygge videre på. Utveksling om kunnskap og erfaringer skal sikre et godt samarbeid der elevens beste står i sentrum (Montessori Norge, 2020a, s.22).

4.2 Senter for studier og arbeid

Der det tidligere i oppgaven har blitt gjort rede for og beskrevet eksempler materiell som er typisk for yngre barn og elever i montessorivirksomheter ser materialet i montessoriumgdomsskolen noe annerledes ut. Det er for å skape et helhetlig bilde av skolens pedagogikk derfor valgt å i denne delen av oppgaven vektlegge opplæringen for de eldste elevene i grunnskolen.

Behovet for at ungdommene nå har behov for et annet materiell knyttes opp mot hvordan de er kommet i en fase der de er forandret både psykisk og fysisk sammenlignet med det forrige utviklingstrinnet. Montessoriskolens metode innebærer nå derfor materiell som gården, hotell/gjestehus, internat, verksteder, butikk og museum. I tillegg skal elevene gis mulighet til å utforske skolens lokalmiljø som en del av sitt materiell (Montessori Norge, 2020a, s.135).

4.2.1 Materialet for det tredje utviklingstrinnet i montessoriskolen

Hensikten med arbeidet på gården og med jorden er å gi elevene ekte arbeidsoppgaver med reelle konsekvenser. De lærer seg å dyrke egen mat – og samtidig erfare landbrukets betydning i menneskets historie. De får kunnskap om dyr – og ekte erfaringer om å ta ansvar. Arbeidet gjør at de kan produsere egen mat, men også selge dette for å skape inntekt. Arbeidsmoral beskrives som en viktig målsetting. Med dette arbeidet får ungdommene kunnskap om og erfaring knyttet til bærekraftig utvikling som de kan benytte både i praktiske og teoretiske studier videre. Ikke alle montessoriumgdomsskoler har tilgang på en gård, men læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.135-136) beskriver at andre løsninger kan være alt fra «dyrking

i plantekasser, til drivhus og skolehage, til en gård med større arealer, og fra enkelt til mer omfattende dyrehold».

På samme måte som gården gir elevene muligheter for å skape inntekt, gjelder også dette for hotellet/gjestehuset. Skolene må tilpasse dette materiellet etter hva man har tilgjengelig. Læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.136) foreslår blant annet at dette kan være en liten hytte, gapahuk eller lignende dersom man ikke har tilgang på en skole med overnattingsrom. Å kunne leie ut og dermed skape inntekt krever i tillegg utførelse av arbeidsoppgaver som servicefunksjoner, bygging og vedlikehold. Arbeid som igjen kan sees i sammenheng med teoretiske oppgaver.

Internatet er i montessoriskolen tenkt som en måte å lære ungdommen å ta «ansvar for eget liv på vei til å bli voksen» (Montessori Norge, 2020a, 136), et ansvar man tenker de er modne for å ta. Fasen ungdommen skal gjennom med å definere seg selv på nytt beskrives som ofte svært krevende både for familien og ungdommen selv. Det beskrives at de her, i stedet for å lære om samfunnet, får ekte erfaringer med å leve i et. De får erfare på egenhånd, men innenfor trygge rammer med voksenpersoner til å støtte og veilede dem.

I det tredje utviklingstrinnet skal det legges til rette for verksteder der elevene får utfolde seg med arbeid av både kunstnerisk og praktisk karakter. De skal gis muligheten til å studere teknologi og ulike eksperter, håndverkere, bør inviteres inn for å kunne lære bort sine ferdigheter. Arbeidsoppgaver knyttet til dette materiellet kan bestå av å reparere maskiner, utføre vedlikehold samt teoretisk fordypning. Steder for å reparere sykler eller motoriserte kjøretøy trekkes frem, men rom for å arbeide med sløyd, forming og keramikk som viktige elementer. Museet er nært knyttet sammen med verkstedet og beskrives også som et annet materiell godt egnet for å utforske teknologi. Gjenstandene her skal brukes, ikke stilles frem kun for å sees på. De skal kunne demonteres og monteres sammen igjen og være sentrale elementer for utforskning. Viktigheten av tilgjengelig litteratur knyttet til disse områdene fremheves i læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.137-138).

Det har i materiellet beskrevet ovenfor blitt gjort rede for hvordan ungdommene i montessoriskolen bruker tid på produksjon av varer. Butikk er derfor et viktig materiell og et sted der de kan selge sine varer. Produksjon og salg gir en mulighet for å få erfaringer med økonomi, et mål som ifølge læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s. 138-139) inneholder to komponenter; «Den ene veien til sin egen forståelse av å være økonomisk uavhengig, og den

andre er hvordan vi ser på penger. Hvordan vi distribuerer finansielle ressurser, både lokalt og globalt. Dette perspektivet skal gi ungdommen en bevissthet om hva som rører seg ute i verden».

4.2.2 Voksenrollen

I montessoriumgdomsskolen har de voksne flere ulike roller. Læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.139-140) beskriver at tillegg til å ha ansvar for fag og undervisning er det for eksempel ved internatskoler noen i personalgruppen som har rollen som «husforeldre». Personer ansatt i montessoriskolen beskrives som engasjerte spesialister som kan bidra til både en praktisk, men også teoretisk tilnærming til fagene. Gjennom tilrettelegging av miljøet på skolen skal de voksne legge til rette for at elevene kan få løsrive seg. Observasjonen slik den ble beskrevet ovenfor sees på som viktig i arbeidet med å balansere elevenes behov for støtte og selvstendig utforskning. I stedet for å alltid dele av sin kunnskap skal den voksne i montessoriumgdomsskolen holde igjen dette og i stedet arbeide side om side med eleven. Det er elevens egne erfaringer som ligger til grunn for læringen og gjennom å arbeide på denne måten er det også rom for å gjøre feil og samtidig ta lærdom av disse. Oppgaven som rollemodell er viktig for den voksne i montessorimiljøet. Dette innebærer å følge felles regler og være bevisst i forhold til hvordan man uttrykker harmoni og høflighet;

Den voksne i tredje utviklingstrinn:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Er en del av det forberedte miljøet ○ Er en rollemodell for voksen oppførsel ○ Er en kilde til informasjon om voksen kultur ○ Er et eksempel på iboende verdier ○ Er en modell for språkbruk ○ Er et medium for å prosessere følelser og ideer ○ Er et speil som kan reflektere hva ungdommen tenker og gjør ○ Er en som gir feedback ○ Er en som lytter ○ Er en trøstende skulder ○ Er en person som ungdommene kan teste ut nye ideer og oppførsel ovenfor ○ Er en som hjelper dem med å prosessere hva de går gjennom. «Er det dette du sier?» Noen ganger er ikke de andre ungdommenes skuldre sterke nok. ○ Er en tilrettelegger. En som åpner opp for nye opplevelser og ideer, en som utfordrer etablerte vaner, en som skjerper de analytiske ferdighetene, en som inviterer ungdommene til å prøve nye aktiviteter, en som vurderer alternativer, en som er med på å løse vanskelige, smertefulle uløste konfliktsituasjoner. ○ Er en beskytter. En som passer på at alle er i et sikkert miljø. En som bestemmer når det trengs hjelp. ○ Er en veileder. En som tilbyr side ved side demonstrasjoner, en som respekterer ungdommens selvstendighet, men som er tilgjengelig når hjelp virkelig trengs ○ Er en observatør. En som observerer engasjement, observerer hvilke ferdigheter som trengs og hvilke styrker som finnes, observerer hva som forårsaker angst eller bekymring, observerer forholdene og interaksjonen mellom ungdommene. Ser etter tegn på risikofylt oppførsel, ser etter områder for lidenskap og interesse hos ungdommen. ○ Er et anker. En som representerer stabilitet, en som kultiverer tillit i det lille samfunnet, en modell for ærlighet, en som kjenner seg selv og har en klar forståelse av egen identitet. ○ Er en som tror på hver enkelt ungdom på et personlig plan. En som kjenner og bryr seg om hver enkelt personlig. (Montessori Norge, 2020, s.140-141). |
|---|

Figur 4: Den voksne i det tredje utviklingstrinnet. Fra Læreplan for Montessoriskolen (2020a, s.140-141).

I arbeidet med å undersøke hvilke muligheter for organisering av spesialundervisning som ligger i det elevsynet og den tilnærmingen til skole som montessoripedagogikken representerer har jeg nå gjort rede for både pedagogikkens fremvekst, og didaktiske prinsipper gjennom presentasjon av materiell og læreplan. Redegjørelsen benyttes som et utgangspunkt når det senere i oppgavens diskusjonsdel tas tak i sentrale momenter fra den spesialpedagogiske kritikken. Disse benyttes for å vise til hvordan montessoriskolens tilnærming kan imøtekomme det som hevdes å være spesialundervisningens mangler.

For å kunne se disse manglende som løftes frem gjennom den spesialpedagogiske tilstandsrapporten har det gjennom undersøkelsene vært behov for å samtidig også se til den offentlige skolens læreplan. Dette for å kunne sammenligne montessoriskolens elevsyn med det man finner i den offentlige skolen. En slik sammenligning gir et grunnlag for å bedre kunne

forstå hvordan montessoriskolens organisering åpner opp for et elevsyn som i stedet for å skille mellom det spesielle og det ordinære, tar utgangspunkt i menneskelige ulikheter. Forskjellen som vil bli tydeligere gjennom oppgavens neste del oppleves hovedsakelig å ligge i prinsippet om metodefrihet. Der montessoriskolens læreplan er førende også for hvordan kravene som stilles skal imøtekommes, undervisningens *hvordan*, åpner oppgavens neste del opp får å se nærmere på om den offentlige skolens læreplanen overlater dette til den enkelte lærer.

5. Kunnskapsløftet og ny overordnet del

Læreplanens overordnede del er en utdypning av det som er beskrevet i opplæringslovens formålsparagraf og har samme juridiske status som en forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at når den trer i kraft og erstatter læreplanens generelle del, blir den forpliktende ovenfor alle som jobber innenfor norsk grunnskole og videregående opplæring. Delen beskriver det grunnsynet som er ment å skulle prege skolen og dermed også den pedagogiske praksisen. Der den generelle delen er delt inn i syv deler er den nye overordnede delen inndelt på en annen måte. Innledningen beskriver hensikten mens videre kapitler omhandler opplæringsverdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning samt prinsipper for skolens praksis.

5.1 Formål og opplæringsverdigrunnlag

Opplæringsverdigrunnlag handler om de sentrale verdiene i vårt samfunn og integrering av disse i skolen. Enkeltindividet står sentralt og i teksten vektlegges det hvordan læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte på best mulig vis blir ivaretatt. Det er tatt utgangspunkt i kristen og humanistisk arv og kultur samtidig som man anerkjenner hvordan også andre religioner som bygger på menneskerettighetene har disse verdiene integrert i sine tradisjoner. Den nye overordnede delen skiller seg fra den generelle delen blant annet ved at den i mye større grad fokuserer på hvordan individet skal ivaretas i fellesskapet fremfor hva læreren skal formidle. Man viser dermed hvordan anerkjennelse ligger til grunn for læring. Læreren skal nødvendigvis ikke stå i klasserommet å kun fortelle om menneskeverd, menneskerettigheter og anerkjennelse, men må praktisere slike verdier gjennom omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Den sosiale læringen og utviklingen er i følge ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) noe som skapes i den daglige samhandlingen med andre. Det er her identitet og selvbylde skapes. Det er understreket at man ikke kan isolere faglig læring fra sosial læring. Videre beskrivelser av sosial læring og utvikling handler om hvordan elevene må kunne sette seg inn i andre menneskers følelser og behov og med disse ferdighetene skaper et grunnlag for empati og vennskap. Kommunikasjon og dialog mellom elever og lærere blir vektlagt med den hensikt

at dette skal være en mulighet for elevene å lære om positiv kommunikasjon og samarbeid. Slike ferdigheter vil gjøre dem tryggere på seg selv og samtidig skape muligheter for at de får uttrykke egne meninger samtidig som de lytter til andres. Å skape en bevissthet rundt egne holdninger er viktig for å skape et skolemiljø der alle føler seg respektert og man unngår det som beskrives som hatefulle ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den generelle deles beskrivelser av kompetanse i fag legges frem som en viktig del både når det kommer til danningsoppdraget og utdanningsoppdraget. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Sitatet beskriver hvordan departementet definerer begrepet kompetanse, og i den nye overordnede delen er det vektlagt at dette skal ligge til grunn både i arbeidet med læreplanene og vurderingene.

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

I tråd med sitatet ovenfor er dybdelæring i ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) blitt innført som et eget begrep.

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskap og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

De grunnleggende ferdigheter er i den nye overordnede delen lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ferdighetene kobles opp mot både faglig og sosial utvikling og det trekkes frem hvordan de skal representere

en rød tråd gjennom hele utdanningsløpet. Utviklingen av disse ferdighetene skal støttes av alle lærere slik at arbeidet med disse kommer til syne i alle fag. For å gjøre dette er det videre beskrevet viktigheten av at elevene reflekterer over egen læring, men det er også vektlagt hvordan det er viktig at læreren følger elevenes utvikling tett slik at tilpasningene av skolearbeidet blir best mulig. Dette må gjøres for at elevene skal få mulighet til å få en dypere innsikt i skolearbeidet og de sammenhenger som finnes mellom de ulike fagområdene. En dypere innsikt trekkes også frem som viktig for å kunne ha et kritisk blikk på kunnskap.

