

Audun Mollan Kristoffersen

Inkludering og estetikk

En teoretisk undersøkelse av hvordan en tenkt pedagogisk tilnærming kan forene inkludering som ideologi og John Deweys estetiske teori

Master i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2010

Pedagogisk institutt
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet
Trondheim

Forord

Å fullføre denne masteroppgaven ved NTNU har vært som en lang reise mot en ny erfaring. Erfaringen har omhandlet overvinnelse av språklige vansker grunnet dysleksi, og det å forene to temaer jeg bryr meg om; inkludering og estetikk. Erfaringsreisen har ikke blitt kortere ved at jeg har stanget hodet i ”kompetansetaket” i et ambisiøst teoretisk masterprosjekt. Derfor er det en seier å kunne si: ”Endelig fullførte jeg denne reisen!”.

Utgangspunktet for oppgaven har vært å undersøke en tenkt pedagogisk tilnærming om inkludering og estetikk, og hvordan disse kan forenes i praksisfeltet. Å forene disse temaene har vært med på å gi et teoretisk fundament i det videre arbeidet med å bruke estetikk som inkluderingsredskap i grupper.

Gode hjelpere har vært en nødvendighet på reisen, og jeg har mange å takke. Siden oppgaven undersøker to ulike områder har jeg hentet inspirasjon fra to fagpersoner på Pedagogisk institutt ved NTNU. Takk til min veileder Hansjørg Høhr. Du har vært en trygg støttespiller i et vanskelig estetisk ”farvann”. Takk for at du har hatt troen på meg og mitt prosjekt. Takk til Torill Moen som veiledet meg frem til temaene inkludering og estetikk. Din inspirasjon ligger mellom linjene i inkluderingskapittelet.

Jeg må også takke venner som har støttet meg på forskjellige måter, dels gjennom bare å være venner, dels gjennom å invitere meg på middag, overrasket meg med lunsjbesøk, trukket meg ut av ”masterbobbla” gjennom cafébesøk og gjennom å ha tilbudt seg å hjelpe. Per Øyvind, Sølvi og Kjell Åge har hjulpet meg med korrektur. Stor takk til dere. Og sist, men ikke minst vil jeg takke mine foreldre, Anne Grete og Børge, for faglig støtte og for språklig hjelp. Dypest sett har dere hjulpet meg i å skape en ny erfaring.

Trondheim,
30. juni 2010

Audun Mollan Kristoffersen

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 METODISKE VALG	2
2.0 INKLUDERING	5
2.1 DEN HISTORISKE VEIEN TIL EN INKLUDERENDE SKOLE	5
2.1.1 <i>Fra integrering til inkludering</i>	6
2.1.2 <i>Den amerikanske inkluderingsbevegelsen</i>	7
2.1.3 <i>Inkludering i Salamanca-erklæringen</i>	8
2.1.4 <i>Ulike diskurser og paradigmer</i>	10
2.2 DEN INKLUDERENDE SKOLEN	12
2.2.1 <i>Demokratisering</i>	13
2.2.2 <i>Felleskap</i>	14
2.2.3 <i>Utbytte</i>	15
2.2.4 <i>Deltagelse</i>	16
2.2.5 <i>Helhet</i>	16
2.3 PEDAGOGISK TILNÆRMING AV INKLUDERING	17
3.0 DEWEYS ESTETIKKBEGREP	19
3.1 ERFARING	19
3.1.1 <i>Helhet</i>	19
3.1.2 <i>Impulsjon og motstand</i>	20
3.1.3 <i>Uttrykket i en erfaring</i>	22
3.1.4 <i>"Gjøre" og "Gjennomgå"</i>	23
3.1.5 <i>Persepsjon</i>	25
3.1.6 <i>Estetisk kvalitet</i>	25
3.1.7 <i>Fullbyrdelsen</i>	27
3.1.8 <i>Avbrutt erfaring</i>	27
3.1.9 <i>Delerfaring</i>	28
3.2 ESTETISK ERFARING	30
3.2.1 <i>Sanseren av en estetisk erfaring</i>	31
3.2.2 <i>Sanseegenskaper</i>	32
3.3 HENSIKTEN MED ESTETIKK	33
3.4 ERFARINGSTEORETISK PERSPEKTIV	34
4.0 HVORDAN TENKE EN PEDAGOGISK TILNÆRMING AV INKLUDERING I ET ERFARINGSTEORETISK PERSPEKTIV?	35
4.1 INNHOLDET I DEN PEDAGOGISKE TILNÆRMINGEN	35
<i>Innholdet i basen</i>	36
<i>Kjerneområdene fra inkludering og estetikk</i>	37
<i>Inndelinger av basen</i>	38
<i>Felleskaperfaringer som utgangspunktet for læringsprosessen</i>	40
4.2 HVORDAN KAN DEN PEDAGOGISKE TILNÆRMINGEN LEGGE TIL RETTE FOR FELLESKAPERFARINGER?	41
<i>Et læringsorientert læringsmiljø</i>	42
<i>Læringssyn</i>	43
<i>Læringsredskaper</i>	44
<i>Læring</i>	45
4.3 HVORDAN KAN DEN PEDAGOGISKE TILNÆRMINGEN TENKES I PRAKSIS?	46
4.4 EN PEDAGOGISK TILNÆRMING SOM SKAPER INKLUDERENDE ERFARINGER	48
5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	50
LITTERATURLISTE	54

