

[MONTESSORIMETODEN]

Fra Helga Engs redegjørelse til dagens praksis i Norge

Av

Ine Rosland

Hovedfagsoppgave ved det pedagogiske fakultet

Vår 2006

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

INNHALDSFORTEGNELSE

<u>Montessorimetoden. Fra Helga Engs redegjørelse til dagens praksis i Norge.</u>	
INNLEDNING.....	s5
1. TIDLIG UTBREDELSE OG POPULARITET.....	s7
Hvem var Maria Montessori?.....	s7
Montessoripedagogikkens omtale i Norden og Norge.....	s11
Boken <u>Montessori metoden</u> oversatt til dansk/norsk i 1917.....	s13
Omtalen av Montessoripedagogikken i Helga Engs tiltredningsforelesning.....	s15
Montessorimetoden som pensum i ”nutidspedagogikk”.....	s20
Helga Engs håndskrevne notater.....	s22
2. DRØFTING AV HELGA ENGS FORELESNINGSREKKE MOT ANDRE AV HELGA ENGS NOTATER OM DR. MONTESSORI OG MONTESSORIPEDAGOGIKKEN.....	s25
Vitenskapelig plassering, eksprimenterende pedagogikk.....	s25
Læreren.....	s28
Bakgrunn for metoden.....	s30
Frihet.....	s32
Dressur/ disiplin.....	s36
Belønning og straff.....	s38
Barnet.....	s39
Arv og miljø.....	s40
Undervisning, lærer leksjon.....	s41
Stillhet.....	s44
Ernæring og gymnastikk.....	s45
Naturen.....	s47
Sanseoppdragelse.....	s47
Tegning.....	s50

Skrive- og leseopplæring.....	s52
Den videregående metode.....	s53
Metodens utbredelse.....	s54
3. DEN VITENSKAPELIGE METODE UT FRA HELGA ENGS FORELESNING OG SKRIFTER.....	s56
Eksperimenterende pedagogikk.....	s56
Begrepet antropologi.....	s58
4. MONTESSORIMETODENS MATEMATIKK UNDERVISNING VURDERT AV HELGA ENG.....	s61
5. EN SAMMENLIKNING AV HELGA ENGS PERSPEKTIV PÅ METODENS ULIKE ASPEKTER MED DR. MONTESSORIS EGET PERSPEKTIV.....	s64
Læreren	s64
Bakgrunn for metoden.....	s68
Frihet.....	s69
Dressur/disiplin.....	s70
Belønning og straff.....	s71
Barnet.....	s73
Arv og miljø.....	s74
Undervisningen / leksjonen.....	s75
Stillhet.....	s76
Ernæring og gymnastikk.....	s80
Naturen.....	s80
Sanseoppdragelse.....	s81

Skrive og lese opplæring.....	s84
Den videregående metode og tegning.....	s85
6.MONTESSORI I DAG.....	s86
Montessori Kongress.....	s88
Dagens norske montessorirutgivelser.....	s89
7.MONTESSORIMETODEN ANVENDT I DAGENS NORSKE MONTESSORISKOLER.....	s90
Kosmisk undervisning.....	s90
Orden og hygiene.....	s92
Orden i det tilrettelagte klasserommet.....	s94
Læring ved imitasjon.....	s96
Følger lese- og skriveundervisningen dr. Montessoris retningslinjer?.....	s97
Stillhet.....	s102
Frihet.....	s104
8. AVSLUTNING.....	s106
KILDER.....	s109

Montessorimetoden.

Fra Helga Engs redegjørelse til dagens praksis i Norge.

INNLEDNING.

I denne oppgaven tar jeg for meg den norske belysningen av montessorimetoden fra tidlig på nittenhundretallet, først og fremst gjennom Helga Eng og hennes omtale og behandling av metoden på universitetsnivå. Jeg kommer til å se på metoden, dens utvikling og teoretiske belysning her til lands i løpet av Maria Montessori og Helga Engs levetid. Utviklingen av praksis og anvendelse av metoden i det tjuende århundre har kommet som en naturlig utvikling av metodens fremgang og utvikling på verdensbasis. Men dette var ikke noe som lå i kortene ut fra den omtale og behandling metoden fikk i Norge fra 1913 til førtifemtallet, til tross for at metoden fikk langt mer omtale og behandling på universitetsnivå på den tiden enn den generelt sett får i dag. Den norske utviklingen avviker fra den danske.

Praksisen i norske montessoriskoler i dag hviler på den opprinnelige teorien. Det er denne teorien som i sin tid ble behandlet av Helga Eng gjennom hennes forelesninger over temaet ”Nutidspedagogikk” ved det nyopprettede Pedagogiske institutt ved Universitetet i Oslo, og det er den samme teorien som er videreført gjennom teoretisk dekning og praksis i Norge i dag. I den siste delen av denne oppgaven vil jeg se på hvordan dette foregår i nåtidens norske pedagogiske verden.

Det er nyttig for oss å være oppmerksom på de kulturelle brillene Maria Montessori og Helga Eng tolket sine observasjoner gjennom. De var begge store, kvinnelige pedagoger fra ”barnets århundre.” Maria Montessori var 5 år eldre enn Helga Eng. Maria Montessori var fra en italiensk borgerklassefamilie. Helga Eng var, eldste jente fra en bygdelærers familie, med oppvekst på et småbruk. Helga Eng hadde lærer utdanning og pedagogisk- psykologisk studium frem til doktorgrad. Maria Montessori hadde medisinsk og spesialpedagogisk bakgrunn i tillegg til universitets utdanning i blant annet antropologi. Begge var opptatt av undervisningsmetode og barns evne til å lære. Helga Eng var åpen for å se hva som fantes av kunnskap blant lærerne i skolen, og hvordan denne manifesterte seg i eksisterende praksis.

Dr. Montessori stolte hundre prosent på egen erfaring og vurderingsevne. Hun mente å ha utviklet den ene rette undervisningsmetode som ville gi best mulig læringsutbytte for alle barn. Hun mente å ha funnet det ultimale pedagogiske verktøy som bare ble bra nok om hun selv ledet og utviklet det. Hun hadde som utgangspunkt at det eksisterende skolesystemet ikke var funksjonelt og heller ikke godt nok til å kunne bygge videre på. Dr. Montessori sine bøker bærer preg av en egen intensitet og sterk tro på at hennes egen metode var den eneste rette. Det var denne samme intensiteten som også gjorde henne til en ypperlig og overbevisende taler. Metoden hun utviklet som sitt livsverk var noe hun selv førte streng kontroll med. Som eksempel på dette kan nevnes at da hun i perioden 1936-1939 hjalp nederlandske foreldre med å utvikle et undervisningsprogram for ungdomsskolealderen (Erdkinder), ønsket hun ikke å sette navnet sitt på dette fordi det ikke var et fullt utviklet opplegg som hun selv førte kontrollen med, jfr (Lillard 1996:152-176)

Helga Eng reiste til Halle i Tyskland for å studere samme året som Dr. Montessori ga ut sin første bok. Denne ble vel neppe oversatt umiddelbart og dermed ville det gå enda noen år før Helga Eng fikk inngående kjennskap til metoden. Men ut fra den enorme publisiteten metoden fikk i årene 1912-1913 er det rimelig å anta at det var på denne tiden Helga Eng først fikk vite om den. Den omtales i en samtale hun har med Ligthart. Det kommenteres da at dr. Montessori tar betalt for å lære opp personell i metoden. Hun styrer opplæringen på egne premisser, i motsetning til Ligthart som frivillig og gratis deler sin metode med andre og lar det bli opp til mottager hvordan metoden blir benyttet videre.

Helga Eng var i likhet med dr. Montessori opptatt av praksis. Teori og praksis var og er tett flettet sammen. Dette gjelder all praktisk anvendbar pedagogikk. Både vektlegging av teori og anvendt praksis er endret ut fra nyere kunnskap. Vi måler og veier ikke barna systematisk i skolen nå til dags og verden har endret seg i retninger verken Helga Eng eller dr. Montessori forutså. Men ellers er mye av begges pedagogiske overbevisninger blitt videreført like til i dag.

1. TIDLIG UTBREDELSE OG POPULARITET.

Nyheten om dr.Montessoris vitenskaplige pedagogikk fikk vinger takket være ivrige journalister. Oppmerksomhetskurven kan beskrives på følgende måte:

“Jenny Merrill first described Montessori’s work in December, 1909, and March, 1910, issues of the Kindergarten Primary Magazine. The year 1911 brought six reports of Montessori’s work. The number rose to 54 in 1912, and then jumped to a maximum of 76 in 1913. Then the explosion appeared to have rapidly subsided: in 1914 the number of publications declined to 55; they dwindled to 15 in 1915, to eight in 1917, and amounted to less than five a year thereafter.” (Montessori 1964:xii)



Hvem var Maria Montessori ?

Maria Montessori ble født 31 august 1870 i Chiaravalle i provinsen Ancona i Italia.

Faren, Alessandro Montessori, var av nobel familie, han hadde stilling i hæren og hadde i sin tid fått en utmerkelse for tapperhet. Hennes mor, Renilde Stoppani, var niesen til Antonio Stoppani, en kjent filosof, forsker og prest som universitetet i Milan oppførte et monument for etter hans død. Da Maria Montessori var omtrent tolv år flyttet foreldrene til Roma for at deres eneste barn (Maria) skulle få mulighet til å få en høyere utdanning. På dette tidspunktet var den eneste formen for høyere utdanning som var åpen for piker lærerinneutdanning. Maria Montessori var i en alder av fjorten svært opptatt av matematikk og samtidig fast bestemt på ikke å bli lærer. Hun bestemte seg på dette tidspunktet for at hun ville bli ingeniør. Selv i våre

dager er dette ikke et vanlig yrkesvalg for kvinner, men på den tiden var det helt utenkelig. Ikke desto mindre satte hun i gang med å ta undervisning ved en teknisk skole for gutter. Etter en tid gikk hun lei av dette og utviklet en større interesse for biologi. Dermed bestemte hun seg for at hun ville studere medisin og bli lege.

Om datidens etikette hadde medført motforestillinger mot kvinnelige ingeniører så var dette ingenting mot den absolutte umulighet at en ung kvinne skulle kunne studere medisin. I et intervju med dr. Bacelli, som var utdanningsminister på den tiden, ble Maria Montessori nøye forklart at dette var absolutt helt umulig, hvorpå hun reiser seg, høflig takker for seg og stille tilføyer: ” *I know I shall become a Doctor of Medicine.*” (Standing 1957: 24)

Og slik ble det, takket være hennes enorme viljekraft og lynende intelligens.

Maria Montessoris mor Renilde støttet, og hadde tro på sin datter, gjennom hele sitt liv, frem til 1912. Faren Alessandro var imot datterens ”tåpelige påfunn” når det gjaldt utdanningsvalg. Han endret imidlertid oppfatning etter en spesiell hendelse i slutten av det første studieåret. Det var vanlig at medisinstudenter på slutten av det første studieåret holdt et foredrag som var åpent for publikum. På selve dagen for Maria Montessori sitt foredrag ble faren overtalt til å komme og høre på, av en bekjent han tilfeldigvis møtte på gaten. En del av publikum hadde møtt frem i ren protest. Men dette ble Maria Montessoris første store, offentlige triumf. Temaet ble behandlet på en utmerket måte og hennes glimrende egenskaper som taler fascinerte alle tilhørerne. Etter foredraget ble Alessandro overstrømmet av ivrige gratulasjoner. Etter dette måtte han faktisk innrømme at datteren var et naturtalent.

En doktor tittel gir anerkjennelse og kanskje spesielt når man er den første kvinnelige innehaver av en slik i Italia. Maria Montessori fikk sin doktor tittel i 1896. Det samme året ble hun valgt til å representere italienske kvinner ved en feministkongress, som ble avholdt i Berlin. Talene hennes, i dette tilfellet om arbeidende kvinner, gav henne enorm media dekning. I 1900 fikk hun tilsvarende oppmerksomhet da hun holdt innlegg mot barnearbeid ved en tilsvarende konferanse i London.

Dr. Montessori fikk, kort tid etter at hun var ferdig utdannet lege, en stilling ved den psykiatriske klinikken ved universitetet i Roma. Jobben besto blant annet i å håndplukke passende klienter til klinikken, fra alle mulige asyls. Det fantes her en god del barn med varierte former for lærevansker. Ut fra arbeidet med disse barna utviklet hun en teori om at psykisk utviklingshemning var et pedagogisk problem, fremfor et medisinsk spørsmål. I sin

jakt på metoder som kunne passe for disse barna var det hos tidligere pedagogiske forfattere som Itard (1775-1838) og Seguin (1812-1880) at dr. Montessori fant det hun trengte. Disse tidligere pedagogene hadde også utviklet en del konkret undervisningsmaterieell som dr. Montessori tok i bruk i sin undervisning.

I 1899 holdt hun et foredrag hvor hun poengterte at psykisk utviklingshemmede ikke er abnorme skapninger. Som et resultat av dette inviterte utdanningsministeren, Bacelli, henne til å gi en forelesningsserie om utdanning og psykisk utviklingshemning. Dette la grunnlaget for Italias vitenskapelige spesialscole som i to år, 1899-1901, ble ledet av dr Montessori. Til denne skolen ble det overført alle barnehagebarn som ble sett på som unormale og også alle barn fra ulike asyls. Samtidig besøkte hun både London og Paris for å studere de spesialpedagogiske metodene som var i bruk på denne tiden. Ved hjelp av sine kolleger fikk hun utdannet en gruppe spesialpedagogiske lærere for å undervise barna ved klinikken. Flere av barna ble så gode til å lese og skrive at de kunne avlegge offentlige eksamener sammen med normale barn.

Rosen for denne mirakuløse fremgangen fikk dr Montessori til å fundere på hva normale barn ville kunne oppnå om de fikk en liknende form for undervisning.

I 1901 oppga hun sitt arbeid med psykisk utviklingshemmede og fortsatte med sine faste forelesningsrekker på universitetet. Samtidig tok hun opp studier av filosofi og psykologi og fortsatte med å studere arbeidene til Itard og Séguin. Hun oversatte disse mennenes verker til italiensk, bare for å få en dypere forståelse av innholdet. I tiden fra 1896 til 1906 var hun utøvende lege og ekstern eksaminator ved det pedagogiske fakultet. Hun gjorde en studie av nervøse lidelser hos barn og publiserte sporadisk egne undersøkelsesresultater i faglige journaler. Hun hadde først stillingen ”*Chair of Hygiene at the Magistro femminile in Rome.*” (Standing 1957: 33)

I 1904 ble dr. Montessori professor i Antropologi ved universitetet i Roma. Hennes første store publikasjon het ” Pedagogisk antropologi.” Som om alt dette ikke var nok, kom det virkelige gjennombruddet, det som har gjort at montessorimetoden enda i dag anvendes over store deler av verden, i 1907.

Et boligkonsern hadde bygget to store boligkomplekser i det verst tenkelige slumområdet i Roma. I løpet av en dag var de fleste voksne i arbeid, de større barna var på skole og barn

under seks år ble overlatt til seg selv. Disse barna ble virrende rundt i bygningene og gjorde hva de ville av hærverk. Boligkonsernet hadde derfor besluttet å sette av et rom hvor de yngste barna kunne bli tatt vare på i løpet av dagen. Etter at noen i konsernet hadde lest en av dr. Montessoris artikler kom de på at de kunne spørre dr. Montessori om hun kunne være interessert i å lede et prosjekt for barn under skolepliktig alder.

Dr. Montessori påtok seg dette ansvaret. Hun fikk laget små stoler, bord og materiell som liknet det som var i bruk på spesialskolen. Dette ble dekket av en oppussingskonto.

Barna som inngikk i prosjektet var: ” *Sixty tearful, frightened children, so shy that it was impossible to get them to speak; their faces were expressionless, with bewildered eyes as though they had never seen anything in their lives... poor abandoned children who had grown up in dark tumble-down cottages without anything to stimulate their minds - dejected, uncared for. It was not necessary to be a doctor to see that they suffered from malnutrition, lack of fresh air and sunlight.* ” (Standing 1957:37-38)



Bilde:
åpningen av
den første
Casa dei
Bambini i
San Lorenzo.

Det første Casa dei Bambini åpnet 6. januar 1907 i nr.58 Via dei Marsi. 7. april samme år åpnet det neste Casa dei Bambini i San Lorenzo kvarteret, den 18. oktober 1908 ble det åpnet et til, denne gangen av Milanos Humane Samfunn i et arbeiderkvartal.

Det tredje Casa dei Bambini i Roma, ble åpnet 4. november 1908, denne gangen i et finere område i Via Famagosta. I 1909 begynte man å omdanne Frøbelske barnehager i det italienske Sveits til Montessoribarnehager.

Dr. Montessori kunne naturligvis ikke være tilstede overalt samtidig. Det ble derfor ansatt en bestyrer på hvert av stedene. Bestyreren fikk opplæring i bruk av materiell og metoder.

Dr. Montessori fikk dermed et stort antall barn som forsøksobjekter. Det var i første rekke i disse barnehagene og sammen med disse barna, at Dr Montessori gjorde en rekke observasjoner som hun benyttet til å begrunne og videreutvikle undervisningsmetoden. Hun

benyttet seg av både antropologisk og pedagogisk/psykologiske datainnsamlingsmetoder. Bestyrerinnene fungerte som hennes vitenskapelige assistenter, som noterte bakgrunnsinformasjon og fulgte opp hvert enkelt barn. Barnas adferd ble nøye dokumentert og det materielle miljøet ble så forandret, ut fra de observerte responser hos barna. I 1909 ble den første boken som omhandler metoden utgitt: The scientific pedagogy as applied to child education in the Children's Houses.

Det ble opprettet montessoriforeninger i flere land. Lærere ble sendt til dr. Montessori for å få opplæring i hennes metoder. Dr. Montessori påtok seg å utvikle seminar for utdanning av lærere. Dette var et seks måneders intensivt lærerseminar som bl.a. inneholdt 50 timers praksis og observasjon ved en montessori førskole/skole. I tillegg fulgte Maria Montessori personlig opp sine lærerstudenter ved veiledningsbesøk på lærernes egne arbeidsplasser, hvor de praktiserte etter sin ferdige utdanning. Hva var det så som var så fantastisk ved denne metoden?

ØSTASIATISKE THE København den 30. november 1913. Nr. 22. Kristiania 26. november 1913. 27. aarg.

HUSMODEREN

H. M. BACKE
GRANSEN, 16 af AKERSGÅS 45
Hver uge en Kasse af 10 Hæfter af 16
Sider. Færdig og klar til at
sendes. Indhold: Kjøkken-
udstyr, Hæfter, Bøger,
Lærebøger, Præsentation, Bøger,
Klæder, Skjorte, og Børn-
sager. Pris for 10 Hæfter 1 Krone.
Pris for 10 Hæfter 1 Krone.
Pris for 10 Hæfter 1 Krone.

NESTLÉ'S Fuldstændigt
Børnemel HELT REINSIG
MIDDEL
for Smaa børn

Ringnes Bokel Telefon 194

M. Dopheide
Magasin
Christiansk - Trendjelm.
Sammelige Priser!

Hver Lørdag Eftermiddag
i vor nye **Barneafdeling**
Partier af Varer til Underpris
Guldbril 14.50 - 18.50 - 12.50 - 18.50
Guldbril 7.50 - 8.50 - 9.50 - 10.50
Vokaler 14.50 - 15.50 - 16.50 - 17.50
Man anbefales at aflægge et Besøg i Afdelingen
STEEN & STRØM

AGRA-MANNA er den bedste.
Agra-Magnesiumchlorid, Kristallisk.
København 10, Nørrebro.

Forsgrunds Forsælningstabrik. Carl Jørgen Gade 21. - Tel. 290.

Marine Bredgade 11. - Tel. 100.

Severin Jacobsen 3 Søndags 3

Montessoripedagogikkens omtale i Norden og Norge

Pedagogikken var en populær verdensnyhet. Den 30. november 1913 ble det utgitt en to siders artikkel om dr. Montessori og hennes pedagogikk i bladet Husmoderen. Artikkelen er skrevet av en Grethe Haslund. Grete Fredrikke født Spørck var gift med Nils Haslund, generalagent for Nes jernverk. Hun var en verdensvant og ressurssterk dame, bosatt i Düsseldorf som nygift. Etter mannens bortgang i 1901 reiste hun mye til Sveits og Italia sammen med en sveitsisk venninne. Hun var den første formannen i foreningen Hjemmenes Vel i Oslo. Dette var Europas første husmorsforening. Hun har skrevet bøkene Min medhjelp, Diet under

sykdom (1893), Haandbok for unge husmødre nyttige raad og vink (1910) og Om Frukt og Grønsaker samt nogle Vegetar Opskrifter og Vinlægning (1916). Ellers var hun musikalsk, og det var innen musikk hun hadde utdannet seg etter pikeskole i Aalesund. Hun var derfor en ettertraktet sanglærerinne.

Artikkelen i bladet Husmoderen inneholder to bilder, et av dr. Montessori og et av et italiensk barn som skriver på en tavle. Vi får høre om dr. Montessoris praktiske skole hvor, ”*Baade gutter og piker lærer at tørre støv,*” (Haslund: 1913). En rekke andre eksempler på praktiske oppgaver blir også nevnt. Vi får eksempel på en lytteøvelse og får høre om en ”synsøvelse” hvor barnet lærer å skjelne mellom ulike former (altså begrepslæring). Vi får ellers en god og levende gjenfortelling av utviklingen av skrive- og leseferdigheter hos barna. Eksemplene er hentet fra boken Montessori metoden som ennå ikke var utgitt på norsk. Forfatteren av artikkelen har fått med seg hovedpoenget og fletter elegant eksemplene sammen til en levende fortelling. Man får et tydelig inntrykk av at Grete Haslund har vært på besøk i den italienske barnehagen. Dette inntrykket forsterkes også av bildet av det italienske barnet som skriver.



I 1913 ble det utgitt en liten bok på 24 sider av den danske Fredrik Thomassen, med tittel Den italienske pædagog dr. med Maria Montessoris opdragelses- og undervisningsmetode. Denne boken baserer seg på følgende nordiske kildehenvisninger: Svensk Läraretidning Nr.34 1913 og Marie Helms: Montessori Børnehavene i Italien (Vor Ungdom, Oktober 1913.) Den engelske utgaven av boken The Montessori method som ble utgitt i 1912 blir også oppgitt som kilde. Fredrik Thomassen skriver i sitt forord at han alt har skrevet en artikkel med samme tema i septemberheftet av Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet. Dette var et nordisk tidsskrift som den danske skolelæreren selv var hovedredaktør for.

Vi ser av dette at det i 1913 også ble publisert en del om montessorimetoden i Norden. Det danske og norske språket var ikke så ulikt, og da boken Montessori metoden få år senere utkom fra et dansk forlag var dette et opplag til både det danske og det norske markedet. Begge disse bøkene er nå blant annet å finne på biblioteket i Drammen. Her lånes de ut som norsk litteratur om montessorimetoden.

Boken Montessori metoden oversatt til dansk/norsk i 1917

Montessori metoden, videnskabelig pædagogik som anvendes for børn i montessoriskolene, av dr. Maria Montessori i autorisert utgave for Danmark og Norge, med forord av Edv. Lehmann og med 32 illustrasjoner, ble utgitt i 1917. Her står det at verket til den tid alt forelå på italiensk, fransk, engelsk, tysk, spansk, catalonsk, hollandsk, russisk, rumensk, japansk, polsk, kinesisk og dansk. I en egen fortale signert Maria Montessori avslutter hun med å rose en rekke mennesker som direkte eller indirekte har hjulpet til med å gjøre hennes undervisning kjent i Skandinavia. Ett av disse menneskene er Fr Thomassen dvs den danske Fredrik Thomassen.

Boken Montessori metoden som utkom 1917 i norsk revidert utgave, er interessant. Den har et lite avsnitt hvor det står at den er gjennomlest av: *”frøken Thora Constantin Hansen, som har indskrænket og ændret partier (f.ex. om ernæringsforhold, legemsøvelser og lignende) som ikke svarer til nordiske forhold”*. (Montessori : 1917) Boken er med andre ord litt sensurert, og man har tenkt seg den som en bok for folk flest til bruk ved barneoppdragelse i hjem og skole.

Thora Constantin-Hansen, den danske kunstnerdatteren som hadde jobbet med multifunksjonshemmede barn, fikk tatt lærereksamen og senere også montessorilærerseminar i London ved st. Nicolas i 1921. Hun fikk først høre om metoden da hun i 1914 studerte arbeidsskolens metoder hos J. Ligthart i Holland og England. Dette var en dame som førte et tett samarbeide med Montessoriskolen Egelundshuset i Frederikssund. Selv åpnet hun en montessoribarnehage i 1920. Ut fra det faktum at hun i sin levetid utga atskillige artikler og små skrifter, hadde en utstrakt foredragsvirksomhet om pedagogiske emner og dessuten oversatte og utgav bøker om Montessoripedagogikk, er det innlysende at denne damen hadde mer enn en finger med i spillet da boken først utkom på det norske og danske markedet. 1917,

året for bokens utgivelse, er det samme året som Thora Constantin-Hansen stifter ”Det danske Montessori-Selskap” i sitt eget hjem. Hun hadde nok selv tenkt seg boken som en instruktiv og matnyttig bok til direkte anvendelse i pedagogisk arbeid med barn, slik hun selv benyttet den. Det står til og med at man inntil videre kan få kjøpt montessori- materiellet som er beskrevet i boken, hos et engelsk firma. Adressen er også oppgitt, slik at man skal kunne bestille materiellet. Boken beskriver utførlig bruken av materiellet, og kan derfor betraktes som en lærebok i bruken av montessorimetoden. Dr. Montessori sier også i sin fortale at en fortsettelse av dette verket er i trykken og for tiden oversettes til dansk. Dette blir en bok som beskriver undervisningen av eldre barn opp til ti år. Hun sier også at hun mener at den samme undervisningsmetoden skulle kunne anvendes på barn og ungdom opp gjennom hele deres skolegang. Jeg har imidlertid ikke funnet noe bevis på at denne boken noen gang ble utgitt. På dette tidspunktet var det ennå ikke forsøkt å undervise barn over ti år etter montessorimetoden.

Boken Montessori metoden fikk aldri noen stor plass i den norske pedagogikkens verden. Vi manglet ildsjeler av samme type som Thora Constantin-Hansen. Det finnes eksemplarer av denne forholdsvis kortfattede og lettleste utgaven på 314 sider ved følgende biblioteker: Bergens offentlige bibliotek, Hedmark fylkesbibliotek, Høgskolen i Nesnas bibliotek, Norsk lærerakademis bibliotek i Bergen, Vestfold fylkesbibliotek i Tønsberg, Biblioteket i Drammen og Universitetsbiblioteket i Oslo. Men da Helga Eng laget pensumliste for pedagogikk studenter ca tjue år senere, var det den engelske utgaven The Montessori Method som ble satt opp. Den engelske utgaven uten bilder, med samme skriftstørrelse og størrelse på sidene, er 62 sider lengre. Helga Eng forteller heller ikke studentene at det finnes en dansk/norsk utgave av boken. Hun bruker tid i forelesningsrekken på å anbefale Itards bok som da nettopp har kommet ut på engelsk. Hvis boken Montessori metoden hadde vært tilgjengelig på dansk/norsk ved universitetsbiblioteket, ville det virke naturlig at Helga Eng hadde informert studentene om dette. Dette ble ikke gjort verken i forelesningsrekken eller i andre notater. Utgaven som nå finnes ved universitetsbiblioteket i Oslo har levd et omflakkende liv, den kom til biblioteket først for noen få år siden fra Norsk pedagogisk studiesamling. Dermed kan vi vel gå ut fra at den norske/danske utgaven alt var blitt vanskelig å få tak i. I dag er det meg bekjent bare 7 eksemplarer av boken igjen i Norge. Det kan finnes flere uregistrerte eksemplarer, slik tilfellet var med eksemplaret som ble innkjøpt fra Danmark til biblioteket i Drammen mellom 1917 og 1920.

En annen forklaring på at Helga Eng ikke nevnte denne utgaven av boken for studentene kan ha vært at en del av de detaljerte engelske forklaringene er blitt kortet ned slik at detaljer har blitt borte i oversettelsen. Helga Eng kan ha gjort den vurderingen at den engelske utgaven var å foretrekke.



Omtale av Montessoripedagogikken i Helga Engs tiltredningsforelesning.

I 1938 tiltrådte Helga Eng som professor ved Pedagogisk institutt. Hun ble sittende med ledelsen av instituttet frem til 1948, da Johs Sandven overtok. I sin tiltredningsforelesning omtaler Helga Eng Montessoripedagogikken som: ”*Den eldste ennu levende pedagogiske bevegelse som vil bygge på vitenskapelig psykologisk grunnlag.*” (Eng 1938:3) Helga Eng hadde selv vært i Italia og fått anledning til i to timer å observere virksomheten i Montessori-barnehagen i Vill Giusti i Roma. Etter dr. Montessoris eget utsagn var dette den best ledede førskolen. Helga Engs tiltredningsforelesning bærer følgende tittel. ”Nutidens pedagogikk, dens fremgangsmåter og formål.” Hun bygger opp foredraget med en redegjørelse for de psykologiske retningene som danner grunnlag for, ”nutidspedagogikken”, eller de nyere pedagogiske retningene. Hun forklarer at det var et typisk trekk i tiden, at man ønsket å bygge opp undervisnings- og oppdragelsesmodeller på vitenskapelig psykologisk og pedagogisk forskning. De psykologiske retningene hun redegjør for er:

- **Eldre eksperimentell psykologi.** Den analyserer forestillingene ved å føre dem tilbake til sansning. Videre knytter den forestillingene sammen ved assosiasjoner. Grunnlaget for denne fremgangsmåten er naturvitenskapelig metodikk overført til

kognitive fenomener. Samtidig med utviklingen av denne psykologiske retningen oppsto den eksperimentelle pedagogikken. Den forsøkte ved eksperimenter å finne lover for å lære og for å kunne komme frem til de beste undervisningsmetodene. Hun nevner her at innsamling og analysing av barnetegninger ga grunnlag for en reform av tegneundervisningen. Hun forklarer så at den tidligste formen for eksperimentell psykologi manglet innsikt i helhetssammenhenger og at den heller ikke tok hensyn til vekselvirkninger mellom individ og miljø.