5.3 Prinsipper for skolens praksis

Når elevene kommer til skolen skal de bli møtt med tillitt, respekt og krav. Disse prinsippene skal igjen bidra til at man fremmer danning og lærelyst. Elevene må oppleve et miljø som er raust og støttende. Dette settes i sammenheng med skolens kultur og dermed også de rammene som møter elevene i det daglige. Trygge rammer skapes blant annet gjennom tydelige voksne som også viser omsorg, samt samarbeider både med elever og deres foresatte. I en skole vil det alltid være et stort mangfold av mennesker og et slikt mangfold skal sees på som en ressurs. Elevenes medvirkning er viktig og medvirkning er grunnleggende for å skape følelsen av medansvar hos den enkelte elev. Gjennom de relasjoner og vennskapene som oppstår i skolemiljøet skal elevene oppleve å stå sterkere slik at de også gjennom den tryggheten i seg selv kan være en støtte for andre rundt seg. Praktiske og reelle erfaringer er viktig og her kan skolene gjerne benytte seg av lokale ressurser. Slike ressurser bidrar til å skape et bredere bilde av verden for elevene og vil la dem møte mennesker med en bakgrunn og historie de kanskje ikke ville ha møtt på andre måter. Slike møter bidrar til å vise nytteverdien av å samarbeide på tvers av ulike grenser som språk, politikk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På samme måte som de skal få møte ulike mennesker med ulik bakgrunn, kommer også elevene til skolen med sine ulike bakgrunner og historier. Disse ulikhetene skal bli møtt med likeverdige muligheter. På vegne av barna må læreren sette ambisiøse forventninger som er innenfor hva som kan ansees som realistisk. Slike forventninger er med på å løfte opp elevenes tro på egne evner og dermed også de mulighetene de har. At de får tid til å gå i dybden innenfor ulike fagområder sees på som viktig. For å kunne imøtekomme dette må de individuelle forskjellene elevene representerer tas hensyn til. Det må dermed gis ulik tid til slikt arbeid og også skape et rom for prøving og feiling.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem fremheves som viktig for elevens utvikling. Det er beskrevet hvordan det er hjemmet som har hovedansvaret for barnet, og hvordan den kunnskapen de har som barnet eller ungdommen er viktig for skolens tilrettelegging av danning – lærings – og utviklingsprosesser. Hjemmet skal ifølge beskrivelsene i ny overordnet del av Kunnskapsdepartementet (2017) ha en innflytelse på hverdagen til sine barn. Det er også beskrevet at skolen skal kunne uttrykke hva den tilbyr og hvilke forventninger som stiller seg til hjemmet.

Disse prinsippene og beskrivelsene gjort rede for ovenfor utgjør noen av skolens rammer gjengitt gjennom læreplanens nye overordnede del. På mange måter kan man si at det er mange likheter mellom denne og læreplanen for montessoriskolen. De utgjør et viktig grunnlagsdokument for skolen og beskriver hva opplæringen skal bygge på. Elevsynet består på mange måter også av en del likheter. Men der montessoriskolens plan samtidig beskriver hvordan undervisningen skal legges opp for å gjenspeile prinsippene presentert i dokumentet, kommer i læreplanen for den offentlige skolen metodefriheten tydeligere frem. Gjennom oppgavens neste del, der kritikken av dagens spesialundervisning presenteres, inviteres leseren til å se denne i lys av metodefriheten. Friheten vil senere i oppgavens diskusjon løftes frem igjen når det sees nærmere på montessoripedagogikkens tilnærminger til og forståelse av skolens organisering.

6. Spesialundervisningens tilstandsrapport

I 2013 ratifiserte Norge FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Regjeringen (2020) skriver på sine hjemmesider at denne ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006, og trådte i kraft i 2008. I 2015 (Regjeringen, s.59) sendte Norge sin første rapport der det blant annet beskrives hvordan riksrevisjonens undersøkelse avdekket utfordringer knyttet til saksbehandling, vurdering av spesialpedagogiske tilbud ved tildeling, samt planlegging og oppfølging av denne undervisningen. Gjennom det videre arbeidet med implementeringen beskrives det derfor at man planlegger å blant annet vektlegge viktigheten av kartlegginger og verktøy for bedre dokumentasjon og oppfølging av elever. Fokus på økt kompetanse, brukermedvirkning og forskning med hensikt å finne ut mer om spesialundervisningens årsaker og effekt fremheves også som viktige fokusområder for regjeringen fremover.

Norges første rapport ble behandlet i mars 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.10). Denne viser at til tross for redegjørelsen og beskrivelse av iverksatte tiltak stiller FN (Unitet Nations, 2019, s.10) likevel spørsmålstegn til en del punkter ved vårt spesialpedagogiske system. De er opptatt av nødvendigheten av at vi har et system med gitte standarder for behandling av elevenes hjelpebehov. Man er kritisk til at en del av denne undervisningen gis av ufaglærte, og det pekes på et manglende klageorgan som skal bidra til å sørge for at elevene får det de har krav på.

I etterkant av Norges første rapport til FN har fokuset på det spesialpedagogiske feltet økt. Forskning og rapporter har blitt publisert og ett slikt prosjekt er SPEED-prosjektet. SPEED-prosjektet er et forskningsprosjekt som startet opp i 2012 og ble avsluttet i 2017. Om elevene med vedtak om spesialundervisning skriver Peder Haug (2017, s.400) i forbindelse med prosjektet at «det er grunn til uro over at spesialundervisninga ikkje har auka desse elevane sin trivsel og redusert isolasjon og utagerande sosial åtferd». Det påpekes at elevene tilsynelatende ikke får det verre, men at undervisningen heller ikke kan sees på som «et positivt bidrag». Dette kan sies å bekreftes også av elevene selv når man ser til Barneombudets fagrapport fra (2017, s.20-21). Flere barn og unge uttrykker gjennom intervjuer at de har opplevd å møte lærere uten den kompetansen nødvendig for å kunne hjelpe dem på den måten de har behov for, og videre hvordan dette har vært et hinder for både læring og trivsel.

Barneombudet (2017, s.8-9) uttrykker dermed, blant annet på bakgrunn av disse samtalene, en sterk og alvorlig uro for barns psykiske helse, som er et tema i tiden som ofte henges på alle mulige bekymringer. Men det kan likevel være grunn til å merke seg at mange barn opplever spesialundervisningen som en belastning og at dette videre er med på å hindre dem senere i livet. Barneombudet tar derfor til orde for at man gjør en endring i opplæringsloven og de kravene som stilles til kompetanse. Haug (2017, s.17-18) peker på at det ofte er lærere eller pedagoger uten spesialpedagogisk kompetanse som blir ansatt for å gjennomføre spesialundervisningen og at dette videre har en uheldig effekt for de elevene som har størst behov for hjelp.

I 2019 hadde 7,7 prosent av elevene i grunnskolen vedtak om spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette tilsvarer 48 939 tusen barn og unge. Retten til spesialundervisning trer ifølge Opplæringslovens §5-1 (1998) inn i det man vurderer at en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Segregering og plassering av elever i andre skoler, såkalte spesialskoler, er en konsekvens blant annet ekspertutvalget med Nordahl (et. al., 2018) i spissen uttrykker bekymret for. Deres rapport ble utgitt i 2018 og underbygger forståelsen av at det er et slik skille mellom det spesielle og ordinære.

Når regjeringen i november 2019 ga ut *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020), s.9-11) har de innledningsvis beskrevet hvordan arbeidet gjort gjennom SPEED-prosjektet med Nordahl (et al., 2018) i spissen, utgjør et sentralt kunnskapsgrunnlag i arbeidet med stortingsmeldingen. Det vises til hvordan resultatene av utvalgets arbeid blant annet peker på at mange barn og unge ikke får den hjelpen de har behov for og at en kultur for tidlig innsats og inkludering dermed blir viktige tiltak i arbeidet med å hindre ulikheter blant barn og unge.

Segregering fremheves som en gjennomgående konsekvens påpekt gjennom den forskningen, dokumentene og rapportene beskrevet ovenfor. Regjeringens forpliktelser ovenfor FN og implementeringen av CRPD sees som sentral for den debatten vi nå ser, og kanskje som en mulig årsak til at vi den senere tiden har fått flere dokumenter og forskning som fremhever det de mener er spesialundervisningens årsaker og effekter. Disse årsakene som videre er trukket frem og beskrevet ytterligere nedenfor er elevens stemme, kompetanse og tidlig innsats.

6.1 Elevens stemme i organiseringen av spesialundervisning

I 2017 kom Barneombudet med fagrapporten *Uten mål og mening*. Den peker på mange av spesialundervisningens grunnleggende problemer. Samtidig skiller rapporten seg ut fra for eksempel SPEED- studien og ekspertutvalgets rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Forskjellen ligger blant annet i hvordan man her har tatt utgangspunkt i Barnekonvensjonen, Salamanca-erklæringen FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Disse er benyttet for å peke på manglende oppfyllelse av grunnleggende rettigheter blant annet gjennom samtaler med barn. Rettighetene man har bygget rapporten på er blant annet muligheten for medvirkning og retten «til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole» (Barneombudet, 2017, s.7).

Et av funnene gjennomgående for rapporten er manglende dokumentasjon i elevenes papirer på at deres stemme har blitt hørt eller at de har fått vært deltakende i avgjørelser som gjelder dem selv. Om dette skyldes at elevene ikke får delta i diskusjoner som gjelder dem selv, eller om deres meninger ikke blir tillagt nok vekt slik at de blir referatført, kommer ikke frem. Det vises til organiseringen av spesialundervisningen som et eksempel på mangel på slik medvirkning. Mange elever forteller om hvordan de blir tatt ut av klassen. Heller ikke i sakkyndige vurderinger later det til å være rutiner for hvordan elevens stemme skal komme frem. Det vanlige er at man snakker med de rundt eleven, skole og foresatte, men utelater den det faktisk gjelder (Barneombudet, 2017, s.7). Hvordan elever som tas ut av den ordinære undervisningen er problematisk viser også ekspertutvalget til i sin rapport når de peker på dette som et av sine viktigste funn og et av hovedpunktene i beskrivelsene av grunnlaget for behovet for en endring (Nordahl et al., 2018, s.215). Det legges vekt på at slik organisering ofte oppleves som en tilleggsbelastning for eleven.

Nordahl (et al., 2018, s.91) har skrevet i sin rapport er det i den offentlige skolen er hver skoles egne budsjettmidler som må benyttes til organisering av spesialundervisning. Elevene har rett til gratis grunnskoleopplæring og kommunen er ansvarlig for å dekke alle kostnader knyttet til denne (Opplæringsloven, 1998, §2-15). Vanlig praksis er at skolene får utdelt penger av sin kommune og disponerer disse midlene etter behov. I rapporten utvalget presenterer har de beskrevet hvordan skoler på grunn av dette opplever å ha mindre muligheter til tilpasset opplæring for alle elevene dersom de har mange enkeltvedtak.

Hvordan budsjettmidlene fordeles kan synes dermed å også farge den pedagogisk psykologiske tjenestens vurderinger. Barneombudet (2017, s.58-60) skriver at man i det sakkyndige arbeidet later til å ta utgangspunkt i andre føringer enn elevens behov og forhold knyttet til hans eller hennes situasjon. Dersom man i den enkelte kommunen er opptatt av å for eksempel få spesialundervisningen under et visst nivå preger dette gjerne tilrådingen. Det samme gjelder satsningsområder innenfor den praktiske organiseringen og om denne skal skje i klasse, i mindre gruppe eller en-til-en. I rapporten problematiseres videre PP-tjenesten sine generelle sakkyndige vurderinger når disse trekkes frem som en årsak til at skolene ofte står alene i organiseringen av spesialundervisningens innhold. Vurderingene bærer ifølge Barneombudet (2017, s.61) ofte preg av klipp og lim og lite konkrete formuleringer. Elevens stemme kan dermed sies å komme i andre rekke.

6.2 Spesialpedagogisk kompetanse

I forbindelse med SPEED-prosjektet publiserte Haug i 2014 en artikkel som blant annet ser nærmere på påstanden om at høy spesialpedagogisk kompetanse gir økt kvalitet for spesialundervisningen. Her kommer det frem at elevene er mer aktive og dermed har et høyere læringsutbytte når den ekstra undervisningen gis av en med spesialpedagogisk kompetanse. Ved å undersøke elevens nivå av aktivitet konkluderer man med at det er tilstedeværelsen av en spesialpedagog og hans eller hennes kompetanse som utgjør forskjellen når det gjelder læringsutbytte. Samtidig må man ta høyde for at det her vil være variasjoner som innebærer at man kan anta at bildet ikke er så entydig som Haug peker på.

Nordahl (et. al., 2018, s.86) stiller seg bak Haugs konklusjon og slår fast at det gjennom opplæringsloven ikke stilles strenge nok krav til spesialpedagogisk kompetanse hos den som blir tilsatt i en slik stilling. Dette begrunnes blant annet gjennom å vise til opplæringslovens paragraf 10-1 (1998) der det heter at «den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse». Utvalget mener at denne lovteksten er for utydelig og dermed åpner opp for at pedagoger og lærere uten riktig eller relevant kompetanse blir ansatt.

Ser man til opplæringslovens forskrift (2006, §14-3) fastslår denne at det for å ansettes i en undervisningsstilling på for eksempel ungdomstrinnet må kunne vises til at man enten har grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning, yrkesfaglærerutdanning, universitets – og/eller

høgskoleutdanning på 240 studiepoeng med pedagogisk utdanning samt 30 eller 60 studiepoeng avhengig av hvilket fag man skal undervise i. Dersom man blir ansatt for å hovedsakelig jobbe med spesialundervisning kan man i tillegg til dette ha førskolelærerutdanning eller barnehagelærerutdanning med 60 studiepoeng i spesialpedagogikk.