1.0 Innledning

”Hvordan kan man tenke tanken på en annerledes måte?”. Setningen kom fra en lærer i en forelesning om inkludering ved spesialpedagogikkstudiet høsten 2005, og den gjorde inntrykk på meg. Setningen handler om å lete etter løsninger, når inkludering i praksis møter utfordringer. Dette har i sin tur blitt en ledetråd inn til denne oppgaven hvor jeg har prøvd å tenke en lang og annerledes tanke omkring begrepet inkludering.

Dette prosjektet startet høsten 2005, da jeg først møtte begrepet inkludering. Den enkleste definisjonen på inkludering er at det er en ideologi og et utdanningsfaglig begrep som omhandler å møte alle elevers forskjelligheter, og å skape mangfold gjennom å møte deres forskjelligheter. En inklusiv orientering blir regnet som det beste redskapet når en ønsker å bekjempe diskriminerende holdninger og skape inkluderende felleskap (Bø & Helle 2007). Samtidig som jeg fikk kjennskap til inkludering som et utdanningspolitisk ideal fikk jeg også innblikk i at inkludering i praksisfeltet ikke synes å være helt kompatibel med idealet. I studiet møtte jeg ikke sjelden sitater som dette i faglitteraturen: ”inkludering – meir retorisk enn praktisk” (Haug 2004b s. 9), eller: ”På et eller annet tidspunkt må vi stoppe opp å reflektere over det dårlige samsvaret mellom vår ideologi om den inkluderende skolen og dagens praksis. Har vi gapt for høyt? Er det mulig å tilby alle elever tilpasset opplæring med høy kvalitet i en ikke-segregerende skole?” (Dalen 2004 s. 15). Forskning som har skissert dilemmaer mellom inkludering som ideal på den ene siden og en inkluderende skole i praksis på den andre, har også presentert kimer til løsninger, områder som bør undersøkes slik at idealet kan rotfestes i praksisfeltet. Blant annet har det i stedet for å forstå inkludering som et høytflygende ideal blitt tatt til ordet for å prøve å forstå inkludering som en pedagogisk tilnærming som prøver å endre skolens praksis (Werner 2008). Skal man forstå en pedagogisk tilnærming av inkludering må man tydeliggjøre hva den inneholder, og hvordan man kan gjøre tilnærmingen i praksis. Denne oppgaven er en lange tanke omkring inkludering, men den har også et erfart perspektiv som inkludering sees fra.

Fra 2006 til 2009 gjennomførte jeg en internasjonal samlingsbasert utdanning i ”Playback theater” i Finland, Sverige, Nord-Irland, Skottland og Tyskland. Kort fortalt er dette et fortellerteater der publikum inviteres til å fortelle egenopplevde fortellinger. Fortellingene spilles spontant tilbake av en skuespillertrupp, derav navnet play back, på norsk å spille tilbake. Inspirasjonskildene til denne teaterformen kommer fra kulturer der den muntlige

fortellertradisjonen står sterkt (Fox 1994). Hensikten med teaterformen er å danne samværsformer som skaper mulighet for nærhet og fellesskap gjennom fortellingene til individene i en gruppe. Professor i pedagogikk ved Kasel universitet, H. Dauber (1999) oppsummerer min subjektive oppfatning av denne teaterformen når han sier: "Playback mobilizes the whole person, and allows one to form thoughts, feelings, and impressions in a bodily expression that connects individual and collective experiences in a unique way" (s.74). Slik jeg har erfart denne teaterformen er det å fortelle egne fortellinger i en kollektiv situasjon, det å bli lyttet til og kunne se sine egne fortellinger bli spilt tilbake, noe som påvirker en. Det å fortelle egenopplevde fortellinger ved å sette ord på tanker eller opplevelser i en kollektiv situasjon, er med på å skape en aktiv deltagelse der en fortelling hos en vekker til live en ny fortelling hos en annen. Å dele noe aktivt med ord kan være kimen til nye handlinger i etterkant. Mitt perspektiv på inkludering er preget av hvordan man kan nå hele mennesket, den enkelte og kollektivet, og hvordan vi gjennom inkluderende handlinger kan bane vei for nye handlinger i fremtiden. Uten å ha vært klar over det har mitt pedagogiske syn ved begynnelsen av denne oppgaven vært preget av en estetisk måte å forstå omverden på. En tidlig forståelse av estetikk som begrep er at det er den kunnskap som kommer til oss gjennom sansene (*Det store norske leksikon* 2010). Men begrepet forstås forskjellig alt etter hvem som tolker det. Med hjelp av støttelitteratur, Rasmussen (2001), har valget i denne avhandlingen falt på Deweys estetiske teori. Hans estetiske teori i *Art as experience* (Dewey 1934/1958), bygger på et helhetlig syn på mennesket gjennom hvordan man gjør erfaringer med utgangspunkt i sansene. Deweys estetikkbegrep utgjør derfor et sentralt perspektiv i denne oppgaven.

