



## INNHold

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
<b>1.0 INNLEDNING</b>	6
1.1 Kunnskapsinteresse	6
1.2 Undersøkelsens hensikt og folkehelseperspektivet	7
1.3 Problemstilling	8
<b>2.0 TEORETISK TILNÆRMING</b>	9
2.1 Vitenskapsteoretisk forankring og fenomenologi	9
2.2 Antonovsky og salutogenese	10
2.3 Empowerment	12
2.4 Montessoripedagogisk tenkning og arbeid	13
2.4.1 1. Det forberedte miljø	14
2.4.2 2. Frihet og ansvar	15
2.4.3 3. Individualisering og samarbeid	16
2.4.4 4. Arbeid og arbeidssyklus	16
2.4.5 5. Konkretisering og motorikk	17
2.4.6 6. Helhetstanken og fredstanken	18
2.5 Barnets utvikling og læring, og Montessoris tanker om dette	19
2.6 Fellestrekk mellomfenomenologi, salutogenese, empowerment og montessoripedagogikk	21
<b>3.0 METODE OG MATERIALET</b>	24
3.1 Design	24
3.2 Hermeneutikk	24
3.3 Feltet og informantene	25
3.4 Utvalget	25
3.5 Egen forforståelse og refleksivitet	26
3.6 Intervju- og observasjonsguideguide	26
3.7 Godkjenninger	27
3.8 Datainnsamlig og intervju	28

3.8.1	<i>Transkribering og analysemetode</i>	29
3.8.2	<i>Etiske overveielser</i>	30
3.8.3	<i>Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet</i>	31
3.9	Metodekritikk	32
<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTAT</b>	33
4.1	Presentasjon av informantene	33
4.2	Presentasjon og funn	36
4.2.1	<i>Læringsglede</i>	37
4.2.2	<i>Trygghet</i>	41
4.2.3	<i>Selvbestemmelse</i>	43
4.2.4	<i>Vennskap</i>	47
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b>	50
5.1	Barnas erfaringer på skolen i lys av salutogenese og folkehelse	50
5.1.1	<i>Likheter mellom montessoriskolens- og Antonovsks tanker</i>	51
5.1.2	<i>På hvilken måte fremtrer montessoriskolen som et helsefremmende sted å være</i>	52
5.1.3	<i>Inne- og utemiljø på skolen og folkehelsebegrepet</i>	54
5.1.4	<i>Selvbestemmelsens- og arbeidsroens betydning i montessoriskolen</i>	56
5.1.5	<i>Helhetstankens betydning</i>	59
5.2	Barnas erfaringer i lys av fenomenologi og i lys av kunnskap om barnets utvikling og læring	61
5.3	Barnas erfaringer på skolen og lærerens rolle	62
5.4	Barnas erfaringer og viktigheten av vennskap	64
<b>6.0</b>	<b>KONKLUDERENDE SAMMENFATNING</b>	66
	<b>LITTERATURLISTE</b>	69

## **VEDLEGG:**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Formell godkjenning NSD

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

## **Forord**

Jeg ønsker å takke mannen min Arnfinn Lund- Andersen for all støtte, oppmuntring og hjelp gjennom dette prosjektet.

Jeg ønsker å takke min veileder Knut Løndal ved HiOA for inspirerende, verdifull og grundig veiledning gjennom hele studiet.

Tusen takk begge to!

## Sammendrag

Denne oppgaven beskriver viktige sider ved barns opplevde læring og helse ved en montessoriskole i Norge. En montessoriskole er en av de godkjente private grunnskolene i Norge. Problemstillingen er "Hvordan virker montessoriskolens arbeidsmåter inn på barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse?" Oppgaven tar utgangspunkt i barna i de tre første klassetrinnene. Oppgaven er et studie med bruk av kvalitativ metode. Dette er en empirisk undersøkelse, hvor ni barn er intervjuet ved bruk av semistrukturerte kvalitative intervju. For å supplere empirien i de kvalitative intervjuene er det i tillegg brukt observasjon som metode.

De teoretiske perspektivene som knyttes til empirien er Aron Antonovskys teori om salutogenese, teori om barnets utvikling, Maria Montessoris pedagogiske perspektiver, og i tillegg er en fenomenologisk livsanskuelse brukt som bakgrunnsforståelse. Disse teoretiske perspektivene trekkes fram for å kaste lys over det de observerte- og intervjuede barna uttrykker og beskriver. Montessoriskolen skiller seg fra den offentlige grunnskolen i Norge blant annet ved en læringsform som har bestemte arbeidsmetoder. Disse bestemte arbeidsmåtene mener montessoripedagogikken samsvarer med det å følge barnet i barnets naturlige utviklingsvei. Gjennom dette studie har ønske vært å komme grundigere inn i hvordan disse bestemte arbeidsmetodene virker inn på barnet og barnets helse. Et mål for helse beskrives i dette studiet som en sterk *sense of coherence* (SOC) et begrep som bygger på Antonovskys forskning om salutogenese - hva som fremmer helse.

Resultatet av studie ble at denne bestemte montessoriskolen virket helsebringende for de aller fleste barna som lærte og levde der. Alt tydet i retning av at de fleste observerte barna på skolen opplevde helse gjennom SOC. Likevel, kunne det også være tegn til at et av de observerte barna på skolen opplevde mistrivsel, men dette var usikkert. Resultatet av studie ble at det var igjennom læringsglede, trygghet, selvbestemmelse og vennskap SOC erfartes. I størst mulig grad erfartes SOC igjennom trygghet og vennskap.

Konklusjonen ble derfor, at opplevelsen av trygghet og muligheten for vennskap var det aller viktigste for barna sett i et helsefremmende perspektiv. Samtidig, det å kunne være medbestemmende i sin læreprosess, som er en del av montessoriskolens arbeidsmetoder, og også det å kunne glede seg over det å lære opplevdes i tillegg som viktig og helsebringende for flere av barna ved denne montessoriskolen.

## Abstract

This study describes important aspects of children`s learning and health experiences in a Montessori school in Norway. Montessori school is one of the confirmed private primary schools in Norway. The main question is: "How do Montessori school methods work when it comes to children`s sense of coherence?" This study is based on children in the three first years in school, children from 6- 9 years - old. Qualitative method is used to accomplish this study. This is an empirical exploration, where nine children has participated in semi- structured qualitative interviews. To support the empirical knowledge, based on the qualitative interviews, field work and observational method has also been used. Various theoretical perspectives will be added to the empirical knowledge: Aron Antonovskys theory about salutogenesis, theory about children`s development, Maria Montessori`s pedagogical perspectives, and phenomenological point of view will be used as a background for understanding. These theoretical perspectives will be described to give the observation- and interviews of the children more professional solidity. The Montessori school differs from the public school in Norway among other things in the way of learning by means of certain working methods in school that is described in accordance with the child`s own inherent development. Through this study the main wish has been to thoroughly reveal knowledge on how these certain working methods of the Montessori school work when it comes to the child and the child`s health. A measurement of health is described in this study as a *sense of coherence* (SOC), which is a concept built upon Antonovsky`s research of salutogenesis. The result of this study showed that this particular Montessori school worked salubrious for most children that learned and lived in this school. Everything indicated that for most of the observed children at the Montessori school health was experienced SOC. There were shown some signs that one observed children in this school did not experienced well- being, but this was uncertain. The result of this study showed that through joyfulness in learning, a feeling of security, self-determinaton and friendship SOC was experienced for the children involved. SOC was mainly experienced through children`s feeling of security and their experience of friendship.

The conclusion thrown from the study was that children`s sense of security and friendship are of vital importance when it comes to a salubrious perspective in school. All the same, the possibility of having a share in determining your own way of learning, and to experience a joyfulness in learning, were also seen as important and healthful for the children in this Montessori school.

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 Kunnskapsinteresse

Denne masteroppgaven skal i vid forstand omhandle opplevd mening og helse i skolebarns liv. I Folkehelsevitenskapen er det bred enighet om at det å kunne få til ting i sin skolegang, gjennom læring og mestring, er blant menneskets viktigste ressurser for å kunne oppleve et langt og godt liv (Naidoo og Wills, 2000). Samtidig anerkjenner folkehelsevitenskapen viktigheten ved sosialt samspill og sosial støtte, forholdet til andre mennesker vil alltid være dypt meningsgivende i menneskers liv. Helt fra fødselen av er vi sosiale vesener, og vi mennesker synes å trenge andres tilstedeværelse og innspill (Mæland, 2001).

En montessoriskole på østlandet i Norge vil være utgangspunktet for fordypningen i dette tema. Det var spesielt og rikt å få lov til å være deltakende observatør ved denne skolen, og det var trist å forlate dette stedet igjen. Det å være observatør opplevdes lik det å ha vært på en berikende egen reise, bare med en liten ryggsekk som bagasje, og i en helt "ny verden". Studiets utgangspunkt var blant annet å undersøke om montessoriskolens spesielle arbeidsmåter oppleves som styrkende og meningsgivende for barna, og om disse arbeidsmåtene kunne bidra til opplevelsen av en sammenhengende erfaring av tilværelsen. Dette vil dermed bli et kvalitativt studie der skolebarns subjektive opplevelse og forståelse vil komme frem.

Interessen for barns læringsglede og helse har sittet dypt i meg lenge, men det var først i møte med montessoripedagogikken ved en montessoribarnehage i Norge at jeg for alvor lot meg fascinere over en pedagogisk læringsform som, på en måte, kunne "forvandle" barn fra å være kaotiske og bråkete til å bli mer samlet, konsentrerte og glade. Jeg undret meg over hvorfor og hvordan disse pedagogiske arbeidsmåtene virket inn på barna. Fra en observatørstol i en barnehage var det fascinerende å se at det så ut som om barna ble stolte og fornøyde over det å klare å konsentrere seg i et forberedt miljø om bestemte arbeidsoppgaver, i stedet for hovedsakelig det mer ensidige fokuset på den ustrukturerte, viktige og frie leken som vi voksne så ofte forbinder med barnehagen og førskolebarna. Dette ble på en måte mitt utgangspunkt, en del av min forståelseshorisont, min forforståelse, som jeg så ønsket å gå dypere inn i.

Inntrykket mitt var at disse spesielle Montessoripedagogiske arbeidsmåtene kanskje kunne knyttes direkte inn mot egenopplevd helse. Samtidig forsto jeg at dette temaet, som da berørte både pedagogikk og helse, ikke var blitt fokusert eller forsket så mye på tidligere, og da verken på en problematiserende-, eller på en interessevekkende måte. Dette vekket min nysgjerrighet i enda større grad, for her kunne det være noe interessant å forske på.

## 1.2 Undersøkelsens hensikt og folkehelseperspektivet

Ønsket i dette studiet er å få fram enkelte barn sin livsverden og tanker som omhandler deres læring og helse i løpet av de første skoleårene på grunnskolen. Dette vil dette belyses i et helsefremmende perspektiv da undersøkelsens hensikt er å forsøke å belyse faktorer som fremmer helse. Studiet vil bli en deskriptiv tilnærming ut ifra et aktørperspektiv.

Norske barn mellom 6 og 16 år tilbringer en viktig del av barndommen i den obligatoriske skolen. Barn må gå 10 år på skole. I tid tilsvarer dette cirka 30% av deres våkne liv. Denne virkeligheten understreker at skolen også må være en helsefremmende arbeidsplass - et sted der god helse både kan skapes og opprettholdes (Opplæringsloven, 2008). Grunnskolen i Norge er i stadig endring. Slik vi en gang kjente skolen i vår historie slik er den ikke lenger (Eidsvåg, 2000). Både skolen og folkehelsevitenskapen arbeider for å ruste mennesket for livets oppgaver, og i et folkehelseperspektiv betraktes skolen som en helt sentral arena for helsefremmende arbeid (Folkehelseloven, 2011). Folkehelseloven definerer folkehelse som befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen. Folkehelsearbeid defineres i denne loven som samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse, trivsel, som forebygger somatisk og psykisk sykdom, skade eller lidelse. Folkehelsearbeid er også det som kan beskytte mennesket mot helsetrusler, samt all den tid det arbeides for en jevnere fordelig av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen (ibid.). Ut ifra folkehelselovens definisjon erkjenner vi at vi alle er deltakere i folkehelsearbeidet i vår hverdag. Helse skapes, styrkes og svekkes til enhver tid i de kontekster vi mennesker lever våre liv (Naidoo og Wills, 2000). Det er ikke bare helsevesenet som er ansvarlig for helsefremmende arbeid. Alle tenkende, reflekterte voksne mennesker har et medansvar. Det må etableres et sektorovergripende ansvar innenfor alle samfunnsområder (Naidoo og Wills, 2000).

I dag ser vi at skoler med montessoripedagogikk er i fremvekst i Norge. Disse friskolene bygger på Maria Montessori (1870-1952) sine pedagogisk metoder. Dette er en nå drøyt 100 år gammel pedagogikk som startet i Italia (Montessori, 2006). Det er interessant at Montessori bygget både på sine erfaringer som lege og på sin kunnskap om barnets læring og utvikling da hun laget sitt pedagogiske læresystem. Montessori mente at barna lærte best når det var i tråd med deres egen natur (ibid.). Det er interessant at i et moderne samfunn, og i en moderne kunnskapssøken, blir nettopp disse pedagogiske metodene til Montessori trukket frem igjen fortsatt som moderne, viktige og relevante (Seldin, 2010). Bakgrunnen for å skrive om dette temaet er nysgjerrigheten på om montessoriskolen har noe viktig å tilføre barna av hensyn til om barna får en helhetlig erfaring av sin tilværelse på denne skolen? Det å kunne oppleve en helhetlig erfaring av sin



tilværelse kan samtidig være et tydelig tegn på det å kunne oppleve helse i sin hverdag. Er det noe i disse særegne pedagogiske arbeidsmetodene, som Montessori skapte for drøyt 100 år siden, som kan virke helsefremmende? Hva opplever i så fall barna som styrkende og viktig i deres liv når de er på montessoriskolen?

Søk på internett og i litteratur viste at det i liten grad fantes forskning på akkurat dette feltet. Jeg har studert flere vitenskapelige artikler (se litteraturliste). I tillegg til de vitenskapelige artiklene har jeg også søkt i ulike databaser og tidsskrifter, deriblant Bibsys, Medline og Google. Søkene mine var hovedsakelig "helsebringende", "health", "montessori" og "salutogenesis and montessori".

### 1.3 Problemstilling

**"Hvordan virker montessoriskolens arbeidsmåter inn på barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse?"**

Denne problemstillingen berører helse og helsefremmende arbeid i uttrykket "erfaringer av en sammenhengende tilværelse". Dette uttrykket bygger direkte på Aron Antonovsky (1923-1994) i hans forskning og livsverk der han beskriver erfaringsuttrykket "opplevelse av en sammenhengende tilværelse" eller på engelsk, "*sense of coherence*" (SOC) som selve kjennetegnet på at vi mennesker har helse. Antonovsky begrunner at helse mer dreier seg om vår evne til å takle det som skjer oss i livet, enn hvordan vi faktisk har det. Antonovsky beskriver uttrykket *sense of coherence* som en av menneskets viktigste mestringsressurser for å kunne oppleve helse i hverdagen (Antonovsky, 2012). Dette vil beskrives grundigere i teoridelen, punkt 2.2.

Ut ifra denne problemstillingen vil jeg undersøke om montessoriskolens arbeidsmåter kan virke helsefremmende for barna.

## 2.0 TEORETISK TILNÆRMING

### 2.1 Vitenskapsteoretisk forankring og fenomenologi

Det vitenskapsteoretiske holdepunktet for forskningen i denne problemstillingen vil være fenomenologi og hermeneutikk. Hermeneutikk vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet. Fenomenologi og hermeneutikk er helhetlige og holistiske vitenskapsteoretiske forståelseshorisonter som egner seg godt i et prosjekt som vil omhandle pedagogikk og helse. Beslektede tanker finnes også i Antonovskys teori om helse, og i Montessoris teori om anvendt pedagogikk. Dette vil gjøres tydeligere i kapittel 2.6 om fellesstrekk mellom fenomenologi, salutogenese, empowerment, montessoripedagogikk og barnets utvikling og læring.

Fenomenologi betyr egentlig læren om fenomenene. I filosofisk sammenheng har fenomenologi ulike betydninger ut ifra hvilken filosofisk tenker vi vil trekke frem i lyset. Martin Heidegger (1889-1976) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er filosofer som har hatt, og har, betydning for begrepet fenomenologi.

Heidegger skiller mellom to ulike typer forståelse. Han beskriver noe han kaller en eksistensielt primær forståelse, og en sekundær forståelse (Gulddal og Møller, 2002.) Den primære forståelsen er forståelsen av vår tilværelse. Dette er en bevissthetsuavhengig forståelse av verden og alt som er omkring oss. Ifølge denne tenkningen blir den primære forståelsen liknende et type måleinstrument for å kunne oppleve mening, tilhørighet og mestring. Heidegger beskriver at vi mennesker først og fremst er kjennetegnet ved vår historisitet. Vi er, på en måte, "*kastet*" inn i en verden som vi må forholde oss til ved å legge det som har hendt i fortiden til grunn for våre fremtidige handlingsvalg. Denne "*kastetheten*" blir et fundamentalt vilkår ved våre liv som alltid vil være der, og vår oppgave blir på en måte å finne en retning og en forståelse der vi er (Kvilhaug, 1996).

Merleau-Ponty mente at vi aldri har en ren bevissthet overfor verden, men at vi alltid har en bevissthet som er blandet med vår kropp. Kroppen er ikke bare en ren kroppslig masse, men kroppen er alltid sammenvevd med bevisstheten om verden og ens egen eksistens. Med andre ord forstår vi verden, lever i verden og er bevisste i verden, gjennom kroppen vår. Kroppen- og bevisstheten vår utgjør en enhet (Merleau-Ponty, 2000).

Vår kropp er vårt første møte med enhver situasjon, og vår sinnstemning avgjøres i så måte av vår kroppsstemning (Gulddal og Møller, 2002). En situasjon hvor hodet skal komme før kroppen

blir derfor uekte, for kroppen vår lever og med den søker vi forståelse av personer og ting rundt oss, og vi søker denne forståelsen, fordi dette er med på å gi mening til våre egen tilværelse (ibid).

## 2.2 Antonovsky og salutogenese

Aron Antonovsky (1923-1994) var amerikansk-israelsk sosiolog og akademiker og en av pionerene innenfor helsefremmende tenkning. I sin forskning fant han ut at helsen for oss mennesker er nært knyttet til opplevelsen av å kjenne en sammenheng i livet, eller på engelsk er dette uttrykt som "*sense of coherence*" (SOC) (Antonovsky, 2012, s.17). Dette sentrale begrepet blir utdypet som: "*en helhetlig holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig, men dynamisk tillit til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at det er stor sannsynlighet for at ting vil gå så godt som man med rimelighet kunne forvente*".

Med bakgrunn i egen forskning begrunner Antonovsky helse som salutogenese, at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men dreier seg mer om vår evne til å takle det som skjer oss i livet. Salutogenese beskrives som hvordan helse skapes og opprettholdes. Salutogenese innebærer å ha fokus på det friske, fokus på det sterke, fokus på det som fungerer. Antonovsky betrakter uttrykket "sense of coherence" blant menneskets viktigste mestringsressurs, for å kunne finne mening og glede, og derav kjenne at man har helse i hverdagen (ibid.). Dette utdyper Antonovsky (2012) ved å beskrive at dersom hverdagen i stor grad oppleves begripelig, håndterbar og meningsfull, da opplever vi mennesker en sammenheng i tilværelsen.

Antonovskys modell om helse og mestring legger vekt på faktorer som demper, letter og fjerner stressorer som kan bli til hinder for mestring og glede i tilværelsen. Antonovsky tar slik utgangspunkt i helse som en ressurs. Han ser helse som noe bevegelig, et kontinuum mellom god og dårlig helse. I sin tid var dette banebrytende tanker som nyanserte den patogene helseforståelsen der individet enten ble definert som sykt eller friskt (Antonovsky, 2012).

Etter Antonovskys modell er det et viktig helsefremmende arbeid å legge til rette for å styrke menneskets sterke sider og supplere de utilstrekkelige. Dette er også tanken i arbeidsmåten "*empowerment*" - myndiggjøring- som også går ut på å styrke menneskets sterke sider, og empowerment vil vi komme tilbake til i punkt 2.3 *Empowerment*. På denne måten ser Antonovskys begrepet sense of coherence som selve nøkkelen til god helse (Antonovsky, 2012).

Sentralt i Antonovskys arbeid står betydningen i alltid å fokusere mer på hva som forårsaker helse enn hva som forårsaker sykdom. For å kunne nå målet om sense of coherence trekker Antonovsky frem disse tre komponentene 1) Begripelighet/forståelse, 2) Håndterbarhet og 3) Meningsfullhet som veien en må gå for å kunne erfare en sammenhengende tilværelse (Antonovsky, 2012).

### 1) Begripelighet/forståelse

Dette omhandler individets måte å oppfatte indre og ytre stimuli. Hvis disse fremstår som strukturert og ordnet vil det skapes en forventning om at verden er forutsigbar og forståelig.

### 2) Håndterbarhet

Dette sier noe om individets opplevelse av å ha tilstrekkelig ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet. Har man tro på å kunne mestre de utfordringer som livet gir? Da står man godt rustet, for da mobiliserer man den styrken som behøves fra seg selv og/eller fra andre mennesker, for slik å kunne klare å takle og stå i krevende situasjoner. Etter Antonovskys modell er det å ha troen på å kunne takle det som skjer en i livet, at tilværelsen er håndterbar for en, av helt avgjørende betydning for ens egen helse.

### 3) Meningsfullhet

Dette betyr at en opplever å være delaktig i det som skjer, ikke stå utenfor. Det handler om i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig. I dette begrepets lys blir det viktig å kunne føle at i hvert fall noen av tilværelsens problemer og krav er det verdt å bruke krefter på, at de er verdt innsatsen og engasjementet. Det å føle meningsfullhet i tilværelsen dreier seg ikke om at en blir glad over personlige katastrofer som sykdom og nære personers død, men når en person, som dypest sett føler meningsfullhet, opplever slike ting er han eller hun villig til å ta utfordringen, og er fast bestemt på å forsøke å finne en mening med den. En person som dypest sett føler meningsfullhet gjør sitt aller beste for å forsøke å komme seg igjennom det som er vondt på en mest mulig anstendig måte (Antonovsky, 2012).

Mellom disse komponentene, som alle er medskapende til begrepet sense of coherence, finnes det en rangering internt der meningsfullhet alltid er det mest sentrale og en forutsetning for forståelse og håndterbarhet (ibid.). Antonovskys teoretiske modell om helse og mestring legger hovedsakelig vekt på faktorer som demper, letter og fjerner stressorer som kan bli til hinder for mestring og glede i tilværelsen. Etter Antonovskys modell er det av avgjørende betydning i helsefremmende arbeid å legge til rette for å kunne styrke menneskets sterke sider og supplere menneskets utilstrekkelige sider (Antonovsky, 2012). Måten vi mennesker takler utfordringer og stress på har sammenheng med våre motstandsressurser. Våre motstandsressurser bidrar til å utvikle og bevare sense of coherence. En sterk sense of coherence har i neste omgang betydning for vår mulighet til å mestre livet i sin helhet. Antonovsky (2012) trekker fram at mennesket har motstandsressurser, for å kunne takle stress og utfordringer. Av motstandsressursene trekker Antonovsky spesielt fram betydningen av sosial støtte og en positiv egoidentitet (opplevelsen av seg selv) som svært sentrale. Det å kunne føle nære bånd til viktige andre mennesker og oppleve gjensidige og gode følelsesmessige relasjoner bidrar alltid til å øke personens egen styrke og motstandsressurser. Bare det å vite at sosial støtte er tilgjengelig vil slik kunne øke personens motstandsressurser. Samtidig, opplevelsen personen har av seg selv, som en person som klarer å takle det som inntreffer av utfordringer, at man har tro på egen mesting, er den aller viktigste mestringsressursen som et menneske kan ha (Antonovsky, 2012).