Utdanningsdirektoratets tolkning (2015) av lovteksten sier at dersom hovedoppgaven er spesialundervisning kan man ha en av følgende utdanninger; «lærerutdanning med spesialpedagogisk utdanning, eller førskolelærer – eller barnehagelærerutdanning med spesialpedagogikk på minst 60 studiepoeng». Man kan dermed spørre seg om det er en forskjell i hvordan utvalget ser på kravet til kompetanse sammenlignet med lovtekstens forskrift og utdanningsdirektoratets tolkning. Altså at Nordahl (et. al., 2018) etterlyser noe som allerede er tilstede i lovteksten.

For å underbygge sin påstand om behovet for økt spesialpedagogisk kompetanse, eller peke på mangelen av denne, har Nordahl (et al., 2018, s.87) sett til Gjessing. Så tidlig som i 1967 tok han opp hvordan ønsket om å utvikle en skole som passer for alle vil føre til at behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skolen øker. Påstanden om behovet for slik kompetanse forsøkes underbygges ved at utvalget videre viser til hvordan skoleledere gjennom Riksrevisjonen i 2005-2006 etterlyste bedre spesialpedagogisk kompetanse hos sine ansatte.

6.3 Tidlig innsats

Begrepet tidlig innsats ble i 2018 lovfestet gjennom opplæringslovens paragraf 1-4. Der er det beskrevet hvordan man skal tilby hjelp til alle barn mellom 1. og 4.klasse som risikerer å bli hengende etter. Denne hjelpen skal gis intensivt og på en slik måte at eleven når den forventede progresjonen. Viktigheten av å kunne tilby slik hjelp slås fast av ekspertutvalget i 2018 (Nordahl et. al., s.216) der de peker på konsekvensene av å vente for lenge. Ifølge deres beskrivelser opplever mange av de barna som ikke har forventet læringsutbytte å få store hull i sin kunnskap og ikke minst må de gjennom svært mange nederlag før nødvendig hjelp er på plass. Inkludering i stortingsmeldingen handler ifølge Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 6 (2019-2020), s.11-1) om at «alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet». Videre er tidlig innsats beskrevet som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig

småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes».

I beskrivelsene av hva begrepet tidlig innsats egentlig innebærer kommer det blant annet frem at dette sees på som et helt avgjørende prinsipp for at alle barn skal kunne få de samme mulighetene. Det beskrives at man ved å sette inn riktig tiltak også kan hindre utfordringer som frafall i den videregående opplæringen. Målsettingen er å skape en skole som er for alle elever, der forskjeller mellom kjønn, bakgrunn og tidligere prestasjoner skal reduseres. Kompenserende tiltak skal i all hovedsak utjevne ulikheter (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7 & 32).

Skoleåret 2018/2019 gikk 5,5 prosent av elevene ut av grunnskolen uten grunnskolepoeng. Dette innebærer at man mangler karakterer i mer enn halvparten av alle fag. De elevene som mangler vurderingsgrunnlag i majoriteten av fagene er ifølge Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 18-19) de samme elevene som enten får spesialundervisning, har høyt skolefravær eller har bodd i Norge i kort tid. Konsekvensen er at disse elevene fullfører sin opplæring uten å ha et godt grunnlag for videre arbeid og studier, er argumentet fra Kunnskapsdepartementets side om hvorfor arbeidet med tidlig innsats på intensiveres. Det argumenteres for at både de personlige men også de samfunnsøkonomiske konsekvensene er store når hjelpen kommer for sent.

Målsettingen med tidlig innsats slik den er beskrevet gjennom stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28) kan sies å handle om å gi alle muligheten til å lykkes. Det er trukket fram noen faktorer som utgjør grunnlaget for dette arbeidet, blant annet fokus på språkarbeid for barnehagebarna. Man skal gi bedre støtte til de barna som trenger dette, noe som innebærer identifisering av språklige utfordringer på et så tidlig stadie som mulig. Konsekvensene av for sen innsats fremheves som svært store. Samtidig gjør bekymringene rundt manglende tidlig innsats at det melder seg en rekke andre spørsmål slike dokumenter ikke later til å være opptatt av å løfte frem. Kunnskapsdepartementet viser til at det er viktig å hindre ulikheter mellom barn og unge, men sett bort fra å foreslå ytterligere kartlegginger og testing later det ikke til at man ha noe ide om hvordan dette skal skje.

Barnets stemme, kompetanse og tidlig innsats representerer alle slike områder innenfor vårt skolesystem som kritiseres og benyttes for å nærmere beskrive årsaker for

spesialundervisningens lave kvalitet. Utfordringen blir når disse årsakene ikke møtes med et alternativ eller nærmere beskrivelse av *hvordan* dette på best mulig måte kan organiseres. På den ene siden later det til at man ikke ønsker å kontrollere lærerne for mye, gjennom for eksempel økt styring av undervisningens metoder. Samtidig ser man at behovet for kontroll den senere tiden kanskje har økt, men da gjennom at man ønsker finne svar på skolens problemstillinger ut ifra resultatene på internasjonale kartlegginger og målinger. Et felles, pedagogisk forankret, system som sikrer at skolene jobber mot de samme prinsippene ut ifra samme elevsyn og tilnærming til forståelse av barns læring, later ikke til å eksistere i den offentlige skolen.

Oppgavens neste del tar derfor utgangspunkt i prinsippene om elevens stemme, kompetanse og tidlig innsats. Disse sees i lys av montessoripedagogikkens forståelse og bidrar til å åpne opp for å kunne se mulighetene for en spesialundervisning som organiseres ut ifra forståelsen av det spesielle som det ordinære.

7. Montessoriskolens forståelse av det spesielle som det ordinære

7.1 Spesialundervisningens endringsbehov

Siden den gangen Montessori hentet inspirasjon fra Seguin og Itard gang har montessoripedagogikken utviklet seg til en pedagogisk retning man finner i store deler av verden, et helhetlig utdanningsløp og et elevsyn som strekker seg fra spedbarn til ung voksen. Montessori mente at skolene ikke tok hensyn til barn og unges psykiske og fysiske behov og heller ikke var tilpasset tiden man levde i. «More than to anything else it is due to the fact that the development of man himself has not kept pace with that of his external environment» (1948/1973, s.97). Hun begrunner påstanden med at selv om samfunnet gjør store fremsteg later det til at skolene fortsetter sin praksis uten å gjøre tilsvarende endringer.

De områdene som i oppgaven er trukket frem som hovedmomenter fra den nyere debatten omhandlende spesialundervisningens kvalitet handler blant annet om kompetanse, tidlig innsats og barnets stemme. Man kan gjennom Nordahl (et al., 2018, s.93) se eksempel på hvordan kvalitet knyttes direkte opp mot kompetanse; «manglende kompetanse hos lærerne og skolens ledelse svekker elevens læringsutbytte». Problemet med påstander som dette er ikke nødvendigvis at det ikke er noe sannhet i dem, problemet ligger i hvordan man påstår at elevenes lave læringsutbytte er en direkte konsekvens av manglende kompetanse og dermed også bidrar til å utelukke andre mulige årsaker omhandlende for eksempel undervisningens innhold og metode.

Samtidig som man peker på skolens og spesialundervisningens mange utfordringer anerkjennes det også at det stilles krav til vårt utdanningssystem «som skolene ikke har effektive nok systemer for å møte» (Nordahl et al., 2018, s.109). Det ble påpekt av Nordahl og Hausstätter i 2009 hvordan Kunnskapsløftet kan sees på som en driver for en økning i antall vedtak om spesialundervisning og dermed også kan sees på som et slikt krav. Et tiår senere pekes det i tillegg på lærernes kompetanse, for sen innsats og manglende oppfølging knyttet til elevens stemme i det spesialpedagogiske arbeidet. Når det gjennom rapportene og forskningen presentert tidligere i oppgaven hevdes at man har som hensikt å gå nærmere inn å se på skolens systemer for å bedre situasjonen for elever med spesialundervisning oppleves det som en selvmotsigelse når ingen av disse tar for seg skolens kjerne – undervisningens didaktikk.

Beskrivelsen ovenfor kan sees i sammenheng med blant annet Speed-prosjektet der det beskrives av Topphol, Haug og Nordahl at forskningens hensikt har vært å finne ut av hva spesialundervisningen handler om og hvilken funksjon den har (2017, s.31). Om rapporten *Uten mål og mening* skriver Barneombudet (2017) hvordan man har ønsket å løfte frem spesialundervisningens mangler og muligheter for forbedring. *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, et al., 2018, s.23) er en rapport der man gjennom å gjøre rede for en del av den forskningen som finnes på det spesialpedagogiske feltet forsøker å «dokumentere sammenhenger mellom faktorer på ulike nivåer som fremmer og hemmer inkludering av barn og elever i barnehager og skoler». Å forsøke finne spesialundervisningens årsaker og effekt synes å være et sentralt fellestrekk.

En undersøkelse utført av Norges Handikapforbund (2014) viser at så mange som 78% av de undersøkte skolene hadde vesentlige mangler knyttet til skolenes fysiske fremkommelighet. Konsekvensene av dette kan ifølge ekspertutvalgets rapport blant annet være at elevene blir henvist til andre skoler, såkalte spesialskoler og dermed også segregert fra samfunnet forøvrig (Nordahl et al., 2018, s.92). Der Nordahl fremhever den fysiske fremkommeligheten, vil det i denne delen av oppgaven åpnes opp for en diskusjon omhandlende montessoripedagogikkens forståelse av et universelt utformet skolesystem.

Hvorfor montessoripedagogikken oppleves som relevant i en diskusjon der den nyere spesialpedagogiske kritikken også behandles handler først og fremst om hvordan pedagogikken er organisert. Pedagogikken fremstår som et alternativ til metodefriheten, en annen tilnærming til planlegging og gjennomføring av undervisningen. Metoden gir lærere mulighet for å planlegge for og ta hensyn til elevenes ulikheter innenfor rammene for det ordinære. For selv om det kan sies at vi på mange måter i dag har kommet langt, slår Lillard (2007, s.325-326) fast hvordan det er viktig at vi ikke slår oss til ro med at utdanningen fungerer for mange, når antallet elever som mottar spesialundervisning eller dropper ut av skolen sier noe annet. Hun beskriver videre at å kun fornye læreplaner og læreplanmål ikke vil ha ønsket effekt ettersom problemene bunner i at selve skolesystem for mange elever er vanskelig å komme gjennom.

«As has been too rarely noted in public discourse, the models that form the backbone of our traditional educational system are not well adapted to children. Although cultural attitude is that school is painful and not particularly fun. This should suggest to us that something is very wrong» (Lillard, 2007, s.325).

Montessori (1948/1973, s.99) skriver om hvordan utdanningen må gjøre mennesket forberedt på en verden man enda ikke vet hvordan vil se ut. Fordi vi ikke vet hvordan fremtidens samfunn vil se ut må elevene bli møtt med en utdanning som gir dem både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Uten praktiske kunnskaper vil teoretikeren stagnere og ikke finne sin plass i et moderne samfunn, på samme måte som det samme gjelder den med praktiske ferdigheter som ikke har tilstrekkelig med teoretiske kunnskaper for å kunne se på hvilken måte hans arbeid har en effekt på samfunnet.

På samme måte som Montessori i sin tid så et endringsbehov i skolen, blir også spesialundervisningens endringsbehov tydelig gjennom forskningen og rapporter presentert gjennom oppgaven. Det pekes på årsaker til problemet og man presenterer løsninger. I undersøkelsene gjort gjennom arbeidet med masteroppgaven kom det derimot også frem hvordan spesialundervisningens endringsbehov later til å ha sitt utspring fra regjeringens målsetting om implementering av CRPD. Kan arbeidet med implementeringen og behovet for å finne spesialundervisningens årsaker og effekter ha hatt en betydning for resultatene som legges frem, og dermed bidra til å forklare hvordan pedagogisk metode later til å overskygges av politiske tiltak?

Gjennom oppgavens diskusjon tas punktene om kompetanse, tidlig innsats og barnets stemme opp igjen for å nærmere sees i sammenheng med montessoripedagogikken. For å på best mulig måte forstå pedagogikken som et alternativ til dagens spesialpedagogiske praksis vil dette belyses gjennom å vise til sentrale momenter ved montessoriskolens organisering. Hensikten er å åpne opp for en diskusjon der spesialundervisningens plass i den ordinære undervisningen kan sees på en annen måte. Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (2017) viser til hvordan mange elever med vedtak om spesialundervisning opplever denne undervisningen som et segregert tilbud som gjerne innebærer en fysisk adskillelse fra det sosiale fellesskapet. At det spesielle i montessoripedagogikken er det ordinære sees i denne oppgaven på som en motsetning til den fremstillingen man ofte får av spesialundervisningen i den offentlige skolen.

7.2 Montessoripedagogikken utfordrer forståelsen av elevens stemme

Henning Jakhelln og Jorunn Møller beskriver hvordan regelverket i skolen først og fremst må følges opp av skolens ledelse og dens ansatte (2016, s.34-35). Til grunn for all undervisning finner vi menneskerettighetene (1999). Denne sikrer blant annet retten til skolegang, og at ens

egne mening skal lyttes til og vektlegges. I Norge er det hovedsakelig opplæringsloven som skal sørge for at disse rettighetene og forpliktelsene blir overholdt. Retten til et trygt og godt skolemiljø utdyper viktigheten av at det er elevenes syn på sin egen situasjon som skal vektlegges (Opplæringsloven, 1998, §9). Læreplanene skal ivareta de bestemmelser og prinsipper regelverket beskriver, disse ansees for å være som en forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet 2016). For montessoriskolen er planen knyttet opp mot skolens godkjenning og det kan dermed ikke avvikes fra denne (Montessori Norge, 2020c).