- **Nyere eksperimentalisme:** Hun forklarer at man i Tyskland videreutviklet denne psykologiske retningen og forsøkte å rette opp manglene ved en mer helhetlig tilnærming.
- **Funksjonalismen:** Den videre utviklingen av eksperimentalismen som fant sted i Amerika, fikk navnet funksjonalisme. Den vektlegger ytre reaksjoner på samordning og bearbeiding av inntrykk. Helga Eng informerer om at størsteparten av datidens psykologer kunne regnes som funksjonalister, og vi får vite at metoden fremdeles bruker eksperimentelle metoder.
- **Psykoanalysen:** Denne retningen behandles svært lett og raskt. Vi får oppgitt årstallet for utviklingen av denne retningen, og vi får høre at dens vesentligste bidrag besto i at den har vakt oppmerksomhet for den behandling barnet får fra sine omgivelser og betydningen av barns første leveår.
- **Behaviorismen:** Vi får høre at denne metoden ikke tar høyde for menneskets sjelsliv at den utelukkende forholder seg til ytre påvirkning og kjemiske fysiske prosesser som grunnlag for menneskelig atferd. Hun ser det imidlertid som positivt at metoden benytter seg av ”videnskaplige og eksperimentelle” metoder. Hun stiller ingen spørsmål til etiske verdier knyttet til disse undersøkelsene, men betegner dem som utmerket med begrenset verdi for oppdragspraksis p.g.a manglende hensyn til menneskets sjelsliv.
- **Formålspsykologi:** Eng forklarer denne som en motsetning til behaviorismen. Vi har her en psykologi med målmiddel - tenkning. Menneskets handling styres her ut fra

drifter for å nå visse mål. Hun forklarer at tilsvarende denne psykologien fikk man en formålspedagogikk. Hun knytter så prosjektmetoden til denne pedagogikken med følgende setning. ” *Tilsvarende denne psykologien er det en purposive pedagogikk – formålspedagogikk, best kjent under navnet prosjektmetoden.*” (Eng 1938: 2)

- **Gestalt-psykologien:** Vi får her en grei forklaring av at dette er en metode som tar for seg et større felt av påvirkninger og relasjonene mellom inntrykk og miljøet, også det fysiske miljøets påvirkning på personens fysiske handling. Jegets utvikling er avhengig av miljøet, men den sjelelige utviklingen fordrer at personen gradvis gjør seg mer uavhengig av miljøet. Hun gir denne psykologiske retningen anerkjennelse som den mest lovende av disse psykologiske retningene. Men hun sier også at dette nok ikke vil bli noen populærpsykologi fordi den er for utpreget vitenskapelig og for vanskelig. Denne metodens bidrag ligger i at den har bidratt til å se individet i sammenheng med miljøet.

Vi får så vite at psykologien fra ca1918 av hadde fokus på bruk av ulike tester. Hun forklarer test som en type forenklet eksperiment. Disse krever ikke laboratorier og kan gis til et stort antall mennesker. Hun forklarer den store betydningen testpsykologien har fått for pedagogikken. Læreren får større kjennskap til klassens nivå gjennom intelligenstester. Hun tar for seg pedagogiske tester som atskilt fra de psykologiske. Med pedagogisk test mener hun faglige prøver som screening for å kartlegge faglige svakheter i en klasse, så vel som å fastslå om undervisningsmetoder har hatt den antatte virkningen. Tester kan også brukes for å fastslå hva slags kunnskapsmessige anlegg ulike barn har i forhold til yrkesmessige valg.

Etter denne redegjørelsen kommer hun så frem til de ulike pedagogiske retningene for ”nutidspedagogikk”. Retningene hun har valgt å ta for seg er Montessorimetoden, Daltonmetoden, Winnetkametoden og den amerikanske eksperimentalismen, i denne rekkefølgen. Disse metodene har alle selvvirksomhet som felles trekk.

Hun starter med å redegjøre for **Montessori- metoden** som den eldste av disse metodene som forsøker å bygge på et vitenskapeligpsykologisk grunnlag. Jeg vil komme tilbake til dette. Det er likevel verdt å nevne at hun gir denne metoden æren for at prinsippet om frihet og selvvirksomhet fortsetter i de senere bevegelser for en ny oppdragelse.

Dernest følger en redegjørelse for **Dalton-metoden** som er grunnlagt av Helene Parkhurst som tidligere hadde vært assistent hos dr. Montessori i Roma. Helga Eng knytter denne metoden til den senere eksperimentelle psykologi. Her har vi laboratorier for eksperimenter innen hvert fag. Elevene kan eksperimentere fritt, men de får en individuelt tilpasset månedsplan med oppgaver som skal krysses av når de er gjort og som skal være gjort i løpet av 20 skoledager. Det føres logg over de eksperimenter som gjøres i de ulike fagene. Månedsplanen bærer preg av å være en skriftlig kontrakt. Formiddagstimene er lagt opp som trettimers intervaller med selvstendig arbeid. Elevene samles kl tolv, for klasseromsundervisning eller for å gi en muntlig fremstilling av det de har lært. Helga Eng forklarer at Daltonmetoden fikk en kjapp oppblomstring, men at den til dels ble forlatt. Til dens bidrag legges det til at den gjennomførte selvstendig arbeid i de akademiske fagene. Selv om metoden bygde på psykologiske prinsipper var ikke arbeidet alltid preget av psykologi i skjønn.

Winnetka- metoden: Hun forklarer at metoden bygger på Dalton- metoden, men at den er blitt til på grunn av eksperimenter med revidering av skolesystemet i en liten by. Her brukes lærebøker med forklaringer og eksempler som barna selv skal sette seg inn i. Elevene får arbeidsplan som må krysses av underveis, og det er tester som må bestås før en elev kan gå videre. De tar i bruk prosjektmetoden i samfunnsfag. Dette er også felles med Daltonmetoden. Elevene blir oppmuntret til å hjelpe hverandre og samarbeide. Helga Eng forklarer at Winnetkametoden er friere, mer individuell og mer fleksibel enn Daltonmetoden.

En felles kritikk mot de to metodene er imidlertid at også her får elevene for lite øvelse i å prate, og at de ikke får direkte undervisning med muntlige fremstillinger fra læreren. Helga Eng trekker inn våre nordiske forhold hvor vi er vant til denne formen for undervisning, og dermed vil være enig med en slik kritikk. Hun poengterer her et dilemma i forholdet mellom aktivitet, frihet og ledet undervisning og oppdragelse.

Hun tar så for seg **prosjektmetoden**. Denne blir i følge Helga Eng benyttet både i Winnetka- og Daltonmetoden. Den brukes til å belyse et emne som inkluderer alle fag. Metoden gir fagarbeidet et bestemt formål som kan gjøre det mer lystbetont. Det er av en sosial karakter da det er grupper av 3-5 barn som jobber sammen. Barna ordner, samler og illustrerer ved hjelp av ulike kilder og datainnsamling for å belyse et gitt tema. Tema kan velges selv eller bli

tildelt av læreren. Hun nevner som ulemper ved metoden at det blir vanskelig å gi elevene solide fagkunnskaper ved bruk av denne metoden.

Eng forteller at den amerikanske pedagogiske retningen som kaller seg **eksperimentalismen** bruker prosjekt- metoden som sin form for den ”riktige” pedagogiske retning. Vi får en utredning om eksperimentalismens politiske ideologi. Den ønsker en jevnere fordeling av godene og har demokrati som ideal. Det tas sikte på at dette skal være den beste måten å forberede den oppvoksende slekt på ett samfunn i rask endring, ved å fremme intelligent deltakelse i et demokratisk samfunn. Hun mener at denne retningen overvurderer den intelligente oppførsels betydning som fremmede for den enkelte og samfunnet.

Helga Eng tar så for seg hvordan Sovjetunionen har bygget opp og utprøvd undervisnings- og oppdragelsesmåter for å fremme kommunismen. Hun forteller at de bygde opp skoler som produksjonsenheter eller i tilknytning til slike. Hun skriver også at de prøvde ut Daltonplanen og prosjektmetoden. Vi får så høre at dette ikke gav de forventede resultatene, elevene fikk ikke trening i systematisk arbeid og kunnskapene ble ikke som ønsket. Man vendte derfor tilbake til en undervisningsform basert på den tradisjonelle lærerstyrte undervisning. Helga Eng legger her til at det er for mange ukjente variabler knyttet til fremgangsmåte og gjennomføring av denne undervisningsmetoden i Sovjetunionen, til at det kan regnes som et eksperiment av vesentlig betydning.

Hun runder så av tiltredningsforelesningen med å slå fast at ”nutidspedagogikken” har alliert seg med psykologien. Forskning innen feltene psykologi og pedagogikk sto overfor en rekke viktige problemstillinger. Hun ramser opp en del av disse. Studier av barn og unges utvikling, barn og unges innstilling til omgivelsene, undersøkelser av det psykologiske grunnlaget for faglige læreprosesser, utprøving av undervisningsmetoder. Det hele avsluttes med at hun ønsker at det nye pedagogiske institutt skal kunne bidra til den psykologiske og pedagogiske forskningen slik at det samsvarer med det norske folks kulturelle stilling.

De ulike retningene som drøftes som ”nutidspedagogikk” i tiltredningsforelesningen er i hovedsak undervisningsformer som retter seg mot opplæring av barn i skolepliktig alder. Systemene som sammenliknes, har dermed det utgangspunkt at de retter seg mot barn i tilnærmet samme alder. Dette er ikke tilfelle når det gjelder montessorimetoden. Boken Montessori metoden som presenterer utgangspunktet og forklarer selve grunnlaget for

metoden, omhandler barn i førskolealder. Det er altså snakk om barn i tre til seks, syv års alderen, under skolepliktig alder. Det er tilnærmingen til montessoripedagogikken i førskolen Helga Eng behandler i tiltredningsforelesningen. Denne er representativ som grunnlag for og utviklingen av selve metoden. Det er likevel viktig å ta i betraktning at aldersgruppen avviker når man ser på beskrivelsen av ulikt tilnærmede undervisningsmetoder som kategoriseres som nutidens pedagogikk. Nutidspedagogikk, med fellesnevner at de ulike metodene bygger på datidens vitenskapeligpsykologisk grunnlag, retter seg etter ulike psykologiske retninger og legger vekt på selvvirksomhet hos barnet.

Montessorimetoden som pensum i ”nutidspedagogikk”.

Boken The Montessori Method av Maria Montessori ble satt opp som pensum i ”nutidspedagogikk”. Dette er en bok på 376 sider med liten skrift som nøye forklarer prinsippene for og utviklingen av montessorimetoden. Boken settes opp sammen med følgende andre ”nutidspedagoger” som pensum til mellomfag altså som pensum for alle pedagogikkstudier.

” *J. Dewey: Democracy and education, The school and society.*
H.Gaudig: Didaktische praludien
A.Hamaide: La methode Declory
G.Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule
W.H. Kilpatrick: The project method
M.Montessori: The Montessori method
H.Parkhurst: Education on the Dalton plan
C.Washburne: Adjusting the school to the child-(om Winnetkametoden)”
 (Buk m.fl.2000:98)

Literaturen på denne listen beskriver en høy grad av elevsentrert undervisning. Dette er undervisningsmetoder som har en del fellestrekk. Elevenes egen kreativitet er i fokus, læring av abstrakte begreper i konkrete situasjoner og praktisk nyttige sammenhenger er også en gjenganger i disse metodene.

Forelesningsrekken omhandler og behandler i hovedsak innholdet i boken The Montessori Method. Dokumentet er skrevet med en slurvete og lite pen håndskrift, tegnsetting og

rettskrivning er heller tvilsom og en del av setningene og meningssammenhengene er heller dårlige. De bærer preg av å være en egen direkte oversettelse. Helga Eng kan ha oversatt enten fra den engelske utgaven eller fra en tysk utgave som hun kan ha foretrukket på grunn av kjennskapen hun hadde til det tyske språket. Den siste antakelsen kommer av at sidetallene som står i margen på det handskrevne dokumentet ikke matcher tema og innhold verken i den norske utgaven fra 1917 eller i den engelske utgaven. Men innholdet og eksemplene er de samme, oversatt eller gjenfortalt med egne ord og satt i en rekkefølge slik at de passer inn i Helga Engs foredrag. Når jeg tar skrift, rettskrivning, tegnsetting og overstrykninger i betraktning, vil jeg anta at Helga Eng aldri har ment at dette skulle leses av andre enn henne selv.

Ved Pedagogisk institutt var det også mulig å trekke Maria Montessori som tema for muntlig eksamen, noe Olaf Larsen forteller om i sin beretning i Pionerer i norsk fagpedagogikk .

Olaf Larsen forteller at han selv hadde trukket Maria Montessori til muntlig eksamen, men han hadde ikke satt seg noe særlig inn i temaet, jfr (Buk- Berge m.fl. 2000: 189-191)

Olaf Larsen forteller fra sin tid som pedagogikkstudent at han opplevde pedagogikkfaget som et fag som var i ferd med å bli til. Faget hadde vekt på ny litteratur og utviklingen av selve faget basert på hva framtiden ville bringe. Her lå det en motsetning til andre fag han hadde vært borti som alt hadde en trygg historisk forankring. Olaf Larsen så Helga Eng som en dyktig foreleser som brakte studentene inn i stoffet på en grundigere og bedre måte enn de selv ville vært i stand til ved selvstendige studier. De ble servert store mengder fakta som det bare var om å gjøre å få skrevet raskt nok ned.

Da Helga Eng merket at Olaf Larsen ikke hadde den helt store kjennskapen til montessorimetoden styrte hun samtalen inn på noe Olaf Larsen kjente bedre til. Hun var interessert i å finne ut hva han kunne, ikke hva han ikke kunne.

Dette kan bekrefte at Helga Eng så på dr. Montessoris metode som ikke så viktig, i og for seg. Metoden var bare en av mange ulike retninger innen ”nutidspedagogikk”. Eller hun kan av andre årsaker ha vært interessert i at Olaf Larsen skulle bestå eksamen til tross for at han ikke behersket temaet. En tredje mulighet er at Olaf Larsens tekst formidler forfatterens egne beskjedne tanker om eget ferdighetsnivå. Derfor kan denne kilden alene ikke gi oss noe sikkert holdepunkt om Helga Engs manglende begeistring for montessorimetoden.

”Nutidspedagogikk” definerer hun selv slik: *”Med ”nåtidens pedagogikk” forstår en ikke samtidig vitenskapelig forskning om oppdragelse og undervisning, men nåtidens pedagogiske praksis, selve arbeidsmåtene i gjennomføring av oppdragelsen / undervisningen.”*
(Buk- Berge m.fl. 2000: 57)

I tiltredningsforelesningen oppsummeres Montessori metodens betydning slik.

”Montessori-metoden har fått stor betydning ikke bare for barnehaven, men også for skolen. Hennes ledende prinsipper: et psykologisk grunnlag for undervisning, frihet og selvvirksomhet fortsetter direkte i de senere bevegelser for såkalt ny oppdragelse.”

(Eng 1938:4)

Helga Eng ser altså på montessorimetoden som en slags forgjenger som har brakt med seg noe positivt til pedagogikken. Men som man ser av hennes håndskrevne liste over mangler ved metoden, mener hun at dette ikke er en hensiktsmessig pedagogikk å ta med seg hjem til anvendelse i norske skoler.



Helga Engs håndskrevne notater

Jeg har funnet tre håndskrevne, unummererte og udaterte sider som må være skrevet i forkant av tiltredningsforedraget. De inneholder mye av den samme teksten som vi finner i tiltredningsforelesningen. Også Helga Engs Forelesningsrekke inneholder stoff herfra. Formuleringene er imidlertid ulik. Hun har også holdt et kortere foredrag på 6 håndskrevne sider enten før eller etter forelesningsrekken, også disse sidene er udaterte. Min forkortelse

når jeg refererer til disse vil være (6s.fl.) I tillegg har hun skrevet et kortere notat om Montessoris videregående metode for barn fra 7-11 år med vekt på tegneundervisningen.

Helga Engs håndskrevne dokumenter befinner seg nå på Nasjonalbiblioteket i Drammensveien 42 i Oslo. I 1984 ble det foretatt et omfattende sorteringsarbeide. Manuskripter og notater, i hovedsak til Helga Engs forelesninger på universitetet, lå i stor uorden. De er nå forsøkt ordnet etter emne, med utgangspunkt i Helga Engs egne omslag og overskrifter. Men det har bare delvis lyktes bibliotekarene å ordne dem innen de enkelte emner og delemner. Mappen C24 omhandler Montessorimetoden. Her finner vi forelesningsrekken først, den starter med nummerering på s 4 og slutter på s 63. Deretter kommer to enkle sider, s 4 og side nr 5. Disse er skrevet med samme penn og skrift. Videre kommer siden med forutsetninger i tiden, og så hennes grunnideer. Så følger lister med oppramsede stikkord. Det kommer så en halv side som starter med setningen "Lar virkelig barnet hjelpe seg selv. Det neste er en nummerert liste over mangler ved metoden. Deretter kommer s 1, 2 og 3, ført med samme penn som s 4 og 5. Side en starter med setningen "*Maria Montessori har fått en lignende betydning for barnehaven som Frøbel.*" (Eng 6s.fl. udatert :1) Her følger en side som starter med s 26. Videre kommer de tre unummererte sidene som åpenbart hører sammen fordi de bygger på hverandre. Disse ligger heller ikke i rekkefølge, siden som starter med setningen "*Det har gitt hennes metode meget av nytt og verdifullt*" (Eng u-nummererte sider udatert : 1), ligger først av disse tre arkene. Så kommer sidene om "the advanced montessori method" og tegning. Disse er nummerert og ligger i riktig rekkefølge. Vi får så en oppsummering av tiden og miljøet rundt utviklingen av Montessorimetoden. Denne er ført på brunt papir av et annet slag enn det hun ellers har benyttet. Til slutt finner vi en del ark som sammenlikner Montessorimetoden med Decroly. Det kan virke som om disse hører til en annen forelesning om Decroly. En av sidene har sidetall 8 og en annen er nummerert som nr 73.

Helga Engs forelesningsrekke er på 66 håndskrevne sider. Dette blir 21,5 maskinskrevne sider, og det tar ca 1,5 time å lese dem høyt. Om Helga Eng har tatt pauser så studentene skulle få anledning til å notere, og med en oppsummering av tiden rundt tilblivelsen av Montessorimetoden, et slikt notat finnes også, da er det mulig at dette har vært en forelesningsrekke som har gått over to dobbelttimer av 90 min, eller fire enkelttimer. Denne forelesningsrekken ble holdt minst to ganger, i 1938 og i 1947. Helga Eng starter nemlig sin forelesningsrekke med setningen: "*Maria Montessori er født i 1870 og er nu 68*

år” (Eng 1938/1947:1), tallet 68 er overstreket og over står det 77. Av dette kan man se at forelesningen i det minste ble holdt, eller tenkt holdt i 1938 og 1947.

Helga Engs forelesningsrekke og notater kan ordnes etter følgende tema ut fra det hun redegjør for i den nedskrevne teksten:

- Dr. Montessoris bakgrunn
- Den vitenskapelige plassering av metoden
- Læreren
- Bakgrunn for metoden
- Frihet
- Dressur /disiplin
- Belønning og straff
- Barnet
- Arv og miljø
- Undervisning, lærerens leksjon
- Stillhet
- Ernæring og gym
- Naturen
- Sanseoppdragelse
- Tegning
- Skrive- og leseopplæring
- Den videregående metode
- Metodens utbredelse

Dette er en naturlig oppdeling ut fra de tema som behandles i Helga Engs tekster. I forelesningsrekken oppsummerer Helga Eng i hovedsak boken Montessori metoden. Helga Eng opererer derfor ikke selv med kapitler eller egne temaoppdelinger. Det er likevel omtrent slik Helga Eng bygger opp forelesningsrekken, tematisk. Noen av temaene glir over i hverandre og det hender at hun vender tilbake til dem når hun beveger seg videre i forelesningsrekken.

Fordi det er disse temaene hun tar opp, er det slik jeg vil ta for meg forelesningsrekken og sammenlikne den med øvrige notater, for å se om jeg kan finne frem til noe av Helga Engs egne meninger om denne metoden.

2. DRØFTING AV HELGA ENGS FORELESNINGSREKKE MOT ANDRE AV HELGA ENGS NOTATER OM DR. MONTESSORI OG MONTESSORIPEDAGOGIKKEN.

I Helga Engs forelesningsrekke får vi først Maria Montessoris fødselsår og alder, det blir nevnt at hun opplevde motgang ved utdanningen til lege, og at hun spesialiserte seg på barnesykdommer. Det følger så en kort beskrivelse av Maria Montessoris opplevde motgang da hun i sin tid utdannet seg til lege. Videre skriver Helga Eng at Maria Montessori spesialiserte seg på barnesykdommer: ” ...*Som assistentlege ved en barneklinnk i Rom at hun kom til å interessere seg for de åndsvake barnas oppdragelse, og kom inn i det pedagogiske studium.*” (Eng 1938/1947:1) Dette er kun en kort innledning.

Vitenskapelig plassering, eksprimenterende pedagogikk.

Under listen med fordeler ser vi at Helga Eng nevner det psykologiske grunnlag, iakttagelse, studiet av barnets fysiske utvikling. Som mangler ved metoden nevnes mangelfullt psykologisk grunnlag. I notatene som kommer i forkant av metoden sier hun at det fremkommer: ”*at dr Montessori er uvitende om store fremskridt eksperimentell pedagogikk og barnpsykologien hadde gjort fra 1900 til 1913 da 2. utgave av hennes bok blev sendt ut. I 1913 –15 sendte Meumann ut 3 kjempebind med sin oversikt over resultater.*”

(Eng unummererte udaterte sider:2)

Men slik fortsetter hun denne uttalelsen. ”*Selv er hun intuitivt en barnpsykolog og viser ofte dyp forståelse for barne sjelens utvikling og det som kan fremme den.*”

(Eng unummererte udaterte sider:2)

I tiltredelsesforedraget sier Helga Eng at ved å iaktta barna studerer lærerinnen barnpsykologi. Hun sier også at det merkes at metoden har mangler fordi den er byget på den tidligere eksperimentelle psykologi. Vi vet fra tiltredningsforelesningen hvilke mangler Helga Eng finner ved tidligere tiders eksperimentelle psykologi. Dette er: Mangelfull innsikt i helhetssammenhenger og at den heller ikke tar hensyn til vekselvirkninger mellom individ og miljø.

I forelesningsrekken sier hun at ” *Montessori vil at pedagogikken skal være eksperimenterende – vitenskapelig og psykologisk*” (Eng 1938/1947:2) Her sammenlikner hun med Die seele des kinds og Baldwin, når hun sier ” *hvis viktigste bidrag var en bok om barnet i slekten.*” (Eng 1938/1947:2), antakelig med henvisning til Baldwin.

Hun skriver videre at dr. Montessori sier den vitenskapelige pedagogikk enda ikke er definert eller konstruert og dermed ikke eksisterer. På side nitten vender hun igjen tilbake til dette temaet når hun forteller at Dr. Montessori besluttet at barnehagene skulle være et felt for eksperimenter i vitenskapelig pedagogikk og barnepsykologi. Men Wundt hadde sagt at barnepsykologien ikke eksisterte og Preyers og Baldwins forsøk var utført på deres egne barn og hadde dermed begrenset vitenskapelig verdi. Når man studerer barn må man basere dette på ytre iakttagelser. ”*Det ble da ikke annet å gjøre enn å gå ut fra Wundts definisjon :Alle metoder i eksperimentell psykologi kan føres tilbake til en eneste metode: og det er en nøiaktig regulert iakttagelse.*” (Eng 1938/1947:19) Dette er en definisjon Helga Eng også selv bruker i andre sammenhenger, og det er den samme formen for utvikling som Helga Eng ønsker.

I de årene da Helga Eng studerte i Tyskland, ble den pedagogiske retningen eksprimentalisme grundig behandlet, og denne retningen har dermed utviklet seg til å bli viktig for Helga Eng og hennes syn på skole og undervisning, noe det følgende sitatet vitner om:

” *Eksprimentalismen venter av skolen at den efter hvert i stadig større utstrekning skal orientere eleven i det liv han er en del av. Den skal sørge for situasjoner med det formål å føre eleven til å lede sin handlemåte overensstemmende med en integrert og harmonisk innstilling. Skolen skal opmuntre utviklingen av selvstendige interesser, estetiske, intellektuelle eller praktiske, hos elevene. Den skal få i stand et miljø, hvor alle ved å ta aktiv del i organisasjon og kontroll kan vokse i forståelse av den dypere betydningen av et demokratisk levesett. Endelig kan en vente at skolen åpent erkjenner at den ikke kan bidra noe av betydning til rekonstruksjon av den sociale prosess, før den får i stand et positivt program av eksperimentering med det formål å fornye sine egne arbeidsmetoder.*”
(Eng 1937: 169)

Den eksprimentalismen Helga Eng beskriver i festskriftet til professor Anathon Aall er eksperimentell pedagogikk som i pedagogisk- psykologisk ordbok defineres som, ” *enhver planmessig bestrebelse på å forsøke nye metoder i oppdragelse og undervisning, samt studiet av disse metoders virkning, jfr. Pedagogisk utviklingsarbeid , aksjonsforskning.*”

(Pedagogisk Psykologisk ordbok:1991)

Hun nevner ikke dette i noen tilknytning til eksperimentell undervisning som undervisningsmetode. Hun hevder faktisk at eksperimentalismen ikke har noe nytt å bidra med til det praktiske undervisningsarbeid, med et mulig unntak av Deweys prosjektmetode. Det kan dermed bety at hun mener den eksisterende undervisningen allerede følger eksprimentalismens prinsipper. Montessori som her representerer en radikal utgave av eksprimentalismen, nevnes ikke med et ord. Dette er året før Helga Eng's tiltredelse som professor ved det nyopprettede Pedagogiske institutt.

Om montessoriuundervisningens eksperimentelle preg sier Helge Eng følgende med bakgrunn i boken The Montessori Method:

” Læreren kan undervise desto bedre jo mer hun er inne i studiet av eksperimentalpsykologi.” (Eng 1938/1947:33)

” Denne kunst må føies til den vitenskapelige metode som lar vår leksjons enkelhet ligne meget den eksperimentelle psykologis eksperimenter.” (Eng 1938/1947: 38)

” Det første som man foretar seg etter Montessori metoden er å kalle på eleven på en måte. Kalde på oppmerksomhet på det indre liv på det sosiale liv. Hun sammenligner det med de varsler som blir gitt ved psykologiske eksperimenter” (Engs 1938/1947:42)

” I en eksperimentell pedagogikk, hevder dr. Montessori, må opdragelse av sansene ha den største betydning. Også den eksperimentelle psykologi legger jo stor vekt på måling av sansninger, Pedagogikken kan lære av den men den skal opdra sansene. Fru Montessoris fremgangsmåte er å gjøre et pedagogisk eksperiment med et undervisningsmateriell, og så iaktta barnets spontane reaksjon, og det er nøyaktig samme fremgangsmåte som eksperimental psykologi anvender” (Eng 1938/1947:47-48)

Vi ser at Helga Eng stadig vender tilbake til det eksperimentelle ved metoden.

Læreren

Helga Eng har på side 6 i sekssidensnotatet, en interessant vurdering av den observerte montessorilæreren. Observasjonen er gjort av en Marta som åpenbart har vært i en montessoribarnehage og observert, for deretter å skrive en rapport eller artikkel, ut fra observasjonene. Det står dessverre ikke noen kildehenvisninger her. Hun beskriver en gutt som satte sylindrene ved siden av hullene til sylindrerblokken for lettere å finne riktig hull. Læreren kom og blandet blokkene for ham. Hun beskriver også barn som bygger hus av fargeprøver, hvor læreren kommer og river ned husene. Her får Helga Eng frem, at det foregår litt vel mye analysering. Materiellet er ikke til å leke med, det skal analyseres på forskriftmessig måte.

Tidligere i forelesningsrekken, beskriver Helga Eng hvordan dr. Montessori ønsker at læreren skal være. Denne beskrivelsen av læreren med noe av den brennende ekstasen til en mystiker og en helgen med vitelyst, kjærlighet og respekt for barnets livsytringer. En lærer som vil føre barnet på den rette veien mot fullkommenhet. Dette er en beskrivelse Helga Eng har funnet i sin utgave av boken Montessori metoden og det gir grunnlag for Helga Eng's følgende kommentar: ”Vi finner altså et mystisk idealistisk drag i fru Montessoris pedagogikk”. (Eng 1938/1947:4)

Den neste setningen som henviser til nødvendigheten av å gi barna frihet, blir i denne sammenhengen nesten litt ironisk: ”Så vil hun sette denne læreren i en klasse full av små barn for å lære av barna selv, de rette midler i den rette vei til den riktige oppdragelse - lære av barna selv å utvikle seg til lærer.” (Eng 1938/1947: 4)

Videre beskrives ”dagens situasjon” i Italia hvor læreren er den virksomme part som overfører kunnskap utarbeidet av ministere til barnas hoder ved å tvinge dem til oppmerksomhet. Her kommer Dr. Montessoris kritikk mot det eksisterende systemet klart til uttrykk. Retningslinjer for den kunnskapen som skal videreføres til barna blir utformet som læreplaner godkjent av et departement og utdanningsministeren. Montessori mener at den kunnskapen barnet skal tilegne seg må etterspørres av barnet, ut fra barnets behov for kunnskap at den kunnskapen et barn trenger er et allmennmenneskelig fenomen, og at man dermed kan skape det samme kognitive grunnlaget hos ethvert barn på et gitt utviklingsstadium. Læreplanen skulle dermed skapes gjennom observasjon av barnet. Vi må

her huske på at dette i første rekke gjaldt barn fra 3-6 år og at dr. Montessori ikke ønsket å skape noen begrensninger for hva de skulle lære.

Vi går så tilbake til lærerrollen hvor læreren fungerer som vokter og kontrollør av barnas frihet, ved aktivt å stanse noen handlinger, samtidig som hun godtar andre. Denne aktive vurderingen regulerer barnas atferd. Det er iakttakelsen som skal være grunnlag for vurderingen. Helga Eng fortsetter sin beskrivelse av den nye lærerrollen slik: *”Lærerinnen skal være passiv mer enn aktiv. Det er overordentlig vanskelig å fatte for en lærerinne av gammel skolen. Hun er alt for vant til selv å være den eneste fri og virksomme i klassen og til å ha den oppgave å undertrykke elevens virksomhet. Når hun ikke straks får orden og stilhet blir hun forvirret, og forgjeves gjentar man for henne at uorden i begynnelsen er uungåelig.”* (Eng 1938/1947: 24)

Helga Eng bruker et par av dr. Montessoris eksempler på situasjonsbeskrivelser fra Casa dei Bambini. Dr. Montessori har brukt disse beskrivelsene til å få frem ulike aspekter ved metoden. Helga Eng bruker dem til å få frem hvor vanskelig det er for en lærer av den gamle skolen å forstå og gjennomføre denne metoden. Eksempelene avrundes med kommentaren: *”Så måtte fru Montessori skride inn og tålmodig forklare. Og få dem til å innse at friheten ikke skal være uten grenser.”* (Eng 1938/1947: 26-27) *”Lærerinnen kan undervise desto bedre jo mer hun er inne i studiet av eksperimentalpsykologi.”* (Eng 1938/1947: 33)

Dette begrunnes videre med at leksjonene skal være korte. De ordene som brukes skal være vel overveid. Leksjonen skal være enkel og holde seg til fakta. Det er også et kriterium at leksjonen skal være objektiv. Læreren retter fokus på materiell og hvordan det skal brukes. Lærerinnen ledes av prinsippene frihet og iakttagelse. Hun skal iaktta barnets uttrykk for motivasjon og innrette leksjonen deretter.