Et hovedmål med den salutogene tilnærmingen er at mennesket skal få økt innsikt i egen mestring, få økt evne til å bruke egne ressurser på en hensiktsmessig måte, og derigjennom kunne kaste seg ut i og forsøke å takle og håndtere de utfordringer livet gir en (ibid.).

### **2.3 Empowerment**

Begrepet empowerment ble lansert i Ottawa-chartret i 1986. Begrepet ble definert som en prosess som gjør folk i stand til å øke sin kontroll over egen helsetilstand og til å forbedre egen helse.

Empowerment som strategi i folkehelsearbeidet betyr at folk ut ifra sin egen situasjon blir i stand til å definere sine egne problemer og finner egne løsninger på dette i fellesskap med andre. Det finnes ingen norske ord som dekker dette empowerment sitt betydningsinnhold. Myndiggjøring er det ordet som kommer nærmest (Naidoo og Wills, 2000). Empowerment betyr å gi makt eller autoritet til, gjøre i stand til, og å tillate. Empowerment kan defineres som en prosess i

motsetning til et prosjekt, noe som innebærer at arbeidet ikke har en tidsbegrenset levetid slik som prosjekter har. Prosessbegrepet viser til at det skjer viktige endringer med deltagerne/menneskene underveis. Det å bli seg bevisst at en som menneske hele tiden er underveis, at en aldri blir ferdig i sin forvandling, dette kan medføre en større sannsynlighet for å kunne etablere varige og viktige endringsspor i livet sitt. I empowerment som strategi anses lokalsamfunnet som den viktigste arenaen for å kunne vinne mer kontroll over forhold som påvirker folkehelsen. Det å kunne være trygg på sin sosiale kompetanse er også noe som utvikles i prosess for oss mennesker, og sosial kompetanse har stor betydning for den personlige styrken et menneske kan erfare i livet sitt (Christiansen og Townsend, 2010).

## **2.4 Montessoripedagogisk tenkning og arbeid**

Montessoripedagogikken bygger på Maria Montessoris (1870-1952) metoder. Montessori var, som nevnt, italiensk lege, og i dag regnes hun også som en av verdens mest kjente pedagoger (Seldin, 2010). Montessoripedagogikken har fått stor oppmerksomhet, og er i dag en utviklet læringsform over alle verdensdelene, og dette skyldes blant annet at den setter det enkelte barn i sentrum (Seldin, 2010). I montessoripedagogikken betraktes læringens og formidlingens hovedhensikt som det å kunne bringe menneskeheten videre mot det gode. Montessori mente at dette gjør vi best ved å kunne støtte barnet til å lære seg selv. Noen barn lærer raskt, og andre lærer langsommere, og en lærers hovedoppgave blir å støtte barnet i deres naturlige utviklingsvei (Montessori, 2006). Montessori erfarte at barnet skapte seg selv, gjennom det absorberende- og deretter resonnerende sinn. I det absorberende sinn suger barnet til seg alt det opplever i verden omkring seg, alt fester seg i sinnet, på en eller annen måte, og barnet formes også av disse inntrykkene. Når barnet utvikler seg mot det resonnerende sinn klarer barnet å tenke mer igjennom det som det har opplevd og lært. Alt barnet erfarer går ikke bare inn i barnet lenger som om barnet er en mottakelig svamp, for i det resonnerende sinn klarer barnet i større grad å tenke igjennom hendelser og erfaringer (ibid.).

Samtidig lar barnet seg alltid lett influere av tilretteleggingen fra de voksne. For best mulig å kunne utvikle barnets potensial må læreren/de voksne tilrettelegge for å stimulere hele barnet. Barnet må få lov til å være med på ting, ha et rikt miljø rundt seg, gis frihet i å være aktiv, og læres opp til å vise respekt for livet (Montessori, 2006). Montessori betraktet barna som de viktigste grunnsteinene i det å bringe vårt samfunn videre mot det gode, og hun mente at "tjener

man barnet, tjener man livet". Denne hovedtanken gjennomsyrrer alle ideer i hennes lære, og kan illustreres med et sitat fra Maria Montessori, hentet fra hennes bok "Barndommens gåte":

*"Vi må vende oss til barnet som en ledestjerne for menneskehetens fremtid. Hver og en som vil tilføre samfunnet noe godt, må nødvendigvis konsentrere seg om barnet, redde det fra å bli forvridt og observere deres naturlige måte å være på. Et barn er gåtefullt og mektig, noe å fundere over. Det bærer i seg den menneskelige naturens hemmeligheter og kan bli vår lærer."*

(Lexow, 2012, s.3)

Montessori betraktet pedagogikk som en måte å forholde seg til hele omverden på. Et overordnet mål for hennes lære var å kunne møte alle mennesker med empati og kjærlighet. Hun lette etter likheter mellom alle oss mennesker, og hennes pedagogikk ble til underveis i hennes arbeid med barna. Montessori så utdanning som en måte å hjelpe mennesket i å utvikle sitt potensiale, og målet var å kunne få fram det beste, eller få frem det fulle potensiale, i hvert enkelt barn (Montessori, 2006).

Montessoripedagogikken viser oss at læring skjer i en prosess, om vi får noen hull i ett eller eventuelt flere utviklingstrinn kan dette følge oss-, eller bli med oss, hele livet (Montessori, 2006). Montessori var spesielt opptatt av at barnehagen og skolen skulle være steder der en ble utdannet for livet, ikke bare bli utdannet for å kunne få et arbeid og en inntektskilde senere i livet. Ifølge Montessori skal barnehagen/skolen i beste fall gjøre elevene trygge og interesserte i omgivelsene og i livet, og skal kunne ruste barna til å takle de utfordringer de møter i samfunnet (ibid.).

Montessoripedagogikken har seks grunnleggende prinsipper om hvordan barnets innlæringsprosess fungerer (Lexow, 2012). De vil skisseres nedenfor gjennom seks punkter.

#### *2.4.1 1. Det forberedte miljø*

Montessorilærerens viktigste oppgave er å gi barna adekvat hjelp og veiledning, myk og respektfull behandling, og det å kunne tilrettelegge for et miljø som stimulerer barna og gir dem mange ulike erfaringer. Dette vil i beste fall være brede erfaringer av fysisk, psykisk, intellektuelt, sosial, følelsesmessig og åndelig art (Lexow, 2012). Miljøets omkring barna ilegges stor betydning. Montessori erfarte at i et rolig, vakkert og stimulerende miljø vil barna kunne ha uante muligheter til å utvikle seg til glade, trygge, nysgjerrige og ansvarfulle personer som kan gi mye av seg selv til andre mennesker (Montessori, 2006). Montessori mente at rommets form,

farge og innredninger, og der det finnes arbeidsoppgaver som kan fenge barnets nysgjerrighet og sanser betyr langt mer for barn enn hva man som voksen ville trodd på forhånd. Montessori mente at barnas læringsrom burde ha lyse og nøytrale farger, og det burde være grønne planter og friske blomster på bordene. Montessori erfarte at i et slikt miljø kunne barnas egne interesser både vekkes og stimuleres videre (ibid.). Montessori mente at barnet utviklet seg best i en hjemmekoselig atmosfære med bord, stoler og hyller og arbeidsmateriell i varierende størrelser for å være tilpasset ulike barn (Montessori, 2006: Lexow, 2012). Montessori var genuint opptatt av styrken i det å ha orden og struktur i klasserommet, og etter sine observasjoner erfarte hun at orden og system hadde positiv innvirkning på barna. Hun mente at en ytre orden kunne hjelpe barnet å bygge sin indre orden (Montessori, 2006).

Lærerens hovedoppgave er å kunne forberede læringsmiljøet på best mulig måte både fysisk- og psykologisk for barna. Læreren må også forsøke å møte barna på deres utviklingsmessige nivå og gjøre sitt beste for å kunne utstråle trygghet og varme for barna. Alt dette synes å stimulere gleden ved å lære (Montessori, 2006).

#### 2.4.2 2. Frihet og ansvar

Frihetsbegrepet er stort og komplisert. Samtidig har begrepet frihet markant betydning i montessoriskolen. Montessori selv satte et tydelig skille. Pedagogikken skal inneholde frihet i oppdragelsen, men ikke frihet fra oppdragelse (Montessori, 2006). Montessoris frihetsbegrep er komplisert og det forstås i mange ulike nivåer (Lexow, 2012). Hovedessensen er at barnet skal gis så mye frihet som det kan klare å takle, for rammen av frihet er alltid at man ikke må forstyrre andre i deres arbeid, ikke gjøre noe som kan være plagsomt for andre. Friheten betyr også at barn skal gis muligheten til å velge det de vil arbeide med. Barna skal også ha muligheten til å bevege seg fritt i rommet, og de skal selv, innenfor skolens rammer, få lov til å velge hvor og hvor lenge de vil jobbe med en ting eller et fag (Montessori, 2006).

Montessori mente at frihet på sitt beste kunne lede til maksimal utvikling av karakter, intelligens og følelser. Hun mente at hvis barnet fikk velge fritt etter egen interesse førte arbeidet til konsentrasjon snarere enn tretthet. Barnet kan bare utvikles som menneske gjennom frihet og erfaringer. Ingen person kan få et annet menneske til å utvikle seg og vokse, det er ikke noe som kan læres bort, det skjer av seg selv. På den måten likner friheten til å vokse på kjærligheten. Ingen kan tvinge frihet eller kjærlighet frem, det kommer bare av seg selv når kroppen er fri og får hvile i seg selv (Lexow, 2012).



### 2.4.3 3. Individualisering og samarbeid

Når et barn blir bedre kjent med seg selv, når barnet lærer å se sine egne evner, og kan finne trygghet i disse, da kan barnet bedre og med full kraft ta del i samarbeid. Individualisering blir en forutsetning for å kunne samarbeide (Montessori, 2006). Et barn som har funnet trygghet i seg selv, som kjenner noe om sin individuelle kapasitet, vil kunne fungere godt i en gruppe. Montessori la stor vekt på kollektivt arbeid, men barnas egne interesser burde styre gruppesammensetningen. Igjen er det lærerens oppgave og stimulere og presentere for barna det som kan tenkes å vekke deres interesse (Lexow, 2012).

Det er alltid fokus på aldersblandede grupper i montessoriskolen, og tanken er at de yngre barna lærer av de eldre, og at de eldre barna lærer å være til hjelp for de yngre. Dette blir sett på som viktige ressurser i læringsprosessen, og det ble sett på som viktig for at barna skal kunne vokse og utvikle seg på best mulig måte (Montessori, 2006). Læreren presenterer først et læringsstoff/arbeidsmateriell for barnet, og hvis barnet viser at han er klar for å arbeide med nettopp dette, vil barnets opplevelse forsterkes gjennom oppmuntring fra læreren og ved å la barnet få arbeide med dette læringsstoffet så lenge han ønsker. Å vite hvordan en øvelse løses, eller et læringsstoff brukes, er bare begynnelsen. Barnets individualisering skjer gjennom gjentakelsens bruk (Lexow, 2012). Denne gjentakelsen vil bare kunne finne sted hvis barnet først har forstått selve ideen bak øvelsen, og hvis øvelsen svarer til et indre behov hos barnet (Montessori, 2006).

Lærerne i montessoriskolen oppfordrer barna til selvstendighet, og eleven kan selv lete frem fag og aktiviteter som han/hun vil arbeide med i klasserommet. Samtidig må elevene igjennom alle obligatoriske skolefag, men etter at de har gjort arbeidsoppgaver, som kan oppleves som mer ulystbetont, så kan barna igjen få lov til å velge egne arbeidsoppgaver (Læreplan for Montessoriskolen, 2013). I Montessoriskolen er det den spontane interessen for fag/ kunnskap som må få være drivkraften for barna. Montessori mente at bare da kan konsentrasjonen og læringsglæden få et naturlig og fritt spillerom (Montessori, 2006).

### 2.4.4 4. Arbeid og arbeidssyklus

Montessoripedagogikken hevder at barn er nysgjerrige av natur, og at barna elsker å lære nye ferdigheter. Barn har en indre drivkraft til å gå videre i sin utvikling. Et barn utvikles gjennom stadig å gjøre nye erfaringer i sine omgivelser. Det er disse erfaringene Montessori beskriver

som arbeid (Montessori, 2006). Det å kunne bruke sine erfaringer og evner fritt er en viktig del av dette arbeidet. Hvert barn blir på en måte et speilbilde av de erfaringer det har gjort seg i sine omgivelser. All unødig hjelp hindrer barnet i dets utvikling. Montessori hevder at barnets første instinkt er å få utføre sine handlinger selv, uten hjelp, og Montessori beskriver at det er av avgjørende betydning for barnet å skaffe seg sine egne kunnskaper, gjennom et eget arbeid. Barnet bryr seg ikke så mye om andres erfaringer (ibid.).

Montessori mente at det alltid vil være gleden og det lystbetonte i barnets liv som fremmer utvikling i størst mulig grad. Montessori erfarte på så mange måter at barnet skapte seg selv, noe som igjen bidro til selvtillitt og en videre drivkraft for barnet til å lære. Dette hjelper barnet til å finne sin plass i verden. Oppmuntring og engasjement fra læreren er veldig viktig, for igjennom korrigerende og irttesetting kan barnet miste sin naturlige og innebygde interesse for en aktivitet eller et arbeid (Montessori, 2006).

Montessoripedagogikken ønsker slik å arbeide for at hvert eneste barn skal ha friheten til å kunne bevege seg i skolerommet, at barna selv skal ha muligheten til å velge aktiviteter de vil jobbe med, at barna skal kunne velge om de vil arbeide alene eller sammen med andre, og at barna selv skal kunne bestemme hvor lenge de vil holde på med en arbeidsoppgave (Lexow, 2012). Disse mulighetene til frihet blir sett på som nødvendig for at barnet skal kunne oppdage og utvikle sin egen arbeidssyklus, som med andre ord vil bety en egen konsentrasjons- eller arbeidskurve (ibid.).

#### 2.4.5 5. Konkretisering og motorikk

Å kunne bevege seg er en urkraft hos det voksende barnet. Montessori mente at gjennom bevegelse blir den nødvendige konsentrasjonen og de direkte kunnskapene skapt. Montessori mente også at det var misvisende at skolen så ofte prioriterte en stillesittende og intellektuell innlæringsform hos barn (Montessori, 2006). I montessoripedagogikken har bevegelsens, motorikkens og koordinasjonens utvikling en betydelig plass. Montessori erfarte at barnets måter å bevege seg på ble et permanent trekk ved hele barnets personlighet, hele barnets væremåte (Lexow, 2012).

Montessoripedagogikken er også opptatt av at barn opplever glede og mestring i form av et spesielt tilrettelagte montessorimateriell. Dette er et spesielt tilrettelagt læringsverktøy som er konkretisert, et læringsmaterieell som barna kan ta og føle på (Læreplan for Montessoriskolen,

2013). Montessori mente at hendene fremmet barnets konsentrasjon. Hendenes arbeid henger sammen med hjernens utvikling. Barnets konsentrasjonsevne øker gjennom det å bruke sine hender (Montessori, 2006). Montessori kalte hendene for sjelens verktøy og intelligensens instrument. Det er kunnskapene om hvordan barnet bruker hendene sine, og kroppens sin, i selve innlæringen av nye ferdigheter som slik har skapt det konkrete og sansetrenende arbeidsmateriellet som finnes i montessoriskolen. Motorikken i disse hverdagsøvelsene, i sansetreningen, og i de intellektuelle øvelsene er med på å forme det viktige instrumentet barna trenger for å kunne delta i det store forskningsarbeidet som venter - utforskningen av livet (Lexow, 2012).

#### 2.4.6 6. *Helhetstanken og fredstanken*

"Alt har en særskilt hensikt.

Alle har en særskilt oppgave.

Alle har et særskilt ansvar.

Alle deler hører sammen og danner en helhet.

Hele verden i fellellskap.

Fred på Jorden."

For Montessori er disse ordene en av de viktige grunnsteinene for tilværelsen (Lexow, 2012, s. 25). Det er både enkelt og vanskelig å se at livet og jorden hører sammen.

I vår vestlige del av verden snakker vi ikke ofte om Gud, vi snakker ikke ofte om at alt i verden henger sammen og har en dypere mening. Samtidig, vi snakker en del i vår tid om arbeidet for fred og forsoning (Nyhus og Nyhus, 2014). På den annen side hadde ikke Montessoris holistiske pedagogikk vært den samme uten begge disse dyptliggende begrepene. Montessori bygget sin pedagogiske lære på troen på Gud, troen på at alt har sin mening, og troen på at vår oppgave som mennesker er å arbeide for fred. Montessori mente at en fremtidig, holdbar sameksistens må begynne med barna - en ny type undervisning (Montessori, 2006). For at hvert enkelt barn skal kunne utvikle sine psykiske krefter, leve fredelig med andre mennesker og forstå sin oppgave på jorden, så kreves en utdanning som er egnet til å være livshjelp (ibid.). Da må undervisningen inneha et holistisk perspektiv, og Montessori så det historiske perspektivet som helt grunnleggende. Hun så det historiske perspektivet som så viktig at det var et utgangspunkt for alle fag. Historie var selve veven der alle andre fag ble fargene og trådene som skulle veves inn. I matematikken, for eksempel, introduserer man barna til tallenes historie. I samfunnsfag gjør

man levende for barna hvordan samfunn har fungert før (Lexow, 2012). *Den kosmiske planen* er et av nøkkelbegrepene i montessoripedagogikken. Den bygde Montessori av det greske ordet kosmos, som betyr verdensaltet (den ordnede verden), og hun bygde dette nøkkelbegrepet av sin egen overbevisning om at alt levende, fra tidens og planetens begynnelse, følger en plan. Til og med menneskets individuelle utvikling, fra barn til voksen, følger denne planen (ibid.). Den kosmiske planen kan ses som en overgripende filosofisk tanke. Den dreier seg om helhetens viktighet. For å kunne forstå verden, for å kunne se verden og de ulike kunnskapsdelene, mente Montessori at man måtte ha et helhetsperspektiv, en sammenheng (Montessori, 2006). Det er sammenhengen, ikke detaljene, som er kjernen. Slik er det også i undervisningen, det er helheten som må følges også der, eller en må følge den kosmiske planen også der. Montessori brukte begrepet kosmisk utdanning der hvert enkelt barn får kunnskap om den kosmiske planen. Barna blir fortalt, forklart og vist at alt i vårt univers henger sammen og har en dypere mening (Lexow, 2012). Montessori var svært opptatt av barn skulle få lære og forstå betydningen av å respektere og opprettholde en meningsfull sameksistens mellom alt levende og ikke-levende. Et viktig undervisningsmål for Montessori er at barnet gjennom utdanningen skal lære seg aktsomhet og kjenne seg inspirert av universets helhet og mening (Montessori, 2006). Montessori mente at utdanningens hovedoppgave var å kunne utvikle selve barnet til en kosmisk kraft. Det er ikke små ord, men Montessori mente at gode erfaringer og læring i livet kunne utvikle og forvandle barnet til nettopp dette (Lexow, 2012).

## **2.5 Barnets utvikling og læring, og Montessoris tanker om dette**

Barn synes det er moro å lære og få til nye ferdigheter. I slike situasjoner kan man se at barnet vokser i selvtillitt og blir glade som mennesker. Vår oppgave som voksne er å legge til rette for at barnet kan klare ting selv (Montessori, 2006). Monsen (2002) beskriver i sin bok *"Den gode sirkel - En filosofi om kjærlighet og helse"* at kjærlighet og vilje utretter mirakler for både barn og voksne. Monsen uttrykker at kjærlighet gir styrke, energi og håp. Av kjærlighet blir vi mennesker glade, utholdene og overbærende, sier Monsen. Videre sier hun at kjærligheten gir mennesket god helse, og at god helse igjen kan gi kjærlighet. Dette blir en god livssirkel (Monsen, 2002). Den kanadiske forskeren og professoren Adele Diamond spør i sin forskningslitteratur om barns utvikling og læring: "Hva er det barn trenger mest?" Svaret hun finner er rett fram og enkelt: Barn trenger å bli elsket, at noen er glad i dem mest av alt! (Diamond, 2011). Mange har den samme oppfatningen. Det å oppleve trygghet og kjærlighet blir for oss mennesker, både barn og voksne, en grunnmur som vi bygger livet vårt på, og med denne

grunnmuren tilstede kan vi lettere tørre å utforske det gode livet og blomstre som mennesker (Monsen, 2002).

Det er store variasjoner mellom barn når det gjelder hvor raskt de kan mestre nye ferdigheter. Noen barn trenger mer tid enn andre på å lære seg nye ting. Det er mye voksne kan bidra med for å fremme den intellektuelle utviklingen hos barn, blant annet ved at voksne engasjerer seg i problemløsning sammen med barna ved arbeid, høytlesning og liknende. Montessori (2006) beskriver det som viktig at voksne lar barn få bygge opp mestringfølelsen ved å gi barnet rikelig tid til å holde på med det hun får til (Montessori, 2006). Om voksne skal kunne stimulere barnas intellektuelle utvikling er det spesielt viktig å ikke legge listen for høyt, men ha realistiske forventninger til hva barnet kan prestere. Det er også viktig at voksne snakker med barnet om delte erfaringer og opplevelser, og så godt det lar seg gjøre er det viktig å svare barnet på det hun spør om (Ulvund, 2011). Diamond (2011) har beskrevet hvordan læring som fremmer utviklingen av utøvende funksjoner; slik som evnen til disiplin, evnen til konsentrasjon, og problemløsning med resonnering og planlegging kan fremme akademiske prestasjoner, eller kan skape de nødvendige rommene som må være der for å kunne klare en høyere utdanning på et senere tidspunkt (Diamond, 2011). Samtidig kan urealistiske krav og kritikk av barnet skape vegring mot læring og problemløsning og uheldigvis også skape dårlig selvbilde hos barnet (Montessori, 2006). Det er viktig at vi voksne uttrykker at det ikke er så farlig om barnet vårt ikke klarer noe, vi kan heller vise og hjelpe til, da vil vi kunne fremme trygghet hos barnet (Ulvund, 2012).