Med en tydeligere forankring i lovverk er elevens stemme slik det er beskrevet i oppgavens kapittel 6.1 de siste årene blitt løftet frem som en viktig del av skolens praksis. Samtidig kan man ved å se til oppgavens tidligere beskrivelser om dette stille spørsmålstegn til om en tydeligere juridisk forankring har hatt en reel konsekvens for praksis? Eller kan det, som Barneombudet (2017, s.7) påpeker, handle om at man ikke er flink nok til å dokumentere denne oppfølgingen? Vektleggingen av elevens stemme later til å forskyves fordi andre vurderinger som for eksempel økonomi prioriteres i stedet.

Sandberg og Aasens (2008, s.11-12) beskrivelse av innføringen av Kunnskapsløftet legger vekt på at dette skulle være en reform med hensikten å endre måten skolene ble styrt på. Der læreplanen tidligere i større grad hadde lagt føringer for undervisningens innhold ble lærerne nå gitt større frihet. Samtidig med denne innføringen hadde man på begynnelsen av 2000-tallet også sett en annen trend i skolen – økt fokus på testing og kartlegging. Slike standardiserte internasjonale verktøy fikk en stadig større plass og Mathiesen & Vedøy (2012, s.33) peker på hvordan man nå så en dreining der det er «elevenes skoleprestasjoner som blir målt som læringsutbytte».

Lærerne og skoleledere gis dermed økt grad av frihet, samtidig som Nordahl og Hausstätter (2009, s.27) peker på at «den lokale friheten blir imidlertid ikke etterfulgt av en reduksjon av sentrale styringsgrep». Ved å se dette i sammenheng med montessoripedagogikkens muligheter for organisering av spesialundervisning kan det argumenteres for at mange av de systemene som etterlyses for å ivareta elevens stemme kan sees i sammenheng med montessoripedagogikkens begrensede metodefrihet. Montessoriskolens læreplan er eksempel på et styringsdokument der lærerens rolle er nøye beskrevet, der tilpasninger og undervisningsmetoder som ivaretar elevens behov for frihet og muligheten til å påvirke egne valg står sentralt.

Elevens stemme sees her opp mot montessoripedagogikkens forståelse av metodefrihet. Innføringen av kunnskapsløftet beskrives i oppgavens forrige del som en driver for økt spesialundervisning. Det vises til at man i den offentlige skolen har valgt å i større grad gå bort fra styring av undervisningens innhold, mens oppgavens redegjørelse for montessoriskolen viser at graden av metodefrihet her er relativt liten. Begrenset metodefrihet gjelder riktignok læreren i montessoriskolen – ikke eleven. Disse ulike tilnærmingene kan på mange måter sees på som to motsetninger. Der elevens arbeidsmetoder og oppgaver i den offentlige skolen tar utgangspunkt i aktiviteter som er lærerstyrte tar aktivitetene i montessoriskolen utgangspunkt i ideen om at barn og unge skal få ha en reel påvirkning ut ifra deres utviklingstrinn og modenhetsnivå.

7.2.1 Prinsipper for ivaretagelse av elevens stemme i montessoriskolen

Nordahl (et al., 2018, s.113) viser til at mange av de barna som mottar spesialundervisning ofte har tilleggsutfordringer knyttet til for eksempel ADHD eller atferd. Dagens undervisning foregår ofte i form av at elevene sitter på den samme stolen, ved den samme pulten, store deler av dagen. Barna det her er snakk om sees gjerne på som urolige i klasserommet og tanken er kanskje at det beste er å ta dem ut slik at det ikke blir forstyrrende for de andre. I tillegg kan man anta at undervisningen ofte er organisert på en slik måte at læreren står fremst i rommet og underviser innenfor et gitt tema. Å da skulle utøve et annet undervisningsopplegg, spesialundervisning, i tillegg til det ordinære i det samme klasserommet, sees på som vanskelig å gjennomføre uten at det blir forstyrrende for resten av gruppen. Med klasserommets tradisjonelle undervisningsform kan det tenkes at man bygger opp under en forståelse av det spesielle som det spesielle og det ordinære som det ordinære. Å integrere det spesielle i det ordinære kan med dette utgangspunktet blir utfordrende og resultatet er i stedet en separasjon.

Organiseringen av det ordinære kan på mange måter sies å legge rammene for spesialundervisningens muligheter og en potensiell oppheving av dette skillet. Når det spesielle er det ordinære er rommet for de individuelle tilpasningene tilstede gjennom blant annet vektlegging av elevens stemme. Tilpasninger fremstår som utgangspunkt for det ordinære, ikke som et tiltak for det spesielle.

En skole tilpasset de ulike utviklingstrinnene og behovene som kjennetegner disse var slik Montessori så det, noe som ikke eksisterte på hennes tid. Hun mente at skolene ikke tok hensyn

til ungdommenes behov og heller ikke var tilpasset tiden man levde i. «More than to anything else it is due to the fact that the development of man himself has not kept pace with that of his external environment» (1948/1973, s.97). Hun begrunner påstanden med at selv om samfunnet gjør store fremsteg later det til at skolene fortsetter sin praksis uten å gjøre tilsvarende endringer. Videre kritikk av det som var datidens skolesystem rettes mot hvordan ungdommer fortsetter å behandles slik som de gjorde da de først begynte på skolen. Man kan se hvordan barnet i tenårene går gjennom mange fysiske endringer, likevel later det til at man ikke har forstått hvordan skolen må tilpasse undervisningen til å også møte de mentale endringene som skjer i kroppen. Kritikken kan tolkes som at Montessori (1948/1973, s.97-101) mente den tilpasningen man gjør ved å bare bytte ut skrivebord og stoler i passende størrelser er et bevis på at man ikke anerkjenner slike endringer hos elevene.

Det stilles spørsmålstegn til om metodefriheten i dagens offentlige skole er et element ved vårt skolesystem som legger et tilstrekkelig grunnlag for å ivareta prinsippet om elevens stemme, og videre hvordan man gjennom å se til montessoripedagogikkens organisering kan oppnå ny og innsiktsfull informasjon om muligheten for en undervisning der det spesielle er det ordinære. Montessoriskolens læreplan skiller seg ut ved at den gjennom en annen tilnærming muliggjøre en reel innflytelse fra elevene.

Gjennom den offentlige skolen er man vant til en organisering der skoledagen er inndelt etter en fast fag – og timefordeling. Selv om en slik fordeling ikke samsvarer med Montessoris oppfatning om hvordan å best organisere skolen, påpeker Norsk Montessoriforbund (2013, s.204) at dette likevel er et krav fra Kunnskapsdepartementet. Læreplanen beskriver hvordan montessoriskolene derfor skal se denne som et minstekrav og det understrekes at dette ikke må gå på bekostning av den tidsrammen den enkelte eleven har behov for. Gjennom å organisere montessoriskolene som heldagsskoler har man i tillegg et noe høyere timetall sammenlignet med den offentlige skolen. Denne forskjellen muliggjør tid for faget arbeid som innebærer en økt fleksibilitet når det gjelder elevenes muligheter for å styre sin egen tid. Fag – og timefordelingen kan på mange måter sees på som et mulig hinder for elevens stemme, også i montessoriskolen, ettersom man ved å følge denne i mange tilfeller vil måtte inngå et slags kompromiss med hva elevene uttrykker og har behov for. Det argumenteres for at montessoriskolens læreplan imøtekommer dette fordi den potensielle utfordringen adresseres gjennom konkrete tiltak som for eksempel økt timetall. Det presiseres at dette har til hensikt å legge til rette for økt fleksibilitet, eller sagt på en annen måte; økt grad av vektlegging av elevens stemme.

Flexibiliteten realiseres gjennom prinsippet om en indre styrt læring. Dette er ikke noe som styres uavhengig av læreren, men derimot en kompleks prosess der pedagogen tar utgangspunkt i det som beskrives som kompetansemål, elevens utviklingstrinn og modenhetsnivå. Forståelsen av kompetansemålene og evaluering av disse skal ifølge montessoriskolens læreplan (Montessori Norge, 2020a, s.24) sees som en totalvurdering der nøkkeloppgaver vektlegges likeverdig med fagområdenes kompetansemål.

Elevene oppmuntres til selvstendig tenkning, en forutsettende faktor for å kunne bli en aktiv demokratisk borger. Elevens stemme er en naturlig del av dette gjennom at de avhengig av utviklingstrinn og modenhetsnivå må ta ansvar for, planlegge og prioritere arbeidsoppgaver. Dette gjelder både individuelt arbeid i tillegg til samarbeidsoppgaver og ulike ansvarsoppgaver. Å bli selvstendig beskrives av Montessori (1948/1973, s.102-103) ikke bare som viktig for å oppnå en økonomisk frihet, men knyttes også til følelsen av mestring og troen på egne ferdigheter, eller valorisering av individet.

For å oppnå denne selvstendigheten er et av lærerens viktigste oppgaver det forberedte miljøet. Det er beskrevet i montessoriskolens læreplan (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.184) hvordan dette må være tilpasset den enkelte aldersgruppen. Det trekkes frem hvordan det er viktig at ungdom i denne fasen blir møtt ut ifra det behovet de har for å lære om samfunnet og å bli produktive og aktive deltakere. Kombinasjonen av teoretiske studier og praktisk arbeid skal bidra til å dekke dette behovet og dermed fremme de naturlig indre drivkreftene i ungdommen. Man går i denne fasen gjennom store fysiske forandringer, forandringer som gjør at miljøet og skolehverdagen må tilpasses disse nye behovene.

Revidert plan (Montessori Norge, 2020a, s.139-140) beskriver ytterligere hvordan miljøet skal settes opp på en slik måte at alle elevene får mulighet til å utvikle et eierskap til elementene. Presentasjonen av voksenrollen i oppgavens kapittel 4.2.2 vektlegger viktigheten av at den voksne jobber side – om side med eleven. Kombinasjonen av å være en trygg, omsorgsfull og kunnskapsrik veileder må sees opp mot behovet for å dele for mye kunnskap. Man skal støtte elevens læringsprosesser, validere dem gjennom å åpne opp for muligheten til å gjøre seg opp egen erfaringer. Man skal ikke bare være sammen med ungdommene i arbeidstiden, men også gjennom pauser og måltider. Den voksnes jobb er å ta ansvar for orden frem til ungdommen har utviklet tilstrekkelig selvdisiplin til å ta en større del av ansvaret selv.

7.2.2 Økt vektlegging av elevens stemme gjennom en annen tilnærming til vurdering

Som kvinnelig lege uteksaminert på slutten av 1800-talet, beskrives Maria Montessori som banebrytende, og knyttes gjerne opp mot feminismen (Gynther, 2016, s.4-6). Dette er noe som ikke bare går igjen i hennes personlighet og valg av utdanning, men hennes syn på blant annet lærerens rolle i klasserommet kan også antas å ha vært radikal for tidsepoken. Man ser dette særlig i forhold til hvordan hun beskriver utviklingen av moralske egenskaper hos barna, og hvordan læreren her er et sentralt forbilde. Læreren har en stor innflytelseskraft, og må bruke denne på en klok måte. Dette innebærer bevissthet ovenfor bruk av blant annet blikk, stemme og kroppsspråk.

Lærerens rolle i klasserommet er annerledes enn hvordan vi kjenner den fra den tradisjonelle skolen. Dette innebærer at også vurderingen av elevene er annerledes. Vektlegging av elevens stemme skjer her gjennom observasjon, underveisvurdering og sluttvurdering. Disse bidrar til å skape det grunnlaget læreren trenger for å legge til rette for en undervisning der «ungdommene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning» (Montessori Norge, 2020a, s.147)

Observasjon er et viktig verktøy for læreren i arbeidet med vurdering. Disse gjøres gjerne mens man jobber sammen med elevene mens de erfaringene man gjør seg deles de voksne imellom. Årsaken til at dette er en så viktig del av vurderingen er at den lar læreren bli kjent med eleven, læringsstrategier og hva som fungerer. I tillegg til samtaler som det vises til nedenfor, kan disse observasjonene sies å legge til rette for en mer indirekte vektlegging av elevens stemme. Det sosiale samspille for elever i ungdomsskolealder kan tidvis være svært utfordrende, mens man gjennom observasjoner får mulighet til å støtte ungdommene gjennom disse. Hovedmomentene for observasjon av elever i dette miljøet beskrives å være er «ekte og nødvendig arbeid for minisamfunnet og/eller samfunnet ellers, sosial organisering og graden av sosial integrasjon, livet i minisamfunnet, praktisk og akademisk arbeid og sosial og økonomisk uavhengighet» (Montessori Norge, 2020a, s.146).

Underveisvurderingen i montessoriskolen er bygget opp av flere elementer. Montessori Norge (2020a, s.146-148) beskriver hvordan den skal gjøres på mange måter og gjennomføres løpende som et viktig ledd i den veiledningen elevene skal få. Vurderingen består skal være et resultat av observasjoner, underveisvurdering og sluttvurdering. Den muntlige vurderingen

omhandler i hovedsak den daglige dialogen mellom lærer og elev. I montessoriskolen skal det være slik at ungdommer og voksne jobber side om side gjennom hele dagen og disse arbeidsøktene skal være bygget på samtaler der elevene jevnlig får tilbakemeldinger på det arbeidet de utfører. Mer formelle samtaler mellom elev og kontaktlærer, gjennomføres minimum en gang per semester. Det er eleven som skal invitere til denne samtalen og skal være dialogpreget. Temaet for disse samtalene skal være fremtidige arbeidsoppgaver og de kravene disse oppgaven medfører. Det sosiale er også sentralt og skal være et av temaene i en slik samtale. Ved gjennomføringen av slike samtaler skal det skrives referat som både lærer og elev signerer.