Det følger deretter to eksempler som illustrerer hvordan det ikke skal gjøres ved bruk av for mange ord, en historie som ikke samsvarer med det fenomenet man forsøker å lære bort og ved bruk av direkte usannheter. Eksempelene stammer fra s100-101 i boken Montessori metoden eller s111-112 i The Montessori Method. *”I denne ordflommen er de to begrepene støy og tone blitt borte for barna. De fester seg ved det lærerinnen gjør og oppfatter det som om hun har spøkt med dem.”* (Eng 1938/1947: 36)

Helga Engs oppsummering av montessori- metodens lærerrolle kommer også til uttrykk i tiltredningsforelesningen. Her sier hun: ”*Den som skal undervise små barn skal ikke fortape seg i en vidløftig analyse av tingen men skal nøye seg med å kaste en stråle av lys over den og gå videre å stimulere livet og la det ha frihet til å utfolde seg, det er oppdragerens første oppgave.*” (Eng 1938: 3) I tiltredningsforelesningen beskrives den stumme lærerinnen slik: ”*I de par timene vi tilbrakte der hørte vi ikke et ord verken fra lærerinnen eller elevene*” (Eng 1938: 4) For å understreke nettopp dette skriver hun: ”*Over det kapittel i sin bok hvor hun behandler undervisningen, har dr. Montessori satt som motto et citat fra Dante: ”Dine ord skal telles.” Dante kan være lærer for lærerne, sier dr Montessori. En lærer som forbereder seg skal telle og veie sine ord.*” (Eng 1938: 4)

Helga Eng forklarer videre at lærerinnen innskrenker sin virksomhet slik at barna ikke blir helt utslitt. Det som forklares i boken av dr. Montessori med den samme teksten som Helga Eng her videreformidler på sin måte er at; fordi det er individuelle forskjeller mellom barna tilpasses lærerinnens virksomhet til barnas forutsetninger.

Bakgrunn for metoden

Fra side syv i forelesningsrekken bruker Helga Eng en ti - elleve sider på å redegjøre for de pedagogiske linjer som ligger til grunn for dr. Montessoris utvikling av metoden.

Hele tiden holder Helga Eng seg til boken Montessori metoden.

Helga Eng forteller om Pereire i Paris som lærte tunghørte å ”høre” ved bruk av flere sanser. Hans elev Itard, fikk i oppdrag å sivilisere den ville gutten fra Aveyoun.

Helga Eng sier at: ”*Itard har nøyaktig beskrevet sine eksperimenter. Itards arbeid er den første prøve på eksperimentell psykologi. Dette ble hennes pedagogiske evangelium.*”

(Eng 1938/1947: 11)

Vi får høre om hvordan Itards verk ble videreført av Edvard Séguin. Séguin utformet en metode for undervisning av åndssvake. Helga Eng anbefaler på s 12 Séguins bok som da var å få tak i på engelsk. Séguins undervisning la vekt på læring av praktiske ferdigheter. Han hadde undervisningsopplegg for alt, fra det å holde likevekten ved gange til moralske forestillinger. Det var en gradvis utvikling med detaljert progresjon. Séguin følte at utfallet av metoden ikke rettferdiggjorde anstrengelsene. De åndssvake ble ikke godt sosialt tilpasset i

miljøet, dermed la han ned sin praksis. Vi får videre høre at dr. Montessori under sine observasjoner ved klinikker i, Tyskland, England og Frankrike så at man anvendte Séguins verker, men at undervisningsmateriellet var heller sporadisk i bruk. *”der hvor hans metode ble brukt var det på en mekanisk måte, som var lite fruktbringende.”* (Eng 1938/1947: 13b)

Mens hun jobbet med åndssvake fulgte hun Séguins bok og anvendte det undervisningsmateriellet som var beskrevet både av Séguin og av Itard.

Helga Eng forteller at dr. Montessori sier om materiellet at det er, *”et utmerket oppdragelsesmiddel i hendene på den som forstår å bruke det. Hun fant også ut en original måte til å lære de åndssvake å lese og skrive. Noen av Montessori sine åndssvake elever tok normal eksamen og overgikk normal elevene.”* (Eng 1938/1947: 14-15)

Helga Eng forteller så at dr. Montessori sluttet som lege og tok opp universitetsstudier, mens hun fortsatte å studere Séguins verker blant annet ved å oversette dem til Italiensk med egen skjønnskrift for virkelig å få fordøyet innholdet.

Deretter følger historien om byggeselskapet som gav dr. Montessori ansvaret for barnehagene, Casa dei Bambini som betyr *”barnas hjem”*, fra 1907.

Denne opptakten til selve metoden avrundes elegant med en innrømmelse av at to år med praksis kan virke lite, *”men det har et eksperimentelt grunnlag som rekker tilbake til den franske revolusjon. Det er fremdeles Itards og Séguins iherdige opofrende eksperimenter og oppdragelsesarbeide hun fører videre. Det representerer det sammenhengende arbeide av tre leger som fra Itard til mig, sier fru Montessori, har satt sine første skritt i psykiatrien.”*

(Eng 1938/1947: 18)



San Lorenzo, Rome

Frihet

Grunnprinsippet ”frihet” er det første og siste av stikkordene som Helga Eng lister opp blant fordelene ved metoden. Den er ført opp som punkt nr fire i listen med mangler.

Som punkt nr en på en annen liste skriver Helga Eng: ”1. Friheten blir proklamert ikke gjennomført. Kan ikke gjennomføres. Friheten burde fra først av vært forenet med ledelse. Den må begrenses det kommer som en innskrenkning.”

(Eng udatert: nummererte liste over mangler)

Punkt to er ”dressur”. I tiltredningsforelesningen skriver Helga Eng: ”Tross frihetsprinsippet blir det ikke så lite av dressur. Barna får en spesiell trening i å være stille, og deres øvelser foregår i fullkommen taushet.” (Eng 1938/1947: 4) I notatene som kommer i forkant av tiltredelsesforedraget blir det sagt på denne måten: ”Tross frihetsprinsippet blir det ikke så lite av dressur. Dressur i å tie stille, dressur i å opføre seg som små voksne, dressur til å bruke øvemateriellet.” (Eng udatert u-num sider: 3) Så kommer Helga Eng med sin klare mening: ”For en psykolog er det iøynefallende feil i hennes metoder. Hennes fortjeneste ligger i at hun brøyt med vante tradisjoner.” (Eng udatert u-nummererte sider: 3)

Det mest interessante her er at Helga Eng nå uttaler en fullstendig enighet med denne teorien som hun mener ikke blir gjennomført i praksis. ”Montessori-metoden er grunnsetningene frihet og selvstendig aktivitet. Blir de gjennomført betyr det uendelig meget. Et barn skal ha lov til alt det som det går an å la det få lov til. Enhver unødig hemning av et barns livsutfoldelse vil si at det får mindre gode vilkår for sin sjels vekst.”

(Eng udaterte u-nummererte sider: 3)

I sin forelesningsrekke kommer hun frem til frihetsidealet allerede i den innledende omtalen. Hun har nettopp fortalt om ideallæreren og fortsetter med å fortelle at det ikke ville nytte å plassere ham inn i datidens skole. I en slik skole sitter barna ubevegelige på sine plasser som døde sommerfugler i glassmontere. ”For at en vitenskapelig pedagogikk skal kunne oppstå må en vesentlig reform gjennomføres i skolen å den må tillate barnets naturlige livsutfoldelse. Rigtignok har en del pedagoger inspirert av Rousseau talt i uklare og fantastiske uttrykk om barnets frihet. Men den sanne fulle frihet, som bør inspirere pedagogikken, har det ikke vært mulig å realisere, før veien var barnet ved det 19. århundert biologiske og eksperimentelle videnskap.” (Eng 1938/1947: 5-6)

På side 1 i seks sidersnotatet sier hun, igjen med henvisning til Rousseau i forbindelse med barnas frihet: ”*Barna skal utfolde sine naturlige anlegg i frihet, det er hennes grunnprinsipp. Rousseou hadde stillet det samme krav men sier fru Montessori på en fantastisk og uklar måte. En videnskapelig eksperimenell pedagogikk med iakttagelser av barn som er fri til å gjøre hva de selv vil. Og ved å iaktta barna får man den sunne barnpsykologi. Problemet er å finne og bygge ut den riktige metode for den eksperimentelle psykologi.*”

(Eng udatert 6s.fl :1)

I forelesningsrekken fortsetter hun med å si hvor ufri barna er, som en følge av pultene som var designet slik at barna ble tvunget til å holde seg fysisk i ro. Åndelig blir barna kontrollert av læreren som er den eneste virksomme som mekanisk overfører kunnskap til tvungent oppmerksomme barn.

På side to i sekssidersnotatet har hun også et slikt angrep på skolepulten. Her fortsetter hun med å forklare hvordan denne friheten blir forsøkt skapt i Casa dei Bambini. ”*Hun har små bord og stoler så lette at barna kan flytte dem selv. Det er bilder på veggen, blomster i vand, fisker i akvarier, små skap, lave vasker til for barna. Veggtavler så lavt at alle de små kan rekke å tegne og skrive på dem. Osv.*” (Eng udatert 6s.fl: 2)

Vi ser her hvordan objekter/ læremateriell og klasserom skal tilrettelegges fysisk for barna. ”*Barna skal hjelpes til å bli uavhengige kle på seg selv vaske seg selv pusse tender. Barna har frihet til å utfolde sine naturlige anlegg. Fru Montessori vil forme ut lære miljøet, tingende for dem.*” (Eng udatert 6s.fl: 3) Dette ser vi igjen i forelesningsrekken. Her forklares det at man gir elevene rom for spontan frihet, som er nødvendig ved iakttakelsesmetoden, ved å tilrettelegge miljøet:

” *Skolen skulle ha et stykke jord som kunne dyrkes og fra skolen skulde en dør føre umiddelbart ut i haven, så barna hele dagen kunde gå ut og inn eftersom de hadde lyst. Hun fikk laget små bord og stoler, solide men så lette at barna selv kunde flytte dem. Der er vaskeservanter så lave at barna lett kan vaske seg der små skuffer og skap hvor de kan ha sine ting. Der er lave veggtavler hvor de kan tegne. På veggene er der enkle og tiltalende bilder som fremstiller barn, familie, venner, landskap, dyr osv.* ”
(Eng 1938/1947: 22)

Det forklares her at de lette bordene og stolene gjør det mulig for barna selv å sette seg hvor de vil. Hvis de skulle lage bråk er det greit, for det vil få dem til å forsøke å bevege seg så stille som mulig rundt omkring i rommet. ”*Iakttagelsesmetoden, sier dr Montessori, i må som grunnlag ha barnets frihet, og frihet er aktivitet.*” (Eng 1938/1947: 23)

Senere kommer det to praktiske eksempler fra boken Montessori metoden. Det ene illustrerer at barn som får frihet til selv å mestre vanskeligheter, føler større velvære, enn barn som får hjelp til å mestre vanskeligheter. Det andre illustrerer at barna imiterer lærerinnen, vil hjelpe til med å rydde på plass. Helga Eng poengterer med disse eksemplene at det kan være vanskelig for lærerinnen å skjelne mellom de handlinger som fritt skal aksepteres for å gi barna den nødvendige frihet, og de handlinger som må begrenses for å unngå den kaotiske atferden som i seg selv begrenser den etterlengtede friheten. På side 29 får vi høre at barnas bevegelser blir stadig mer ordnet og behersket gjennom de øvelsene som de beskjefter seg med i frihet.

På side 30 og 31 får vi høre hvor lite fritt et barn er når det er avhengig av andre for å få utført selv de mest nødvendige oppgaver som å vaske seg, gå og kle på seg. Et svært lite barn kan ikke engang uttrykke sine egne ønsker. ”*Fra tre års alderen kan barnet begynne å gjøre seg uavhengig og fri. Den riktige pedagogiske fremgangsmåte er da å hjelpe barnet fremover på veien til uavhengighet, hjelpe det å lære å gå uten hjelp, å løpe, gå opp trapper, ta opp ting som er falt ned, vaske seg, kle på seg, uttrykke sine behov klart ved tale, prøve å finne midler til å tilfredstille sine behov.*” (Eng 1938/1947: 30)

Slik forklarer Helga Eng noe av grunntanken bak den metoden som er beskrevet i Montessori metoden.

Som en oppsummering av den kunnskapstilegning barna har fått gjennom de frie aktivitetene i barnehagen skriver Helga Eng så ”*Hun ønsker at det fantes en folkeskole som kunde ta mot slike elever og føre dem videre på den samme måten i respekt for barnets frihet og dets spontane egen livsutfoldelse. Dr. Montessori vil opdra barn vesentlig ved å gi dem et miljø for selvutvikling.*” (Eng 1938/1947: 58)

Blir barnas frihet virkelig ivaretatt? Helga Eng har allerede stilt seg tvilende til dette både ut fra egne observasjoner som kommenteres i tiltredningsforedraget og i andre notater som jeg

tidligere har referert fra. Både i forelesningsrekken og i sekssidensnotatet finner vi den samme timeplanen hentet fra Helga Eng's utgave av boken Montessori metoden.

Slik er den gjengitt i notatet på seks sider.

”Kl 9. Hilsen.

Visitasjon om de er rene. Vaske seg sette på seg forklær.

Ordne i værelset. Fortelle hva de har gjort dagen før . Bøn

kl 10-11. Iakttagelsesundervisning, ordlæring, sanseøvelser.

kl 11-11. ½ Enkel gymnastikk

kl 11. ½ 12 Mat Hvil barn

kl 12- 1 fri lek.

kl 1-2 Ledet lek, helse i fri luft. De større praktisk arbeid.

kl 2-3 Handarbeid, modell tegning.

kl 3-4 Gym sam m sang frisk luft se på blomster å dyr.” (Eng udatert 6s.fl:4)

Denne timeplanen har ikke så mange åpninger for barns frie utfoldelse. Vi har montessoriuundervisning med materiell kun en time fra 10 til 11. Man har lærerstyrte fysiske øvelser. Antakeligvis øvelser som å balansere på streken og andre av dr. Montessori mer fysiske øvelser som kan minne om gymnastikk, og som blir beskrevet i boken Montessori metoden. Vi har en time fri lek. Ellers har vi ledet lek og praktisk arbeid. Handarbeid og modelltegning. Vi kan forstå at Helga Eng savner barnas mulighet for fri kunstnerisk utfoldelse.

I listen over mangler står det: ” *tegning mekanisk og skjematisk . Ikke som for fri fantasi.*”

I den andre listen finner vi, punkt seks og syv: ” *For lite fri lek, Barnets kunstneriske anlegg forsømt.*” (Eng udatert: liste med nummererte mangler)

Den siste setningen i sekssidensnotatet er halvveis strøket over, ”*Fri fantasi har dr Montessori lite til overs for .i sin vit...*,” (Eng udatert 6s.fl: 6) det er derfor mulig at den ikke ble med i foredraget. Men Helga Eng's mening er likevel uttalt, og punkt ni sier: ”*Fantasi ingen plass.*” (Eng udatert: liste med nummererte mangler)

Dressur/ Disiplin

Som vi har sett av Helga Engs analyse har friheten sine klare begrensninger i montessorimetoden. Jeg gjentar uttalelsen fra tiltredelsesforedraget. ” *Tross frihetsprinsippet blir det ikke så lite av dressur. Barna får en spesiell trening i å være stille, og deres øvelser foregår i fullkommen taushet.*” (Eng 1938:4)

I den nummererte listen over mangler har vi som punkt nr 2 ordet ”*dressur*”. I listen over fordeler finner vi, ”*moralsk oppdragelse og påvirkning,*” og vi finner ordet ”*selvbeherskelse.*” Dette hører, som vi skal se med til dr. Montessoris egen teori om hvordan disiplinen blir opprettholdt. Dr. Montessoris definisjon blir gjengitt av Helga Eng i forelesningsrekken på s 23-24, slik: ” *Også den disiplin som er grunnet på frihet må være aktiv. Disiplinert er etter dr. Montessoris opfatning et barn som kan styre sig selv. Barnets frihet bør ha som grense det som kalles oppdragelse med hensyn til manerer og opførsel. Derfor bør man hindre barnet i alt som kan fornærme eller skade andre, eller som er usømmelig eller ondskapsfull.*” (Eng 1938/1947:23-24)

Vi får en tilsvarende forklaring på s 2 i notatet på seks sider: ”*Montessori forlanger en frihet med disiplin. Barnas frihet har som grense den kollektive interesse. Hensynet til de andre. Det som er skadelig eller forstyrrende for andre eller upassende eller ondskapsfull opførsel blir holdt borte.*” (Eng udatert 6s.fl: 2)

Den disiplinerende virksomheten forklares i forelesningsrekken også omtrent på samme måte. Helga Eng har nettopp gitt oss eksempler på hvordan lærerne slet med å forstå hvor grensen skulle gå, hva som skulle tillates og hva som ikke skulle tillates. Dr Montessori måtte få lærerne til å forstå at friheten skulle ha visse grenser og at det var nødvendig å hindre alle handlinger som ikke skulle gjøres for at barna selv skulle kunne: ” *..skille mellom godt og vondt. Det er det nødvendige utgangspunkt for disiplin, og før lærerinnen når dit, har hun sin mest slitsomme tid. Det første begrep barna må få for å kunne være aktivt disiplinerte er det om det gode og det vonde. Men det er lærerinnens oppgave å se til at barnet ikke kommer til å tro at det vonde er aktivitet. Målet er å disiplinere til aktivitet, arbeide, til det gode, ikke til ubevogelighet, passivitet, lydighet.*” (Eng 1938/1947: 27)

Men det fremgår også at det var flere måter å få barna til å bli rolige på. Lærerens disiplineringsarbeide endte ikke her.” *En flokk barn som er i beveglig virksomhet nyttig, intelligent, frivillig uten å gjøre no galt, er meget vel disiplinert.*” (Eng 1938/1947:28)

Dette er i henhold til dr. Montessoris definisjon. Men så kommer Helga Engs forklaring på hvorfor barna opptrådte slik. Hun skriver at man som et middel kan ordne barna på rekker som på en konferanse eller i en skole, og la dem forstå at det er godt, vanlig, og avkrevet av dem at de skal sitte slik stille på rekker. Når de så synes at det er utmerket å sitte slik og gjør det frivillig uten tvang får de igjen frihet til å gjøre som de vil. Dessuten går læreren rundt og gir private leksjoner for hvert enkelt barn. Barna er lydhøre overfor det minste tegn fra lærerinnen. De venter seg ros og oppmuntring. De gjør til dels sitt beste for å få dette.

Her passer det å nevne siste del av det første nummererte punktet hvor Helga Eng skriver. Friheten burde fra først av vært forent med ledelse. Den må begrenses, det kommer som en innskrenkning. Helga Eng mener altså at disiplinen fra lærerens side burde vært opprettet fra starten av. ”*Når barna ikke i den første tid blir øvet i kollektiv disiplin og ikke har noen plikt til å holde seg rolig på sin plass og se og høre på lærerinnen, sier det seg selv at hun ikke kan gi kollektiv undervisning, og den brukes nesten ikke i Montessori- barnehaven. Leksjonen skal være individuell. Den skal være kort.*” (Eng 1938/1947: 33)

Øverst på side 39 i forelesningsrekken kommer det en ganske sterk beskrivelse av at lærerinnen eier barnesjelene fordi hun har gått og rørt ved en og en av dem.

På side fire i seks siders notatet skriver Helga Eng. ”*50 barn kan tie så fullkomment at den absolutte stillhet ligner den dype stillhet i en kirke. En venlig ordre uttalt med lav stemme stå op gå et øyeblikk på tåspissen og sett dere ned i stillhet. Alle sammen som om de var en eneste person reiser utfører det med minst mulig støi.*” (Eng udatert 6s.fl : 4) Dette kommer også på s 39 i forelesningsrekken:

”*50-60 barn fra 2 ½ til 7 år, kan på et vink tie så fullkommen at stilheten ligner den dype stilhet i en kirke. Og hvis en rolig ordre blir gitt med lav stemme: Reis dere gå omkring og tilbake på plass. Så reiser alle sig som en person og utfører bevegelser med minst mulig støi. Som ved trolldom kommer den kolektive disiplin. Lærerinnen har talt til alle med sin stemme og alle venter av hennes inngripen noe av lys og indre glede, og blir vaksomme og lydige som en ivrig opdrager som søker sitt eget liv.*”
(Eng 1938/1947 : 39)

Vi ser så på starten av dagen i Casa dei Bambini, hvor det i henhold til timeplanen foregår ettersyn av om barna er rene og har hele klær, hvor de bader eller vasker seg, rydder og deretter sitter tause til de får konversere med lærerinnen. Dette lyder også som disiplinering, og det er i henhold til Helga Engs forelesningsrekke slik hver dag starter.

Belønning og straff

Ut fra forelesningsrekkens forklaring om tilstanden i normalskolen i den innledende delen ser vi den holdning at straff undertrykker barnet og at barnet blir degradert av premier. Ordet ”belønning” blir ikke nevnt i denne sammenhengen, men senere. ” *Premier og straff blir ikke anvendt i Montessoris barnehage. Barna føler allerede at den beste belønning er følelsen av menneskelig kraft og frihet i deres indre liv.* ” (Eng 1938/1947:31) Så følger Casa dei Bambinis oppskrift på reduksjon av negativ atferd. Barnet som oppfører seg dårlig blir satt for seg selv på en plass hvor han kan se de andre barna. Han blir behandlet med vennelighet som om han var syk. Han vil etterhvert ønske å imitere de andres ”gode oppførsel”.

Vi ser av det ovennevnte sitatet at den positive mestringsfølelsen skal være belønning i seg selv. Men når vi ser på deler av Helga Engs forklaring i forbindelse med timeplanen, nærmere bestemt på s 43, kommer vi i tvil. Her står det nemlig at, ”*Lærerinnen kommer med små bemerkninger og utrop om hvor pent det er å se rene barn, et ordentlig værelse, en rolig klasse osv.*” (Eng 1938/1947 :43) Dette er åpenbart belønning i form av muntlig ros. Den siste setningen på s 39 støtter også dette. Helga Eng er her i ferd med å beskrive lærerinnens innvirkning på barna: ”... *alle venter av hennes inngripen noe av lys og indre glede, og blir vaksomme og lydige som en ivrig opdrager som søker sitt eget liv.*” (Eng 1938/1947 :39)

De forventer nettopp ros, positiv støtte og er dermed avventende og lydhøre for lærerinnens påvirkning.

Barnet

I listen over fordeler med metoden nevner Helga Eng blant annet studiet av barns fysiske utvikling. At den fysiske utviklingen blir grundig målt blir også nevnt i forelesningsrekken. Det sies imidlertid ingen ting om hvordan dette skal benyttes.

Helga Eng forteller ellers i forelesningsrekken at "Fru Montessori" sine egne erfaringer tilsa at det var læreren som måtte gi de "åndssvake" inspirasjon til å bruke undervisningsmateriellet. Læreren måtte overføre energi, mot, kjærighet, trøst og respekt for å vekke en livsutfoldelse hos elevene. Hun forteller også om dr. Montessoris arbeid med "åndssvake" barn og erkjennelsen av at metoden ville passe for normalt fungerende slik at de normalt fungerende kunne utvikle seg langt mer og bedre. Den store fremgangen dr. Montessoris åndssvake elever hadde hatt ved denne metoden, "*....kom av fremhever fru Montessori at de var blitt hjulpet i sin sjelelige utvikling, mens de normale barna var blitt undertrykt.*" (Eng 1938/1947: 15)

På s 49, i forbindelse med forklaringen på montessorimateriellet, sier Helga Eng at forskjellen mellom de "åndssvake" og normale barnas tilnærming til metoden, ligger i at de normale selv bruker materiellet aktivt til å utvikle seg, mens ved de først nevnte blir materiellet anvendt av pedagogen til å fremme barnas utvikling.

Etter historien om byggeselskapet og Casa die Bambini kommer Helga Eng med følgende gjenfortelling: "*Normale små barn viser liknende svakheter og mangler som undertiden blir varige feil hos dem. Det kan for eks være språkfeil, fordi man ikke tar seg av deres utvikling i de første barneår som har så overordentlig stor betydning, fordi de viktigste funksjoner fester seg i den alderen.*" (Eng 1938/ 1947: 17) Her finner vi altså en slags sammenlikning av normale og åndssvake barn.

Ellers finner vi en beskrivelse av de normale barnas ulikheter på s 29 etter at vi har hørt at barna blir ordnet slik at de må sitte i ro for så å få frihet til selv å velge aktivitet. Vi får høre hvordan barna i frihet åpenbarer sine ulikheter: "*Noen blir rolige, apatiske, søvnige på sin plass, andre styrter frem for å skrike, slå, gripe etter ting, andre igjen begynner å ta ting for å utføre ordnede handlinger, støve av et bord, se på et billede osv. Noen viser sig altså sene i åndelig utvikling, andre sene i karakterutvikling, mens noen er intelligente, kan tilpasse sig til*

miljøet i stand til å gi uttrykk for sin smak og sine tendenser og vise frivillig oppmerksomhet.”
(Eng 1938/1947: 29)

Videre forteller Helga Eng hvor ufritt et lite barn er og at montessorimetoden derfor legger vekt på å fremme egen mestring av hverdagsaktiviteter, hos barnet.

I forbindelse med forklaringen på leksjonene lærerinnen gir, får vi en påminnelse om at barna er forskjellig og at lærerinnen derfor må regulere sine individuelle leksjoner. *”Det viser sig også individuelle forskjeller mellom barna, og lærerinnen må tilpasse sin virksomhet til de enkelte barn, når hun går over fra ikke å være passiv til å gi en virkelig undervisning.”* (Eng 1938/1947: 55)

Arv og miljø

Arv og miljø var tema for diskusjon og produksjon av en rekke ulike teorier. Helga Eng feier nokså lett over dr. Montessoris teori på følgende måte: *”Dr Montessori legger ikke så meget vekt på miljøets betydning som noen av vår tids psykologer gjør.”* (Eng 1938/1947:31)

Helga Eng bruker ikke mye tid på dette, kun en håndskrevet side. Hun forteller at dr. Montessori holder seg til Preiers evolusjonsteori og at barnets utvikling er individuelt indrestyrt, slektstrekk varierer og miljøet påvirker variasjonene. Oppdragelsen kan hemme eller fremme utvikling mens livet utvikler seg.

I den nummererte listen med mangler skriver Helga Eng i punkt ti: *”ingen helhetsoppfatning av barnets personlighet innenfra”*. Som vi tidligere har sett ut fra Helga Engs tiltredningsforelesning begrunner hun dette med at metoden bygger på den eldre eksperimentelle psykologi som i følge Eng kan kjennetegnes ved at den mangler innsikt i helhetssammenhenger og at den heller ikke tar hensyn til vekselvirkninger mellom individ og miljø.

Undervisning, lærer leksjon

I den nummererte listen over mangler skriver Helga Eng under punkt fire: ”*Ensformig aktivitet med materiell.*” Under punkt åtte: ”*Tenking tale forsømt.*” Punkt elleve: ”*For analyserende beskjeftigelser.*” I tiltredningsforedraget nevnes som en bisetning, ”*og de får jo litt undervisning.*” (Eng 1938:4) I forelesningsrekken er det en annen bisetning som angir Helga Engs beskrivelse av undervisningen, ”*når hun går over fra ikke å være passiv til å gi en virkelig undervisning.*” (Eng 1938/1947: 55)

Det vil si at Helga Eng ikke anser en observerende tilretteleggende lærer som undervisende. Det er etter hennes mening kun en aktivt instruerende lærer som gir en virkelig undervisning. Etter Helga Engs mening vil en montessori pedagog, deler av tiden, i virkeligheten ikke undervise.

Vi skal nå ta for oss den ”virkelige” undervisningen, den som i følge Helga Eng medfører analyserende ensformig aktivitet med materiell. På side 33-35 i forelesningsrekken får vi høre at leksjonen skal være kort og individuell, den skal være enkel og holde seg til fakta. Fokus skal rettes mot gjenstanden det undervises med og gjenstandens funksjon. Barnets respons på leksjonen skal observeres og leksjonen skal innrette seg etter denne responsen.

En interessant formulering i denne forklaringen er: ”*For det tredje skal leksjonen være objektiv.*” (Eng 1938/1947:34)

Helg Eng gir et eksempel med et barn som ikke forsto forskjellen på rødt og blått etter at lærerinnen hadde introdusert fargene. Helga Engs kommentar til eksempelet er: ”*Men hvis barnet ikke går inn på det skal hun ikke fortsette og ikke la barnet føle at det har sviktet eller ikke har forstått. Det ser lett og enkelt ut, men det er i virkeligheten vanskelig å holde fast den rette konsentrasjonen i undervisningen.*” (Eng 1938/1947: 35)Hun bruker dette eksemplet for å illustrere at barnet er uinteressert og ikke konsentrerer seg om det lærerinnen forklarer, altså ikke slik det ble brukt i boken Montessori metoden hvor det samme eksemplet helt klart illustrerer et barn hvis ferdigheter og modenhetskompetansenivå ikke er adekvat i forhold til den leksjonen læreren gir. Dette er ut fra Montessoris litteratur prinsippet om tilpasset opplæring. Helga Eng bruker eksempelet som et eksempel på et ukonsentrert, umotivert barn, altså et barn som ikke følger med og som lærerinnen ikke lykkes i å motivere. Det blir med dette et eksempel på at lærerinnen ikke er inspirerende nok med sin leksjon. Helga Eng

forklarer videre at det er lett for en lærerinne av den gamle skolen å bruke mange ord, og at selve kunnskapsformidlingen blir borte i en slik ordflom.

Om selve undervisningsformen sier Helga Eng at den har mye til felles med et eksperiment: *”Forutsatt at elevene i frihetens skole kan utfolde sine naturlige tendenser, og at miljøet og materiellet er i orden, så bør lærerinnen ikke begrense sin virksomhet til iakttagelse men gå videre til eksperimentet.”* (Eng 1938/1947:33)

Når Helga Eng forklarer hva slags materiell som brukes, sier hun at dette delvis er det samme som det som brukes ved eksperimental psykologi, men at dette materiellet både må kunne utvikle barnet og interessere det. Hun forklarer videre at dr. Montessori har fått i stand et didaktisk system av en samling ting som er tilpasset for sanseoppdragelse av små barn.

Igjen på side 50 får vi en repetisjon av at det skal gis korte, greie leksjoner, denne gangen i forbindelse med Helga Engs eget forsøk på å forklare en trestegs leksjon. Det er her snakk om den metoden dr. Montessori benytter til begrepsinnlæring. Begreper læres av en voksen/lærer, ved en trestegs leksjon:

- 1: Objektet isoleres og læreren benevner objektet.
- 2: Læreren benevner objektet, barnet identifiserer objektet gjentatte varierte ganger.
- 3: Objektet isoleres og barnet benevner objektet.

Lærer oppsummerer: *”I dag har du lært.....”*

Denne leksjonen har dr. Montessori hentet fra Séguin, hvilket Helga Eng også informerer oss om i forelesningsrekken.

I Helga Engs eksempel er det begrepene rødt og grønt som skal læres av et barn. Helga Eng skriver: *”Dr Montessori følger bokstavelig sin mester Séguins måte å innøve f.eks et farvenavn på :1. trinn: Viser rød farve: ”Er rød”. Viser grønn: ”Er grønn”, Lar farvene ligge foran barna 2. Trinn: ”Gi meg den røde”. Gi meg den grønne.” 3. trinn. Viser den røde: Hvordan er den? Likedan den grønne.”* (Eng 1938/1947: 50) Dette har Helga Eng selv

oversatt fra sin utgave av boken Montessori metoden. Vi får også høre litt om hva barna på denne måten får lære.

