

Masteroppgave

«Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer»

”Hvordan kan det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer?»

av Birgit Haakenaasen

*Et barn er gåtefullt og mektig,
noe å fundere over.*

Fra Barndommens gåte (2009)

av Maria Montessori

Innholdsfortegnelse

FORORD	6
SAMMENDRAG	7
1. INNLEDNING	8
1.1 Utgangspunkt for valg av tema.....	9
1.2 Avgrensninger	10
1.3 Inspirasjonskilder.....	10
<i>1.3.1 Montessorilitteratur</i>	<i>11</i>
<i>1.3.2. From Locke To Montessori av William Boyd</i>	<i>13</i>
<i>1.3.3 Montessori and her inspirers av Robert John Fynne</i>	<i>13</i>
<i>1.3.4 Positivism med mänskligt ansikte av Christine Quarfood</i>	<i>14</i>
<i>1.3.5 Andre kilder</i>	<i>14</i>
1.4 Tanker rundt begrepsbruk.....	15
<i>1.4.1 "Idiot children"</i>	<i>15</i>
<i>1.4.2 Spesialpedagogiske utfordringer</i>	<i>16</i>
<i>1.4.3 Idèhistorisk landskap</i>	<i>17</i>
1.5 Prosjektets oppbygging.....	18
2. DET IDÈHISTORISKE LANDSKAPET	19
2.1 Politisk idèhistorie – Italia på vei mot 1900.....	19
2.2 Filosofisk idèhistorie – fra Locke til Montessori.....	20
<i>2.2.1 John Locke (1632-1704)</i>	<i>21</i>
<i>2.2.2 Jean Jaques Rousseau (1712-1778)</i>	<i>23</i>
2.3 Religiøs idèhistorie – den katolske kirke.....	24
3. MONTESSORI SINE INSPIRATORER	25
3.1. Jacob Rodriguez Pereira (1715 – 1780)	25
3.2 Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838).....	28
<i>3.2.1 "Den ville fra Aveyron"</i>	<i>30</i>
3.3 Edouard Onesimus Sèguin (1812-1880).....	32
4. MARIA MONTESSORI (1870 – 1952)	35

4.1 Maria Montessoris biografi	35
4.1.1 "Anything but a Teacher"	36
4.1.2 Doctor of Medicine	39
4.1.3 Møte med idiotbarna.....	41
4.1.4 Casa dei Bambini.....	45
4.2 Normaliseringstradisjonen i montessoriskolene.....	46
5. MARIA MONTESSORIS MENNESKESYN.....	48
5.1 Den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer	50
5.2 Kosmos	52
5.3 Feminismen	53
5.4 Positivismen.....	54
5.5 Naturalismen.....	55
5.5.1 Embryologi.....	57
5.6 Humanismen	58
5.7 Prinsippet om frihet	62
6. FRA IDIOTI TIL SPESIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER	64
6.1 Individuelt perspektiv på spesialpedagogiske utfordringer	64
6.1.1 Diagnostisering.....	67
6.2 Samfunnsmessig perspektiv på spesialpedagogiske utfordringer.....	69
6.2.1 Karakterdannelse.....	71
7. AVSLUTNING	74
7.1 Den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer	75
7.2 Det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer.....	76
7.3 Det samfunnsmessige perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer.....	77
LITTERATURLISTE.....	81

FORORD

Jeg begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer høsten 2008. Når jeg tenker tilbake på disse seks årene er det ett ord som framheves: *endring*. Jeg har opplevd et yrke som spesialpedagog i skolen i endring, jeg har en kropp og en helse som har vært i stor endring, jeg har blitt utfordret på å endre min pedagogiske overbevisning, og ved å miste min beste venninne til kreften har hele min hverdag blitt endret. Dette har vært de tyngste årene av mitt liv, men samtidig har de formet meg til den personen jeg er i dag og gitt meg en ny, god hverdag.

I tillegg til det ovennevnte håper og tror jeg at jeg har utviklet meg faglig. Jeg reflekterer i større grad over teoristoffet nå enn tidligere, da seneste nytt ble eneste nytt, og teori får en annen mening nå som jeg har praksis å relatere teoristoffet til. Etter ti år som lærer og spesialpedagog har jeg fått en ro over meg som sier at det er dette jeg ønsker å jobbe med, og denne masteroppgaven har ledet meg inn på flere områder som det ville vært interessant å fordype seg mer i.

Jeg vil utbringe en stor takk til veilederen min Jenny Steinnes, som har støttet meg og gitt meg den tiden jeg har trengt gjennom alle disse årene. Det er takket være din raushet og tålmodighet at jeg nå nærmer meg målet mitt om en masterutdanning.

Samtidig vil jeg takke familien og samboeren min for god hjelp og troen på at jeg skal få det til. Uten denne støtten hadde jeg ikke kommet i mål. Tusen takk.

Til slutt ønsker jeg å sende en takk til min beste venn og engel, Anette. Du hadde en enorm tro på at jeg skulle klare dette, og var svært delaktig så lenge du kunne. Denne tilliten har hjulpet meg til å brette opp ermene igjen og ta tak i oppgaven i et nytt lys. Livet går videre.

Brøttum, november 2014

Birgit

SAMMENDRAG

Formålet mitt med denne oppgaven har vært å få kunnskap om hva som kan ha bidratt til å forme Maria Montessoris syn på spesialpedagogiske utfordringer. Dette har jeg grepet fatt i ved å ta utgangspunkt i det idèhistoriske landskapet som Maria Montessori ble født inn i gjennom å presentere de tidsriktige rådende politiske, filosofiske, og religiøse strømningene.

Maria Montessori var ikke fornøyd med utdanningsinstitusjonene på sin tid og så et sterkt behov for endring av et system som etter hennes oppfatning isolerte barna fra samfunnet. Maria Montessori jobbet derfor for å få skolen som en større del av samfunnet hvor barna skulle være premissleverandørene. Gjennom å bygge videre på sine inspiratorers tanker og sinnetreningsmateriell utviklet hun gjennom sitt arbeid med idiotbarna på galehuset San Giovanni i Roma, en systematisk metode som bygget på det tilstedeværende barnet i utvikling.

Gjennom oppgaven blir vi kjent med både kjente og for meg hittil mindre kjente inspiratorer, og de presenteres med den hensikt å belyse hvordan de kan ha bidratt til å forme Maria Montessoris syn på spesialpedagogiske utfordringer. Disse utfordringene griper jeg fatt i ved å dele de inn i Peder Haugs (1995) inndeling, ideologiske basis for spesialpedagogiske utfordringer, det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer, samt det samfunnsmessige perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer.

Etter å ha drøftet meg fram til hennes menneskesyn og verdier, samt sett på hennes forhold til samfunnet for øvrig, kommer jeg fram til konklusjonen om at montessoriskolene er et tidlig resultat av integreringstanken. Pedagogikken ble utarbeidet med teknikker og materiell fra den franske handikappedagogikken og utprøvd på idiotene. Med stor suksess ble det overført til normalbarna, men selv om jeg tidligere har hatt inntrykk av at Maria Montessori da forlot idiotbarna for å arbeide med normalbarna, har jeg gjennom denne oppgaven kommet frem til en erkjennelse av at hun i klassene sine hadde rom for hele den naturlige variasjonsbredden du kan finne blant menneskene.

Dette masterarbeidet følger hennes prosess i å utvikle denne inkluderende pedagogikken og tar oss med på en idèhistoriske reise fra en medisinsk og individfokusert forståelse av idioti blant 1800-tallets leger og filosofer, til spesialpedagogikken som et samfunnsansvar i skjæringspunktet mellom ideologier, samfunnsinteresser og fagoppfatninger. Derav tittelen på oppgaven: *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer*.

1. INNLEDNING

Ved årsskiftet 2015 er det registrert 78 montessoribarne-og ungdomsskoler i Norge (Norsk Montessoriforbund). Disse har forpliktet seg til å følge montessorilæreplanen og Maria Montessori (1870-1952) sine læringsprinsipper. Siden denne pedagogikken så sitt lys i Italia i 1907 har det skjedd store endringer i samfunnet. Hverdagen i en montessoriskole i 1907 var helt annerledes enn den er i 2014, men allikevel skal metodikken og læringsprinsippene være de samme.

Maria Montessori utarbeidet i sin tid sin pedagogiske metode med utgangspunkt i handikappedagogikken, men tok senere avskjed med det spesialpedagogiske feltet for å anvende de samme prinsippene på normalbarna. I dag har vi ikke spesialskoler. Vi kan ikke si at vi velger bort elevene med spesialpedagogiske utfordringer til fordel for de såkalte normalbarna. De er alle i en og samme skole. Dette har også bidratt til at spesialpedagogene er sterkt representert i montessoriskolen, noe som er utgangspunktet for min oppgave.

Maria Montessori levde på den tiden hvor de trodde på degenerasjon. Dersom du selv var utviklingshemmet, kom du til å få utviklingshemmede barn, og var du kriminell ville også barna dine bli kriminelle. Så da Maria Montessori i 1907 fikk mulighet til å starte sin første skole i ett av de fattigste strøkene i Roma hvor kriminaliteten og problemene rådet, var det svært få som hadde tro på at hun skulle klare å lære barna å lese og skrive. Etter degenerasjonstanken skulle disse barna ha et svært dårlig utgangspunkt, men Maria Montessori viste at barna klarte seg veldig bra på skolen – ja, til og med bedre enn flere av barna i de høyt ansette katolske skolene i Roma. Ved å innlemme flere av datidens spesialpedagogiske teknikker i undervisningen av vanlige barn, utviklet hun den montessoriskolen vi kjenner til nå i dag, og nådde ut til store deler av verden med sin pedagogikk. Hun valgte nå å ta farvel med det spesialpedagogiske feltet som hun hadde jobbet med i flere år, og berømmelsen hennes tok fart.

For meg er det tiden i forkant av 1907 og den første montessoriskolen, jeg ønsker å fordype meg i. Det historiske landskapet i forkant av det som ble verdens første montessoriskole, og alt som kan ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer.

Tittelen på oppgaven er *”Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer,”* med underspørsmålet: *”Hvordan kan det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer?”*

1.1 Utgangspunkt for valg av tema

Da jeg begynte på denne masteroppgaven hadde jeg helt og holdent viet min pedagogiske overbevisning til Maria Montessori sin virksomhet, men på grunn av nedskjæringer mistet jeg i 2012 jobben som spesialpedagog på den lokale montessoriskolen. Masteroppgaven ble en kjepphest som hele tiden fikk meg til å minnes om det jeg hadde mistet. Samtidig gir slike vendepunkt nye muligheter. I dag jobber jeg på ungdomstrinnet i den offentlige skolen, og har på en måte fått et mer nyansert, og kanskje også et mer riktig bilde av Maria Montessori sin pedagogikk.

Det er mye jeg savner ved å jobbe i en montessoriskole. Ikke minst konkretiseringsmateriellet som er så lett å ha for hånden når noen av elevene trenger noe håndfast for å forstå noe. Samtidig setter jeg pris på den friheten en skole som ikke er knyttet til en bestemt pedagogikk åpner opp for. Jeg kan innlemme de pedagogiske virkemidlene jeg mener er nødvendig for å nå målene, og det er ingen som sier at jeg må endre praksis fordi måten jeg underviser på ikke er forenelig med den pedagogiske plattformen skolen er basert på. Dette åpner opp for et møte med elever som helt og holdent kan tilpasses deres behov og individuelle forutsetninger slik at jeg som lærer kan hjelpe de med å få tak i deres iboende ressurser. For det er nettopp denne tanken jeg fortsatt bærer i meg fra Maria Montessori – ”Help me to do it alone”. Jeg ønsker å vise elevene at jeg har stor tro på deres kompetanse i sitt eget liv, og at jeg ønsker å gå veien sammen med dem til jeg ser at de er klare på egenhånd.

Selv om jeg ikke lenger arbeider i montessoriskolen, finner jeg temaet svært interessant. Pedagogikk inneholder flere ulike retninger, grunnsyn eller faglige tradisjoner, og opp gjennom historien er det blitt lagt vekt på ulike sider ved undervisning, oppdragelse og læring. De ulike tradisjonene bygger på forskning og erfaringer, og en pedagogisk retning har ofte tatt opp i seg elementer fra andre. Gjennom denne oppgaven har jeg beveget meg inn på for meg både kjente og ukjente stier innenfor pedagogikken, og det har vært mye å ta av siden dagens pedagogiske tradisjoner har aner helt tilbake til antikken.

I følge filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) var det Platon (427-347f. Kr.) som først kom opp med begreper rundt opplæring av barn og ungdom som kan assosieres med dagens bruk av ordet pedagogikk. Platon mente at den ekte retorikk hadde to forutsetninger: dialektisk metode og kjennskap til sjela. Denne retorikken kalte han psychagogi, sjeleveiledning gjennom ord (Skjervheim, 1992:78). Det har altså siden før Kristus versert ulike oppfatninger på opplæring. Noen ganger oppstår det nye retninger som reaksjon på det bestående, men like

ofte skjer utviklingen gradvis ved at det bygges opp modeller på grunnlag av langvarig utprøving og forskning (Hammerlin og Larsen, 1997).

Montessoripedagogikken viser seg å være et langt større resultat av tiden enn jeg først antok. I montessorilitteraturen har leserne alltid blitt introdusert for de Maria Montessori selv anerkjente som sine inspiratorer, Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838) og Edouard Onesimus Sèguin (1812-1880). Denne oppgaven har derimot tatt meg enda lenger tilbake i tid, noe som har vært svært spennende.

1.2 Avgrensninger

Montessoriskolen er aller mest kjent for sitt konkretiseringsmaterieell. Dette er ulike materieell som konkretiserer og billedgjør undervisningen i de ulike fagene. Stort sett all litteratur om montessoriskolene innebærer beretninger og bakgrunnen for mye av materieellet. Som nevnt ovenfor ønsker jeg å ta for meg historien før den første montessoriskolen, og vil derfor ikke gå inn på metoden og det verktøyet som montessoripedagoger bruker til daglig. Materieellet, som er montessoripedagogikkens særegenhet, blir derfor beklageligvis ikke viet noe plass i min oppgave.

Når jeg skriver om Maria Montessori sine store inspiratorer, skriver jeg i den hensikt å belyse min problemstilling og hvordan disse har bidratt til å forme Maria Montessoris syn på spesialpedagogiske utfordringer. De kommer av den grunn derfor ikke til å få fullt utdypede biografier. Jeg gir meg selv anledning til å kunne plukke fram den litteraturen som jeg mener er relevant for oppgaven, og tar dermed ikke hensyn til at disse inspiratorene skal kunne få den hederlige omtalen som de fortjener.

1.3 Inspirasjonskilder

I min tid i montessoriskolen sluttet jeg aldri å undre meg over hvorfor jeg aldri fant litteratur som dekket min nysgjerrighet rundt spesialpedagogens rolle i montessoriskolen. Til sammenligning kunne jeg finne mye relevant litteratur i den offentlige skolen. På en montessorikonferanse i regi av Norsk Montessoriforbund stilte jeg dette spørsmålet og fikk til svar at montessoriskolen var så tilrettelagt i utgangspunktet, at det egentlig ikke skulle være behov for spesialpedagoger. Allikevel jobbet jeg 7 år som spesialpedagog i montessoriskolen. Det har derfor vært til stor inspirasjon å komme over noen av de bøkene jeg har funnet i søken etter svar på min problemstilling, og jeg håper andre spesialpedagoger i montessoriskolen kan ha nytte av å fordype seg i hvordan det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori kan ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer. I neste kapittel ønsker

jeg å videreformidle det som allerede eksisterer av forskning på feltet, og vil trekke fram noen bøker som er svært relevante for å få oversikt over emnet mitt.

1.3.1 Montessorilitteratur

Jeg har lest utallige bøker om montessoripedagogikken gjennom mine år som ansatt i montessoriskole, men det er noen som har utpekt seg som viktige inspirasjonskilder i mitt masterarbeid. Dette er først og fremst bøker av Maria Montessori selv, hvor hun med sin fantastiske uttrykkssevne skildrer sin forståelse av utdanning som en naturlig prosess som utvikles spontant i barnet fremfor noe som læreren gjør. Hennes tanker om at læreren skal være en veileder i barnas vei mot kunnskap, og gi barnet spillerom og frihet til å bruke sine naturlige iboende ressurser framfor å innta en formanende og styrende rolle overfor barnet, er grunntanken som du som voksen i montessoriskolen må ha innlemmet i din grunnholdning. Jeg ønsker spesielt å trekke fram tre bøker av Montessori som jeg personlig finner som en stor fornøyelse å lese. Den første boka jeg vil trekke fram er Montessori, Maria (2006):

Barnesinnet. Bekkestua: Montessoriforlaget.

Denne boka bygger på hennes forelesninger under det første lærerutdanningskurset hun holdt i Ahmedabad i India hvor hun oppholdt seg til andre verdenskrig var slutt. I boka analyserer hun de fysiske og psykologiske sidene ved barns utvikling i løpet av de seks første leveårene. Hun forteller kort om hvordan hun utviklet sin pedagogikk og om eksperimenter hun gjorde. Videre beskriver hun barnets unike mentale kapasitet, hvordan det underviser seg selv, lærer seg språk, kulturelle normer og former sin egen personlighet. Preget av krigen som foregår kaster hun lys over barnas rolle i oppbyggingen av verden gjennom hennes store mål og ønske – fred og harmoni. Hun mente at dette bare kunne skje ved å forstå og utdanne barnet. Barnas læring ses på som en forberedelse til livet, og målet er at de som voksne har utviklet evnen til konfliktløsning, at de forstår de store sammenhengene og vil ta vare på naturen, og skape fred i verden.

Den andre boka jeg vil ta frem er: Montessori, Maria (2009): *Barndommens gåte*. Bekkestua: Montessoriforlaget.

Denne boka handler om den fysiske og psykiske utviklingen hos barn, og tar både opp hennes egne studier, samt hennes forståelse av Freud sin psykoanalyse som hun mener kan hjelpe oss til å forstå barnets sjelsliv. Særlig omtaler denne boka de voksnes rolle – være seg foreldre, lærere eller samfunnet i sin helhet, i forhold til å arbeide i tråd med barnets naturlige utvikling, i stedet for å motarbeide dem med foreldede oppdragelsesprinsipper og

barnefiendtlige samfunnsstrukturer. Til slutt tar Montessori opp et synspunkt som førte til mye diskusjon og kritikk, og som jeg som spesialpedagog fatter spesielt interesse for, og det er hennes syn på belønning og straff, og det at hun mener at begge deler er forkastelig. Hun mener at barn som får utvikle sine ferdigheter fritt og uhemmet, uten forstyrrelser fra voksne, ikke trenger belønning for å fortsette utviklingen av disse.

Den siste boka av henne jeg vil trekke frem er: Montessori, Maria (2008): *The Montessori Method*. Radford: Wilder Publications.

Dette er boka Maria Montessori gav ut i etterkant av at hennes første skole, Casa dei Bambini, åpnet i 1907. Her skildrer hun selv prosessen fra å gå fra spesialpedagogikken, til å innlemme flere av teknikkene inn i den vanlige skolen. Slik skildrer hun hennes oppfatning av den romersk katolske skolen på tidlig 1900 tallet:

”The children, like butterflies mounted on pins, are fastened each to his place, the desk, spreading the useless wings of barren and meaningless knowledge which they have acquired” (Montessori, 2008:33).

Og slik skildrer hun erkjennelsepunktet når hun forstår at hun vil innlemme spesialpedagogikken inn i hennes montessoriskole:

”I found myself thinking that if, some day, the special education which had developed these idiot children in such a marvelous fashion, could be applied to the development of normal children, the “miracle” of which my friends talked would no longer be possible. The abyss between the inferior mentality of the idiot and that of the normal brain can never be bridged if the normal child has reached his full development” (Montessori, 2008:49).

Boka slutter med en detaljert beskrivelse av materiellet hun har utarbeidet, og som hun ser fenger i hennes første montessoriskole. I denne boka gir hun sine to store inspiratorer, Jean Marc Gaspard Itard og Edouard Sèguin fra den franske handikappedagogikken, mye av æren for at hun åpnet opp øynene for viktigheten av sansetrening, ikke bare hos de såkalte idiotbarna, men også hos normalfungerende barn.

1.3.2. *From Locke To Montessori* av William Boyd

Det var da jeg kom over William Boyd (1874-1962) sin bokskatt fra 1914 med tittelen *From Locke To Montessori* at jeg virkelig fikk opp øynene for historien bak montessoripedagogikken. Denne boka som ble gitt ut 7 år etter den første montessoriskolen åpnet, var den første boka som tok for seg montessoripedagogikken i et kritisk lys. Undertittelen på boka er nettopp: *A critical account of the Montessori point of view*.

Problematikken ved å gi ut en slik type bok så raskt etter åpningen av verdens første montessoriskole – sier forfatteren selv, er at det på det tidspunktet var vanskelig å se om dette kun var en popularitetsbølge som mest sannsynlig, og i likhet med flere andre forsøk innenfor pedagogikken, kom til å dale nedover igjen, og bli glemt, eller om det faktisk var en bevegelse som hadde kommet for å bli. Ettersom det var vanskelig å forutse dette, ønsket han heller å trekke linjer fra lenger tilbake i tid enn det som Maria Montessori gjorde. Hun henviste alltid til Itard og Sèguin, men Boyd mente at for å kunne skrive en kritisk analyse av montessoripedagogikken måtte det kunne gå ann å gå enda lenger tilbake i tid, og se på hvilke fundamenter selv Itard og Sèguin baserte sine tanker på. Han gir derfor en kort gjennomgang av synet på utdanning fra John Locke, via Etienne Bonnot de Condillac, Jean Jacques Rousseau, Itard, Sèguin og deretter til Maria Montessori. Denne boka inspirerte meg særlig til å finne ut om jeg kunne finne flere likhetstrekk mellom andre store pedagoger og Maria Montessori, og det var da jeg kom over neste bokskatt fra 1924.

1.3.3 *Montessori and her inspirers* av Robert John Fynne

Denne boka trakk fram nok en fransk handikappedagog, men som jeg aldri hadde hørt om før, men hvor kjennetegnene til Montessori var like store som hos Itard og Sèguin som hun hele tiden referere til. Denne personen het Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780), og han startet opp egen skole og ble Frankrikes første lærer for døvstumme. Det viser seg derimot at på grunn av hans bakgrunn som spansk jøde, med portugisisk opprinnelse, ble han aldri helt akseptert som det store geniet han var innenfor opplæringen av døvstumme i et Frankrike hvor jødeforfølgelsen rådet på denne tiden. Det ble derfor lettere for Itard, som kristen franskmann, og fremme seg innenfor døveskolene i Paris, og selv om det kan virke som at han har fått tak i noen tips fra Pereira i sin undervisningsmetode, nevnes Pereira aldri med ett ord. Dette er grunnen til at jeg har gitt Pereira litt større plass enn de andre inspiratorene i denne oppgaven. Han har uten tvil vært en stor foregangsperson når det kommer til å utarbeide teknikker for arbeid med konkretiseringsmateriell, men fikk dessverre aldri anerkjennelse for det. Fynne sin

bok avslutter også med nok et kritisk blikk på montessoribevegelsen, men hvor erkjennelsen av at bevegelsen nok har kommet for å bli er større enn hos Boyd.

1.3.4 *Positivism med mennesklige ansikter* av Christine Quarfood

Den siste boka som virkelig inspirerte meg til denne oppgaven er Christine Quarfood ved Gøteborgs Universitets sin bok *Positivism med mennesklige ansikter* (2005). Dette er så langt den eneste idèhistoriske betraktningen jeg har funnet av montessoripedagogikken, og selv om E.M Standing og Rita Kramer sine rene biografier om Montessori er god lesing, er nok ikke Quarfood sitt mål å skrive nok en biografi om Montessori, men å få fram de idèhistoriske forutsetningene for montessoripedagogikkens oppblomstring. Boka tar spesielt for seg degenerasjonsteorien og bidrar til å belyse datidens menneskesyn som fikk de aller værste konsekvensene under andre verdenskrig. Videre legger hun særlig vekt på Maria Montessori sin aktive deltakelse i feministbevegelsen mot slutten av 1800 tallet. Hun sto opp for likelønn for likt arbeid, og jobbet sterkt mot barnarbeid, og Quarfood har med svært detaljerte skildringer over feministbevegelsene rundt om i verden på denne tiden. Denne boka slutter når de fleste andre montessoribøkene starter – ved oppstart av Casa dei Bambini i 1907, og selv om jeg til tider savner litt koblinger til Montessoris senere arbeider, gjorde denne boka så stort inntrykk at jeg ble inspirert til å gjøre min oppgave idèhistorisk også, men da mot spesialpedagogiske utfordringer istedenfor mot den feministiske ideologien som Quarfood har gjort.