Slik det fremkommer i montessoriskolen læreplan (Montessori Norge, 2020a, s.146-148) er vurdering tenkt som noe som skal bidra til å løfte opp eleven og skape ytterligere motivasjon for læring. Ikke bare skal disse vise eleven hva han eller hun kan, men samtidig gi viktig veiledning knyttet til veien videre og områder der eleven kan videreutvikle sitt arbeid. Det er vektlagt hvordan vurderinger og tilbakemeldinger er en del av en sosialiseringssprosess fordi de bidrar til å vise elevene hvilke krav og forventninger som stilles dem. Dette er med på å synliggjøre at alle mennesker har en kompetanse og skal bidra til å skape økt motivasjon for den enkelte elev. I arbeidet med å sette karakter skal man også vektlegge ulike typer arbeid. For sluttvurderingen, standpunkt karakter og eksamen er det en totalvurdering som skal ligge til grunn. Ettersom standpunkt karakteren skal bygge på dokumenterbar informasjon er en innhenting av dette et viktig arbeidsområde for læreren.

7.3 Montessoripedagogikken utfordrer forståelse av kompetanse

Barneombudet, Nordahl og Haug (2017; 2018; 2017) er opptatt av å fremheve årsaker som for lav kompetanse hos lærerne, et hjelpesystem som trer inn for sent i tillegg til manglende vektlegging av elevens stemme som årsaker til spesialundervisningens dårlige kvalitet. Årsaken til denne separasjonen mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen forsøkes i denne oppgaven å i stedet sees i et annet lys, i denne delen gjennom forståelsen av kompetanse og de ferdigheter viktig for montessoriskolelæreren.

Haug er en av de som stadig trekkes frem i oppgaven for å belyse det som blir beskrevet som årsaker til spesialundervisningens lave kvalitet. Der det tidligere i oppgaven har blitt fremhevet hvordan det skilles mellom det ordinære og det spesielle, underbygges dette på mange måter

når det beskrives at «spesialundervisninga skal gi andre og betre vilkår for læring enn den ordinære opplæringa» (Festøy & Haug, 2017, s.54). Å beskrive spesialundervisningen som noe annet slik det er gjort i dette sitatet kan ansees for å samtidig åpne opp for en tolkning der man bidrar til å opprettholde denne forståelsen. Gjennom etterlysningen av økt kompetanse for de som utøver spesialundervisningen snus spørsmål om kompetansekrav her om til å heller handle om å vise hvordan montessoripedagogikken forstår lærerens oppgave og kompetanse. I stedet for å i størst mulig grad handle om en juridisk tolkning og forståelse, sees dette dermed i en pedagogisk kontekst som bidrar til å muliggjøre et annet syn på spesialundervisning.

På samme måte som det kan sees på som et paradoks at man på mange måter anerkjenner spesialundervisningen som noe annet enn det ordinære, kan det samme sies om måten man tar høyde for andre mulige forklaringer om spesialundervisningens dårlige kvalitet uten å vektlegge dette i beskrivelsen om spesialundervisningens årsaker. Det forklares hvordan «dårlige resultater i barnehagen og skolen ikke alltid kan forklares ved at det er noe galt med barn og unge, det kan også være noe med den pedagogiske praksis og læringsmiljøet som ikke møter barn og unges behov og forutsetninger på en hensiktsmessig måte» (Nordahl et al., 2018, s.220). Man tar dermed høyde for andre faktorer, men velger likevel å ikke videre utdype betydningen av pedagogikken eller de didaktiske rammene.

Det pekes i oppgavens del omhandlende den spesialpedagogiske tilstandsrapporten om hvordan man etterlyser behovet for et lovverk som tydeliggjør kompetansekravet for de som skal gjennomføre spesialundervisningen, et behov som understrekes ved å vise til Haugs (2014) undersøkelse om elevenes aktivitet. Denne fremhever hvordan elevenes aktivitet øker i det spesialundervisningen gis av personer med spesialpedagogisk kompetanse. Elevaktivitet knyttes direkte opp mot kvalitet og kompetanse. Det stilles her spørsmålstegn til om denne økte aktiviteten heller kan tenkes å skyldes verktøyene disse spesialpedagogene har tilgjengelig? Har de med sin spesialpedagogiske utdanning fått tilgang til verktøy lærere med sin utdanningsbakgrunn og metodefrihet ikke har? Kompetanse i montessoriskolen sees i sammenheng med de tydelige forventningene som stilles til hvordan undervisningens skal gjennomføres.

7.3.1 Å styrke kompetanse gjennom en tydeliggjøring av de forventninger som stilles til lærerrollen

The teacher`s role is to actively observe the children and give new, appropriately timed lessons. He or she intervenes in children`s activities only when they are disturbing or unproductive. Whereas traditionally teachers are thought to have as a main role the imparting of knowledge, in Montessori education the teacher`s main role is connecting the child to the environment, in part through giving lessons, and in part by maintaining the environment (Lillard, 2007, s.282).

Friheten i montessoriskolen innebærer blant annet fritt valg av arbeid og pensum. Montessori (1948/1973, s.113) skriver om friheten i ungdomsskolen at elever som får lov til å jobbe på denne måten vil ikke ha behov for masse regler ettersom deres disiplin kommer innenfra. En måte å imøtekomme elevenes behov og la de oppdage sine innerste tanker er gjennom organiseringen av skoledagen. I tradisjonelle skoler bytter elevene med jevne mellomrom mellom de ulike fagene. I montessoriklasserommet skal man også legge til rette for at barnet skal få oppleve ro og muligheten til å kjenne på ensomhet. Det er, ifølge Montessori, i slike stunder de oppdager og blir kjent med seg selv og egne behov.

«It is impossible to fix a priori a detailed program for study and work. We can only give the general plan. This is because a program should only be drawn up gradually under the guidance of experience» (Montessori, 1948/1973, s.111). På den måte starter Montessoris beskrivelse av læreplaner. Faren med disse er at de begrenser elevene fremfor å fungere som døråpnere, slik hensikten med utdanning egentlig er. En læreplan skal validere eleven som den helheten han eller hun representer, ikke bare forberede for et yrke.

Validering av eleven sees også på som en viktig faktor ved hvordan pedagogikkens didaktiske materiell er utformet. I tillegg til at pedagogen må ha kunnskap om dets hensikt og hvordan å presentere, beskrives det tidligere i oppgavens kapittel hvordan materiellet er selvkorrigerende. Prinsippene bak det selvkorrigerende materiellet kommer til syne blant annet gjennom Montessoris (1949/2006, s.180-181) beskrivelse av tallkarakterer. Hun stiller spørsmålstegn til hvordan en slik vurderingsform kan bidra til å rette en feil. Læreren i montessoriskolen må derfor inneha kompetanse om denne andre måten å se feil på. Korrigerende av feil betegnes som en straff der konsekvensen er negativ påvirkning på barnas motivasjon og energinivå. Utgangspunktet for læreren må være at alle mennesker gjør feil, og

at feilene representerer menneskelige prosesser viktig for menneskets utvikling. Små barn lærer seg å gå gjennom å prøve og feile. De samme prinsippene skal gjelde i klasserommet. Øving og erfaring bidrar til å oppøve nye og bedre ferdigheter, ikke korrigerer eller straff for de feilene man gjør.

Inn i arbeidet med læreplaner og planlegging av undervisning må man derfor huske på at behovet for å lære, for å skaffe seg ny kunnskap, er å regne som et grunnleggende behov for oss mennesker. Med dette som et innebygd instinkt vil vi ved å kjenne på hvordan hodet og kroppen jobber mot det vi ønsker å lære mer om, føle på økt motivasjon og samtidig også en slags bekreftelse av oss selv. Arbeidet elevene utfører på montessoriskolen skal, hvis gjort riktig, ikke føre til at elevene blir slitne. Tvert imot skal disse elevene oppleve økt arbeidslyst og motivasjon. Når elevene på eget initiativ fortsetter sitt utforskende arbeid etter endt skoledag, har arbeidet med læreplanen lyktes (Montessori, 1948/1973, s.112).

Reglene man lager skal ikke gjelde kun for enkeltindivid, men for hele gruppen. Gjør man det vil man gi elevene en følelse av å ikke være ansvarsfulle og indirekte fortelle dem at de, i motsetning til de som kun trenger å følge fellesreglene, ikke har egenskapen til å kunne regulere seg selv. For mange regler trekkes også frem som problematisk. Man skal kun gi de som er nødvendig for å opprettholde et godt miljø for elevene. Grunnen til at dette er så sentralt, er opparbeidelsen og utviklingen av evnene til å kunne regulere seg selv. Et barn som alltid blir regulert av ytre faktorer vil ikke få denne iboende evnen (Montessori, 1948/1973, s.113).

Montessoriskolens (2020a, s.40) læreplan beskriver hvordan forventninger til den voksne i montessorimiljøet blant annet innebærer å motstå fra å påvirke eleven gjennom ytre kontroll. Dette vil gjøre dem usikre på de forventningene som stilles. En avhengighet av læreren sees på som negativt fordi vi på den måten tar fra elevene muligheten til å selv erfare mestring. Friheten i montessoriskolen må likevel ikke forstås som total. På mange måter kan man si at en av faktorene som bidrar til å regulere denne er gjennom læreplanens tydelige definisjon av læreren rolle; «Læreren er som en katalysator mellom eleven og miljøet ved å sette dem i kontakt med materiell og oppgaver når det er nødvendig. Hun eller han gir elevene presentasjoner av materialet og får informasjon om når det er nødvendig med nye presentasjoner, eller å gjenta presentasjoner, gjennom å observere elevene i arbeid. Læreren ser også når det er nødvendig å lede elever eller å trekke seg tilbake for å la dem arbeide fritt» (Montessori Norge, 2020a, s.40).

«In other words, every act of truly «free» choice is preceded by an act of judgement. This is a kind of freedom that must be learned, and to which we must lead a child little by little» (Gettman, 1987, s.32). Lærerens oppgave blir dermed å balansere behovet for frihet, med behovet for støtte og veiledning. I et montessoriklasserom vil man kunne se noen elever som arbeider alene, noen i mindre grupper, andre igjen får kanskje en presentasjon av en lærer enten en-til-en eller i en mindre gruppe. I et klasserom slik man kjenner til fra den tradisjonelle skolen kan man anta at det fysiske miljøet ikke legger like godt til rette for reelle demokratiske erfaringer. Rathunde (2005, s.26) bekrefter også dette i en artikkel der han viser til forskningsresultater som sier at elever på ungdomsskoletrinnet på en montessoriskole opplever å ha høyre påvirkningskraft enn elever i tilsvarende aldersgruppe på en offentlig skole. For å oppnå denne høyere graden av påvirkningskraft, blir kompetanse viktig.

Lærerens forhold til sine elever er en relasjon som skal ta utgangspunkt i en dyp respekt for det enkelte individet. For ungdommer innebærer denne respekten at de aldri skal bli behandlet som et barn. I stedet skal man heller løfte dem opp på en måte som kanskje er over deres modenhetsnivå, nettopp for å skape følelsen av at de bli hørt. Dette vil bidra til at ungdommen sitter igjen med en følelse av at hans eller hennes kunnskaper og meninger er av verdi og vil bidra til at det blir lettere å veilede eleven i en god retning på veien mot å bli en selvstendig voksen. Det er lagt stor vekt på viktigheten av frihet, samtidig som dette ikke innebærer en skole uten grenser eller rammer. «But in order that individual action should be free and useful at the same time it must be restricted within certain limits and rules that give the necessary guidance» (Montessori, 1948/1973, s.113).

Gjennom en annen tilnærming til undervisning endres også forståelsen av den kompetansen, eller de ferdighetene læreren i montessoriskolen trenger. Læreplanens (Montessori Norge, 2020a, s.18-19) tolkning av hva som skal til for å oppfylle beskrivelsene ovenfor innebærer en forståelse av at lærerens hovedoppgaver består av tilrettelegging av det fysiske miljøet, planlegging av undervisning, gi presentasjoner samt oppfølging av elevens læring og utvikling.

Observasjonen legges til grunn, og knyttes opp mot kompetansen læreren trenger for å kunne skille mellom de situasjonene der det er behov for å gripe inn, og der elevene bør bli utfordret på å løse situasjonen på egenhånd. Dette er også viktig for tilpasningene i miljøet slik at læreren kan ha en oversikt over det materiellet som benyttes, og hva elevene eventuelt ikke

velger å jobbe med. Læreren har ansvar for å trekke frem dette materialet og motivere for arbeid også innenfor disse fagområdene. Å sørge for at materialet presentert på hyllene i rommet har en logisk oppbygning trekkes frem som en sentral del av dette arbeidet. Gjennom det ikke-lineære pensumet holdes presentasjoner med den hensikten å inspirere elevene. For at de på best mulig måte skal få jobbet videre på egenhånd i etterkant av disse, er lærerens arbeid i miljøet viktig (Montessori Norge, 2020a, s.19).

De videre beskrivelsene av voksenrollen i montessoriskolen vektlegger hvordan det er lærerens oppgave å sørge for at eleven får den tiden han eller hun trenger. Dette innebærer at de som har behov for ytterligere repetisjon skal få det, mens de elevene som ønsker å fortsette sitt arbeid og kanskje gå videre, må få lov til det. For å ivareta muligheten for selvstendig utforskning der elevene får utfolde seg kreves det lærere med kompetanse til å «fortelle historier, å presentere materiell, å observere og å veilede, å hjelpe gruppearbeid i gang, å gi ekstra hjelp der det trengs, å oppmuntre barna til å utfordre seg selv, å være kvalitetskontrollør, å være moralsk veileder, og å forberede miljøet» (Montessori Norge, 2020a, s.19).