” Læreren lærer dem ordene for sansede egenskaper og ting, viser tingen samtidig og sørger for assosiasjon mellom ting og ord. Hun prøver siden om de husker det, og om de overfører det på nye ting de ser f.eks. når de har lært å si blå, om de ser at himlen er blå, om de generaliserer, får almenbegrep. Læreren bruker om det samme materiale og øver også inn større mindre lengre kortere osv. Hun får barna til å uttale ordene tydelig og retter talefeil. Også på det trin skal læreren innskrenke sin virksomhet mest mulig uten å la barnet bli utmattet ved en alt for anstrengt selvopdragelse. Det er en opdragerkunst.” (Eng 1938/1947:54)

I forelesningsrekken får vi under eksempler på lærerinner som har problemer med å forstå metoden, et eksempel på en lærerinne som demonstrerer at en firkant har fire hjørner og linjer, når hun egentlig skulle gitt en leksjon i forskjellen mellom en trekant og en firkant. Helga Eng skriver så at dr. Montessori forklarer for læreren at dette ikke gir noen forklaring på selve tingen men det er en geometrisk og matematisk analyse av denne samme gjenstanden. Denne fremgangsmåten blir en abstraksjon.

Helga Eng har en mer kortfattet beskrivelse av undervisningen i sekssidensnotatet. Her finner vi også hennes egen implisitte mening. Hun starter med å beskrive lærerinnens oppgave. Noen av ordene er forkortet: *” hun skal gå videre og eksperimentere. Undervisningen svarer til et eksperiment. Klasseundervisningen har nesten ingen betydning i Mont b. h. Den er individuell. Den er desto mer fulkommen jo flere ord den kan spare, ordene telles og vurderes før de uttales. Underv er enkel, enkel som et eksperiment i eks; psykol Tingene skal bli oppfattet som helhet uten analyse den er for abstrakt. Ikke genu anal. 4 hjørn 4.”*
(Eng udatert 6s.fl: 3)

Den siste setningen gir mening ut fra det tidligere nevnte eksemplet fra forelesningsrekken. Dermed kan setningen leses slik: Tingene blir oppfattet som en helhet uten analyse. Dette er for abstrakt. Ikke noen geometrisk analyse som for eks av en firkant med fire hjørner og fire linjer. Helga Eng har funnet denne teksten i boken Montessori metoden og selv tolket den. Dette kan ellers virke litt forvirrende med tanke på punkt 11 i den nummererte listen med mangler. Helga Eng oppfatning av metoden som, *”for analyserende beskjeftigelser”* og på s 2 i de unummererte notatene skriver hun: *” Fru Montessori gir ikke barn tingene, men*

elementene lyd farve vekt form størrelse. Det didaktiske materiale er abstrakt livløst, det er for ensformig og alltid det samme.”(Eng udatert u.num: 2) Her klager hun altså over for mye analyse og for mange delelementer.

Når vi så ser på s 6 i sekssidensnotatet, hvor lærerinnen river ned og blander sammen materiellet når barna har funnet egne måter å anvende materiellet på, får vi nok et eksempel på at det er delelementer som skal trenes gjennom bruken av materiellet. Dette virker underlig, når vi nettopp har sett at Helga Eng beskriver at tingene skal oppfattes som en helhet uten analyse.

Stilhet

Vi finner ordet ”*stillheten*” som nummer to på den unummererte listen over mangler. Over de nummererte manglene står det, ”*dressuren, til dels tausheten*”. I tiltredningsforelesningen får vi høre at. ”*Barna får en spesiell trening i å være stille, og deres øvelser foregår i fullkommen taushet.*” (Eng 1938:4) Den eneste setningen jeg har funnet som klart og direkte sier noe om Helga Engs opplevelser i montessoribarnehagen, finnes i tiltredningsforelesningen: ”*I de partimene vi tilbrakte der hørte vi ikke ett ord verken fra lærerinnen eller elevene.*”(Eng 1938: 4) Det er lett å forstå at dette må ha gjort inntrykk på henne. I de ulike notatene hun har gjort har jeg funnet flere henvisninger til hvor bemerkelsesverdig denne stillheten var. I tiltredningsforedraget sier hun også. ” *Denne stumme og fåmelte skole har en fortsatt linje like til i dag.*” (Eng1938: 4)

I forelesningsrekken får vi etter beskrivelsen av leksjonens preg av å være enkel og individuell høre at en lærerinne som har gått slik og rørt ved barnesjelene etter hvert eier dem. Da er et ord nok til å lede dem. Vi får da denne uttalelsen fra Helga Eng, jeg siterer:

” *50-60 barn fra 2 ½ til 7 år, kan på et vink tie så fullkommen at stilheten ligner den dype stilhet i en kirke. Og hvis en rolig ordre blir gitt med lav stemme: Reis dere gå omkring og tilbake på plass. Så reiser alle sig som en persom og utfører bvegelser med minst mulig støi. Som ved trolldom kommer den kolektive disiplin.*”(Eng 1938/1947:39)

I sekssidensnotatet heter det.” *50 barn kan tie så fullkomment at den absolutte stillhet ligner den dype stillhet i en kirke. En venlig ordre uttalt med lav stemme stå op gå et øyeblikk på*

tåspissen og sett dere ned i stillhet. Alle sammen som om de var en eneste person reiser utfører det med minst mulig støy.” (Eng udatert 6s.fl: 4)

Vi ser av de ulike formuleringene at hun ikke har kopiert seg selv, men får med seg det samme poenget som åpenbart er viktig for henne.

Som en del av timeplanen i forelesningsrekken ser vi at det foregår en daglig undervisning som går ut på å la barna forstå at det er normalt å sitte rolig og taus med en god holdning og at de får øvelse i å gå og reise seg uten å lage støy.

Vi får høre om en egen stille lek som går ut på at barna sitter helt stille med hendene foran øynene. Dr. Montessori befinner seg i et annet rom og sier barnets navn med viskestemme. Barnet reiser seg og går med minst mulig støy bort til henne. Barna får øvelse i god konversasjon og får fortelle om gårsdagen. Vi får også høre at de har taleøvelser og at talefeil rettes. Helga Eng er altså klar over at barna faktisk får prate.

Ernæring og gymnastikk

I listen over fordeler ved metoden skriver Helga Eng ”hygiene og ernæring”. På den samme linjen finner vi også ordet ”Kroppsoving”, med stor forbokstav. I tiltredningsforelesningen skriver hun ”*Hun har en passende gymnastikk for småbarn, til dels også lek.*”

(Eng udatert: Listen over fordeler ved metoden) Dette er altså noe Helga Eng regner som positive aspekter ved metoden.

På side 44-45 i forelesningsrekken, hvor Helga Eng fremdeles behandler boken The Montessori method, får vi høre at dr. Montessori legger vekt på at ernæringen skal være allsidig og at hun skriver kort og instruktivt om dette. Barnehagen skal helst dyrke sin egen frukt og grønnsaker og holde husdyr slik at de får fersk melk og egg. Hun skriver også at dr. Montessori kaller det oppdragende gymnastikk når barna steller dyra, luker og vannet. Hun bruker så noen av dr. Montessoris eksempler på muskeløvelser, som enkel gymnastikk. Det finnes en huske hvor barna bruker en vegg til å spenne fra og lage fart. Dette skal visst styrke beinmusklene. Hun har med eksempler på barn som går på linje, som hopper ned fra

forhøyninger og klatrer opp stiger, og som driver fri lek med for eks. ringspill og ball. Hun sier at barna har fri gymnastikk og ledet gymnastikk som sangleker og marsj.

Vi får videre høre om de forøvelsene barna får, slik at de skal lære å kle seg og ta vare på tøyet sitt, hun nevner også at barna ” *har pustgymnastikk og taleøvelser*” (Eng 1938/1947:46). Her bruker Helga Eng en leseøvelse som går ut på at barnet skal knytte den lærte konsonanten sammen med ord og deretter sammen med en vokal. Helga Eng skriver. ”*taleøvelser som består i å uttale tydelig den første lyden i et ord og siden gjenta den første stavelsen tydelig flere ganger: pane, pa,pa,pa.*” (Eng 1938/1947:46)

Av stikkord på den nummererte listen over mangler ved metoden finner vi på punkt åtte at tenkning og tale er forsømt og på punkt seks at det er for lite fri lek. Dette kan tyde på at Helga Eng mente at det var for lite av denne typen øvelser og at hun derfor har funnet en leseøvelse for trening av bokstavlyd som eksempel på det hun kaller taletrening og pusteøvelser.



Montessoriskole
Belgisk Kongo
1930.

Naturen

Vi har hørt at dr. Montessori vil bringe naturen inn i barnehagen gjennom å plante, så, høste og holde husdyr. Helga Eng skriver i forelesningsrekken:

” Dr Montessori taler om naturen i oppdragelsen, hvordan den får barna til å begynne å iaktta livsfenomener å oppdra seg selv til å være fremsynt for eksempel å tenke på at en plante tørker hvis den ikke blir vannet. Barna lærer å være tålmodig og vente på det som skal skje, når de sår frø og ser planter vokse opp. De får følelse for naturen. De følger menneskehetens utvikling som også begynte med jorddyrking.” (Eng 1938/1947: 46-47)

Dette minner jo også om Helga Engs egen barndomsoppdragelse, hvor hun vokste opp på en liten gård med skolestue sammen med åtte søsken. Her fikk barna rik anledning til å utforske naturen, drive med hagestell og dyrehold.



Sanseoppdragelse

På punkt tre i den nummererte listen over mangler ved metoden står det *”ensidig betinging av sanseoppdragelsen”*. Punkt fire sier: *”ensidig aktivitet med materiell, for analyserende, ikke tingen men elementer”*. Punkt elleve sier: *”for analyserende beskjeftigelser”*. Det første punktet som nevnes på den unummererte siden med mangler er *”ensidig sanseoppdragelse”*. I tiltredelsesforelesningen legger Helga Eng dette frem som mangler fordi metoden bygger på den tidligere eksperimentelle psykologi. Hun sier, *”Den legger overdreven vekt på sanseoppdragelse, og den atomistiske opfatning viser sig. Den gir ikke barna tingene, men bare elementer: lyd, farve, form, mål, vekt, bare abstrakte øvelser og alltid det samme, det er for ensformig.”* (Eng 1938: 4)

Ved å si at det konkrete montessorimateriellet er abstrakt mener Helga Eng i denne sammenhengen at materiellet ikke gir rom for fri kreativ og fantasifull lek. I de unummererte sidene som antakelig ble brukt som grunnlag for tiltredningsforelesningen fant jeg en overstrøket setning som lød slik: ”*Barna er overveiende passive, de er analyserende, ikke konstruerende.*” (Eng udatert: u-nummerert)

Dette gir en forklaring til det hun tenkte når hun så fortsetter med en setning som likner innholdet i tiltredningsforedraget: ”*Det didaktiske materiale er abstrakt livløst, det er for ensformig og alltid det samme. Barna får ikke en dukke en trehest eller annet leketøy som er kjent for barn.*” (Eng udatert: u-nummerert) Ut fra dette kan man komme til å tro at Helga Eng betraktet montessorimetodens sanseundervisning som et onde for barna. Men i listen over fordeler finner vi faktisk stikkordene, sanseutvikling, formsans og grunnbegreper for tall og regning. Hun anser altså ikke sanseundervisningen som utelukkende negativ. Hun mener bare at det blir lagt overdrevent mye vekt på den og at dette reduserer barnas muligheter for å være kreativt konstruerende.

Hun tar for seg montessorimetodens sanseoppdragelse over flere sider i forelesningsrekken. Her beskriver hun også noe av materiellet og forklarer hvordan det brukes. Dette innledes slik: ”*Dr Montessori har valgt ut og fått i stand en samling av ting , som sammen utgjør et didaktisk system som er tilpasset for sitt formål: sanseoppdragelse for små barn.*”

(Eng 1938/1947:49). Helga Eng forteller at dr. Montessori hadde brukt deler av materiellet i sitt tidligere arbeide med åndssvake, men at hun måtte forandre det, fordi normale barn reagerer forskjellig.

Hun beskriver materiell for å øve opp barnets sensibilitet i fingrene, så det kan skjelne mellom ulike stoffkvaliteter og lære forskjellen på glatt og ru. Barnet får øvelse i å skille mellom ulike tyngde ved å rangere ulike vekter etter tyngden. Det lærer å skjelne mellom ulike former som kube, og firkantet prisme. Lengdeoppfatning læres ved å rangere staver etter lengde eller ved å sammenlikne to og to staver. Hun forklarer at det brukes tellestaver til regneøvelser og at prizmer ordnes etter høyde. Det bygges tårn av kuber i ulik størrelse. Barna får øvet formsansen ved å sette ulike former på plass i ulike hull på en plate. Fargesansen øves ved å plassere farger etter avskygning (nyanse) og ved å finne to og to like av grunnfargene. For å skjelne lyd brukes blikkbokser fylt med ulikt materiell. Barnet rangerer det etter lyden man får når man rister på dem. En dobbeltserie med klokker brukes også til å sammenlikne lyd.

Vi får høre om sylindrerblokkene som blir brukt til å lære å skille mellom størrelse. Barna tar ut sylindrerne, blander dem og ser om de kan finne riktig hull. Materiellet er selvkorrigerende i den forstand at hver sylinder kun passer i sitt eget hull. De normale barna oppfatter disse øvelsene som en morsom lek og gjentar derfor øvelsene. Som for eks. når den lille jenta på fire år var så konsentrert om øvelsen med sylindrerblokkene, at dr. Montessori ville se om hun kunne bryte konsentrasjonen hvis alle de andre barna sto rundt henne og sang. Men jenta fortsatte, og gjorde øvelsen 16 ganger. Hun lot seg ikke forstyrre.

Helga Eng forteller at målet for Séguins trestegs leksjon er å lære barna å skjelne mellom sanseinntrykk og lære ordene for sansing. Barnet lærer gradvis å skille mellom mindre og mindre forskjeller. Helga Eng kaller dette for sansekultur. Hun oppsummerer med å si at. *”Fru Montessori sier selv at det fremhever sanseopdragelses betydning for iakttakelsen og oppmerksomhetens tilpasning til omgivelsene for det praktiske liv, for arbeid og kunst. Det er det område hun interesserer seg mest for og hvor hun har gitt mest av originale hjelpemidler og metoder.”* (Eng 1938/1947:53-54)

Hun kommer så tilbake til at lærerinnen lærer barna begrepene for gjenstandene og egenskapene de har sanset. Helga Eng sier at det er dette som er intellektuell oppdragelse. Det blir skapt en assosiasjon mellom ord og ting, senere tester lærerinnen om barnet husker assosiasjonen og kan trekke generaliseringer herfra.

I tilredningsforelesningen finner vi følgende beskrivelse: *” Hun omgav barna med materiell som kunde opdra særlig deres sanser: der var f. eks farveprøver som skulde ordnes efter likhet, staver av forskjellig lengde, inndelt i 2-3-4 stykker o.s.v., så de kunne gi tallbegrep, små trebrett av forskjellig form skulde settes i tilsvarende hull, for å opdra formsans.”* (Eng 1938: 3). Helga Eng regner egentlig ikke begreplæringen som en del av den såkalte sanseopdragelsen. Hun ser dette som atskilte aspekter i undervisningen. Begreplæringen foregår ved hjelp av en enkel undervisning, sanseøvelsene ved selvvirksomhet. Selvvirksomhet finnes på listen over fordeler. På listen over mangler finner vi: *”selvvirksomhet for begrenset.”* (Eng udatert: liste med unummererte mangler) Dette kan indikere to ulike forhold: Enten kunne hun tenke seg at selvvirksomheten kunne strekke seg til å gjelde flere områder, eller så synes hun ikke at den selvvirksomhet som barna har er reell. Eksemplene fra notatene, særlig hentet fra Martas observasjoner, hvor barna ikke får

anledning til å leke fritt og bruker materiellet konstruktivt konstruerende, tyder på at Helga Eng ikke synes at selvvirkosomheten inneholder tilstrekkelig med frihet.



Tegning

Tegning var et av Helga Engs egne tema. Hun fikk utgitt boken ”Barnetegning fra den første streken til farvetegningen” i 1926. Dette var en studie av niesen Margrethes tegninger fra den første streken til hun ble åtte år. Helga Eng samlet, observerte og analyserte tegningene. Hun ser tegning som et uttrykk for sjelens vekst. I sin analyse fokuserer hun på barnets spontane uttrykksform og opplyser derfor svært nøyaktig om all form for ekstern påvirkning i forhold til Margrethes kunstneriske utvikling. En videre studie av Margrethes tegninger ble publisert i (1944) i boken ”Margrethes tegninger”. I tiltredningsforelesningen får vi i forbindelse med den eldre eksperimentelle psykologi høre at innsamling og analysering av barnetegninger gav grunnlag for en reform av tegneundervisningen.

I listen over mangler finner hun at montessorimetodens tegneundervisning er mekanisk og skjematisk, ikke som for fri fantasi. Her finner vi ingen kommentar i listen over fordeler. I forelesningsrekken gjør Helga Eng nærmere rede for denne saken. Barna får først tegne hva de vil, deretter tegner de ting de ser omkring seg og de får bilder de kan fargelegge.

Dr. Montessori fant at skrivning kunne deles i to ferdigheter, å trekke linjer og å holde en blyant. Derfor får barna øve seg på å trekke linjer rundt kanten på metallformene slik at de overfører formen til papiret. Helga Eng poengterer så at tegning er en forberedelse til skrivning. Dette stemmer også med hennes konklusjoner fra eget forskningsarbeid.

På de fire sidene Helga Eng har skrevet fra: Montessori Advanced Method for barn på 7-11 år, tar hun grundig for seg dr. Montessoris syn på tegning og tegneundervisning. Her ser vi

ikke mye til Helga Engs egne meninger om dette. Vi får høre at de aktstykker, tegninger, som analyseres av psykologer viser feil ved barnet bare fordi hånden og øyet ikke har fått den rette treningen. Derfor mener dr. Montessori at slike tegninger ikke kan karakteriseres som frie tegninger og at de bare viser hvordan et uoppdratt vesen tenker. Hun mener at det bare lar seg gjøre å tegne frie tegninger når barnas hånd og øye på forhand har fått den nødvendige treningen i et tilrettelagt miljø. Helga Eng skriver: ”*Frie tegninger er mulige bare når vi har et fritt barn som har fått lov til å vokse og fullkommengjøre seg selv ved å ta opp sine omgivelser og ved mekanisk reproduksjon og som når det blir gitt frihet til å skape og gi seg uttrykk, virkelig skaper og gir seg uttrykk.*” (Eng udatert, notater om The Advanced Montessori Method: 2) Vi finner her uttrykket ”mekanisk reproduksjon” hentet fra The Advanced Montessori Method. Dette stemmer også med Helga Engs egen mening om tegneundervisningen, at tegningen er mekanisk og skjematisk, fra listen over mangler ved metoden.

Vi ser videre at dr. Montessori i The Advanced Montessori Method, har ansett den manuelle og sensoriske forberedelsen som et alfabet for utvikling av tegneferdigheter, og at det ikke burde finnes noe psykologisk studium av barns tegninger, før denne forberedelsesprosessen har funnet sted. Dette kan umulig Helga Eng være enig i, ettersom hun selv har foretatt slike studier av barnetegninger. Hun anser at man kan observere barnesjelens utvikling ved å se på utviklingen av tegneferdighetene. Det er dette hun selv gjør i sine bøker om Margrethe.

I Helga Engs tiltredningsforelesning finner vi noe annet som er heller bemerkelsesverdig. I beskrivelsen av den eldre eksperimentelle psykologi som er den formen for psykologi som ligger til grunn for montessorimetoden, sier Helga Eng at innsamling og analysering av tegninger har resultert i en revolusjon innen tegnefaget. Hun sier i forelesningsrekken, når hun forklarer at dr. Montessori har utviklet mest originale hjelpemidler for sanseoppdragelse, at dette har hatt mest å si for læring innen praktisk liv og kunst. Dette kan tyde på at Helga Eng setter pris på at faget tegning ikke bare består av barnets frie tegning, og at hun synes det bør gis faktiske leksjoner til barn i tegning som fag.



Skrive- og leseopplæring

Under mangler, på siden med nummererte mangler, punkt nr. 5, mener Helga Eng at metoden har for tidlig lesing, skriving og regning. På den unummererte listen står det ”for tidlig lesing og skriving”. Under listen over fordeler finner vi både setningen: ”Grunnbegrepene for tall og regning” (Eng udatert: liste med fordeler ved metoden) og setningen, ”Forming og læring av skrive lese tegne” (Eng udatert: liste med fordeler ved metoden)

I tiltredningsforelesningen er forklaringen: ”Barna får løse bokstaver som de setter sammen, de lærer seg selv å lese og skrive.” (Eng 1938: 4) I forelesningsrekken forklarer Helga Eng at barna får sandpapirbokstaver som er klebet på firkanter av kartong. Barna skal se på bokstaven og uttale den mens de fører fingeren langs bokstavformen. Deretter gjør de det samme med lukkede øyne. Barna begynner etter dette selv å skrive bokstaver, snart går de over til å skrive hele ord. Leseforberedelsen skjer ved at barnet får matche kort med ord som beskriver gjenstander de finner rundt seg. Deretter matcher de ordkort med forskjellige leketøy, og med bilder. Helga Eng gir eksempler på at de matcher ordkort med en båt og en dukke. Når barnet har lest ordet får det leke en stund med tingen.

Vi finner et nokså interessant utsagn om dette i forelesningsrekken. Dette utsagnet knytter iakttagelse av den som skriver til den antropologiske metode: ”Dr Montessori går i sin skrive undervisning ut fra iakttagelse av den som skriver. Derfor kalte hun sin metode den antropologiske, siden den spontane skrivemetode.” (Eng 1938/1947: 56) Setningen stopper her og hun går ikke videre med denne tanken. Men vi får en fornemmelse av at iakttagelse av skriveprosessen kan ha vært grunnlag for antropologiske studier, i grunnlaget for montessorimetoden.



Disse barna kan skrive enkle ord og setninger, men har fremdeles ikke nådd noe fonologisk nivå for lesing. De skriver seg til leseferdigheter.



Her ganges det med to siffer med bankspillmateriell



Materiellet "reagensrørene" kan benyttes til å dele syvsifrede tall på tall opp til fire siffer. Bildene er fra Vammen Montessoriskole.

Den videregående metode

Avslutningsvis i forelesningsrekken forteller Helga Eng at dr. Montessori skulle ønske at det fantes en folkeskole som kunne ta imot elevene fra barnehagen og føre dem videre med den samme metoden. Dette fordi barnehagebarna på noen områder var på nivå med tredjeklassinger. Dr. Montessori hadde på dette tidspunktet alt utviklet en undervisningsmetode for barneskolebarn, og denne formen for skoler hadde fått en viss utbredelse på det tidspunktet hvor denne forelesningen ble holdt første gang. Helga Eng forteller så, at selv om dr. Montessori ikke fikk støtte fra regjeringen, og lærere var lite velvillig innstilt fordi de heller ville holde på sine vante metoder, satset dr. Montessori alt på å utvikle denne metoden. Metoden for å undervise barn fra 7-11 år var anvendt av dr. Montessori selv i tre år. Helga Eng omtaler denne metoden som Montessoris videregående metode.

Helga Eng har beskrevet eksempler på bruken av materiell og type undervisningsleksjon. Det brukes perlekjeder for regning opp til tusen. Materiellet gjør selv store regnestykker visuelt anskuelige. Hun gir oss italienske eksempler på øvelser hvor man bytter forstavelse på det samme ordet. Dette er ellers typiske morfembevissthetsøvelser. Helga Eng forteller også at dr. Montessori har en plangeometri som hun visualiserer ved å sette sammen ulike former av de geometriske sjablongene. I denne forbindelsen legger hun til bisetningen: ” *som til dels kan være utmerket.*” (Eng 1938/1947: 61) Tegningen er derimot ikke Helga Eng like begeistret for. ”*Hennes tegning er geometrisk mangelfull, en komposisjon av innsett ved siden av fri tegning og maling i farver. De tegnet i det hele alt de så.*” (Eng 1938/1947: 61)

Vi vet ut fra notatene om dr. Montessoris teori om tegneundervisningen at Helga Eng virkelig har satt seg inn i det The Advanced Montessori Method sier om dette. Helga Eng sier også med dette utgangspunktet at. ” *Barna blev forbløffende flinke uten å ha hatt noen tegnelærer.*”

(Eng 1938/1947: 61) Dette er trolig dr. Montessoris egne ord fra boken The Advanced Montessori Method. Vi får videre høre at dr. Montessori synes det er viktig med musikkoppdragelse. Det blir spilt musikk og elevene vurderer stemmer, de lærer noter og barna spiller på klokker. Barna analyserer dikt ut fra rytme og rim. De mimer setninger de har lest. De leser høyt eller hører på læreren som leser. Helga Eng opplyser også om at det blir gitt ut skjemaer til å notere barns biografiske data om hjemmet og andre data som lydighet og oppførsel.

Helga Engs konklusjon når det gjelder den videregående metoden er: ”*Den er på en gang overanskuelig og formalistisk, analyserende.*” (Eng 1938/1947: 60)



Her tegnes det et Europakart. Kartet er endret ut fra Europas endrede geografiske inndeling men metoden er den samme. Barnet bruker et puslespill hvor landene er markert med ulike farger og hovedstedene er brikkenes knotter.

Metodens utbredelse

I forelesningsrekken får vi høre at det i 1909 var en barnehage i Milano, flere i Roma og at Frøbelbarnehagene i det italiensktalende Sveits var i ferd med å bli omdannet til montessori barnehager. Deretter spredte metoden seg til alle land. Fra starten av fikk ikke dr. Montessori så stor anerkjennelse i eget land. Hun måtte oppgi ledelsen for sin første barnehage p.g.a. uenigheter med direktøren for byggekomplekset i 1911. I 1913-1914 satt hun kun igjen med ledelsen av en barnehage i fransiskaner-nonneklosteret i Via Giusti i Roma. I disse årene var oppmerksomheten omkring dr. Montessoris arbeid svært stor. Dette var årene etter at dr. Montessoris mor nettopp var gått bort. Nå får vi vite at det også var på denne tiden Helga Eng selv forsøkte å få kontakt med dr. Montessori, altså i løpet av det andre av til sammen to studieopphold Helga Eng hadde med utgangspunkt i Tyskland. Hun forteller at:

” *Pedagoger fra de fjerneste kanter av verden strømmet til Rom og - hadde her følelsen av å støte på en mur. Fru Montessori levet strengt tilbaketrukket og arbeidet sammen med noen trofaste elever og støttet av innflytelsesrike folk i Rom på å forme og prøve ut en videregående metode. Hun tok ikke mot noen. Hun hadde en sekretær som tok mot de*

besøkende, og alt de kunne opnå var å få adgang til et kort besøk i barnehagen i via Giusti.”

(Eng 1938/1947 : 59b - 59c)

Helga Eng var selv blant disse pedagogene som besøkte barnehagen i Via Giusti. Hun opplevde selv denne følelsen av å bli møtt av en mur. Men dette sier hun ikke i forelesningsrekken. Studentene får ikke engang vite at hun har vært der.

Det får vi derimot vite i tiltredelsesforelesningen. Det er der vi har dette utsagnet fra:

”Jeg har besøkt Montessori- barnehagen i Vill Giusti i Rom Den skulde være den best ledede efter fru Montessoris eget utsagn.” (Eng 1938: 4)

Vi vet med sikkerhet at hun har vært i barnehagen, og vi vet dermed at hun selv eller noen annen har måttet gjøre en avtale, henvende seg ulike steder for å få til dette besøket. Det er dermed det mest sannsynlige at det er blitt gjort forsøk på å kontakte dr. Montessori. Det er også svært mulig at man isteden fikk kontakt med hennes sekretær. Når det står at det etter ”fru Montessori” sitt eget utsagn er denne barnehagen som er den best ledete, så stammer denne uttalelsen fra boken The Montessori Method.

Helga Eng skriver også at dr. Montessori sine venner sier at uoverensstemmelsen mellom dr. Montessori og direktøren for byggekomplekset ikke var dr. Montessori sin feil. Da kan dette også tyde på at Helga Eng har vært i kontakt med noen slike venner. Hun kan naturligvis også ha kommet inn på temaet i en samtale med noen hun møtte da hun besøkte barnehagen.

Helga Eng avslutter forelesningsrekken med å fortelle at den videregående metoden ikke har fått den samme utbredelsen som barnehagemetoden, og at det i 1929 i Nederland var 172 klasser med til sammen 4000 elever fra 3-12 år og at Egelundsskolen i Danmark ble drevet etter montessorimetoden.



Montessori-
klasserom 1937
Amsterdam.
(Anne Franks
klasserom)

3. DEN VITENSKAPLIGE METODE UT FRA HELGA ENGS FORELESNING OG SKRIFTER.

Eksperimenterende pedagogikk

Helga Eng har den oppfatning at psykologisk forskning er grunnlaget for vitenskapen om oppdragelse, altså psykologi som basis for didaktikk. Hun mener at, *”den eneste veien vi kan nå frem til en ny oppdragelse er å prøve seg frem idet en holder eksakt regnskap med fremgangsmåter og mål.”* (Buk-Berge m.fl. 2000 :71)

Montessorilærerens metodiske tilnærming er alt standardisert, ut fra den samme visjonen. Det var den vitenskaplige tilnærming det ble etter tidens forhold forsøkt å holde regnskap med fremgangsmåter og mål. Helga Eng mente at man skulle eksperimentere med metode. I Montessoripedagogikken er metoden alt fastsatt, den forandres ikke i forhold til tema, det er her ikke metoden som evalueres i forhold til målene. Det er barnets atferd og læringsprosess som observeres og utvides i henhold til en gitt metode. Dette frigjør læreren og setter barnets læreprosess i fokus på en ganske annen måte. Men det forutsetter den implisitte oppfatning av at montessorimetoden er den rette metoden og at selve metoden ikke er en diskutabel variabel. Dette er et nokså dristig standpunkt, og alt for radikalt for Helga Eng. Metoden er alt utformet som et vitenskapelig eksperiment.

Helga Eng skriver med bakgrunn i boken The Montessori Method. *”Det ble da ikke annet å gjøre enn å gå ut fra Wundts definisjon: Alle metoder i eksperimentell psykologi kan føres tilbake til en eneste metode og det er en nøyaktig regulert iakttagelse.”* (Eng 1938/1947 : 19)

På denne tiden trodde man faktisk at dette var mulig. Dermed virket det genialt å ta i bruk antropologisk metode for å drive med antropologisk pedagogiske undersøkelser i barnehagen. Nå vet vi at dette ikke er fullt så ideelt. Nøyaktig regulert iakttagelse er faktisk en umulighet, da en iakttagelse alltid vil være preget av observatørens sosiokulturelle ”briller”. Bakgrunnen for øynene som ser. Men det er likevel verdt å forklare hvordan dette foregikk, og det gjorde også Helga Eng. Det interessante er at ut fra nåtidens kunnskap om objektiv observasjon, kan vi ganske tydelig se at observatørene så og registrerte ganske forskjellige fenomener. Det var mange som observerte de samme barna. Herfra kommer også den krasse kritikken: Barn som i

total stillhet driver med ensformige øvelser. Dr. Montessori, derimot, er barn som fysisk og håndgripelig trener på intellektuelle ferdigheter. Hennes egne lærere ser også ulike ting i ulike situasjoner. Hvor dr. Montessori ser barn som vil hjelpe til, ser læreren uskikkelige barn som reiser seg fra plassen sin.