1.3.5 Andre kilder

I tillegg til disse bøkene har det blitt en lang litteraturliste som omfatter et bredt faglig spekter. Jeg har brukt faglitteratur både fra filosofi, psykologi, pedagogikk, historie og religion. Jeg har så langt det har vært mulig forsøkt å forholde meg til primærlitteratur for å forsikre meg om at teorien jeg har anvendt ikke har blitt fortolket i forkant. Samtidig er språket i noe av den gamle litteraturen vanskelig å forstå og jeg har derfor støttet meg til noen fortolkninger som er gjort. Et eksempel her er blant annet Christer Stensmo (1998) sin bok *Pedagogisk filosofi*, samt Reidar Myhre (2003) sin bok *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Disse bøkene har jeg brukt som et supplement for å forstå spesielt Locke og Rousseau sine tidlige utgivelser.

Jeg har også møtt på utfordringer i søk etter kilder. Spesielt gjelder dette kilder som omfatter Jacob Rodriguez Pereira. Litteraturgrunnlaget i dette kapittelet er derfor svært begrenset, men jeg valgte allikevel å få fram Pereiras plass i det idèhistoriske landskapet, nettopp fordi han kanskje ikke har fått den anerkjennende plassen han har fortjent ut i fra sin jødebakgrunn. Jeg

så på det som min plikt å få han fram i lyset å få satt han i sammenheng med Maria Montessori sin pedagogikk.

Jeg har forsøkt så langt det har vært mulig å forholde meg til bøker, men ett par ganger har jeg brukt digitale leksikon som kilder. Dette har vært i redegjørelsen av det politiske og religiøse idèhistoriske landskapet, og jeg har funnet de artiklene jeg har funnet sikre med oppført forfatter.

Som et ledd i å gjøre oppgaven litt mer didaktisk og levende har jeg innimellom i drøftedelen brukt *Læreplan for montessoriskolen* (2007) som kilde. Dette er montessoripedagogenes daglige styringsdokument, og jeg har sett det som hensiktsmessig og forankre noe av min litteratur til denne.

1.4 Tanker rundt begrepsbruk

I sluttrapporten fra Makt- og demokratiutredningen, 2003 står det:

”Språk er makt. Begreper og meningskategorier former oppfatninger av virkeligheten, påkaller følelser og gir assosiasjoner. I interessekamp mellom grupper kan noen få et overtak gjennom begreper og bruk av språk” (Makt- og demokratiutredningen, 2003:45).

Tittelen på oppgaven: *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer* kan derfor skape reaksjoner. Det spesialpedagogiske fagfeltet har gått gjennom store endringer når det kommer til språkbruk og vi ville aldri kalt et barn for idiot i dag. Det vekke derfor følelser da jeg i den gamle litteraturen jeg brukte stadig møtte på begrepet ”idiot children”. Boyd, Fynne, Itard, Sèguin og Montessori bruker alle denne benevnelsen gjennomgående i de bøkene jeg har på min referanseliste, men dette må forstås ut i fra tiden disse bøkene er skrevet på.

1.4.1 ”Idiot children”

Idiotbegrepet antas å ha røtter fra det greske språket, *idios*, som betyr ensom og isolert. Til og med Sokrates (470-399 f. Kr) ble i følge Henriksen (2005) kalt en *idiotes* av sine samtidige. Dette fordi det også kunne bety en som ikke gjemmer seg i mengden og som tør å stå fram som særegen og egenartet (Henriksen, 2005:16). Medisinsk var *idioti* for det meste medfødt til forskjell fra mentalsykdommene som stort sett så ut til å ramme voksne. Det var lenge en psykiatrisk tese, at barn ikke kunne bli mentalsyke (Quarfood, 2005:44). Barn med psykiske forstyrrelser, som for eksempel autisme, ble derfor stemplet som idioter.

Psykiatere og spesialpedagoger var ikke enige om idiotenes definisjoner eller hvilke behandlingstilbud som burde gjelde. Innenfor skolevesenet og handikappedagogikken i Frankrike blir begrepet brukt på slutten av 1700 tallet, mens det i psykiatrien først ses rundt 1830. Da kom de første embryo studiene, og det var først når det kom vitenskap om embryoers normalutvikling at man kunne forstå idioti som et resultat av en mislykket fosterutvikling (ibid:45).

1.4.2 Spesialpedagogiske utfordringer

Når jeg i problemstillinga mi bruker ordet spesialpedagogiske utfordringer kan dette innebære flere aspekter. Jeg velger å ta utgangspunkt i Peder Haug sin forståelse av spesialpedagogiske utfordringer fra boka *Spesialpedagogiske utfordringer* (1995). Han deler disse inn i tre områder. Det første området er den ideologiske basisen. Dette handler om de verdiene, det menneskesynet og menneskeverdet vi arbeider ut fra i forhold til gruppen med spesielle behov. Det andre området hans er å innta et individuelt perspektiv. Her er de individuelle vanskene utgangspunktet for de tiltakene som blir iverksatt. Det tredje området er da perspektiver som går på det samfunnsmessige og sosiale. Dette innebærer samspillet mellom enkeltindividet og fellesskapet (Haug, 1995).

Selv om boka er gammel, finner jeg denne inndelinga veldig hensiktsmessig i forhold til oppgava mi. Jeg ønsker å få frem hvordan det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori kan ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer, og da blir det naturlig å se på disse utfordringene ut fra ulike nivåer. Da jeg kom over Peder Haugs inndeling tenkte jeg umiddelbart at det ville være en fin måte å gripe fatt drøftedelen min på.

Tiden har farget vår oppfatning av individuelle vansker, men jeg kommer i all hovedsak til å forholde meg til den oppfatningen jeg finner på det århundret oppgaven min beskriver. I kapittel 6 kommer jeg til å dra noen korte sammenligninger til nåtidens samfunn med blant annet fokus på kartlegging og diagnostisering, men jeg vil i aller høyeste grad prioritere plass til det idèhistoriske landskapet i tiden rundt århundreskiftet 1800 – 1900 tallet, og da ble de individuelle vanskene i de aller fleste tilfeller kort omtalt som idioti.

1.4.3 Idèhistorisk landskap

I problemstillinga har jeg valgt å benytte meg av uttrykket ”*idèhistorisk landskap*”.

Idèhistorie er et omdiskutert felt, som ikke ender opp med en definisjon med bred enighet. Det som det derimot har blitt enighet om, er at idèhistorie kan anses som et studiefag framfor ett enkelt, avgrenset forskningsfag med en egen metodelære (Eriksen, 2003). Det finnes ingen grenser for hvilke temaer en idèhistoriker kan ta opp til behandling, eller hvilke fremgangsmåte han kan benytte. Henrik Ibsen kan av den grunn ha spottet den idèhistoriske virksomheten allerede i 1867 i Peer Gynt sin 4. akt:

”Jeg vil følge menneskeslægtens vej!
Jeg vil svømme som en fjær på historiens strøm,
leve den op igjen, som i en drøm, -
se heltenes kampe for stort og godt,
men i sikker behold, som tilskuer blot, -
se tænkerne falde, martyrene bløde,
se riger grundes og riger forgå, -
se verdensepoker slå ud af det små;
kort sagt, jeg vil skumme historiens fløde” (Ibsen i Eriksen, 2003:12).

For det er nettopp det Ibsen skildrer her jeg ønsker å gjøre - skumme historiens fløte rundt Maria Montessori. Jeg var derimot nødt til å avgrense dette store studiefaget for meg selv i arbeidsprosessen og valgte derfor å dele dette studiefaget inn i historieforskningens tre hovedområder. Dette er politisk, filosofisk og religiøs idèhistorie (Svendsen, 2012). Svendsen mener i sin bok at idèhistoriens styrke ligger primært i studiet av sammenhengen mellom disse tre områdene. Dette er bakgrunnen for at jeg så på det som hensiktsmessig å ha med denne terminologien i problemstillingen. Utdanningsinstitusjonene preges naturlig nok av samfunnsmessige faktorer som politikk, filosofi og religiøs overbevisning, og det vil være naturlig å vie deler av oppgava mi til disse emnene.

1.5 Prosjektets oppbygging

Kapittel 1, *Innledning*, gir en presentasjon av utgangspunkt for valg av tema og en innføring i teorigrunnlaget som oppgaven er basert på. Videre gis en redegjørelse av problemstillingens komponenter der jeg tar for meg begrepene idioti, spesialpedagogiske utfordringer og idèhistorisk landskap.

Kapittel 2, *Det idèhistoriske landskapet*, gir en kort gjennomgang av fagkretsene politikk, filosofi og religion i Italia på slutten av 1800-tallet.

Kapittel 3, *Montessori sine inspiratorer*, gir en presentasjon av tre store pedagoger fra den franske handikap-pedagogikken, Jacob Rodriguez Pereira, Jean Marc Gaspard Itard og Eduoard Onesimus Sèguin. Her presenteres hver og en av de med det utgangspunkt å kunne belyse deres påvirkning på montessoripedagogikken.

Kapittel 4, *Maria Montessori*, gir en presentasjon av Maria Montessoris biografi fra hun blir født, gjennom hennes studietid og fram til åpningen av hennes første montessoriskole, Casa dei Bambini.

Kapittel 5, *Maria Montessoris menneskesyn*, markerer inngangen til drøftedelen hvor jeg først presenterer planen for drøftinga. Deretter tar dette kapittelet for seg den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer. Her knytter jeg det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori opp mot hennes menneskesyn, og plasserer henne i flere ulike retninger. Jeg avslutter kapittelet med å trekke likhetstrekk mellom Montessori og Locke sitt prinsipp om frihet.

Kapittel 6, *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer*, har til hensikt å synliggjøre den idèhistoriske reisen vi blir vitne til i forhold til det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer, samt det samfunnsmessige perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer. Her trekker jeg også fram noen betraktninger på diagnostisering basert på Carl Rogers og Maria Montessori sitt humanistiske syn på mennesket.

Kapittel 7, *Avslutning*, er først et tilbakeblikk på mine funn i løpet av oppgaven. Avslutningsvis presenterer jeg en modell som synliggjør mine tanker rundt hvordan det idèhistoriske landskapet har bidratt til å forme Maria Montessoris syn på spesialpedagogiske utfordringer.

2. DET IDÈHISTORISKE LANDSKAPET

Siden Svendsen (2012), som tidligere nevnt i kapittel 1.4.3, anser idèhistoriens styrke til å ligge i studiet av sammenhengen mellom politikk, filosofi og religiøs overbevisning, ønsker jeg i dette kapittelet å skape en oversikt over det idèhistoriske landskapet som Maria Montessori ble født inn i 1870 og utover 1900-tallet. Jeg vil først presentere de tre ulike fagkretsene politikk, filosofi og religion før jeg i drøftedelen tar dette videre for å se hvordan det idèhistoriske landskapet har preget Maria Montessoris oppfatninger når det kommer til spesialpedagogiske utfordringer.

2.1 Politisk idèhistorie – Italia på vei mot 1900

Den italienske halvøya har spilt en hovedrolle i store deler av europeisk historie, som blant annet Romerrikets midtpunkt, renessansens vugge og den katolske kirkens sentrum. I perioden mellom Romerrikets fall og Italias samling i 1961 var halvøya oppdelt i småstater. Ved samlingen ble Torino stadfestet som hovedstad, men kun fire år senere ble dette endret til Firenze. I 1871 derimot, ble Roma det naturlige hovedsetet for Italia ettersom kirkestaten ble innlemmet i det nye kongedømmet. Pavestaten ble da kun bestående av miniputtstaten Vatikanet, slik vi kjenner det i dag.

Denne flyttingen av hovedsteder fra den ene byen til den andre, symboliserer kaoset som rådet over Italia på attenhundre-tallet. Italia lå da i bakevjen av det vestlige Europa. Fattigdommen regjerte, og Italia lå på andre plass når det gjaldt andel med analfabetisme, kun slått av Portugal (Kramer, 1977:19) Nye europeiske reformer ble forsøkt innført ofte flere år etter andre land og med en stor mulighet for å mislykkes. Sosiale reformer som ble underbygget i andre land, forble uprøvd og ofte visste de heller ikke om disse i de italienske statene. Både Frankrike og Østerrike påvirket og dominerte Italia, og et politisk byråkrati gjorde alt de kunne for å unngå endring.

Quarfood (2005) skriver om et Italia som var totalt fraværende av sivile rettigheter og fri avisdekning. Skolesystemet lå hundre år tilbake i tid og var kun for en liten del av befolkningen. De intellektuelle og entreprenørene ønsket å bringe Italia mot den moderne verden, men for å få til dette måtte de drive ut utenlandske interesser og legge kraften i den katolske kirke. Risorgimento, den italienske gjenforeningen, var en liberal bevegelse som klarte å vekke italienerenes nasjonale bevissthet med ønske om frihet og enighet. Disse lyktes delvis i 1861 da Østerrikerne drev ut fra Italia, og helt i 1870 da Frankrike trakk seg ut av midt-Italia. Maktinnehaverne i det nye landet ønsket å skape en levedyktig nasjon, men visste

knappt i hvilken ende de skulle begynne. Mellom sør og nord, kirke og stat, fattig og rik, var motsetningene store (Quarfood, 2005:12).

Befolkningen i det nye landet forble veldig delt. De velutdannede og friske nøt makten og nye privilegier, mens den store andelen av bønder ble fortsatt dårlig stilt, og merket ingen form for endring. Kriminaliteten var skyhøy, og helst ville nok de italienske lederne ønsket seg et helt nytt folk (ibid:12). Rett etter frigjøringen uttalte Piemontepolitikerer Massimo D'Azeglio: "Vi har skapt Italia, nå må vi skape italienerne" (Quarfood, 2005:12). Mot midten av 1870 ble det et politisk skifte fra høyre til venstre, og et statlig prosjekt kjent som "Transformismo" skulle bidra til økt stemmerett, sivile rettigheter, mer funksjonell skatteordning og utvikling, samt støtte til utdanning.

Statsminister Cavour begynte å bygge statlige skoler som skulle skilles fra kirken, men samtidig opprettholdt kirken sitt separate skoleløp. Obligatorisk skole for barn mellom 6 og 10 år hadde allerede vært nedfelt fra 1859, men i 1860 kunne knapt en firedel av befolkningen å skrive og lese. Dette tallet var høyest i sør-Italia, hvor foreldrene i all hovedsak trengte barna til å jobbe hjemme på gårdene. Tekstilfabrikker ansatte barn helt ned i niårs alder, og mange barn ble sendt hit fra familier som levde så langt under fattigdomsgrensen at det å få penger til mat og overlevelse var langt viktigere enn lesing. I 1877 kom innføringen av obligatorisk 7 års skolegang for både gutter og jenter over hele Italia. Tradisjonelt hadde opplæringen av jenter foregått i hjemmet eller i kirken, men nå ble det dannet offentlige jenteskoler. Men de offentlige skolene forble dominert av gutter, mens jentene i all hovedsak dominerte private katolske skoler.

All gløden og håpet som fant sted ved samlingen av Italia som en stat i 1861, dalte etter hvert som årene gikk mot 1900. Befolkningen forble nødlidende og analfabete, og folk arbeidet hardt for å overleve. Barnearbeid forble viktigere enn utdanning i oppstarten av det nye Italia (Kramer, 1976:21). "Between 1860 and 1900 there were thirtythree ministers of education, each with his own policies and none with enough government funds to accomplish anything at all" (Kramer, 1976:26).

2.2 Filosofisk idèhistorie – fra Locke til Montessori

Opprinnelsen til ulike humanistiske fagdisipliner, kan i mange tilfeller trekkes til opplysningstidens Frankrike, hvor det på slutten av 1700- tallet vokste fram flere spesialiseringer i psykologisk og pedagogisk retning (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:59). Filosofen Jean-Jacques Rousseau må nevnes med sitt verk om oppdragelsen av

Èmile fra 1762, og han blir betraktet som den moderne barnepsykologiens og pedagogikkens far. Vi har også opphavsmannen til det moderne tegnspråket, presten Roch-Ambroise Sicard som utga sin metode for opplæring av døve i år 1800. Året etter, i 1801, skrev Philippe Pines, som overlege på sinnsykehuset Bicètres i Paris, en avhandling om mentale sykdommer, som ga han status som grunnleggeren av den moderne psykiatrien (ibid:59). På samme tid i Paris kom det også ut et skrift som skulle etablere spesialpedagogikken som fag i moderne forstand. Her dreier det seg om to rapporter skrevet av legen Jean Marc Gaspard Itard, som dokumenterer opplæringen av den såkalte "Ville fra Aveyron".

Itard var tilknyttet selskapet Sociètè des Observateurs de l'Homme som var grunnlagt i Paris ved utgangen av 1799, under ledelse av etnologen Louis-Francois Jauffret (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007). Målsetningen med dette selskapet var å skaffe kunnskap om mennesket både som natur og kulturvesen. Spørsmålet om de menneskelige egenskaper var medfødte eller ervervede var sentralt, og kunnskapen de allerede satt med på dette feltet var i stor grad preget av den engelske filosofen John Locke, og hans franske elev og oppfølger, filosof-teologen Etienne de Condillac (ibid:61). Locke kom med tanken om at mennesket når det fødes kan ses på som et ubeskrevet blad, eller tabula rasa som det refereres til (ibid:60). Med dette mente han at det ikke bare er kunnskap som genereres gjennom erfaring, men også at de mentale ferdighetene utvikles og skapes gjennom ytre påvirkning. Hans elev, Condillac, tok hans arbeid videre, og der hvor Locke forutsatte læring gjennom møtet mellom medfødt fornuft og verden, mente Condillac at det ikke fantes noe i mennesket som ikke var kommet inn gjennom sansene. Hans tanker om at evner og forestillinger ikke er gitt, men konstrueres i møtet med verden gjennom sansene, virket frigjørende og motiverte til studier av menneskelige fenomener ved observasjoner og eksperiment, samtidig som den ga økt oppmerksomhet omkring pedagogikk og terapi (ibid:61).

2.2.1 John Locke (1632-1704)

John Locke ønsket å utvikle en filosofi med grunnlag i den nye naturvitenskapen. Han regnes som grunnleggeren av empirismen, tanken om at all ekte kunnskap stammer fra sanseerfaring, men mest kjent var han som politisk teoretiker, noe jeg beklageligvis ikke kommer innom i denne oppgaven (Stensmo, 1998). Med bakgrunn i at John Locke i likhet med Maria Montessori var lege, betrakter han mange av problemene innenfor utdanning ut fra et medisinsk ståsted (Fynne, 1924:2).

Som et resultat av tiden har han i ett av sine få utgivelser som angår skolen: *Some Thoughts concerning Education* i 1693, stort fokus på hvor viktig det er å ta vare på kroppen sin i form av hygiene og næring.

”Plenty of open air, exercise and sleep: plain diet, no wine or strong drink, and very little or no physic: not too warm and strait clothing: especially the head and feet kept cold, and the feet often used to cold water and exposed to wet” (Locke i Boyd, 1914:22).

I tillegg til at hygiene og helse spilte en stor rolle for læring for Locke, konkluderte han med troen på tre fundamentale prinsipper for utdanning. Disse er; læring gjennom sanser, prinsippet om individualitet, samt prinsippet om frihet (ibid:2). Alle tanker må oppstås gjennom sanser og erfaring, og dette mente Locke la grunnlag for at all utdanning måtte foregå via sansestimulering.

”Since there appear not to be any ideas in the mind before the senses have conveyed any in, I conceive that ideas in the understanding are ceveal with sensation, which is such an impression or motion made in some part of the body as produces some perception in the understanding” (Locke i Fynne, 1924:2).

Når det kom til prinsippet om individualitet i undervisningen, mente Locke at dette var helt avgjørende i utdanning. ”The forming of their mind and manners requiring a constant attention and particular application to every single boy” (ibid:23). Han sammenlignet sansetreningen til hver enkelt med å se på ansiktstrekkene til folk. Siden alle har ulike ansiktstrekk, trengs naturlig nok forskjellig læringsmetode: “Each man’s mind has some peculiarity as well as his face that distinguishes him from all others; and there are possibly scarce two children who can be conducted by exactly the same method” (Boyd 1914:26).

Det siste læringsprinsippet til Locke omhandlet prinsippet om frihet. ”Children have as much a mind to show that they are free, that their own good actions come from themselves, that they are absolute and independent, as any of the proudest of you grown men, think of them as you please.” (ibid:3). Han presiserte nødvendigheten av å hvor viktig det var å observere barna, og at den beste arenaen for dette var når barnet forholdt seg fritt, i lek.

Men samtidig som han var genuint opptatt av dette temaet, har han aldri foreslått noen form for metode eller form for sansetrening i sin karriere.

Skrifter om påstanden om at barn har behov for spesifikk sansetrening framtrer først hos Rousseau i boka *Èmile*, hvor det står en 40 siders lang skildring av en metode for trening av sansene, da spesielt berøringssansene.

2.2.2 Jean Jaques Rousseau (1712-1778)

Rousseau sin grunntanke var at mennesket var født fritt og godt, og kunne forbli slik i en ideel naturtilstand. Det som derimot er med på å forderve dette frie og gode menneske, er det å leve med andre og måtte innrette seg etter andres behov (Noddings, 1997). Han fant denne betraktningen som svært relevant for utdanningsmiljøet, og startet et filosofisk prosjekt med tanke på utdanning nedfelt i boka *Èmile*.

”Alt det som utgår fra Skaperen, er godt, i menneskets hender vanslekter alt.

Mennesket tvinger en jord til å avle en annen jords grøde, et tre til å bære et annet tres frukter. Han bringer været, elementene og årstidene ut av balanse; han lemlester sine hunder, hester og slaver; han snur opp ned på allting, fordreier alt, elsker misdannelser og monstre. Han ønsker intet slik naturen har skapt det, ikke engang mennesket selv.

Det skal dresseres som en sirkushest; det skal vris og formes etter hans hode, lik et tre i hans have” (Rousseau, 2010:17).

Siden Rousseau mente at barn er naturlig gode av natur, ble det viktig at utdanningen av *Èmile* skulle inneholde så få begrensninger som mulig. Lærerne skulle derfor bevare guttens godhet, samtidig som de skulle legge til rette for utviklingen av de evner og ferdigheter som voksenlivet krevde. *Èmile* skulle få lære i samsvar med sine egne interesser og gjennom førstehåndserfaring (Noddings, 1997). Læreren måtte derfor forutse hvilke retninger *Èmiles* interesser ville gå slik at de var beredt til å lede han i sunne retninger. Lærerne skulle ikke presse sine egne læringsmål på gutten.

For å finne svar på om de menneskelige egenskapene var medfødte eller ervervet, var det stor enighet om at disse fenomenene kunne besvares ved å føre dem tilbake til sin opprinnelse.

Ved å studere mennesker som av ulike grunner hadde vært upåvirket av kulturen, mente de å kunne få svar på spørsmålet. Det var derfor noen grupper som var mer relevante å undersøke enn andre, og oppmerksomheten ble i stor grad viet spedbarn, døve og såkalte primitive, eller ville. Med et håp om at disse etterhvert ervervet seg språk, kunne de få svar på hva de tenkte og visste fra før. Aller viktigst var – kjente de til Gud – et spørsmål som i stor grad viser plassen kirken hadde på denne tiden.

2.3 Religiøs idèhistorie – den katolske kirke

Den katolske kirke hadde et godt tak om befolkningen i det nye, samlede Italia. I kjølevannet av den franske revolusjonen hersket det en betraktning om at statsmaktene ikke kunne tåle uavhengige maktsentre innenfor sine grenser, og det var den katolske kirke i kongens eller statsoverhodens hånd som representerte det viktigste disiplinerende instrumentet (Hobson, 2009). Alliansen mellom tronen og alteret ble derfor sett på som det viktigste instrumentet for å få styrket sin kontroll over undersåttene, det vil si befolkningen.

Pavens hovedsete, Vatikanstaten, var før etableringen av det samlede Italia i 1861 en langt større stat som innebar det meste av midt-Italia. Dette varte mer eller mindre helt fram til 1870, da de franske troppene ble trukket ut av Italia for godt, og den fransk-prøyssiske krigen ble ansett som over (Hobson, 2009). Paven fikk nå sin egen stat midt i hjertet av Roma, som på alle sider grenser til Italia. Den katolske tro er en av kristendommens tre hovedgrener ved siden av ortodoks og protestantisk og alle troende som anerkjenner pavens overhøyhet regnes som katolikker (Lima, 2014).

Opplysningstiden (1600-1800) markerte begynnelsen på vitenskapens æra, noe den katolske kirke stort sett var positiv til. De anså vitenskapen som et supplement til, og ikke en utfordring for teologien (Stensvold, 2013). Det ble antatt at fornuften var en gudegitt gave, noe som helt klart skiller mennesker fra dyr, og troen var også et hjelpemiddel i søken etter sannhet. Dette er, som jeg nevnte i kapittel 2.2, de mest sentrale spørsmålene i både den filosofiske og den pedagogisk filosofiske virksomheten. I tilfellet med den ville gutten fra Aveyron, ble målet med prosjektet og finne ut av om han kjente til Gud. Dette var et svært sentralt punkt i forhold til om han skulle kategoriseres som dyr eller menneske, en problemstilling som vi videre i oppgaven vil se opptok fagfeltet langt utover på 1800-tallet.