På mange måter kan man si at montessoripedagogikken har høye forventninger til læreren. Metodefriheten vi ser i den offentlige skolen finnes ikke her, og kravene til hvordan skolen skal organiseres og elevene følges opp er mange. Læreplanen som styrende dokument understreker dette. Manglende metodefrihet i montessoriskolen kan derimot også sees på som en slags muliggjøring for utøvelse av pedagogikken og hele dens teoretiske forankring. Sett bort fra lokale tilpasninger er undervisningens innhold allerede bestemt i form av at denne skal ta utgangspunkt i pedagogikkens didaktiske materiell. Etersom læreren ikke trenger å bruke tiden på å selv finne undervisningsmetoder, kan man si at tiden fristilles til å prioritere lærerrollen på en annerledes måte.

Tolkningen av lærerens rolle og den kompetansen eller ferdighetene nødvendig i montessoriklasserommet bidrar til å belyse sentrale moment i forståelsen av det spesielle som det ordinære. Rammene til montessoripedgogen gir liten grad av fleksibilitet når det for eksempel kommer til valg av materiell eller klasserommets oppbygging. Hvordan materialet skal presenteres er også gitt på forhånd, noe eksemplene i oppgavens første del viser. Derimot tar pedagogikken utgangspunkt i menneskelige ulikheter, og utformer klasserommet og undervisningen ut ifra dette. Denne organiseringen muliggjør blant annet et miljø der det ikke er behov for å bli tatt ut for en annen undervisning.

7.4 Montessoripedagogikken utfordrer forståelsen av tidlig innsats

Det ble i oppgavens del om montessoripedagogikkens fremvekst beskrevet hvordan Montessori tidlig i sin karriere tilbydde sin kompetanse til en førskole, der hun ble avvist fordi man ikke så behovet for en slik implementering av det spesielle i det ordinære (Quarfood, 2017, s.72). Allerede her kan man se hvordan hennes forståelse av barnet og skole utfordrer den generelle oppfatningen. Samtidig belyser oppgavens del som omhandler pedagogikkens fremvekst at Montessori ikke var alene om å diskutere innholdet i slike virksomheter. Derimot skiller hennes arbeid seg ut gjennom beskrivelsene av et helhetlig syn på barnet og dets behov i en kombinasjon med et materiell ment for å imøtekomme barnas intellektuelle kapasitet.

Med utgangspunkt i brevet der Montessori tilbyr sine tjenester slik at man kan identifisere barn som kanskje har behov for ekstra hjelp, sees denne delen opp mot pedagogikkens forståelse av tidlig innsats. For selv om det kan sies å være en slags enighet mellom Montessori og de diskusjonene vi ser i dag knyttet til behovet for at elever som trenger hjelp skal få dette på et tidlig nok tidspunkt, er det også flere ulikheter det her blir viktig å belyse. Med et overblikk på disse ulikhetene åpnes det opp for en større forståelse for de pedagogiske prinsippene som ligger til grunn når oppgaven i neste underkapittel snur tidlig innsats fra å handle om noe som skal være et utgangspunkt for undervisningen til å gjennom montessoripedagogikken sees på som et resultat av organiseringen. Montessoriskolens forståelse sees på som en motsetning til i den offentlige skolen der det later til å eksistere et behov for tidlig innsats på grunn av et utdanningssystem som av mange elever kanskje ikke oppleves som fullt ut tilgjengelig.

Tidligere i oppgaven ble det beskrevet at tidlig innsats sees på som en viktig metode for å hindre ulikheter mellom elever. Hensikten er å tette hullene til de elevene som ikke oppnår forventet læringsutbytte. For å gjøre dette løftes viktigheten av å kunne sette inn umiddelbare tiltak straks man oppdager at det er et behov. Problemet ansees i denne oppgaven ikke for å ligge i selve begrepet tidlig innsats – men dets målsetting. Når likhet blir et ideal stilles det spørsmålsteget til om dette kan føre til en misoppfatning av barnets behov og opplæringens hensikt? Opplæringens likhetsideal fremstår som en motsetning til montessoripedagogikkens forståelse, der man ser på et utdanningssystem bygget på prinsippet om å kunne ivareta menneskelige ulikheter som grunnelementet for inkludering og dermed også tidlig innsats.

Skaper man en god forståelse av det som kan sies å være en naturlig variasjon hos mennesker, ved å fremme likhet?

Nordahl (et al., 2018, s.110) skriver i sin rapport om hvordan de kommunene som opplever en reduksjon i spesialundervisningen blant annet har endret sin forståelse av normalitetsbegrepet. Ved hjelp av tett samarbeid med PP-tjenesten har disse skolene endt opp med å justere sine undervisningsmetoder slik at flere elever i større grad får være en del av klassens fellesskap. Dette kan bekrefte at skoler må gjennom en form for endringsprosess for å kunne tilby en undervisning der tilpasset opplæring er utgangspunktet og ikke et tillegg. Samtidig viser det også at når skoler får en annen forståelse av hva som er normalt, en felles faglig forståelsesramme for hvordan tilpasset undervisning skal være utgangspunktet fremfor unntaket, blir behovet for spesialundervisning mindre og den tidlige innsatsen blir på mange måter en del av den ordinære undervisningen.

Selv om det gjennom rapporten pekes på viktigheten av en slik holdningsendring som er beskrevet ovenfor, er ikke dette videre lagt vekt på eller utdypet med beskrivelser om hvordan en slik tilnærming på best mulig måte kan organiseres. Det later til at man er sterkt kritiske til spesialundervisningens funksjon, men unnlater å komme med mer konkrete eksempler som kan svare til denne kritikken. Ettersom montessoripedagogikken på mange måter tar utgangspunkt i samme målsetting om tidlig innsats, men samtidig forstår begrepet annerledes og dermed også har en annen tilnærming til det hele, sees denne skolens organisering på som særlig relevant og aktuell i debatten vi nå ser.

Det har tidligere i oppgavens diskusjonsdel blitt vist hvordan montessoripedagogikken forstår barnets stemme og synet på kompetanse i skolen. Forståelsen av den tidlige innsatsen kan på mange måter sies å representere en slags total av dette. De naturlige menneskelige ulikhetene møtes i montessoriskolen blant annet gjennom det fysiske miljøet, organiseringen av undervisningen, lærerens kompetanse og forståelsen av voksenrollen. Tidlig innsats blir resultatet av en godt organisert montessoriskole, et prinsipp som først og fremst oppnås på systemnivå fremfor kompenserende tiltak for den enkelte elev.

Det er et paradoks at vi, ved å forberede et miljø som ikke er «tilpasset undervisning for den enkelte», men et romslig miljø basert på en forståelse av behov som alle barn i ulike utviklingstrinn har, også ser at individet blomstrer og det enkelte barnet viser hvem det er. Da kan vi lettere beskrive hvordan den enkelte utvikler seg med sin unike

personlighet og bidrar til fellesskapet med sine unike evner. På den måten skapes tilhørighet til gruppen. Elevenes ulike erfaringer beriker miljøet og skaper grunnlaget for hvem gruppen er» (Montessori Norge, 2020a, s.19-20).

7.4.1 Tidlig innsats som et prinsipp med utgangspunkt i individ og ikke system

Gjennom et tradisjonelt syn på tidlig innsats, der man ser dette som et prinsipp med målsetting om å hindre ulikheter, er det også barnet som settes i fokus idet utfordringer skal identifiseres. Utfordringen som her løftes frem er når dette fokuset later til å ha blitt en praksis som får etablere seg. Dette kan sies å komme til syne i diskusjonen nedenfor, som bygger videre på oppgavens tidligere del om tidlig innsats.

I et forsøk på å skape forståelse for de spesialpedagogiske utfordringene i skolen gjøres det i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, et al., 2018, s.217-218) rede for et individperspektiv. Det beskrives hvordan dette fokuset på barnets vansker og utfordringer kan være til hinder for at man ser nærmere på faktorer som pedagogisk praksis og læringsmiljøet med et kritisk blikk. Samtidig som denne forståelsen legitimeres ved at man påstår at «individperspektivet er nødvendig for å kunne etablere tilpassede og målrettede tiltak» (Nordahl, et al., 2018, s.218). Perspektivet har utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger for læring og med ekstra vektlegging på hans eller hennes vansker og utfordringer. Dette synet kan sees på som begrensende ettersom det i liten grad åpner opp for en endring av undervisningens rammer og forutsetninger.

En annen forståelse av utfordringer er det som beskrives som relasjonell og kontekstuell forståelse. Dette synet innebærer at hovedfokuset flyttes fra en problematisering av barnet og over til andre faktorer. Man peker på at læringsteorier med bakgrunn i en slik forståelse bygger på prinsippene om hvordan utfordringene man ser hos barnet representerer «et uttrykk for og en reaksjon på pedagogiske og organisatoriske forhold i barnehagen og skolen» (Nordahl et al., 2018, 220-221). Det beskrives at dette synet står sterkest som teoretisk utgangspunkt og man påstår at det oppstår et slags dilemma som vanskeliggjør en slik pedagogisk praksis i det den møter spesialpedagogikken og spesialundervisningen. Dilemmaet ligger ifølge utvalget i spenningsfeltet mellom å skulle gi barna den nødvendige hjelpen samtidig som skolehverdagen er inkluderende.

I stedet for å diskutere betydningene slike ulike syn har på pedagogisk praksis plasserer man en relasjonell og kontekstuell forståelse av barnet i en mindre tilgjengelig kategori. Dette innebærer at man nærmest slår fast hvordan perspektivet er lite relevant for å heve kvaliteten på spesialundervisningen. Konsekvensen av dette kan være at man gjør et slikt perspektiv mindre relevant i den spesialpedagogiske debatten. Det reduseres til noe teoretisk og ikke overførbart til pedagogisk praksis. Man undergraver ikke bare diskusjoner omhandlende ulike læringsteorier, men det kan påstås at man med slike uttalelser også bidrar til å undergrave betydningen av pedagogisk retninger som montessoripedagogikken, der et annet syn på barnet representerer et grunnleggende elevsyn.

7.4.2 Montessoripedagogikkens forståelse av tidlig innsats som et resultat av organiseringen fremfor et utgangspunkt for organisering

«De ulike typene barn (i betydningen mer eller mindre avvikende) skal hun ikke uroe seg for» (Montessori, 1949/2006, s.202).

Sitatet ovenfor er hentet fra boken *Barnesinnet* (Montessori, 1949/2006, s.202) og fortsetter litt senere med; «En montessorilærer må ha tro på at barnet foran henne kommer til å vise sin sanne natur så snart det finner et arbeid som fanger dets interesse».

For å fange denne interessen hos barnet har det tidligere i oppgaven blitt beskrevet både den kompetansen og kvaliteten pedagogen trenger, samt betydningen av å vektlegge elevens stemme. Dette utgjør noen av pedagogikkens sentrale prinsipper. Disse har handlet om hvordan kjente begrep fra den spesialpedagogiske debatten kan forstås gjennom å se til montessoriskolens organisering og det som beskrives som en annen tilnærming. Tidlig innsats er et begrep som i denne oppgaven beskrives å oppfylles på grunn av montessoriskolens andre forståelse, en tilnærming som innebærer andre rammer enn hva man kjenner til fra den offentlige skolen.

Når Montessoris tilbud til førskolen om å bidra med sin kompetanse ble avslått, var det med begrunnelse i at man allerede hadde et system for ivaretagelse av disse barna. Hennes tilbud ble dermed vurdert til være overflødig, man hadde allerede et system man var komfortabel med. Montessori selv var derimot ikke fornøyd med dette, og man kan ut ifra beskrivelsene om pedagogikkens fremvekst dra paralleller til det som kan sies å være dagens endringsbehov. FN etterlyser gjennom implementeringen av CRPD, et bedre system der det er etablert noen

gitte standarder. Med utgangspunkt i at tidlig innsats gjennom å se til montessoripedagogikkens teoretiske utgangspunkt og læreplan kan forstås som et resultat av en annen tilnærming, åpnes det i denne oppgaven opp for å se nærmere på montessoripedagogikken som et utdanningssystem med gitte standarder.

Montessoriskolens læreplan (2020a, s.32-35) har beskrevet noen forpliktelser som her sees som grunnelementer for forståelsen av tidlig innsats som et resultat av det pedagogiske fremfor et utgangspunkt for det pedagogiske. Ettersom tidlig innsats ofte sees i sammenheng med de yngste barna, er det her forpliktelsene for de yngste som er vektlagt;

- Oppmuntre elevene til beundring, takknemlighet og respekt for hele skaperverket
- Skape et læringsmiljø som støtter positiv bruk av menneskenes urkrefter
- Organisere undervisningen ut ifra de grunnleggende prinsippene gitt i kosmisk utdanning: et organisk, ikke-lineært pensum der man presenterer helheten først, deretter detaljer, for så å gå tilbake til helheten,
- Forberede et fysisk miljø som er tilpasset de grunnleggende behov hos barn fra 6-12 år.
- Forberede et miljø på skolen som barna kan ta aktivt del i vedlikehold og forskjønning av.
- Forberede et fysisk miljø som gjør det mulig for barn å ta valg, og bygge selvstendighet.
- Skape et dynamisk elevmiljø basert på aldersblanding og naturlige lærings situasjoner der lærdom overføres fra elev til elev
- Skape en struktur i undervisningen basert på lange arbeidsøkter og små gruppepresentasjoner av fag og materiell
- Bidra til en sunn utvikling av viljen og selvstendighet gjennom en dynamisk balanse mellom frihet og ansvar, og fremme gode arbeidsvaner hos alle elevene.
- Tilrettelegge et sosialt miljø som hjelper barna til å utvikle og øve på sosiale ferdigheter som vil være en hjelp til livet i et hvilket som helst samfunn.
- Skape et læringsmiljø hvor det er naturlig at barna i tillegg til arbeidet på skolen bruker sitt lokalmiljø til å utforske natur og samfunn.
- Skape et miljø der læreren er en tydelig leder som kan veilede gruppens medlemmer i prosessen mot intellektuelt, sosial og moralsk selvstendighet.
- Legge til rette for samarbeid med hjemmet ved å tydeliggjøre de foresattes medansvar i skolen.