For å kunne forstå seg selv og andre er følelsene et viktigst redskap for barn. Det temperamentet barnet har, har mye å si for hvordan følelsene kommer til uttrykk. Noen barn har mer krevende temperament enn andre, men uansett om barnet er lett eller vanskelig i temperament er det voksne sin oppgave å forsøke å hjelpe de barna til å vokse, lære og utvikle seg (Montessori, 2006). Selvbildet handler om "Hvem er jeg?" Selvbildet utvikler seg gradvis i samspillet med voksen og andre barn. Alle barn trenger å bli likt og sett. Barn må bli mellom 6- 7 år for å kunne ha en forståelse i at det finnes forskjellige nyanser og grader i det å være flink, rask osv. Omkring 6- 7 års alderen forstår barnet at det kan være flink i noe, og mindre flink i andre ting (Ulvund, 2011). Et positivt og realistisk selvbilde gjør barn lykkelige og robuste, slik at de lettere tåler nederlag og andre påkjenninger senere i livet. Mye kan tyde på at disse ordene: "Jeg kan en masse, men ikke alt", er den mest gunstige oppfatningen barnet kan ha om seg selv. Det er viktig å være klar over at overgangsfaser slik som skolestart, endringer i klassesammensetningen, eller det å flytte, i utgangspunktet er sårbare situasjoner for barn der mye av deres opplevde trygghet

blir rokket ved. En holdning preget av kjærlighet, aksept, oppmuntring og støtte vil kunne styrke barnets utvikling (Montessori, 2006). Når det er noe barnet ikke får til, etter selv å ha forsøkt, er det positivt at voksne hjelper barnet (Ulvund, 2011).

Vennskap er viktig for barn. Vennskap er varme og bånd mellom mennesker, og i skolealderen får også personlige egenskaper og felles interesser stor betydning for om vennskap oppstår. Vennskap styrker selvbildet hos den enkelte og fremmer evnen til empati. Vennskap fremmer evnen til å samarbeide og til å løse konflikter. Vennskap er også en reell støtte for barn hvis de utsettes for stressende hendelser, slik som for eksempel flytting eller skolestart. Mangel på venner gjør at de fleste barn ville føle seg ensomme, selv om de har gode foreldre og søsken (Ulvund, 2011). Montessori er opptatt av at undervisningen på skolen skulle inkludere alle barna i et større felleskap, og at barna skulle lære seg å behandle alt levende med respekt, og lære seg å vise godhet og hjelpsomhet mot andre mennesker (Montessori, 2006). Det er likevel ikke uvanlig at barn strever med å få venner. Selv om det er en link mellom glade barn med venner og bra skoleprestasjoner, er det heldigvis ikke alltid sånn at de som har få eller ingen venner klarer seg dårlig på skolen og i fritiden. Foreldre og lærere kan også hjelpe barnet til å finne noen å leke med (Ulvund, 2011). Skoleforskning viser at elevenes relasjonelle forhold til lærerne ikke bare har sammenheng med elevenes muligheter til læring og utvikling, men en god lærer- elev relasjon innehar i tillegg et betydelig helseaspekt for barna (Nordenbo et al, 2008; Hamre & Piantra, 2001). Montessori er opptatt av menneskets funksjon i fellesskapet, og hun mener at det er lærerens plikt å veilede barnet, vise kjærlighet til barnet, være barnets hjelper slik at barnet selv kunne finne sin plass i den større helheten (Montessori, 2006). Montessori mente: *"Det er menneskets plikt å verdsette kjærligheten. Kjærligheten holder universet sammen. Kjærligheten er en **virkelig** kraft, ikke bare en ide'. Ved hjelp av kjærligheten kan mennesket holde sammen alt det hun gjør med hendene sine og sin begavelse. Uten den vil at hun gjør, føre til kaos og undergang. Uten den kan intet menneskeverk bli stående. Uten kjærligheten faller alt sammen."* (Montessori, 2006, s. 215).

## **2.6 Fellestrekk mellom fenomenologi, salutogenese, empowerment og montessoripedagogikk**

Gjennom avsnittene ovenfor ser vi at viktig teori i fenomenologi, salutogenese, empowerment og montessoripedagogikk har mye til felles. Nedenfor skisserer jeg fire hovedpunkter som går igjen i disse ulike teoretiske perspektivene:

- (1) Helhetlig, **holistisk tankegang**
- (2) Mennesket som søker **mening**
- (3) **Forståelse** og dens betydning for menneskets utvikling
- (4) **Finne egne løsninger**, og samtidig ta hensyn til et større felleskap, at man er en del av **en større sammenheng**.

Vi ser at både fenomenologien, Antonovskys salutogenese og Montessoris pedagogikk er opptatt av meningsbegrepet. Vi mennesker synes å trenge å finne en mening i vårt liv (Antonovsky, 2012). Fenomenologien omhandler, som nevnt, hvordan vi mennesker er i kontakt med verden og hvordan mening skapes for oss ut ifra den verden vi lever i. I denne filosofiske retningen betraktes mennesket alltid som et meningssøkende vesen. Vi husker at Antonovsky også var svært opptatt av begrepet mening. Han beskrev at hvis vi mennesker finner en mening med vårt liv, så kan vi nesten tåle et hvilket som helst hvordan (Antonovsky, 2012). Antonovsky trekker frem begrepet meningsfullhet som grunnleggende for mennesket mulighet til å kunne oppleve sense of coherence som igjen er helt avgjørende for å kunne oppleve mestring, helse og glede i tilværelsen. Samtidig er Montessori opptatt av at alt i universet har en mening og en dyptliggende sammenheng, og at en viktig oppgave for læreren er å innføre barna i denne helhetlige kunnskapen om tilværelsen, noe hun med andre ord kalte for tilværelsens *kosmisk plan* (Montessori, 2006).

Som tidligere nevnt beskriver Merleau-Pontys fenomenologi det slik at menneskets kropp og bevissthet utgjør en enhet. Merleau-Ponty beskriver at vår kropp er vårt første møte med enhver situasjon; vi forstår, lever og er oss bevisste verden, gjennom kroppen vår (Merleau-Ponty, 2000). Merleau-Ponty betraktet en situasjon der hodet, eller tankene våre, skulle komme før kroppen som uekte (Gulddal og Møller, 2002). Han mente at det er med kroppen vi søker forståelse av personer og ting rundt oss, og vi søker denne forståelsen fordi det er med på å gi mening til våre egen tilværelse (ibid). Montessori beskriver liknende tanker i sin pedagogikk. Montessori mente at igjennom muligheten til å bruke kroppen og hendene i varierte erfaringer ble barnets naturlige utvikling fremmet (Montessori, 2006). Det er også mulighet for at disse tankene som Merleau-Ponty og Montessori hadde til felles var en del av *tidsånden* (fra tysk *zeitgeist*) (Kvilhaug, 1996), da Merleau-Ponty og Montessori levde samtidig over mange år, selv

om det er mer uklart om de var opptatt av hverandres tenkning på denne tiden. Som tidligere nevnt, beskriver Montessori at hendenes arbeid henger sammen med hjernens utvikling. Barnets konsentrasjonsevne øker gjennom det å bruke hendene sine (Montessori, 2006). Montessori kalte hendene for sjelens verktøy og intelligensens instrument (Lexow, 2012). Dette er en forståelse som Merleau-Pontys fenomenologi ville kunne anerkjenne da han også betraktet kropp og bevissthet som en helhet - vi lærer om verden gjennom det å være en kropp (Merleau-Ponty, 2000). Gjennom Montessoris forståelse av hendenes og sansenes viktighet blir det skapt en helhetlig situasjon der kropp og hodet (intelligensen) sammenveves. Montessori mente at voksne ofte kunne hemme barn når voksne mente at barna måtte sitte stille ved en pult for å kunne lære noe viktig. Montessori mente at stillesitting var i strid mot barnets innebygde drivkrefter og egenskaper for å kunne lære om verden omkring seg (Montessori, 2006).

Montessori beskriver også betydningen i å la barna få lov til å fordype seg i aktiviteter som de liker/er flinke i, for slik å kunne oppleve mestring. På den annen side mener Montessori at lærerens oppgave også er å oppmuntre barnet til andre viktige aktiviteter/oppgaver som det ikke er like dyktig i, men da uten at læreren terper på aktivitetene/oppgavene med gjentakende korrigerende og irettesetting overfor barnet. I montessoripedagogikken står begrepet respekt for mennesket helt sentralt. Montessori mener at vi mennesker trenger å respektere og bli respektert, for slik opplever vi lettere en mening i det vi gjør (Seldin, 2010). Hva respekt er, og hvorfor dette er så viktig er noe man må jobbe aktivt med i montessoriskolen (Læreplan for Montessoriskolen, 2013). Både Antonovsky og empowerment- tankegangen ser betydningen i å arbeide for å legge til rette for å kunne styrke menneskets gode evner og egenskaper, styrke det mennesket allerede er flink i, og heller supplere menneskets utilstrekkelige sider, eller nedtone feil og mangler. Antonovsky var spesielt opptatt av å fokusere mer på det friske og sterke, det som ga helse - salutogenese- enn det som kunne føre til sykdom og funksjonsnedsettelse (Antonovsky, 2012). Det er disse perspektiver hentet fra fenomenologi, Antonovskys salutogenese, empowerment, og Montessoripedagogikk som vil være det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven.



## 3.0 METODE OG MATERIALET

### 3.1 Design

I denne studien om *"hvordan montessoriskolens arbeidsmåter virker inn på barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse"* er det barn og deres erfaringer som skal studeres.

“Erfaring” er et subjektivt fenomen, og det er derfor formålstjenlig å velge antropologisk viten og kvalitativ metode (Kvale, 2008). Mer presist vil designet, den kvalitative metoden, i denne sammenheng dreie seg om semistrukturerte kvalitative intervju med barn supplert med deltakende observasjon. Dette er en kombinasjon der en både kan komme mer i dybden i materialet gjennom samtaler med barna, og der en også har mulighet til å være en "flue på vegg" - se skolen mer utenfra som den arbeidsplassen den er (Fangen, 2008).

Intervjuene og observasjonen i denne studien vil deretter analyseres og ses i forhold til hverandre, og også ses i forhold til relevant teori (Malterud, 2011). Barnas atferd og uttrykksform vil også kunne farges av at det er et nytt menneske tilstede sammen med dem i klasserommet (Gulløv og Højlund, 2003). Samtidig, barn venner seg ofte fort til nye mennesker, og semistrukturerte kvalitative intervju egner seg godt i frie og forskende samtaler med barn der forskerens ønske er å nå frem til barna (ibid).

Den vitenskapsteoretiske forankringen for forskningen vil være både fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi er en filosofisk bakgrunn som først og fremst går tilbake til Edmund Husserl (1859-1938). Han beskriver fenomenologien som *"vesensvitenskap"* (Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2008). Hermeneutikk betyr blant annet fortolkning av tekst, og dette er en solid vitenskapsteoretisk retning som benyttes som et rammeverk for denne studien der mye tekst må fortolkes (Krogh, 2005).

### 3.2 Hermeneutikk

Sett i lys av dette studie der tekst må fortolkes, etter å ha benyttet intervju og observasjon som metode, vil hermeneutikk egne seg godt som et redskap for å kunne fortolke teksten og ut av teksten finne mening i ordene sett i den sammenhengen ordene ble sagt (Krogh, 2005). For å kunne oppnå denne forståelsen er vi avhengige av å se de delene vi blir presentert for som deler av en større helhet. En helhet som igjen består av mange ulike deler vi må forsøke å forstå. Hvordan delene kan fortolkes, avhenger av hvordan helheten vil fortolkes. Vi kan også snu opp ned på dette å si: Hvordan helheten blir fortolket, avhenger av hvordan delene vil fortolkes. Dette

er en tidlig forståelse av det som kalles den hermeneutiske sirkel (ibid.). Heidegger og Gadamer ser den hermeneutiske sirkel på en litt annen måte. De mener forståelsen av det vi studerer vel så mye blir preget av våre fordommer og vår forforståelse (Kvilhaug, 1996). Forholdet mellom del og helhet er der forstøtt, men i følge deres tenkning blir dette en del av forholdet mellom vår forforståelse og det vi studerer. Generelt sett kan en si at den hermeneutiske sirkel går ut på at det forekommer en stadig bevegelse mellom del og helhet, og mellom det vi skal fortolke og vår egen tidligere forståelse av liknende hendelser eller situasjoner (Krogh, 2005). Den hermeneutiske sirkel vil aldri riktig kunne avsluttes helt, den fortsetter og fortsetter. Det vi lærer oppgraderer og endrer alltid vår tidligere forståelse. Vi blir klokere etter hvert som vi lærer noe nytt. Utfordringen blir da å klare å innlemme den nye kunnskapen vi får i vår videre tolkning av delene og helheten (ibid.). I mitt studie har jeg erfart denne hermeneutiske prosessen mellom del og helhet, som da igjen og igjen gir nye deler og en ny helhet. I min forskerrolle ble denne prosessen mellom del og helhet aldri riktig avsluttet. På grunn av mitt skrivearbeid ble det bare satt et punktum et sted midt inne i prosessen selv om en fortsettelse hadde vært en mulighet.

### **3.3 Feltet og informantene**

Informasjonen som benyttes i denne forskningen, og barna som informanter til forskningen, ble rekruttert fra en montessoriskole på østlandet. En montessoriskole bygger alltid på Montessoris pedagogiske metoder. Denne nevnte skolen på østlandet lå hyggelig og fredelig til litt utenfor byens larm og leven. Det var skog og vann ikke langt fra skolen. Skolen hadde både grunnskole og ungdomsskole. Elevantallet var i underkant av 100 stykker, og skolen framsto som forholdsvis liten og oversiktelig. Elevene hadde samhold og lekte på tvers av alle aldersgrupper. Ungdomsskolebarna kunne slik få lov til å være barn litt lengre, fordi skillet mellom grunnskole og ungdomsskole ikke fremsto så tydelig. På denne montessoriskolen var det aldersblandende grupper i tråd med Montessoris pedagogiske tanker (Montessori, 2006). Skolehverdagen for barna ble holdt i et gammelt skolebygg der planen for skolen var renovering/fornyning da skolen ønsket seg større plass og bedre inn klima.

### **3.4 Utvalget**

Utvalget i denne sammenheng er en montessoriskole på østlandet og dens elever. Feltarbeidet varte over ca en skoleuke, fem observasjonsdager tilsammen. Varigheten ved feltarbeidet

gjenspeilte det som ble mulig å få til i rammen av en masteroppgave. Barna var i aldersgruppen 1.- 3. klasse, 6- 9 år. De semistrukturerte kvalitative intervjuene ble 9 i antall. Deretter opplevdes metning (Kvale, 2008). Hvilke barn som ble intervjuet ble trukket tilfeldig ut fra en bunke papir der foreldrene hadde gitt samtykke til at sine barn kunne intervjues. Et av 10 spurte barn hadde ikke lyst til å delta i intervjuet, ellers samtykket alle de andre 9 barna som ble spurt tilfeldig.

### **3.5 Egen forforståelse og refleksivitet**

Det å kunne sette ord på egen forforståelse så tidlig som mulig kan bidra til økt bevissthet omkring det fagstoffet som skal utforskes. Samtidig skaper det å kunne sette ord på egen forforståelse lettere en avstand til det som skal studeres (Malterud, 2011). Tidlig i veiledningsprosessen av oppgaven ble egen forforståelse utfordret. Dette ga meg som forsker økt bevissthet omkring mitt eget ståsted når det gjaldt tematikken jeg skulle utforske nærmere. Som forsker ble jeg bevisst at jeg faktisk trodde at montessoriskolens bestemte arbeidsmetoder og arbeidsmiljø, og da med fokus på selve arbeidsmateriellet og det holistisk- pedagogiske tankesettet som de arbeidet for i montessoriskolen, kunne inneha helsefremmende faktorer. Jeg hadde en forforståelse om at montessoripedagogikken, også med dens muligheter til eget valg og langvarig fordypelse i et arbeidsmaterieell, hadde noe svært viktig å tilføre barn i vår moderne og raskt skiftende samfunnsstruktur. Etter en veiledningssamtale ble jeg dette mer bevisst. Da ble jeg mye mer åpen for at hva som helst egentlig kunne bli utfallet i min forskning. Likevel var jeg lenge ganske sikker på at jeg skulle finne ut at montessoriskolens arbeidsmåter virket, men jeg undret meg bare over på hvilken måte disse arbeidsmåtene virket? Det er krevende, nesten umulig, å kunne fri seg fra egen forforståelse. Ens forforståelsen er også med på å skape et engasjement og en glød over det en studerer (Malterud, 2011). Samtidig måtte jeg vite, bli mer og mer bevisst, at vår forforståelse alltid påvirker oss mennesker i den måten vi samler og leser våre data, eller leser våre liv. En fallgrube i kvalitativ forskning kan være å la sin forforståelse overdøve de faktiske empiriske data (ibid.). Dette hadde jeg alltid i tankene gjennom min tid som forsker.

### **3.6 Intervju- og observasjonsguide**

Min forforståelse måtte tas hensyn til i utforming av intervju- og observasjonsguide. I utformingen av intervjuguiden ble det viktig å kunne få tak i de individuelle historiene, for på

den måten å kunne få en dypere forståelse og økt kunnskap om montessoripedagogikkens arbeidsmåter, og på hvilken måte barna kunne oppleve at denne pedagogiske formen virker inn på deres helse/trivsel. Som nevnt og ifølge Antonovsky; når hverdagen i stor grad oppleves begripelig, håndterbar og meningsfull da opplever vi mennesker helse - en sense of coherence (Antonovsky, 2012). Etter Antonovskys modell vil det helsefremmende arbeidet dreie seg om å legge til rette for å styrke menneskets sterke sider og supplere mennesket mer utilstrekkelige sider (ibid.). Dette er som nevnt en viktig tanke også i empowerment - myndiggjøring. Sammentreffet er at denne tenkningen i tillegg er sentral i Montessoripedagogikken. Det betraktes som viktig at barnet får lov til å jobbe mye med det som oppleves fengende og meningsfullt for barnet, og det oppleves som greit at barnet kan jobbe litt mindre med fag som oppleves som kjedelige eller uinteressante (Montessori, 2006).

Intervjuguiden ble slik utformet ut ifra spørsmål som gikk direkte inn på temaene, læring, trygghet i klasserommet, vennskap osv. Dette fordi begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i barnas skolehverdag kan knyttes direkte opp mot disse temaene. Intervjuguiden er basert på en kvalitativ omarbeiding av Antonovskys kortversjon som finnes i doktoravhandlingen: *Revelation in bodily play: a study among children in an afterschool programme* (Løndal, 2010). Intervjuguiden er lagt ved bak i denne oppgaven (Vedlegg 1).

Observasjonsguiden bygger på fagkunnskap fra læreboka: *"I Fokus"* (Gjørund og Huseby, 2005). Observasjonsguiden er skrevet mest for å ha noe å strekke seg etter. Det ble ikke mulig, i mitt feltarbeid, å etterfølge observasjonsguiden til enhver tid. Det var hele tiden noe i feltet som trakk min oppmerksomhet andre steder enn å bare sitte å følge observasjonsguiden til punkt og prikke. Samtidig, observasjonsguiden ble lest igjennom flere ganger underveis i mitt feltarbeid, og jeg tok stikkord og notater med observasjonsguiden i tankene. Observasjonsguiden er lagt ved bak i denne oppgaven (Vedlegg 2).

### **3.7 Godkjenninger**

Dette prosjektet måtte meldes til personvernombudet, og det måtte innhentes formell godkjenning for å kunne få lov til å gjennomføre dette prosjektet der det ble brukt observasjons- og intervju om metode og sensitive data kunne komme fram (Vedlegg 3). Videre måtte en samtykkeerklæring være underskrevet fra alle de av barnas foresatte som tillot at barna ble med i intervjusamtalen (Vedlegg 4), og barna som ble spurt om de ville delta i en intervjusamtale måtte også samtykke til dette.

### 3.8 Observasjon og intervju

Som tidligere nevnt, fant gjennomføringen av prosjektet sted på en montessoriskole på østlandet. Etter relevant litteraturgjennomgang ble det viktigste forskningsmaterialet de semistrukturerte kvalitative intervjuene supplert med observasjonsnotatene fra skolen. Feltnotatene understøttet de semistrukturerte kvalitative intervjuene. Feltnotatene var dagboknotater fra hverdagen på skolen om hvordan forskeren så og opplevde barna og skolemiljøet. De semistrukturerte kvalitative intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert. Kvale (2008) betoner i denne sammenheng betydningen av å skape en god atmosfære hvor den intervjuede kunne føle seg trygg. Dette er spesielt viktig, slik som i min forskningssituasjon, der hvor temaene kan omfatte opplevelser og følelser, og spesielt viktig når barn er informanter. Malterud (2011) vektlegger også at forutsetningen for et godt materiale er at informantene kjenner seg trygg og ivaretatt, og at intervjusamtalen må foregå på en slik måte at intervjueren ikke har svarene klare på forhånd. Kvale (2008) beskriver at intervjusamtalen alltid dreier seg om en fintfølende balansegang mellom kunnskapsinnhenting og de empatiske- og etiske sidene ved det å være et ansvarlig medmenneske i menneskelig interaksjon. Ved å trå varsomt, eller ved å være forsiktig, forsøkte forskeren å ivareta dette aspektet. Jeg fikk barnas tillatelse til å ta opp intervjuene på en lydopptaker, og jeg informerte om at dette var en undersøkelse som dreide seg om å finne ut mer om skolen deres, og at alt det barna sa til meg som forsker ikke skulle kunne spores tilbake til dem som enkeltpersoner, men det skulle bli mellom oss, ellers anonymiseres. Det viste seg at alle barna som ble spurt, unntatt et barn, hadde lyst til å bli intervjuet. Bare de barna som selv ville det ble intervjuet. Noen barn var mer meddelsomme enn andre i de svarene de kom med, og bare et par barn var kort sagt lite informative i sine svar på spørsmålene.

Malterud (2011) understreker at målet med et kvalitativ forskningsintervju er å innhente opplysninger om informantens erfaringer. Intervjuet må slik kunne åpne opp for kunnskap som er forankret i informantens livsverden, eller med Malteruds ord kalt *levende kunnskap*. Kvale (2008) er opptatt av intervjuerens evne til aktiv lytting og evnen til å følge opp temaer som fremstår som viktige for den intervjuede. Som forsker vurderte jeg det som viktig at jeg forholdt meg relativt fritt både til intervjuguiden og til observasjonsguiden, for på den måten kunne jeg lettere gripe fatt i de historiene eller de erfaringene barna formidlet. I noen tilfeller gikk jeg som forsker også tilbake til hva barna hadde sagt litt tidligere i intervjuet, for slik å sjekke ut om jeg hadde forstått sammenhengen i det barna fortalte meg. Ubevisst analyserte jeg også deler av stoffet underveis i intervjuet. Jeg fikk også validert materialet mitt de gangene jeg spurte informantene/barna samme type spørsmål bare på en ny måte. Som forsker vil man alltid ta med

seg sin egen forforståelse, dette også sett i et fenomenologiske perspektiv, men både i intervjusamtalen og i observasjonen av barna må en forsker være i stand til å ha et aktivt og reflekterende forhold til egen forforståelse som kan gjøre det mulig for ny kunnskapen å tre frem (Malterud, 2011).

Kvale (2008) betoner også viktigheten ved å avrunde intervjusamtalen på en god måte da det intervjuede barnet/informanten ofte har utlevert personlige sider ved seg selv. Alle samtaler ble avsluttet med spørsmål fra min side om det var noe barna ville si noe mer om? Om det hadde vært greit å svare på spørsmålene? Alle de intervjuede barna bekreftet med nikk eller smil at det hadde gått greit å svare på spørsmålene fra meg som intervjuer, og for meg framsto dette som autentiske svar fra barna. Da alle intervjuene var gjennomført, kom tiden for transkribering.