3. MONTESSORI SINE INSPIRATORER

I sin egen bok som omtaler pedagogikken som ble brukt i Casa dei Bambini, *The Montessori Method* fra 1912, omtaler Maria Montessori de franske legene og psykiaterne Itard og Sèguin som sine store inspiratorer, hvorav Sèguin framtrer som den største. I *The Montessori Method* ordlegger hun seg på en måte som beskriver Edvard Sèguin som hennes mentor og store inspirator:

”The voice of Sèguin seemed to be like the voice of the forerunner crying in the wilderness, and my thoughts were filled with the immensity and importance of a work which should be able to reform the school and education” (Montessori, 2008:51).

Men i denne oppgaven vil jeg som sagt ikke bare vie oppmerksomhet til de to mest kjente inspiratorene hennes, men gå til deres inspiratorer igjen. Dette gjør jeg for å se hva som har vært med på å påvirke Maria Montessori sin innstilling til spesialpedagogiske utfordringer. Jeg starter med å stifte bekjentskap med Jacob Rodriguez Pereira.

3.1. Jacob Rodriguez Pereira (1715 – 1780)

Pereira var en spansk jøde, med portugisisk opprinnelse som ble kjent som den første læreren i Frankrike for døvstumme. Allerede som 19 åring hadde han gjort seg bemerket innenfor de såkalte klassiske fagene på den tiden: språk – hebraisk, portugisisk, spansk og fransk, samt matematikk (Fynne, 1924:15). Det antas at hans interesse for døvstumme allerede oppsto fra barndommen av siden hans ene søster var døvstum, og han hadde derfor allerede som 19 åring mange års opparbeidede erfaringer i å kommunisere med og hjelpe sin døvstumme søster. Det tok han seks år og opparbeide nok midler til å starte sin egen døveskole i hans eget hjem i Rue des Augustins i Bordeaux, og dette ble Frankrikes første og eneste skole som var fullt og helt viet de døvstumme.

Skolen var gratis, siden han så denne skolen som hans unike mulighet til å kunne forske på de døvstumme elevene, og dette var den betalingen han trengte (ibid:18). Samfunnet så på de døvstumme som håpløse, og Aristoteles gikk så langt i å si at de døvstumme var helt uten intelligens (ibid:19). Den romerske loven som gjaldt på denne tiden også i Frankrike nektet døvstummets rettigheter til statsborgerskap, og den romerske poet og filosof Lucretius (ca 95 f. Kr – ca 55 f. Kr) hadde følgende uttalelse om døde og utdanning, som han angivelig delte med de andre i gamle Roma: ”To instruct the deaf no art could ever reach, No care improve them, and no wisdom teach.” (Fynne, 1924:19). I de tilfeller hvor døde hadde lært å lese på

lepper, og klart å uttrykke seg ble dette sett på som mirakler framfor utdanningsmessige framskritt (ibid:20).

Spanjolen Juan Pablo Bonet (1573-1673) utførte ett av disse miraklene, som Pereira bygget sine tanker videre på. Bonet begynte med å lære de døve å skrive bokstavene i alfabetet, og etter det lærte de bokstavlydene. Han trente elevene i plassering av tunga, tenner og lepper før de innførte pusteøvelser hvor de dro inn rett mengde luft for å uttrykke hver enkelt bokstav (ibid:21). I sin jobb med døve, begynte Bonet så smått og eksperimentere med å lage et håndalfabet av bokstavene, slik at de døve kunne kommunisere ved hjelp av hendene. Han står i historien, som oppfinneren av tegnspråket, og Pereira var veldig imponert, og ønsket å videreutvikle dette til å inneholde alle bokstaver og lyder, og få de døve til å produsere mer presise lyder til hver bokstav (ibid:21).

Pereira sin forståelse av døvstumme, inneholdt troen på at de ved hjelp av berøringssansene, kunne forstå intensiteten og toneleiet på en tone, ved å holde hendene rundt halsen på læreren deres. Læreren viste tydelig artikulasjon og plassering av tunge i sin munn, mens eleven holdt rundt halsen for å kjenne på vibrasjonen og styrken på tonen. Ved å heve og senke stemmenivået, kunne da eleven kun ved hjelp av berøringssansene forstå om det var en kommando, en vennlig samtale eller om læreren hvisket. Elevene kunne føle om toneleiet var høyt eller lavt, trist eller muntert, om stemmen tilhørte en gammel eller ung person, og det viste seg også at de kunne få fram dialektskiller, eller språkskiller ved å holde hendene på halsen. "He practically made his pupils hear through the skin" (Fynne, 1924:30) Og han ble anerkjent for å være blant de første som mente at en sans kan ta over for en annen sans. "Nothing could show more conclusively how much the senses are alike at the bottom, and to what point they may supply one another" (Fynne, 1924:31).

Ytterligere trening av å kunne kjenne på vibrasjonene, samt lage lyden, ble da kombinert med håndalfabetet. Dette var Bonet sine hender, videreutviklet og økt i omfang av Pereira, bestående av 25 bokstaver, med unntak av K og W som ikke ble brukt i det franske språket. Pereira gikk videre med bokstavene og laget også tegn for franske lyder og uttale. Slik kunne de døve benytte seg av færre tegn for å snakke mer flytende, til sammen 80 tegn. Tegnene ble utviklet i den hensikt, at fingrene ble plassert på en slik måte at den døve kunne se på fingrene sine hvordan han skulle bruke sine vokale organer i utformingen av lyden. Det var derfor ikke nå bare tegnet for bokstaven og lyden på bokstaven, men den viste også den posisjonen taleorganet måtte ha for å produsere rett lyd. Med systematisk trening på dette: posisjon,

bevegelse, lyd, bokstav og håndtegn, klarte Pereira sine elever å produsere tale som alle kunne forstå uavhengig om de kunne tegnspråk eller ikke. Siden håndalfabetet nå inneholdt langt mer enn kun bokstavene, valgte han å kalle tegnspråket sitt for ”Dactyllogie” fritt oversatt til fingerstaving.

Aller først når Pereira fikk nye elever, gikk de gjennom omfattende undersøkelser. Dette med formål og finne ut hvilken type døvhet de hadde. Hadde de en kombinasjon med døvhet og idiotskap, eller annen mental forstyrrelse overlot han dette til stabens spesialist. Videre kunne han plassere elever i gruppen som hadde en medisinsk feil som kunne behandles enten med operasjon eller medisiner, og så var det den gruppen som tydelig var døve og stumme ene og alene fordi de var døvstumme (ibid:34). Videre ble denne gruppen delt inn i ytterligere tre grupper. En gruppe som var totalt døvstumme, med ingen form for hørsel. Neste var de som kunne oppfatte høye lyder som en hest og kjerre som suste forbi, en stol som datt ned og liknende, men som ikke kunne oppfatte hva lyden kom fra. Og til slutt den gruppen som kunne identifisere lydens opphav, og også kunne skille mellom lyder i form av vokaler og konsonanter. Pereira tilstrebet også å kunne hjelpe alle lag av befolkningen, være seg rike eller fattige, og han la opp undervisningen i disse gruppene etter dette for å kunne fungere i det sosiale laget som du kom fra. Kom du fra ett av de lavere sosiale lagene, gikk du et kort kurs som omfattet å kunne kommunisere høflig, og praktisk slik at du kunne bli klar for arbeidslivet i deres stand. Videre omfattet de mye lengre kursene for de fra de høyere sosiale lagene ytterligere høflighetsfraser, høyere moral og intellektuell utdanning. Her inneholdt kurset også lesing, skriving og taleferdigheter (ibid:47).

I følge Pereira var det en enkel sak å lære bort navn på ulike konkrete elementer som bord, stol og mat, siden han da bare kunne vise og peke på gjenstanden han lærte bort navnet på. Mange antok at det ville bli vanskeligere å lære bort abstrakte elementer som f. eks. håp. Da tok Pereira med seg elevene ut når det regnet. Der snakket han om at det kanskje ville bli bedre vær i morgen. At han ønsket at det ble bedre vær i morgen. At han håpet det ble bedre vær i morgen. Og slik fikk de gradvis med seg de abstrakte elementene i språket, som gjør språket komplett (ibid:56).

Pereira sine resultater ble anerkjent av Kong Ludvig XV, og han ble utvalgt til å motta kongelig pensjon på 800 lire i året, og han ble lovet en plass i Collège de France for å undervise lærere i hans teorier og praksis av metoden. Dette ble dessverre aldri noe av, men selv om han ikke regnes som en av de aller største innenfor pedagogikken, har han påvirket

spesialpedagogikken og sansetreningen i stor grad. Som vi skal se senere har han også påvirket montessoriskolen i svært direkte grad, men det antas at han også kan ha påvirket andre veier enn det som framstår som helt konkret. Det som er av stor interesse, er at i samme gate som Pereira sin døveskole, i Rue de la Patrierè, bodde den tre år eldre filosofen, Jean-Jacques Rousseau som også viste stor interesse for spesifikk sansetrening akkurat som Pereira holdt på med, og på samme tid.

Det står i Fynne sin bok fra 1924, at disse to hadde vennskapelig omgang med hverandre, og at Rousseau kom på besøk til Pereira sitt hus og skole for døvstumme da han jobbet med utdanningen av sine døvstumme elever, og at de hadde gjensidig kontakt andre veien også (Fynne, 1924:59).

”It would be presumptuous to suppose what transpired between these two men, so much unlike their contemporaries. Rousseau so shy, but so extremely eccentric; Pereira so modest, but so intensely individual; both sincere monotheists in an atmosphere of incredulity; both intent upon their favourite subject, civilization in its surest form, education. But in looking closely at their literary relics, we may more easily find ideas of Pereira in the Discours sur l’Inègalitè des Conditions, than ideas of Jean Jaques in the memoirs on the restoration of the speech to congenital deaf-mutes, inserted in the collection of the French Academy. However, no one can doubt the reciprocal influence two such master spirits must have exercised upon each other”.

(Sèguin i Fynne, 1934:59-60).

Dette viser at selv om verken Pereira eller Rousseau blir anerkjent som Montessoris inspiratorer av henne selv, kan mye tyde på at hun har plukket opp interessante pedagogiske teorier fra en langt større gruppe av store tenkere enn hun først antok. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. Først vil jeg redegjøre for hennes to store inspiratorer, Jean Marc Gaspard Itard og Eduoard Sèguin.

3.2 Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838)

Itard ble født som familiens eneste gutt i Provence i 1775, og hans framtid var allerede valgt ut av faren – bankansatt i Marseilles største bank. Han tilbrakte sine første sju år i den lille landsbyen hvor han ble født, men etter dette flyttet han til sin onkel i Marseille som fikk ansvaret for å utruste gutten med relevant utdanning i forhold til å bli bankmann. Han studerte både i Riez og Marseilles, men han sluttet allerede på skolen 16 år gammel, klar for å gå inn i banktilværelsen. I 1793 brøt den franske revolusjonen ut, og alle gutter fra atten til tjuefem

måtte inn i hæren (Fynne, 1924:64). Onkelen og faren gjorde alt de kunne for å unngå at familiens sønn skulle gå i krig, og siden krigen brakte med seg et stort behov for kirurger, fikk de han inn hos noen bekjente på Toulon military hospital. Itard hadde aldri vært på et sykehus før, og langt mindre studert medisin, men familiens venn fikk han inn på et studieprogram for å bli kirurg, og ferden gikk til Paris hvor Itard studerte med stor iver både dag og natt i tiden som fulgte (ibid:66).

I Paris bodde han i nærheten av National Institution of the Deaf and Dumb, og en dag oppsto det en ulykke hvor en av de innsatte på institusjonen trengte akutt kirurgisk hjelp. Itard ble tilkalt, og gjorde jobben så bra at instituttet ønsket å ansette han som deres medisinske sjef. Hjelpeløsheten til de innsatte berørte Itard, og han vender øynene mot kunnskapen som finnes om døvstumme i håp om å finne en kur som kunne kurere og fjerne sykdommen (ibid:67).

Men i 1798 hendte det som skulle oppta Itard dag og natt i lang tid fremover. Tre sportsmenn som løp i skogen i Caune, Aveyron oppdaget plutselig en naken gutt. Han løp på alle fire, håret var sammenfiltret og denne unge gutten var etter alt og dømme en ekte villmann (ibid: 68). De greide å fange han da han var på vei opp i et tre, og førte han til et hus i landsbyen hvor han skulle få mat og stell. Han greide å rømme, men de fikk på nytt tak i han og brakte han til et barnehjem og publiserte hendelsen i pressen.

I Paris gikk Societe des Obercateurs de l'Homme ut og krevde gutten utlevert og stilt til vitenskapelig disposisjon. Som nevnt i kapittel 2.2.2, var det store spørsmålet på denne tiden om menneskelig kunnskap var medfødt eller ervervet, og den beste måten å finne svaret på dette på, var å føre menneskene tilbake til sin opprinnelse. Dette var vanskelig, men de så helt klart muligheten til oppnå dette hvis de forsket på spedbarn, døve, eller ville. Denne gutten var derfor midt i blinken for instituttet til å kunne starte omfattende forskning av datidens største menneskelige spørsmål (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:61). Flere gjorde krav på gutten, men institusjonen i Paris vant, og etter syv måneder kom gutten til byen.

I stor kontrast til Rousseau sin rene og uspolerte Èmile, møtte folk nå en frastøtende, gryntende og urenslig skikkelse på elleve eller tolv år. Konklusjonen som ble lagt fram ved senteret av Philippe Pinel etter gjentatte undersøkelser var at gutten var idiot og derfor ikke tilgjengelig for læring. Itard var sterkt i mot de krasse uttalelsene og mente heller at guttens reaksjoner var et resultat av oppvekst i isolasjon fremfor idioti (ibid:64). Han fikk dermed hovedansvaret for gutten, og startet i 1801 et omfattende arbeid rundt gutten som ble kjent under navnet "Den ville fra Aveyron".

3.2.1 "Den ville fra Aveyron"

Den ville gutten fikk navnet Victor, og i tillegg til Itard som skulle stå for opplæringen av han, ansatte han også madame Guerin som skulle stå for pleie og omsorg. I følge tidens oppfatning var idioti en uhelbredelig tilstand. Samtidig var antagelsen tilstede at mangel på sosial stimulans kunne føre til *tilsynelatende idioti*. En slik type idioti kunne muligens rehabiliteres ved å ta igjen det tapte. Itard la ikke skjul på at hans filosofiske og vitenskapelige agenda med gutten, var å finne ut om det var tilfelle (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007). Dersom han fikk til dette kunne han bekrefte at det var gjennom erfaringer at mennesket ble menneske, og slik sett skaffe empirisk bevis for Locke og Condillacs ideer.

Prosjektet med å rehabilitere Victor var tredelt. Som første punkt skulle han få leve ut villmannens enkle lyster: sove, spise, hvile og løpe omkring som det behaget han. Siden Itard så at det kun var blodomløp, muskler og fordøyelse som ble stimulert av dette, reduserte han tiden som ble brukt til dette, slik at han i stedet kunne ta fatt på neste steg i rehabiliteringen. Steg to innebar sansestimulering. Victor hadde en sløvhet i sanseorganene som gjorde at han verken reagerte på kulde eller varme, og hørselen var selektiv. I motsetning til Rousseau som tydde til kalde omslag for å herde sin *Èmile*, tydde nå Itard til varme hos Victor. Gutten fikk timeslange, varme bad og varm dusj, og langsomt ble følelsene vekket. Han begynte å sjekke temperaturen på vannet før han la seg i badekaret, og til slutt sto han til og med opp på natta for å gjøre sitt fornødende framfor å ligge våt. Han begynte også å kle seg for å beskytte seg når han skulle ut (ibid).

Det tredje området som ble øvet opp var forestillingene, men her møtte Itard på store utfordringer. Gutten var overhodet ikke interessert i leker eller godterier som belønning. Med dette som utgangspunkt ble måltidene forberedt gjennom et sett med ritualer for å utløse Victors glede og forventning. Måltidene kunne innebære sekvenser hvor Itard skjulte nøtter under en skål, og hvor Victor skulle gjette hvor nøttene var. På denne måten ble oppmerksomheten og konsentrasjonen trent på, og tempoet på leken kunne økes.

Videre måtte språket trenes opp. Victor kommuniserte gjennom blick og handlinger, og kom i grunn langt med det, og prosjektet med å lære han talespråk ble aldri noen suksess. Mange mente at gutten rett og slett manglet de nødvendige forutsetningene for å lære å snakke, men Itard lanserte en mer avansert teori. Han mente at imitasjonsevnen som var selve forutsetningen for språket, var sterkest i barndommen, men gradvis avtok. For Victor var det derfor for sent mente han (ibid:67). Han kalte dette for teorien om den *sensitive periode* for

språkutvikling, en hypotese Maria Montessori videreførte i sin pedagogikk. Jean Piaget, spilte også videre på stadietenkingen og som leder for det sveitsiske montessoriforbundet i flere år, samt forskning i en montessoribarnehage, har Montessori og Piaget gjensidig påvirket hverandre gjennom sine yrkesaktive år. Elementer fra opplæringen av Victor er dermed å finne i både Montessori og Piaget sine teorier.

Gjennom treningen av intellektet til Victor benyttet Itard metoder som lignet svært mye på Pereira sine metoder på hans døveskole, og som senere ble kjennetegnet på montessoriskolene. Metoden går ut på ulike diskriminerings- og sammenligningsoppgaver. Først var det gjenstander som nøkler, hammer eller sakser som skulle matche omriss som var tegnet opp på en tavle. Videre lagde Itard materiell av fargede pappsjablonger, sirkler, triangler og kvadrater med tilhørende brett der formene var malt på. Victor skulle etter hvert ikke bare matche etter form, men også etter farge til han var moden for å innføre bokstavinnlæringen. Dette skjedde etter eget materiell som bokstavkort, metallbokstaver og et trestativ. Under frokostseansene begynte Itard og madame Guerin og koble bokstavene til ord som melk. Når Itard la bokstavene til ordet melk riktig, ga Guerin han et glass melk. Victor fulgte med og gjorde akkurat det samme. La bokstavene riktig, og fikk melk. Dette generaliserte han og tok med videre til melkemannen i butikken, noe som symboliserte et gjennombrudd for Itard. Han mente nå at han hadde bevist at den ville gutten både kunne sammenligne, skjelne og bedømme, og at han dessuten var i stand til å anvende disse evnene i en pedagogisk læringssituasjon. Med dette hadde Itard et håp om å bevise i første stadiet at tilsynelatende idioti kunne rehabiliteres.

Han gjennomførte ytterligere forsøk gjennom fem år med gutten innenfor sanseområder, intellektuelle funksjoner og emosjonelle evner. Interessen rundt den ville gutten hadde nå dalt, men Itards omsorg for gutten var fortsatt stor. For å trene hørselsens fikk Victor bind for øynene mens Itard spilte på klokker og andre slag – eller strykeinstrumenter. Victor skulle identifisere lyden, og også imitere den for å trene opp det å lage lyder. Han trente berøringssansene ved å ta på varme og kalde kastanjenøtter for å skjelne forskjellen på dette, og den tidligere bokstavinnlæringen ble utvidet til skriveopplæring. Victor skulle da trene på evnen til å kopiere ord som Itard hadde skrevet ned på lapper. Dette er for øvrig eksakt samme metode som benyttes i skriveopplæringen i montessoriskolen. Sluttfasen til Itard derimot, ønsket om å etablere tale hos Victor med utgangspunkt i synet, så ut til å feile igjen. Itard måtte stadfeste at hans elev for alltid ble dømt til uhebreddelig stumhet (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:71).

Hans egne antagelser om hva som var grunnen til dette, var at gutten hadde en medfødt skade. Itard ønsket som tidligere nevnt å finne ut om tilsynelatende idioti med bakgrunn i mangel av sosial stimuli kunne rehabiliteres, men allerede etter første året ante han nok at Victor led av medfødt idioti.

Vi kan sette spørsmålsteget ved om både Victor og Èmile hadde de rette forutsetningene rundt seg for å bli sosiale mennesker. Deres tilværelse var mennesketom foruten forholdet lærer og elev. Samtidig har disse to elevene to helt forskjellige læremetoder. Èmiles opplæring var iscenesatt gjennom naturlige og praktiske handlinger og hendelser, mens Victor i hovedsak befant seg i et rom. Ved de tilfellene Itard tok med han på skogstur, ble han helt vill og løp av gårde. Dette gjorde sitt til at Victor kun ble ”luftet” i parken med madame Guerin (Edlund i Simonsen og Johnsen). Da prosjektet ble avsluttet fikk madame Guerin statlig støtte for å ta seg av Victor fram til han døde i 1828. Itard fikk senere et tilbud om å ta inn en ny idiot i sitt språkopplæringsprogram og hadde ikke noe i mot dette, men til denne oppgaven fant han den unge legen Édouard Onesimus Sèguin. Han skulle ta oppgaven under veiledning fra Itard, og viste etter 18 måneders trening til forbløffende resultater (ibid).

3.3 Edouard Onesimus Sèguin (1812-1880)

Eduoard Onesimus Sèguin ble født inn i en høyt ansett legefamilie i La Nièvre i Frankrike. Studier brakte han til slutt til Paris hvor han studerte medisin og kirurgi. En av hans lærere var Itard, som ble sett på som en av de fremste legene i Frankrike, og sammen ble de svært opptatt av psykologi og mental patologi. Etter oppfordring fra Itard tok derfor Sèguin på seg oppdraget med idioten som førte til hans store interesse for individer med intellektuelle vansker. Dette prosjektet førte fram til hans utgivelse av *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots (The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children)* i 1846.

Sèguin utviklet Itards metode til et mer sammenhengende system i sin utgivelse. Metoden hans består av fire hovedmoment: motorisk trening, sansetrening, intellektuell trening og moralsk oppdragelse (Quarfood, 2005:115). Videre generaliserte han metoden slik at den ble anvendbar i et klasserom med et større antall elever. Dette kunne han få til ved å føre nøye elevlogger på alle elevene for å holde oversikten.

Den motoriske treningen var nødvendig siden idiotbarna i mange tilfeller var understimulert når det kom til fysikk. Sèguin innførte trappetrening og gripetrening i sine innledende prosedyrer. Øvelsene ble nøye tilpasset hver enkelt elev, og behovene var svært forskjellige

og skulle tas hensyn til. Avslapningsøvelser ble også tatt i bruk siden Sèguin så nødvendigheten av å fjerne den værste rastløsheten før læringsøktene startet. Dette gjorde han ved å sakte vri hodene fra den ene siden til den andre mens elevene satt på stoler. Da overga elevene seg til han på en slik måte at de ble klar for læring. Øyekontakt var også viktig for at Sèguin gjennomførte undervisningen. Mange av idiotbarna klarte ikke å feste blikket, og nærmest fryktet å møte blikket til læreren. “Att spegla sig i den andres blick är minst lika viktigt som att höra den andres stämman, ” har Sèguin uttalt (ibid:116). Nødvendigheten av å skape et godt læringsmiljø i forkant av læringen sto derfor sterkt hos Sèguin. Hans elever var ofte opprørt, hyperaktive og ville, og han så nødvendigheten av å temme dem før læringen kunne finne sted. Dette fikk ta så lang tid det bare trengte, utenforstående faktorer måtte være på plass før mer inngående læring kunne skje.

Språktreningen ble svært lik Itard sin metode med metallbokstaver og innlæringen av alfabet og ord ut fra disse. Denne konkretiseringsmetoden tok han også med seg i matematikkfaget med kulerammer og sifferkolonner. Biologien mente han like gjerne kunne foregå utendørs i en dyrehage eller ved hjelp av å ta vare på egne høner, kuer eller griser og slik sett etablerte han den erfaringsbaserte undervisningsmetoden som Montessori førte videre. Barna skulle lære praktiske gjøremål, som å bruke spader, bestikk, saks, vaske seg og kle på seg.

Den moralske oppdragelsen mente Sèguin, startet med læreren. Læreren måtte framstå som en god rollemodell.

“Hans yttre bör vara tilltalande, framtoningen dynamisk, blicken uttrycksfull och stämman distinkt och modulerad. Men viktigast av allt är attityden, läraren måste besitta en sinnesro som aldrig låter sig provoceras, ett närmest olympiskt lugn, ett gränslöst tålmod. Framför allt måste han kunna göra sig åtlydd utan att tillgripa våld eller hot” (Quarfood, 2007:121).

Sèguins oppfatning av læreren bryter med datidens strenge katolske skoler der autoritære lærere rådet. Sèguin ønsket å fremheve lærerens autoritet, men den historiske autoritære læreren som fysisk avstaffet elevene, ville han til livs. Som vi skal se i kapittel 5, har Montessori tatt med seg Sèguins forståelse av lærer og tatt det enda et hakk videre til det å være en veileder. Sèguin ble kalt en ukonvensjonell pedagog fordi han spilte på improvisasjon, åpen for samspillet mellom mennesker framfor en bestemt agenda (ibid: 123). Han ønsket å bevisstgjøre barna sine handlinger, og gjøre de selvstendige. Ved å trene på dette hendte det at de voksne lot være å bære inn mat til barna i spisesalen. Til slutt kom barna

selv og hentet det da de ble sultne nok. Andre ganger lot de være å dekke på tallerkener og bestikk. Slik fikk de barna til å hente det de trengte. Dette målet om selvstendighet selv blant idiotbarna, ble Sèguins store mål og hans metoder for å oppnå dette ble sterkt anerkjent i fagmiljøet på midten av 1800-tallet. Maria Montessori fikk som tidligere nevnt, stor inspirasjon fra Itard og Sèguins metoder, og bygget videre på disse til sin montessoripedagogikk. Nå skal vi stifte bekjentskap med hovedpersonen av oppgaven, Maria Montessori.