-
- Stimulere, bruke og videreutvikle kompetansen i montessoripedagogikk hos personalet.
 - Anerkjennelse betydningen av *Barnas Hus* og jobbe aktivt med å utvikle et montessoritilbud til barn under seks år.

Punktene ovenfor består også av underpunkter som i læreplanen (Montessori Norge, 2020a, s.32-35) nærmere utdyper hvordan undervisningen skal planlegges og skoledagen organiseres. Der punktene ovenfor på mange måter kan sies å representere overordnede mål, beskriver underpunktene nærmere hvordan dette skal foregå. Punktet om det fysiske miljøet beskriver for eksempel at alle elevene skal få repetere et materiell så mye de trenger, og samtidig også hvordan det skal være mulig å jobbe på tvers av ulike fagområder og nivåer. Det er om elevmiljøet lagt vekt på å beskrive gruppeinndelingen og presentasjoner, mens det om struktur er skrevet utdypende om elevens ansvar, frihet og valgmuligheter.

7.5 Montessoripedagogikkens suverenitet. Eller?

Som det kommer frem gjennom oppgavens innledende del omhandlende forforståelse, har jeg etter hvert fått flere års yrkeserfaring innenfor montessoripedagogikken. Med utgangspunkt i Dallands (2015, s.145) beskrivelse av hvordan man ved stor nærhet til fagfeltet må ta høyde for at man har blitt «nærsynt» vil denne delen av oppgaven ta for seg noen utfordringer ved montessoripedagogikken og skolens organisering.

Dette vil bli forsøkt belyst gjennom å peke på utfordringer med å adoptere en retning som den eneste riktige. Kan det være, dersom man går inn i dette uten å også ta høyde for utfordringene, at man er med på å hindre utviklingen og dermed også bidra til at pedagogikken blir utdatert?

I presentasjon av oppgavens metode og litteratur ble det gjort rede for at denne er forsøkt å i størst mulig grad bygge på tekster fra Montessori. Samtidig har det også vært nødvendig å hente inn data fra andre forfattere, i tillegg til læreplanen. Dette innebærer bruk av litteratur som først er tolket av noen andre, for så å tolkes på nytt inn i arbeidet med oppgaven. På samme måte kan man forstå rammene for det som i dag utgjør montessoriskolens organisering. Pedagogikken er videreført med utgangspunkt i Montessoris teori og forskning, delvis med utgangspunkt i andres fortolkninger. Dette er ikke nødvendigvis problematisk, men understreker viktigheten av å utøve god kildekritikk og kritisk blikk på eget fagfelt.

7.5.1 Vurdering og standardiserte kartlegginger

Gjennom dagens vurderingssystem er det slik at alle ungdomsskoleelever skal ha vurderinger blant annet med tallkarakter. De får i tillegg vurdering i orden og oppførsel. Slike vurderingsformer er en praksis Montessori mente bidrar til å undergrave denne aldersgruppens behov for anerkjennelse som individer på vei inn i voksenlivet. Det hele beskrives som en livløs tilbakemeldingsform som er med på å bedømme hvor elevene vil ende opp senere i livet. Konsekvensen av dette er videre at studier blir noe påtvunget og samtidig frarøver dem muligheten til å oppleve skolegang som et privilegium. «What a wretched life of endless penance, of futile renunciation of their dearest aspirations!» (Montessori, 1958/1973, s.100-101).

Når det kommer til nasjonale prøver er montessoriskolen, slik det også fremkommer i læreplanen (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.209) forpliktet til å gjennomføre denne. Det fremheves som negativt at slike former for testing kan virke begrensende for elever, da man ikke bør sette en øvre grense for hvor mye kunnskap et barn skal oppnå eller når noen har lært nok. Samtidig løftes det frem hvordan det er opp til skolens ledelse og pedagoger å benytte kunnskapen på en hensiktsmessig og nyttig måte for elevene. Pedagogikken blir på mange måter fanget i et politisk jag etter målbare resultater og muligheter for å måle effekt.

Sluttvurderingen i montessoriskolen følger de offentlige kravene til eksamen. Samtidig skriver Norsk Montessoriforbund (2013, s. 210) at elevene i tillegg til eksamenskarakter og vitnemål bør få en vurdering som gjennom beskrivelser av hvert fag gir en dypere innsikt i arbeidsinnsats og det sosiale samspillet.

I *Barnesinnet* skriver Montessori (1949/2006, s.2020) blant annet om en slags frigjøringsprosess læreren i montessoriskolen må igjennom. Dette handler om at læreren må bort fra de tradisjonelle forestillingene om hva ens rolle innebærer, og fullt og helt adoptere montessoripedagogikkens metode. Selv om montessoriskolens vurderingsform strekker seg utover et tallkarakter-system, må montessoriskolelæreren likevel ofte balansere dette forholdet mellom sin egen pedagogikk og de krav og forventninger som kan sies å være styrt utenfra. Muligheten til å nullstille seg fullstendig er dermed ikke mulig for dagens montessorilærere.

7.5.2 Montessoriskolens egen læreplan.

I tidligere versjon av læreplanen for montessoriskolen (Norsk Montessoriforbund, 2013) er det i forordet beskrevet hvordan planen først ble utformet etter et pålegg fra Kunnskapsdepartementet i 2005. Senere kom det krav om fastlagt fag- og timefordeling, og en ny utgave kom i 2011. Denne ble utgitt som en oppdatert versjon i 2013 med revidert del for ungdomsskolen. I planens forord er det videre beskrevet hvordan en slik fag- og timefordeling strider mot montessoripedagogiske prinsipper, men at dette har blitt stilt som et krav for å i det hele tatt få planen godkjent.

En fag – og timefordeling kan forstås ut i fra et utdanningspolitisk ståsted som noe som er tenkt å sikre en god utdanning for alle. Det er konkret og målbart. Kombinert med kompetansemål etter ulike trinn kan man se hvordan disse prinsippene bidrar til å utgjøre det som på mange måter sees på som en hovedmålsetting i vårt utdanningssystem og som tidligere i oppgaven har blitt diskutert, likhet for alle. Der politikken og forskningen benyttet i denne oppgaven later til å ha en oppfatning om at like muligheter handler om størst mulig grad av likhet, ser montessoripedagogikken vekk fra alt dette og løfter frem menneskets individuelle behov for en likeverdig utdanning. Samtidig åpnes det her opp for en diskusjon som tar opp hvordan gode pedagogiske argumenter kan måtte vike på grunn av skolenes juridiske forpliktelser.

Den 23.juni 2020 ble en revidert utgave av læreplanen godkjent og planen implementeres i montessoriskolene i løpet av denne høsten (Montessori Norge, 2020a). Fag- og timefordelingen er også med i denne versjonen og løftes her frem som en potensiell utfordring ettersom den bidrar til å illustrere hvordan arbeidet med implementeringen av en pedagogisk retning kan komme i konflikt med gjeldene lovverk. Resultatet av dette kan være at man må inngå kompromiss som går på bekostning av pedagogikkens prinsipper. På den ene siden kan slike kompromiss tilsynelatende virke små, samtidig stilles det her spørsmålstegn til om de har en større innvirkning på pedagogisk praksis enn hva man ønsker?

Montessoris oppfatning om planer som detaljstyrer elevens hverdag representerer ett av de områdene der hun i sin tid så et endringsbehov. «It is impossible to fix a priori a detailed program for study and work. We can only give the general plan. This is because a program should only be drawn up gradually under the guidance of experience” (Montessori, 1948/1973,

s.111). Sitatet bidrar til å peke på hvorfor det kan oppstå en konflikt mellom pedagogikkens hensikt og skolens juridiske rammer.

Kompetansemål er et annet begrep utfordrende ut ifra montessoripedagogikkens teori. Det har gjennom oppgaven blitt vektlagt hvordan en av lærerens viktigste oppgaver er å ikke begrense barnet. Gjennom forhåndsbestemte kompetansemål risikerer man for det første at opplæringen i for stor grad styres mot oppnåelse av disse, i tillegg til at de kan bli sett på som et slags tak for når opplæringen kan stoppe. Læreplanen (Norsk Montessoriforbund, 2013) spesifiserer i forordet til den tredje utgaven at disse ikke skal sees på som en begrensning, men heller et minstekrav i den betydning at barnas potensiale er betydelig større.

Montessoripedagogikkens kanskje største utfordring blir på mange måter å kunne, fullt og helt, praktisere sine prinsipper i tråd med gjeldende juridiske rammer for skolene. En montessoriskole som fikk praktisert sin pedagogikk fullt og helt slik læreplanen beskriver ville sett bort fra flere av de rammene som presenterer selve grunnkjernen i dagens skolesystem. Fastsatt fag – og timefordeling og kompetansemål er eksempler på dette. Dette er problematisk sett ut fra pedagogikkens eget ståsted, da de er direkte motstridende til montessoripedagogikkens kanskje mest sentrale prinsipper.

At en fag – og timefordeling slik det er beskrevet ovenfor er problematisk er ytterligere beskrevet i skolens egen læreplan (Norsk Montessoriforbund, 2013, s.213-214). Det kommer her frem hvordan en slik inndeling oppleves som kunstig fordi den ikke gjenspeiler samfunnet eller det virkelige liv. Det løftes frem i læreplanen hvordan en slik organisering heller passer mer for en «tradisjonell lineær tenkning om læring». Når de juridiske rammene er motstridende den pedagogiske teorien, vil de juridiske alltid måtte komme først. Vil en pedagogikk som eksisterer i et slik spenningsfelt reduseres til en ideologi uten mulighet for reell innflytelse i det pedagogiske fagmiljøet utover sitt eget? Kanskje ikke av pedagogene eller skolene i seg selv, men er ikke en pedagogikk avhengig av en slags form for politisk forankring for å fullt ut bli anerkjent som et reelt alternativ?

7.5.3 Om de juridiske rammene som utfordrer til fullstendig implementering av montessoripedagogikkens prinsipper

Steinerskolen skriver på sine hjemmesider hvordan de har fritak for vurdering med karakter (Steinerskolen, 2020). Dette innebærer at elevene ikke er fritatt fra vurdering, men selve punktet om at denne skal gis med tallkarakter. Slikt fritak innebærer at man unngår å måtte

inngå et slags kompromiss mellom vurderingsform og pedagogisk grunnidé. Det vil i denne delen av oppgaven bli løftet frem argumenter for hvorfor å søke om et slikt fritak også for montessoriskolene, i tillegg til å stille spørsmålstegn til om dette er like gjennomførbart i dag der vi ser et stadig større fokus på målbare resultater.

Nettopp fordi måling og kontroll stadig får en sterkere posisjon fra utdanningspolitisk side, slik det gjennom oppgaven er blitt belyst gjennom å se nærmere på aktuelle dokumenter, forskning og rapporter knyttet til den spesialpedagogiske debatten antas det at dette i dag vil kunne være vanskelig å få til. Det som kan synes som små faktorer av det pedagogiske idegrunnlaget der kompromisser er nødvendig, kan samtidig løftes frem som kanskje noen av de viktigste årsakene til at man kanskje ikke fullt og helt får implementert pedagogikken i disse skolene.

For spesialundervisningen forståelsen av det spesielle som det ordinære, kan kanskje fritak for vurdering med tallkarakter sees på som et viktig steg i arbeidet mot målet om et utdanningssystem som oppleves tilgjengelig for alle elever. For til tross for montessoripedagogikkens forståelse av det spesielle som det ordinære, vil dette likevel vanskelig kunne gjennomføres i praksis så lenge resultater måles på en skala. Å arbeide med å implementere pedagogikkens prinsipper også gjennom skolens juridiske rammer kan dermed sees på som avgjørende i arbeidet mot å gjøre montessoriskolene til et fullverdig pedagogisk alternativ. Der den offentlige skolens utfordring kan sies å hele tiden være hvordan man må implementere politiske vedtak inn i den pedagogiske praksisen, kan montessoripedagogikkens utfordring og grunnlag for kritikk sies å være motsatt. Her må pedagogikken få en politisk og dermed også juridisk forankring for å fullt og helt kunne eksistere i tråd med sine egne pedagogiske prinsipper.

Finnes det et tilstrekkelig handlingsrom for montessoriskolene, uten at man går på akkord med pedagogikkens prinsipper? Hvis ikke, hva blir montessoriskolene da redusert til? Montessoripedagogikkens overlegenhet kan sies å ligge i hvordan man her har klart å eliminere muligheten for en segregert undervisning. Samtidig, hvis de juridiske rammene for skolen hindrer fullverdige montessoriskoler og gjør at man i økt grad fokuserer på oppnåelse av forhåndsbestemte opplæringsmål målt ut ifra en karakterskala, vil montessoripedagogikkens forståelse av det spesielle som det ordinære kanskje kun eksistere som et teoretisk perspektiv og ikke reel pedagogisk praksis.

8. Oppsummering

8.1 Arbeid med oppgavens tema, problemstilling og analyse

Masteroppgaven tar på mange måter utgangspunkt i det som av Dalland (2015, s.59) beskrives som kritisk kunnskap. Dette innebærer å skape ny kunnskap gjennom å forsøke avdekke og forklare forhold i samfunnet som har en innvirkning på hvordan mennesker lever. Det beskrives at slik kunnskap ofte kan sees som et utgangspunkt for noe man ønsker å endre. Å vise til hvordan man gjennom montessoripedagogikken kan forstå noen av de mest sentrale manglene løftet frem gjennom den nyere spesialpedagogiske debatten sees på et forsøk på å skape slik kunnskap.