Datidens "antropologiske" undersøkelser gikk i hovedsak ut på å måle fysiske forhold ved barna, hvilket i dag riktignok virker noe søkt i forbindelse med utviklingen av en pedagogisk metode. Men dette var helt naturlig, og til dels logisk, ut fra tidens perspektiv. Helga Eng forklarer derfor videre at det ukentlig, ved barnas ukentlige bad, blir tatt mål av hode, bryst og kroppsvekt. En gang i måneden ble barnet målt i sittende og stående tilstand, og det ble foretatt en alminnelig legesjekk av barnet, utført av barnehagens lege. Vi har her altså antropometriske eller fysisk-antropologiske målinger. Deretter er det lærerinnen som går på hjembesøk. Hun forteller mor om legens råd, gir råd om barneoppdragelse og noterer opplysninger om barnets liv i hjemmet, gjør notater om foreldrenes yrkesutdanning og andre nyttige sosioøkonomiske forhold. Gjennom månedlige intervjuer med foreldrene. Ved denne metoden ble det samlet inn opplysninger om foreldrenes: "*kulturnivå, boligforhold, økonomi, barnets tidligere livshistorie, arvefaktorer osv.*" (Eng 1938/1947: 21), Det vil si nyttige sosiokulturelle opplysninger innhentet ved intervju og observasjon i barnas hjem.

Vi vet allerede hvordan opplysningene skulle brukes: Med utgangspunkt i at barnet "er godt", og har en indre drift etter å få utviklet seg selv, skal miljøet (klasserommet/hagen rundt) innredes slik at barnet gjennom "fri utfoldelse" kan utvikle seg intellektuelt. Vi kan dermed også tenke oss at lærerinnens fortolkning av de observasjonene hun gjør av barnet på skolen, blir farget av de opplysningene hun får om barnets hjemmeforhold. På den andre siden ser hun barnet i et bredere sosiokulturelt perspektiv og får et bredere grunnlag for å trekke konklusjoner. I tillegg vil lærerinnens sosiokulturelle bakgrunnserfaring påvirke det hun ser og bidra til å farge det bilde hun skaper seg av barna. Men dette ble ikke tatt i betraktning verken av dr. Montessori eller av Helga Eng. På denne tiden var det allment anerkjent at den objektive observasjon var fysisk og ganske enkelt gjennomførbar uten særskilte målinger av validitet og reliabilitet. Det nevnes imidlertid av Helga Eng at for en lærer av den gamle skolen er det vanskelig å fatte at man må godta at det ikke umiddelbart blir ro og orden. Denne samme læreren har vansker med å se hva slags handlinger som skal forbys og hva slags handlinger som skal godtas hos barna. Dette er hentet fra teksten i boken Montesori metoden og beskriver en normalt lærerutdannet lærer i et montessoriklasserom, og dilemmaet

blir faktisk tatt opp. Læreren føler seg kanskje ute av stand til å ta de rette beslutninger på bakgrunn av sin tidligere skolekulturelle erfaring, jfr (Eng 1938/1947: 23-26)

Om årsaken til at det etter en tid ikke lenger er uorden i klassen er at læreren på sikt vil mestre systemet bedre eller om det er at barna faller til ro og forstår systemet bedre, får vi ingen forklaring på. Om det er lærerinnen som på sikt får den rette innsikten til bedre å observere og tolke observasjonene etter hvert som hun blir indoktrinert i et nytt og annerledes undervisningssystem eller om det er barna som endrer atferd fordi de får indre kontroll, er ikke beskrevet. Men begge forklaringene støttes av Helga Engs forelesningsrekke. Hun sier at læreren gjennom å observere barna blir innviet i studiet av barnpsykologi, og hun sier at en gjeng barn som kan styre seg selv er virkelig disiplinerte. Det finnes altså to tilgjengelige svar på en problemstilling som ikke egentlig var aktuell i tiden.

Begrepet antropologi

Begrepe antropologi og antropometri brukes om hverandre i den engelske utgaven av The Montessori Method og i Helga Engs notater. Antropometri, dvs måling og veing av kroppens lengde, hodets omkrets osv ble sett på som nyttig i forhold til barnets kognitive utvikling. Dette var visst så allment anerkjent at verken dr. Montessori eller Helga Eng har brydd seg om å forklare oss hvordan disse målingene skulle brukes, eller hvorfor man til stadighet foretok slike målinger. Antropologien er en vitenskap som kan deles opp i flere ulike fagfelt eller vitenskaper. Den viktigste oppdelingen her er i fysisk antropologi og kulturanthropologi. I Europa ble tidligere betegnelsen antropologi nesten utelukkende brukt på fagfeltet fysisk antropologi mens man brukte "etnografi" på de kulturanthropologiske retningene. Innen studiet fysisk antropologi betraktes mennesket som orden som en del av kategorien primater. Historisk antropologi, som tar for seg menneskenes historie, hører også med. Dette er læren om menneskets utvikling og vekst, evolusjonslæren har en sentral plass her. Evolusjonslæren binder sammen de ulike fagfeltene innen den fysiske antropologien. Sammenliknende anatomi inngår som en viktig del av studiet av mennesket. Man foretar antropometriske målinger av hodeskaller, hud, hår og sammenligner ulike "rase" trekk. Under kategorien fysisk antropologi faller også konstitusjonsantropologien hvor man i forbindelse med sykdom og sinnslidelser har forsøkt å finne en sammenheng mellom kroppsbygning, personlighet og sykdom, jfr(Aschehoug 1983: 329-330) Ut fra denne bruken av antropologi virker dette som et

naturlig studium for en som alt er utdannet lege og har jobbet med psykisk utviklingshemmede.

Det var ingen selvfølge at pedagogikken også inneholdt antropologi. Dette var nytt med dr. Montessoris fremgangsmåter og hennes definisjon av disse.

I Norge i dag brukes begrepet antropologi i økende grad for å beskrive den kulturanthropologiske fraksjonen av dette vitenskapelige feltet. Metoden vil da bestå i å observere samfunnsforhold, og gjøre rede for observasjonene av disse og de sosiale og materielle omgivelsene slik at de kan tolkes ut fra et vitenskapelig standpunkt. Kulturanthropologiske studier består ikke av søylediagrammer og målinger av kroppen. Dette hører til antropometri og da også til den fysiske antropologien.

Dr. Montessori bruker ordet antropologi i forbindelse med sine forgjengere som følger barnet, observerer barnet, tar kontroll over ytre påvirkning og noterer ned hva og hvordan barnet påvirkes. Helga Engs beskrivelse av antropologi og antropologisk metode i tilknytning til montessori metoden er litt springende.

Helga Eng forklarer at dr. Montessori har brukt antropologi til studie av elevens kroppslige utvikling, jfr (Eng 1938/1947:3) Hun nevner at dr. Montessori betrakter Sérgei som antropologisk pedagog og at han er hennes foregangsmann. Hun sier riktignok at Sérgei hevdet at det var essensielt å kjenne sine barn og at oppdragelsen ville komme av seg selv hvis man gjorde det. Dette kan passe med et kulturanthropologisk perspektiv, men så kommer en interessant formulering som forankrer det hele i en fysisk–antropologisk tradisjon:

”Siden det gjelder barn måtte en annen faktor tas med : studiet av deres utvikling. For å studere den fysiske utvikling skulle det utføres antropologiske undersøkelser i barnehaven. Barnas høide i stående og sittende stilling ble målt en gang i måneden, og deres vekt en gang i uken, den dagen de tok sitt ukentlige bad. Dessuten tok barnehavens lege mål av hodets og brystes omfang.” (Eng 1938/1947: 20)

Her kommer det tydelig frem at det er selve målingene Helga Eng betrakter som antropologisk studie, ikke observasjonene og situasjonsbeskrivelsene.

Men på side 56 kommer det en avbrutt setning, en halvferdig uttalelse, som kan tyde på at hun har mer innsikt i fremgangsmåter ved antropologiske metoder. ”*Tegning er en forberedelse til å skrive. Dr Montessori går i sin skriveundervisning ut fra iakttagelse av den som skriver.*

Derfor kalte hun sin metode den antropologiske, siden den spontane skrivemetode”

(Eng 1938/1947: 56)

Den videre tankerekken her får vi aldri vite noe om. Setningen slutter her, uten punktum. Vi får ikke vite noe mer om den spontane skrivemetode. I neste setning får vi vite at skrijving kan analyseres i to grunnprosesser. Vi fikk imidlertid vite at iakttakelsen av den som skriver hadde noe å gjøre med den antropologiske metode, og denne lille setningen kombinerer ordet iakttagelse med antropologi. Men ut fra de foregående opplysningene om antropologiske målinger av kroppen må man anta at det er den fysisk-antropologiske tradisjonen som blir benyttet av dr. Montessori og at det er dette som formidles til Helga Engs studenter som den implisitte og normale bruken av begrepet antropologi i datidens Europa.

Vi får ikke vite hvordan barnets fysiske mål skal brukes eller linkes opp mot kognitiv utvikling. Det viser seg likevel at det finnes en viss form for fornuft bak disse målingene. I boken The Discovery of the Child får vi først høre at disse målingene som en del av undervisningen gjorde barna oppmerksomme på seg selv og sin egen vekst. De interessante kapitlene i denne forbindelsen er ”3. The teaching Methods Employed in Children´s Houses”, med underkapittel ”Physical growth” som forteller oss hvordan de fysiske målingene ble foretatt og dokumentert. Deretter kommer underkapitlet ”The Environment”, her blir det gjort rede for hvordan møblene i barnehagen ble skreddersydd i forhold til barnas størrelse og kroppsbygning. (Montessori 1967:41-49) Hvis målene av barna ble brukt til å tilpasse møbler og materiell til barnas kroppsstørrelse vil de antropologiske målingene faktisk ha en praktisk forståelig funksjon. Det blir sagt at møbler til barn ikke er det samme som voksenmøbler i miniatyr. Men målingene av barna blir ikke på noen klarere måte enn dette linket opp mot tilretteleggingen av det fysiske miljøet i klasserommet. Det blir heller lagt vekt på målingenes betydning for kartlegging av barnas fysiske helse.



4. MONTESSORIMETODENS MATEMATIKKUNDERVISNING VURDERT AV HELGA ENG.

Helga Eng var ikke noen matematiker. Hun har tatt lærerhøgskolen, men det er fremfor alt språk hun interesserer seg for, skriftspråksutvikling gjennom tegning, begrepslæring og barn og unges manglende forståelse av kompliserte begreper. Det er på disse områdene hun har konsentrert sin egen forskningsvirksomhet.

Hun utførte i 1911 en undersøkelse av barns forståelse av abstrakte begreper. Dette tok fire måneder og hun undersøkte 100 barn i alderen 9 ½ til 15 år. Disse barna ble testet muntlig for forståelsen av 60 ord. Et ord av gangen ble nevnt for barnet, barnet fikk anledning til å tenke seg om og forklare hva barnet oppfattet med det aktuelle begrepet. Barnet fikk så ved hjelp av nye spørsmål til sitt svar, anledning til å forklare svaret nærmere. Barnas svar ble skrevet ned ordrett. Helga Eng samlet også inn skriftlige svar fra tilsvarende prøver gitt til klasser i folkeskolen i Bergen og Kristiania. Men de sistnevnte tok hun ikke med i doktorgradsarbeidet som ble ferdig i 1912. Årsaken til dette var at hun mente fremgangsmåten ved innhenting av data, altså skriftlige prøver, var mindre nøyaktig enn de muntlige.

Resultatet fra undersøkelsene ble at barn i denne alderen ikke er i stand til å koble en rett kognitiv forståelse til disse abstrakte begrepene.

Hun skrev dessuten boken Kunstpedagogikk som ble utgitt i 1918. En sammenlikning av barns og voksnes følelsesliv, basert på moderne, eksperimentelle metoder, kom i 1921. jfr(Eng 1921)

I forelesningsrekken og notatene som omhandler montessorimetoden finner vi bemerkelsesverdig lite som omhandler eller beskriver metodens matematikkundervisning. Helga Eng får samtidig med litt av forklaringen på metodens sanseoppdragelse. Vi får en

forklaring på innlæring av matematiske begreper som størrelse og lengde, samtidig med en forklaring på innlæring av fargebegreper. Vi får en forklaring på hvordan tellestavene virker. Helga Eng sier at det er i det praktiske liv, arbeid og kunst, hvor dr. Montessori har mest originale hjelpemidler for å stimulere sanseoppdragelse og at det er dette hun interesserer seg mest for. På en måte kan dette ha noe for seg, for ved matematikkmateriellet kan man i en del tilfeller trekke opprinnelsen tilbake til dr. Montessoris forgjengere. Men Helga Eng ser ikke at denne sanseoppdragelsen skal ha noen betydning for matematisk begrepsinnlæring.

Når Helga Eng har beskrevet tellestavene, har hun også nødvendigvis lest kapitlet XIX i boken Montessorimetoden; som omhandler telling og regning. I dette kapitlet beskrives i tillegg til tellestavene også bruken av sandpapir, tall, telling og regning med mynter, og bruk av det vi i dag kaller Séguinbrett A og B. Brukt på førskolenivå er dette i og for seg greit. Men montessorimetoden inneholder store mengder matematikkmateriell. Dette vet Helga Eng fordi hun har lest boken om den videregående montessorimetoden. Hun nevner den så vidt under avsnittet hvor hun forteller studentene at en slik metode er utarbeidet. Her får hun også med en smule om matematikkundervisningen. ” *Den er på en gang overanskuelig og formalistisk, analyserende. Som eksempel kan nevnes at hun bruker lange perlekjeder for regningen helt op til tusen perler. Og gjør alle selv store regnestykker anskuelig. For eksempel femsifret tall : tosifre.*” (Eng 1938/1947:60) Dette forteller oss at montessorimetoden bruker konkrete til å anskueliggjøre abstrakte utregningsoperasjoner.

Dagens oppfatning av montessorimetodens matematikkopplæring fortoner seg som en kontrast til Helga Eng's oppfatning av dette. ” *Matematikkmateriellet regnes som kanskje det mest unike av montessoripedagogikkens materiell. Det er vakkert, attraktivt og i sin enkelhet uovertruffent intelligent sammensatt.*

Maria Montessori utviklet dette materiele for at barna skulle få en sensorisk opplevelse av matematiske prosesser, slik at barna kunne lagre matematiske begreper for siden, når tiden er inne, kunne arbeide på et helt abstrakt nivå med en allerede klar forståelse i konkret form.” (Vatland 2004:85)

Når Helg Eng i sin forelesningsrekke etter en forklaring på dr. Montessoris sensoriske undervisning sier at det er: ” *for det praktiske liv, for arbeid og kunst. Det er det område hun interesserer sig mest for og hvor hun har gitt mest av originale hjelpemidler og metoder.*” (Eng 1938/1947:53-54) For praktisk liv; arbeid og kunst? Altså ikke for

matematikkundervisningen slik det oppfattes i dag. En forklaring på dette er at Helga Eng ikke ser på det konkrete materiellet for matematikkundervisning som særlig revolusjonerende. Eller hun er klar over at ikke alt dette matematikk materialet er oppfunnet av dr.Montessori selv, Séguin har oppfunnet noe. Men at det skal være det praktiske liv, arbeid og kunst dr. Montessori interesserer seg mest for er litt overraskende, og stemmer ikke ut fra noen helhestvurdering av metoden, og ikke egentlig med Helga Engs gjengivelse i forelesningsrekken heller.

Helga Eng mener at det er positivt at barna lærer grunnbegreper for tall og regning. Dette sier hun i listen over fordeler ved metoden. Hun mener imidlertid at dette kommer for tidlig. Hun skriver i listen over mangler: ” For tidlig lesing skriving og regning”. Hun synes også at metoden er for analyserende. Barna får bare delelementer og når de får hele begreper som eks. ved begrepet firkant, da blir dette for abstrakt. Her ligger det et paradoks. Helga Eng ser ikke det konkrete materialet som konkret, men som en abstrakt læringsform. Vi ville i dag si at barna lærer abstrakte begreper, dvs, abstraherer begreper fra det konkrete læremateriellet. De analyserer for å kunne abstrahere begreper. Så kan man diskutere hvor fritt eller styrt denne formen for begrepsinnlæring er? Eller man kan spørre om den daglige strukturen i montessoribarnehagen ledet av fransiskanermonner, veiledet av dr.Montessori og med middelklassebarn gav noen reell frihet til spontan begrepsinnlæring?



Utregning av volum ved hjelp av cm kuber.

5. EN SAMMENLIKNING AV HELGA ENGS PERSPEKTIV PÅ METODENS ULIKE ASPEKTER MED DR. MONTESSORIS EGET PERSPEKTIV.

Læreren

Rollen til læreren i en montessoriskole blir svært klart definert av dr. Montessori.

Siden hun var svært opptatt av barns rettigheter og krav på å bli behandlet med respekt, kan det virke som om den klare fremstillingen av lærerens oppgaver og plikter er et forsøk på å sikre barna mot overgrep av ethvert slag, psykisk og fysisk. Læreren skal alltid ha en blid og vennelig tone. Hun kan vennlig og høflig la en assistent ta med seg urolige elever ut i hagen. Eller som Helga Eng beskriver, blir barn som oppfører seg dårlig behandlet med overdreven høflighet.

Barnas konsentrasjon vernes på alle måter. Når et barn er konsentrert opptatt av et skolearbeid, må læreren så godt det lar seg gjøre bestrebe seg på ikke å avbryte barnet. Barnets konsentrasjon kan opphøre av så lite som at det føler at noen ser på. Dermed må læreren forsøke å sørge for at barnet får arbeidet absolutt i ro. Læreren skal konsentrere seg om at klasserommet "The prepared environment" er ordnet slik at lærematerialet ser attraktivt ut og er lett tilgjengelig på en ryddig og ordentlig måte. Læreren skal blidt, muntert og engasjerende vise barna hvordan ulikt materiell fungerer. Men deretter skal læreren ikke være synlig, hun skal observere barna så diskret at barna på eget initiativ kan tilegne seg kunnskap uten å bli forstyrret. Dette illustreres ved det følgende sitatet. Læreren "*should be distinguished by quality even more than by culture. The fundamental quality is the capacity for `observation`; a quality so important that the positive sciences were also called experimental sciences for those in which observation is combined with experiment Now it is obvious that the possession of senses and of knowledge is not sufficient to enable a person to observe; it is a habit which must be developed by practice.*" (Montessori 2002:102) Her sier hun noe vesentlig om den pedagogiske lærerrollen, den krever en fagopplæring som bare kan oppnås gjennom praktisk øvelse. "*The teacher`s part and its techniques are analogous to those of the valet; They are to serve, and to serve well; to serve the spirit.*" (Montessori 2000: 256) Spirit refererer her til barnets mentale utvikling.

Dr. Montessoris beskriver hvordan læreren skal fungere som en selvoppofrende, vitenskapelig tjener. Rollen som lærer i dr. Montessoris "nye" skole fremstår som et kall. Jfr (Montessori 1964: 11-27) Dette får Helga Eng til å si at dr. Montessoris teori har et mystisk idealistisk drag over seg. Dr. Montessori forlanger mye av læreren og av seg selv og den pedagogiske metoden, så idealistisk er det. Hun ønsker jo et nytt, annerledes og bedre utdanningssystem, en reformasjon av den oppvoksende slekt og gjennom dette en mer opplyst og fredligere verden. Dermed er ordet idealistisk ikke noen overdrivelse. Dette krever en varm og ydmyk lærerpersonlighet, en helt ny type lærer. Det skal være en rolig, stille lærer som beskrevet blant annet i forelesningene dr. Montessori holdt i California i 1915. Her får vi en detaljert beskrivelse av hvor viktig det er at læreren observerer barnas atferd nøye før hun handler. Det er svært viktig at læreren gir barna rom til selv å beherske aktiviteter uten å gi unødig hjelp. Det krever en lærer som legger fra seg sin autoritet og med oppriktig engasjement interesserer seg for hva barnet egentlig tenker, hva det virkelig driver med når det får frihet til selv å handle jfr (Montessori 1915:60-74)

Helga Eng nevner i sin forelesningsrekke også at idealet for montessorimetodens lærere er den objektive leksjon. Den vitenskapelige metode som dr. Montessori selv er kjent med og tar utgangspunkt i for klasseromsobservasjon, er i første rekke antropologisk observasjon. Dette er en svakhet, da det innen denne metoden har foregått en utvikling i retning av at: Antropologene har blitt pinlig klar over problemene mellom subjektivitet kontra objektivitet. Observatørens observasjoner vil bli farget av observatørens kulturelle og faglige bakgrunn.

Når dr. Montessori sier at, for læreren er det første skrittet : ” *The Montessori teacher is constantly looking for a child who is not yet there. This is the main point of difference. The teacher, when she begins work in our schools, must have a kind of faith that the child will reveal himself through work.*” (Montessori 2000:252). Kan dette tolkes både som en svakhet og som en styrke ved metoden. Læreren tilrettelegger og oppfordrer til aktivitet som vil kunne utvikle barnet i den retning som læreren, ut fra observasjon påvirket av lærers egne kulturelle og faglige bakgrunn, legger til grunn for sin visjon for barnets utviklingspotensiale. Dette betyr at lærerens faglige og kulturelle bakgrunn vil sette preg på undervisningen, hvilket dr Montessori virkelig forsøkte å forebygge. Men det vil også forklare at metoden kan brukes til oppdragelse og undervisning i så ulike samfunn som man finner i for eks Nord Norge, India eller Sør- Afrika. Lærere fra disse svært ulike kulturelle lokalitetene vil hver tilrettelegge for at barnet skal kunne utvikle seg i en gitt, kulturelt akseptabel retning.

Kravene dr. Montessori stilte til alle sine lærere, for å motvirke at lærerne satte sine personlige preg på undervisningen, og for å fremme barnets egen utvikling ut fra barnet selv, ble fulgt opp på følgende måte. Hun utviklet og drev personlig et lærerkurs i en rekke ulike land. Dette hadde varighet av et halvt år og stilte krav om 50 dagers praksis. Men etter dette ble lærerne personlig fulgt opp, ved at dr. Montessori besøkte lærerne på deres arbeidsplasser for videre veiledning.

I en samtale Helga Eng hadde med Ligthart kritiseres nettopp dette kurset, fordi vordende montessori pedagoger må betale i dyre dommer fra egen lomme for å tilegne seg den kunnskap og de ferdigheter dr. Montessori helt tilfeldig har kommet over.

”Der er tale om Montessoris kurser som det betales dyrt for. Das hässliche an der Sache wenn es ein Geschäft ist.- Wir haben es umsonst bekommen und wir geben es umsonst!”

(Huse 1982:160) Dette tyder på at også Ligthart ser lærerrollen som et kall. Men da et kall som ikke bør misbrukes til personlig vinning.

Om det er det dr. Montessori gjør er vel heller tvilsomt. Hun driver sin personlige misjon i stor skala, og for stadig å kunne utvide trengs det penger. Hun vil nok heller ikke være enig i at hun tilfeldig har snublet over denne kunnskapen. Hun mener selv at den er vitenskapelig utviklet, og utviklingen av metoden har kostet henne mye av både tid og penger. Det er jo tross alt hennes livsverk.

Helga Engs eget liv inneholdt en del selvrealisering, men hennes valg og utvikling skjedde alltid til beste for andre. Hun stilte høye krav til seg selv, slik også dr. Montessori gjorde.

Helga Engs mening om lærerrollen kommer frem i det følgende: *”Den som skal bli lærer bør arbeide på utviklingen av sin personlighet så den får verdier som gjør inntrykk på de elever han står overfor,- slik at de respekterer ham som leder av arbeidet i skolen.*

Han bør være allsidig orientert i livet, ikke bare i bøkene.” (Huse 1982:137)

I dette finner vi både en motsetning og en likhet til dr. Montessori sin lærerrolle.

Også montessoripedagogen er allsidig orientert i livet. Det er montessoripedagogens oppgave å lage kort med bilder og beskrivelser av alt fra ellipser til huleboere. Montessoripedagogen skal bringe verden inn i klasserommet. Men ikke som en personifisert kunnskapsautoritet.

Barna må selv ha anledning til å utforske, slik Helga Eng selv hadde det i sin barndom: med

bøker, musikk og natur naturlig tilgjengelig. Ikke noe av dette er tilgjengelig for den generelle allmenlærer som kun har bøkene, og Helga Eng ønsker at barna skal få tilgang til dette. Hun vil at barna skal kunne forstå de begrepene som blir presentert for dem. Uten montessoripedagogens kunnskap om hvordan materialet og klasserommet kan tilrettelegges og fremfor alt uten midler til å gjøre dette, hviler elevenes læring på læreren som kunnskapsautoritet. Men også Helga Eng vil at læreren skal arbeide med sin egen personlighet, tilegne seg verdier som gjør inntrykk på de elever han står overfor. Dr. Montessori ønsket at læreren skulle fremstå som et forbilde. Læreren skulle ved eget eksempel vise hvordan enhver ferdighet skulle utføres. Selv Helga Engs neste setning er ikke noen direkte motsetning mot montessoripedagogens idealfremtreden: ”*slik at de respekterer ham som leder av arbeidet i skolen.*” (Huse 1982:137) Men den er nok ment som en motsetning. Helga Eng synes å ønske en lærer som en autoritetsfigur.

Dette stemmer også med det Helga Eng sier i listen over mangler ved montessorimetoden. ”*Friheten burde fra først av vært formet med ledelse.*” (Eng udatert: listen over unummererte mangler) Hun ønsker altså en lærer som en naturlig autoritet som ved sin trygge væremåte og forbildelige atferd gir barna frihet til å utvikle seg, slik Helga Engs far og hennes egen barndoms lærer var. Hennes egen far var lærer på Helga Engs barndoms bygdeskole. Ut fra det faktum at alle hennes søsken senere valgte å bli lærere kan man anta at han var et trygt og godt forbilde for barna sine.

Montessoripedagogen skal også gjennom sin væremåte få en naturlig og kjærlig respekt fra barna. Men det er greit at elevene tror at det er deres egen indre motivasjon som leder arbeidet i en montessoriskole og fremmer den læringen som skjer. Elevene skal jo selv jobbe med materiellet.

Når Helga Eng sier at det er for stille i en montessoriskole/ barnehage så mener hun ikke at barna skal prate mer, like lite som hun mener at hennes egne stille piker skulle ha pratet i vei i timene. (Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet ”stillhet” på side 74 til 75) Helga Eng mener at læreren skal prate og utsette barna for så mye språk som mulig for at de slik skal få en bedre forståelse av språket og de begreper barna i henhold til hennes studier ikke var tilstrekkelig modne for.

Bakgrunn for metoden

Det er naturlig å anta at Helga Eng enten startet eller avrundet forelesningsrekken om montessoripedagogikken med den ene siden jeg har funnet som oppsummerer tiden og miljøet rundt slutten av det attende århundret. Hun kommer med stikkord som: sosiale; arbeidsproletariat; industrialisme; sosialisme; naturvitenskap; Herbart; Nydan; Decoy; interesse for åndssvake; hjelpeklasse. Dette blir en naturlig oppsummering av en forelesningsrekke, eller en start som plasserer utviklingen av pedagogikken sosialt og miljømessig. Troen på naturvitenskapen og naturvitenskapens utvikling har hatt mye å si for montessoripedagogikken.

Når så Helga Engs studenter skulle lese boken The Montessori Method, i en tid med stor forakt for kommunisme, kunne det nok være lurt å forberede dem litt ved å gjøre dem oppmerksomme på den samfunnsmessige innflytelsen som hadde påvirket dr. Montessoris teorier. Dr. Montessori beskriver en utopisk fellesoppdragelse hvor foreldrene trygt overlater småbarna til en felles statlig omsorg i det samme boligfelleskap som de selv bor i. Denne utopiske beskrivelsen av dr. Montessoris tenkte fremtidssamfunn virker i meste laget sosialistisk. Den fungerte til dels i noen år i et fattig slumkvarter.

Nå heller nok utviklingen mot stadig tidligere kollektiv oppdragelse og mindre foreldreansvar for egne barns oppdragelse. Men det finnes fremdeles foreldre som foretrekker å beholde dette ansvaret, og blir hjemme med førskolebarna sine. Fordi kjernefamilien foretrekker å holde seg for seg selv, i mindre boenheter, får vi heller ikke så mange barn som får barnehageplass i eget hjem. Her har utviklingen gått i en retning som dr. Montessori ikke forutså. Helga Eng på sin side tok aldri noen stilling til hvordan samfunn og familiestruktur ville utvikle seg i fremtiden. Det hørte heller ikke til hennes stillingsbeskrivelse. Hun var åpen for alternative tilnærminger til den allerede eksisterende pedagogiske situasjonen. Hun var saklig og gikk ut fra tidens standarder grundig vitenskapelig til verks. Men hun hadde heller fokus på den eksisterende situasjonen og hva som allerede ble gjort og var utviklet av gode pedagogiske tilnærminger. Studiet ”nutidspedagogikk” besto av litteratur som dekket en lang rekke radikalt nytenkende, nyskapende pedagoger. Med så mye nytt skulle det vel ikke være noen grunn for Helga Eng til å forholde seg til vidløftige fremtidsvisjoner, slik vi finner trekk av hos dr. Montessori.

Frihet

Her finner Helga Eng et åpenbart dilemma for metoden. Lærerinnene som skal undervise etter metoden må selv vurdere hvor grensene skal gå. Dette er vanskelig. Hva skal tillates og hva skal ikke tillates? Hva er akseptabel utfoldelse og bruk av materiell, og hva må stanses. Helga Eng gir i sekssidensnotatet et par eksempler, observert av en Marta, på at læreren kan ha ganske strenge grenser overfor bruken av undervisningsmaterialet. At barna aktivt skal bruke materiell til å tilegne seg kunnskap har altså sine begrensninger. Barnehagens timeplan og de daglige rutinene for orden og hygiene legger også en klar begrensning på barnas frihet.

Klasserommet tilrettelegges med små og lett anvendbare møbler. Friheten til å bevege seg og sette seg hvor som helst kan medføre støy, men hvis barna til en hver tid går på tå hev og lydhøre forsøker å holde lydnivået på et minimum, vil de selv begrense støynivået.

” Det er nødvendig med absolutt strenghet å hindre og etterhvert få vekk alle de handlinger som ikke bør gjøres for at barna skal få et klart skille mellom godt og vont.”

(Eng 1938/1947:27)

Her har vi Helga Engs egen tolkning i oversettelsen. Hun er selv av den oppfatning at barn må lære forskjellen på godt og ondt. Dr. Montessori mener at barn forstår dette bare så mye bedre enn voksne. Dr. Montessori mener at det barna må lære er kulturell, sømmelig og passende adferd. Den engelske utgaven av en tilsvarende tekst sier: *”...I had to patiently intervene to make them see how absolute necessary it is to check and little by little eradicate all those actions which the children should avoid so that they clearly discern between what is right and wrong.”* (Montessori 1967:54)

Vi ser at det som er viktig for dr. Montessori er at barna lærer selv å skille mellom rett og gal atferd. I dag vil det være mer nærliggende å bruke begrepene rett og galt i en oversettelse. Men også den eldre dansk/norske oversettelsen av Montessori metoden har en tendens til å bruke ordene godt og ondt, istedenfor rett og galt. Her har vi antakelig en pedagogisk begrepsoppfatning som hørte til tiden.