4. MARIA MONTESSORI (1870 – 1952)

Siden oppgaven min har en idèhistorisk tilnærming, finner jeg det svært relevant å få fram forholdene i oppveksten til Maria Montessori. Vi formes av det som er rundt oss, og det vil være rimelig å anta at også Maria Montessori er et resultat av tiden hun vokste opp på. I dette kapittelet skal vi blir kjent med henne fra fødselen av og til hun starter sin første montessoriskole, Casa dei Bambini.

4.1 Maria Montessoris biografi

Midt i sluttprosessen med å få Italia samlet til en nasjon, blir Maria Tecla Artemisia Montessori født den 31. august i 1870, i Chiaravalle, i provinsen Ancona. Faren hennes, Alessandro Montessori (1832 – 1915), kom fra en velstående familie fra Bologna som eide et stort tobakkvarehus. Han var typisk konservativ av den gamle skolen, en militær mann som fikk utmerkelse for sitt mot i militæret, men han hadde også utdanning innenfor retorikk og aritmetikk. Moren het Renilde Stoppani, og var på den tiden til kvinne å være, uvanlig velutdannet. Hun nærmest slukte alle bøkene hun kom over i en by hvor det var stolthet å spore ved å kunne skrive navnet sitt (Kramer, 1977:22). Renilde var niese av den store filosofen, forsker og prest, Antonio Stoppani. Dette er en grandonkel som fikk stor betydning i Marias liv når det kom til skolegang og forskning, og hun henviser til sin onkel og hans forskning senere i bøkene sine, blant annet i *Barnesinnet* (2006). Renilde Stoppani hadde en sterk tro til Gud, noe som også innebefattet en streng barneoppdragelse. Allikevel knyttet hun sterke bånd til hennes eneste barn, Maria, og disse to hadde et usedvanlig tett bånd til morens død i 1912.

Begge foreldrene hadde tro på en disiplinert oppvekst, noe Maria raskt innrettet seg etter. Fra hun var lita måtte hun hjelpe de i nabolaget som var dårligere stilt enn de. Hun strikket hver eneste dag for å gi nyttige gaver til de fattige, og hun tok seg av barn med funksjonshemninger og lekte med dem. Foreldrene likte derimot ikke når dette utviklet seg til vennskap, og hun måtte da bryte opp og heller tilegne seg hjelperollen igjen. Hjemme måtte Maria underkaste seg foreldrenes myndighet i alt fra huslige plikter til å overholde mattider.

Akkurat hvor lenge Montessori familien bodde i Chiaravalle varierer fra biografi til biografi. E.M. Standing som personlig kjente Maria Montessori, hevder i sin biografi fra 1957 at siden Maria var enebarn, og foreldrene var svært opptatt av stand og utdanning, gikk Maria på skole i Chiaravalle til hun var tolv år, da de flyttet til Roma for å kunne komme nærmere et bedre skoletilbud for datteren (Standing 1957:23). Rita Kramer sin biografi fra 1977, som i all

hovedsak er basert på beretninger fra Maria Montessori sin sønn, Mario, skriver at det var fordi faren fikk jobb i Roma at Maria allerede måtte flytte dit i en alder av fem år. Hun skriver videre at det virker usannsynlig at en familie brøt med sine røtter og flyttet kun fordi de ville gi barnet et bedre utdanningstilbud. På den andre siden, ser hun ikke bort i fra at moren Renhilde, var svært fornøyd med at Maria nå fikk muligheten til å kunne starte på lærerskolen, som på den tiden ble sett på som den høyeste utdanningen som passet en kvinne (Kramer, 1977:25).

4.1.1 "Anything but a Teacher"

Selv med den muligheten som åpnet seg for Maria da hun flyttet til Roma, var ikke dette nok for henne (Standing, 1957:23). "Anything but a Teacher" var svaret Maria ga foreldrene da de la fram sitt forslag om lærerskolen (ibid:23). Biografiene oppererer også med ulik alder for når Maria var ferdig på barneskolen og startet videre studier. Standing mener hun var fjorten, og Kramer tretten år. Jeg velger å gå for Kramer sine tretten år, siden statsministeren åpnet opp for sju års obligatorisk skolegang for barn mellom seks og ti år, er det ingen grunn til å tro at denne familien utsatte skolestarten for datteren. At hun var tretten år, passer også med årstallene som nevnes senere i biografiene. I løpet av skolegangen fattet Maria særlig interesse for matematikkfaget. Selv mente hun at denne interessen passet bedre overens med teknisk fagskole, enn lærerutdanningen (Standing, 1957:23). For å kunne starte på dette studiet trengte hun å følge undervisningen på noen "høyklasse-seminarer for unge damer", men siden denne gruppen ikke likte hennes uvanlige kvinnelige ambisjoner, fikk hun ikke delta her. Alternativet da ble å starte rett på den tekniske fagskolen for gutter (ibid:23). Hun begynte på Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti høsten hun fylte tretten (Kramer, 1977:31).

Dette ble en seier for Maria og moren hennes, Renhilde. Foreldrene delte ikke samme syn når det gjaldt å bryte med gjeldende normer, hvorpå faren som militær innrettet seg etter systemet, og mente at kvinner hadde bestemte roller de var ment å fylle, mens Renhilde levde det konvensjonelle livet som hun skulle, samtidig som hun oppmuntret datteren til å bryte med stereotype roller (Kramer, 1977:30). Maria forble nært knyttet til sin far helt til hans død, men hun skjulte aldri at det var moren som hadde tatt hennes tidlige drømmer og ambisjoner på alvor, og satt opppe med henne sene kveldstimer for å oppmuntre datteren til å gjøre det hun selv ønsket, uavhengig av samfunnets meninger (ibid:30). Samtidig viste faren hans støtte ved å følge Maria hver dag til og fra skolen. Det var uhørt for unge damer å gå alene rundt i Romas gater på denne tiden (ibid:30).

Skoleåret varte fra midten av oktober, til midten av juni, og dagene besto av tre timer forelesning fra morgenen av før alle dro hjem hver til sitt for lunch, også var det to timer på ettermiddagen (ibid:32). I all hovedsak lyttet de til forelesningen, repeterte forelesningen og hadde en skriftlig oppgave som ble gjennomført enten på biblioteket eller hjemme. Eksamen besto i all hovedsak av å kunne memorere forelesningene. Ikke noen nevneverdige dialoger, eller annet arbeid fant sted i klassen (ibid:32). Kramer mener allerede her at Maria så muligheter for endring i skolesystemet: "What she used it for, was to show how that system, which taught, but did not educate, could be radically changed" (Kramer, 1977:33).

Disse tre årene på Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti innebar for Montessori sin del studier i italiensk litteratur, historie, geografi, matematikk, tegning og kallografi. Det var uhørt å blande jentene med guttene, så de få jentene som gikk på denne skolen fikk undervisning i egne rom. De ble også avsperrret fra gutteklassene for å unngå erting (ibid:33). Maria gikk ut etter tre år med svært gode eksamensresultater, 137 poeng av 150 mulige. Dette kvalifiserte henne for ytterligere 4 år ved teknisk institutt, og hun studerte ved Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci i årene 1886 – 1890. Her studerte hun moderne språk og naturvitenskap, men favorittfaget hennes, og det faget hun utmerket seg mest i var fortsatt matematikk (ibid:33). Drømmen om å bli ingeniør kom stadig nærmere, men rett før uteksamineringen endret dette seg. Hun ble mer og mer interessert i biologi, og om ikke faren var sjokkert nok over at hun ville bli ingeniør, ble ikke hennes neste valg noe lettere for han å godta. Etter endt utdanning ved teknisk institutt bestemte hun seg for å studere medisin (Standing, 1957:23). Som Standing skriver i boken sin: "Unfortunately this was a case of jumping out of the frying pan into the fire. A young lady to attend medical school!! The thing was unheard of, preposterous, impossible" (Ibid: 23).

Hun møtte mye motstand, men fikk til et møte med rektor og skolesjef, Guido Baccelli. Dette møtet gikk derimot ikke hennes vei, og han la frem sitt og styrets avslag. Da hun var i ferd med å forlate kontoret, håndhilste de og hun sa: "Jeg vet at jeg skal bli lege" (Kramer, 1977:34). Prosessen videre står det ikke noe om i disse biografiene, men det står at etter flere runder i styret fikk hun til slutt lov til å delta på forelesninger ved Universitetet i Roma. Høsten 1890, blir tyve år gamle Maria Montessori, Italias første kvinnelige medisinstudent (Standing, 1957:23).

De neste seks årene ble viet til medisinstudiet og Maria var også her en dyktig student, og tjente til seg flere stipender og priser. I 1895, hennes siste år ved medisinstudiet, vant hun en

konkurransen som åpnet opp for at hun kunne få jobbe som assistent ved Universitetssykehuset. Dette åpnet opp for at hun fikk klinisk erfaring ett år før hun egentlig kunne, og det takket være hennes voldsomt gode resultater (Kramer, 1977:47). I tillegg ga hun privattimer til sine medstudenter, og dette sammen med stipender og priser bidro til at hun klarte å betale sin egen utdanning, noe som gjorde uoverensstemmelsen med faren litt mindre. Standing møtte en professor i Roma som hadde vært læreren til Maria og han fortalte om en snøstorm som herjet Roma en kald vinterdag, hvor de aller fleste studentene uteble fra skolen. Da denne professoren kom inn i sin forelesningssal satt det kun en student i salen. Og dette var Maria. Hun foreslo for professoren og avlyse timen, slik at alle fikk overvære den. Men dette ville ikke professoren høre noe av. Det å møte opp på skolen en slik dag gjorde at hun fortjente undervisningen, og han holdt forelesningen med en eneste student i salen, nemlig Maria Montessori (Standing, 1957:25).

Det var ikke bare solskinnshistorier fra hennes tid som medisinstudent. På denne tiden var det helt uhørt at en kvinne var med på å dissekere lik foran andre menn. Dette førte til at Maria måtte tilbringe mange timer alene med disse likene, og også gjerne på sene kvelds- og natterstimer etter at hennes mannlige medstudenter var ferdige. Denne spesielle settingen alene med lik time etter time, siden dette var obligatorisk forskningsarbeid i studiene hennes, opplevdes til tider som svært tungt og makabert for Maria. Hennes mannlige medstudenter bidro heller ikke til at hverdagen hennes skulle bli lettere. Siden det var skikken at mennene skulle få sette seg først i auditoriene og Maria måtte stå utenfor å vente til alle andre var på plass, hendte det seg ofte at de tok opp all plassen og bredte seg utover slik at Maria måtte overvære forelesningene stående (Kramer, 1977:40). Men blant foreleserne fikk Maria stadig større og større respekt på grunn av god faglig innsats og oppmøte. Studentene hadde ikke oppmøtekrav, og det eneste kravet var at de skulle kunne innholdet i forelesningen, uavhengig av om de hadde deltatt eller ikke. Maria valgte å møte opp på alle forelesningene, og ble slik sett lagt merke til (Kramer, 1977:30).

Allikevel ble det til tider for mye for henne, og Standing skriver at hun etter en kveldsøkt alene med dissekering, forlot skolen med de tankene i hodet at hun ville finne noe annet å gjøre. Hun gikk gjennom Pincioparken, hvor hun ble møtt av en tigger, ei skitten dame med fillete klær, og med et like skittent og dårlig kledd barn som kunne være rundt to år gammelt. Maria sin oppmerksomhet ble straks trukket mot datteren. Helt uavhengig av sin mors rolle som tigger var dette barnet totalt oppslukt av et stykke farget papir som hun lekte med (Standing, 1957:25). Mens moren inntok hennes profesjonelle tiggerrolle, var dette barnet

totalt uanfektet der hun satt og lekte med papiret, helt oppslukt av papirets form og farge, og det virket som at alt som foregikk rundt var sperret av til fordel for å utforske dette papiret. Denne gleden som dette barnet utstrålte ved å få lov til å fordype seg i papiret ga faktisk Montessori motivasjonen tilbake for og fortsette studiet av menneskekroppen, og det sies at hun gikk direkte tilbake til dissekeringsrommet og fortsatte arbeidet sitt (Standing, 1957:26). Som vi skal stifte bekjentskap med senere i oppgaven, var dette Montessoris første møte med et normalisert barn, fullstendig oppslukt av sin egen forskerrolle og med en evne til å stenge alt annet ute.

4.1.2 Doctor of Medicine

Våren 1896 leverte Montessori hovedoppgaven sin på 96 håndskrevne sider. Hun valgte å skrive en psykiatrisk avhandling, og valget falt på nervesykdommer, i all hovedsak paranoide (Kramer, 1977:48). Tittelen var: *Contributo clinico allo studio delle Allucinazioni a contenuto antagonistico* oversatt til engelsk av Kramer: *A Clinical Contribution to the Study of Delusions of Persecution* (Kramer, 1977:48). 10. juli skulle hun presentere og forsvare oppgaven sin foran et panel bestående av elleve eksaminatorer, og hver av disse kunne gi 10 poeng. Alt over 100 ble sett på som brilliant fremførelse, og Montessori endte opp med 105 av 110 mulige (Kramer, 1977:49).

Ved medisinstudiet var det tradisjon at studentene etter bestått eksamen skulle holde en åpen forelesning for fakultetet. Det ble stor ståhei da denne turen kom til Maria Montessori siden hun var først ut som kvinne ved studiet i Roma. Ettersom at faren var stor motstander av datterens yrkesvalg lot han seg ikke engasjere i hennes agenda heller, og det var en bekjent av faren som oppsøkte han for å få han med til sin datters åpne forelesning. Han ga seg med til slutt, og sammen med mange andre som hadde møtt opp fulle av kritiske oppfatninger om den kvinnelige legestudenten, opplevde de en forelesning som ble fullrost etterpå: "Her treatment of her theme was so brilliant, her delivery so faultless, her personality so fascinating, that all opposition was swept away and she received a great ovation" (Standing, 1957:27).

Maria sa i etterkant at hun følte seg som en løvetemmer denne dagen, og kunne med hevet hode gå ut av medisin studiet som den første kvinnen i Italia som fikk graden Doctor of Medicine i 1896. Diplomet var ikke laget for å bli gitt ut til en kvinne, så her ble det foretatt flere endringer med penn, hvor de endret *dal Signor* til *dalla Signora* opptil flere steder. Selv om diplomet ble litt klussete, var det fortsatt et enestående bevis på Montessori sin kamp for å oppnå sin store drøm, og hun feiret med familie, forelesere og venner denne kvelden (ibid:49).

Faren opplevde gratulasjoner fra alle hold, og han ble stolt over datteren sin selv om hun hadde trosset han og gått egne veier innenfor utdanning. Forholdet mellom far og datter ble med dette svært styrket (Kramer, 1977:48).

Som ferdig utdannede ved medisinstudiet var det ikke sikkert at man fikk jobb eller ønsket seg jobb innenfor dette feltet. Kramer skriver i sin bok at flere menn tok dette studiet nærmest for å kunne kvalifisere seg til å bli ”profesjonelle gentlemen” (Kramer, 1977:50). Det fantes uansett ikke nok jobber til å fange opp alle som ble uteksaminert selv om de hadde ønsket det. En avisreporter beskrev dette tilfellet som ”an army of educated unemployed” (ibid:50). Det var altfor mange leger, men ikke nok flinke, men Maria Montessori var blant de heldige som endte opp med jobb etter studiet. Dette hadde hun ordnet seg allerede året før da hun kvalifiserte seg for å jobbe som assistent ved Universitetssykehuset, og hun fortsatte jobben her, men nå som assistentlege ved den psykiatriske klinikken ved Universitetet i Roma kalt San Giovanni Hospital. Kollegaene hennes var nå hennes tidligere forelesere, og de anerkjente hennes arbeid og hjalp henne med å publisere flere artikler i forskningsblader. Hun startet også sin egen legepraksis ved hjelp av sine gamle forelesere, som nå henviste pasienter til henne (Kramer, 1977:50).

Flere kvinner på denne tiden som omgikk menn i den grad som Maria Montessori gjorde under sin utdanning og senere, valgte ofte å kle seg mer maskulint for å gjøre det enklere for seg selv, og ikke skille seg så ut. Montessori gjorde det motsatte. Hun spilte på sin femininitet, gikk i store, vide kjoler, med nydelig oppsatt hår, silkehansker og rak rygg. Flere feministorganisasjoner berømmet henne for hennes pågangsmot og hennes styrke, og hun passet derfor på å stille opp på ulike kongresser og tilstelninger som disse organisasjonene inviterte henne til (Kramer, 1977:48). Bare en måned etter at hun var ferdig med medisinstudiet ble hun valgt til å representere kvinnene i Italia på en feministkongress i Berlin. Så i tillegg til å starte sin egen privatpraktiserende praksis, være assistentlege ved sykehuset, og forsker, planla hun en forelesning for å fremme saken om likelønn for likt arbeid for kvinner og menn. Rundt om på fabrikkene og på gårdene i Italia tjente menn minst tre ganger så mye som kvinner for det samme arbeidet, og arbeidsdagen kunne være atten timer lang. Montessori holdt to så levende og kampglade forelesninger at hun ble dekket i avisene i flere land (Standing, 1957:27).

Feministbevegelsen var så fornøyd med Montessori sitt arbeid at de ønsket henne tilbake på kongressen som fant sted i London, fire år senere, i 1900. Her var temaet barnarbeid, og

Montessori foreleste over barnarbeidet i gruvene på Sicilia. Barna ble fortsatt ansett som viktige inntektskilder i familiene, noe som skapte store reaksjoner flere steder i Europa. Og dronning Victoria av England, hadde selv dannet en organisasjon mot barnarbeid som Montessori valgte å støtte og hun stiftet bekjentskap med dronningen under denne kongressen i London (Standing, 1957:27). Men det var i jobben hennes ved sykehuset at veien framover ble til, og selv satte hun ikke pris på å bli dyrket i avisene som feminist på den måten som hun ble. Hun skrev selv i et brev til foreldrene:

”I see that many newspapers mention me – and who knows how many that I don’t even know about. Good and – not good – that’s not important – I will make it all forgotten! My face will not appear in the newspapers any more and no one will dare to sing of my so-called charms again. I shall do serious work!” (Montessori i Kramer, 1977:56).

Seriøst arbeid derimot trengte hun ikke vente lenge med å få. Med en gang hun kom hjem fra sin første kongress i Berlin, fikk hun tilbud om jobb som kirurgassistent ved Santo Spirito, i tillegg til hennes andre jobber.

4.1.3 Møte med idiotbarna

Hennes ivaretagelse av pasientene gikk mye lenger enn det folk var vant med av sine psykiatere og leger. Kramer skriver at det ble sagt om henne at hun hadde store problemer med å skille sykepleierens arbeid fra legens arbeid (Kramer, 1977:57). Men Maria Montessori ønsket ikke å se dette skillet, og fokuserte heller på hele mennesket. Fra sin barndom hvor hun ble lært opp til å ta vare på de fattige rundt seg og strikke nyttige gaver til de, falt det henne naturlig å trå til litt ekstra for de hun hjalp. Var hun på hjemmebesøk og hun så det sto dårlig til med hygien vasket hun mer enn gjerne gulvet for å forebygge ytterligere sykdommer og skape trivsel. Hun skiftet på sengen, stelte pasienten og kokte også mer enn gjerne næringsrike supper (ibid:57). Moren hennes tok vare på alle brevene Montessori fikk av sine pasienter som viser stor takknemlighet over nettopp det at hun strakk seg litt lenger enn det de var vant med. Hun tok til og med vare på barna mens foreldrene var syke (ibid:57).

Som en del av hennes arbeid ved den psykiatriske klinikken ved Universitetet hun jobbet på, var jobben hennes å besøke galehusene i Roma for å finne ut hvor det var plass til flere og samtidig finne passende klientell. Slik kom hun i kontakt med de såkalte idiotbarna, som på denne perioden ble klassifisert under samme kategori som de gale. Hun ble som de aller fleste ville bli, veldig berørt av å se disse ulykkelige barna leve under de forholdene galehusene bød

på, mange stuert sammen i ett og samme rom, uten leker og aktiviteter. Ved San Giovanni sykehuset sa bestyreren følgende om Maria Montessori: "But with her it was not only a question of sympathy, a question of the heart, she used her head too." (Standing, 1957:28). En gang hun var ved San Giovanni så hun barn, stablet sammen som fanger i en fange celle. Pleieren som passet på barna, viste åpenlyst sin forakt for disse barna og da Montessori spurte hvorfor svarte hun: Så straks måltidet er over, kaster de seg på gulvet på jakt etter smuler (ibid:28). Maria Montessori så seg rundt i rommet og det fantes verken leker eller materialer av noe slag for barna å leke med. Rommet var helt nakent, og Montessori så ikke bare barn på leting etter smuler fordi de var sultne. Hun så barn på aktiv søken etter en form for stimuli. Hun forsto umiddelbart at eneste måten for disse barna å øke sin intelligens på, var gjennom hånden. Deres naturlige atferd hver dag, flere ganger om dagen.

Hun brukte mer og mer tid på å forske på disse barna, og hun leste alt hun kom over av litteratur om mentalt tilbakestående barn. Snart kom hun over arbeidene til Jean Marc Gaspard Itard og hans elev Eduoard Sèguin (Kramer, 1977:59). Hun kommer i følge Standing til slutt fram til følgende erkjennelse: "It became increasingly apparent to her that mental deficiency was a pedagogical problem rather than a medical one" (Standing, 1957:28). Hun ser at med spesialundervisning blir barnas mentale tilstand mye bedre. Et syn hun forstår at hun deler med de to franske legene (Ibid:28). Sitat Montessori:

"That form for creation which was necessary for these unfortunate beings, so as to enable them to reenter human society, to take their place in the civilized world and render them independent of the help of others – placing human dignity within their grasp – was a work which appealed so strongly to my heart that I remained in it for years" (Montessori i Standing, 1957:28-29).

Montessori leser alt hun kommer over av Itard og Seguins arbeider, og Standing siterer hennes egne ord for å beskrive sitt engasjement til disse to legene:

"I translated it into Italian and copied out with my own hand the writing of these two men from beginning to end (Seguins's book alone was 600 pages long), making for myself books as the Benedictines did before the diffusion of the art of printing. I chose to do this by hand in order that I might have time to weigh the sense of each word and read in truth the spirit of the authors." (Standing, 1957:32).

På dette tidspunktet vender Montessori oppmerksomheten til pedagogikken for aller første gang i sitt liv. I skoleåret 1897-1898, samtidig som hun fortsatt beholder de andre jobbene sine, deltar hun på pedagogikk kurset ved universitetet som revisor for pensum. Hun leser alle de store verkene om pedagogisk teori fra de siste to hundre år, og litt etter litt blir elementer fra disse verkene satt sammen med hennes egne tanker, og hun lager sin egen teori (Kramer, 1977:61).

Montessori er ikke alene om å bli fascinert av disse barna. Hun deler denne interessen med en kollega ved den psykiatriske klinikken de jobber ved i Roma. Han heter Dr. Guiseppe Montesano og sammen nedfeller de arbeidet som gjøres i profesjonelle journaler. Ved at de jobber på samme klinikk og deler den samme interessen for tilbakestående barn, tilbringer de to unge legene så mye av tiden deres sammen, at det gradvis blir mer enn et profesjonelt kollegaforhold (Kramer, 1977:72). Men de holder det for seg selv, og det er ikke mange som skjønner at disse to er mer enn kollegaer.

Hun engasjerer seg sterkt i pedagogikken og under en pedagogisk konferanse i Turin i 1899 holder Montessori en forelesning som gir mening for mange av de frammøtte lærerne, om moralsk utdanning hvor hennes tanker kommer frem:

”...defective children were not extrasocial beings, but were entitled to the benefits of education as much as – if not more than – normal ones”. (Standing, 1957:29).

Denne oppfatningen blir utdanningsministeren i Italia, Guido Bacelli inspirert av, og inviterer Montessori til å gi en serie av forelesninger i Roma angående spesialundervisning. Dette blir grunnsteinen for scientific pedagogy in Italy, et forum som ender opp i orthophrenic school, ledet av Dr. Montessori i to år – fra 1899-1901.

Denne skolen samlet mange av elevene rundt omkring i Romas dagskoler som ble stemplet som håpløse eller tilbakestående. Senere åpnet også denne skolen opp for at idiotbarna fra galehusene i Roma skulle få gå der. Disse to årene brukte Maria Montessori på å utarbeide og forberede en lærergruppe på en spesiell måte å observere barna på. ”In a special method of observation and in the education of feebleminded children” (Standing, 1957:29.)

Hun besøkte også London og Paris med den hensikt å studere alle de daværende metodene som ble brukt for å håndtere disse barna. Det som kjennetegnet hennes arbeid, var at hun selv var den som jobbet med barna. Hun satt med barna fra åtte på morgenen til sju på kvelden, for deretter å sitte oppe sent på kveldene med notater, grafer, sammenligninger og refleksjoner.