### *3.8.1 Transkribering og analysemetode*

Første ledd i materialets analyseprosess ble gjennomført ved at jeg hørte på intervjuene på båndopptakeren og ved siden av transkriberte intervjusamtalene ord for ord. Det skjer alltid en endring i prosessen fra samtalen via opptak til transkripsjon. Under transkripsjon av materialet vil deler av det interpersonlige, som ansiktsuttrykk og sittestilling og liknende, uunngåelig forsvinne (Kvale, 2008). I marginen på de transkriberte intervjuene skrev jeg stikkord om temaer som ble brukt. I denne fordypningen ble intervjuene til noe nært og velkjent (Malterud, 2011). Transkribering var en tidkrevende prosess. Samtalene varte mellom 8 og 22 minutter, og de transkriberte intervjuene ble på mellom fire og åtte A4 sider. Jeg transkriberte ord for ord, og tok med tenkepauser, smil, latter og liknende. Ved å ta med dette ble overgangen fra muntlig til skriftlig tekst forsøkt gjort så myk som mulig, eller så autentisk som mulig. Analyseprosessen startet, som nevnt tidligere, allerede under selve intervjusamtalen. Hele tiden forsøkte jeg å se enkelttemaer i lys av teksten ved å stille spørsmål ved hvilken sammenheng dette ble sagt i? Jeg samlet temaer og endte opp med mange ulike ordkategorier (Malterud, 2011). I alt endte jeg først opp med tolv ulike ordkategorier. Deretter gikk jeg igjennom disse ordkategoriene på nytt og så at enkelte begreper var nært sammenvevd. For eksempel var ordkategoriene lek, vennskap, skuffelse, som jeg hadde i utgangspunktet, nært beslektede ord. Alle informantene opplevde lek og vennskap som viktig, og så godt som alle informantene bekreftet at de hadde opplevd skuffelser i vennskap. For eksempel ble ordet lek knyttet til ordet vennskap, og ordet skuffelse ble også knyttet til ordet vennskap.

Deretter gikk jeg på tvers i materialet og talte opp hva som ble sagt, og hvem som sa noe om de ulike kategoriene. Det ble også nødvendig å gå tilbake til hvert enkelt intervju for å se hvilken sammenheng disse hovedtemaene/kategoriene ble sagt i. For å kunne se nye sammenhenger og nye meninger i det barna beskrev stilte jeg følgende spørsmål til tekstmaterialet: Hva fremtrer tydelig ut ifra teksten/materialet? Hvorfor fremtrer enkelte av disse hendelsene som betydningsfulle for barna? (Gulløv og Højlund, 2003). Hvilke tema i teksten virker inn på hverandre, og hvorfor gjør de det? Er det noen vendepunkthendelser i teksten? Disse spørsmålene ble med på å gi nye svar, og disse spørsmålene ble også en ledesnor til at nye sammenhenger kunne tre frem i lyset (Malterud, 2011). Det ble avgjørende for meg som forsker å kunne veksle mellom det å være fordypet i teksten med tekstens hovedtemaer, og det å stadig vende tilbake til selve problemstillingen (ibid.). Som forsker vendte jeg på nytt og på nytt tilbake til problemstillingen, og da med Antonovskys begreper forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet som mål for helse eller mål for sense of coherence (Antonovsky, 2012).

Det sentrale spørsmålet for meg som forsker ble: Hva er meningsinnholdet i den teksten barna har vært med på å skape ut ifra den sammenhengen informantene faktisk har sagt dette? Det er alltid krevende å sortere forskjellen på hva barna/informantene egentlig hadde sagt og til det som er det faktiske meningsinnholdet i det de sa. Et meningsinnhold er noe annet enn konkrete ord (Malterud, 2011). Etter en tidkrevende og grundig analyse endte jeg opp med fire hovedtemaer/kategorier for materialet som kunne beskrive barnas erfaringer. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt 4.2 *Presentasjon av funn*.

### 3.8.2 *Etiske overveielser*

Som forsker kom jeg i kontakt med sensitivt materiale i form av informasjonen i intervjusamtalene og i feltnotatene (Malterud, 2011). Dette måtte jeg hele tiden ta med i betraktning i min oppgaveskriving. Viktig informasjon om skolen og om enkeltmennesker måtte anonymiseres. Dette kunne være krevende å få gjort uten at den samtidige ektheten i situasjonen gikk tapt. Det å anonymisere spesielle detaljer i stoffet, og samtidig beholde en ekthet i fagstoffet, er iblant en svært krevende prosess (Kvale, 2008). Dette erfarte jeg også i mitt forskningsarbeid.

### 3.8.3 Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

I et slikt forskningsprosjekt stilles det høye krav til transparens og forskerens refleksivitet og intersubjektivitet. Å sikre kvalitet på forskningsarbeidet er helt avgjørende. Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen blir dette å åpne opp for mange forskjellige versjoner av virkeligheten, og alle disse versjonene av virkeligheten kan slikt sett være "sanne", sett ut ifra en bestemt situasjon og et bestemt sted (Malterud, 2011). Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene 1) Troverdighet, 2) Pålitelighet og 3) Overførbarhet, for slik å beskrive kvaliteten og styrken på forskningen.

#### 1) Troverdighet

Troverdigheten i dette studiet dreier seg om forskningsresultatene kan gjenskapes av andre forskere. I dette studiet bygger intervjudataene på informantenes/barnas subjektive erfaringer, samt på kunnskap som er fremkommet i relasjonen mellom informant og forsker. I en slik situasjon blir det vanskelig å tro at det eksakt samme resultatet kunne ha kommet frem i en annen, men liknende undersøkelse. Dette fordi samhandlingen mellom informant og forsker er noe helt eget, noe som ikke kan gjenskapes identisk med andre mennesker i denne prosessen (Malterud, 2011). Desto viktigere da blir det at jeg som forsker redegjør nøye for de veivalg som er gjort i forskningsprosessen. I denne sammenhengen har det vært vesentlig for meg å forsøke å redegjøre så nøye som mulig hvordan undersøkelsens erfaringer, empiri, har framkommet. Jeg har arbeidet for at viktig åpenhet og transparens skal komme frem i denne prosessen da dette vil kunne styrke muligheten for at andre forskere kan komme med innspill i forhold til de funn som trekkes frem. En slik refleksivitet kan dermed bli med på å styrke troverdigheten i forskningen (Malterud, 2011).

#### 2) Pålitelighet

Påliteligheten ved dette studie handler om at metoden som velges må tilpasses problemstillingen som undersøkes, noe er pålitelig, eller reliabelt, om andre kommer fram til samme konklusjon ved hjelp av de samme premissene (Kvale, 2008; Malterud, 2011). Når det er barns erfaringer som skal studeres blir det formålstjenlig å benytte kvalitativ metode, da denne metoden er laget spesielt for å forsøke å gripe menneskets *livsverden* (Kvale, 2008). I kvalitativ forskning knyttes det beslektede begrepet validitet opp til om det vi observerer i form av meningssammenhenger



reflekterer det fenomen, her "helhetlig erfaring av tilværelsen", som vi skal utforske nærmere (ibid.). Dette vil jeg som forsker komme tilbake til i resultatdelen.

I dette prosjektet er også kvaliteten på lydopptakene av intervjuene en del av påliteligheten. Lydopptakene i dette studiet var gode og tydelige, det forelå ikke noe tvil i hva som ble sagt. Transkripsjonen etter intervjuene er blitt utført så nøyaktig som mulig, og da med stor lojalitet til informant/barnet som ble intervjuet. Samtidig ble alle navn og spesielle kjennetegn ved informantene anonymisert, for å sikre informantenes privatliv i forhold til sensitivt materiale, og fordi dette også er et krav i forskningen (Kvale, 2008).

### 3) Overførbarhet

Overførbarheten i dette studiet handler om på hvilken måte funnene fra denne montessoriskolen på østlandet kan overføres til andre kontekster, eller til andre grupper barn og voksne (Kvale, 2008). Dette studiet sier bare noe om denne bestemte montessoriskolen på østlandet, og resultatene eller funnene kan ikke uten videre overføres til andre montessoriskoler andre steder, men det er likevel mulig at dette studiet kan si noe om liknende skoler andre steder, selv om dette ikke er direkte opplagt. Samtidig har dette kvalitative studiet noe viktig å tilføre forskningen når det gjelder hvordan barn opplever skolehverdagen på en montessoriskole. Det er grunn til å anta at resultater fra denne undersøkelsen kan bli et bidrag i forhold til en diskusjon og videre forskning som omhandler montessoriskolen sett i lys av salutogene faktorer.

## 3.9 Metodekritikk

Antallet informanter/barn som ble intervjuet, og enkelte av disse barnas ordknapphet, blir slik et begrenset empirisk utvalg. De ni transkriberte intervjuene ble om lag 40 A4 sider i omfang. Dette er ikke mye sett i lys av forskning. Omfanget av feltnotatene er også forholdsvis lite, bare om lag 10 A4 sider. Feltnotatene ble begrenset da det var krevende å ta skriftlige notater da omtrent alle de 26 elevene jeg observerte i arbeid i rommet gjorde ulike arbeidsoppgaver. Veldig ofte skiftet også elevene både plass og fag de jobbet med. Dette var hovedgrunnen til at mine feltnotater ble begrenset. Begrensninger i et forskningsmateriale kan gi et reelt problem av hensyn til mulig overførbarhet og generalisering, men i dette studie er ikke generalisering fokuset, det er i stedet barnas "stemmer", eller barnas innholdsrike og unike opplevelser som står i fokus. Samtidig er det ikke godt å vite helt sikkert om barna enkelte ganger snakket forskeren etter munnen. Barn

kan være usikre og sjenerte før de føler at de kjenner noen godt nok. Barn er øyeblikksmennesker (Gulløv og Højlund, 2003). For eksempel kan et barn i et øyeblikk føle at det har mange venner, og i neste øyeblikk kan det føle at de ikke har noen venner i det hele tatt (Ulvund, 2011). En mulig feilkilde og et metodisk problem er at barnas historier og beskrivelser vil være filtrert gjennom det spesielle og litt kunstige øyeblikket der i rommet sammen med intervjueren (Kvale, 2008). På samme tid gjorde jeg så godt jeg kunne for å fremtre blid, naturlig, trygg og ufarlig, og likevel er det ikke sikkert at jeg som intervjuer klarte å skape en så trygg og naturlig atmosfære omkring meg som det jeg ønsket og trodde jeg gjorde (ibid.). Det er ikke sikkert at alle barna turde å komme med de egentlige svarene til spørsmålene til enhver tid, men på meg som forsker fremsto intervjusituasjonen som autentisk og fin. Mange mennesker fargelegger de svarene vi gir hverandre både ut ifra omstendighetene vi er i, og ut ifra hvem det er som spør. Dette må tas med i betraktningen. Dette blir en reel kritikk av den kvalitative metoden (Kvale, 2008).

Det er også en mulighet for at en del nyanser i analysen forsvinner når en velger å stykke opp tekstmateriale og foretar nødvendige forenklinger. På samme tid må dette til for å kunne gjøre et komplekst materiale tilgjengelig og håndterbart for analyse (Malterud, 2011).

## **4.0 PRESENTASJON AV RESULTAT**

I denne presentasjonen av resultatene vil jeg beskrive de fire hovedkategoriene som kom fram i analysen av materialet, men først synes jeg det viktig å komme med kort presentasjon av hver av de ni barna som deltok i intervjusamtalene.

### **4.1 Presentasjon av informantene**

Intervjusamtalene med informantene/barna foregikk i et eget rom på montessoriskolen på østlandet. Alle barna er blitt anonymisert slik at det ikke skal være mulig å spore informasjonen tilbake til dem som enkeltpersoner. Den viktige essensen hos informantene som livfulle og utforskende barn er forsøkt blitt bevart.

### Melina, 8 år

Melina er en blid og rolig jente. Hun ser sunn og robust ut. Hun bor like ved skogkanten sammen med begge foreldrene sine. Melina sier hun er glad i å leke ute i skogen. Melina har ei lillesøster på fem år som går siste året i barnehagen, men som søstre leker ikke alltid så mye sammen, sier hun. Familien har nettopp fått en liten hundevalp. Melina har fått hovedansvaret for hundevalpen, siden det var hun i familien som ønsket seg hund aller mest. Melina synes å like å konsentrere seg om arbeidsmateriellet på skolen, og som oftest sitter hun alene og svært fordypet med noen arbeidsoppgaver i rommet. Melina liker godt å arbeide på arbeidsmatte på gulvet, i stedet for å sitte ved sin egen arbeidspult i rommet.

### Helena, 9 år

Helena er ei åpen og kontaktsøkende jente. Hun prater og smiler lett. Helena bor sammen med mor, stefar og ei lillesøster på to år litt utenfor bykjernen. Tidligere bodde hun på ei øy i det norske kystlandskapet. Der gikk Helena på ei bygdeskole. På den skolen følte Helena seg plaget av noen av de andre barna på som trengte spesiell tilrettelegging på den skolen. Her på montessoriskolen har hun fått nye venner. Helena liker spesielt godt å klatre i trær, og hun liker også så godt å arbeide med drama og skuespill på skolen.

### Philippa, 6 år

Philippa er en frisk og humoristisk anlagt jente. Hun har en varm og åpen personlighet. Hun er opptatt av å ha en god venninne på skolen, forteller hun. Samtidig forteller hun at hun kan være mye sint på storebroren sin som går i den eldre skolegruppen, og man merker fort at Philippa er opptatt av storebroren sin. Philippa bor sammen med sin mamma og sin eldre bror like i nærheten av montessoriskolen. Hver dag, og i alt slags vær, går hun på beina til skolen ifølge med storebroren.

### Sindre, 7 år

Sindre er en tenksom og høflig gutt. Han bor sammen med foreldrene sine midt i byen. Han har ingen søsken ennå. Sindre er opptatt av skolefag. Han sitter mye fordypet i dette ved et gruppebord, og på samme tid kan man se at Sindre sitter og drømmer seg bort noen ganger. Han

kan sitte en del å observere de andre guttene som synes å gå mere omkring/være litt mere rastløse, eller urolige i kroppen, enn han selv.

#### Fride, 6 år

Fride er ei beskjedne jente. Hun bor i en leilighet i byen med en yngre bror og sine unge foreldre. Ved første øyekast legger man ikke så mye merke til Fride, hun sklir inn i mengden. Ved neste blick utpreger Fride seg som ei spesiell jente med en forunderlig og harmonisk utstråling. Hun har et rolig og trygghetssøkende vesen. Fride har en sjelden sans for tall og for fargekombinasjoner når hun arbeider med tegning og maling.

#### Theo, 8 år

Theo er en atletisk gutt. Han er enebarn. Han bor på et boligfelt sammen med sin mor. Theo er glad i sport/idrett, og dette er han også dyktig i. Han utmerker seg i kroppsøving og uteskoledag. Theo behersker all kroppsøving bra. Ved spørsmål svarer han at han, moren og bestefaren er på uteaktiviteter det meste av fritiden sin sammen. Da er de både i skogen, på fjellet og ved sjøen.

#### Wilhelm, 8 år

Wilhelm gir inntrykk av å være usnobbete og uredd, og han uttrykker at han er opptatt av dyr og planter. Han er den eldste i en søskenflokk på fire. Wilhelm er fra en gård. Der bor han sammen med foreldrene sine, søsken, og han har et sett besteforeldrene i et hus like i nærheten av gården han er fra. Wilhelm sier at han er glad i å leke ute i naturen. Han gir også inntrykk av å være trygg på seg selv og på andre mennesker. Han prater så gjerne om læreren spør om noen vil si noe under samlingsstund.

#### Emma, 8 år

Emma er ei vever jente som sier hun går på skøyter/isdans en gang i uka. Hun er også glad i å sykle, sier hun. Hun har en ett år eldre bror, som går i klassetrinnet over henne på samme skole, i denne samme gruppen. Emma har også en to år yngre søster som skal begynne på montessoriskolen til høsten. Emma sier at hun føler at broren hennes plager henne noen ganger,

men det er mest når de er hjemme, ikke mye her i gruppen på skolen. Emma bor sammen med foreldrene, broren- og lillesøsteren sin i sykkelavstand fra skolen.

### Anders, 9 år

Anders er en kontaktsøkende og litt rastløs gutt. Han er litt her og litt der, og man ser han bevege seg mye i rommet. Anders er tydelig opptatt av mennesker. Han har to yngre brødre, forteller han. Anders bor sammen med foreldrene sine og brødrene sine langt ute på bygda, som han sier. Anders sier han liker alt de har på skolen. Han er også veldig glad i organiserte lekegrupper. Han sier at han er glad i de fleste skolefag, og han sier at han liker svært godt å samarbeide med andre klassekamerater om skolefagene.

## **4.2 Presentasjon av funn**

Jeg vil beskrive funn som kom fram igjennom analysen av intervjusamtalene og observasjonen av barna. Jeg vil vektlegge det helt typiske og det mer spesielle/avvikende. Noen steder er sitater fra intervjusamtalene gjengitt akkurat slik de står i transkripsjonen. Andre ganger har jeg fortettet og slått sammen hva et barn/en informant sier. Jeg vil presentere funn på en slik måte at jeg tar for meg ett og ett tema, eller en og en kategori. Jeg vil komme med relevante beskrivelser fra de særegne intervjusamtalene innenfor dette bestemte tema. I tillegg suppleres disse intervjusamtale- beskrivelsene med observasjonsbeskrivelser fra mitt feltarbeid sammen med barna. Gjennom grundig analyse endte jeg opp med disse fire hovedkategoriene eller temaene som beskriver barnas erfaringer:

- **Læringsglede**
- **Trygghet**
- **Selvbestemmelse**
- **Vennskap**

Disse fire kategoriene vil beskrives nedenunder i hvert sitt underkapittel. Slik vil materialet komme fram tydeligere og mer strukturert.

#### 4.2.1 Læringsglede

Mange av de observerte barna i skolegruppen ga tegn på at arbeidet med læringsmateriellet som de hadde på skolen, eller samarbeidet med andre barn om fag, ga mening og glede i deres hverdag.

Et observasjonsnotat fra skolehverdagen er følgende:

*"Barna håndhilser alltid på en av lærerne før de går inn i klasserommet. Barna sier hei og blir møtt med et smil og et varmt håndtrykk. Da sier barna også litt til læreren om hva de vil jobbe med i løpet av dagen. Læreren lytter interessert og kommer med innspill. Barna får utdelt sine loggbøker der læreren har skrevet stikkord og veiledning til barnets læreprosess. Deretter går barna rett inn og finner seg arbeider de vil jobbe med. Det kan være et matematikk- materiell i form av telling med perle-rader. Det kan være et geografi-materiell som kombinerer steiner med navn på bergart. Det kan være et engelsk dataprogram. Det en merker seg er at alle barna går rett bort til et sted der de finner seg et arbeid. Dette gjør de på helt eget initiativ, nesten som om de er programmert til det. Barna tar alltid fram store, fine, teppe- arbeidsmatter om de vil arbeide på gulvet.*

*Ofte blir det slik at når et barn begynner å jobbe med et spennende materiell, for eksempel et materiell som er formet som pyramider i ulike størrelser, eller et materiell som er formet som reagensrør med perler inni, da trekkes en eller to andre barn også til dette arbeidet. Da begynner barna som oftest å arbeide i fellesskap, ved eget initiativ, uten å tulle, eller forstyrre hverandre. Samtidig blir det ofte slik da at noen i gruppa er mer aktive, og andre i gruppa er litt mer passive."*

Sju av de ni barna/informantene trakk fram læringsmetodene i klasserommet som noe fint og viktig, at det var ekstra moro når det var mye fristende materiell, eller når de kunne jobbe lenge med noe de var spesielt opptatt av. Det var to av de ni informantene som uttrykte at de foretrakk praktisk- estetiske fag, slike fag som kroppsøving, uteskole, håndarbeid, skuespill, sang og dans. For de nevnte to informantene var slike praktisk- estetiske fag viktigst.

**Melina** uttrykker at hun har mye glede både av skolen, læringsmateriellet og oppgaver på skolen. Hun sier hun føler seg heldig som kan gå på en slik skole der barna får lov til å arbeide med det de har mest lyst til.

**Intervjuer:** Liker du å være her på skolen?

**Melina:** Mm, ja, jeg synes det er veldig kjedelig når jeg skal hjem.

**Intervjuer:** Synes du det?

**Melina:** For jeg liker bedre å være her.

**Intervjuer:** Ja, det skjer vel mere her tenker jeg enn hjemme?

**Melina:** Hjemme har jeg så mye å gjøre, for hundevalpen min spiser så mye at jeg må passe på hele tiden at han får nok mat.

**Intervjuer:** Ja, han vokser og da spiser han masse. Hva synes du er morsomt i det dere arbeider med, eller leker med her da?

**Melina:** Mm, jeg liker å jobbe med matte og sånn, og det er masse forskjellig materiell man kan drive med istedet for bare å sitte på en pult å følge med på tavla, så kan vi heller bestemme sjøl hva vi vil drive med.

Ved observasjon av Melina ser man at hun er glad i å arbeide på gulvet, og da med et læringsmateriell, for eksempel telling med perle- rader, på en arbeidsmatte. Litt senere i samtalen sier Melina dette til intervjuer:

**Intervjuer:** Er det viktig for deg å drive med sånne aktiviteter på skolen, eller arbeid som vi sier da?

**Melina:** Ja, det er, det er veldig gøy, for det er masse sånne pekebrett og sånne knotter du kan feste på, plugge på. Det er veldig gøy. Arbeidet blir på en måte en lek, bare at du kan ikke leke med det sånn. Det er bestemte ting du skal gjøre, men det blir på en måte en lek!"

Melina sier også at det hjelper å gjøre oppgaver/lek på skolen som er morsomt hvis hun er litt skuffet. Hun sier at hun har evnen til bare å bestemme seg for at noe av læringsmaterialet på skolen er morsomt, og da glemmer hun det som i utgangspunktet kanskje var litt kjedelig eller trist.

**Melina:** Jeg liker best sånne arbeid som ser morsomme ut. Sånn at hvis jeg synes de ser morsomme ut, og jeg først får begynt, da er det morsomt!

**Helena** uttrykker at hun liker kunst og håndverk og noe av det fristende arbeidsmaterialet i matematikk, og at hun synes det er gøy med håndarbeid, spille skuespill, danse og synge. Hun sier også at hun synes det er morsomt å være ute å klatre.

Ved observasjon av Helena ser man at hun er ei kontaktsøkende jente. Hun liker å samarbeide tett med noen som hun opplever er hennes venn. Helena er sosial, og hun kan uttrykke sterke følelser overfor andre barn under intervjusamtalen. Helena sier at hun er kjempeglad i å klatre i trær og i å arbeide med teater/dramatiseringer.