I forelesningsrekken får vi vite at barna faktisk har faste plasser og blir oppfordret til å sitte stille, rett i ryggen. Dette strider jo mot prinsippene om frihet. Også i Helga Engs foredrag

refereres det til dr. Montessoris egen misnøye nettopp med skolepulten. Også her skiller filosofi og praksis faktisk lag.

Dette kommer også frem når vi tar for oss Helga Engs belysning av begrepene dressur/disiplin.

Dressur/ disiplin

I forelesningsrekken finner vi dette: *”Det er det nødvendige utgangspunkt for disiplinen, og før lærerinnen når dit, har hun sin mest slitsomme tid. Det første begrep barna må få for å kunne være aktivt disiplinerte, er det med det gode og det vonde. Men det er lærerinnens oppgave å se til at barnet ikke kommer til å tro at det gode er å være ubevegelig og at det vonde er aktivitet, arbeide, til det gode, ikke til ubevegelighet. Passivitet, lydighet.”* (Eng 1938/1947: 27)

Så når Helga Eng sier at disiplinen i hennes klasse kom av seg selv kan dette være et utslag av tidens normer og forventninger til barna. Man forventet at de skulle være stille og rolige og gjøre det de fikk beskjed om. Men her ser vi at Helga Eng er enig med dr. Montessori. Hun vil at barna selv skal være aktive. I boka om Margrethe er det nettopp den spontane tegneutviklingen, og barnets aktivitet som interesserer henne. Dermed kommer denne forklaringen naturlig i tråd med hennes eget pedagogiske grunnsyn. Barn må lære rett og galt, godt og ondt, men aktivitet er ikke ondt. Hun er for at barnet aktivt skal tilegne seg kunnskap. Men dette er i kontrast til datidens praksis og til Helga Engs egne lydige, plikttoppfyllende piker. Helga Eng beskriver også Montessori førskolebarn som er ordnet på rekker og skjønner at det kan være helt greit å sitte slik, rolig. Dette bærer også preg av å være Helga Engs egne sammenlikninger. Men i margin står det: s 66. Dette er altså hentet fra Helga Engs utgave av The Montessori method. jfr (Eng 1938/1947:28)

Montessori prinsippet er at barna øver opp de motoriske ferdighetene, for bedre å kunne beherske og selv ha kontroll over aktivitetene som utføres med hendene, samtidig som de også kan sitte rolig, for eks. på rekker, når denne ordningen er naturlig. Dessuten er dr. Montessori tilhenger av orden. Helga Eng forklarer at barna i frihet lærer hvor forskjellige de er. Dr. Montessori viser med den samme beskrivelsen av barnas ulikheter at læreren lettere får observert barnas ulike tendenser når de har frihet. *”There are those who remain quietly in*

their seats, apathetic, or drowsy; others who leave their places to quarrel, to fight, or to overturn the various blocks and toys, and there are those who set out to fulfil a definite and determined act.” (Montessori 1964: 95)

Det at barna åpenbarer sine tendenser som lærerinnen så kan lese som en bok når hun observerer dem, har for Helga Eng blitt overført til at barna selv merker hvor forskjellige de er. Over det foregående avsnittet kommer nemlig dr. Montessoris forklaring på at den viktigste boken for læreren er å lese barnas egne ulike tendenser. Dr. Montessori er her åpenbart opptatt av barnets indre moralske kontroll. Det er denne som skal bli synlig, fremfor et barn styrt av ytre stimuli.

Belønning og straff

”Premier og straff blir ikke anvendt i Montessoris barnehage. Barna føler allerede at den beste belønning er følelsen av menneskelig kraft og frihet i deres indre liv.”

(Eng 1938/1947: 31)

Dette stemmer overens med dr. Montessoris grunnfilosofi. Hun beskriver utførlig hvor overflødig både premier og straff er. ”Normalisation”, dvs full konsentrasjon i konkret arbeid, er tilstrekkelig belønning i seg selv. Men når Helga Eng senere beskriver den faktiske praksisen, ser vi at hun får frem et annet viktig grunntrekk i montessoripedagogikken, nemlig læring ved imitasjon. *”Hvis et barn opfører seg dårlig, blir det satt ved et bord for seg selv og får alt det vil, og blir behandlet med særlig vennlighet og oppmerksomhet, som man gjør med enhver. Derfra kan de se de andre barns opførsel, og det er en bedre lære for dem enn ord. Det ender regelmessig med at de omvender seg og ønsker å være som de andre.”*

(Eng 1938/1947: 31)

Her har vi et klassisk eksempel på læring ved imitasjon, jfr(Aschehoug 1983: 629) Dr. Montessori mener at når barnets naturlige positive energistrøm, som får barnet til å utforske verden, blir avbrutt, Oppstår det en ”diviation” hos barnet. Barnets normaltilstand ”Normalisation”, blir gjenopprettet ved at barnet oppnår konsentrasjon om meningsfylt arbeid.

Vi må imidlertid skille mellom begrepene belønning i form av ros og belønning i form av fysiske håndgripelige belønninger i form av premier, som diplomer, godter og liknende. Det er de fysiske premiene dr. Montessori er imot. Det er disse hun ut fra forsøk har gått bort fra å bruke, dvs: ingen utdeling av stjerner eller godteri. Barna setter større pris på det arbeidet de gjør og følelsen av egen mestring. Det innebærer at mestringsmotivasjonen øker om anerkjennelsen ikke overdrives, slik at den blir håndgripelig. Belønning i form av ros er imidlertid læreren ikke sparsom med å dele ut. Dette blir også beskrevet i Helga Engs forelesningsrekke når hun tar for seg morgenrutinene hvor læreren smilende roser all innsatsen som skapte et ryddig og rent klasserom, jfr(Eng 1938/1947: 43)

Også Helga Eng mener at lærerens stemmebruk og væremåte er viktig for å fremme læring blant elevene. ” *Gjør læreren en bevegelse for å vise elevene hva de skal gjøre, må den være helt riktig. Alle lærere, også faglærere, burde lære stemmebruk. Om de ikke nettopp tar kurs i stemmebruk, kan de selv øve sig op til å bruke en klar stemme, uttale hver lyd tydelig og gi ordene riktig betoning. Instruksjonen bør ikke ramses op ensformig og uttrykksløs . Den bør sies med liv og uttrykk, så den gir elevene tiltak til å ta friskt og energisk fatt på arbeidet.*” (Eng 1900-1925: 7) Dette sier noe vesentlig om Helga Engs egen mening om lærerens utøvelse av lærerrollen. Det sier også noe om hennes syn på båndet av respekt mellom lærer og barn. Denne læreren skal i kraft av sin yrkesutøvelse virke inspirerende og motiverende på barna, slik at de selv ønsker å tilegne seg kunnskap. Læreren skal være klar og tydelig, slik at kunnskapen blir absorbert av barna. Når Helga Eng stiller et krav om mer glede i skolen, ” *men den glede som følger med sund og nyttig virksomhet,* ”(Eng 1922: 114) Samtidig som hun beskriver barns sjelsliv som sart og følsomt, minner dette mistenkelig om dr. Montessoris syn på barnet, og den pedagogiske teori hun ”proklamerer” i sine bøker. Læreren som entusiastisk, klar, tydelig rollemodell retter her fokus på materiellet slik at barnet, inspirert og motivert for læring, ved egen kraft og ved eget arbeid kan absorbere kunnskap.

Dr. Montessori er helt imot straff, og vi finner den samme meningen hos Helga Eng. Også Helga Eng har bitt seg merke i observasjoner av barn som lider kognitivt pga. den utryggheten som oppstår som en følge av voksnes uforsiktige, krasse og uhøflige irettesettelse.

” Opdragelsen må søke å motvirke hemning ved å få vekk de følelser som ligger til grunn for den. Den må vekke hos barnet selvtillit og selvaktelse så vel som dets aktelse og tillid til andre mennesker. Især hos et forsømt og forvillet barn, som er blitt brutalt behandlet, skjent på , straffet og hundset, kan det gro op til helt vildnis av hemmende følelser, trods, frykt, mistro, selyforakt som ødelegger dels arbeidsevne og dels karakterer. Det gjelder da og finne et eller annet ankepunkt : noget som det interesserer sig for, et arbeide det kan mestre, og fra dette punkt prøve og styrke og utvide dets følelser og arbeidsevne.” (Eng 1922:113)

Dette er Helga Eng sine egne ord og egne mening helt uavhengig av boken The Montessori Method. Allikevel er det rent teoretisk så likt at det kunne ha vært hentet fra et montessoriforedrag. Verken Helga Eng eller dr. Montessori vil at barnet skal lide noen følelsesmessig overlast. De ser dette som negativt for barnets utvikling og læringsprosess.

Barnet

I forelesningsrekken legger Helga Eng vekt på å fremheve hvor ufritt barnet er. Dr. Montessori fremhever metoden, metoden for å gi barnet frihet og selvstendighet, og hjelpe barnet til å kunne velge selv og klare oppgaver på egenhånd. Men begge forklaringene munnar ut i det samme, nemlig: Hjelp til selvhjelp, stilasbygging, Konstruktivisme.

” Det er en av de viktigste oppgaver for oppdragelsen å gi vekst til barnets forestillingsliv og lære det å tenke . En som ikke kan tenke riktig , kan heller ikke handle riktig.” (Eng 1922: 111) Dette sitatet, som er Helga Eng eget utsagn, belyser hennes syn på barnet som noe som må lære å tenke. En som trenger hjelp til å tilegne seg de ”riktige” forestillingene, slik at det kan handle riktig.

Dr. Montessori ville nok vært enig i at man må gå foran med et godt eksempel og demonstrere riktig fremgangsmåte for barnet, samt at man må lære å gi barnet de riktige begrepene slik at barnet kan benytte dem i sin læringsprosess.

Men at man må lære barnet å tenke? Dr.Montessori ser ikke barnesinnet som en tom boks som skal fylles. Dette synet avviker fra dr. Montessori sin egen teori om at det er barnets egne læreprosesser som driver barnet til å oppsøke og innhente kunnskap. På et slikt utsagn ville nok dr. Montessori svart at mennesket er født med en hjerne som er skapt for å tenke, dette er altså en medfødt evne som ikke må læres. Derimot kan barnet hjelpes til å strukturere

assosiasjoner, slik at det lettere kan dra nytte av lagret kunnskap. Men det Helga Eng egentlig mener er ikke at barnet skal lære selve tankeprosessen. Det hun mener med å gi vekst til barnets forestillingsliv, er nettopp at barnet skal få hjelp til å få en korrekt begrepsforståelse. Helga Eng ønsker at læreren skal gi barnet dette ved en korrekt språklig overlevering når barnet har nådd det rette modenhetsnivået for dette. Dr. Montessori ønsker å gjøre dette ved hjelp av konkret materiell som barnet kan ta og føle på, når barnet i førskolealder befinner seg i en sensitiv periode for slik læring.

I artikkelen i Nordisk Pedagogisk tidsskrift får vi Helga Engs forståelse av psykisk utviklingshemmede. Hun beskriver de unormalt begavede som fundamentalt forskjellige moralsk sett fra ”vanlig begavede” folk. Dette er nok et syn som ikke avviker merkbart fra datidens ”normal” oppfatning. Dr. Montessoris oppfatning om at det lå noe fundamentalt menneskelig til grunn både for ”normalt” og ”undernormalt” begavede, og at intelligens, gitt de rette lære betingelser, kunne forbedres hos alle barn. Dette var revolusjonerende tanker i tiden, og medførte at hun ble innvilget en forelesningsrekke på nettopp dette temaet. Dr. Montessori mente at de læringsmetoder som ble anvendt på eldre psykisk utviklingshemmede burde passe for yngre barn som var i ferd med å utvikle de samme ferdigheter.

Arv og miljø

I forelesningsrekken gjenfortelles dr. Montessoris syn på individets utvikling i relasjon til arv og miljø, uten å nevne hennes tese om ”the hormone” og ”engrams”, dvs erfaringenes spor i hjernen og individets trang til å utforske og tilegne seg kunnskap. Helga Engs fremstilling er ganske enkel, men likevel vel overveid og korrekt. Dr. Montessori er opptatt av det indre livet som utfolder seg i hvert enkelt barn og det er her miljøet kan fremme eller hemme vekst. Årsaken til dette er at tesen om barnets læring i relasjon til omgivelsene og barnets indre drivkraft først ble videreutviklet i bøkene The Advanced Montessori Method og Absorbent mind. I The Montessori Method nevnes ikke begrepene hormone og engrams. Selv om The Montessori Method, og i enda større grad The Advanced Montessori Method, fremstiller dr. Montessoris teori om barnets kognitive utvikling ved indre kraft i relasjon til omgivelsene, så er tesen ikke ferdig utviklet og kan derfor virke litt uklar.

Helga Eng skriver i forelesningsrekken at dr. Montessori ikke er så opptatt av arv og miljø. I punktene over mangler skriver hun at det ikke er noen helhetsoppfatning av barnets personlighet innenfra. I forelesningsrekken har Helga Eng primært tatt for seg boken The Montessori Method. Her finner vi ingen slik forklaring. Det er i boken The Advanced Montessori Method dr. Montessori beskriver sin teori om barnets læring i relasjon til indre drivkraft og miljø. Men den ferdigutviklede teorien kommer først i The Absorbent Mind. Det er her vi finner tesen med *mneme, horm og elan vitae*. Altså dr. Montessoris hjernepsykologisketeori. Det er ingen ting i Helga Eng's notater som tyder på at hun har lest denne boken. For det er denne boken som virkelig tar for seg dr. Montessoris teori om barnas indre kognitive utvikling i relasjon til modning og læring. Dessuten kjennetegnes metoder som bygger på den eldre eksperimentelle psykologi, ifølge Helga Eng's tiltredningsforelesning, ved at de ikke ser individet i noen større sammenheng. Ut fra denne definisjonen på metoden vil arv og miljø spille en heller underordnet rolle.



Undervisningen/ Leksjonen

Vi har tidligere sett at montessorileksjonen skal være kort og at Helga Eng kun oppfatter det som undervisning når barnet får en leksjon av læreren. Her finner vi et ulikt fokus på selve læringsbegrepet. Læring som ytrestyrt undervisning og læring som en indre individuelt styrt utviklingsprosess.

Helga Eng har flere steder i forelesningsrekken beskrevet selve leksjonen. Den skal være kort, konsis og med fokus rettet mot objektet som fungerer som visuell støtte.

I forelesningsrekken jfr (Eng 1938/1947: 50) beskriver hun hele Séguins trestegsleksjon slik den brukes i montessorimetoden. Altså ytrestyrt undervisning, dirigert av læreren. Det er dette som er synlig og konkret visuelt anskuelig i et klasserom. Det er dette hun beskriver, samtidig som aspektet av indre utvikling, som er der hvor dr. Montessori har sitt største fokus, blir indirekte formidlet gjennom eksemplene i teksten.

Også eksemplene i teksten brukes ulikt. Hvor dr. Montessori forklarer at det er vanskelig for en lærer å ikke "pushe" på med ord og kunnskap når hun ser at et barn står fast og ikke mestrer, bruker Helga Eng forklaringen til å si at det er vanskelig for læreren å få barnet til å holde fokus, dvs forbli konsentrert. Dr. Montessori bruker det samme eksemplet til å si at det er vanskelig for en lærer å tre tilbake for så å la barnet holde på med forberedende øvelser til det blir modent for den opprinnelige leksjonen. Dette for at barnet ikke skal oppleve å føle seg presset eller forlegen i forhold til noe han ikke mestrer.

I dette tilfellet er det nærliggende å tro at den ulike vektleggingen av et av dr. Montessoris eksempler kan si oss noe om Helga Engs egne erfaring fra praksis. Hun tolker det som barnets manglende konsentrasjon, mens dr. Montessori ser det som barnets mangel på modenhetsnivå. Det virker også typisk for spesialpedagoger (som dr. Montessori) å fokusere på modningsnivå og evne til mestring, mens det er mer nærliggende for lærere (Helga Eng) å fokusere på konsentrasjon, oppmerksomhet, dvs aspekter knyttet til barnets vilje og motivasjon for å lære. Her kommer deres ulike bakgrunn til uttrykk.

Stilhet

Dr. Montessori omtaler stillheten i et eget kapittel i The Secret of Childhood. Forklaringen på hvordan metodikken oppsto er som følger: Ute på gårdsplassen hadde dr. Montessori fått låne et spebarn fra en mor. Barnet var pakket inn i stoff, etter datidens skikk for dette boligområdet. Bare spedbarnets ansikt var synlig. Spedbarnet lå helt stille og så på verden rundt seg, som om hun sugde til seg sanseintrykk. Hun pustet, men det kunne knapt høres. Da dr. Montessori kom inn i klasserommet med spedbarnet, flokket barna seg rundt henne. Hun var selv dypt fasinert av spedbarnet og sa, " *"She is not making a sound," I told them . And jokingly I added, " None of you could do so well. " "Notice" I continued, how soft her breath is. None of you could breath as silently as she."*" (Montessori 1966: 123)

Dette resulterte i at barna forsøkte å holde pusten og puste stille. Det oppsto en total stillhet i klasserommet og man kunne høre små lyder som en fugl som plystret utenfor og lignende. Dette var så fascinerende at dr. Montessori etter dette startet med ulike lytteøvelser som blant annet å hviske barnas navn svært stille når hun kalte dem til seg i en samlingsstund. Resultatet ble tydeligvis helt bemerkelsesverdig, ikke et ord ble sagt på de to timene Helga Eng var tilstede i barnehagen. Om dette sier hun.; ”*Denne stumme eller fåmelte skolen har en fortsatt linje i den pedagogiske utvikling like til i dag.*” (Eng 1938: 4)

Det var ikke snakk om et enkelttilfelle som varte de to timene Helga Eng var tilstede. Dette beskrives også i kapittelet ”General Review of Discipline” i boken The Montessori Method. ”*Whoever visits a well kept school (such as, for instance, the one in Rome directed by my pupil Anna Maccheroni) is struck by the discipline of the children. There are forty little beings - from three to seven years old, each one intent on his own work;*” (Montessori 1964: 346). Hun forklarer videre at barna kunne være stille i timer. Stillheten ble bare brutt leilighetsvis av en ivrig barnestemme som begeistret ropte opp om noe barnet hadde fått til. Læreren beveget seg stille og var umiddelbart tilstede hos ethvert barn som trengte hjelp. Dette lyder med andre ord som en kombinasjon av en eksepsjonell lærerinne og en harmonisk, rolig barnegruppe. Middelklassebarn ledet av fransiskanermonner. Dette var selve perlen i dr. Montessori sitt verk, en klasse som kunne vises frem fordi den besto av barn og voksne som alltid ville oppføre seg eksemplarisk og visualisere hennes egne pedagogiske prinsipper.

I sine bøker er dr. Montessori tydelig svært opptatt av barnets egenverd og rettigheter. Hun er redd for at barnets utvikling kan hemmes og skades av en autoritær lærer. Dessuten ønsker hun å utvikle en pedagogikk, bygget på vitenskapelige forskningspremisser. Læreren skal ikke blande seg inn, men observere og tilrettelegge. Det er barnas respons på det tilrettelagte læremiljøet som skal observeres. Observasjonen kan så føre til endringer og ny observasjon. ”*No work may be imposed – no threats, no rewards, no punishments. The teacher must be quiet and passive, waiting patiently and almost withdrawing herself from the scene, so as to efface her own personality and thus allow plenty of room for the child’s spirit to expand.*” (Montessori 2000: 240). Dr. Montessori ønsket virkelig, slik Helga Eng påstår, at læreren skulle forholde seg stille og avveie sine ord, slik at læreren ikke forstyrret eller avbrøt barnet. Oppfordringen til læreren var at læreren skulle telle sine ord eller i det minste være klar over hva hun formidlet til barna. For det er en ting å si noe, men budskapet kan oppfattes annerledes av den som er mottaker av budskapet. Når mottakeren er et barn uten

livsvisdommen og erfaringene som en voksen ofte tar for gitt, må meningen som formidles være enkel, klar og tydelig. I tillegg er det viktig å observere, for å se hvordan barnet oppfatter budskapet.

Dr. Montessori har derfor utarbeidet retningslinjer for hvordan begreper og det konkrete visuelle materialet skal presenteres for barna. Mye av dette krever at læreren bruker språket nettopp for å gi barnet begreper, forklaringer i tillegg til fysisk demonstrasjon.

De lengre kosmiske historiene blant annet beskrevet i To educate the human potential, som for eksempel, ”The drama of the ocean”, eller, “How Mother Earth has been created.” Dette er historier som faktisk krever svært mange ord fra lærerens side. Barnet skulle i sin tur aktivt utforske omgivelsene. Men uten ord? Er det mulig eller ønskelig at et barn som lærer og aktivt utforsker sine omgivelser gjør dette uten å snakke? Noe av hemmeligheten bak montessorimetodens suksess, slik dr. Montessori selv så det, er at barnet oppnår en dyp konsentrasjon i interaksjon med meningsfylte læringsaktiviteter. ”*Despite their easy freedom of manner, the children on the whole gave the impression of being extraordinary disciplined. They worked quietly, each one intent on his own particular occupation. They quietly walked to and fro as they took or replaced the objects with which they worked*” (Montessori 1966: 129).

Oppsto denne disiplinerte atferden virkelig spontant eller var den et resultat av lærerens undervisningsmetode? Igjen dukker dette samme spørsmålet opp. Som vi tidligere har sett er dette et spørsmål med flere mulige svar. Dr. Montessori var fullt klar over lærerens vitale posisjon som rollemodell. En lærer som beveger seg lydløst og ikke sier et ord kan i kraft av sin innflytelse som rollemodell for barna bidra til å redusere støynivået. Jeg har selv måttet undervise etter denne metoden i normalskolen. Hvis læreren sier så mye som et eneste ord høyt kan stillheten bli brutt og barna begynne å småprate eller bare lage forstyrrende unødvendige lyder. Men så lenge absolutt alle er helt stille vil selv de verste bråkmakerne holde seg i ro.

Helga Engs krasse kritikk av montessorimetoden i Engs tiltredningsforelesning, hvor hun beskriver skolen som den stumme eller fåmælte skolen, er forståelig ut fra hennes fokus på språklig begrepsinnlæring. Hun mener også at det kun er en talende lærer som faktisk underviser. Derfor ville hun ha ønsket å høre en lærer som sa noe. Idealet om at elevene skulle være stille var nok tilstede også der Helga Eng selv underviste. Helga Eng forteller om

seg selv som lærer, at visst holdt hun disiplin, eller det var vel helst barna selv som holdt disiplin.

” De oppførte seg pent av egen indre drift. Det ble selvstyre og demokrati. En kunne gå omkring i klasseværelset like rolig og hyggelig som i sin egen dagligstue. Om en snudde ryggen til eller gikk ut av værelset gjorde det ingen forskjell. En gang jeg skulle ha eksamen med syvende klasse, hadde jeg sett feil på tabellen og kom en time for sent. Elevene var der i riktig tid. På veggen i klasseværelset var det en utstilling av elevenes tegninger. Noen lærerinner som hadde vært inne for å se på denne ,fortalte at pikene hadde sittet stille hele timen.” (Huse 1982:70)

Vi ser at det her ikke er noen forskjell i elevenes evne til å oppføre seg stille og rolig i en klasseromssituasjon. Helga Engs piker kan også være helt stille av egen indre drift. Riktig nok er dette syvende klasse piker som blir sittende i lengre tid uten at noen har gitt dem noen meningsfulle oppgaver. Det går dermed ikke egentlig an å sammenlikne med førskolebarn som har konkrete, meningsfulle oppgaver å holde på med og veiledning fra en rolig førskolelærer. Men ut fra datidens standard for disiplinerte barn kan man vel gå ut fra at det som slår Helga Eng som rart og annerledes ved denne skolen er ikke at barna er stille, men at læreren er det.



Montessoribarn/ Anne Frank 1937.

Ernæring og gymnastikk

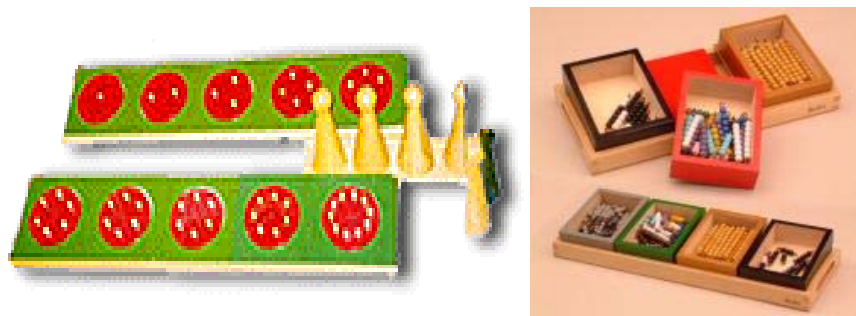
Boken The Montessori Method inneholder en god del beskrivelse av hva som er passende ernæring for små barn. Vi får også høre en del om måltidene og gymnastikken anvendt i Casa dei Bambini. Dette er åpenbart noe dr. Montessori er opptatt av som lege, i en tid da fattigdom under- og feilernæring var et alvorlig problem for den oppvoksende slekt.

Helga Eng ser dr. Montessori som en autoritet på dette område og stoler på henne i kraft av lege tittelen. Kosthold var ikke egentlig Helga Engs kunnskapsområde. Men hun så det som positivt at man sørget for sunn og næringsrik kost for barna. Hun nevner det i tiltredningsforelesningen, og vi får også høre om dette i forelesningsrekken, i forbindelse med Helga Engs forklaring til timeplanen anvendt i Casa dei Bambini. Men hun går ikke nærmere inn på det.

Naturen

Maria Montessori beskriver i The Discovery of the Child hvordan barna i hennes skoler fikk tilgang til å plante, så og ta vare på dyr. Om skolen ikke hadde tilgang til hager plantet de i store blomsterpotter på verandaer. Ellers var barna aktivt med på å ta vare på vekstene i hagene. ”..It is good to give children a limitless space. Such an attitude is due to an almost exclusive regard for a child's physical life.” (Montessori 1967: 74)

Dette blir også behandlet i The Montessori Method, og dermed også gjenfortalt i Helga Engs forelesningsrekke. Vi får det som en bisetning i forbindelse med timeplanen. Vi får også en tilsvarende fremstilling på s 22 i forbindelse med de åpne rammebetingelsene i montessoribarnehagen. Dører som vender ut til et stykke land som kan dyrkes. Barna som selv kan gå ut og inn som det passer dem. En slik barndom har Helga Eng også hatt og hun fremstiller ikke dette som noe negativt. Det virker heller som det i og for seg ikke er noe revolusjonerende med dette. For Helga Eng er dette bare en av mange måter å organisere undervisningen på.



Sanseoppdragelse

Helga Eng har ingen forståelse for den intensive ”sanseoppdragelsen” i montessoripedagogikken. Dette virker overdrevet på henne og hun er ikke enig i at dette er nødvendig. Helga Engs kritikk av sanseoppdragelsen lyder slik: *”Den legger overdreven vekt på sanseopdragelse, og den atomistiske opfatning viser sig. Den gir ikke barna tingene, men bare elementer: lyd, farge, form, mål, vekt, bare abstrakt øvelsesmateriell, og alltid det samme, det er for ensformig.”* (Eng 1938: 4)

Materialet isolerer et aspekt som barnet ved repetisjon av flere ulike øvelser kan øve på. Det er også en progresjon i materialet, slik at barnet gradvis lærer mer og mer om en type aspekter ved tilværelsen. *“If teaching is to be effective with young children, it must assist them to advance on the way to independence.”* (Montessori 1967: 57)

Dr. Montessori isolerer elementer som lyd, farge, form osv. Metoden legger opp til at barnet gjennom repetisjon får øvelse i ferdigheter og dermed husker den kunnskapen de tilegner seg. Men dr. Montessori har en helt spesiell grunn til å isolere elementene slik. Barnet lærer om deelementene i relasjon til helheten. Montessories filosofi er holistisk. Den ser verden som en helhet. Ethvert delement har sin plass i kosmos. Dr. Montessori har utarbeidet en rekke kosmiske historier. Dette er eventyr som forklarer verden, tiden og universet. I tilknytning til disse historiene er det også utarbeidet visuelt og sensorisk materiell, slik at barnet kan få en visuell og sensorisk forståelse av tid, rom osv. Dette er gjort i Comeniusstil og dr. Montessori refererer også til Comenius. Dr. Montessori forteller om overgangen fra barnehage til skole. Barnehagemiljøet har vært skjermet, barna har fått bilder og objekter servert som deler. I skolealder åpner det seg et vindu til den virkelige verden, hvor barna får anledning til å se de virkelige fenomenene. Hun sammenlikner her med da Comenius: Orbis Sensualium Pictus dukket opp i pedagogikkens historie. Før Comenius ble kunnskap overført alene ved bruk av

ord. ”Comenius conceived of offering the universe to children by means of pictures- and it seems that it was the initial building block of a new method of education. The amount of knowledge must have increased greatly because of this. He assembled a book of pictures representing every thing that makes up the world: plants, animals, rocks, peoples ,geographic maps, historic... (Montessori 1994: 17)

Comenius forfattet boken Orbis Sensualium Pictus, den første bildeboken. Den er nettopp lagt opp slik at den knytter sammen helheten med delene på samme måte som dr. Montessori sin undervisningsmetode. Dr. Montessori skriver om Comenius sin oppfinnelse ” *A beginning was made to teach by using tangible objects adapted for handling. But just as ideas lose strength in becoming widespread, the method of Comenius –who knew everything –was weakened by the teacher who presented only her meagre knowledge put into pictures.*” (Montessori 1994: 17)

Dr. Montessori forklarer så at kunnskap i bare to dimensjoner er utilstrekkelig for barn, det er derfor man må bringe selve verden til barnet og la det få se og røre virkelige ting.

Montessori- metoden gir ganske riktig barna deelementene, slik Helga Eng sier, men den binder også disse deelementene sammen til en svært stor og overordnet helhet.

Montessorilærematerialet er selvkontrollerende. Barnet kan selv velge hva slags aktiviteter det vil holde på med. Lærematerialet er bygget opp slik at barnet må bruke hendene til å manipulere objekter eller flytte kort, aktiviteter barnet kan gjøre på egenhånd. Med en gradvis progresjon og repetisjon blir barnet sakte men sikkert i stand til å mestre stadig mer avanserte ferdigheter. “*Watching a child makes it obvious that the development of his mind comes about through his movements*” (Montessori 2000: 131). “*Productive work entails a preliminary intellectual work of preparation, and comprises a series of very complicated motor movements, together with an application of sensory exercises.*” (Montessori 2002: 117). Det forklares her at det konkrete materialet medfører en taktil eller sensorisk innlæring samtidig som barnet utvikler sin kognitive læringsevne.