Hun uttaler selv følgende om disse to årene: "Those two years of practice are indeed my first and only true degree in pedagogy" (Montessori i Standing, 1957:29). Hun følte at de metodene hun endte opp med ikke hadde noe spesielt i seg som tilsa at det var idiotbarn hun underviste. Hun mente heller at hun brukte noen pedagogiske prinsipper som var mer rasjonaliserende enn generaliserende (ibid: 30). Da noen av hennes såkalte idiotbarn lærte seg både å lese og skrive, noe som ga henne kredit fra mange kanter, slo ikke Montessori seg til ro med dette, men snudde heller på tankestreken.

"Whilst everyone was admiring my idiots I was searching for the reasons which could keep back the healthy and happy children of the ordinary schools on so low a plane that they could be equalled in tests of intelligence by my unfortunate pupils" (Montessori i Standing, 1957:30).

Dypt engasjert i dette spørsmålet ble hun overbevist om at grunnen lå i forskjellen i pedagogikken, og ble herfra ledet av sin viktigste følgetråd:

"This feeling, so deep as to be of the nature of an intuition, became my controlling idea. I became convinced that similar methods applied to normal children would develop and set free their personality in a marvellous and surprising way" (Montessori i Standing, 1957:30).

I 1901 da hun forlot orthophrenic skolen og selv om hun var godt i gang med undersøkelser rundt dette emnet, tok det seks år før hennes teorier ble satt ut i praksis. Disse seks årene trengte Montessori til mer utdanning og meditasjon. Selv om hun allerede var foreleser ved Universitetet, meldte hun seg opp som student igjen, og tok kurs innenfor filosofi og psykologi. Tre år senere fikk hun tittelen Professor i antropologi ved universitetet i Roma. Hun publiserte et stort forskningsarbeid kalt *Pedagogical Anthropology*. I en forelesning over denne samlingen presiserte hun de to viktigste faktorene ved en skole etter hennes mening. Den første var: Det er lærerens plikt å hjelpe, heller enn å dømme. Og det andre var: hardt mental arbeid gjør deg ikke utslitt, men gir deg gjødsel, eller er mat for ånden. (Standing, 1957:34).

Fra 1896 – 1906 foreleste hun ved hygieneavdelingen på ett av to kvinne universiteter i Italia – The Magistero Femminile in Rome. Her var hun også eksaminator. I tillegg praktiserte hun ved klinikker og sykehus i Roma, samt hun hadde sin egen private praksis også.

E.M. Standing skriver at hvis Montessori hadde dødd på begynnelsen av 1906, som 36 åring, ville knapt noen utenfor hennes kollegiale sirkel ha hørt om henne. I 1907 åpnet hun Casa dei Bambini, og allerede året etter var navnet hennes verdenskjent (Standing, 1957:35).

Gjennombruddet hennes fant sted i fattikvartalet, San Lorenzo i Roma.

4.1.4 Casa dei Bambini

San Lorenzo var Romas slum, bestående av fattigdom og kriminalitet. Flere store bygninger var oppført i optimistiske tider, men ble aldri fullført og ble i stedet okkupert av hjemløse. Siden Roma var i en enorm vekst på begynnelsen av 1900 tallet, og regjeringen var villig til å satse for å få bukt med problemene, gikk den italienske banken inn på et samarbeid med et ledende byggefirma, "Institutio Romano de Beni Stabili" (Standing, 1957:36). De satte opp to store leilighetsblokker i hjertet av San Lorenzo. Målet var å renovere alle byggene i hele kvartalet for å bedre boforholdene og samtidig bidra til å holde sykdommer borte fra det overbefolkede kvartalet. Men de kom ikke lenger enn til å sette opp disse to blokkene. Til gjengjeld ble i alle fall de to blokkene ferdige, og ca 1000 fattige fikk innlosjere seg i små familieleiligheter med lovnad om å leve etter bestemte regler når det kom til oppførsel og hygiene (ibid:36).

Med dette oppsto et nytt problem for bydelen. Husleien bidro i stor grad til at begge foreldrene måtte få seg redelig arbeid for å kunne imøtekomme reglementet i bygget. Dette førte til at begge foreldrene ofte var borte på dagtid, barna over 6 år var på skolen mens de yngste barna regelrett herjet i byggene og nabolaget. De ødela vegger, og lekte i trappeoppganger og skapte uro blant andre og E.M. Standing benevner de som "ignorant little vandals" (ibid:36).

Etter flere runder i bystyret ble det enighet om at de kom bedre ut av det økonomisk hvis de samlet alle barna i ett stort rom og ansatte noen som kunne se etter dem, enn hvis de skulle fortsette å reparere og ordne alt som ble ødelagt i blokkene på dagtid. De frigjorde et stort rom til formålet, og da gjensto bare å finne den personen som kunne ha interesse av å passe på en slik ungflokk. Siden bystyret kjente Maria Montessori, ble hun deres førstevalg, noe hun glødende engasjert takket ja til. Hun så dette som hennes mulighet til å kunne få testet ut alt det materiellet hun hadde brukt i arbeidet med sine idiotbarn på normale barn, noe hun ett par års tid hadde forsøkt å få til, men uten å lykkes (ibid:37). Med lite midler til å handle inn møbler og skolemateriell, fikk hun håndverkerne til å lage små pulter og stoler som de innredet rommet med. I tillegg hadde hun laget en del materiell hun allerede hadde brukt på

idiotene, som ingen andre kunne mene ville høre hjemme i et klasserom, men hun startet med det hun hadde, og oppnådde store resultater.

Med seksti barn i alderen tre til seks i ett stort rom, kunne ikke Maria Montessori ta det hele og fulle ansvaret alene. Hun fikk ansette to medhjelpere uten lærerbakgrunn som hun bevisst valgte ut. Disse hadde ingen erfaring fra opplæring som kunne motarbeide hennes nye tanker og metoder, og hun hadde ikke noe annen opplæring med dem, annet enn at hun lærte de å bruke det materiellet som var i klasserommet, slik at de kunne vise de på rett måte til barna. Åpningen av huset fant sted 6. januar i 1907, og prosjektet vakte stor interesse i Roma (Standing, 1957:38).

Det som skjedde de neste seks månedene framstår for Maria Montessori som en helt ny erkjennelse innenfor hennes arbeidsområde med barn. Der hun tidligere med sine idioter brukte materiellet som en hjelp for hennes egen del for å få barna interessert i å jobbe, og brukte all sin anstrengelse på å få barna til å fortsette å jobbe med apparatene, fungerte det helt annerledes med de normale, fattige barna. Disse barna gikk frivillig bort til hyllene og valgte å jobbe med det spontant (ibid:40).

Hun opplevde en treåring, så opptatt og fascinert av ulike sylindere som passet i ulike hull med en konsentrasjon hun aldri hadde sett før, og fikk lyst til å teste hvor dyp denne konsentrasjonen var. Hun fikk noen av de andre barna til å synge og gå rundt treåringen, men jenta satt like fordypt i tresylinderene helt uanfektet av de andres forstyrrelser. Med ulike forsøk på å forstyrre jenta, talte til slutt Maria Montessori hvor mange ganger jenta gjentok øvelsene med sylindrene. Dette var 42 ganger. Da jenta så seg selv som ferdig, var det akkurat som at hun våknet fra sin dype konsentrasjon og så rundt seg med glade, våkne øyne. Denne dype konsentrasjonen som Montessori gjentatte ganger så rundt seg i klasserommet, er den tilstanden et barn befinner seg i når Maria Montessori kaller barnet for normalisert (ibid:41). Dette var den tilstanden hun forsto barnet hun hadde sett i Pincioparken som lekte med et stykke papir også var innebefattet med.

4.2 Normaliseringstradisjonen i montessoriskolene.

Normalisering er et gjennomgående begrep i montessoripedagogikken, som er nødt til å avklares så det ikke blandes med andre forståelser av samme begrep. For Maria Montessori vil det å være normalisert være å ha kommet så langt i utviklingen av sin vilje, sin selvkontroll og sin selvdisiplin, at intellektet og kroppen arbeider sammen i en helhet. Det er med andre ord barns optimale utvikling, ut fra Maria Montessori sin målestokk.

Et normalisert barn har funnet seg selv og trives i sitt miljø med venner og voksne. Barnet kan ta eget ansvar, forstå andres behov og kunne gi hjelp når det trengs. Barnet er selvstendig i sitt arbeid og viser spontan glede, nysgjerrighet og lyst til å lære mer. Dette er en lang prosess. En måte barnet oppnår normalisering på er når de faller inn i en dyp konsentrasjon med et arbeid, og sperrer alt annet ute, helt til den er ferdig med arbeidet og nærmest våkner opp igjen og kommer tilbake til fellesskapet (Læreplan for montessoriskolen, 2007). Det er i disse øyeblikkene, at barnet i følge Maria Montessori virkelig må få lov til å bruke den tiden den trenger i denne dype konsentrasjonen uten å bli forstyrret av en lærer som skal stille kontrollspørsmål. Da skal heller læreren sitte og observere barnet, og se hva som fenget eleven slik at den går så hardt inn i oppgaven med å lære det, og hvordan dette kan brukes for å få eleven enda ett hakk videre. Læreplanen beskriver et normalisert barn slik:

”Et barn er normalisert når det finner en indre disiplin, har evne til å konsentrere seg, fordyper seg i hensiktsmessige aktiviteter, viser kjærlighet for omverden og tar ansvar for sine handlinger. Normaliserte barn er harmoniske barn” (Læreplanen for montessoriskolen, 2007:68).

Og det er harmonien som skulle råde i Casa dei Bambini. Barna skulle få utvikle seg på en naturlig måte for barn, nemlig i bevegelse og lek framfor å sitte trangt sammen på benker med ansiktene vendt framover og pugge tekster og formler som de ikke alltid visste hva annet de skulle bruke det til enn å pugge de (Montessori, 2008:33). Som tidligere nevnt, sammenligner Montessori barnas offentlige skolesituasjonen i Roma på den tiden med sommerfugler som blir festet med synåler til en korkplate. De vakre sommerfuglene er festet på rekke og rad, og blir belært med meningsløs kunnskap de ikke trenger. Vingene er ufruktbare der de står og kan ta barna med videre, men låses fast på uhensiktsmessig måte slik at de blir unyttige (ibid:33). Å sette sommerfuglen fri i et mer naturlig miljø ble Maria Montessori sitt mål.

5. MARIA MONTESSORIS MENNESKESYN

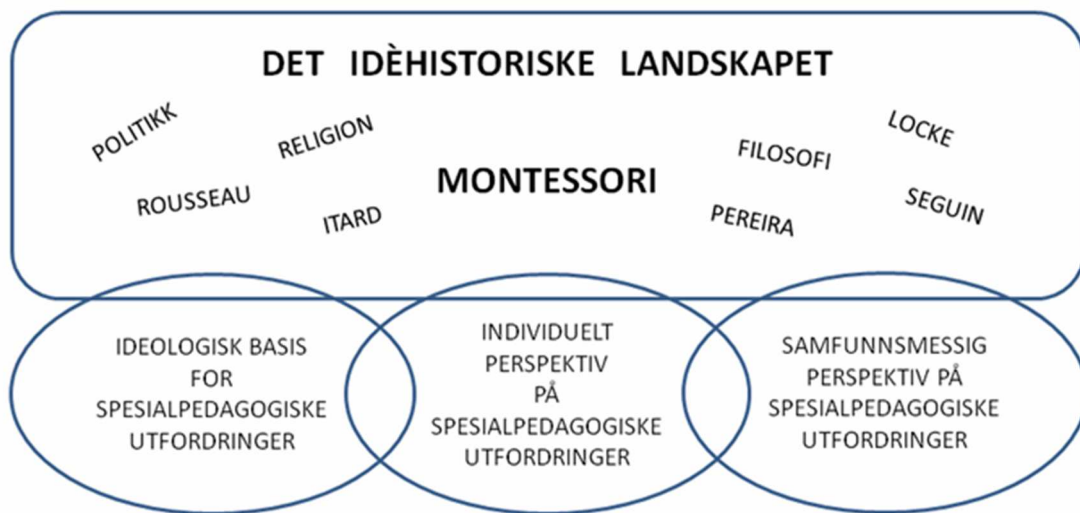
Som nevnt i kapittel 1.4.3 er det vanskelig å se skolen adskilt fra de samfunnsmessige ideologiske strømningene, og Stangvik skriver i Haug (1995) at spesialpedagogikken befinner seg i skjæringspunktet mellom ideologier, samfunnsinteresser og fagoppfatninger (Stangvik i Haug, 1995). Det var nettopp derfor jeg så det som hensiktsmessig å benytte meg av terminologien idèhistorisk landskap i min problemstilling. Dette var for om mulig å få en helhetlig forståelse av hvordan dette landskapet kan ha bidratt til å forme Maria Montessoris syn på spesialpedagogiske utfordringer.

Gjennom første delen av oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å skildre det idèhistoriske landskapet som Maria Montessori ble en del av. Aller først tok jeg for meg de tre fagkretsene politikk, filosofi og religion for å lage et bakgrunnsteppe av 1800-tallets Italia. Svendsen (2012) poengterer som nevnt i kapittel 1.4.3 at idèhistoriens styrke ligger i studiet av sammenhengen mellom disse fagfeltene. Det at disse fagfeltene så tydelig henger sammen med hverandre, gjør også at jeg finner det vanskelig å følge denne faginndelingen gjennom drøftedelen. Det er mer naturlig at jeg beveger meg mellom disse tre fagfeltene hele tiden.

Den komplekse sammenhengen mellom politikk, filosofi og religion fikk vi blant annet kjennskap til i kapittelet om Jacob Rodriguez Pereira. På grunnlag av hans jødiske tilhørighet er han kun å finne i en eneste bok i dagens biblioteksøkesystem, Orio, selv om han sammen med Bonet er den som har utviklet tegnspråket. Politiske interessegrupper har gjennom tidene vært premissleverandører for hva som skal finnes av litteratur, og bokbrenninga under andre verdenskrig er ett eksempel på hvordan jødisk litteratur kan ha gått tapt. Religionen har som tidligere vist også vært premissleverandør for oppdragelsen i de italienske skolene og de medisinske institusjonene.

Samtidig påvirket religionen fokuset til filosofiske spørsmål. Interessen for ville mennesker bunnet som tidligere nevnt i stor grad ut fra interessen om menneskelige egenskaper var medfødt eller ervervet, og ett sentralt spørsmål i denne sammenhengen var derfor: kjente de til Gud? Framgangsmåtene for å finne ut av dette bunnet også ut i økonomiske spørsmål som på nytt leder oss til politikken. Både vitenskapen og filosofien var viktige premissleverandører innenfor utdanningsinstitusjonene i form av å påvirke politiske satsningsområder, men samtidig var også politikken premissleverandør til vitenskapen for å fronte samfunnsinteresser.

Denne runddansen kunne fortsatt i en evighet, så jeg konkluderer med å likestille fagområdene politikk, religion og filosofi med inspiratorene som har bidratt til fagfeltene Maria Montessori engasjerte seg i. I modellen min som synliggjør tankene for drøftedelen, står fagområdene derfor med samme font, og hulter til bulter blant filosofene og pedagogene jeg har omtalt.



Drøftedelen min vil bestå av, som modellen min viser, å knytte det idèhistoriske landskapet jeg har gjort rede for i de foregående kapitlene opp mot Peder Haugs (1995) inndeling av spesialpedagogiske utfordringer som jeg la fram i kapittel 1.4.2. Kapittel 5 vil ta for seg den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer som baseres på verdier, menneskesyn og menneskeverd, mens kapittel 6 vil omhandle individuelt perspektiv på spesialpedagogiske utfordringer, samt det samfunnsmessige synet på spesialpedagogiske utfordringer.

Jeg synes det er relevant å starte med den ideologiske basisen i kapittel 5, for menneskesynet tjener både identitetsbygging og samfunnsbygging. I følge Henriksen gjør ikke bare kunnskap om menneskesyn at vi forstår oss selv bedre, men det hjelper oss til å forstå og forholde oss til andre på mer tjenelige måter (Henriksen, 2005). På den måten kan kunnskap rundt menneskesyn plassere mennesker i en større sammenheng og gi forklaringsmodeller til hvorfor man gjør som man gjør. Ved å gi plass til dette i oppgaven min vil jeg kunne få en dypere forståelse av det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori, samt forhåpentligvis et svar på hvordan dette kan ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer.

Etter de foregående kapitlene begynner jeg å få en klarere formening om hvorfor montessoripedagogikken har blitt som den har blitt ved å oppdage elementer av pedagogikken i flere store filosofer og pedagogers arbeidsmåter. Alle disse kan ha vært med på å danne grunnlaget for Maria Montessoris menneskesyn, og jeg starter kapittelet med å sammenfatte noe av den informasjonen jeg fikk gjennom redegjørelsen, som jeg synes blir relevant for fortsettelsen.

Som vi så i kapittel 3.2.1 ble ikke sansetrening bare et innslag, men et alfa og omega i Itards program for "Den ville fra Aveyron". Itards sensualistiske ideer ble ført videre gjennom hans elev igjen, Édouard Sèguin, som la inn en stor innsats i forskning på idioter. Igjen ble disse ideene tatt opp da Maria Montessori fattet stor interesse for Itards og Seguins arbeider, og slik sett har den også fått innflytelse på den moderne småbarnspedagogikken (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:62). Det jeg derimot har forstått gjennom denne oppgaven er at det finnes unevnte inspiratorer for montessoripedagogikken som ikke har fått noen plass i den dagligdagse montessorilitteraturen.

John Lockes tanker om at det ikke bare er kunnskap som genereres gjennom erfaring, men at også de mentale ferdighetene utvikles og skapes langt på vei gjennom ytre påvirkning, sto på trykk allerede i 1689 i *An Essay Concerning Human Understanding* (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:60). Det skulle gå ytterligere 76 år før Jean-Jacques Rousseau ga ut sitt verk om oppdragelsen av *Èmile* i 1762. Det kan derfor tenkes at Lockes elev, Etienne de Condillac, som ga ut en avhandling om den menneskelige kunnskapens opprinnelse i 1746, var først ute med tanker om sansestimulering. Selv om Locke forutsatte all læring gjennom møtet mellom en minimalisert medfødt fornuft og verden, mente eleven hans at det ikke fantes noe i mennesket som ikke var kommet inn gjennom sansene (ibid, s. 61).

Samtidig med dette, virket Jacob Rodriguez Pereira som vi har sett som døvelærer i gata hvor også Rousseau bodde. Med en enorm interesse for berøringssansene dannet Pereira mye av grunnlaget som Itard bygget videre på gjennom sin opplæring av "Den ville gutten fra Aveyron". Pereira delte også samme interesse for sansene som Rousseau, og som tidligere nevnt i kapittel 3.1.2, kan det antas at disse to dro gjensidig nytte av hverandres arbeid – Pereira som døvelærer, og Rousseau som pedagogikkens far med verket *Èmile*.

5.1 Den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer

Felles for både Locke, Condillac, Pereira, Rousseau og Itard er at de forholdt seg til enkeltelever. De drev og virket som privatlærere. På denne måten kunne de til en viss grad

påvirke både tilretteleggingen av omgivelsene, og forholdet lærer og elev. Dette er to forhold som er svært framtreddende i montessoripedagogikken, og som i svært stor grad styres av menneskesynet til læreren.

I redegjørelsen av Rousseaus tanker rundt opplæringen av Èmile påpekes betydningen av at barnet må få styre sin egen oppdragelse.

”Læreren skal være tilrettelegger – han skal skaffe hensiktsmessige gjenstander og gi anledning til erfaringer og opplevelser, forutse elevens behov og utviklingsretning, og avstå fra den slags press og tvang som ødelegger nesten alle barn” (Noddings, 1997:39).

Dette er også et svært viktig montessoriprinsipp, og en tankegang Montessori muligens har tatt videre fra Rousseau. Maria Montessori brukte aldri begrepet lærer når hun omtalte de voksne i sine pedagogiske institusjoner. Dette fordi hun mente at de voksnes oppgave ikke var å lære bort noe, siden barnet kan kun lære gjennom å gjøre egne erfaringer. Det de voksne derimot kunne bidra med, var blant annet å være bindeleddet mellom barnet og læringsmateriellet, og å formidle kultur og positiv atferd gjennom sin væremåte. Med bakgrunn i dette, valgte Maria Montessori i stedet å bruke begrepet veileder for å dekke de voksnes rolle i både barnehager og skoler (Læreplan for Montessoriskolen 2007:96). Dette er verdivalg som Maria Montessori har gjort for å forme den montessoripedagogikken vi kjenner i dag basert på hennes menneskesyn. Utfordringen min har vært å få en klar formening om hennes menneskesyn. Det har ikke vært lett å plassere Maria Montessori inn i en mal fra en bok. Lettelsen var derfor stor da jeg kom over følgende setning:

”Likevel er det ikke gitt hva et menneskesyn skal inneholde, eller hva som er de viktigste kildene til det: noen vil utvikle sitt menneskesyn med basis i vitenskap, andre med basis i religion eller filosofisk refleksjon, og atter andre i en kombinasjon av disse faktorene” (Henriksen, 2005:9).

Dette åpnet opp for at jeg kunne senke skuldrene og befatte meg med alle de ulike retningene jeg har funnet spor av i montessoripedagogikken og som jeg mener har en relevans i forhold til hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer. Dette er bakgrunnen for at kapittel 5 omhandler hele sju underpunkter. Det viser seg at Maria Montessori kan plasseres i flere ulike menneskesyn, noe som kan forklares ut fra at montessoripedagogikken først og fremst omtales med en holistisk tilnærming. Dette begrunnes i at Maria Montessoris teorier og

observasjoner underbygges med eksempler fra biologi, historie, psykologi og religion (Montessori, 2009:9). Det antydes derfor fra Montessoris egne rekker at hun inntar et helhetlig menneskesyn. Holisme er en filosofisk retning som antyder at helheten er mer enn summen av delene, og det er ut fra dette prinsippet læreplanen til montessoriskolen blant annet er bygget opp under begrepet kosmisk utdanning.

5.2 Kosmos

Kosmos stammer fra gresk og defineres som ”et velordnet, harmonisk og systematisk univers, et kompleks og selvinkluderende system” (Læreplan for montessoriskolen, 2007:49). Ordet ble brukt i gresk filosofi for å beskrive den orden som råder i universet, og ordet kosmisk utdanning brukte Maria Montessori for å beskrive den kunnskapen vi må gi barna om den kosmiske planen, om universet og menneskets utvikling og plass i universet (Vatland og Lexov, 2004:83).

Maria Montessori skriver at mennesket er den levende kraften i dette systemet som har fått intelligensen i gave og som derfor bevisst kan forandre miljøet til å tjene menneskeheten. For å kunne klare oppgaven med å treffe så veloverveide valg som mulig som kan gagne både andre mennesker og naturen i det lange løp, må derfor mennesket lære å forstå helheten (ibid). Hun oppsummerer dette med et sitat om tilværelsen som blir en av grunnsteinene i montessoripedagogikken.

Den kosmiske planen

”Alt har en egen hensikt.

Alle har en egen oppgave.

Alle har et eget ansvar.

Alle deler hører sammen og utgjør en helhet.

Hele verden i fellesskap.

Fred på Jorden.” (Vatland og Lexov, 2004:83).

Læreplanen er derfor bygget opp etter den kosmiske planen, og går fra det store til det lille – fra helheten til detaljene. Barna skal selv oppleve en inspirasjon av å være en del av helheten slik at de ut fra egen forundring ønsker å finne ut mer om detaljene. Slik kan montessoripedagogikken forstås holistisk, ved at helheten er mer enn summen av delene. Men selv om pedagogikken framstår som holistisk, ønsker jeg å ta for meg de mest framtreddende menneskesynene som jeg finner hos Maria Montessori gjennom hennes virke for å se hva som

har ledet fram mot denne holistiske pedagogikken. Fremst av alt så fremstår Maria Montessori som en iherdig feminist og jeg starter der.

5.3 Feminismen

Som jeg gjorde rede for i Maria Montessoris biografi på side 36, var hun en ivrig forkjemper for feministbevegelsen og reiste rundt og holdt foredrag blant annet mot barnarbeid og for likelønn for kvinner. Kvinner som banet seg vei på mannsdominerte arenaer skrev ofte under mannspseudonym, eller kledde seg mannlig. Maria Montessori gjorde det motsatte. Hun tviholdt på sin femininitet og svarte ved å gå i store vide kjoler, med nydelig oppsatt hår og rak rygg. I en tidsepoke der kvinner skulle føde barn og tenke på ekteskap, gikk Maria Montessori mot strømmen med en tro på at kvinner også kunne være brillante forskere.