**Philippa** synes det er morsomt å arbeide med løkkeskrift, og hun synes det er viktig, sier hun. De gangene hun må gjøre noen skoleoppgaver som hun ikke synes er noe morsomt blir hun litt sint noen ganger, sier hun, men heldigvis kan hun velge mest selv. Philippa sier også at det hjelper å gjøre skolearbeid om humøret svinger mye, da hjelper det å gjøre noe hun liker, for eksempel løkkeskrift eller data. Philippa synes presentasjonene i klasserommet skiller seg ut som

noe veldig positivt. Presentasjoner er stunder der en av kontaktlærerne samler mellom 5- 12 elever i en halvsirkel omkring seg på gulvet. Der presenterer læreren for eksempel religion, norsk språk, engelsk, eller praktisk matematikk. Philippa sier at det er spesielt hyggelig at det, på en måte, blir mer samhold og kommunikasjon mellom elevene i klasserommet etter de har hatt en presentasjon:

**Philippa:** Når vi har hatt presentasjon er det mange som går og hilser på og sier hei hva er det du gjør og sånt.

**Sindre** sier at han synes nesten alt de gjør på skolen er litt morsomt. Samtidig er Sindre åpen om at han ikke liker så godt å være på skolen om han kjenner seg plaget, eller kjenner seg utenfor. Han beskriver skolen på denne måten.

**Sindre:** Skolen er sånn midt imellom, av og til så er det morsomt, og av og til er det ikke så veldig morsomt.

Med en gang får man inntrykk av at Sindre er en høflig gutt, og under observasjon ser man en gutt som har mye glede av skolefag og som har noe tillitsvekkende og rolig i sitt vesen.

**Fride** opplever at det er viktig å holde på med matematikk, lære seg minus, slik at hun lærer seg dette ordentlig, og hun virker glad for å lære matematikk på skolen. Hun sier dette til intervjuer når det gjelder det å lære seg matematikk:

**Fride:** Jeg bryr meg. Jeg liker å jobbe med de tinga... som. Jeg vil lære mye tall.

Litt senere i samtalen når intervjuer spør Fride hva slags følelse hun bærer inne i seg når hun kan gjøre de tingene hun virkelig liker å drive med som for eksempel tall, og hvordan dette så oppleves for henne, da svarer Fride: *"At hjertet kanskje banker litt fortere"*. Det blir da tydelig for intervjuer at Fride virkelig synes det er morsomt å arbeide med tall for tiden. Fride sier at det ikke nødvendigvis er sånn at det hjelper å gjøre skolefag/arbeid om humøret hennes svinger mye og hun for eksempel var lei seg på forhånd, men det går på en måte greit å jobbe med fag likevel, men det hjelper henne ikke så mye, tror hun. Samtidig sier Fride at mens hun jobber med skolefag så blir hun ikke så lei seg eller sint at hun bare har lyst til å skrike ut, eller gi seg over. Skolearbeider drar henne på en måte inn i noe annet:



**Intervjuer:** Har du av og til følelser inni deg som du ikke klarer å kontrollere, at du bare må skrike ut og er sint eller kjempe- lei deg.

**Fride:** Noen ganger

**Intervjuer:** Ja, men har du det også sånn når du holder på med arbeid på skolen?

**Fride:** (rister bare på hodet)

Frides pult er like ved et akvarium med fisker som de har i skolerommet. Fride er ei rolig og stille jente. Det er likevel vanskelig å si noe sikkert om det betyr noe for Fride, eller påvirker Fride å ha dette akvariet med fisker like i nærheten av seg i skolerommet.

**Wilhelm** sier han er opptatt av reagensrørene for tiden. Dette er et spennende og tidkrevende arbeidsmaterieell som krever konsentrasjon. Ellers har Wilhelm sittet veldig konsentrert og øvet seg på løkkeskrift i arbeidsboken sin før samtalen med intervjuer. Innimellom tok Wilhelm pauser ved fruktbordet. Wilhelm sier at han liker skolen sin godt. Han sier det er mye spennende som skjer på skolen, for eksempel ved spesielle skoledager. Wilhelm sier at han liker godt å jobbe med matematikk om han skulle være i dårlig humør en dag, for matematikk er morsomt å drive med synes han.

Under observasjon ser man også mange tegn på at Wilhelm er en gutt som liker å være på skolen. Han er positiv og interessert i sitt vesen. Han tar til seg beskjeder, og han deltar ofte under samlingsstunden før lunsjpausen som læreren leder på et stort hovedteppe midt i skolerommet. Under samlingsstunden sitter barna på dette hovedteppet i en hesteko omkring læreren.

I min observasjon i skolegruppen la jeg også merke til en annen gutt, det var gutten Anders.

**Anders** er en gutt som ofte skifter plass i skolerommet. Han konsentrerer seg ikke så lenge av gangen om hver arbeidsoppgave. Dette overrasker litt da Anders er en gutt som i intervjusamtalen sier at han liker alt på skolen. Anders trekker også spesielt fram matematikk som noe han synes er morsomt og fint å jobbe med. Ved observasjon i skolegruppen registrer observatør at Anders strever mye med lesing, og at han får lesetrening, blant annet ved det spesielt tilrettelagte dataprogrammet Tempolex. Anders får ikke setningene til å henge sammen i lesetreningen. Han leser da enstavelsesord i stedet. Likevel sier Anders at han liker alt på skolen.

Han sier også at han liker å kunne få ekstra lesetrening. Under intervjusamtalene med barna nevner tre av informantene Anders som overraskende eller litt slem, men som observatør opplever jeg Anders som en usikker gutt som leter etter flere venner.

#### 4.2.2 Trygghet

I samtale med barna, og også i observasjon av barna på skolen, blir begrepet trygghet berørt. Samtlige barn sier de liker å være på skolen, og alle barna har også gitt uttrykk for å være trygge på skolen sin. Ved observasjon ser man barn som synes å trives og like å være på skolen sin. På samme tid kommer det fram i intervjusamtalene at åtte av ni barn har opplevd skuffelser i vennskap. De har opplevd å bli glemt, misforstått, utestengt, eller plaget. Seks av de ni intervjuete barna uttrykker, enten direkte med ord, eller med kroppsspråk mer indirekte, at de opplever sine lærere som viktige både som sine støttespillere og i deres utvikling og læring på skolen.

**Melina** uttrykker at hun kjenner barn og voksne på skolen godt, og at hun føler seg trygg og at hun bare kan spørre lærere eller andre barn om det er noe hun lurer på.

**Helena** uttrykker at hun er trygg på skolen, og at hun har fått mange nye venner. Helena uttrykker at hun blir sint om en venn har løyet til henne. Hun uttrykker også at hun har byttet skole en gang, og at det er mye bedre på denne nye skolen, sammenliknet med den lille bygdeskolen hun gikk på før. På denne skolen hun går på nå har hun støtte i lærerne og har funnet venner i gruppen. På den forrige bygdeskolen var et det par funksjonshemmede barns som plaget henne, uten kanskje helt å være klar over at de gjorde det. Helena uttrykker at hun kan navnet på alle i skolegruppen, og synes det er lett å bli kjent med folk, for det er bare å ta kontakt, "si hei og sånn", som hun sier. Det kan være at noen lager stygge grimaser til henne på denne skolen også, men da vet Helena at hun kan kjenne stor trygghet pga lærerne, og det er fint sier hun:

**Intervjuer:** Men er det også slik at du føler deg urettferdig behandlet når du gjør arbeid/aktiviteter her på skolen?

**Helena:** (rister på hodet). Men i lekene ute så. Noen ganger så sier de nei til å bli med.

**Intervjuer:** Da er det klassekamerater og sånn som styrer det, ikke sant? Men i klasserommet når lærerne er der, føler du at det er rettferdig?

**Helena:** Ja, noen ganger....så er det noen som er slemme mot meg og jeper og sånt, og da løper jeg til læreren, ikke løper da, men må gå, det er ikke lov til å løpe.

**Intervjuer:** Ja

**Helena:** Da. da.....

**Intervjuer:** Men det er inne, ikke sant?

**Helena:** Ja, men hvis du er ute, da skal det i hvert fall være noen voksne der, hvis ikke det, så må en gå inn å spørre.

Det som er fint med Helena er at hun ikke synes å bry seg så mye med at det er noen barn som ikke er så greie mot henne på skolen. Helena opplever trygghet i lærerne, og under intervjusamtalen kommer det fram at Helena alltid har noen omkring seg som hun føler er sine venner. Helena nevner at gutten Wilhelm er en venn. I min observasjonstid fortalte Helena til meg en dag at hun og Wilhelm hadde lekt en del sammen etter skoletid.

Ved en valgt observasjonsstund inne i skolegruppen så alt rolig og fredelig ut:

*" Elevene kommer stille og rolig inn i klasserommet, leter selv frem et arbeidsmaterieell som de vil jobbe med. På timeplanen står det at de skal ha kulturfag i dag, om buddhisme. Noen barn går litt hvileløst omkring i rommet aller først, finner ikke helt konsentrasjonen denne morgenen. Samtidig slår det en der en sitter som observatør hvor rolig, fredelig og hjemmekoselig det er i klasserommet, også selv om enkelte av barna ikke har satt seg ned og konsentrerer seg om noe. Alle barna virker opptatt av hva som finnes av lærematerieell i klasserommet. Noen av barna setter seg med en gang ned og jobber med fag, de virker sultne på alt nytt. Flere barn går noen runder rundt i rommet og på en måte "snuser" litt på det som finnes av spennende ting der før de får satt seg ned med noe å arbeide med. Ellers er det tydelig at elevene er opptatt av ulike ting, arbeider med ulike materieell og fag spredt over hele rommet, og samtidig finnes hele tiden en arbeidsro og en stillhet omkring barna. Denne klasseroms- roen gjør at dyp konsentrasjon om et selvvalgt tema kan være mulig."*

**Philippa** sier at hun kan føle seg usikker med en gang når hun kommer på skolen, men at hun for det meste er trygg på skolen, det tok bare litt tid før hun kjente seg hjemme i første klasse, og det tok litt tid å bli kjent med de andre barna.

I observasjonstiden får en inntrykk av at det er en fin trygghet for Philippa å vite at hun har en storebror på skolen. Siden skolen er liten vet de fleste i den yngste skolegruppen at Philippa har en bror i den eldre skolegruppen, og dette gjør at hun ikke er alene på skolen.

**Sindre** synes han kjenner alle i skolegruppen godt, og han synes han blir bedre kjent med folk når de samarbeider om noe. Han føler seg sjelden usikker og sjenert, sier han.

**Fride og Emma** sier de synes de kjenner barn og voksne i gruppen sin godt, og de gir uttrykk for å trives bra på skolen.

Når man observerer Fride ser man at hun søker mot lærerne noen ganger, og man kan også se at hun finner trygghet ved å ha lærerne på skolen i nærheten av seg.

Emma føler ikke at hun kjenner så mange på skolen. Hun velger å holde seg mest ved de barna hun kjente før hun begynte på skolen, sier hun

**Emma:** Jeg blir bare ekstra kjent med de jeg kjenner fra før.

Emma er ei stillferdig jente som ikke gjør så mye ut av seg. Hun leker mest med gutten Torfinn som hun kjente fra den barnehagen hun gikk i før.

**Anders** sier at han føler han kjenner få i klassen. Ved observasjon synes dette å stemme. Anders går mye omkring, han henvender seg ofte til andre, men andre barn synes å misforstå oppførselen hans iblant. Enkelte trekker seg litt unna Anders. Anders er blant de få som kom til skolen uten å kjenne noen fra før. Det er ikke alltid så lett å bli kjent med medelever. Mye av arbeidet i montessoriskolen krever stillhet, ro og konsentrasjon. I utetimen leker de fleste barna med de som de føler er sine venner. Det er vanskelig å si noe sikkert om Anders virkelig kjenner seg trygg på skolen, selv om han sa at hun likte så godt å være på skolen sin under selve intervjusamtalen. Anders er rastløs i kroppen, og ved spørsmål sier han at han blir litt bedre kjent med andre barn om de er i lekegruppe sammen, eller om de samarbeider om noe. Anders uttrykker også at han liker lekegrupper veldig godt.

#### 4.2.3 *Selvbestemmelse*

Selvbestemmelsen, eller friheten til selv å velge fag/aktivitet, fremsto ikke som like viktig for alle barna, men for enkelte barn syntes denne friheten til selv å kunne velge å være helt essensiell:

***"Jenta Fride sitter for det meste alene på den pulten som er hennes. Der sitter hun stille og arbeider med tall for seg selv hele formiddagen. En av kontaktlærerne kommer bort og ser til henne en gang, snakker med Fride da og peker ned på arbeidsarkene hennes.***

***Jenta Adele arbeider hele formiddagen sammen med Tanja. De arbeider med løkkeskrift sammen. Adele har et åpent blikk, og inviterer meg med det åpne blikket til å komme å kikke ned i boka hennes.***

***Torfinn er en av de guttene som overrasker mest. Han fyker sultent over arbeidsoppgaver i***

**rommet helt ved eget initiativ. Arbeider med tall, så med engelsk dataprogram der han klarer å svare på hva bukse, jakke, farger osv er på engelsk. Så arbeider han med geografi og bergarter i et materiell der du skal kople steiner og navn på bergartene sammen. Torfinn er bare seks år, men han arbeider like konsentrert som en voksen kontormann."**

Fem av ni barn trekker frem friheten til selv å kunne velge og styre fagene som du arbeidet med på skolen som betydningsfullt, mens fire av ni barn uttrykte at de for det meste er opptatt av vennskap, lek eller det å kunne være fysisk aktive i for eksempel kroppsøving, skuespill eller dans. Det var interessant at muligheten til selv å velge fag som du kunne jobbe med selv fremsto som viktig for litt over halvparten av informantene, mens den andre halvparten ikke syntes å bry seg nevneverdig om dette. Samtidig er det viktig å være klar over at den muligheten barna har til selv å velge fag kan virke inn på dem, selv om dette er ubevisst.

**Melina:** ....det er masse forskjellig materiell man kan drive med isteden for bare å sitte på en pult å følge med på tavla, så kan vi heller bestemme sjøl hva vi vil drive med.

Melina sier at det går greit å gjøre ting på skolen som hun ikke synes er noe morsomt, for det blir på en måte bare en sånn liten "dagens lekse som hun må fikse". Det tar ikke så lang tid, for det er mest valgmuligheter og frihet på skolen. Melina sier at hun lærer også mye av å ha konkrete lekse- oppgaver også:

**Melina:** Det er litt kjedelig, men jeg må gjøre det, og jeg lærer også mye ut av det. F.eks sånne bokstav- ark, eller tall- ark jeg får på presentasjonene og sånn. De må jeg gjøre. En sånn liten dagens lekse liksom som jeg må fikse. Og det må jeg bli ferdig med i løpet av den dagen, eller den uka.

Melina uttrykker glede over at hun både blir veiledet inn i ting som må gjøres, men fint at hun da kan bestemme selv etterpå:

**Melina:** Når læreren sier at nå er det noe jeg ikke har arbeidet med på lenge, for eksempel engelsk, da må jeg gjøre det, men etter å ha jobba med det en stund, da kan jeg finne på noe jeg vil gjøre sjøl.

Melina uttrykker at det som hjelper når humøret hennes svinger mellom trist og glad er å gjøre noe hun synes er veldig morsomt, og som hun har bestemt seg for å gjøre selv. Melina uttrykker også at hun føler seg mer fri på denne skolen og at dette betyr masse for henne.

Som intervjuer og observatør får en inntrykk av Melina som en flink jente som har stor evne til konsentrasjon og selvstendighet i sitt arbeid. Det synes som om læringsmåtene på

montessoriskolen, som innebærer selvbestemmelse, fremstår som en god og virkningsfull for læringsmåte for nettopp henne.

**Helena** uttrykker at det som hjelper henne om hun skulle være i litt dårlig humør er å fingerstrikke, klatre i trær, spille skuespill, danse, leke eller synge. Helena liker å lære nye ting igjennom lek og andre aktiviteter. Hun sier at hun ikke er så opptatt av det å ha frihet til selv å velge fag i skolerommet, og hun sier at hun synes det å leke med vennene sine er det aller mest morsomme. Likevel, ved observasjon av Helena ser man ei jente som blir veldig opptatt av, nærmest oppslukt, av tall- materialet der en skal legge tallkjeder i et mønster.

**Philippa** nevner ikke at denne friheten til å velge skoleaktiviteter selv er så viktig for henne. Samtidig liker hun å være fri, kunne gå omkring i klasserommet, sitte å jobbe på arbeidsmatter, uten å bli forstyrret av noen. Og hun liker å leke fri lek ute sammen med venner, spesielt med skolevenninnen Ronja som hun liker så godt.

**Sindre** ønsker å kunne jobbe med et materiell en stund, eller lenge nok som han sier, når han finner noe som er veldig fint å drive med. Når han har fått jobbet ferdig med dette ønsker han å kunne jobbe med det igjen, for eksempel om et halvt år når det kan bli spennende å jobbe med det igjen.

**Sindre:** Da vil jeg jobbe med det materiellet en stund, og så vil jeg sikkert jobbe med det et år etterpå, eller noe sånn, et halvt år etter, eller noe sånn, for da får jeg inspirasjon igjen av å drive med det, og vil synes det er veldig gøy og sånt!

**Fride** liker å kunne jobbe med minus, og det har hun holdt på med en liten stund. Fride er beskjedent, og hun er interessert i skolen og det hun lærer der. Ikke alltid opplever hun at hun har frihet til å bestemme selv hva hun vil jobbe med, for noen ganger er det materiellet hun ønsker å jobbe med opptatt:

**Intervjuer:** Dersom det hender noe du synes er veldig leit mens du er her på skolen og leker eller arbeider med noe, bruker du da å gå rundt å tenke mye på det, eller blir du fort glad igjen?

**Fride:** Fort glad igjen, for det kan hende at jeg sier ifra at jeg kan gjøre det etter den som driver med et arbeid som jeg ville prøve.

**Intervjuer:** Ja, så da kan du gjøre det etterpå, så da er det ikke noe å være lei seg for, på en måte?

**Fride:** Mmm.

**Theo** liker spill best, og han liker også kroppsøving. Theo snakker ikke så varmt om friheten til å kunne velge selv. Han har mange fag han ikke synes er så morsomme, men han liker kroppsøving, spill og uteskoledagen.

**Wilhelm** synes det er morsomt å arbeide med reagensrørene. Han synes det er morsomt å kunne velge dette arbeidet selv. Han sier også at han bryr seg om skolen, fordi det er en privatskole og at det skjer spennende ting på skolen. Dette sier han med en bestemthet og et ettertrykk enda han har ikke gått på noen andre skoler enn nettopp denne skolen helt fra første klasse. Wilhelm er også veldig opptatt av den muligheten han har på skolen til å kunne vise andre det han har jobbet med:

**Intervjuer:** Har du noen favorittting som du liker å gjøre når du ikke er i godt humør?

**Wilhelm:** Da er det noe matte

**Intervjuer:** Du liker matte da?

**Wilhelm:** Ja, for det at da kan jeg vise det.

**Intervjuer:** Vise det til noen andre?

**Wilhelm:** Ja, til en dag som vi har i dag, for i dag skal vi vise ting i samling.

**Intervjuer:** Tenker du da på sånn matte at man skriver det, eller at man driver med materialer...

**Wilhelm:** Driver med det, og viser alt man har gjort.

**Intervjuer:** Ja, til lærerne da, eller ...

**Wilhelm:** Til barna

Det kommer fram at for Wilhelm gir det mening og glede å kunne være fri til å presentere/vise for andre hva han jobber med. Han er veldig opptatt av å kunne dele med andre det han får til og jobber med på egenhånd.

**Emma** sier at når hun finner et arbeid som hun virkelig liker så vil hun gjerne jobbe med det veldig mye, og denne muligheten har hun på denne skolen. Samtidig sier Emma at uteskoledagen er fin om hun f. eks skulle være i dårlig humør. Uteskoledagen er full av fri lek ute i naturen.

**Anders** sier han er glad i skolen sin, og han sier at det er fint f. eks å kunne jobbe med matematikk om han skulle være sint for noe. Anders uttrykker også at det er fint å kunne jobbe lenge med noe på skolen når man først synes det er morsomt. Anders svarer at han kanskje ikke synes det hjelper så godt å arbeide med noe om han var lei seg eller skuffet på forhånd, men at det er mest morsomt på skolen, så det er ikke så ofte han er skuffet eller lei seg.

#### 4.2.4 Vennskap

Som intervjuer ble jeg virkelig minnet på hvor enormt viktig vennskap kan være for den enkelte, og på hvor sårt og leit det er for barn de dagene vennskap skuffer en. De informantene som ga uttrykk for at de opplevde å ha noen gode venner svarte mer bekreftende på at de var glade og svarte også mer bekreftende på at de var interessert i skolefagene enn de barna som strevet litt med å finne noen gode venner å samarbeide med. Noen av barna formidlet at det kunne være vanskelig å finne en god venn når det ikke var så mange barn å velge mellom på skolen. Likevel, alle de ni informantene sa at de opplevde å ha funnet seg til rette i gruppen sin på skolen, og at de hadde funnet noen venner der. Nesten alle informantene, unntatt to, sa at de hadde opplevd skuffelser i vennskap på skolen. Likevel ga alle barna uttrykk for at skolen deres var et bra sted å være. Med ett unntak: Jeg observerte også en elev i skolegruppa der mulige tegn til mistriivsel kom fram, men det var vanskelig å si noe sikkert. Gutten klagde over magesmerter, og han orket ikke å gå bort til andre barn, orket ikke å leke. Ingen andre barn kom bort til denne gutten heller, for på en måte å invitere til å samarbeide. Denne gutten så jeg bare to og en halv skoledag, og så fikk han fravær resten av uka. Det var vanskelig å si noe sikkert om gutten mistriivdes, eller om han var syk også da han var på skolen.

**Melina** uttrykker at det tar tid å bygge opp vennskap, og at hun kjenner best de hun kjente før hun begynte på skolen, men etter hvert fikk hun nye venner. Melina uttrykker også at det er sårende når en av de gode gamle vennene begynner å leke mer med andre enn med henne.

Melina uttrykker at hun synes det er fint med lekegrupper:

**Melina:** Det er en måte som lærerne har gjort som gjør at alle barna skal bli kjent med hverandre, som lager sånne lekegrupper som vi har på en fast dag. Og det er ganske gøy, for vi lager sånne ordentlige bær- grupper.....Og så har vi den samme gruppa i noen lekegruppe- dager. Og så bytter vi gruppe. Så det er sånn at alle barna skal bli kjent med hverandre og leke sammen da, for å bli kjent med hverandre.

**Helena** uttrykker at hun bare har en venn som hun liker aller best og det er Tanja. Helena uttrykker også at hun har opplevd store skuffelser i vennskap, både å bli ertet og at venner har løyet for henne. Det er ikke alltid så lett for barn å forholde seg til konflikter. Helena uttrykker at hun blir svært såret og litt utrygg om hun føler seg dårlig behandlet. Men at hun ikke lar seg selv bli innesluttet og trist pga det, men at hun ikke så lett kan glemme det heller:

**Intervjuer:** Hvis det hender noe her i klassen som du synes er litt leit, bruker du da å gå å tenke på det mye, tenker og tenker på det, eller blir du fort glad igjen?



**Helena:** Hvis det er noen som har gjort noe slemt, så prøver jeg alltid å huske på det og vil aldri leke med den igjen. Hvis den har glemt det da så sier jeg: "Nei, jeg vil ikke leke med deg!" Ææ, hvis jeg ikke husker det, for det er deres problem at de har gjort det.