Boken The Montessori Method, som står på Helga Engs pensumliste, illustrerer bruken av materialet. Men den tar ikke for seg den kognitive teorien bak øvelsene på en grundig måte. Dette skjer imidlertid i The Advanced Montessori method, som også er en bok Helga Eng har

hatt kjennskap til. Det sensoriske materiellet fremmer motorisk og sensorisk aktivitet. Helga Eng kaller det abstrakt øvelsesmaterieil. I henhold til spesialpedagogisk terminologi er konkret tredimensjonalt materieil ikke abstrakt. Det er konkret, og læringen som finner sted blir dermed læring ved bruk av konkreter. Abstrakt materieil er når du blir nødt til å abstrahere. Du får en todimensjonal forklaring, for eksempel i form av bilder og tekst, ut fra dette må du selv få en forståelse av det virkelige fenomenet i ditt eget hode. Barnet abstraherer begreper og årsakssammenhenger fra konkreter. Barnets kognitive utvikling, barnets gradvise evne til å forstå stadig mer abstrakte begreper og faren for at barn kan misforstå et ”voksent språk”, kommer i fokus både hos Helga Eng og hos dr. Montessori. Helga Eng er opptatt av ”sjelens” vekst, eller sagt med et oppdatert språk: barnets kognitive- og følelsmessigeutvikling. Sjelens vekst er hennes måte å beskrive dette på. Det er også den uttrykksmåten som blir benyttet i den norskoversatte utgaven av Montessori metoden. Dette er et tema Helga Eng har peiling på, hun har doktorgrad på barns forståelse av abstrakte begreper. Hennes konklusjon er at barn i denne alderen ikke er i stand til å koble en rett kognitiv forståelse til disse abstrakte begrepene. Det er her snakk om barn i alderen 9 ½ - 15 år. Det er derfor ingen grunn til at hun uten videre skal godta at dr. Montessori har funnet en undervisningsmetode som gjør det mulig for barn ned til 3 års alderen å forstå begreper som kan kategoriseres som abstrakte. Det sensoriske / konkrete materiellet isolerer begreper som Helga Eng mener er abstrakte, derfor beskrivelsen av det konkrete materiellet som abstrakt. Hun mener at denne formen for kognitiv utvikling kommer for tidlig i henhold til barnets modenhet.

Til tross for at det er for tidlig, og selv om matematikk ikke er Helga Engs fag, ser hun det som positivt at barna lærer grunnbegreper for tall og regning. Men hun ser ikke all denne sensoriske aktiviteten som et nødvendig middel for å tilegne seg de matematiske grunnbegrepene. Det virker rett og slett ensformig med all denne repetisjonen som utelukker mulighetene for konstruktiv kreativ lek. Når Helga Eng først og fremst tar for seg montessoripedagogikk for alderstrinnet 3-6 er dette en rimelig forståelse. Førskolebarna får ikke presentert de helt store helhetene gjennom kosmiske historier, de holder seg beskjefteget ved å analysere deelementer.



Presentasjon av kosmisk historie, skriftspråkets historie.

Skrive og lese opplæring

På dette feltet har Helga Eng den klare oppfatning at lese- og skriveundervisningen kommer for tidlig ved montessorimetoden. Hun mener nok at barna ikke er modne nok til å lære å lese og skrive i fireårsalderen. Ut fra hennes eget doktorgradsarbeid ser vi at barn helt opp til 15 år ikke er modne nok til å forstå abstrakte begreper. Hun mener også at studiet av barnetegning kan betraktes som et studie av barnets kognitive utvikling og at skriftspråkutviklingen kommer som en videreutvikling av tegningen. I sine egne studier har hun gjort rede for den ytre påvirkningen og notert barnets spontane utvikling. Dr. Montessori vil øve opp barnets hånd og øye, dvs blyantgrep, finmotorisk trening og trening i å følge linjene på bokstaver. Denne øvelsen starter alt i tre års alderen og barna leser og skriver før de er seks år. Det er klart at dette er overdrevent tidlig for Helga Eng. Hun ser det som dressur og unaturlig aktivitet for barna.

Dr. Montessori vil at barna skal bli uavhengige og mestre så mye som mulig på egenhånd så tidlig som mulig. Det ligger en hel verden av uendelig kunnskap og venter på dem. Når de har tilegnet seg noe er det alltid noe nytt å lære, det er ingen grunn til å spare på og porsjonere ut kunnskapen. Dette er ikke slik det var vanlig i Helga Eng's normalskole, kunnskapen blir til vanlig porsjonert ut på de ulike trinnene oppover i skolen. Det var lenge en vanlig oppfatning at man skulle forsøke å forhindre at førskolebarn lærte å lese og skrive. Man trodde at de da ville kjede seg når de begynte på skolen. Når alle barna i en klasse må følge den samme progresjonen uavhengig av individuelle forskjeller, kan dette lett forekomme.

For dr. Montessori, som ville ha en ny skole basert på individuell opplæring, var dette helt uvesentlig. Helga Eng, som hadde den eksisterende skolen uten radikale forandringer å forholde seg til, ville naturlig nok stille seg tvilende til en så radikal forandring innen skriftspråksopplæringen.

Den videregående metode og tegning.

Helga Eng skriver at den videregående metoden, for barn fra 7-11 år, er utarbeidet og forsøkt anvendt. Boken The Advanced Montessori Method er utgitt og oversatt, i hvert fall til engelsk. Men selv om det står i den norskoversatte boken Montessori metoden at på utgivelsestidspunktet var boken The Advanced Montessori Method, i ferd med å oversettes til dansk, så viser nasjonalbibliotekets journaler ikke at noen slik bok noen gang ble publisert.

Helga Eng har selv lest boken The Advanced Montessori Method og satt seg inn i metoden. Hun oppsummerer hovedinnholdet av The Advanced Montessori Method II. Det er denne boken som beskriver undervisningsmetoden for 7-11 åringer. Helga Engs beskrivelse av metoden er nøytral for de øvrige fagene, bortsett fra for tegning. Vi vet ut fra Helga Engs andre notater at hun har satt seg godt inn i det ene kapittelet om tegning. Notatene om tegning fra The Advanced Montessori Method er en direkte oversettelse. Det er ikke vanskelig å se at dr.Montessoris teori på dette feltet står i konflikt til Helga Engs. Når Helga Eng så sier at tegningen er geometrisk mangelfull, etter å ha lest hvor detaljert barna lærer om geometriske former og tegning av disse, så er dette faktisk den eneste setningen som klart uttrykker misnøye med metoden. Denne setningen røper svært lite om Helga Engs egen kompetanse og faglige mening om tegning og tegneundervisning. Men når dr. Montessori sier at psykologiske studier av barns tegning ikke sier noe om barnets indre vekst, bare noe om hva barnet ikke har fått anledning til å lære, da får vi anta at Helga Eng, som ivrig og grundig foretar nettopp slike studier, ikke kan være enig i dette.

6. MONTESSORI I DAG.

I dag finnes det flere montessorilærerutdanninger. Dr. Montessori etablerte selv St. Nicolas i London og AMI (Association Montessori Internationale) i Nederland.

Det oppsto enda flere lærerutdanningsinstitusjoner etter dr. Montessoris død. Den største er AMS (American Montessori Society) i USA. I 1998 utvidet St. Nicholas ved å bli MCI (Montessori Centre Internationale). Siden 1991 har denne hatt aktivitet i Norge. I 1999 ble NMC (Norwegian Montessori College) etablert som et selvstendig utdanningscenter, med bånd til SMI (Svensk Montessori Institutt) og St. Nicholas Montessori College, Irland.

I dag finnes det to muligheter for å ta montessorilærerkurs i Norge. Det er Waterpark Montessori on the Net, med øvingslokaler på Oslo Montessoriskole, og det er høgskolen på Nesna.

I det norske montessorilærerkurset fra Waterpark on the Net beskrives dagens situasjon slik:

”.....her philosophy is ever more relevant at dawn of the new millennium. The world is changing rapidly, people`s lives are changing rapidly and what is needed from education is a format for helping people to cope with all this change. Research is moving forward so fast that it is impossible for any individual to keep up to date except in a very specialised area. What children need to take from their education is the skill to learn all the time, an interest in learning and the self-confidence and self-dicipline to manage this learning. The Montessori method has offered one of the means of filling this need and that explains the upsurge in popularity for Montessori education in the last few decades.”¹

Teksten her er utviklet av Clare Harvy. Clare er den personligheten som bidrar til å forme, utvikle, og veilede lærere som tar sin utdanning gjennom NMC. Hun ble i sin tid ansatt av St. Nickolas i London til å utvikle og drive montesorilærerutdanningen i Norge. Hun sier her at montessorimetoden er en metode som bidrar til en positiv læringsutvikling og iver etter ny kunnskap hos barn. Hun sier ikke at den er den eneste eller den beste. Det kan virke som hun med dette oppfordrer til toleranse overfor andre metoder, blant de vordende montessoripedagogene. Hun påpeker også forskningens stadige endring, uten å se på hvordan denne forskningen i sin tid angivelig bidro til å skape selve metoden.

¹ <http://www.montessorionthenet.com/moncoueses/Corse1/course114.htm>

Det neste sitatet søker å forklare metodens fleksibilitet:

*”Montessori curriculum is constantly being changed and adapted to suit local needs and the needs of the children. But it is only in marginal items that changes are made. The original philosophy and materials are still intact and taught by most courses. Teachers will need to have a deep understanding of both the philosophy and the materials so that they can interpret them correctly as they use them with the children in their care,...”*²

Med dette begrunner Clare at Montessorilærerne på tross av ulik kulturell bakgrunn i det minste vil få en felles teoretisk og praktisk plattform. For studenter og ferdigutdannede pedagoger fra NMC er det nå Clare Harvy som har fått dr. Montessoris oppgave med oppfølging og veiledning av pedagoger i lokal praksis hvor som helst i landet.

Paula P. Lillard, forfatteren av blant annet Montessori Today, begrunner den økende utbredelsen av montessorimetoden med at mennesker i dag er i besittelse av langt mer kunnskap enn tidligere. Hun forteller at tilfeldige mennesker hun kom i kontakt med i perioden rundt 1996 hadde langt større kunnskap om montessorimetoden enn bare ti år tidligere. Dette kan være et tilfeldig fenomen eller kanskje spesifikt for USA som er i besittelse av det største lærerutdanningscenteret, hvor lærerne også har mulighet til og ta en mastergrad. Men informasjon er lettere tilgjengelig nå, og om man søker på internett vil man få en god del informasjon ganske kjapt. (Lillard 1996: xv-xxiv)

Om man vil få noe særlig informasjonen om montessorimetoden ved et pedagogisk eller lærerutdanningsstudie her til lands i dag er vel heller litt tilfeldig. Montessorimetoden er ikke lenger en ”nutidsmetode”. Det er ikke lenger satt opp noen pensumlitteratur som omhandler selve metoden for pedagogikkstudiet ved Uio. Ideologien nevnes, men uten noen bakgrunnsforklaring. Men ved høgskolenes lærerutdanning får elevene mulighet til å ta et fullt montessorilærerkurs som det siste, valgfrie året. Dette året kan tas ved Nesna, eller i utlandet som f.eks. ved montessorilærerskolen i Bergamo, Italia.

Helga Eng nevner på første side i forelesningsrekken at det ble avholdt montessorikongress sist sommer i København og at denne var viet til fredssaken. I kjølvannet etter annen verdenskrig var temaet naturlig nok. At en slik kongress ble avholdt i Danmark var vel heller

² <http://www.montessorionthenet.com/moncoueses/Corse1/course114.htm>

ikke tilfeldig. Som vi tidligere har sett hadde Danmark alt i 1917 sin danske montessoriforening, drevet frem av ildsjeler som Thora Constantin-Hansen og Fredrik Thomassen. De hadde Engelundsskolen og flere barnehager. Montessoribevegelsen var aktiv i Danmark for mer enn et halvt århundre siden, aktiv nok til å avholde en kongress.

Slike kongresser holdes fremdeles. I løpet av høsten 2005 har det blitt avholdt to, en i Australia og en i Göteborg.

Montessorikongress.

Montessori kongresser opererer fremdeles med gjennomgående tema.

Kongressen i Göteborg hadde barns frihet og rettigheter som tema. Kongressen ble organisert av Montessori Europe med det svenske montessoriforbundet som vertskap. Det var 317 montessoripedagoger som deltakere, fra i hvertfall 16 ulike land. Fra Norge var det 15 deltakere. Göteborg kommune så det som en ære å få være vertsby til en slik konferanse og spanderte en bankett som en åpningsseremoni for konferansedeltakerne på rådhuset. Flere professorer holdt foredrag. Innledningsforedraget ble holdt av Professor Martin Ingvar fra Karolinska Institutet i Stockholm. Han er professor i kognitiv nevrologi. Foredraget hadde fokus på det essensielle ved god tidlig læring for å forebygge senere lærevansker. Ellers holdt dr. Raj Sethia, en filosof fra India, et foredrag om barns rettigheter. Begge disse har generelt stor tro på montessorimetoden som en fremtidens undervisningsform. Ellers ble det brukt litt tid på Montessori Europes nye struktur og omorganisering. Montessori Europe er en organisasjon som forsøker å ivareta montessoriskoler, barnehager og lærerutdannings interesser. Den utarbeider felles retningslinjer, og fungerer som et forum, for alle disse ulike interessene.



Dagens norske montessoritidsskrifter.

Norsk Montessoriforbund er en samlende medlemsorganisasjon for alle landets lokalforeninger, montessoribarnehager og -skoler. Denne drives av et forbundsstyre bestående av 10 medlemmer. På det nåværende tidspunkt har montessoriforbundet 18 lokalforeninger, 28 barnehager, 30 barneskoler og 5 ungdomsskoler som medlemmer. Forbundet har et eget redaksjonsråd som er ansvarlig for å gi ut medlemsbladet Magasin Montessori. Dette er det norske fagtidsskriftet for montessoripedagogikk. Her finner vi debatt om skolepolitikk, anbefalinger og evalueringer av brettspill og bøker og fagartikler om montessoripedagogikken. Både den sentrale filosofien bak metoden, og den konkrete bruken av metoden gjennom bruk av montessorimateriellet representeres i disse magasinene. I tillegg kommer også stillingsannonser og reklameannonser. Nylig har Norge fått sin egen leverandør for montessorimateriell, Montessori Outlet Blaahuset, som holder til på Røa i Oslo. Et eget norsk forlag, Montessoriforlaget, selger norsk oversatte montessoribøker og artikkelsamlinger. Forlaget har på det nåværende tidspunkt følgende fire bøker:

- Montessori- en innføring som er en enkel og grei innføring i pedagogikken, rettet mot både foreldre og pedagoger. Denne er skrevet av: Martine Hestnes Vatland, som er montessoripedagog i en montessoribarnehage og lærer ved Waterpark on the Net sin lærer/førskolelærerutdanning, og Marie Lexow som er redaktør for Montessorimagasinet.
- Barnet i sentrum er en artikkelsamling som tar for seg de grunnleggende prinsippene i montessoripedagogikken.
- Barnesinnet er den første norske oversettelsen av dr. Montessoris Absorbent mind. Forordet er skrevet av Mette Hegge, nåværende rektor ved Montessoriskolen Vollen. Mette Hegge har sin utdanning fra Bergamo i Italia. Hun er også involvert i oppbygningen av montessoritidsskriftet ved høiskolen i Nesna.
- De fem fortellingene om livet her er fem av fortellingene dr. Montessori skapte til den kosmiske undervisningen oversatt til norsk. 1. En gud uten hender, som forklarer hvordan jorden ble nedkjølt ute i verdensrommet. 2. Livets utvikling, fra encellet vesen til mennesket. 3. Historien om mennesket, og hvordan vi ved hjelp av hendene kan bearbeide materiale og lage alle tenkelige redskaper. 4. Skrivekunstens historie, fra de første hulemalerier til vårt alfabet i dag. 5. Tallenes historie, fra tidligere tiders tallsystem og frem til våre moderne utregninger.



Samsvarende kort / steinslag, som en av flere oppfølgingsaktiviteter etter en kosmisk historie.

7. MONTESSORIMETODEN ANVENDT I DAGENS NORSKE MONTESSORISKOLER.

Kosmisk undervisning.

Begrepet Kosmisk undervisning brukes om en serie leksjoner som dr. Montessori utarbeidet for å gi barna en helhetlig forståelse av verden og hvordan alle deler spiller inn og sammen utgjør et hele. Barnet har tidligere, i en alder av 3-6 år i en montessoriførskole, fått lære om delene og fått servert oppstykkede fenomener i forkant av forståelse for hele fenomener. Nå får barna servert totale holistiske helhetsforståelser av fenomen, for så igjen å fordype seg i delkunnskaper.

Det er her “ the Cosmic education” starter: Dr. Montessoris kosmiske undervisning tar sikte på å fremstille verden og kosmos i sin uendelige storhet for barnet. Hun har selv utarbeidet en rekke, helhetlige tverrfaglige fortellinger. Disse skal fremføres av læreren, samtidig som de visualiseres ved hjelp av bilder og kjemiske eksperimenter som gir innblikk i substanser som har fast, flytende eller gassform ved ulike temperaturer. De virkeliggjør hvordan verden og kosmos formes i tid og rom, hvordan det biologiske livet på jorden har utviklet seg gjennom tid, hvordan jorden formes og forandres av havet, hvor uendelig stort havet er, og hva det kan inneholde av partikler og dyr av alle størrelser.

Den kosmiske undervisningen tar sikte på å gi barnet en forestilling om verden og kosmos sine uendelige grenser. Her appelleres det sterkt til barnets forestillingsevne og dermed også

til barnets abstraksjonsevne. Det blir her lagt vekt på tall og størrelser for å imponere barna. Det er nettopp ved å imponere barna, at dr. Montessori ville forsøke å vekke barnas interesse. Hun stiller spørsmålet om hvordan man vekker barnas motivasjon og lærelyst, og svarer selv *”To interest the children in the universe, we must not begin by giving them elementary facts about it, to make them merely understand its mechanism, but start with far loftier notions of a philosophical nature.”* (Montessori 1948 reprint 2000:19)

Grensene eller rammene som gis, er rammene for hvordan elementene i verden og kosmos virker på hverandre og fungerer. Men undervisningen skal ikke begrenses ved bare å lære om mekanismene og ulike ting og fenomener sin funksjon. Undervisningen skal være så vid og filosofisk at den får barna til å undre seg. De må bruke sin forestillingsevne for å forstå fenomener som er så store og så fjerne fra dem selv at de bare kan forstå dem abstrakt. Et eksempel på dette, er det å forstå at jordens indre er varm stein og hvordan en vulkan virker. Slike fenomener visualiseres gjennom den kosmiske undervisningen med eksperimenter som for eks. med hvordan en varm masse vil trenge opp gjennom et trangt rør og ut gjennom en lekevulkan. Dr. Montessori skriver også: *”Whatever is presented to him must be made beautiful and clear, striking his imagination.”* (Montessori 1948 reprint 2000:17)

Alt skal gjøres så klart og anskuelig som mulig, gjerne ved praktiske eksempler og eksperimenter. Dette kommer særlig frem i boken From childhood to adolescence hvor man kan finne en rekke eksempler på eksperimenter. Når den kosmiske undervisningen begynner i seksårsalderen forutsetter den at barna ikke har eksistert i et vakuum. Barnet har alt lært enormt nettopp om de nære forhold. Når dr. Montessori snakker om barn fra seks år og oppover sier hun. *”The mind bases itself on the imagination, which brings things to a higher level, That of abstraction. But the imagination has need of support. It needs to be built, organised. Only then may man attain a new level. He is penetrating the infinite.”* (Montessori 1966: 22)

Med imagination er det her barnets forestillingsevne, abstraksjonsevne, hun sikter til. Ingen ting i dr. Montessori sine skrifter tyder på at hun vil at vi skal fore barnet med eventyr og fantasifulle forestillinger. Det er her snarere snakk om å fore barnet med fakta som kan være fantastiske nok i seg selv.

Enhver Montessoriskole med respekt for seg selv starter skoleåret med slike kosmiske fortellinger med tilhørende eksperiment. Dette gjøres på skolene hvor jeg har vært og observert. Etter å ha vært på gjentatte seminarer og til vanlig omgås med montessorilærere i Vestfold kan jeg med sikkerhet si at dette gjøres ved alle Vestfolds montessoriskoler. Faren ved den kosmiske undervisningen, er at den kan favne for høyt for enkelte barns forståelse og abstraksjonsevne, om barna mangler det rette grunnlaget eller læreren ikke klarer å gjøre undervisningen tilstrekkelig visuelt og konkret forståelig. Men skulle dette skje er det selvfølgelig en mulighet for repetisjon, i en aldersblandet klasse med tre alderstrinn sammen og hvor de viktigste faglengene må fremføres for nye førsteklassinger og mer eller mindre fulle klasser hvert år.

Når jeg nå selv har forsøkt dette på min egen montessoriskole kan jeg opplyse om det fascinerende fenomenet som oppstår i etterkant av en slik presentasjon. Det er som om det pipler frem virkelyst hos enkelt barn i nøyaktig den ønskede retningen. Man får barn som setter i gang med prosjekter om vulkaner, bergarter, jordens sfærer, planeter, solen, dinosaurer og liknende. Selv om jeg hadde lest om dette og var klar over at det var nettopp dette metoden ville fremme, hadde jeg faktisk ikke forventet at dette skulle skje så spontant. Barna blir interesserte og det pipler frem trang til å utforske helt ulike fenomener. Jeg må riktignok innrømme at seksåringene virker litt ukonsentrerte under presentasjonen, men de er også de eneste. Det hele blir litt vanskelig for dem å fatte. Leksjonene var opprinnelig ikke ment for dem. Men nå er de nå engang i skolen og får de samme fellespresentasjonene og de lar seg fascinere og inspirere av det de eldre barna foretar seg i etterkant av en slik presentasjon.

Orden og hygiene.

Vi ser av Helga Engs foredrag og dr. Montessori sine skrifter at barna i de første Casa dei Bambini ble oppfordret til å sitte stille med rett rygg. Det var også ganske utenkelig at de skulle komme på skolen skitne eller med fillete klær. Derfor ble hender, ansikt og ører sjekket, og de lærte å reparere klær.

I de Osloskolene hvor jeg har observert tas derimot frihetsfilosofien til følge. Her er det ingen faste plasser og ingen pirker på sittestilling, ikke på hygiene heller, for den saks skyld. Men nå for tiden ser man det som hjemmets oppgave å sørge for hele, rene klær og barn. Det ville

nok ha blitt noen reaksjoner om vestkantbarn kom på skolen skitne og med fillete klær. På Vammen derimot hender det at barn kommer ganske skitne inn fra friminutt. Skulle de bli våte eller ha med seg for lite klær låner de villig av hverandre selv om klærne ikke passer. Kleskoden avviker her fra Oslos vestkant skoler hvor foreldrenes antrekk signaliserer noe om hva som er akseptabelt. Foresatte på min lille grendeskole kan være alt fra eksnarkomane til aktive tur mennesker. Men også her er foreldre og de voksne ansattes, forbilder som setter normene for den gjeldende kleskoden.

Vi har sett fra Helga Engs beskrivelse av morgenrutinene i Casa dei Bambini som også er hentet fra dr. Montessoris egne bøker, at læreren forsterker og roser positiv atferd. Dette til tross for at dr. Montessori sier at det hverken anvendes belønning eller straff i hennes barnehager og at teorien tilsier at barnas egen følelse av mestring er nok. Eksempelene hennes tilsier imidlertid at hun skiller mellom fysisk og psykisk belønning. På den annen side vil hun også forsøke å motvirke en følt psykisk motvilje i tilfeller hvor barna ikke umiddelbart mestrer. *”La os nu antage , at Barnet i siste Tilfelde tager fejl. Lærerinden gentager ikke og trænger ikke paa, men smiler, klapper Barnet venligt paa Kinden og tager Farverne bort.”* (Montessori 1917: 98)

Hvis nå totalt mangel på belønning og straff ikke ble gjennomført i hennes egne barnehager på hennes egen tid, hvordan skal vi forvente at det skal fungere i dag? Også i klassene hvor jeg observerte tok lærerne i bruk ros som positiv forsterkning. Det hendte til og med at en elev ble sendt til rektor pga. bøllete atferd.

På min egen lille grendeskole må jeg innrømme at barna forventer ros. Daglig og gjerne på en gang kan det være flere som kommer til meg for å ”hente” meg slik at de kan få vist meg et arbeid de er særskilt tilfreds med. Det kan være kommentarer som ”se, så mye jeg har skrevet” eller ”se, så mange plusstykker jeg har gjort.” De er stolte og vil vise det frem. Det faller da helt naturlig å gi ros, slik det også ble gjort i de første montessoribarnehagene.

Når det gjelder fysiske belønninger opplever jeg det som et press fra dagens konkurransesamfunn. Skolen blir til stadighet tilsendt invitasjoner til å delta i ulike konkurranser. Det kan være konkurranse om å lage skulptur til barnekunstmuseet eller delta med prosjekt om tysktalende land til Goetheinstituttet eller nesten hva som helst. Det jeg har gjort når vi har fått slike tilbud er å ta det opp med barna, om dette er noe vi ønsker. Det

hender da at det er noen som virkelig ønsker å lage noe til en slik konkurranse. I tilfellet med prosjekt om tysktalende land var det noen som virkelig gjorde seg flid, dette ble et glimrende prosjekt. Dermed dukker dilemmaet opp, vi fikk en tredje plass og dette betyr godteposer til hele klassen, dvs. en fysisk belønning. Ikke fra meg som en del av undervisningen, men som en premie fra Goetheinstituttet for innsats i en konkurranse hvor barna deltok på linje med enhver annen skole. Som montessoripedagog opplever jeg likevel dette som et dilemma i forhold til teorien. Andre montessoriskoler har vunnet premier før oss så dette er ikke enestående for min lille skole. Konkurranser blir i økende grad brukt som underholdning i mediasamfunnet og som motivasjonsfaktor for barn og unge. Dette er det vanskelig ikke og måtte forholde seg til også som montessoriskole i Norge i dag.



(Oslo montessoriskole, klasserom)

Orden i det tilrettelagte klasserommet.

Orden og gjentakelse er viktige stikkord for å gjøre kunnskapen lett tilgjengelig for barnet, og dette er prinsipper for etablering og anvendelse av montessorimateriellet. I boken Montessorimetoden beskriver dr. Montessori hvordan bokstavene barna anvender i den første lese- og skriveundervisningen ble gjort mer anvendbare ved at de ble oppbevart i en lav eske med eget rom til hver bokstav. Dette gjelder også for alt det andre materiellet. Dette er også i dag en viktig leksjon for blivende montessorilærere ved Waterpark montessori on the Net (NMC). Alt materiell skal være attraktivt, stimulere til gjentakelse, være selvkorrigerende og bære preg av orden. ”*When order is established everything advances smoothly.*” (Montessori 1966: 19)

Orden gjør det lett å hente frem kunnskap. M. Nygård knytter fremhenting av lagret kunnskap, fra langtids minnet til korttidsminnet, til begrepsassosiasjoner som nærmest fører til at man katalogiserer kunnskapen. I Dr. Montessoris teori forklares dette på følgende måte: Dr. Montessori beskriver tre mentale faktorer; mneme, elan vitale og assosiasjon av ideer. Hun poengterer at det vi lærer ikke alltid forblir tilgjengelig i hukommelsen. Men fordi kunnskapen setter spor, som hun kaller engrams, i mnemen, blir det lettere for oss å huske noe når vi repeterer det. Elan Vitale er en sterk ubevisst drivkraft som får oss til å søke erfaringer for og skape engrams. Ved assosiasjon av ideer blir det skapt et nytt spor for en ny ide i hjernen. Det tilrettelagte læringsmiljøet i et montessoriklasserom skaper et miljø hvor denne prosessen skjer naturlig, hvor barnet spontant kan velge mellom attraktive og meningsfulle aktiviteter. Materialet er ikke tilfeldig plassert i klasserommet. Alt har sin faste plass i lave hyller, sortert etter kategori.

For at det sensoriske materialet skal fungere hensiktsmessig for barnets tilegning av kunnskap, stilles det noen krav til materiellet:

1. Sansen som skal benyttes isoleres mest mulig.
2. Materiellet må være attraktivt.
3. Det må inneha en logisk orden.
4. Man må kunne bruke det aktivt.
5. Barnet må selv kunne kontrollere feil ved bruk av materiellet.

En viktig del av montessorilærerens rolle vil dermed bestå i å tilrettelegge og skape attraktivt materiell.

Dette er de samme prinsippene som råder på alle montessoriskoler. Skolene jeg har observert etterlever alle disse kriteriene til en viss grad. Ikke alt materiellet er like attraktivt. Det hender at det blir slitt. Det kan nok benyttes på en ryddigere måte, det hender likevel at barn slenger materiellet utover mens de bruker det eller at de ikke rydder det tilbake på riktig sted. At barna i prinsippet kan kontrollere feil betyr ikke nødvendigvis at de alltid gjør det ved behov.

Ved min lille skole hender det at barn glemmer hvordan de bruker materiell, som de tidligere har blitt vist hvordan skal brukes. Eksempelvis har det skjedd at et barn har sittet og regnet subtraksjonsstykker totalt feil, men det er alltid noen rundt omkring som kan oppdage det, det

kan være en lærer, eller bare en annen elev. Eller eleven selv merker at ikke alt blir som det skal, og da er det på sin plass med en ny demonstrasjon av hvordan materiellet virker.



Læring ved imitasjon.

Læring ved imitasjon var en form for læring som er brukt i stor utstrekning. Når alle barna går rundt på tå hev og forsøker å være så stille som mulig, gir det en positiv effekt i retning av at alle vil forsøke å være så stille som mulig. Problemet i dagens skole er vel at dette også går den andre veien. Barna ser også avviksoppførselen og kan ta etter denne. Når dr. Montessori kunne plassere en liten rampeunge på en utsiktspost i klasserommet hvor han kunne se alle de andre barna og deres oppførsel, var dette enkelt for henne som hadde ett slikt barn og en større mengde barn som var rolige og ivrig interesserte. Dr. Montessoris forskning på dette området kom lenge før Albert Bandura i 1969 utgav boken Principles of Behavior Modification, jfr (Aschehoug 1983: 629) Dermed var denne forskningen ikke noe verken Helga Eng eller dr.Montessori var kjent med.

Det sier seg selv at man har en annen situasjon hvis man har et større antall barn med ulik problematferd og resten av klassen som observatører til denne atferden. Slik er situasjonen ved min lille grendeskole Vammen Montessoriskole i dag. Vi innførte montessoripedagogikk høsten 2005. Ingen av førsteklasingene har gått i montessoribarnehage. To av barna har bakgrunn fra montessoriskole på Filippinene. Resten av barna har gått på ulike bygdeskoler med varierende grader av sosiale konflikter. Med montessorisystemets frihet kommer barnets personlighet og sosiale tendenser tydelig frem. Tidligere mobbeofre viser bøllete atferd og blir mobbere. Tidligere urolige elever blir interesserte og motiverte for læring pga. de kosmiske fortellingene som stimulerer til utforskning og lærelyst. Montessorielevene fra Filippinene fungerer som gode rollemodeller. De er enormt populære. De andre elevene vil

gjærne samarbeide med dem til enhver tid. Vi får stadig inn nye barn i alle aldre. Dette er ofte barn med traumer fra normalskolen, traumer som har påvirket deres sosiale og faglige fungering. Dette krever tid og krefter fra oss ansatte, men det er fascinerende å se hvordan disse barna finner faglig interesse, normalisation, for å bruke dr. Montessori sitt begrep. Men vi blir av og til nødt til å ta urolige barn ut av klassen, dvs. at vi må fjerne dem for at de ikke skal forstyrre arbeidsroen i klasserommet, og for at enkelte av de andre barna som har personlige tendenser til slik atferd, ikke skal se og imitere denne typen forstyrrende atferd.