Henriksen skriver at det feministiske menneskesynet tar utgangspunkt i at kvinner historisk sett ikke er blitt anerkjent som likeverdige med menn når det blant annet gjelder retten til selvutfoldelse, selvutvikling og selvbestemmelse (Henriksen, 2005:132). I biografien til Maria Montessori skrev jeg at hun gjennom studietiden hele tiden måtte tilpasse seg mennene. Hun måtte dissekere lik alene, komme sist inn i auditoriet og kjempe seg en plass på de ulike studieretningene. Dersom kvinnen skulle arbeide, var lærerinne et passende yrke. Maria Montessori hadde derfor selv fått føle det store skillet mellom mann og kvinne på kroppen, noe som kan forstås som hennes motivasjon for å fremme feminismen. Som feminist jobbet derfor Maria Montessori for å gi kvinner en likeverdig stilling i samfunnsliv og familieliv.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg stiftet bekjentskap med det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori blant annet når det kommer til filosofers og pedagogers beretninger og forskning opp gjennom tidene. Locke skriver blant annet i 1693 *Some Thoughts Concerning Education* der han presenterer et program for utdanning av den britiske gentleman. Alt jeg i denne omgang har lest av Locke omhandler opplæring for gutter og gentlemen. Det samme gjelder for Rousseau. *Èmile* (2010) består av fire bøker som hver og en behandler de forskjellige fasene som et guttebarn gjennomgår i utviklingen fra barn til voksen. Stensmo skriver at "Rousseau beskriver barnets utvikling først og fremst gjennom å retrospektivt granske sin egen utvikling fra barn til mann, noe som innebærer et mannsperspektiv på utviklingen" (Stensmo, 1998:128). Henriksen følger opp dette med sin frilynte uttalelse: "Rousseau så på kvinner som dumme vesener født for å være underordnet mannen" (Henriksen, 2005:133).

Overgangen blir derfor stor når Montessori i sin egen litteratur i all hovedsak henviser til hunkjønn, som i *Barndommens gåte* (2009) på side 19 i beretningen om det nyfødte barnet. ”Jeg fikk høre en beretning om et menneske som hadde levd i det dypeste mørke. Øynene hennes hadde aldri sett det minste lysglimt, det var som hun befant seg på bunnen av en avgrunn.” Maria Montessori kjemper derfor både en stille kamp og en åpenlys kamp for kvinners rett til en plass både i litteraturen og i samfunnet. Samtidig som hun er en veldig synlig feminist, finner jeg også andre menneskesyn i hennes virke. Blant annet positivismen.

5.4 Posivismen

Christine Quarfood (2005) omtaler Maria Montessori med boktittelen: *Positivism med mennesklige ansikte*. Som lege og biolog viet Maria Montessori første delen av livet sitt til naturvitenskapelige spørsmål og det kan nok på denne tiden være rett og knytte henne til positivismen. Troen på at studien av samfunn og mennesker kan måles med naturvitenskapelige metoder og kunne ut i objektive, sanne svar drev henne den første tiden gjennom likdissekering og biologistudiene. Hun ivret etter å formidle sin egen entusiasme over kunnskap til andre kvinner og prøvde dette gjennom sine foredrag for feministbevegelsen. ”Jag önskar att jag kunde få alla kvinnor att föreläsa sig i den positive vetenskapen” (Montessori i Quarfood, 2005:19).

Posivismen var i sterk vekst på 1800-tallet sett i sammenheng med at det moderne industrisamfunnet vokste frem og samtidig dannet grunnlag for nye vitenskaper som tungindustri, gruveindustri og jernbaner. Dette skapte et annerledes samfunn som fram til da hadde vært tuftet på en teologisk base, men som nå ble utfordret av nye forståelsesmodeller som sosiologi. August Comte (1798-1857) regnes som grunnleggeren av sosiologi og frontet også positivismen som vitenskap (Næss, 1978). Posivismen ble i hans syn den best egnede vitenskapen til å kunne ivareta 1800-tallets utviklings – og framskrittstro.

”Ordet positiv tatt først i sin eldste og mest vanlige betydning, betegner det virkelige i motsetning til det innbilte: i denne betydning passer det fullkomment for den nye filosofiske ånd, som karakteriseres slik fordi den alltid holder seg til forskningsemner som virkelig er tilgjengelig for vår forstand, og alltid holder utenfor de ugjennomtrengelige mysterier som filosofene sysselfatte seg med i sin barndom” (Næss, 1978:236).

Quarfood skriver at positivismen med Comte etterhvert fikk gjennomslag i den italienske skolehverdagen, nettopp ved at spørsmålet om det i skolene kunne finnes en annen måte for

disiplinering og danning enn den religiøse disiplineringen (Quarfood, 2005). Som jeg skrev i kapittel 2.3 hadde den katolske kirken et svært godt tak om befolkningen i det nye, samlede Italia siden den katolske kirken representerte det viktigste disiplinerende instrumentet. I 1877 derimot kom lovendringen om at folkeskolens religionsundervisning skulle fastsettes som et valgfritt skoleemne framfor grunnleggende skoleideologi. Maria Montessori var, som jeg skrev i biografien hennes på side 35, fra et strengt katolsk hjem. Selv om de italienske styresmaktene endret religionens plass i den italienske skolen, valgte imidlertid Maria Montessori i grunnleggingen av den første montessoriskolen å ha en sterk forankring i religion. Dette har imidlertid endret seg ettersom skolene ble internasjonale, og montessoriskolen per i dag, har ingen spesiell religiøs tilknytning.

Samtidig som Maria Montessori på enkelte områder tilkjente seg den positivistiske grunnholdningen gjorde hun også opprør mot den. Hun ønsket på ingen måte at vitenskapsmannen skulle flytte inn i klasserommet siden dette ville gjøre elevene til studieinstrumenter. Faren ved dette skrev hun, er at eventuelle mislykkede forsøk kunne øke risikoen for at barna til slutt ville vokse opp uten å ha lært seg å lese (Quarfood, 2005). Montessori ønsket å beskrive situasjoner og se de slik som de faktisk var ut fra observasjoner. Hun ønsket ikke å være i laboratoriet for å finne svar på teorier slik som for eksempel Piaget gjorde det, hun ønsket å være på gulvet sammen med barna. "What I have done is merely to study the child, to take and express what he has given me, and that is called the Montessori Method" (Montessori, 1974:4).

Dette kan være noe av bakgrunnen for at Quarfood velger å bruke boktittelen *Positivism med mennesklige ansikter*. Maria Montessori tilførte forskning til pedagogikkfeltet, men denne forskningen var alltid i klasserommet, på gulvet sammen med barna, derav et menneskelig ansikt. Selv om vi kan finne spor av positivismen som menneskesyn i Maria Montessoris virke, gir hennes store tillit til biologien og tanken om at virkeligheten er identisk med naturen meg automatiske assosiasjoner til Rousseaus romantiske naturalisme.

5.5 Naturalismen

Naturalisme baseres på at virkeligheten er identisk med naturen, og at alt kan forklares med henvisning til naturens orden. Åpningssitatet fra *Emilè*, som jeg siterte på side 19, kan ses i sammenheng med Montessoris uttalelse om at det gode hos menneskene må få fritt utløp uten for mye forstyrrelser av det rundt, og at alt levende utvikles etter en og samme plan:

”One fact that has been established is that the plan of construction is one, and that all types of animal life follow it. The plan can be traced materially in the embryo, can be followed in the study of child psychology, and can also be recognised in society”
(Montessori, 1974:23).

Dette innebærer at mennesket er en del av naturens orden og for å ta inn kunnskap må dette komme gjennom bruk av sansene. Rousseau skriver ”Våre første lærere i filosofi er våre hender, føtter og sanser” (Rousseau i Stensmo, 1998:132). I og med at Pereira og Rousseau virket i samme gate, kan det tenkes at de her har påvirket hverandre. Som tidligere nevnt på side 22 baserte Pereira hele sin tro på å lære bort talegaven til døvstumme ved hjelp av berøringssansene, noe som bar frukter. Via Rousseau, Itard og Sèguin synliggjøres denne tanken den dag i dag ved montessoripedagogikkens konkretiseringsmaterieell. Men alt materiellet kan ikke presenteres samtidig. I følge naturalismen er naturens prosesser langsomme, og det vil si at kunnskapsprosessen ikke kan framskyndes, men må komme når mennesket er klar for det, eller i Maria Montessori sin pedagogikk – i barnets sensitive perioder. I likhet med Jean Piaget, mente Maria Montessori at barn går gjennom ulike stadier i livet hvor de er mer mottakelig for kunnskap enn andre perioder. I disse periodene gjelder det å la barnet få fordype seg med disse aktivitetene slik at kunnskapen blir absorbert uten at læreren griper inn i undervisningen.

De sensitive periodene kommer til alle barn, men tidspunktet vil variere. Maria Montessori hadde derfor stor tro på aldersblanda grupper på minimum tre trinn sammen, slik at disse naturlige prosessene i barnet hadde tid til å blomstre uten forsøk på å framskynde utviklingen. Barnet ville i aldersblanda grupper mest sannsynlig finne et annet barn som var på samme sted i utviklingen. Maria Montessoris menneskesyn ble derfor det tilstedeværende barnet i utvikling. Barnet har en lengsel etter trygghet og delaktighet, og en medfødt lyst til å lære seg alt om sin omverden, så hennes motto var derfor: ”Følg barnet!”. Hun viste at med veiledning og masse stimuli i barnets interesseperiode – de sensitive periodene, som også Itard gjorde rede for i sin avhandling om ”Den ville fra Aveyron”, kunne selv de mest neglisjerte barna lære seg lese og skriveferdigheten. Barna var nysgjerrige og lærevillig av natur, og opparbeidet seg kunnskap med hjelp av stimulerende materieell og veiledende pedagoger rundt seg (Vatland og Lexow, 2004:10).

Maria Montessoris tro på biologi og embryoets naturlige utvikling gjør seg sterkt gjeldende i boka *Barnesinnet*, som jeg presenterte som en av mine inspirasjonskilder i kapittel 1.3.1.

”Hver og en av de faser som vi kjenner til i embryoets utvikling, er felles for alle høyt utviklede dyrearter, inklusive menneskene” (Montessori, 2006:45). Som et ledd under hennes menneskesyn når det kommer til naturalisme, ønsker jeg derfor å legge fram noen av hennes synspunkter på dette feltet.

5.5.1 Embryologi

I *Barnesinnet* (2006) skriver Maria Montessori at det store mysteriet for henne når det kommer til embryologi er at samme prosess kan utvikle en reptil, en fugl, et pattedyr eller et menneske, og at den store ulikheten mellom disse høyt utviklede dyreartene i all hovedsak ligger i den formen som lemmene, kropper og tenner får. Hun skriver videre at den sluttformen ikke er relatert til deres fortid som embryo, men snarere til deres atferd i de omgivelsene de lever i (Montessori, 2006:46).

Denne erkjennelsen kom som en motbør til degenerasjonstanken som rådet i Italia. Biologiske undersøkelser utført ved Universitetet i Philadelphia av Coghill i 1920 viste at organene ble utviklet langt senere enn de respektive sentrene i embryoet.

”De har gitt opphav til en overraskende idè, nemlig at hvis organene utvikles senere enn sine respektive sentra må det være for at de skal kunne anta en form som svarer til de oppgaver de må utføre i sine omgivelser. Av dette følger ikke bare at atferd er noe som arves, men også den nye ideen om at organene utformes i overensstemmelse med den aktualiserte atferd i skapningens omgivelser (Montessori, 2006:49).

Forandringer i naturen blir derfor grunnlaget for endringer i mennesket, og derfor er ikke mennesket lenger herre over sin egen utvikling, men er prisgitt faktorene som ligger til grunn for menneskets biologiske art (Henriksen, 2005:140). Når det kommer til oppdragelse finnes det derfor for Montessori kun en metode – den metoden som følger menneskets naturlige utvikling.

”Bare naturens lover kan diktere den oppdragelsesmetoden vi må følge. Og denne metoden bestemmes av målet, som er å tilgodese livets behov og følge naturens lover” (Montessori, 2006:64).

Det er gjennom barnets spontane livsytringer og den frie aktiviteten vi blir kjent med naturens lover, og dette er bakgrunnen for at Maria Montessori legger vekt på at læreren skal være en veileder som går sammen med barnet, framfor en som innprenter kunnskap. Veilederens

oppgave blir å hjelpe barnet å få fram den iboende ressursen som allerede er tilstede i barnet. Og denne prosessen fører meg over til den humanistiske tankegangen og menneskesynet.

5.6 Humanismen

Nettopp fordi Maria Montessori, i likhet med Locke, Rousseau, Itard og Sèguin, ser på læreren som veileder, kan vi forstå deler av montessoripedagogikken ut fra den humanistiske tradisjonen. Den humanistiske tradisjonen har sitt utspring nettopp i Maria Montessori sitt hjemland, nærmere bestemt i Firenze i renessansen (1350-1600).

Store deler av Italia er fortsatt et synlig bevis på det fysiske uttrykket som billedkunstnere, arkitekter og skulptører skapte for fem århundrer siden (Hareide, 2011). Menneskekroppene fikk sin frihet, fri fra klær i Guds frie natur, og anerkjennelsen av iboende verdighet i alle mennesker har blitt nåtidens hovedbudskap i humanismen. Dette står i sterk kontrast mot degenerasjonstanken som rådet i Maria Montessori sine fagkretser som lege på slutten av 1800 – tallet. Denne tanken baserte seg som tidligere nevnt, på at alt gikk i arv. Dersom du selv var kriminell ble barna dine kriminelle, og var du selv utviklingshemmet fikk du garantert utviklingshemmet barn.

Det var flere psykologer som ikke var tilfredse med denne forklaringsmodellen. En av grunnene at jeg trekker sammenligninger mellom Maria Montessori og humanismen, er arbeidet til en av disse psykologene som brøt med den psykoanalytiske tradisjonen han tidligere tilhørte, Carl Rogers (1902-1987). Carl Rogers var en amerikansk psykolog som blir anerkjent som grunnleggeren av den humanistiske rådgivningstradisjon med sin klientsentrerte terapi. Selv om han var terapeutisk psykolog ble hans tilnærminger til sine klienter et etterlengtet lærer-elevsyn på det pedagogiske feltet.

I forordet til Rogers bok *Freedom to learn* (1969:5), skriver han at han ofte fikk spørsmål fra lærerstudenten hvorfor de ikke hadde litteratur av han på sine pensumlister siden de som underviste siterte ham titt og ofte. Dette tok han tak i, og ga deretter ut forskningsresultater og litteratur tilskrevet pedagogikkfeltet, og hans pedagogiske modell kalles frihets- og selvrealiseringspedagogikk. I motsetning til den psykoanalytiske tradisjonen han tidligere tilhørte, baserte Carl Rogers sin teori på at ethvert menneske er godt og friskt. Videre har vi en innebygd drivkraft i oss som gjør at vi ikke bare ønsker å gli gjennom livet kun for å overleve, men vi vil gjøre det beste vi kan ut fra vårt potensiale (Rogers, 1951).

Mennesket har derfor en medfødt evne til å realisere sine egne muligheter og være kreativ og produktiv. Som lærer i en montessoriskole skal man hovedsakelig få elevene bevisste på sine valg, og hjelpe de til å velge selv. Det er den indre drivkraften til elevene som er rådende, og i likhet med den humanistiske tradisjonen mener Maria Montessori at vi med denne drivkraften ønsker å gjøre det beste vi kan ut fra vårt potensiale. Det tidligere rådende, deterministiske synet på barnet som at de var en tom boks som læreren fylte opp, er erstattet med det humanistiske hvor barnet lærer på veien, og har et eget potensiale som de må få hjelp til å bli bevisst. Dersom forholdene rundt ligger til rette for det finnes det en indre drivkraft i barna og en naturlig lærerlyst som vil komme av seg selv. Hvert enkelt menneske har derfor en mulighet og frihet til å kunne utvikle sin egen personlighet, noe som igjen innebærer at du er ansvarlig for dine valg og handlinger. Dette står i stor kontrast til Freuds deterministiske menneskesyn hvor alt var forutbestemt.

Slik jeg ser det betyr ikke dette at Maria Montessori la fra seg alle tankene fra Freud. Som den positivisten hun til tider viser å være – var hun Freud evig takknemlig for den medisinske psykologien som bygget på hans teorier. Disse teoriene gav verdifulle data angående regresjonssymptomer som gjelder omstendigheter i løpet av den tidlige vekstutviklingen hos barn (Montessori, 2006:64). Dette innebærer å gå bakover i stedet for fremover i utviklingen, og barnet vil utvikle seg unormalt og i en ulykkelig retning. Freud mente da at barnet vil tilbake til det trygge i mors liv – derav uttrykket regresjonssymptomer, og den mest anvendte rømningsveien for et lite spedbarn er søvn. Freud så på søvnen som en slags flukt, og en synliggjøring av barnets motvilje for livet og verden (ibid). Gråt er et lignende symptom, og disse symptomene vil i alle tilfeller hindre barnet i normal utvikling. Absorberingen av verden blir vanskelig og blir aldri fullstendig. Disse barna gråter lett, roper alltid på hjelp, virker sløve, triste og deprimerte. Alt dette er et utslag for underbevissthetens fryktelige hevn, og videre en stor fare for menneskeheten.

”Barn som ikke får hjelp til å utvikle seg normalt, kommer senere til å ville hevne seg på samfunnet via de voksne mennesker de skaper. Vår blindhet provoserer ikke fram et opprør, slik det ville gjort blant voksne. Den former i stedet mennesker som er svakere enn de burde være, den fører til hindringer i individers liv og skaper derigjennom personligheter som hemmer verdens utvikling” (Montessori, 2006:66).

Hemmeligheten for å unngå dette fenomenet i følge Montessori, var tidlig intervensjon rett etter fødsel. Montessori som biolog dro likhetstrekk til dyrenes verden for å forklare hva som

gikk feil med barna som viste regresjonssymptomer. Høyt utviklede raser med nyfødte unger, viser en enorm kjærlighet og omsorg for barna de første dagene etter nedkomsten. Denne uforbeholdne kjærligheten måtte alle mennesker overføre til sine nyfødte barn med en gang etter fødsel, for når regresjonssymptomene først oppstår, er de vanskelig å reversere, men i følge Rogers er det håp.

Hans ord for regresjon er forsvarsatferd. Dette innebærer ikke bare atferd, men også andre konflikter som negative og antisosiale følelser. Forsvarsatferd kan gjøre at menneskets iboende ressurs til å endre egen atferd blir hindret, og det skyldes som i likhet med den psykodynamiske tradisjonen, mangler av basale behov som for eksempel kjærlighet og tilhørighet.

Rogers har derimot en tro på at mennesket kan klare å endre sin egen atferd ved å bli bevisst på dette. Alle mennesker har evnen til å kunne mestre problemer og løse konflikter i den forstand ved at vi lærer av våre erfaringer. Atferden reguleres dermed ut i fra de erfaringene som blir gjort og veilederens rolle blir å hjelpe elevene til å velge selv, eller få han bevisst på at vedkommende faktisk er sin livshistories hovedperson og samtidig ha det fulle ansvar for sin egen historie. Braaten (1971:21), sier at den eksistensielle tesen "Din egen erfaring er den høyeste autoritet" ble Rogers viktige leveregel. Og Rogers sammenligner veilederens rolle ganske enkelt med å være den som støtter sykkelen når et barn skal lære å sykle. Veilederen skal da være "supportive, not reconstructive". Vi kan fortelle barna hvordan de manøvrerer sykkelen, men de må selv øve og lære. Det kommer alltid et tidspunkt hvor den som holder sykkelen må slippe for at barnet skal komme framover. Faller de, så faller de, men hvis du fortsetter å holde sykkelen, kommer de aldri til å lære (Rogers, 1951).

Maria Montessori har sin egen tilnærming for å forstå Freuds regresjonssymptomer eller Rogers forsvarsatferd. Hun kaller dette hendelser/atferd som hindrer barnas iboende ressurser og en mangel på indre disiplin. Indre disiplin er ikke noe du er født med, men noe som må utvikles, og i følge Montessori er det lærerens jobb som veileder å lære barna dette. I følge Maria Montessori kommer barna til første skoledag som en kriger (Montessori, 2006:193). Fantasien råder, og kroppen regjeres av mangel på koordinasjon. Konsentrasjonen er sjelden på plass, og det er dette, som jeg trekker likhetstrekk til Rogers forsvarsatferd, som er utgangspunktet læreren som veileder i en montessoriskole har å starte med. Den indre disiplinen må på plass først, og deretter kan barnet få følge frihetsfølelsen sin. Via en

humanistisk tankegang med læreren som veileder, mente Montessori at det var mulig å temme selv den villeste kriger.

”.. man må være en ydmyk tjener for barnets ånd og sjel, for selv om vi oppfatter barnet på en bestemt måte i dag, vet vi ikke hvilken fremtid han eller hun har foran seg. Vi må gi barna alle muligheter og sjanser for å nå sitt fulle utviklingspotensiale, for det vil hjelpe dem til å kunne oppleve harmoni og samhörighet”. (Læreplan for montessoriskolen, 2007:96).

Læreplanen sier at læreren må være både bak, foran og ved siden av eleven for å veilede, observere og korrigere (Læreplanen for montessoriskolen, 2007:80). Og i tillegg til å være overalt til enhver tid må de inneha særskilte egenskaper for å kunne gi god veiledning til barnet. Men relasjonen mellom lærer og elev, eller terapeut og klient, er avgjørende for god utvikling. Og den som er ansvarlig for dette, er den voksne i form av lærer, eller terapeut. Carl Rogers har uttalt:

”The process of therapy is seen as being synonymous with the experiential relationship between client and therapist” (Rogers, 1951:172.)

Og empati er en nødvendighet for å opprette en god relasjon. Virkningen av å vise ekte empati er stor, og Maria Montessori presiserer viktigheten av gode rollemodeller. Tanken bak aldersblanda grupper er også for at barna skal finne gode rollemodeller blant elevene, men fokuset er ikke minst på de voksnes rolle i skolen hva dette angår. Gjensidig påvirkning er naturlig i enhver relasjon, og Rogers har flere ganger poengtert dette.

”As clients change during counseling due to the therapist’s empathy, positive regard, and congruence, these clients become more empathic, positively regarding, and congruent toward and with themselves” (Rogers i Gelso og Fretz, 2001:376).

For å nå målet om normalisering betyr det at barnet er i harmoni med seg selv, og derfor også får evnen til å kunne hjelpe andre. Med gode rollemodeller rundt som viser empati og gleden ved å jobbe, har barn en egen evne til å ta etter andre.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, brukte Maria Montessori begrepet veileder istedenfor lærer. Hun mente at den voksne personen i en pedagogisk institusjon som veileder skulle være et bindeledd mellom eleven og verden rundt (Læreplan for montessoriskolen, 2007:80).

”Vi har for vane å kontrollere barn, men dette kan være direkte skadelig, fordi det kan føre til at deres spontane aktivitet ødelegges. Vår plikt overfor barnet er å hjelpe det til å mestre handlinger som naturen har ment det skal klare.” (Montessori, 2008: 34).

Det vil derfor ikke være lærers rolle å innprente kunnskap i barnet, men heller følge barnet og se når det er modent og klart for å ta fatt på ulike oppgaver. Læreren skal tilrettelegge et miljø som barnet opplever som stimulerende og interessant, og følge barnet i den prosessen han/hun selv velger å gå. Et slikt miljø lages med hjelp av materiell håndplukket og laget for hvert enkelt barn og nivå, og målet læreren jobber mot er at barna skal bli normalisert, i den forstand at de blir selvgående og godt rustet til å ta gode valg, ikke bare for seg selv, men også for miljøet og samfunnet rundt.

For å komme hit må barnet få følge sin egen læringskurve, noe som innebærer at de skal lære det som er aktuelt på det utviklingsstadiet som vedkommende er på, helt uavhengig av hvor de er sammenlignet med jevnaldrende. I likhet med Carl Rogers, har Maria Montessori stor tro på frihet. Hun presiserte at vi ikke skulle se på barna som hjelpeløse, men beundre deres evner til å ta til seg kunnskap, språk og all livets lærdom på en så enkel måte som å kun være til stede og suge til seg alt som skjer rundt en. Hun sier derfor at barna har et absorberende sinn, og at de gjennom å absorbere fra sine omgivelser blir fremtidens menneske. Og for å få absorbert opplevelser rundt seg, må barnet bli gitt en frihet til å få gjøre dette (Montessori, 2006:32).

5.7 Prinsippet om frihet

Som nevnt innledningsvis i kapitlet har den humanistiske tradisjonen tro på at mennesket har en mulighet og frihet til å kunne utvikle sin personlighet, og frihet er slik jeg ser det en sentral grunnstein i montessoripedagogikken.

Maria Montessori mente at barna trenger frihet til å skape, frihet til å gå løs på de oppgavene som de ser er mulige å løse i det øyeblikket og frihet til å være spontane. Videre skriver hun at frihet leder til utvikling av karakter, intelligens og følelser, og at barnet derfor kun kan utvikles gjennom frihet og erfaringer. En lærer kan derfor ikke få barnet til å utvikle seg, siden dette er noe som ikke kan læres bort. Virkelig frihet er et resultat av utvikling, å bygge opp en indre veiledning ved hjelp av pedagogisk oppdragelse (Montessori, 2006:26).