**Intervjuer:** Mm. Men ja.

**Helena:** Jeg husker på det helt til neste dag!

**Intervjuer:** Ja.

**Helena:** Eller hvis det har vært en lang ferie så kan jeg fortsatt huske det.

**Intervjuer:** Ja, det er jo sånn.

**Helena:** Mamma sier at det kalles svamphjerne, jeg suger til meg alt av det jeg har hørt...alt sammen!

Helena uttrykker at hun er glad i å være ute og klatre i trær, og fordi skolen har et stort fritt uteområde kan hun gjøre nettopp dette på denne skolen. Når hun kan gjøre noe hun liker blir det morsomt å være på skolen. Helena uttrykker at hun liker så godt å være med på uteskoledagen som montessoriskolen har ute i friluft en hel dag, fast hver uke. Helena uttrykker at hun så gjerne skulle fått mer tid sammen med Tanja, men at Tanja også har en annen bestevenn. Da hjelper det for Helena å tenke på at hun er sterkere og flinkere enn Tanja i å klatre i trær:

**Helena:** Jeg er større en Tanja, og eldre mener jeg og sterkere i beina og sånt. Hun har ikke stor lårkraft....

Helena uttrykker også at det kan være litt dumt at det er en liten skole de går på, for da er det færre valgmuligheter når det gjelder det å finne venner som de kan leke med.

**Sindre** sier at hvis han har humør som svinger, så ville det hjelpe å jobbe sammen med den man har blitt litt uvenn med for å kunne bli litt bedre kjent. Det kommer tydelig frem at vennskap betyr mye for Sindre for å kunne føle seg glad til sinns. Det å bli plaget av andre er det han ikke liker, sier han. Alt annet på skolen er morsomt. Sindre har også opplevd å bli skuffet av venner han stoler på, og han kan gå rundt å tenke på det, men det er ikke så mange dagene han tenker på dette likevel.

I samtale med Sindre får jeg som forsker inntrykk av at Sindre er en sjelden reflektert, moden og ærlig gutt, selv om han bare er 7 år gammel.

**Theo** sier både at han har funnet venner i skolegruppa, og samtidig sier han at venner har gjort han veldig skuffet noen ganger, men at han fort blir glad igjen også.

**Wilhelm** synes det har gått greit å finne seg til rett og få noen venner på skolen, for flere fra barnehagen han gikk i begynte på skolen sammen med han, og de opplevde han at var hans gode venner. Han svarer også at han har fått venner både blant de som går i klassetrinnet under han, og de som går i klassetrinnet over han. Wilhelm gir inntrykk av å være trygg i seg selv, og han uttrykker at han er ikke den letteste å overraske, eller den som det er lettest å skuffe heller:

**Intervjuer:** Har du noen ganger blitt veldig overrasket over oppførselen til noen i klassen, eller noen i gruppe 1, eller noen her på skolen? Sånn at du tenker; oi, så rart..."

**Wilhelm:** Nei, nei, jeg har merket at folk kan gjøre rare ting, men jeg er vant til det.

**Intervjuer:** Har noen som du leker med og stoler på gjort deg veldig skuffet, har det skjedd?

**Wilhelm:** Noen jeg har blitt veldig skuffet av? (tenker litt)

**Intervjuer:** Ja, f.eks en lekekamerat eller?

**Wilhelm:** Ja, som jeg har lekt med og så blitt skuffa?

**Intervjuer:** Ja.

**Wilhelm:** Ja! Det har skjedd!

**Intervjuer:** Ja.

**Wilhelm:** En gang.

Wilhelm sier videre at han blir fortere og bedre kjent med andre dersom han arbeider eller leker med noe sammen med noen. Da nevner Wilhelm spesielt uteskolen, å samarbeide med noen skolefag og lek ute i fritimen som viktige arenaer for å bli kjent.

**Emma** har en god venn i en av sine medelever, Torfinn, som hun også kjente fra tiden i barnehagen. Hun sier at hun ikke har blitt kjent med så mange nye barn, men har blitt ekstra godt kjent med dem hun kjente fra før. Torfinn har også overrasket henne. Plutselig en dag begynte de å leke mer sammen enn før.

Som observatør så jeg at Emma og Torfinn lekte sammen både i skolerommet og i utefritimen. Det så ut som om de var ordentlig gode venner.

**Anders** sier han føler at han har noen som er hans venner, men han svarer nølende når intervjuer spør om han synes det har gått greit å finne noen venner. Det er en liten gruppe gutter som

Anders henvender seg oftere til, men samtidig er Anders den eneste som kommer fra en helt annen barnehage, så på den måten skiller han seg ut. Mens flere andre barn kjente hverandre før de begynte på skolen var Anders blant de få som ikke kjente noen før han begynte på skolen. I mine observasjonsnotater kan jeg ikke unngå å legge merke deler av det sosiale livet:

**"Noen elever er tydelig mer interessert i fag enn andre. Andre barn virker mest opptatt av medelever i gruppen, mer opptatt av de andre barna enn av fag. Det er også en gutt som skiller seg litt ut fra gruppen. Han heter Anders og går med en knallgul genser med et dødninghode på. Han går hvileløst omkring en stund, litt her og litt der. Han bråker ikke, men har stor rastløshet i seg, han går så fort og raskt omkring i rommet. Han setter seg også ned en stund og jobber med matematikk, men han blir ikke sittende i så mange minuttene, om lag 15 min. Anders ser bort mot hva naboen jobber med i stedet. Så går han litt rundt igjen. Han har raske bevegelser, han glemmer seg og kommer til å trække på et annet barn sin arbeidsmatte. Dette er en matte der bare den som jobber med det bestemte materiellet har lov til å være. Noen barn ser alvorlig på Anders, men han synes ikke å merke det noe særlig. Det kan se ut som om Anders på en måte går omkring og leter etter et spennende arbeid han kan gjøre."**

Det var interessant at Anders beskrev at han trivdes så godt på skolen. I intervju samtale med barna kom det fram at enkelte barn opplevde at Anders var ugrei mot dem. Enkelte barn opplevde det at Anders kom til å trække på deres arbeidsmatte som direkte respektløst mot dem som medelever. For meg som observatør opplevdes Anders som en veldig kontaktsøkende gutt, og mitt inntrykk var at Anders gjorde litt "feil" ting mot sine medelever som et forsøk på å få bedre kontakt.

## **5.0 DRØFTING**

### **5.1 Barnas erfaringer på skolen i lys av salutogenese og folkehelse**

I denne drøftingsdelen vil barnas erfaringer på skolen diskuteres i lys av Antonovskys begrep sense of coherence. For å kunne si noe om hvordan barna opplever en slik sammenhengende tilværelse vil barnas erfaringer diskuteres igjennom begrepene forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet som for Antonovsky er de viktige kjennetegnene, eller målestokken, når det gjelder å ha helse i hverdagen. Det at alle informantene/barna svarte bekreftende på at de likte seg på skolen sin var interessant. Dette styrker samtidig antakelsen om at montessoriskolen er en styrkende eller helsebringende arbeidsplass/læringssted, og i denne drøftingsdelen vil dette utdypes nærmere.

### 5.1.1 Likheter mellom montessoriskolens- og Antonovskys tanker

I klasseromsobservasjonen syntes "det forberedte miljøet" å være noe av det jeg som observatør opplevde som aller mest iøynefallende. Ved observasjon av barna synes denne tydelige og ryddige ytre strukturen, med helt faste plasser for det fristende arbeidsmateriellet å få en direkte innvirkning på barna, eller på en måte "å smitte" over på barnas atferd slik at det ble mindre uro og kaos i læringsrommet. Jeg observerte barn som kom stille og rolig inn i klasserommet, barn som tok overblikk over alt det fristende arbeidsmateriellet, og så fant noe å arbeide med i stillhet og ved helt eget initiativ. Det syntes som om arbeidsmateriellet, der på sin helt faste plass, ble gjort til noe trygt og virkelighetsnært for barna (Montessori, 2006). Arbeidsmateriellet var slik plassert i skolerommet at det innbydet til å velge selv, eller innbydet til selvbestemmelse, som ble et av de fire viktige funnene i analysedelen. Det å kunne bestemme selv hva de ville arbeide med på skolen syntes å fremtre som interessevekkende og meningsfullt for barna som ble observert. Flere av de intervjuede barna trakk også fram det å kunne bestemme selv som noe viktig og givende, noe som igjen bidrar til opplevelsen av meningsfullhet.

Det er også interessant å se at det finnes likheter mellom Antonovskys (2012) vekting av begrepet håndterbarhet, av hensyn til menneskets mulighet for SOC, og noen av Montessoris tanker om viktigheten ved *det forberedte miljø* for barns læring. Disse likhetene dreier seg om fokuset på orden, struktur og ryddighet for barna. Montessori (2006) erfarte at de barna hun hadde som elever i sine skoler hadde en positiv læringskurve, eller responderte positivt, ved å ha orden, struktur, forutsigbarhet rundt seg i klasserommet. Ved denne montessoriskolen på østlandet er arbeidsmateriellet også organisert slik at materiellet har sin helt tilordnede og faste plass. Denne strukturen av arbeidsmateriellet i skolerommet blir sett på som et viktig grep i montessoripedagogikken (Montessori, 2006). Antonovskys begrep håndterbarhet omhandler menneskets måte å oppfatte indre og ytre stimuli på. Antonovskys forskning på at hvis stimuli fremstår som strukturert og ordnet vil det skapes en forventning om at verden er forutsigbar og forståelig, og dette har igjen svært positiv innvirkning på menneskets mulighet for å kunne oppleve "sense of coherence" (SOC). Det er mye som kan tyde på at det "forberedte miljøet" har en direkte innvirkning på skolebarnas SOC, da det "forberedte miljøet" på sitt beste kan fremme barnas forventning om at verden er forutsigbar og begripelig. Disse tankene kan dermed også sammenfalle med folkehelsevitenskapens tanker om betydningen av de små helsefremmende tiltakene i hverdagen.

### 5.1.2 På hvilken måte fremtrer montessoriskolen som et helsefremmende sted å være?

Ut ifra mitt forskningsmateriale fremtrer læring i montessoriskolen som et helsefremmende sted på tre ulike styrke- plan. Der (1) blir viktigst og sterkest, og (2) blir litt svakere i styrke, og (3) blir enda litt svakere i styrke.

- (1) Gjennom muligheter for trygghet og vennskap i læringsmiljøet.
- (2) Gjennom gleden over å kunne lære og forstå mer om verden
- (3) Gjennom montessoriskolens arbeidsmåter og da med hovedvekt på muligheten til selvbestemmelse

Både i intervjusamtale med informantene/barna og i observasjon av skolegruppen kom det fram at å godt som alle barna opplevde stor grad av trygghet på skolen. Seks av de ni informantene knyttet denne tryggheten de erfarte også til tilliten til lærerne sine. Dette vil diskuteres grundigere i kapittel 5.3 *Barnas erfaringer på skolen og lærernes rolle*. Det kom også tydelig fram, både i intervjusamtalene og i min observasjonstid, at gjennom vennskap opplevde barna at hverdagen ble rikere og mer fylt med mening. Samtlige av barna som deltok i intervjusamtale formidlet at de opplevde sense of coherence gjennom det at de følte seg trygge på skolen og at følte de hadde noen venner på skolen. Dette samsvarte også med min observasjon av barna. Både opplevd trygghet-, og opplevde vennskap i skolehverdagen er med på å muliggjøre begrepene forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet i barnas hverdag. Dette fordi trygghetsfølelsen og vennskapsopplevelsen gjør tilværelsen mer forståelig, håndterbar og meningsfull for oss mennesker (Antonovsky, 2012).

På samme tid kan en si at enhver skole som fremmer læring i et miljø der det finnes stor grad av trygghet og muligheter for å bygge vennskap innehar viktige og helsebringende potensiale. Vi mennesker er flokkdyr, vi trenger andre mennesker for å kunne lære og for å kunne utvikle oss (Mæland, 2001).

Montessorimateriellet på skolen, og montessoriskolens særegne læringsmetoder er også viktig for barna. Likevel fremtrer trygghet, vennskap, og selve gleden over å lære som enda litt viktigere for barna ut ifra mitt forskningsmateriale. Da innebærer forskningsmateriale i hovedsak intervjusamtalene, men i tillegg blir observasjonsnotatene som understøtter disse intervjusamtalene vesentlige. En kan diskutere om læringsprosesser på en skole er såpass tett sammenvevd, at det blir umulig å skille for eksempel læringsmiljøet, menneskene der, læringsglede og montessoriskolens arbeidsmåter fra hverandre. Likevel, analyse dreier seg

nettopp om å dele opp et studert materiale i ulike enkeltdeler, og deretter sette delene sammen igjen på en ny måte, for slik å lete frem mulige nye strukturer i dette samme materialet (Malterud, 2011).

Det overrasker en del at trygghet, vennskap og selve gleden over å lære nye ting fremsto som enda litt viktigere for barna ved denne montessoriskolen enn selve montessoriskolens særegne læringsmåter der muligheten til selvbestemmelse også er en sentral del. Min forskningsprosess startet med hypotesen om at de særegne læringsmåtene i montessoriskolen hadde styrkende, berikende og helsebringende elementer i seg. For noen barn ved denne montessoriskolen er nettopp disse særegne læringsmåtene viktige, men de synes ikke å fremtre som like viktig for alle informantene i intervjusamtalene, eller for alle de observerte barna.

For barn som hadde mye selvstendig fokus på læring, slik som for eksempel gutten Torfinn og jenta Melina, så syntes læringsmåtene på montessoriskolen, og da med fokuset på eget valg og det fristende arbeidsmaterielle å være viktig. Torfinn arbeidet raskt, fokusert og interessert, og ved helt eget initiativ med arbeidsoppgaver i skolerommet. Torfinn ga uttrykk for å være kunnskapstørst, og en fikk en forståelse om at han lærte mye på kort tid, og at han var mer enn alminnelig interessert i å lære. Ved observasjon av Torfinn fremsto montessoriskolens læringsmåter som berikende og styrkende for han. Skolefagene og skolefagenes organisering i rommet bidro også til å gi Melina en styrkende og berikende opplevelse. Dette kom tydelig fram både i observasjon av Melina i skolerommet, og under intervjusamtalen med Melina. I intervjusamtalen samtykket Melina i at hun likte å jobbe med fag dersom hun var trist eller lei seg på forhånd, for da kunne hun komme til å glemme alt annet og bare bli oppslukt av faget. For Melina og gutten Torfinn bidro deres opptatthet av fag til en opplevelse av sense of coherence, noe som både kan bidra til å styrke egen identitet og helse (Antonovsky, 2012). En så tydelige tegn til, både gjennom observasjon og under intervjusamtale, at de elevene som var tydelig opptatt av skolefagene og arbeidsmateriellet, syntes å ha litt mindre behov for å snakke og samhandle med venner i arbeidsrommet. Samtidig er det svært positivt, sett i lys av muligheten til å erfare sense of coherence, at alle informantene i intervjusamtalen bekreftet at de hadde møtt noen som de opplevde var sine venner. Samtidig, for de elevene som syntes å være litt mer opptatt av sine medelever og muligheter for å bygge vennskap, enn av selve læringsprosessen, fremsto ikke disse særegne læringsmåtene på montessoriskolen som like vesentlige.

Fra resultatdelen husker vi gutten Anders. Han var rastløs, og til tider vandrende og ukonsentrert. Han syntes å ha et større behov for å snakke med og samarbeide med venner i arbeidsrommet enn hovedsakelig det å finne seg fristende arbeidsmaterielle ved eget initiativ. Dette gir direkte

mening sett i lys av Antonovskys begrep sence og coherence (SOC). Opptattheten av fag blir på en litt annen måte for Anders enn for gutten Torfinn som vi har nevnt ovenfor. For Anders bidrar vennskap i større grad til SOC enn hva skolefagene gjør. Dette er slik av flere ulike grunner. Hva som i størst mulig grad kan bidra til SOC varierer fra menneske til menneske (Antonovsky, 2012). Både i observasjon av Anders og i intervjusamtalen med han, kom det fram at Anders er en kontaktsøkende gutt som leter etter og ønsker seg flere gode venner. Anders sier også direkte under intervjusamtalen med han at han synes lekegrupper, der læreren på en måte bestemmer at ulike barn kan leke sammen, er det aller morsomste de har på skolen. Dette understøtter mitt inntrykk av at vennskap er spesielt viktig for Anders.

Alle skolebarn påvirkes, mer eller mindre, av muligheten til å oppleve trygghet, og muligheter for å kunne danne vennskap (Ulvund, 2012). De gangene barna har opplevd skuffelser i vennskap, eller strever med å finne venner å være sammen med, så berøver dette på en måte barna for en trygghetsmulighet, men likevel er det overveiende hovedinntrykket at barna føler trygghet på skolen sin til tross for skuffelser de måtte oppleve.

Jeg observerte også en elev, som nevnt i resultatdelen, der mulige tegn til mistriivsel kom fram. Dette var gutten som klagde over magesmerter, og som jeg som observatør ikke kunne se leke med noen av de andre barna. Denne gutten observerte jeg bare ganske kort da han så fikk fravær fra skolen. Denne gutten ble på en måte et unntaket fra regelen, for alle de andre barna på skolen ga uttrykk for at de likte å være tilstede på skolen sin, at skolen deres var et bra sted å være, og at skolen deres et sted der de var glade for å være. Det å være på skolen bidro helt klart, for de aller fleste, til å gi barna erfaringer av en sammenhengende tilværelse.

### *5.1.3 Inne- og utemiljø på skolen og folkehelsebegrepet*

På montessoriskolen er man opptatt av det å kunne ha kontakt med naturen, og det å kunne ha elementer fra naturen med inn i klasserommet. Dette er også slik på grunn av helhetstanken i pedagogikken (Montessori, 2006). Den montessoriskolen jeg fikk lov til å undersøke lå slik til at uberørt natur var like utenfor skoledøra, og igjennom et akvarium med planter og fisker i skolerommet hadde elevene også med seg noe fra naturen inn i sitt eget læringsrom. Ved siden av akvariet på skolen sto det en liten barnestol der barna kunne sette seg ned med en god bok for å lese. Dette ble en koselig og rolig lesestol for barna med naturelementer like ved. Sett i et folkehelseperspektiv vil et slikt rolig sted kunne motvirke stress for barn (Kaplan, 1995). Montessori beskriver at vi mennesker alltid må huske på naturen, og at alle vi mennesker kun

blir en liten del sett i den store og mektige naturens bilde (Montessori, 2006). På montessoriskolen var man også opptatt av det å gjennomføre uteskole en fast dag hver uke. Ved observasjon og deltakelse så en tydelige tegn til mange glade og forventingsfulle barn akkurat denne dagen. For eksempel trakk jenta Helena fram uteskoledagen som noe positivt og fint. På den annen side fantes det også unntak fra regelen. Noen få barn likte ikke uteskoledagen like godt. De kunne i stedet klage litt over at det ble så lenge å være utendørs. Likevel, selv om enkelte barn ikke likte uteskoledagen så godt, vil denne skoledagen utendørs være et viktig helsefremmende tiltak i seg selv sett i et folkehelseperspektiv (Folkehelseloven, 2011). Uteskoledagen vil fremstå som et viktig og helsefremmende tiltak fordi denne dagen får barna muligheten til et mer variert bevegelsesmønster. Barna får også rikelig med frisk luft, og ute i naturen kan barna gjøre seg viktige erfaringer om friluftslivet (Christiansen og Townsend, 2010). På lang sikt kan tidlige erfaringer av friluftslivets mange muligheter bidra til å gi oss mennesker en opplevelse av helhet og mening om vi kan gjøre oss erfaringer om at vi alle hører til og er en del av den store og veldige naturens sammenheng (Kaplan, 1995). Slike sterke naturopplevelser kan bidra med erfaring av meningsfullhet, og samtidig bidra til sense of coherence for barna (Antonovsky, 2012).

Folkehelsefaget i dag sammenfaller på mange måter med den kunnskapen og de verdiene som Montessori forfektet da hun bygget opp sitt pedagogiske skolesystem for drøye 100 år siden (Seldin, 2010). Folkehelse er et bredt fag som blant annet favner det som virker helsefremmende for oss mennesker, og da med fokus på miljø og planter, bevegelse, kosthold, betydningen av gode skoleerfaringer, og det å ha et positivt verdisyn (Naidoo og Wills, 2000). Disse viktige temaene tok Montessori (2006) med i betraktning da hun laget sitt pedagogiske skoleprogram. Montessori var, for å trekke frem noe, opptatt av at miljøet omkring barna skulle kunne legge til rette for muligheten for et fritt bevegelsesmønster for barna. Montessori var opptatt av at skolen skulle være et rent, ryddig og fristende sted å være. Dette mente hun da hun, ut ifra sin egen forskning om barnet, fant at kroppsbevegelser og orden fremmet barnets utvikling (Montessori, 2006). I dag har media et merkbart fokus på viktigheten ved fysisk aktivitet, og vi forstår også at folkehelsevitenskapen har blitt mer oppmerksom på den stillesittende faren i dagens samfunn (Christiansen og Townsend, 2010). Vi mennesker må bevege oss variert for å kunne forebygge sykdom. Dette var også Montessori (2006) opptatt av, og da spesielt med fokus på barna. Hun mente at et skolesystem som krevde at barnet skulle sitte stille på en pult var direkte skadelig for barnets naturlige utvikling. Montessori mente at stillesittende barn ble hemmet i viktig modning og utvikling. Uteskoledagen på montessoriskolen er derfor helt i tråd med Montessoris tanker om



viktigheten ved å bruke kroppen sin på skolen og kunne få rikelig tilgang på frisk luft når man lærer og utvikler seg som menneske (Montessori, 2006).

Det å oppleve at man trives og klarer seg bra på skolen er også dokumentert å gi klare levekårsmessige konsekvenser, eller sagt på en annen måte: Det å erfare at man mestrer skole og utdanning er direkte knyttet opp mot livslengde, eller god folkehelse (Naidoo og Wills, 2000). På montessoriskolen jeg undersøkte så de aller fleste elevene ut til å trives godt på skolen sin. Montessori var opptatt av at skolen først og fremst skulle være et sted der man kunne lære for livet, ikke bare lære for å kunne ta en utdanning senere i livet (Montessori, 2006). Denne pedagogiske grunntanken samsvarer også med barnas autentiske erfaringer på skolen sin. I resultatdelen så vi at en stor del av de intervjuede barna opplevde læringsglede i sin skolehverdag. Denne gleden over å kunne lære kan bidra med en opplevelse av mening, noe som igjen kan gi sense of coherence (Antonovsky, 2012). Med et slikt fokus på selve læreprosessen, ikke bare resultatene, blir det samtidig mye lettere å oppleve at man lykkes og mestrer skolen sin, for det å lære for livet kan ikke så lett måles gjennom stemplene god, eller ikke fullt så god (Montessori, 2006). Forskning viser at om vi mennesker opplever at vi lykkes med skolegang, og senere en utdanning, har vi også bedre helse, og vi forstår dermed at skoleerfaringer der en opplever å lykkes, og ikke mislykkes, er viktige (Naidoo og Wills, 2000).