Følger lese- og skriveundervisningen dr. Montessoris retningslinjer?

Ved kreative språkøvelser refererer jeg her til aktiviteter hvor barnet selv leser fra en skjønnlitterær bok eller konstruerer en egen tekst. Eksempler på slik tekst er brev, eventyr eller historier, bok- filmreferat-anmeldelser. Eller de tegner bilder og skriver en forklarende tekst til. På den ene av observasjonsskolene besto den største delen av enkeltelevenes daglige aktivitet av nettopp denne typen aktivitet. Ved språkferdigheter, "language skills", refereres det i tillegg til skjønnskrift, rettskriving, tegnsetting, setningsbygging og bygging av ulike typer dokumenter som for eks. brev, kort og liknende.

Dr. Montessori beskriver selv metoden for innlærning av lese og skriveferdigheter slik:

*"Repetition of the exercise.
Free choice.
Control of error.
Analysis of movements.
Exercise of silence.
Good manners in social contacts.
Order in the environment.
Care for personal cleanliness.
Training of senses.
Writing separate from reading.
Writing before reading.
Reading without books.
Discipline in free activity."* (Montessori 1966:138)

Vi ser her igjen en del av de samme prinsippene som preger selve metoden.

Dette ble den formelle standarden for praksis, utviklet tidlig på nittenhundretallet.

Jeg tar dette punktvis med utgangspunkt i egne observasjoner:

Jo, barna trenger mange repetisjoner for å utvikle disse ferdighetene. Disse repetisjonene fås blant annet ved at de oppfordres til å skrive tekst til det de har tegnet, skrive filmanmeldelse når de er opptatt av en film de nylig har sett. I det hele tatt oppfordres de til å skrive og lese så mye som mulig ut fra egne interesseområder.

Eks: en gutt i seksårsalderen var svært opptatt av amfibier. Han hadde lagt ut ”mathcing cards” for amfibier og sett på bilder i en bok om amfibier. Denne gutten var i tillegg svært glad i å tegne, derfor foreslo læreren at han kanskje kunne tegne en av froskene ut fra det bildet han så i boken. Bildet ble nydelig. Videre foreslo læreren at han kanskje kunne skrive litt om frosken. Hvor stor den var og litt om spesielle kjennetegn. Med litt støtte fra læreren kunne gutten stave seg gjennom litt enkel tekst og skrive av de viktigste fakta. Dette resulterte i at gutten lagde en egen bok om amfibier på femten sider. Med noen grunnleggende ferdigheter var denne gutten i stand til kreativt å utforske amfibienes verden.

For de litt eldre barna, som har utviklet litt større lese- og skriveferdigheter, har det åpnet seg et helt univers av muligheter for utforskning og bearbeidelse av faktakunnskap.

Neste punkt i metoden er fritt valg. Jo, barna velger ut fra interesser med litt hjelp av en lærer for å avgrense eller utvide oppgaven.

Eks: En tredjeklassejente hadde tegnet en svært fantasifull tegning. Kommentar fra læreren: ”Oi her skjer det mye, kan ikke du skrive ned det som skjer på dette bildet slik at det blir lett å huske for deg, og sånn at vi andre også kan forstå hele historien.”

Når barnet leser eller skriver av en tekst, vil det at barna kan se den riktige skrivemåten og setningsoppbygningen bidra til at de kan kontrollere egne feil. Men ved fri skriving blir feil ikke korrigert, for ikke å drepe barnets motivasjon.

Ved innlæring av bokstavene og i skriftforming får barnet anledning til å kontrollere bevegelsene. Dette var det svært få som holdt på med i den tiden jeg var tilstede og observerte.

Når dr. Montessori sier **Exercise of silence** mener hun antakelig at det er viktig med et stille og fredelig klasserom slik at barna kan få arbeidsro til å konsentrere seg. Selv om det til tider kan være svært mange barn tilstede i klasserommet, grupper rullerer på å gå ut og ha

gruppeundervisning og uroen og summingen i klassen ikke alltid er minimal, vil jeg si at det er bemerkelsesverdig hvor godt barna klarer å konsentrere seg om egne oppgaver, og hvor interesserte de er i å lære å finne ut av kunnskap som var ukjent for dem.

De lærerne som var tilstede viste alltid **Good manners in sosial contacts**, ved å ta en høflig tone henvendt til barna.

Order in the environment. Alt materiell hadde sine faste plasser, det var likevel en tendens til at viskelær, blyanter, puslespill, brikker og knotter forsvant og måtte etterlyses.

Care for personal cleanliness har kanskje vært mer selvfølgelig i vår tid enn det var for hundre år siden og i noen av de områdene hvor dr. Montessori underviste. Det virker som om dette ikke lenger er så viktig. Barna oppfordres ikke en gang til å vaske hender før de spiser. Barna vasker bord og rydder etter seg, men det tas ikke lenger spesielle forholdsregler for å lære barna personlig hygiene. Dette bygger på mine observasjoner i skolen. I montessoribarnehager finnes det rutiner og øvelser for dette.

Training of senses. Ved innlæring av bokstaver, formskrift og senere fri skrift, tar barna i bruk taktil og visuell sans. Dette er også de samme sansene som benyttes ved skriving på PC. I tillegg til skriving på PC benyttes fremdeles de samme forøvelsene til oppøving av finmotorikken før skriving, ved bruk av sjablonger i geometriske former, som fylles ut med håndskrevne linjer fra venstre til høyre.



Writing separate from reading. De fleste av de kreative språkaktivitetene dreide seg enten om lesing eller skriving. For eks. kunne et barn enten lese en bok, eller skrive og tegne. Men det fantes tilgjengelige språkøvelser i klasserommet som gikk ut på å lese et ord, for så å tegne og skrive av ordet. Ved to anledninger var par av ivrige førsteklassinger i gang med denne øvelsen.

Writing before reading. På de skolene hvor jeg observerte var det noen ganske få førsteklassinger og en svært aktiv andreklassing som fremdeles ikke kunne lese svært enkel, lydrett tekst på egenhånd. Andreklassingen hadde stor glede av å skrive og skrev mye, førsteklassingene forsøkte helst å unngå denne typen aktiviteter, men ble likevel sporadisk satt i gang med denne typen aktiviteter. Alt det skriftlige materialet som er til stede i et Montessoriklasserom kan nok virke litt skremmende på enkelte. Ved et par anledninger fant jeg disse barna på steder hvor de satt og forsøkte å gjemme seg. På den andre siden virket det som om denne gjemmingen ble kjedelig i lengden og da kom de frem av seg selv og sto rundt vennene sine for å se hva de drev med.

I disse tilfellene manglet barna noen viktige, grunnleggende ferdigheter og var derfor ikke i stand til kreativt å utforske det skriftlige materialet i klasserommet. De fikk da mulighet til å lære ved observasjon. Fra min egen klasse kan jeg fortelle at førsteklassingene helt fra starten av skoleåret har vært svært opptatt av å skrive prosjekt. De ser at dette er noe de eldre elevene driver med og vil gjerne gjøre det samme. De har ganske av seg selv funnet ut at de kan lage sine egne prosjekt ved å skrive av tekst de finner i faktabøker under bilder de synes er hyggelige. På denne måten har vi fått førsteklassinger som bare så vidt har lært bokstavlydene som skriver lengre tekster før de kan lese. Gjennom denne ”prosjektskrivingen” har flere av mine seksåringer jobbet seg frem til leseferdigheter.

Reading without books. I klasserommet hvor jeg observerte fantes det tilgjengelig norsk materiell på kort for lesing uten bøker. Men dette var sjelden i bruk. Derimot var det mange tilgjengelige bøker, og disse ble brukt flittig.

Det var også et stort utvalg kort med faktatekster om dyr. Disse kortene var i bruk stort sett hele tiden. Også fra min egen skole opplever jeg det er vanskelig å motivere barna for lesing av tekster fra kort. De foretrekker faktabøker. Faktabøkene blir stadig bedre tilrettelagt for barn. Årsaken til at selv barn med svært dårlige leseferdigheter foretrekker bøker fremfor enkle tekster på kort ligger sannsynligvis i at bøkene har bedre illustrasjoner.

Discipline in free activity, består i at de aller fleste barna til enhver tid er klar over hva de skal, bør eller kan gjøre av faglige oppgaver, og de aller fleste benytter det meste av tiden til å gjøre nettopp dette. Elevene har selv valgmuligheter innenfor de tilgjengelige alternativene. Om elevens valg, som i noen av tilfellene, der alternativene virket overveldende, var å ikke gjøre noe som helst, fant eleven selv ut at dette ble kjedelig. Eleven ble selv nødt til å oppsøke et alternativ eller fikk en tilpasset oppgave med veiledning av en lærer, slik at eleven kunne føle at han mestret noe og var med i gruppen.

I flere tilfeller hvor elevene ble bedt om å gjøre noe annet enn det de var i gang med, for eks når en jente hadde konstruert geometriske former to hele dager på rad og læreren sa at nå kunne hun ta en pause og gjøre noe annet resten av dagen. Da valgte hun selv å ta frem en skjønnlitterær bok som hun hadde begynt på tidligere. I et annet tilfelle blir den kreative skrivingen til et samarbeidsprosjekt. PC-en er ledig, hun får med seg en venninne og de samarbeider om å lage en historie på følgende måte: Venninnen skriver for hånd samtidig som de finner på historien. Samtidig med at det blir diktet og skrevet for hånd fører den andre piken inn historien i et tekstbehandlingsprogram, hvor hun bytter skriftfarge for hvert ord hun skriver. De holder på hele dagen, historien blir på flere maskinskrevde sider. Dette gir mye god trening i skriftspråkferdigheter.

Jeg har merket at det er lett å motivere barna til å bruke språket kreativt, som f eks når læreren bare behøver å forklare at det er fint for andre å få vite hva som foregår på den tegningen barnet er i ferd med å tegne. Det hadde derfor vært fint om barnet kunne skrive ned handlingen. Barnet setter umiddelbart ivrig i gang med denne skrivingen.

Da jeg startet mitt arbeid ved Vammen Montessoriskole i høst var det ingen av barna som spontant valgte kreative språkøvelser. Ingen skrev frie fortellinger og ingen hadde problemer med å rive seg løs fra teksten i en bok fordi den var så spennende. Jeg ble bekymret og må innrømme at jeg oppfordret og motiverte til denne typen aktivitet. Etter ca en måned var dette totalt snudd, det ble lest og skrevet så mye at jeg nå ble bekymret for matematikkfaget. Heldigvis har jentenes entusiasme for å skrive hestefortellinger dabbet av. De har skrevet mye og gått lei av seg selv. De skriver nå andre ting, det gjør guttene også. Dessuten blir matematikkmateriellet brukt flittig av begge kjønn, så fagaktivitetene har jevnet seg ut.



Stillhet

En rolig lærer som bruker lav stemme kan i seg selv bidra til å redusere støyen i et klasserom. Men er det nok? Vil ikke barnas spontane aktiviteter bidra til en del støy? Eller at de i det minste vil snakke om eller spørre om det de utforsker?

Eksempelene på lydnivå i både Helga Engs pikeklasse og dr. Montessoris observasjonsbarnehage i Roma tyder på at både montessori- og normalskole elever på den tiden, kanskje som et resultat av en annerledes barneoppdragelse, kanskje som et resultat av et annet ideal for barns oppførsel, generelt ikke brukte språket så mye og høyt som det er vanlig nå for tiden.

Paula Lillard kan fortelle fra sine skolebesøk at det var en slags konstant, kreativ summing av barnestemmer i klasserommene hun besøkte. Dette kan jeg bekrefte ut fra de skolene jeg har besøkt og foretatt observasjoner i. Det var aldri helt stille. En lærer sa til og med at det er ikke var noe poeng at det skulle være stille. Dette reiser to antagelser: Enten så var det den generelle trenden i oppdragelsen som førte til at både montessori- førskole elevene i Italia og pikeskoleelevene til Helga Eng, i lengre perioder av skoledagen var stille. Eller så har montessori- pedagogikken eller lærerens tolkning og gjennomføring av denne, forandret seg i de senere år, slik at den nå gir større rom for verbal språkbruk. Min egen erfaring og observasjon av undervisning i normalskole, tilsier at barna her, heller **ikke er stille og hører på læreren** størsteparten av tiden. Men i dette skoleslaget vet vi at både lærerrollen og undervisningen har gjennomgått en forandring, for å etterstrebe og imøtekomme samfunnets forventninger, slik disse kommer til uttrykk gjennom forandringer i mønsterplaner og utvikling av nyere undervisningsmetoder. Nyere undervisningsmetoder som, samarbeidslæring, rollespill, diskusjon som metode osv. burde danne et annet utgangspunkt for samhandlingen mellom lærer og elev. Helga Eng kjente til og observerte en del praksis for

forløperne til disse metodene. Hun ønsket at læreren skulle prøve ut og eksperimentere med slike metoder. Men med måtehold.

Den konstante summingen av stemmer fantes i de to klassene hvor jeg selv observerte. Til tross for at det i klasserommet på Oslo Montessoriskole til tider kunne være svært få elever tilstede i klasserommet. Ved et tilfelle var det ikke mer enn fem barn tilstede, fordi noen var på tur og andre var på håndarbeidsrommet. Men selv ikke i dette tilfellet gikk det et eneste minutt uten at et eller annet individ, lærer eller elev, sa et eneste ord. Barna brukte konstant språket for å konversere med kameratene, for å gi seg selv ros for det de hadde gjort, eller for å spørre om fremgangsmåten på en oppgave. Lærerne snakket alltid svært lavmelt, men de var størsteparten av tiden i muntlig interaksjon med et eller flere av barna. Lærerne forklarte oppgaver, ga hjelp og veiledning til elevenes egne planer, og inspirerte barn som ikke selv hadde funnet på noe å gjøre, til en eller annen meningsfylt læringsaktivitet, alt etter hva den enkelte elev trengte å øve seg på. Til alt dette ble språket konstant tatt i bruk.

Lærerne i begge klassene jeg besøkte var erfarne montessorilærere. De kjente til lytteøvelsene. De beveget seg stille og rolig og snakket med barna på en høflig måte med en lavmelt stemme. De var klar over at barna ikke var stille, men hadde heller ikke absolutt stillhet som noe mål. På montessoriskolen Lyse hvor støynivået kunne være svært høyt, hendte det at barn ringte i en bjelle for å si fra om dette og at de ville ha det litt roligere for å få arbeidsro. Lærerne derimot betraktet ikke dette som noe problem. I en samtale jeg hadde med den ene hovedlæreren sier hun at ”barna må jo få lov til å snakke sammen når de jobber, og da blir det jo litt lyd, da. Det er ofte de ringer i bjellen når det ikke engang er noe bråk.” Jeg kan bekrefte at støynivået var under middels enkelte av de gangene hvor et eller annet barn syntes det var for høyt. I dette klasserommet kunne det være opp til 42 barn i alderen 6-9.

I tillegg til lærerne som forbilde, hadde dr. Montessori også utviklet en egen metodikk for å redusere støynivået. Som vi tidligere har sett var det faste rutiner som oppfordret barna til å lage minst mulig støy. Det totale lydnivået i klasserommet bidro også til å redusere lyd. Alle gikk på tå hev og man hørte straks enhver lyd. Ut fra observasjoner og egen praksis vil jeg si at stillheten er brutt. En norsk montessoriskole er ikke en taus, fāmelt skole, like lite som en norsk offentlig skole er det. Men det er heller ikke læreren som bryter denne stillheten med sin leksjon som alle barna må være stille for å få med seg, slik Helga Eng ønsket ut fra den tradisjonen hun var vant med og foretrakk. Det er barna selv som har brutt stillheten i

montessoriskolene. Jeg kan ikke se hvordan det skal la seg gjøre å få tilbake denne stillheten ved hjelp av noen av Montessoris virkemidler.



Frihet.

Når Paula Lillard ved sitt besøk til en tilfeldig skole, spør ulike barn om hvorfor de har valgt det arbeidet de holder på med, blir svaret alltid det samme. Barna blir forbløffet over spørsmålet. De har virkelig ikke tenkt over årsaken til valgene. De gjorde sine valg ut fra egne ønsker og preferanser. En moderne vri med flere aspekter er ukeplanen. Dette er ikke noe som har opprinnelse fra dr. Montessoris praksis eller litteratur. Det videreføres ikke engang til elever som tar montessorilærerstudiet. Dette er en praksis som snarere har sin opprinnelse i Dalton- og Winnetkametodene.

Ukeplanen kan praktiseres på flere ulike måter. Alt fra en form for loggbok hvor barna skriver ned de aktivitetene de faktisk gjør og de tidspunkt hvor de blir utført, til et mer lærerstyrt alternativ hvor de arbeidsoppgavene barna skal gjøre i løpet av en uke blir skrevet ned punkt for punkt av læreren. Elevene krysser da av når de er ferdige med arbeidsoppgaver. Det blir i Norge i dag benyttet en eller annen form for ukeplan på alle de montessoriskolene hvor jeg har gjort meg kjent med undervisningens struktur.

- Oslo Montessoriskole: Elevene fra fjerdeklasse og oppover fyller selv ut en ukeplan i starten av uka. Lærer hjelper eleven med å nå målene på planen og fremskaffe nødvendig materiellet eventuelt faktastoff.
- Drøbak Montessoriskole: Elevene får individuelle ukeplaner ferdig skrevet av lærer hver uke fra og med første klasse. Det benyttes belønning i form av klistremerker til elever som blir ferdig med ukeplanen i løpet av en uke.
- Jarteigen Montessoriskole: Skolen benytter seg av loggbøker med preg av en slags kontrakt. Elevene skriver opp de aktivitetene de gjør til ethvert klokkeslett. Det føres kontroll med dette i form av underskrifter og stempler i rubrikker i loggbokheftet.

- Montessoriskolen Lyse: Skolen har de seneste årene eksperimentert med en rekke ulike varianter av arbeidsplan for barna på mellomtrinnet, dvs. for femte til syvende klasse. De har hatt ukeplaner barna selv førte opp, og de har hatt lærerlagde ukeplaner. Ut på våren 2005 endte de opp med månedsplaner med angitte tema som er felles for hele gruppen fra 5. til 7. klasse.
- Vammen Montessoriskole (Min egen skole): Barna har fått det de var vant til. Noen fungerer bra med loggbok, andre med lærerstyrt ukeplan. Første til andre klasse blir vårt første kull med "ekte montessoribarn". De får ingen ukeplan, og må øve seg i å ta egne valg og ansvar for egen læring. Selvfølgelig får de hjelp av lærer til å velge hensiktsmessige læringsaktiviteter i form av montessorimateriell.

Det er både fordeler og ulemper ved bruk av ukeplaner i montessoriskoler. Når barnet får ferdige ukeplaner er det lettere for læreren å kontrollere de aktivitetene barna skal gjøre. Barnets spontanitet og eget initiativ til selv å velge faglige aktiviteter som virker utfordrende og motiverende for barnet blir redusert. Etter en presentasjon gitt av en lærer kan barnet bli fasinert av en type arbeidsoppgave. Barnet kan ønske å holde på med denne typen oppgave over tid, men dette reduserer barnets sjans til å bli ferdig med ukeplanen i løpet av det angitte tidsintervallet.

Et positivt aspekt ved ferdiglagde ukeplaner kan være at det begrenser og spesifiserer arbeidsoppgaver for barnet slik at det blir lettere å velge, og barnet kan dermed bruke mindre tid på sommel mellom hver hensiktsmessige arbeidsoppgave. Hvordan hvert enkelt barn håndterer de ulike formene for ukeplaner varierer. Noen blir rammet inn og motivert av ukeplanen, andre igjen blir begrenset og tiltaksløse.



8. AVSLUTNING.

Helga Eng var ingen reformpedagog og advarte mot bruk av metoder som medførte radikale forandringer. Hvis man tar for seg dagens lærerrolle i Norge vil jeg hevde at utviklingen har gått i hennes favør. Hennes definisjon av eksperimenterende pedagogikk har utviklet seg til den norske lærers metode, slik den nå formidles til lærerstudentene i form av veiledningsdokumentet. Mål og metode utformes og begrunnes ut fra læringsteoretiske synsvinkler. Metode og gjennomføring evalueres for å se hvordan metodetilnærming fungerte i forhold til mål.

De nyere metodene som benyttes i dag har generelt sett ikke medført noen radikal forandring for skolens rammebetingelser. Klassens undervisning ledes av en klassestyrer som sporadisk benytter seg av en tavle som finnes i den ene enden av klasserommet. Elevene sitter ved pulter og lærer abstrakte begreper mer eller mindre uten verken visuell eller taktil støtte av konkrete. Lærebøker og oppgavehefter benyttes, og disse kan være mer eller mindre illustrerte. Læreren har nå som før den samme valgfriheten med hensyn til metodevalg. Selv om denne valgfriheten nå plutselig blir offentlig proklamert i den nye mønsterplanen, er dette en valgfrihet som, nå som før, begrenses ved praktisk gjennomføring av lærernes kompetanse, preferanse og den rådende undervisningskulturen på den enkelte skole. Gruppearbeid og prosjektarbeid benyttes, og dermed styrker man samarbeidet mellom elevene.

Den økende graden av fokus på samarbeid er en utviklingsretning som verken Helga Eng eller dr. Montessori forutså. Dr. Montessori tok likevel høyde for dette i undervisningen med aldersblandede klasser, hvor de eldste får styrket sin kunnskap ved å lære bort til de yngre. Nettopp slik dette ble praktisert ved Helga Engs barndoms landsskole. For Helga Eng virket dette naturlig nok ikke særlig revolusjonerende.

Dr. Montessori legger opp til mer prosjekt og gruppearbeid etter seksårsalderen. Utviklingen i forhold til mer vekt på samarbeid mellom elevene og mindre formell avstand mellom lærer og elev kan ha bidratt til å øke støynivået i begge klasseromsslagene. Det tyder på at elevene er mer verbalt aktive i skoletiden enn for hundre år siden.

Hvordan kan en pedagogisk undervisningsmetode utviklet fra noe så absurd som fysisk-antropologisk metode ha overlevd like til i dag, og spredt seg over hele verden?

Her gir Helga Eng oss svaret. Hun forteller oss om dr. Montessoris intuitive barnepsykologiske forståelse. Dr. Montessoris faglige innsikt i psykologisk metode virket i seg selv ikke særlig imponerende på Helga Eng. Men Helga Eng roser dr. Montessori for hennes glimrende intuitive forståelse av barnet, og det er nødvendigvis mot denne forståelsen hun tolket observasjoner og utviklet sin metode. Det er ikke videre vitenskapelig, ut fra den metoden hun selv hevdet å benytte. Men det er ikke så verst ut fra et sosialantropologisk perspektiv. Hun tolker og observerer ut fra sin forhåndskunnskap. Hun samler inn store mengder data gjennom nøyaktig beskrivelse av observasjoner og intervju med informanter. Hun gjør ikke dette selv, men har sine feltarbeidere, lærerne som bor på stedet, til å foreta denne datainnsamlingen som hun så kan evaluere og benytte til videre utvikling av metoden.

Hvorfor kommer økningen i bruk av montessorimetoden til Norge nå? Hvorfor ble den ikke innført for omtrent hundre år siden slik som i Danmark? Dr. Montessoris suksess på verdensbasis ligger i at hun opprettet et system som det lot seg gjøre å videreføre til ildsjeler som så kunne utvide og drive pedagogikken videre. Dette kunne en dame aldri ha klart på egenhånd. Til dette måtte hun ha tusenvis av engasjerte pedagoger. Metodens overlevelsese- og videreføringspotensiale ligger i at hun som person evnet å engasjere å videreføre sine tanker til oppegående pedagogisk interesserte mennesker, som hun klarte å rive med i den forstand at de kom til å se montessoripedagogikken som det eneste rette for seg selv og de barna de hadde ansvar for. Det er i dette dr. Montessoris suksess ligger.

Pedagogikken appellerte ikke til Helga Eng slik den gjorde til Thora Constantin- Hansen. Grete Haslund var ingen pedagog og hadde andre kjepphester. I Danmark fikk Thora Constantin-Hansen den støtten hun trengte av andre som tenkte i de samme baner som henne selv, som f.eks Fredrik Thomassen. I Norge forble pedagogikken en kuriositet som ikke egentlig hadde relevans for norske forhold. Den norske skolekulturen var da som nå seg selv nok. Man ønsket som Helga Eng heller å se hva vi alt hadde, for så å bygge videre på dette. At den store økningen i antall montessoriskoler kommer som en direkte følge av en skolepolitikk som legger ned bygdeskole er ingen overraskelse. I følge til Christian Beck skjer dette i utgangspunktet som en nødløsning for den enkelte grendeskole. Grendeskolen velger montessoripedagogikk som et taktisk valg for å få godkjent sin skole og fordi det regnes som den best likte skolen. (Beck 2005)

Det er også dette som har skjedd ved min egen lille grendeskole. Vi har både foresatte som fanatisk kjempet for bygdeskolen og måtte godta en friskoleløsning og nå et stadig økende

antall foreldre som velger denne skolen for det pedagogiske alternativet de ønsker for sine barn. Akkurat slik Beck sier: ”*De som mente at friskolen var en nødløsning sier i dag at de foretrekker friskolen.*” (Beck 2005)

Men også her har dette kostet ildsjeler, et større antall mennesker som har brent seg totalt ut, for å få denne lille skolen til å bli en Montessoriskole. Vi har i Norge i dag et stadig økende antall ildsjeler som brenner for dr. Montessoris hundre år gamle pedagogikk. Nå som før, privat og med minimalt av offentlig støtte. Spørsmålet blir da til personlig vinning for hvem? Kommunen? Barna? Foreldrene? Lokalsamfunnet? Spørsmålene besvares lokalt gjennom den pedagogiske innføringen og videreføringen av en metode som av Helga Eng på tretti-førtitallet ble vurdert til å være, ikke noe stort bidrag til den norske pedagogikken.



KILDER:

Abel, Catrine-Lise Hannestad: (2000) Dansk Kvindebiografiske Leksikon. Rosinate Forlag A/S, København

Aukrust Vibekke Gøver, Nielsen Harriet Bjerrum, Lauvås Per, Nordland Eva: (1986) Helga Eng sett med dagens øyne, Utkast pedagogisk forskningsinstitutt Det sosialpedagogiske studiet Universitetet i Oslo Nr 8 Desember 1986.

Aschehoug og Gyldendals:(bind 1. 1983) Store Norske leksikon. Kunnskapsforlaget.

Beck, Christian: (2005) Aftenposten mandag 10. oktober s 6.

Buk-Berge E , Harbo. T og Hjordemaal. F:(2000) Pionerer i Norsk fagpedagogikk. Didakta Norsk Forlag AS Oslo

Bull EDV, Jansen Einar: (1931) Norsk Biografisk Leksikon Bind 5 Oslo Forlag av H. Achehoug og co W.Nygaard

Dansk Biografisk Leksikon nr 23 : (1942) J.H. Schultz Forlag København

Eng, Helga. Norsk opdragelsesvidenskap:(1900-1925) (Enkeltartikkel- skanning nr 75JA33838)

Eng, Helga:(19?) Begavelsesforskning [S.l.]:[s.n.]

Eng, Helga: (1921) Barnets følelsesliv: i sammenligning med den voksnes: en eksperimentell undersøkelse Kristiania: Aschehoug

Eng, Helga: (1922) Trekk av barnets sjel liv med hensyn på forsømte barns opdragelse. I Barn og Ungdom Nordisk Social=Pedagogisk Tidsskrift aargang 1922 hefte 4.

Eng, Helga: (1926) Barn og Bok. [S.l.]:[s.n.] (skanning nr.75JA33835)

Eng Helga:(1932) Årringer i sjelens vekst fra ti til tyve års alder. Särtryck ur Pedagogiska Spörsmål n.r 1 feb. 1932.

Eng, Helga: (1934) Undervisningskunst. Bilag til Yrkesoplæring nr 2. 1934 (skanning nr. 75KJ20981)

Eng, Helga: (1937.) Eksperimentalismen. i særtrykk av artikkel i Festskrift til Professor Dr. Anathon Aall

Eng, Helga: (5. februar 1938) tiltredningsforelesning .Vår skole, utgitt av Norges lærerinneforbund nr.5. 27 årgang

Eng, Helga:(1938/1947) Forelesningsrekke Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Eng, Helga: (1945) Barnet som Kunstnar [Stockholm]. Norsk Pedagogisk studiesamling 731317.

Eng Helga: (1946) Åtte års studiet.Serprent or NorskPedagogisk Oslo Tidsskrift, hefte 10 1946.

Eng, Helga: (1959) Barnetegning fra den første streken til farvetegningen. Cappelen. Oslo

Eng, Helga: (udatert) Liste med nummererte mangler ved Montessori metoden, Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Eng, Helga: (udatert) seks siders notat. Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Eng, Helga: (udatert) tre unummererte sider. Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Eng, Helga: (udatert) notater om the Advanced Montessori method. Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Eng, Helga: (udatert) Liste over fordeler med metoden. Nasjonalbiblioteket, MS.fol 4027 C27 Etterlatte papirer.

Haslund, Grethe: (30 november 1913) Artikkel i Husmoderen.

Huse, Jofrid: (1982) Helga Eng grunnleggjande studieår- Universitetet i Trondheim.

Lillard, Paula. P. (1996) Montessori Today- A Comprehensive Approach to Education from birth to Adulthood. Schocken books New York.

Montessori, Maria: (1915)The California Lectures of Maria Montessori, Collected Speeches and Writings. Clio Montessori series. Reprint fra 2000.

Montessori, Maria: (1917) Montessori Metoden , Povl Branner København.

Montessori, Maria: (1948 reprint 2000) To educate the human potential, The Clio Montessori series,

Montessori, Maria: (1961) What you should know about your child. The clio montessoriseriess, Oxford, England. reprint 2002.

Montessori, Maria: (1964) The Montessori Method, Schocken books, New York.

Montessori, Maria: (1966) The Secret of Childhood Fides Publishers Canada.

Montessori, Maria: (1967) The Discovery of the Child. Denne oversatte engelske utgaven av La scoperta del bambino kom først i 1967 av Fides Publishing Group.

Montessori, Maria: (1996) From childhood to adolescence, The Clio Montessori series .

Montessori, Maria (2000): The absorbent mind. Først utgitt 1949. Cio press Oxford, England.

Montessori, Maria: (2002) The Advanced Montessori Method-I The clio Montessori series
først utgitt i 1918.Oxford, England.

Montessori, Maria:(2004) The Advanced Montessori Method-II, The clio Montessori series,
først utgitt i 1916.

Næslund, Jon:(1979) Boken om pedagogerna, Liber UtbildningsForlaget.

Nygård, M:(1986) En undervisnings-modell, Oslo, Norsk spesialpedagogisk forlag,

Standing, E.M. (1957) Maria Montessori her life and work. Oprinnelig publisert i London av
Hollis og Carter.

Thomassen: (1913) Maria Montessoris opdragelsesmetode, Lehmann og stanges forlag
København

Vatland Hestnes, Martine, Lexow, Marie: (2004) Montessoriforlaget.

White, Jessie: (1914) Montessori schools as seen in the early summer of 1913. London
Humphrey Milford Oxford university Press.

Pedagogisk- psykologisk ordbok (1991.) En fagbok fra Kunnskapsforlaget. Aschehoug-
Gyldendal