Montessoripedagogene har derfor et ansvar for å tilrettelegge slik at barna får den friheten de behøver til å kunne få arbeide spontant, og klasserommet må derfor møbleres deretter. Maria

Montessori sitt mål med klasserommet var følgende: "A Montessori classroom is a laboratory of concentration" (Montessori, 2008: 124). Det skal for et barn være lett å finne fram, og alt det konkrete materiellet som barna skal bruke for å forstå virkeligheten, må derfor være tematisk og logisk organisert. Det må også være rom nok både på gulv og benker, til å få jobbet på den måten barnet ønsker. Friheten i et montessoriklasserom er derfor å kunne få bevege seg for å finne det de trenger for å utføre arbeidet sitt, og også friheten til å velge det arbeidet de ønsker å jobbe med. Frihet kan aldri være å velge og ikke jobbe med noe, for frihet og ansvar står side om side (Læreplanen for montessoriskolen, 2007:74).

Barnet skal også få frihet til å velge om det skal jobbe alene eller sammen med andre. Og for å øke sjansene for at barnet kan finne flere som er på sitt utviklingsstadium er det i Montessori naturlig å blande flere alderstrinn i en gruppe. Maria Montessori mente, som jeg skrev på side 55, at hver gruppe bør bestå av minimum tre alderstrinn, helst fire. På denne måten skapes det et lite samfunn hvor elevene gis mange muligheter for å utvikle sosial kompetanse, de får muligheten til å arbeide på mange nivåer samtidig ut fra evne og interesse, de kan hjelpe andre, og strekke seg etter sine rollemodeller. Men tanken er også ikke minst med tanke på læreren. På denne måten får læreren muligheten til å observere den enkelte elev over en lengre periode (gjærne fire år), og i ulike sosiale sammenhenger.

Jeg finner flere likhetstrekk mellom Maria Montessori sine tanker om frihet og frihetsprinsippet til John Locke. Som nevnt i kapittel 2.2.1 konkluderte Locke med troen på tre fundamentale prinsipper for utdanning. Disse var læring gjennom sanser, prinsippet om individualitet, samt prinsippet om frihet. Samtidig presiserer han hvor viktig det er å observere barna i fri lek. Maria Montessori åpnet opp for både muligheten for frihet og observasjon i Montessoriskolen. Locke skriver at man aldri skal pålegge læring, siden dette skjer gjennom en spontan egeninteresse i stedet (Stensmo, 1998). Dette synet deler Maria Montessori, og hun påstår at barna får en motforestilling mot læring hvis man prøver å tvinge på kunnskap barnet ikke er klar for (Montessori, 2006). Det er derfor viktig å ta hensyn til barnas sensitive perioder slik at barna ikke bygger opp barrierer for opplæring.

6. FRA IDIOTI TIL SPESIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER

Etter at kapittel 5 omhandlet den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer, skal dette kapitlet omhandle de to neste områdene som Peder Haug (1995) delte de spesialpedagogiske utfordringene inn i. Jeg tar først for meg det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer hvor jeg også kort kommer inn på diagnostiseringsproblematikken, før jeg avslutter kapitlet med å ta for meg det samfunnsmessige perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer.

6.1 Individuelt perspektiv på spesialpedagogiske utfordringer

Det som skiller historien om Victor, den ville gutten fra Aveyron, fra andre historier på den tiden, er at Victor møtte en person som *trodde* på hans mulighet for utvikling. Der andre så et dyr, så Itard en liten gutt i dyreham og selv om han ikke nådde sitt mål fullt og helt for å skaffe empirisk bevis på at menneske ble menneske gjennom erfaringer – ble han den første som viste at en såkalt idiot hadde mulighet for å lære og utvikle seg (Edlund i Simonsen og Johnsen, 2007:76).

Et kjennetegn på idiotene ut i fra sinnsykelegenes definisjon på midten av 1800-tallet var at de ikke hadde ånd. ”Å kunne snakke var en nødvendighet for å ta del i Guds ord og dermed være et menneske i betydningen å ha en sjel og være et åndsvesen. Idiotien skulle kategoriseres etter personens evne til å snakke” (Simonsen i Simonsen og Johnsen, 2007:96). Med spesielt Pereiras tilnærming til de døve, samt Itards og Sèguins ulike konkretiseringsmaterieill, viste det seg derimot at språket ikke kun var et gudegitt fenomen, men at idiotene kunne danne seg begreper gjennom erfaring og systematisk bruk av sansene. Det var derfor ingen grunn til å unnlate å forkynne evangeliet og Guds ord også til idioter.

Itard delte, som tidligere nevnt i kapittel 3.2.1 inn idioti i kategoriene idioti og tilsynelatende idioti. Idioti var en uhelbredelig tilstand, mens tilsynelatende idioti kunne muligens rehabiliteres ved å ta igjen det tapte av sosial stimulans. Hans etterfølger, Sèguin, delte idioti inn i fire grupper. Dette var grunnleggende og overfladisk grad av idioti som begge var relatert til svekkelse av nervesystemet. Det fantes glidende overganger mellom gradene, men fellesnevneren var at idiotene ikke hadde noen grad av utvikling. Videre hadde Sèguin en kategori for de med ervervet hjerneskader, imbecilitet. I tillegg hadde han en egen gruppe for de tilbakestående barna (ibid). Disse barna utviklet seg langsommere enn andre, men i motsetning til idiotene hadde de ikke stoppet opp i utviklingen.

Sèguins pedagogiske metode ble utformet for å kunne ivareta alle gradene av idioti, og målet hans var å minske vanskene uavhengig av utgangspunktet, og målet for noen av gradene ble å fjerne idiotien helt. Med Sèguin kom derfor tanken om at idioti ikke lenger skulle ses på som en uhelbredelig tilstand, og åndssvake og idioter skulle inkluderes i det menneskelige fellesskapet (Simonsen i Simonsen og Johnsen, 2007:98).

Da Maria Montessori begynte å jobbe i galehusene i Roma på slutten av 1800-tallet hadde derimot ikke Sèguins tanker rundt opplæringen av åndssvake og idioter etablert seg i det nye Italia. Med tanke på at Italia på grunn av utenlandske eierinteresser spesielt fra Østerrike hadde blitt holdt utenfor resten av Europa som selvstendig stat, lå de på dette tidspunktet etter med utviklinga som hadde foregått andre steder, og da spesielt i Frankrike. Rundt 1880 hadde alle nabolandene et omfattende system som ivaretok psykisk utviklingshemmede, men Italia hang etter i utviklingen. Løsningen lot vente på seg, og disse idiotene hadde to valg: galehus eller gata.

Konsulatene og regjeringens menn strebet som tidligere nevnt i kapittel 2.1 med å samle det nye Italia. Befolkningen forble nødlidende og analfabete, og i løpet av førti år, var det trettitre ulike utdanningsministre som prøvde å etablere en skolepolitikk som skulle ta Italia den rette veien. Når noe viste seg å ha god effekt, slik som Maria Montessoris undervisning av barna i galehusene hadde, var det etter hvert ikke vanskelig for Maria Montessori å få anerkjennelse blant ministerne. Hennes erkjennelse av at utfordringen hos disse barna snarere var et pedagogisk problem framfor et medisinsk problem, bidro til en optimisme blant ministerne samtidig som det lettet den økonomiske situasjonen rundt disse barna. Dersom utdanning kunne få de selvgående i et samfunn måtte det være bedre å ty til enn å stue de sammen i en institusjon.

Tankegangen rundt århundreskiftet mellom det attende og nittende århundret, var i stor grad preget av forestillingen om at en mer høytstående mennesketype kunne frambringes, noe som fikk det verst tenkelige utfallet under andre verdenskrig (Quarfood, 2005:12). Maria Montessori tok i bruk pedagogikk som en preventiv sosialmedisin som skulle forebygge det moderne samholdets problemer og bidra til at barn kunne få muligheter de ikke før hadde hatt. Men før Montessori gjorde seg bevisst disse tankene, red hun på bølgen om degenerasjonsteorien sammen med resten av italienerne.

I 1898 ga hun ut rapporten *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza* som tydelig støttet opp under en segregeringstanke jeg aldri tidligere har funnet i montessorilitteraturen. Hun

mente at en måte å unngå degenerasjonstanken og utrydde kriminalitet på var ved å oppdage de fødte forbryterne tidsnok. Dette burde skolene kunne gjøre ved å rapportere inn barn som ikke fulgte med i undervisningen, eller opptrådte asosialt. Slik kunne disse barna flyttes i egne klasser hvor spesiallærere tok seg av de, og fikk de inn på en praktisk yrkesopplæring som for eksempel til de mange tobakksfabrikkene som fantes i Italia.

”Sålunda skulle redan under barndomstiden en nyttig selektion ha genomförts som tillåter de normala att göra snabba framsteg och underlättar deras stigande mot högre grader i samhället; medan på andra sidan de svaga skulle slippa bli offer och i onödan tröttas ut av livskampen” (Quarfood, 2007:87).

Montessori dro rundt med foredrag som skulle oppmuntre til egne klasser med spesialpedagoger, men de italienske lærerne reagerte sterkt mot legenes inngrep i spesialpedagogikken. Dette oppfattes som et inngrep i lærernes revir, men samtidig slet skolene med store disiplinproblemer sammen med analfabetisme, og de så etter hvert muligheten for å få hjelp til dette problemet ved å akseptere segregerte tilbud. Montessori presiserte i sine foredrag at disiplinproblemer og skolevansker ikke var skolens feil, men at dette allerede lå latent i barnets natur, og hun vant lærernes tillit med utsagn som: ”I skolan blir de svagbegåvade ”intellektuella parasiter” som slukar lärarens tid och energi till ingen nytta” (Quarfood, 2007:94). Det ble i kongressen vedtatt en lovforslag for spesialklasser, og lærernes videreutdanning innenfor spesialpedagogikk innlemmet diagnostisering av degenerasjonssymptomene. Skolen fikk i oppdrag å oppdage de degenererede barna slik at de ble separert fra klassen og familien slik at de med rette metoder kunne korrigere defektene og redde de fra en framtid som mentalpasienter, fengselsfluer og prostituerte (ibid:89).

Montessori skjønnte at lærerne så på dette som et stort ansvar, men dersom lærerne var i tvil, kunne de kontakte legebestanden og overgi ansvaret dit. Hun viet seg helt og holdent til dette prosjektet, før hun ett år senere innså at det faktisk var feilaktige undervisningsmetoder som kunne forårsake barnas mislykkede skoletilværelse framfor arv, og vi blir nå vitne til en endring i Montessoris utsagn når det kommer til idiotbarna. Nå er vi kommet til 1897 hvor Montessori som jeg skrev i kapittel 4.1.2, besøkte galehuset ved San Giovanni sykehuset i Roma, hvor barna ble beskrevet som ville dyr som lette etter matsmuler på gulvet hele dagen. Det var da det slo Maria Montessori at disse barna snarere lekte med smulene i mangel på annen sysselsetting, og at det som drev dem var behovet for erfaringer framfor glupskhet. Da begynte Montessori og fordype seg i Itard og Sèguins arbeider, og eksperimenterte videre ved

å gi disse barna konkretiseringsmaterieell av ulike slag for å øke deres intelligens. Dette resulterte i en studietur til både London og Paris hvor hun besøkte spesialpedagogiske institutt.

Under studieturen forfatter Montessori et brev til en bekjent, Commendatore Costelli, og her får vi et innblikk i hvordan Montessori opplever skillet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. I dette brevet synliggjøres det at Montessori fortsatt har beinene godt plantet i positivismen, med en stor skepsis til den psykopedagogiske forskningen som pedagogikken baseres på. Hun finner denne betydelig mer usikker enn det medisinske og hygieniske feltet som har dannet grunnlaget for spesialpedagogikken, og dette på tross av at spesialpedagogikken har oppstått langt senere enn pedagogikken. Som jeg skrev innledningsvis, har pedagogikk aner helt tilbake fra antikken og Platon, men Montessori anser allikevel den vitenskapelige grunnen til spesialpedagogikk som langt tyngre enn bakgrunnen til pedagogikken (Quarfood, 2007:98).

Samtidig skrev jeg i kapittelet om positivismen at hun ikke ønsket at vitenskapsmannen skulle flytte inn i klasserommet for å vitenskapeliggjøre pedagogikken, siden dette vil gjøre elevene til studieinstrumenter. Derfor er det nesten litt ironisk at hun selv valgte å foreta sine egne eksperimenter ved spesialskolen hun jobbet på, ved Scuola Magistrale Ortofrenica i Roma, på elevgruppen hun senere fikk opp i eksamen sammen med normalbarna fra de offentlige skolene. Disse idiotene ble hennes egne studieinstrumenter og noen av de fikk bedre resultater enn normalbarna, og suksessen bak konkretiseringsmateriellet ble kjent.

Akkurat som jeg startet dette kapittelet med å si at det som skilte historien om den ville gutten fra Aveyron fra andre historier på den tiden, var at Itard faktisk *trodde* på at hans muligheter for utvikling. Denne troen tok Maria Montessori til seg, og overførte til idiotene på asylene, og siden til barna i Casa dei Bambini. Hun hadde nå fått bevist for seg selv at uavhengig av diagnoser hadde barn muligheter for utvikling. De trengte bare noen som hadde tro på deres mulighet til utvikling. Dagens diagnostisering vil på denne måten stå i sterk kontrast til Maria Montessoris ideologiske basis.

6.1.1 Diagnostisering

Diagnostisering var like aktuelt på Maria Montessori sin tid som det er i dag, men terminologien på diagnosene har endret seg. Felles for før og nå, er at barna blir målt og sammenlignet, og slik sett legges det betingelser rundt barnet for hvordan de skal være og prestere. I en montessoriskole, hvor pedagogikken i seg selv er så individuelt rettet mot hvert

enkelt barn, og dets egen utvikling, er det mot hele tankegangen, at barna skal måtte gjennomføre de samme prøvene uavhengig av hvilke utviklingstrinn det selv er på. Søken etter diagnoser er heller ikke framtreddende, ettersom dette egentlig ikke skal spille noen rolle, for barnet skal få hjelp ut fra det stadiet det er. Maria Montessori viste at med veiledning og stimuli i barnets interesseperiode kunne de mest neglisjerte barna lære.

Jeg setter likhetstrekk mellom Carl Rogers og Maria Montessoris syn på diagnostisering. Det store flertallet av terapeuter på den tiden mente at en korrekt diagnose var en forutsetning for en vellykket behandling, men Rogers har tre synspunkter på nettopp dette i sin klientsentrerte terapi. For det første mente han at hans behandling var den samme, uansett diagnose. For det andre mente han at den diagnostiske viten kan ødelegge person til person kvaliteten mellom terapeut og klient i form av at terapeuten har visse forestillinger om hvordan denne personen er og skal oppføre seg ut fra diagnosen før de har møttes. Og for det tredje mente han at det var klientens selvd Diagnose som var viktigst (Braaten, 1971:115).

Ut i fra det jeg har funnet ut om Maria Montessori så langt i dette masterarbeidet kan jeg langt på vei påstå at hun kunne stått for det samme synet. Akkurat som den klientsentrerte terapien er den samme uavhengig av diagnose, kan jeg si at montessoripedagogikken også skal utføres på samme vis, uansett diagnose. Bakgrunnen for dette er som tidligere nevnt at denne pedagogikken oppsto med bakgrunn i spesialpedagogikken og med en elevmasse fra galehusene som i utgangspunktet trengte maksimal tilrettelegging.

Som lærer opplever jeg ofte ved inntak av nye elever hans andre synspunkt om at diagnostisk viten kan påvirke relasjonen ved at jeg som lærer er forutinntatt. Blir jeg fortalt at et barn med asperger syndrom skal starte i min gruppe, har jeg visse forestillinger om hvordan dette skal kunne bli, og dette påvirker nok relasjonen mellom meg og eleven. Men det er i noen tilfeller mest rettferdig også overfor eleven at diagnoser blir stilt slik at de får den hjelpen de trenger. Rogers er kritisert på nettopp dette feltet, noe Braaten (1971:115) er uenig i. Han sier etter å ha jobbet ved Rogers' "Counseling Center" i Chicago at Rogers mente at det selvfølgelig var diagnoser som krevde annen behandling og som falt utenfor stabens kompetanseområde slik at de ble henvist til andre steder for rett behandling.

Mellom-menneskelige forhold er noe som foregår i nuet, og som blir til med erfaringer og egne opplevelser, men det er de som mener at ikke alt kan læres og erfares. I forbindelse med terapi har det blitt sagt at teknikker ikke spiller på en langt nær så viktig rolle som terapeuten personlighet gjør. Utsagnet: "Therapists are born – not made" (Boeree, 2006), kan i en slik

sammenheng være fristende å skrive om til å gjelde andre relasjonelle yrker som læreryrket også: Teachers are born – not made. Det stilles store krav til det å være lærer, og det er utrolig mange kvaliteter som skal være på plass, men det er heldigvis mange lærere som gjør et fantastisk flott arbeid i samværet med barna. Maria Montessori sin pedagogikk fenger og fasinere, og hvert år kommer det nye skoler i landet vårt som fører denne pedagogikken. Folk har fått øynene opp for at barna lærer på forskjellige måter, og behovet for pedagogiske alternativer er et faktum.

Rogers tredje motargument om diagnostisering som går ut på at det aller viktigste var personens selvd Diagnose tenker jeg passer rett inn i kjernen av denne oppgaven. Tittelen min er *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer*, og det viser seg som jeg skal komme nærmere inn på i neste kapittel at flere av idiotene på galehusene i Roma rett og slett var foreldreløse barn som fikk valget mellom gata eller galehuset. Miljøet på galehusene var det utslagsgivne for at de ble idioter. Å få fokus på personenes selvd Diagnose blir da for meg et skritt i riktig retning, og Maria Montessori var tidlig ute med å sette fokus på hvilke faktorer som virker inn på karakterdannelsen av mennesket.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg stilt meg selv spørsmålet om montessorituttrykket ”normalisering” i utgangspunktet oppsto gjennom Maria Montessoris realisering av drømmen om at idiotene skulle klare folkeskoleeksamen. Som jeg tok opp i kapittel 4.2 omhandler dette begrepet at barnet er normalisert når det har funnet sin indre disiplin og arbeider som et harmonisk barn. Målet for en lærer i en montessoriskole er å følge barna i prosessen mot å bli selvgående og godt rustet til å ta gode valg, ikke bare for seg selv, men også for miljøet og samfunnet rundt. Det grunnleggende menneskesynet må være troen på at ethvert menneske er godt, og at den indre drivkraften som finnes i hver enkelt av oss vil få oss gjennom livet ved at vi gjør det beste vi kan ut fra vårt potensiale. Ligger det til grunn, skal det ikke ha noe å si hvilke diagnose man besitter. Maria Montessori mener at alle verdens individer har en evne til å ville framover, noe jeg skal ta videre i neste kapittel.

6.2 Samfunnsmessig perspektiv på spesialpedagogiske utfordringer

Etableringen av Casa dei Bambini førte til at Maria Montessori tok farvel med idiotbarna, men hun bygget videre på sine spesialpedagogiske erfaringer fra asyltet. Samtidig kan det sies at det slumområdet hun startet sin første skole i var et nabolag hvor store deler av barna sto i fare for å utvikle de degenerasjonssymptomene som Maria Montessori bare fem år tidligere sto å foreleste lærerbestanden i Roma om. Med dette som utgangspunkt for elevmassen er det

rimelig å anta at Maria Montessoris store elevgrupper på opptil 60 barn i hver gruppe representerte hele variasjonsbredda som finnes av barn. Allikevel har jeg ikke funnet bevis for at Maria Montessori noensinne tydde til segregerte tiltak i sine klasserom, noe som kan være virkeligheten nettopp fordi hun baserte sin undervisningsmetode på erfaringer fra idiotbarna.

Selv om Maria Montessori helt klart jobbet hardt og systematisk for å nå sine mål, kan det også tenkes at hun var svært heldig med tidspunktet hun virket på. På det samfunnsmessige plan vokste hun opp i et land med famlende ledere, og et skolesystem som ikke var tilfredstillende. Skolesjefene var desperate etter å finne metoder som kunne utdanne barna og slik sett danne grunnlaget for Italias framtid. Det statlige prosjektet "Transformismo" som jeg skrev om på side 20, bidro også med økonomisk støtte til utdanning. Alt dette bidro nok til at Montessori slo gjennom da hun gjorde, samtidig som hennes engasjement i skolesystemet lett ble lagt merke til, siden det var så totalt forskjellig fra de offentlige skolenes pedagogikk.

Samtidig banet Maria Montessori seg vei både i herredominerte yrker og fagkretser. Hun var den første kvinnen som gikk ut av medisinstudiet i Italia, noe som i seg selv ble lagt merke til. I tillegg til hennes faglige styrke, kan det derfor tenkes at hennes posisjon som kvinne og feminist bidro til at oppmerksomheten rundt henne gikk i de retninger de gjorde. Det var nok uten tvil hennes kvinnelige omsorg for barna, som i utgangspunktet gjorde henne interessert i denne gruppen av barn. De vekket hennes sympati, og hun gikk etter hvert fra å bruke terminologien idioter til å benytte seg av "...my unfortunate pupils" (Montessori i Standing, 1957:30).

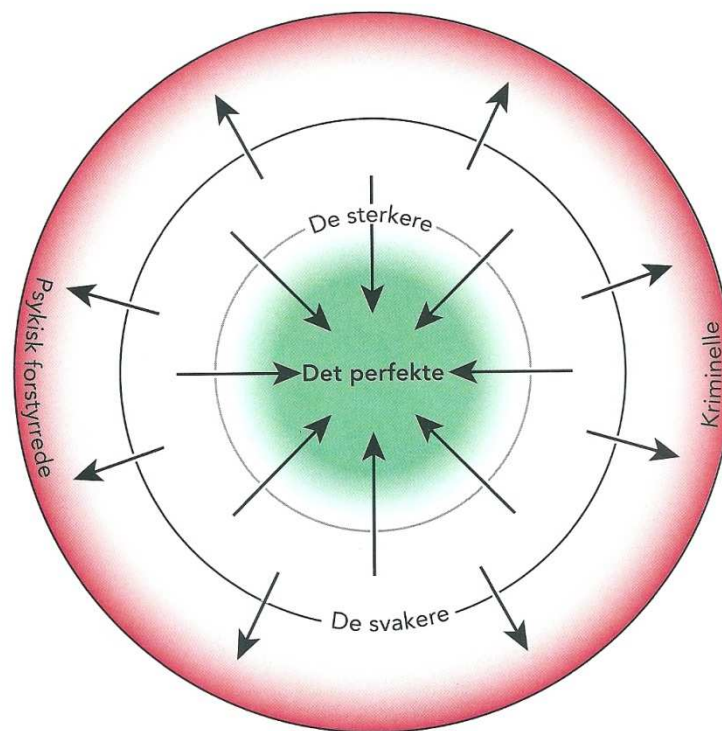
I tillegg jobbet hun hardt for å få skolen som en større del av samfunnet. "Undervisning oppfattes i dag som noe som er adskilt fra både det biologiske og sosiale livet. Alle som trer inn i undervisningsverdenen har en tilbøyelighet til å isoleres fra samfunnet" (Montessori, 2006:21). Skolene tok ikke vare på hele barnet. De la ikke til rette for barnas naturlige behov for bevegelse, samspill med andre, og langt mindre tok de vare på elevenes psykiske liv. Var barna feilernært, eller med nedsatt syn eller hørsel resulterte det i dårlige karakter, men ytterst sjeldent ytterligere tiltak (ibid).

Problemet vedvarte oppover i utdanningssystemet: "Resultatet blir at unge mennesker forlater universitetet med sine intellekt så låste og hemmede, at de har mistet all kraft til å utvikle seg til individer. Og de kan ikke lenger bedømme sin samtids problemer" (ibid:21). Siden skolene opererte i sin egen verden, mente Montessori at studentene forberedtes på livet ved å bli utestengt av det, noe som ga fatale følger. Montessori viser til statistikk som viste til en

markant økning av mentalt forstyrrede og kriminelle med universitetsgrader, og hennes forklaring på dette var at studentene møtte en verden etter studiene som de rett og slett ikke var forberedt på (Montessori, 2006). Hun ønsket dermed å lage en skoletype der hverdagslige gjøremål og hygiene fikk en naturlig plass i skolehverdagen. Sammen med faglig påfyll for intellektet ville denne kombinasjonen gjøre barna bedre rustet for hverdagen.