#### *5.1.4 Selvbestemmelsens- og arbeidsroens betydning i montessoriskolen*

I mitt forskningsprosjekt var det interessant å få lov til å se, ut ifra en observatørplass på montessoriskolen, og få lov til å høre med barnas egne ord i intervjusamtalen, at mange av barna viste seg stolte og glade over å få lov til å fortsette å jobbe med det som interesserte dem mest. Hvis et barn var svært dyktig i arbeide med tall og matematikk kunne hun, noen ganger, få lov til å arbeide med dette igjennom hele skoledagen. I følge Montessori (2006) kan dette fremme barnets opplevelse av egenverd, og også fremme barnets læringsglede i stor grad. Ifølge Antonovskys og begrepet salutogenese, og også ifølge grunntanken i empowerment gir dette fokuset på fordypning i fag som virkelig interesserer en som menneske dyp mening i livet. Salutogenese dreier seg nettopp om å styrke menneskets sterke sider (Antonovsky, 2012). I denne sammenheng blir det salutogene perspektivet å kunne styrke barnets glede og evne over det å lære, og da for eksempel det å lære tall og matematikk. Videre styrkes barnet igjennom erfaringen om at det ikke behøver å bli forstyrret og brutt opp fra en læreprosess som bidrar til å

gi mening og glede i ens liv (Montessori, 2006). Her ser vi, som også nevnt i teoridelen, at det finnes mange like tanker i montessoripedagogikk, salutogenese og empowerment. Det å kunne føle mestring og glede ved selve læreprosessen, eller arbeidsprosessen, betones som svært vesentlig, verdt å styrke og jobbe videre med, i alle disse ulike teoretiske modellene.

I montessoriskolen står barna friere til å kunne velge egne arbeid å jobbe med enn hva barna gjør i den offentlige skolen, men da er dette alltid innenfor rammen av den orden, ro og disiplin som må finnes innenfor skolerommet i montessoriskolen for at dette rommet skal kunne fungere som et arbeidsrom for så mange barn med ulike fag og arbeider (Lexow, 2012). Det som slo meg i mitt forskningsprosjekt på montessoriskolen var at det stort sett alltid var god arbeidsro i skolerommet. Under min observasjonstid i skolerommet opplevde jeg at elevene hadde lært å ta hensyn til hverandre. Det slo meg at uten denne roen omkring seg ville det vært mye mer komplisert for elevene å kunne oppleve forståelse av det de arbeidet med, eller kunne håndtere det de arbeidet med, eller kunne oppleve sine arbeidsoppgaver som meningsfulle. Mye tydet på at roen i skolerommet var med på å muliggjorde begrepene forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet i barnas skolehverdag, som igjen gjorde sense of coherence mulig (Antonovsky, 2012).

På den annen side kan en muligens si at enkelte av de "urolige" eller "bråkete" elevene la mer bånd på seg, eller var mindre frie i utfoldelsen på montessoriskolen? Det er mulig at det ble slik. Samtidig er det også mulig å se det som om elever kan bli ufrie i sin uro, for når de er urolige frarøves de samtidig muligheten til å sette seg inn i arbeidsoppgaver på skolen som krever mye konsentrasjon og ro. Konsentrasjon og ro er viktig i enkelte skoleoppgaver. Konsentrasjon er en viktig del av enkelte ferdigheter som kan bringe barna stor nytte og verdi i det livet de lever (Montessori, 2006). Det var også tydelig for meg som observatør at når barna selv kunne velge hva de ville arbeide med var det lettere for dem å kunne konsentrere seg om denne arbeidsoppgaven. Som observatør opplevde jeg at det var en form for link mellom selvbestemmelse og konsentrasjon. Diamond har beskrevet hvordan det å ha velutviklende utøvende funksjoner i læring og mestring, der både selvdisciplin og konsentrasjon har stor betydning, kan fremme muligheten til å lykkes med akademiske prestasjoner ved et senere tidspunkt (Diamond, 2011). Gjennom mitt prosjekt ved montessoriskolen kom det fram at denne skolen hadde ro og konsentrasjon som en viktig arbeidsplattform for læringsaktivitetene i skolerommet. Arbeidsplattformen på denne montessoriskolen syntes som et godt utgangspunkt for å kunne utvikle de utøvende funksjonene som Diamond (2011) har beskrevet som betydningsfulle for å kunne lykkes med en høyere utdanning senere i livet (ibid.). I

folkehelsevitenskapen har vi sett at høyere utdanning er den beste prediktor for livslengde. Statistikk forteller oss at mennesker med høyere utdanning lever lengre enn sine brødre og søstre med lavere utdanning (Naidoo og Wills, 2000). Slikt sett blir det mulig å si at et skolesystem som arbeider for å utvikle utøvende funksjoner hos barn og unge, der konsentrasjon og disiplin er en viktig del, er helsefremmende (Diamond, 2011).

Som observatør ved montessoriskolen kunne jeg ikke unngå å reflektere over hva det egentlig var som skapte denne roen blant elevene og i skolerommet? Var det noe av den opplevde tryggheten og oversiktligheten ved skolen som skapte denne roen? Var det lærerne, vennskapene, selvbestemmelsen, arbeidsmateriellet, eller det forberedte miljøet som var med på å skape denne roen blant elevene og i skolerommet? Uansett, om det var enkeltheter ved skolehverdagen, eller selve de store linjene ved skolehverdagen, så var det spesielt å få lov til å observere 26 barn arbeide med nesten 26 ulike arbeidsoppgaver i ro og stillhet i skolerommet. Hvem var det roen var vesentlig for? Var det for barna, eller var det for lærerne? Kunne barna like så gjerne få konsentrert seg og lært med kaos og uro omkring seg? Montessori (2006) ville ikke mene at kaos i skolerommet ville være positivt. Andre forskere igjen ville hevde at barna også trenger det ustrukturerte og kaotiske for å bli kreative og skapende mennesker (Ulvund, 2012). Montessoris ord om at barnet skal gis frihet i oppdragelsen, ikke frihet fra oppdragelsen, er sterke ord, som ble talende også i min tid som observatør ved skolen. I min observatørrolle opplevde jeg tydelig at Montessoris pedagogiske system med frihet og ro innenfor arbeidet, og da innenfor skolens tydelige rammer, hadde sterk og god innvirkning på barna. Mye tydet på at barnas ro og frihet i klasserommet kunne bidra til sterkere sense of coherence for barna, men det var vanskelig å si noe sikkert om dette. Montessoriskolens ramme er alltid være å vise respekt for andre, ikke forstyrre andre i deres arbeid, være god mot mennesker, ikke plage (Montessori, 2012). Barna ved montessoriskolen i mitt prosjekt så ut til å like så godt å være i skolerommet sitt. Barna smilte ofte og gikk omkring og skottet interessert bort på hva andre arbeidet med. Innenfor rammen av å vise respekt for andre, ikke forstyrre andre barn i deres arbeid, og ved å være god mot andre, kunne barna på montessoriskolen selv få velge egne arbeidsoppgaver som de synes var morsomme og interessante. Samtidig ble barna i tillegg veiledet inn i arbeidsoppgaver som de ikke synes var like morsomme. Dette fordi skolen hadde en læreplan som de måtte forholde seg til (Læreplan for Montessoriskolen, 2013).

### 5.1.5 Helhetstankens betydning

I løpet av den uka jeg fikk lov til å være observatør ved montessoriskolen merket jeg meg ikke noen samlingsstund der en samlet seg til ettertanke om at hele verden er et fellesskap, og at vi mennesker må arbeide for fred og vennskap, for å kunne fremme godhet i verden. Jeg merket meg ingen samlingsstund der temaet om at alle vi mennesker har vår bestemte plass i livet, og at vi mennesker må hjelpe hverandre så godt vi kan, fordi vi alle er en del av fellesskapet, at alle er en del av den samme større sammenhengen. Kanskje var jeg tilstede for kort tid på skolen for å kunne danne meg et helhetsinntrykk av den virkelige skolehverdagen? Det er en mulighet. Derimot fantes det et fint teppe på skolen som vi satt på i sangstunden før lunsjtid. På dette teppet sto barn med ulik hudfarge sammen og dannet en ring. Dette teppet talte jo også et ordløst språk som var en del av barnas miljø.

Ut ifra et samfunnsfokus har man forståelse for nedtoningen av Montessoris helhetstanke. Dette da religion og filosofi ikke har en sterk plass i det folkelige Norge i dag (Nyhus og Nyhus, 2014). Likevel, i et fokus på helsefremmende skole forundrer denne nedtoningen av religiøse/filosofiske tanker. Forskning viser at det å ha tro på noe større enn seg selv har sterk og positiv innvirkning på oss som mennesker. Faktisk viser det å ha troen på en større sammenheng og mening å ha en direkte helsemessig gevinst (Antonovsky, 2012). Det er mye som tyder i retning av at det å arbeide for å utvikle barnas tro på at det finnes en større sammenheng og mening i tilværelsen vil kunne ha direkte innvirkning på barnas erfaringer om en sammenhengende tilværelse (Antonovsky, 2012; Montessori, 2006). Om du bare finner ut hvorfor du lever, kan du nesten tåle et hvilket som helst hvordan, hevder Antonovsky (2012), som selv var religiøs. Antonovsky fant i sin forskning ut at mennesker med en sterk tro, mennesker som så sammenheng og mening i hele sin tilværelse, sto mye sterkere og bedre rustet til å takle store og krevende utfordringer som kom inn i deres liv (Antonovsky, 2012). Det samme mener Montessori. Hun hevder at grunntanken om at alle deler hører sammen og danner en helhet og at vår oppgave som mennesker er å arbeide for fred må være den helt essensielle overbygningen i skolen (Montessori, 2006). For at hvert enkelt barn skal kunne utvikle sine psykiske krefter, leve fredelig med andre mennesker og forstå sin oppgave på jorden, så kreves en utdanning som er egnet til å være livshjelp, mener Montessori. For å kunne lykkes med dette beskriver Montessori at undervisningen må inneha det holistiske perspektivet som dreier seg om å anerkjenne universets helhet (ibid.).

I denne oppgaven har det vært interessant å se så tydelig at Antonovsky og Montessori deler dette holistiske perspektivet. Antonovsky beskriver at helhetstanken er noe av det aller mest

grunnleggende som gir mennesker styrke og helse i livet (Antonovsky, 2012), og Montessori beskriver helhetstanken som det som må til for at undervisningen skal kunne være egnet til å være livshjelp for barna (Montessori, 2006). I denne sammenheng kan en spørre seg om hvorfor vi mennesker ikke møter slike helhetstanker "om at alt har en mening og danner en større sammenheng" oftere i vår hverdag? Det er vanskelig å besvare dette spørsmålet. I hverdagen fokuserer de fleste av oss mennesker på mer konkrete og detaljerte arbeidsoppgaver, slik som for eksempel et konkret arbeid eller måltider vi må spise, og da mister vi mennesker kanskje helhetsperspektivet av syne? Monsen (2002) beskriver at ved å beholde troen på det gode og den større sammenheng i livet så er det lettere for oss mennesker å klare å være produktive, positive og arbeidsomme, og når vi mister troen på det gode i livet, så fungerer ikke mennesket godt lenger (Monsen, 2002). Det å ha troen på en større sammenheng i livet gir samtidig mennesket en trygghet, som var et av de fire viktige begrepene ble berørt i resultatdelen. Når livet fortøner seg sammenhengende og meningsfullt så lever mennesket et mer trygt og fullverdig liv, ifølge Antonovsky. Ved å ha helhetsperspektivet som en realitet å arbeide for i hverdagen fremmer dette muligheten til å erfare sense of coherence, eller helse i hverdagen (Antonovsky, 2012).

Maria Montessori (2006) mente at skolen først og fremst skulle være det stedet der barnet ble rustet for å takle livet, og det overordnede fokuset med skolen måtte være denne helhetstanken/fredstanken. Det at: *"Alt har en særskilt hensikt. Alle har en særskilt oppgave. Alle har et særskilt ansvar. Alle deler hører sammen og danner en helhet. Hele verden i fellesskap. Fred på jorden."* (Lexow, 2012, s. 25). Jeg vil anta at den montessoriskolen som var gjenstand for mitt studie også forfektet disse tankene i stor grad, for det har alle montessoriskoler som en grunnleggende del i sin læreplan/arbeidsplan (Læreplan for Montessoriskolen, 2013). Som observatør ved denne montessoriskolen på østlandet, opplevde jeg ikke dette så tydelig likevel. Det er samtidig viktig å huske på at som observatør kan en ikke nå over alle kriker og kroker i det feltet en er en del av (Fangen, 2008). På den annen side, ifølge Antonovsky og Montessori, ville en kunne si at en helsefremmende skole med fordel kunne arbeide for å fremme helhetstanker i skolehverdagen enda oftere, og i enda større grad, for slik å kunne styrke barnets sense of coherence (Antonovsky, 2012; Montessori, 2006). Dette perspektivet berøres også i Opplæringsloven (1998) som beskriver at elevens miljø skal kunne fremme helse, trivsel og læring. I opplæringsloven og i læreplanens generelle del står det at opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Opplæringsloven, 1998). Opplæringsens mål likner i denne formuleringen folkehelseloven der

det blant annet står at folkehelseloven har som mål å kunne fremme menneskets helse, trivsel, og gode sosiale og miljømessige forhold (Folkehelseloven, 2006). Montessori hadde de samme tankene i sin pedagogikk, for hun mente at skolens egentlige mål var å lære barna det som er viktig for å kunne leve (Montessori, 2006). Montessori så hele utdanningens mål som det å bringe menneskeheten videre mot det gode. Et overordnet mål for Montessoris lære var å kunne møte alle mennesker med empati og kjærlighet (ibid.). I dag ser vi at betydningen i begrepene empati og kjærlighet i barnets liv har vært gjenstand for mye forskning. I dag betraktes det å møte barn med empati og kjærlighet som et vesentlig fundament for barnets grunnleggende helse og utvikling (Ulvund, 2011). Blir man møtt med empati og kjærlighet bli veien mot å kunne nå sitt menneskelige potensiale ikke fullt så innviklet. Mange ting blir lettere i livet når kjærligheten er der (Montessori, 2009; Monsen, 2002).

## **5.2 Barnas erfaringer i lys fenomenologi og i lys av kunnskap om barnets helse og utvikling**

I min observasjon av barna ved montessoriskolen registrerte jeg som forsker at barna gikk mye omkring i klasserommet, både før og etter de valgte arbeidsmateriell og arbeidsoppgaver. Denne type "vandringsfrihet" så barna ut til å like godt. Barna viste dette med smil og et levende og fritt bevegelsesmønster. Barna hadde likevel ikke anledning til bare å virre omkring i skolerommet, men de gikk omkring, innimellom, og så på hva andre barn arbeidet med. Innimellom kunne barna også sette seg ned, ved eget initiativ, ved fruktbordet for å spise noen eple- eller gulrotbiter. I intervjusamtalene med enkelte av barna, som for eksempel i samtale med jenta Melina, trakk enkelte av barna frem at det var gøy å ha arbeidsmatter, kunne arbeide med et fag i form av et materiell på gulvet på arbeidsmatten, i stedet for bare å måtte sitte stille på en pult. Mange barn, deriblant gutten Theo, trakk også frem at det var morsomt å ha uteskoledag, hver eneste skoleuke, der man kunne løpe, hoppe eller klatre så mye man ville. Montessori var nettopp opptatt av å kunne benytte skolehverdagen til å undervise og veilede hele barnet, at barnet blant annet skulle få brukt sine sanser og sin kropp, også i undervisningsformen (Montessori, 2006). Montessori (2006) betraktet pedagogikk som en måte å kunne forholde seg til hele omverden på. I Merleau-Pontys (2000) fenomenologiske tanker blir kroppen ikke bare en ren kroppslig masse, men det er igjennom kroppen vår vi erkjenner og lærer om vår verden. Vi mennesker erfarer ting og får en bevissthet overfor verden gjennom vår kroppssopplevelse. Mennesket forstår verden og lever i verden igjennom kroppen vår (Merleau-Ponty, 2000). Dette samsvarer igjen med Montessoris (2006) pedagogiske tanker der hun er opptatt av at barnet skal

kunne bevege seg fritt omkring i skolerommet nettopp fordi denne friheten i kroppsbevegelsene fremmer læring og utvikling hos barnet. For Montessori (2009) er det vesentlig at barnet skulle kunne bevege seg i sin læringsprosess da dette ligger naturlig innebygd i barnet. Ifølge Montessori lærte barna også mer igjennom det å kunne få lov til å være i bevegelse. Montessori var i tillegg opptatt av at barn lærer bra ved å utføre bevegelsen med hendene på arbeidsmatten, dette fordi kombinasjonen hånd/hjerne kan gi en dypere læring (Montessori, 2009).

### **5.3 Barnas erfaringer på skolen og lærerens rolle**

På montessoriskolen, som var gjenstand for mitt studie, smilte lærerne mye til barna og var tydelig engasjerte i barna, viste dem mye varme, og var synlig engasjert i barnas læringsprosess. I de store linjene var det ingen tvil om at skolen var et trygt og spennende læringsrom for barna. Noe som nevnt bidrar til sense of coherence (Antonovsky, 2012). Denne opplevde tryggheten kunne også ha en sammenheng med at skolen var liten og oversiktlig. I min observasjonstid kom det samtidig fram at det lå en litt spesiell begeistring og engasjement i luften man pustet inn i på skolen. Dette hang sammen med at lærerne var veldig opptatt av sin lærergjerning nettopp på denne skolen. Det hang også sammen med at enkelte av barna viste seg så sultne på å utforske og lære i skolerommet nettopp her på montessoriskolen.

Gjennom både uformelle og formelle samtaler med elever og lærere fikk jeg som observatør og forsker et sterkt inntrykk av at det hersket en felles tro blant menneskene som levde og lærte her. Denne troen kunne en ikke ta og føle på, den var usynlig, men på samme tid kunne den i stor grad være med på å påvirke barnas erfaringer om skolen sin. Jeg oppfattet først denne felles troen, og viktigheten ved denne troen, som det å være en del av et lite, spesielt og unikt montessoripedagogisk læresystem, og at denne troen bandt menneskene på dette stedet sammen (Montessori, 2006). Etter å ha analysert mitt datamaterialet oppfattet jeg denne felles troen på en ny måte. Jeg oppfattet at denne felles troen dreide seg om en spesiell gruppe mennesker som levde og lærte sammen på et lite og oversiktlig sted. Om det hadde vært steinerskolepedagogikk, eller en helt annen pedagogisk retning spilte kanskje ikke så stor rolle. Etter grundig refleksjon og ettertanke, forsto jeg som forsker at det som betydde mye på denne skolen var at menneskene på dette stedet sto sammen om viktige felles verdier og et felles arbeidsprosjekt som de virkelig hadde tro på. Noe som igjen ga mening og sammenheng til deres tilværelse (Antonovsky, 2012). Denne troen genererte også varme og begeistring ut i skolerommet, og kanskje i like sterk grad som de bakenforliggende montessoripedagogiske

tankene gjorde. Denne type refleksjon forundret meg som forsker, og samtidig forsto jeg at disse tankene til en viss grad harmonerte med Antonovskys tanker om at hvis mennesket finner et arbeid som gir mening til ens liv, så vil en også kunne oppleve sterkere sense of coherence og dermed kunne bidra som en sterkere ressurs i sitt nærmiljø (Antonovsky, 2012). Som forsker landet jeg på at det påvirket barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse i stor grad at denne montessoriskolen framsto som noe unikt og som et sammensveiset læringsmiljø. Det at skolen hovedsakelig brukte montessoripedagogiske metoder, opplevde jeg som forsker at fungerte som ett av de mange viktige tingene som skolen sto for. Det aller viktigste ved skolen, oppfattet jeg som forsker, som det å kunne kjenne seg trygg i læringsmiljøet, og det å finne muligheter for å bygge opp vennskap, og det å kunne arbeide aktivt med gleden over å lære nye ting. Dette hadde skolegruppen lykkes med, noe som dermed blir et godt utgangspunkt for at barna ved montessoriskolen skal kunne erfare en sammenhengende tilværelse (Antonovsky, 2012).

I denne studien har det også vært interessant å kunne se, og også få bekreftet, at elevenes relasjonelle forhold til lærerne ikke bare har med deres mulighet til læring og utvikling å gjøre, men at den også innehar et betydelig helseaspekt for barna (Nordenbo et al, 2008; Hamre & Piantra, 2001). Montessori var opptatt av det trygge og støttende i lærerrollen, for hun betraktet, som tidligere nevnt, barna som de viktigste grunnsteinene i det å kunne bringe vårt samfunn videre mot det gode. Med Montessoris (2006) ord om at hvis man tjener barnet, så tjener man livet, så forstår vi en lærer som et menneske som virkelig ønsker å hjelpe barnet i å nå sitt innebygde menneskelige potensial. En lærer er en som virkelig ønsker barnet det beste (Montessori, 2006). Dette fokuset på at lærerne skulle tjene barnet i barnets egen utvikling kom godt frem i min observasjonstid ved montessoriskolen. Som forsker så jeg så mange tegn til at lærerne brydde seg genuint om barna, og at lærerne også brydde seg om hverandre. Det var mange hundre smil, velmenende råd til elevene, veiledning til elevene med både fast og myk hånd. Det var så mange tegn til at en god lærer- elevrelasjon var tilstede i skolerommet, og slik gir en solid vekstgrunn for læring og utvikling (Nordenbo et al, 2008; Hamre & Piantra, 2001).

På samme tid inneholder en god elev-lærerrelasjon også det salutogene eller meningsbærende helseaspektet. Om elev- lærerrelasjonen er god vil denne relasjonen kunne hjelpe barnet til å kunne oppleve sin hverdag begripelig, håndterbar og meningsfull. Antonovskys (2012) beskriver jo at barnet vil ha en sterkere SOC når tilværelsen oppleves forståelig, håndterbar og meningsfull, slik også elev-lærerrelasjonen kan bidra til. I dette studiet blir derfor elev-lærerrelasjonen er et helsefremmende aspekt i seg selv. Ifølge Montessori (2009) er læreren



barnas "hjelper" som skal forsøke å hjelpe barnet å nå sitt fulle potensial som menneske. Montessori (2009) arbeidet for å få fram at for å kunne klare å hjelpe barnet som barnets tjener må læreren ha øvet seg opp til å kunne møte alle barn med respekt, empati og kjærlighet. Denne holdningen til at det er absolutt viktig å bli møtt med kjærlighet i sin læreprosess, eller i sin helse- eller helbredelsesprosess, blir også trukket frem av mange andre tenkere og forfattere. Monsen (2002) uttrykker, som nevnt i teoridelen, at kjærlighet og vilje kan utrette mirakler. Hun beskriver at kjærlighet kan gi styrke, energi og håp. Hun beskriver at vi mennesker blir glade, mer utholdene og overbærende om vi blir møtt med kjærlighet. Monsen sier at kjærligheten gir oss mennesker god helse, og god helse kan gi kjærlighet (Monsen, 2002).

Fra min observatørkrakk ved montessoriskolen kunne jeg som forsker ikke unngå å bli berørt av varmen som fantes mellom mennesker i skolerommet, og da spesielt med tanke på varmen mellom skolebarnet og læreren. Hva er det barn trenger aller mest? har vi sett at forskeren Diamond (2011) også spør. Svaret hennes ble at barn trenger å bli elsket mest av alt. Dette er store og svært viktige ord. På montessoriskolen, som var gjenstand for mitt studie, klarte lærerne å utstråle varme og kjærlighet mot barna, og i lys av Antonovskys (2012) tanker har vi sett at dette kan bidra med et direkte helsefremmende aspekt for barna, bidra til sense of coherence.