Oppgavens hensikt har vært å undersøke de muligheter som montessoriskolen kan by på når det gjelder å imøtekomme mangler løftet frem i den nyere spesialpedagogiske debatten om barnets stemme, kompetanse og tidlig innsats. Dette er gjort gjennom å først beskrive montessoripedagogikken. Det har blitt vektlagt å gjøre rede for det som av Montessori ble sett på som et behov for endring i datidens skolesystem. Pedagogikken vokste frem i en tid der debatten om førskolenes innhold var relativt ny, og kan sees i sammenheng med hvordan pedagogikkens prinsipper fortsatt er relevant for dagens debatt omhandlende spesialundervisningen.

Ved å videre belyse utdanningsløpet gjennom å ta utgangspunkt i de ulike utviklingstrinnene ble det naturlig å også gjøre en nærmere beskrivelse av montessoripedagogikkens didaktiske materiell. Materiellet skiller seg ut gjennom hvordan det er konstruert og følger en bestemt metode for presentasjon. Ettersom montessoriskolens læreplan også ved flere anledninger benytter begrep som materiell og presentasjon, ble det vurdert som viktig å skape en fullstendig forståelse for hvordan montessoriskolen er organisert.

Læreplanen er et grunnelement i denne organiseringen, et juridisk forpliktende dokument montessoriskolene må forholde seg til. Det samme er også Kunnskapsløftet for den offentlige skolen. For å kunne undersøke montessoripedagogikkens muligheter og etter hvert oppdage hvordan man her forstår det spesielle som det ordinære, ble det besluttet å ta med en beskrivelse av noen av de overordnede rammene som den offentlige skolen styrer etter. Dette

bidro blant annet til å danne et godt grunnlag for forståelsen mellom denne skolens metodefrihet, og det som heller kan sies å være en metodeforpliktelse i montessoriskolen.

Spesialundervisningens tilstandsrapport gjør rede for sentrale momenter ved den spesialpedagogiske debatten. Dette er gjort gjennom å vektlegge dokumenter, forskning og rapporter som i den senere tiden har fått mye oppmerksomhet, og som på mange måter kan sies å ha bidratt til å etablere en slags sannhet om hvordan denne undervisningen ikke fungerer. I undersøkelsene av dette datagrunnlaget var det tre punkter som syntes å gå igjen; for lav kompetanse hos de som gjennomfører denne undervisningen, de barna som trenger hjelp får dette for sent, og for lite fokus på vektlegging av elevene stemme. Grunnlaget i avsnittet ovenfor utgjorde også bakgrunnen for oppgavens diskusjonsdel.

Oppgavens diskusjonsdel bygger på en analyse der det vises til montessoripedagogikkens andre forståelse. Det er tatt utgangspunkt i elevens stemme, kompetanse og tidlig innsats. Den andre forståelsen kommer til syne gjennom hvordan oppgaven både sammenligner og presenterer det som kan hevdes å være ny kritisk kunnskap, men også konkretiserer metodene ved å vise til beskrivelser iblant annet montessoriskolens læreplan som vektlegger det didaktiske innholdet.

8.2 Undersøkelsens sentrale poeng og resultater

Et forsøk på å kritisere spesialundervisningen og dens dårlige kvalitet later til å ha resultert i at man forsøker behandle symptomer fremfor årsak. Dette kan blant annet sees gjennom Kunnskapsdepartementets forslag om å etablere et system som skal ivareta «en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole» (Nordahl et al., 2018, s.7). Dette systemet skal virke nærme barnet og kunne tre inn så snart det er behov. Så snart «de opplever problemer med faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling» (Nordahl et al., 2018, s.8) skal elevene få ekstra tid med fagpersoner som innehar riktig kompetanse for å avhjelpe barnet med den utfordringen som utfordrer det normale.

Antall barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skolen skal få nødvendig hjelp og støtte der de er.

Denne hjelpen og støtten iverksettes tidlig, den skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap.

Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse.

Den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018, s.8).

Utfordringen med beskrivelsene ovenfor henger sammen med det som står igjen som hovedkonklusjonen i forbindelse med undersøkelsene i oppgaven. I den offentlige skolen sees det spesielle på som noe annet enn det ordinære.

Denne todelingen kan sies å bekreftes av Anne Randi Fagerlid Festøy og Peder Haug (2017, s.67-69) når de beskriver forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. De viser til hvordan organiseringen av disse undervisningsformene ofte fremstår som to separate deler av elevenes skolehverdag der tendensen er at det ordinære foregår i klasserommet mens man tas ut av dette fellesskapet for spesialundervisningen. En annen faktor som trekkes frem som et skille mellom det ordinære og det spesielle er forventningene som stilles til elevene. Festøy og Haugs studie peker på at forventningene til disse elevene spriker i to retninger. Enten er de for lave slik at elevenes potensiale ikke stimuleres godt nok, eller man legger undervisningen på et for høyt nivå.

Sentralt i oppgaven er den andre forståelsen som montessoripedagogikken representerer. Dette innebærer for eksempel hvordan man forstår tidlig innsats som noe man oppnår gjennom høyest mulig grad av likhet der målsettingen later til å være en felles fysisk tilstedeværelse i samme rom. Oppgaven åpner opp for en diskusjon om at dette på mange måter undergraver betydningen av undervisningens didaktikk. En slik undergraving kan tenkes å bidra til at utfordringene med spesialundervisningen derfor sees som et isolert spesialpedagogisk problem knyttet til enkeltelever og ikke som en konsekvens av den at ordinære undervisningen oppleves som utilgjengelighet for mange elever – behov for endring av undervisningens rammer og forutsetninger. Oppgavens tittel og problemstilling bunner i behovet for et dypdykk i en kritikk som oppleves som mangelfull. Man peker på utfordringene, men presenterer ingen alternativ pedagogisk praksis. Oppgaven svarer på mange måter til det som oppleves som et behov for konkrete eksempler på alternative måter å forstå spesialundervisning på.

Med utgangspunkt i de spesialpedagogiske utfordringene beskrevet i oppgavens undersøkelser og diskusjon kommer det frem hvordan det later til å være en målsetting å minske dette skillet

mellom det ordinære og det spesielle. Montessoris pedagogikk snur dette på hodet, her man tar utgangspunkt i det spesielle, og ser det spesielle som det ordinære.

9. Konklusjon

Med intensjon om å nærmere undersøke montessoriskolens muligheter når det gjelder å imøtekomme mangler løftet frem i den nyere norske spesialpedagogiske debatten om barnets stemme konkluderer oppgaven med at man her ser det spesielle som det ordinære. Dette synet innebærer en annen tilnærming til skole, og dermed også en annen måte å forstå skole på. Resultatet står i kontrast til hva nyere forskning og rapporter fremhever om spesialundervisningen. Her er skillet mellom det spesielle og det ordinære løftet frem og kritisert, med en konklusjon som later til å innebære en målsetting om en slags forening av disse forankret i prinsippet om likhet.

Samtidig som det konkluderes med at det spesielle er det ordinære i montessoriskolen innebærer ikke dette at det ikke her finnes elever med vedtak om spesialundervisning. Hensikten kan heller ikke være å eliminere spesialundervisningen. Forskjellen kan derimot sies å ligge i forståelsen og tilnærmingen montessoripedagogikken har til skole og dermed også måten man forstår barnet på. En annen tilnærming åpner opp for andre måter å organisere skolen på, i et klasserom der det spesielle er det ordinære tyder oppgavens undersøkelser på at også forståelsen av hva undervisning innebærer kan utvides.

Montessoripedagogikken ivaretar det spesielle som det ordinære gjennom at det ikke er konstruert et eget alternativ i skolesystemet, i tillegg til at hun la prinsipper for en annen forståelse av utfordringer. Det ble tidligere i oppgaven beskrevet hvordan reglene i et klasserom må være tilpasset slik at alle elevene har mulighet til å mestre dem. Dette er et eksempel som viser hvordan hun med enkle grep, setter en tydelig standard for pedagogens praksis. Eksempelet innebærer at dersom en elev gjentatte ganger ikke klarer å følge regelen skal man ta utgangspunkt i at feilen ligger i regelen, ikke i barnet som ikke forstår den.

Når klassen blir udisiplinert, ser læreren uordenen som et tegn på at *hun selv* har gjort noen feil. Hun søker feilen for å rette på den (Montessori, 1949/2006, s.208).

Sitatet ovenfor representerer en annen forståelse enn det utgangspunktet man kanskje har når det spesielle blir sett på som noe annet enn det ordinære. I den offentlige skolens forståelse later det til at man i stedet tar utgangspunkt i enkeltelevers utfordring, for deretter å forsøke tilpasse systemet. Oppgaven svarer på undersøkelsen om montessoripedagogikkens muligheter gjennom oppdagelsen av dette skillet mellom det spesielle og det ordinære.

For videre oppfølging av oppgavens problemstilling kunne det vært interessant med ytterligere undersøkelser omhandlende en muliggjøring av en skole der det spesielle er det ordinære i lys av montessoripedagogikkens prinsipper. Gjennom å for eksempel intervju spesialpedagogen i montessoriskoler sammenlignet med spesialpedagoger i den offentlige skolen og deres syn på sin egen rolle og yrkesutøvelse kunne man få et perspektiv på om en annen teoretisk tilnærming til skole og undervisning også innebærer forskjeller utover fra et teoretisk perspektiv.

Litteraturliste

- Ahlquist, E-M. T. (2012). *Skolans levda rum och lärandets villkor – meningsskapande i montessoriskolans fysiska miljö* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Berge, S. K. (2017). Det lille barnet og tenåringen. *Montessori*, 2017 (4), s.13-16.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Festøy, A.R.F & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, Innhold og funksjon* (s. 52-73). Det norske samlaget
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gettman, D. (1987). *Learning Activities for Under-Fives*
- Gynther, P. (2016). *Möjligheter och begränsningar: Om lärares arbete med montessoripedagogiken i praktiken* (Doktorgradsavhandling). Stockholms Universitet
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning; Innhold og funksjon*. Det Norske Samlaget
- Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 8, 31-42. <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>
- Jakhelln, H & Møller, J. (2016). Retten I skolen – styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning: hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s.368-385). Det norske samlaget
- Lillard, A.S. (2007). *Montessori, the science behind the genius*. University Press
- Mathiesen, I. & Vedøy, G. (2012) *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS – 2012/017. <https://www.yumpu.com/no/document/view/23968607/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 20 november 1999. Lovdata <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1999-05-21-30>
- Montessori, M. (2006). *Barnesinnet* (Daniela Zangani Helgesen, Overs.). Montessoriforlaget. (Opprinnelig utgitt 1949).
- Montessori, M. (2004). *The discovery of the Child* (Mary A. Johnstone, Overs.). Aakar Books. (Opprinnelig utgitt 1948).
- Montessori, M. (1989). *To educate the human potential*. England: Clio Press Ltd. (Opprinnelig utgitt 1948).
- Montessori, M. (1973). *From Childhood to Adolescence* (The Montessori Educational Research Center, Overs.). Schocken Books. (Opprinnelig utgitt 1948).
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessoris own handbook*. Frederick A. Stokes Company
- Montessori Norge. (2020a). *Læreplan for montessoriskolen 2020*. Hentet fra <https://montessorinorge.no/alt-om-laereplan-for-montessoriskolen-2020/>

-
- Montessori Norge. (2020b, 2.september). *Om Montessori Norge*. <https://montessorinorge.no/om-oss/>
- Montessori Norge. (2020c, 2.september). *Viktig regelverk for skoler som bruker Læreplan for Montessoriskolen*. <https://montessorinorge.no/viktig-regelverk-for-skoler-som-bruker-laereplan-for-montessoriskolen/>
- Nordahl, T., Dyssegaard, M.B., Hennestad, B.W., Johnsen, T., Martinsen, J., Pulsrud, P., Persson, B., Vold, E.K., Wang, M.V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (HIHM rapport 9/2009). https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norges Handikapforbund. (2014, 22.september). Skole. <http://www.nhf.no/meny/vimener/hjertesaker/skole>
- Norsk Montessoriforbund. (2013). Læreplan for montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. Montessori Norge
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Quarfood, C. (2017). *Montessoris pedagogiska imperium: kulturkritik och politik i mellankrigstidens montessorirörelse*. Bokförlaget Daidalos AB.
- Quarfood, C. (2005). *Positivism Med Mänskligt Ansikte: Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Östlings Bokförlag Symposion AB

-
- Rathunde, K. (2005). Jämförelse mellan Montessori – och traditonell skola. Motivation, opplevelseskvalitet och sosial kontekst. *American Journal of Education*, 111 (3), s.341-371.
- Regjeringen. (2020, 7.januar). FN-konvensjonen om rettar til menneske med nedsett funksjonsevne (CRDP). <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
- Regjeringen. (2015). FN konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) – Norges første rapport. <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/norges-forste-rapport-til-crpd-komiteen.pdf>
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået, forventninger og vurderinger. Delrapport 1, Evaluering av Kunnskapsløftet* (UDIR rapport 42/2008). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/nifu_styring.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 19.desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Steinerskolen. (2020, 11.september). *Vurdering*. <https://www.steinerskole.no/pedagogikk/vurdering/>
- Toppfol, A.K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s.31-51). Det norske samlaget
- United Nations. (2019). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatte funksjonsevne*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/crpd-2019-avsluttende-bemerkninger-til-norges-forste-rapport-nor-09092019-finale.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Om overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilsetting og kompetansekrav*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#spesialundervisning>