6.2.1 Karakterdannelse

I følge Montessori ble barna i det italienske samfunnet på begynnelsen av 1900-tallet gruppert i følgende grupper: De som har avvik som det er nødvendig å endre; de som er snille (passive) og kan ses på som forbilder og de som anses å være overlegne. De to sistnevnte er karaktertrekk som foreldrene så på som ønskelige, mens den første gruppen gjerne ble plassert i institusjoner eller sendt bort på arbeid. For å symbolisere sine tanker om karakterdannelsen i samfunnet har hun laget følgende figur som skildrer at individet trekkes i ulike retninger avhengig av karaktertrekk:



(Montessori, 2006:233)

Området i midten markerer perfektjonens sentrum og i sirkelen rundt der er de sterkeste i samfunnet som har hatt en sterk livskraft eller svært gode livsvilkår på sin vei. Disse vil som regel alltid strekke seg inn mot perfektjon, og aldri søke utover i ringen. Neste sirkel

representerer majoriteten av befolkningen, de som nærmer seg idealet, men som har hatt mindre energi eller mer hindringer på veien mot perfektjonismen. Disse anses som svakere, og står i større fare for å skli utover til ringens ytterkant som omtales som det asosiale området. De kjenner seg alltid fristet, og om de ikke anstrenger seg kan de ende opp i den ytterste sirkelen. Den består av de som har falt helt ut av mønsteret som kriminelle og psykisk forstyrrede. De har ikke tilpasset seg livet slik de andre har i større eller mindre grad, og befinner seg slik sett i periferien av samfunnet. For de i den midterste ringen er faren stor for å ende i den ytterste sirkelen og det er ikke fordi mennesket har en dragning mot gleden – for ingen har glede av å bli gale eller kriminelle, men Montessori skriver om en uimotståelig kraft, en sentrifugalkraft som krever en stadig kamp mot å dras mot det onde (Montessori, 2006:157). For å stå imot er det da for mange nødvendig å knytte seg til noen andre som kan hindre fallet. Maria Montessori konkretiserer at dette i manges tilfelle kan være be til høyere makter, noe som igjen viser religionens plass i hennes tankegang. Felles for menneskeheten skriver Montessori, er at alle har en evne til å strekke seg oppover. Dette vil si at både samfunnet og menneskene har dette til felles, et mål for å streve etter utvikling.

Dette positive samfunnssynet og troen på at en ny pedagogikk kan være med å bidra til å få samfunnet framover som et bidrag til kosmos, ser ut til å være selve drivkraften i montessoripedagogikken. Maria Montessori ønsket, som tidligere nevnt, at hennes pedagogikk skulle virke som en preventiv sosialmedisin som skulle forebygge det moderne samholdets problemer (Quarfood2005:8). Det var samfunnet selv, og institusjonene, som ikke var konstruert til å favne om hele den normale variasjonsbredda som finnes blant mennesker. Ved at Maria Montessori endret den ene institusjonen – den pedagogiske institusjonen, mente hun at hun var ved sakens kjerne. Selve formelen til en bedre framtid og grobunnen for det moderne samfunnet var i følge Maria Montessori barna. ”Når man tjener barnet, tjener man livet” (Montessori, 2006:7). Og slik jeg forstår Maria Montessori på dette feltet, skiller hun ikke her på barna.

Ut fra hva jeg har funnet ut i kapittel 5 om hennes menneskesyn mente Maria Montessori at alle barn vil gjøre det beste de kan ut fra sin situasjon, og med tanken om at alle mennesker strever etter utvikling gjelder det derfor bare å finne et hensiktsmessig arbeid til disse. Montessori brukte begrepet arbeid når barna jobbet med konkretiseringsmateriellet i sine skoler, og hun så gjentatte ganger at barn med uønsket atferd roet seg ned når de begynte å jobbe. ”Mennesket er et intelligent vesen og har nesten like stort behov for mentalt påfyll som

av mat” (Montessori, 2006:150). Nøkkelen for Montessori var utdanning, og en endring i samfunnstenkingen.

”Vi vil hjelpe menneskets selvoppbyggelse på de rette tidspunktene, slik at menneskeheten kan viderutvikles til noe storslagent. Samfunnet har bygget opp murer og barrierer. Den nye pedagogikken må rive disse ned, og gjøre horisonten fri. Den nye pedagogikken er en revolusjon uten vold. Det er nettopp en slik fredelig revolusjon vi trenger, og hvis den seirer, vil en revolusjon som innebærer vold bli gjort umulig for all fremtid” (Montessori, 2006:160).

For å bryte ned de murene og barrierene som samfunnet hadde laget, måtte det derfor satses på barnet og den nye generasjonen. Dersom samfunnet skulle være premissleverandør til skolene, ville barna ikke bare ta etter samfunnets gode hensikter, men de ville også ta etter de dårlige og uønskede hensiktene (Roth, 1995:58). Slik jeg forstår Maria Montessori var hun derfor en pedagog som ikke satte samfunnets interesser foran barnas, men heller mente at barnas utdanning og behov skulle baseres på barnets natur. Denne fredelige revolusjonen som jeg henviser til ovenfor i sitatet, vil derfor bestå av å utdanne en ny generasjon som med større kunnskap om kosmos derfor vil være i stand til å forvalte samfunnets interesser og ressurser på en langt bedre måte enn det Maria Montessori var vitne til i de to verdenskrigene.

7. AVSLUTNING

Min hensikt med dette prosjektet har vært å finne ut hvordan det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori kan ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer. Jeg startet med å gjøre rede for det idèhistoriske landskapet hvor jeg med utgangspunkt i tre fagområder: politikk, filosofi og religion trakk fram det rådende synet på feltet i 1800-tallets Italia.

Kort fortalt ble jeg her kjent med et Italia som var helt i startgropa som en samlet nasjon. Quarfood (2005) skriver om et land med famlende ledere og styringssett, men samtidig en nasjon med stor framtidsoptimisme. Den katolske kirke sto sterkt som enerådende oppdrageranstalt med et verdensomspennende sentrum i Vatikanstaten, i hjertet av Roma, med grense til Italia på alle sider. Det rådende filosofiske feltet baserte seg i stor grad på arbeidene til John Locke og Jean-Jacques Rousseau, og det var med utgangspunkt i deres syn på oppdragelse og pedagogiske spørsmål jeg videre nøstet meg framover gjennom biografier av inspiratorer som til slutt ledet meg fram til Maria Montessoris biografi.

Først presenterte jeg Jacob Rodriguez Pereira som personlig kjente Rousseau og som startet Frankrikes første og eneste skole viet de døvstumme. Ved å bruke berøringssansene lærte de døvstumme å forstå intensitet og toneleie, og Pereira hadde stor tro på at de derfor også kunne klare å produsere tale som alle kunne forstå uavhengig av de kunne tegnspråk eller ikke. Gjennom en videreføring av Bonets håndalfabet som Pereira i tillegg inkluderte posisjon av vokale organer, tungebevegelse og lyd, klarte disse elevene å gjøre seg forstått i samfunnet, og selv om han ikke nevnes så ofte i forbindelse med pedagogikk, var Pereira tidlig ute med å sette sansetreningen i et system.

Jean Marc Gaspard Itard var en av de som like etter Pereiras død fikk stor publisitet når det gjaldt å sette sansetrening i et system. Hans bidrag i kampen for å bevise at mangel på sosial stimulans kunne føre til tilsynelatende idioti, men deretter rehabiliteres vakte stor interesse selv om prosjektets slutt ikke ble som han hadde tenkt. "Den ville gutten fra Aveyron" viste seg å ha medfødt idioti snarere enn tilsynelatende idioti, men allikevel viste Itard at ved hjelp av sansetrening hadde gutten tilegnet seg flere menneskelige egenskaper.

Itards elev, Eduoard Onesimus Sèguin, fortsatte på hans arbeid med en ny idiot, og utviklet en mer helhetlig metode som innebar flere pedagogiske områder enn kun sansetrening. Denne metoden besto av fire hovedmoment: motorisk trening, sansetrening, intellektuell trening og

moralsk oppdragelse. I tillegg utvidet han konseptet til å gjelde en gruppe med elever, framfor enkeltelever som til nå hadde vært mest anvendt i forskningssammenheng.

Mens Sèguin setter sammen sin helhetlige pedagogiske metode, vokser Maria Montessori opp i Roma. Med svært uvanlige veivalg som kvinne uteksamineres hun etter hvert som Italias første kvinnelige lege. I følge Kramer (1977) stiller Maria Montessori allerede i sin tid som legestudent, kritiske spørsmål til utdanningssystemet. Undervisningen besto av forelesninger uten nevneverdige dialoger, og eksamen besto i all hovedsak av å kunne memorere innholdet i forelesningene. Da hun arbeidet som psykiater ved San Giovanni klinikken stiftet hun som tidligere nevnt, kjennskap til idiotbarna og veien hennes videre ble staket ut. Ved å benytte konkretiseringsmateriell og sansestimulering lærte hun disse elevene å lese og skrive, og da hun fikk muligheten til å starte skole i fattigkvarteret San Lorenzo, gjorde hun dette. Jeg har selv skrevet at hun nå forlot idiotbarna for å begynne å arbeide med normalbarna, men gjorde hun egentlig det? Forlot hun egentlig idiotbarna? Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg et annet syn på dette.

Gjennom drøftedelen har jeg brukt det idèhistoriske landskapet rundt Maria Montessori i et forsøk på å forstå hvordan det kan ha påvirket hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer. Disse utfordringene valgte jeg å dele inn etter Haugs (1998) inndeling: den ideologiske basisen, individuelle perspektiver på spesialpedagogiske utfordringer, samt samfunnsmessige perspektiver på spesialpedagogiske utfordringer.

7.1 Den ideologiske basisen for spesialpedagogiske utfordringer

Som tittelen på oppgaven sier: *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer* er det nettopp gjennom den ideologiske basisen utviklingen i det idèhistoriske landskapet har blitt synliggjort aller mest. Det handler om de verdiene som skal gjelde for de tiltakene som blir rettet mot personer som havner utenfor majoriteten. På Montessoris tid ble disse sperret inne blant annet på galehus, med fellesbetegnelsen idiot.

Etter å ha tatt for meg flere av de menneskesynene jeg mener Maria Montessori kan settes i sammenheng med i kapittel 5, sitter jeg først og fremst igjen med en erkjennelse av at Maria Montessori hadde en uimotståelig kjærlighet og tro på barnet. Hun forklarte dette både ut fra sitt ståsted som lege og tiltroen til det psykologiske feltet, til biologi og troen på barnet som et produkt av naturen, og ut fra utallige timer med observasjoner av barnet i aksjon med læringsmateriell. Det har vært spennende å følge henne gjennom hennes virke først blant idioter og deretter til barna i Casa dei Bambini, og for på nytt henviser til oppgavetittelen min

har det vært spennende å følge litteraturen gjennom en tidsepoke som benyttet seg av ord som idioter til Montessoris egen erkjennelse ved å endre fra termen idiot til termen ”my unfortunate pupils.”

Maria Montessori ble født inn i en periode i Italia da landet hadde et sterkt behov for nytenkning. Montessori beskriver utdanningssystemet på denne tiden med sine egne ord på denne måten:

”Hvis vi undersøker de arbeidsplaner som anbefales i skolene, ser vi raskt hvor kjedelige de er. Dagens utdanning og pedagogikk er fornedrende. De skaper mindreverdighetskomplekser, og svekker på en utgjort måte de menneskelige egenskapene. Måten utdanningen er lagt opp på, setter grenser for kunnskapen som ligger langt under det naturlige nivået. Skolevesenet utstyres barna med krykker i stedet for å la dem løpe fritt på sine egne føtter. Det er en pedagogikk som bygger på menneskets lavere egenskaper, og ikke på de høyere. Det er menneskets egen feil hvis majoriteten av oss er underlegne, ettersom karakterdannelsen i løpet den kreative perioden har blitt hindret. Vi må anstrenge oss for å gjenvinne det sanne menneskelige nivået, og la våre barn få bruke sine skapende evner” (Montessori, 2006:160).

Igjen skinner troen på barnet igjennom. Og barnet skulle i følge Montessori bruke sine skapende evner gjennom en holistisk tankegang. Samtidig føler jeg at selve kjernen i hvordan en lærer skal jobbe i en montessoriskole, som en veileder som går ved siden av barnet – best kan forstås ut i fra den humanistiske tradisjonen og troen på at ethvert menneske har en iboende ressurs og en vilje til å strekke seg framover. Som vi har sett gjennom oppgaven var ikke dette et nytt fenomen i Montessori sin tid. Både Rousseau og Itard så på seg selv som veiledere i undervisningsøyemed, men Sèguin og Montessori videreførte dette til et større system som kunne fungere med fulle klasser framfor kun enkeltelever.

7.2 Det individuelle perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer

I kapittel 6.1 om individuelle perspektiver på spesialpedagogiske utfordringer, kom jeg inn på diagnostiseringen av barn. Alltid har det eksistert barn som ikke har fulgt normalkurven, og alltid kommer det til å gjøre det. Montessori førte selv sine journaler som inneholdt informasjon om nødvendige hendelser før skoletiden inntraff. Dette kunne være om mor hadde drukket under svangerskapet, eller om barnet viste uhensiktsmessig atferd. Allikevel fikk disse barna ta del i felleskapet i et montessoriklasserom der de holdt på med arbeid

tilpasset deres nivå, og den uhensiktsmessige atferden forsvant så raskt de fordypet seg i konkretiseringsmateriellet.

Når det gjelder skolens kartlegginger er ett av målene med disse å finne ut om den opplæringen som blir gjort er god nok. I et konkurranseorientert samfunn, hvor alt skal måles opp mot hverandre, henviser til resultater og konkludere med om ting er kostnadseffektivt eller ikke, dukker ofte følgende spørsmål opp: "Virker det?" Svaret som Gelso og Fretz (2001:377), gir til dette spørsmålet er: "Det kommer ann på". De menneskelige grunnholdningene, og de personlige egenskapene som ligger til grunn for å få til en god læresituasjon for et barn, vil variere fra person til person. Montessoripedagogikkens mål om normalisering er tidkrevende prosesser, og det er vanskelig å få til tallfestede og målbare resultater av personlig utvikling.

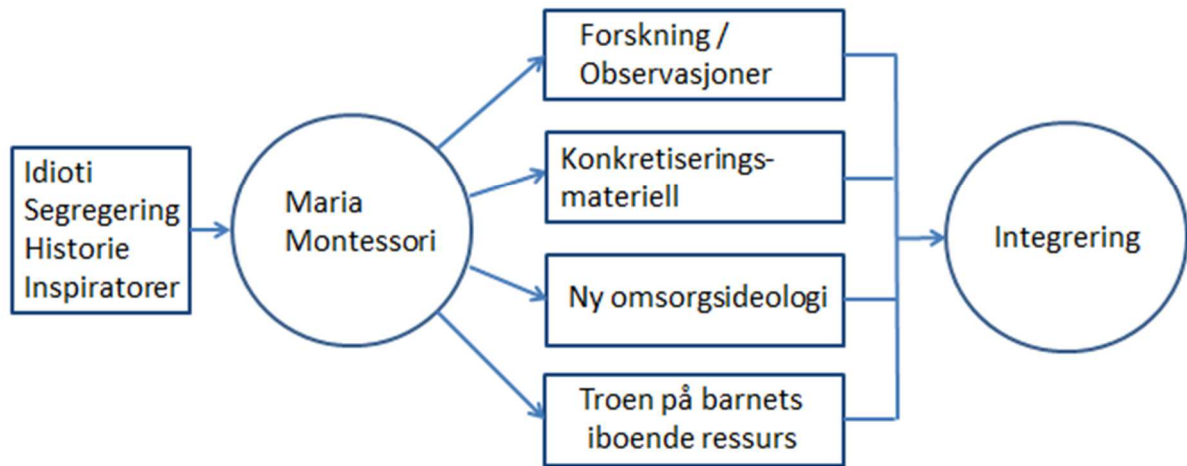
Maria Montessori virket på en tid der ett av samfunnets største ønsker til skolen var at analfabetismen skulle reduseres og aller helst slettes. Det målbare resultatet var derfor om barnet hadde lært å lese og skrive. Kunne hun henviser til dette, var det et tegn på at undervisningen virket. Og det kunne hun. Til og med idiotene lærte å lese av hennes metoder.

7.3 Det samfunnsmessige perspektivet på spesialpedagogiske utfordringer

Som jeg skrev i kapittel 7.1 er idioti en annen tids oppfatning av spesialpedagogiske utfordringer. Forståelsen av idioti utviklet seg langsomt men sikkert gjennom 1800-tallet til ikke bare å innebære en individuell årsaksforklaring, men også til å involvere samfunnet. Som jeg har forstått ut fra denne oppgaven var Maria Montessori svært tidlig ute med denne erkjennelsen. Hun ønsket, som tidligere nevnt, å endre de pedagogiske institusjonene slik at de kunne ivareta hele variasjonsbredden innenfor menneskeheten. Som nevnt i kapittel 6.2 ønsket hun å inkludere undervisning med det biologiske og sosiale livet, og måten hun møtte denne utfordringen på var gjennom å starte et kosmisk utdanningsløp gjennom montessoriskolen.

For å synliggjøre mine avslutningstanker har jeg valgt å sette disse inn i en modell. Modellen kan forstås ut fra tittelen på oppgaven: *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer*.

Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer



Først har jeg laget en boks som skildrer noe av landskapet Maria Montessori jobbet ut i fra. Her har jeg lagt forståelsen av idioti, ulike segregeringstilbud som for eksempel galehus, samt historien innenfor både pedagogikk og medisinfeltet, og hennes inspiratorer. Dette har vært med på å forme Maria Montessoris tanker og idèer i grunnlaget av sin pedagogikk. Maria Montessori har jeg plassert i en egen boble, siden hun personlig bearbeider og former sine forgjengers og samfunnets tanker. Ut fra hennes boble har jeg valgt ut fire elementer som for meg synliggjør hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer.

Dette er først og fremst all hennes forskning og observasjoner av barn. Montessoriskolen er et resultat av systematisk forskning og langvarige observasjoner av barnet i arbeid. Ut fra dette arbeidet laget hun konkretiseringsmateriell, både sitt eget og etter inspirasjon av sine forgjengere. Dette materiellet så hun fenget alle barna, også idiotene. Neste boks har jeg kalt ny omsorgsideologi. Maria Montessori, har slik jeg ser det, dannet en form for ny omsorgsideologi. Som jeg gjorde rede for i kapittelet om hennes biografi på side 41, ble det viden kjent at Maria Montessori strakk seg mye lenger enn legerollen tilsa. Hun vasket gjerne leiligheta til pasienter for å forebygge spredning av sykdommer, samt lagde næringsrik mat som en del av sitt legebek, noe som viste en omsorgsrolle for hele det sammensatte mennesket, uavhengig av diagnose og roller.

Denne omsorgen tok Maria Montessori med seg inn i galehusene. Hun slo seg ikke til ro med å se på at disse barna kun ble oppbevart innenfor disse rammene. Hennes store tiltro til embryologi anslo, som jeg nevnte på side 57, at det er forandringer i naturen som blir grunnlaget for endringer i mennesket. Overført til barna i asylet, kunne det derfor være

omgivelsene som hindret barnas utvikling og gjorde de gale. Ved at hun åpnet en skole i Romas slumområde viste hun også at hun ikke skilte på sosiale lag. Hun var tilstede for alle, og dette er hva jeg kaller en ny omsorgsideologi på denne tiden. Samtidig besitter hun fra sin ideologiske basis som jeg innledningsvis gjorde rede for i kapittel 7, en veldig sterk tro på barnets iboende ressurs.

Ut fra disse fire aspektene springer det ut en boble som jeg har kalt integrering. Det inntrykket jeg sitter igjen med etter denne idèhistoriske reisen, er at montessoriskolen måtte være et tidlig resultat av integreringstanken. Montessoriskolen fungerte like godt i alle samfunnslag og i alle kulturer, og den spredte seg raskt til både India, USA og resten av den store verden. Hvert enkelt barn skal få opplæring på sitt nivå, uavhengig av alder og måten dette ble gjort på, og fortsatt blir, er gjennom konkretiseringsmateriell og metoder som har blitt til gjennom forskjellige tider og av forskjellige pedagoger. Alt fra Pereiras håndalfabet, til Itards metallbokstaver, og til Sèguins geometri- materiell. Alt dette har Maria Montessori videreført og satt i system til det som er blitt den verdensomspennende montessoribevegelsen. Som Maria Montessori selv gikk fra medisinfeltet til pedagogikken, har også forståelsen rundt spesialpedagogiske utfordringer gått fra en ren medisinsk forståelse som idioti, til en pedagogisk samfunnsmodell.

Maria Montessori presenteres som en av de store pionerene innenfor pedagogikken, og Myhre (2003) skriver at hun ved siden av John Dewey var den reformpedagogen som oppnådde størst internasjonalt ry (Myhre, 2003:180). Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det virkelig gått opp for meg hvor stor hun var. På forsiden til Myhres bok *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* fra 2003 er det portretter av 16 pedagoger og filosofer.



Jeg har latt øynene hvile på denne forsiden gjentatte ganger i min skriveprosess for å prøve å rydde opp i pedagogiske retninger og menneskesyn ved å se på personene bak tankene. En dag slår det meg at jeg ser portretter av femten menn og ei dame. Jeg har siden jeg begynte å studere pedagogikk hatt en forståelse av at Maria Montessori var stor, men å se henne alene med alle disse historiske mennene innenfor pedagogikk og filosofi setter på nytt ting i perspektiv for meg.

I dagens samfunn hvor barnet er i fokus, og hvor møbler spesiallaget for barn snart er en selvfølge på ethvert barnerom, er det lett å glemme hvor banebrytende Maria Montessori faktisk var i sin tid. Denne oppgaven har tatt meg med på en idèhistorisk reise i et landskap som ikke bare har gitt meg en større forståelse av hvorfor montessoripedagogikken har blitt som den har blitt, men den har også åpnet øynene mine for det komplekse samspillet mellom utdanningsinstitusjoner og samfunnet.

Selv om skolereformer endres med tiden har montessoriskolen i veldig stor grad klart å beholde sin opprinnelse. Dette viser at barnet som et produkt av naturen til all tid vil ha de samme behovene de første leveårene uavhengig av hvilke tidsepoke vi finner oss i, sosiale lag eller kultur. Maria Montessori har klart å danne en utdanningsinstitusjon etter hennes eget ønske, som favner om hele den naturlige variasjonsbredden du kan finne blant mennesker.

LITTERATURLISTE

- Boeree, George (2006): *Carl Rogers*. Lokalisert 8.12.14
<http://webspace.ship.edu/cgboer/rogers.html>
- Boyd, William (1914): *From Locke to Montessori. A critical account of the Montessori point of view*. London: George G. Harrap & Company.
- Braaten, Leif J. (1971): *Klient-sentrert rådgivning og terapi: en systematisk innføring i Carl R. Rogers' psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Trond Berg (2003): *hva er IDÈHISTORIE*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fynne, Robert John (1924): *Montessori and her inspirers*. Dublin: The Educational Company of Ireland.
- Gelso, C. og B. Fretz (2001): *Counselling Psychology*. San Diego, CA: Harcourt, Brace, & Javanovich, Inc.
- Hammerlin, Yngve og Larsen, Egil (1997): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Hareide, Dag (2011): *hva er HUMANISME*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Jan-Olav (2005): *Menneskesyn – historisk arv og varig aktualitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hobson, Rolf (2009): *Krig og strategisk tenkning i Europa 1500-1945. Samfunnsendring – statssystem – militærteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Kramer, Rita (1977): *Maria Montessori. A Biography*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Lima, Geir (2014): Italia. *Store norske leksikon*. Lokalisert 23.11.14 <https://snl.no/Italia>
- Locke, John (2003): *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Oxford University Press.
- Makt og demokratiutvalget (2003): Makt og demokrati. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:19. Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/019/PDFS/NOU200320030019000DDD/PDFS.pdf>
- Montessori, Maria (2006): *Barnesinnet*. Bekkestua: Montessoriforlaget.
- Montessori, Maria (2009): *Barndommens gåte*. Bekkestua: Montessoriforlaget.
- Montessori, Maria (1974): *Education for a New World*. A Kalakshetra Publication.

- Montessori, Maria (2008): *The Montessori Method*. Radford: Wilder Publications.
- Myhre, Reidar (2003): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Noddings, Nel (1997): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Norsk Montessoriforbund (2007): *Læreplan for Montessoriskolen*. Stabekk: Norsk Montessoriforbund.
- Norsk Montessoriforbund (2014): Lokalisert 19.11.14:
http://www.montessorinorge.no/no/barnehager_og_skoler/barneskoler/
- Næss, Arne (1978): *Filosofiens historie 2. Fra renessansen til vår tid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Quarfood, Christine (2005): *Positivism med mennesklige ansikter. Montessoripedagogikkens idèhistoriske grunder*. Stockholm/Stehag: Östlings Bokförlag Symposion.
- Rogers, Carl R. (1951): *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company
- Roth, Klas (1995): *Montessori – pedagogikken. En kritisk analyse*. Stockholm: HLS Förlag Stockholm
- Rousseau, Jean-Jacques (2010): *Èmile – eller om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget
- Simonsen, Eva og Johnsen, Berit H. (2007): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag
- Skjervheim, Hans (1992): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Dale, Erling Lars (red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Standing, E.M.(1957): *Maria Montessori. Her life and work*. New York: Hollis & Carter Limited.
- Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stensvold, Anne (2013). Katolisismens historie. *Store norske leksikon*. Lokalisert 23.11.14:
https://snl.no/katolisismens_historie
- Svendsen, Lars Fredrik Händler (2012): Idèhistorie. *Store norske leksikon*. Lokalisert 19.11.14: <https://snl.no/id%C3%A9historie>
- Vatland, M. Hestnes og M. Lexow. (2004): *Montessori – en innføring*. Bekkestua: Montessoriforlaget.