En tanke jeg festet meg ved helt til slutt var at det var på grunn av montessoripedagogikken at denne spesielle skolen fantes, uten de montessoripedagogiske tankene ville ikke denne særegne arbeidsplassen med menneskene der ha eksistert.

#### **5.4 Barnas erfaringer og viktigheten av vennskap**

Som nevnt i begynnelsen av denne drøftningsdelen, svarte alle informantene, hver på sin måte, at opplevelsen av å ha noen venner var svært betydningsfullt for dem. Flere av barna løftet også fram hvordan organiserte skoleaktiviteter slik som uteskoledag, kroppsøvingstimer, lekegrupper og presentasjoner i små grupper gjorde det lettere for dem å kunne bli kjent med andre klassekamerater. Disse aktivitetene kjentes også derfor viktige for dem. Fra resultatdelen husker vi at Anders var en spesielt kontaktsøkende gutt. Han ga kroppslig uttrykk for å være rastløs, ikke konsentrert, mye av skoletiden. Det syntes som om Anders var mer opptatt av muligheten til å knytte vennskap enn av selve skolefagene. Ved spørsmål svarte Anders at han kjente få på skolen sin, selv om han like skolen sin så godt, og han følte at han hadde bare noen få venner. Anders trakk fram lekegrupper, der han kunne leke med barn han ikke kjente så godt fra før, som

noe av det aller morsomste de hadde på skolen. I lys av Anders historie blir lekegruppene på skolen helt vitale

Det er viktig å huske på at overgangsfaser, slik som skolestart, endringer i classesammensetningen, endringer i hjemmet, eller det å flytte, i utgangspunktet er sårbare situasjoner for barn der mye av deres opplevde trygghet som bidrar til sammenheng og mening (SOC) blir rokket ved (Ulvund, 2011; Antonovsky, 2012). Mange barn kan oppleve slike overgangsfaser igjennom et skoleår som er fra høst til høst. Den første skoletiden er en slik kritisk periode for barn, der barn som ikke har opplevd så mye mestring i tidligere aktiviteter er spesielt utsatt (Ulvund, 2011). I lys av Antonovskys tanker er det grunn til å anta at barn har en svak SOC i løpet av skolehverdagens første tid, men at SOC erfares sterkere etter hvert som trygghet på skolen kan oppleves for barna. Barna erfarer sense of coherence enda sterkere når de klarer å etablere vennskap. Et godt vennskap har uendelig mye å si i et barns liv. Dette viser både undersøkelsens funn og tidligere forskning om barns lek og læring (Løndal, 2010). Vennskap kan også komme til å fungere som en buffer, eller ha helsefremmende virkning de gangene barn opplever stressende livshendelser (Ulvund, 2011). Ut ifra Antonovskys (2012) tanker om den avgjørende betydningen av meningsfullhet for sense of coherence, gir gode vennskap ikke bare mening og glede i barnas liv. Barns vennskap blir også en direkte motstandsressurs for barn og kan komme til å forenkle det å kunne erfare mestring i hverdagen. Antonovsky betraktet sosial støtte og egoidentitet som de viktigste motstandsressursene for å kunne håndtere vanskelige livshendelser. Barn er hele tiden underveis i "å skape seg selv", slik Montessori så det (Montessori, 2006). Barn har ennå ikke så sterk bevissthet om egen identitet, eller sagt med andre ord; barn har ennå ikke så sterk egoidentitet som motstandsressurs for å kunne håndtere det som kjennes vanskelig i hverdagen (Antonovsky, 2012). Her kan vi igjen trekke fram gutten Anders som ofte vandret omkring i skolerommet. Mye kan tyde på at Anders kunne ha erfart sterkere sense of coherence (SOC) om han hadde opplevd at han kjente flere mennesker på skolen sin godt, eller om han hadde erfart at han hadde flere venner på skolen sin. Vennskap er av avgjørende betydning for barn når det gjelder deres mulighet til å håndtere vanskelige livshendelser, og slik kunne erfare en sterk SOC til tross for at en opplever vanskelige ting i sitt liv.

Gjennom vennskap kan barn leke. Lek er både alvorlig og morsomt for barn. Gjennom vennskap kan barn få styrket sitt selvbilde, eller de kan få noen svar på tanker om "Hvem er jeg?" (Ulvund, 2011). På montessoriskolen jeg studerte arbeidet lærerne med sang, samtaler i halvsirkel, lekegrupper, og liknende, som arenaer der barn kunne danne vennskap. Likevel, alle

informantene, unntatt to, samtykket enten tydelig, eller vagt, at de hadde opplevd skuffelser i vennskap, store eller små skuffelser. Helena på 9 år opplevde samtidig at det kunne være vanskelig å finne venner på grunn av at skolen var såpass liten, og at hun ikke hadde så mange barn å velge mellom når hun skulle danne vennskap. Sindre på 7 år uttrykte at det fineste etter en skuffelse eller misforståelse i vennskap, måtte være å kunne jobbe sammen med *"den man har blitt litt uvenn med, for å kunne bli litt bedre kjent"*. Dette var dypt tankevekkende og interessant. Ikke minst en svært reflektert og moden holdning fra en 7-åring. Noen barn syntes nærmest ubevisst å kjenne at uvennskap kan oppstå av små uenigheter eller misforståelser. Det formes mange store og viktige tanker inne i barna. Om mennesker blir bedre kjent, klarer å snakke sammen og kan forstå hverandre, da kan det også være lettere for mennesker å danne vennskap. Montessori mente at det var lærerens plikt å følge barnet og at barna var vår fremtid (Montessori, 2009). For lærerne på montessoriskolen, som også var barnas hjelper og veileder, kan det synes som om like viktig som det å veilede barna i skolefagene, også å kunne veilede barna i hvordan de kan hjelpe hverandre å bygge vennskap, og hvordan de kan være gode mot hverandre (Montessori, 2006). Grunnholdningen i Montessoris tanker er å kunne møte barnet der barnet er utviklingsmessig. Dette ved å la barnet få utvikle seg i sitt eget tempo, og at det å tjene barnet på denne måten, er det samme som å tjene selve livet (ibid.). Å kunne oppleve vennskap er essensielt for barn. Barns selvbevissthet og selvbylde styrkes gjennom vennskap (Ulvund, 2011). Vennskap og kjærlighet kan også, ifølge fenomenologiske tanker, gjøre at vi mennesker erfarer og blir bevisst verden på en sterkere og rikere måte. Merleau-Ponty mener at gjennom vennskap og kjærlighet kan vi mennesker oppleve flere nyanser ved livet og tilværelsen (Merleau-Ponty, 2000).

## **6.0 KONKLUDERENDE SAMMENFATNING**

I denne empiriske undersøkelsen har betydningen av skolens mennesker, omgivelser og miljø blitt understreket i det å kunne ha avgjørende betydningen for elevenes mulighet for å oppleve trivsel og helse i hverdagen. Det som har kommet fram i denne prosessen der *"helsebringende montessoriskole?"* er studert, er at denne bestemte skolen erfart helsebringende for de aller fleste som lærte og levde der. Konklusjonen blir slik av den grunn at alle informantene i intervju samtale, og nesten alle de observerte barna i skolerommet, ga uttrykk for å oppleve hverdagen sin forståelig, håndterbar og meningsfull. Mye tydet i retning av at omtrent alle barna

på skolen erfarte *sense of coherence*. Likevel, kunne det også være tegn til at et av barna på skolen opplevde mistriivsel, men dette var noe usikkert.

Samtidig er svaret på problemstillingen, om hvordan montessoriskolens arbeidsmåter virker inn på barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse, at dette virker positivt inn på flere ulike måter. Alt dette ser ut til å virke positivt inn på barna når det gjelder deres *sense of coherence*: det å arbeide med å lære barna for livet, arbeide for vennskap, trygghet og respekt mellom barna og lærerne, arbeide for ro og muligheter for konsentrasjon i skolerommet, og det å arbeide for helhets- og fredstanken slik hensikten og meningen i montessoriskolen er. Alt dette ser ut til å virke inn på barnas erfaringer av en sammenhengende tilværelse. Ved denne montessoriskolen som jeg studerte, gjorde barna seg de erfaringene som jeg har beskrevet i denne oppgaven. Gjennom det barna formidlet får vi innsikt i *deres* opplevelser og tanker (Kvale, 2008). Dette er en innsikt som gir oss mulighet til bredere og dypere forståelse av opplevelsen av de salutogene faktorene i skolekonteksten. Likevel kan barnas opplevelser og erfaringer ikke uten videre generaliseres til liknende undersøkelser. Likevel er det viktige erfaringer som kommer til uttrykk i dette studiet. Denne undersøkelsen sier ikke noe absolutt om vektningen av de ulike salutogene faktorenes betydning, men alle barna syntes å være spesielt opptatt av det å kunne føle at de hadde en venn, for slik å kunne oppleve mening, og for å kunne erfare samhørighet og lek på skolen.

Alle elevene i skolegruppen syntes å være samstemte i forhold til at de oppleve stor grad av trygghet på skolen sin, og at de erfarte positive elev- lærerrelasjoner. Dette bidro til en styrket *sense of coherence* for elevene. I rollen som observatør ble jeg berørt av å få lov til, en kort stund, å være en del av et skolemiljø med så mange tegn til at lærere virkelig brydde seg om elevene sine, ville elevene vel på alle måter, og der både barna og lærerne ga så mye av seg selv. Betydningen av et inkluderende, raust og trygt skolemiljø der det finnes mange mulige rom for å kunne utvikle vennskap og glede fremstår som helt avgjørende om barn skal kunne oppleve sin skole som et helsefremmende sted å være, et sted der *sense of coherence* kan fremmes i stedet for det motsatte (Antonovsky, 2012; Montessori, 2006). I samtale med flere av barna kom det også tydelig fram at barna likte og gjerne skulle ønsket seg enda flere aktiviteter som fremmet vennskap og samarbeid. Det kom fram at barna kunne ønsket enda flere, eller oftere, slike aktiviteter som lekegrupper, presentasjoner i gruppe, felles diskusjoner og liknende.

Det er mye som tyder i retning av at de fleste barna i denne undersøkelsen viste en god *sense of coherence*, god helse, og at en videre styrking av skolebarnas *sense of coherence* kan virke direkte inn på barnas muligheter for å kunne blomstre og utvikle seg som mennesker, noe som i

seg selv er en salutogen faktor (Antonovsky, 2012). Det er skrevet mye om betydningen av trygghet for å kunne blomstre og utvikle seg, og et godt lærersamarbeid vil være av avgjørende betydning for å kunne skape et godt og trygt læringsmiljø for elevene (Nordenbo et al, 2008; Hamre & Piantra, 2001). Elevene blir på en måte "kastet inn" i sin første skoledag og i sin første skoletid. Det å kunne møte trygge lærere og voksne, som er i stand til å se og høre barna, og som arbeider for og samarbeider med barna om deres utvikling og læring, kan ha uendelig mye å si.

Det overraskende med resultatet av dette studie var at montessoriskolens spesielle læringsmåter, og da med fokus på muligheten til *selvbestemmelse* og med fokus på det særegne arbeidsmateriellet, var at dette ikke ble løftet fram som noe helt avgjørende for hva de fleste barna opplevde som meningsgivende og viktig i deres skolehverdag. Muligheten til selvbestemmelse og det særegne arbeidsmateriellet fremsto derfor ikke som det mest vesentlige sett i lys av problemstillingen. Dette betyr likevel ikke at fokuset på montessoriskolen bestemte læringsmåter ikke er av betydning for barna, men disse bestemte læringsmåtene var ikke det som fremsto som det mest sentrale for barnas helsefremmende erfaringer i lys av denne undersøkelsen. Det var igjennom *trygghet, vennskap og læringsglede* sterk sense of coherence erfartes i størst mulig grad, for flest mulig barn. Sett i lys av de fleste barna sine helsefremmende erfaringer ved denne montessoriskolen, framsto opplevelsen av trygghet, det å ha mulighet til å danne vennskap, og det å finne rom for glede over å lære som det aller viktigste når det kom til barnas opplevelse av en sammenhengende tilværelse.

## LITTERATURLISTE

Antonovsky, Aron (2012) *Helsens mysterium. Den salutogene modell*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christiansen, Charles H. og Townsend, Elizabeth A. (2010) *Introduction to occupation. The art and science of living*. (Second Edition). New Jersey: Pearson.

Diamond, A. & Lee, K. (2011) *Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years*. Old Science, vol. 333.

Eidsvåg, Inge (2000) *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Cappelen Damm.

Everett, Eurus Larry og Furseth, Inger (2004) *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, Katrine (2008) *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget

Folkehelseloven (2011) av 24. juni, nr. 29.

Fortmeier, S. (2005) *Aktivitet, virksomhet og mening i livet*. I Bendixen et. El. *Aktivitetsvitenskap i et nordisk perspektiv*. København: FADL Forlag.

Gjørsvund, Peik og Huseby, Roar (2005) *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. Cappelen Damm.

Gulddal, J. og Møller, M. (2002) *En antologi om forståelse*. To paragrafer fra *Sein und Zeit* av Heidegger, Martin. Originalt 1927, oversatt av Møller, M. 1993. Gyldendal Boghandel, Nordisk Forlag A.S. 1999. 2. opplag 2002.

Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2003) *Feltarbeide blant barn*. København: Gyldendal.

Heidegger, Martin (2007) *Væren og tid* (originalt: *Zein und seit*). Oversatt av Lars Holm-Hansen, Bokklubben forlag.

Halvorsen, Knut (2002) *Forskningsmetode for helse- og sosialfag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hamre, B.K. og Piantra, R.C. (2001) Early Teacher-Child Relationship and the Trajectory of Children`s School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72 (2), p 625-638.

Kaplan, Stephen (1995) *The restorative benefits of nature:Toward an integrative framework*. *Journal of Environmental Psychology*. 15, 169-182. U.S.A. Academic Press Limited.

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (2011) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Krogh, Thomas m.fl. (2006) *Historie, forståelse og fortolkning*. (5.opplag) Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, Steinar (2008) *Det kvalitative forskningsintervju*. (11. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvilhaug, Terje (red.); Hareide, Stig og Hjelmervik, Egil (1996) *Lærebok i filosofihistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Lazarus, R. S & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

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

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven) (1998) av 17. juli.

Læreplan for Montessoriskolen (2013) *Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår*. Stabekk: Norsk Montessoriforbund.

Løndal, Knut (2010) *Children`s Lived Experience and their Sense of Coherence: Bodily Play in a Norwegian After-school Programme*. *Child Care in Practice*, Vol.16, No. 4: Routledge. Taylor & Francis Group.

Malterud, Kirsti (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Merleau-Ponty, M. (2000) *Øyet og Ånden*. Norsk utgave: Pax Forlag, 2000, Valdres Trykkeri. Originalt: *L'oeil et l'esprit*. Editions Gallimard, Paris 1964.

Miljøverndepartementet (2009) *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse* ("The Nature Experience and Mental Health"). Oslo.

Monsen, Nina Karin (2002) *Den gode sirkel. En filosofi om kjærlighet og helse*. Fagbokforlaget.

Montessori, Maria (2009) *Barndommens gåte*. Bekkestua: Montessoriforlaget AS.

Montessori, Maria (2006) *Barnesinnet*. Bekkestua: Montessoriforlaget AS.

Mæland, John Gunnar (2001) *Forebyggende helsearbeid- i teori og praksis*. Otta: Tano Aschehoug.

Naidoo, Jennie and Wills, Jane (2000) *Health Promotions. Foundations for Practice*. (Second Edition). United Kingdom: Bailliere Tindall.

Nordenbo, S. E., Larsen, S. M., Tifticki, N., Wendt, R. E. og Østgaard, S. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring*. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Nyhus, Kjell Arnold og Nyhus, Ole Jacob (2014) *Kristen tro oppdatert*. Kom forl

Safvenbom, Reidar (red.) (2005) *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst- grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seldin, Tim (2010) *Gi barnet ditt en harmonisk start med Montessori*. Montessoriforlaget.

Shephard, Marie Tennent (1996) *Maria Montessori. Teacher of teachers*. Lerner Publications Company. Minneapolis.



Sommerschild, Hilchen (red.), Gjørum, Bente og Grøholt, Berit (1998) *Mestring som mulighet. i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

St. meld. nr. 20 (2006-2007) *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*.

St.meld. nr. 39 (2000-2001) *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*.

Tollefsen, Torstein; Syse, Henrik og Nicolaisen, Rune Fritz (2008) *Tenkere og ideer*. (2.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS

Ulvund, Stein Erik (2011) *Forstå barnet ditt. 2-5*. Cappelen Damm.

Ulvund, Stein Erik (2012) *Forstå barnet ditt. 5-8*. Cappelen Damm.

## Spørsmål som skal sette igang samtalen

- Liker du å være her på montessoriskolen?
- Hva synes du er morsomt i det dere arbeider med og leker med her?
- Er det viktig for deg å drive med slike aktiviteter som det du har nevnt?
- Hvordan blir det om du må gjøre andre aktiviteter enn det som du synes er morsomt å gjøre?

## Spørsmål som skal belyse hvordan montessoriskolens arbeidsmåter virker inn på barnets erfaringer av tilværelsen.

- Er det viktig for deg at det er arbeid/aktiviteter på skolen som du liker å drive med, eller bryr du deg ikke så mye om hva som skjer her på skolen?
- Er det ofte slik at du føler deg usikker og sjenert, og at du ikke vet hva skal gjøre?
- Hvordan er dette når du er her på skolen?
- Når du finner noe du liker å drive med her i klassen/på skolen, hva slags følelse bærer du inne i deg da tror du?
- Bruker humøret ditt å svinge mye; mellom sint og glad?
- Hvordan er dette når du gjør arbeid/aktiviteter som du liker her på skolen? Hvilke aktiviteter er fine å drive med da?
- Blir du i bedre humør etter at du gjør arbeid/aktiviteter du liker dersom du var sint eller lei deg på forhånd?
- Hender det at du har følelser inne i deg som du helst ikke ville kjenne (sint/skuffet/lei deg)? Har du slike følelser når du holder på med arbeid/lek her på skolen?
- Har du av og til følelser inne i deg (sint/skuffet/lei deg) som du ikke klarer å kontrollere? Har du slike følelser når du er igang med arbeid her på skolen?
- Hvor ofte føler du at det ikke skjer noe morsomt/interessant der du holder til, eller at ting bare er kjedelig? Er det ofte slik her på skolen, eller er det oftest morsomt/interessant her?

- Har du skiftet skole noen gang(er)? Synes du det har gått greit å finne seg til rette og få nye venner? Har du fått nye venner her i klassen/her på skolen?
  
- Er det iblant slik at du føler deg urettferdig behandlet mens du gjør arbeid/aktiviteter i klassen/her på skolen?
  
- Har du noen gang blitt veldig overrasket over oppførselen til noen i klassen eller på skolen?
- Har noen som du pleier å leke med, og stoler på, gjort deg veldig skuffet?
  
- Dersom det hender noe som du synes er veldig leit mens du gjør arbeid eller leker her i klassen eller på skolen. Bruker du å gå rundt å tenke mye på det, eller blir du fort glad igjen?
  
- Er det noen ganger slik at du føler deg veldig uheldig- at du er en "ulykkesfugl"- mens du arbeider eller leker her på skolen?
  
- Tenk på alle menneskene du er i kontakt med her i klassen og på skolen. Synes du at du kjenner barn og voksne godt? Kjenner du alle sammen?
- Blir du fortere-, eller bedre, kjent med andre dersom du arbeider med noe, eller leker sammen her på skolen?

## Fokus for observasjon:

- Hvordan er dagsrytmen/ukerytmen på skolen?
- Hvordan bruker eleven tiden i skolerommet?
- Bruker eleven mye tid på montessorimateriellet?
- Bruker eleven mye tid på å samarbeide med medelever?
- Hvordan er elevens utholdenhet i en aktivitet?
- Hvordan er selve skolerommet organisert for arbeidsmåter-, samarbeid-, samtaler-, lek- og hvilemuligheter for barna?
- Skolemateriale/montessorimateriell/utstyr- hva finnes, hva brukes, hva kunne barnet og læreren ønske seg?
- Hvordan er deltakelsestetthet av lærerne inne og eventuelt ute?
- Hvordan er samarbeidet mellom de voksne?
- Hvordan tilrettelegger de voksne for aktivitet?
- På hvilken måte er lærerne oppmerksomme og tilstede?
- Hvordan synes forholdet mellom barnet og lærerne å være?
- Forsøke å få oversikt over gruppen?
- Er det ro/uro i klasserommet?
- På hvilken måte fungerer barna i forhold til hverandre?
- Er det noen barn som synes å dominere eller falle utenfor?
- Hvilke aktiviteter synes mange i gruppen er de morsomste aktivitetene? Er dette arbeidsmetoder inne-, ute-, eller ute på tur?
- Forsøke å få oversikt over hvordan den enkelte kan, eller klarer å jobbe med arbeidsmateriell/montessorimateriell på egenhånd.
- Hvilke valg av aktiviteter synes den enkelte å gjøre?
- Synes barnet å være trygt/utrygt?
- Kroppsholdning hos barnet?
- Hvordan har barnet forståelse for sosiale regler?
- Mestringsglede hos barnet, hvordan kommer dette til uttrykk?
- Grad av deltakelse i lek og arbeid
- Er barnet kreativt?
- Kan barnet ordne og lage systemer?
- Kan barnet oppfatte beskjeder verbalt/visuelt?
- Hvordan klarer barnet å vente på tur?
- Hvordan tar barnet kontakt?
- Lar barnet seg lett distrahere?



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Knut Løndal

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 10.03.2014

Vår ref: 36903 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

*36903*

*Helsebringende montessoriskole*

*Behandlingsansvarlig*

*Universitetet for miljø- og biovitenskap, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Knut Løndal*

*Student*

*Beate Lund- Andersen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beate Lund- Andersen [lund.beate@gmail.com](mailto:lund.beate@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36903

Elever og foreldre informeres muntlig/skriftlig om prosjektet og begge parter samtykker til barnas deltakelse. Informasjonsskrivet av 04.03.14 er tilfredsstillende utformet, forutsatt at svaralternativet "Nei til deltakelse" strykes, da det ikke skal måtte være nødvendig å aktivt si nei til deltakelse i et forskningsprosjekt.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet i sin helhet er klarert med skolens ledelse.

Personvernombudet legger videre til grunn at forsker etterfølger Universitetet for miljø- og biovitenskap sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 14.11.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lydopptak

## Samtykkeerklæring

Vedlegg 4

**Jeg har mottatt informasjon og er villig til å la barnet mitt delta i denne studien:**

**JA / NEI**

(stryk det som ikke passer).

**Jeg samtykker i å la barnet mitt delta i et kvalitativt intervju der alle opplysninger som kommer fram i samtalen anonymiseres:**

**JA / NEI**

(stryk det som ikke passer).

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Norges miljø- og  
biovitenskapelige  
universitet

Postboks 5003  
NO-1432 Ås  
67 23 00 00  
[www.nmbu.no](http://www.nmbu.no)