Problemstillingen i oppgaven er som følger:

Hvordan tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringssteoretisk perspektiv?

1.1 Metodiske valg

Problemstillingen krever teoretiske valg og belyses gjennom teori. For å tenke denne tanken vil jeg gå til teori omkring inkludering og til Deweys estetikkbegrep, til sist vil jeg prøve å forstå hvordan man kan tenke en pedagogisk tilnærming når man ser begrepene sammen gjennom problemstillingen. En videre avklaring av begrepene inkludering og estetikk vil bli gitt i teorikapitlene. Å klargjøre et ståsted gjennom å tenke pedagogiske konsekvenser ut fra

teoretiske premisser er en del av det som ligger til grunn for denne oppgaven, og påvirker de metodiske valgene. I oppgaven vil de teoretiske perspektivene og metodiske valgene jeg gjør veves sammen underveis.

Inkludering som ideologi utgjør det landskapet jeg ønsker å studere, som jeg ser fra en estetisk synsvinkel. En klargjøring av hvordan en kan tenke inkludering som pedagogisk tilnærming vil bli gjort under teorikapittelet om inkludering.

Deweys estetikkbegrep utgjør synsvinkelen jeg ser inkludering med. Dette gjør det nødvendig å redegjøre for noen viktige trekk ved Dewey. Dewey regnes for å være den mest kjente representanten for pedagogisk pragmatisme. Pragmatisme regnes for å være en filosofisk anskuelse som hevder at koblingen mellom teori og handling er avgjørende for teoriens sannhet og handlingens gyldighet (Egidius 1998). Kunnskapssynet i pragmatismen har en aktiv forståelse av utviklingen av intellektet, der det blir lagt vekt på organismenes samspill med miljøet. Intellektet utvikles ikke ved passivt å tilpasse seg miljøet, men i et aktivt samspill. Utvikling er ikke et mål i seg selv, det skal brukes til å bygge bedre samfunn. Deweys virke som foredragsholder og forfatter strekker seg fra 1882 til 1952. Tenkingen hans berører felt innen vitenskapsgrener som pedagogikk, psykologi, etikk, estetikk og demokrati, og verkene hans er i dag samlet i 37 bind. Han var aktiv i samfunnsdebatten i sin samtid. Dewey så filosofi og pedagogikk som to sider av samme sak. Han skapte derfor ikke et skille mellom vitenskapen på den ene siden, og verdier på den andre, men mente at hverdagslige handlinger og naturvitenskaplig forskning burde være gjennomsyret av de samme verdiene. I dette ligger at kunnskap for Dewey er handling. Den pedagogiske grunntanken var å fostre demokrati gjennom utdanningen. Hans demokratibegrep har to sider: den ene er knyttet til politisk demokrati og den andre til demokrati som idé. Et politisk demokrati omfatter stemmerett og valg av representanter, mens den demokratiske idé kan forstås som en livsform der mennesker er bundet sammen gjennom utveksling og deling. Det er denne formen for demokrati som Dewey regner for den viktigste. Da *Art as Experience* ble utgitt i 1934 hadde han allerede skapt verker som "Democracy and Education" i 1916 og "The public and its problems" i 1927, og i begge uttrykkes hans tanker om demokrati (Eikseth 2008). Demokrati blir ikke nevnt og beskrevet i *Art as Experience*, men verket bygger på hans tidligere sosiale teorier. Deweys kunstteori som presenteres i *Art as Experience* har forbindelse til sosial praksis og kulturell meningsdanning i tidligere verker (Rasmussen 2001). Selv om Deweys tenkning har berørt mange felt som bl.a etikk, psykologi og demokrati, så er det begrepet estetikk innen

en pedagogisk ramme jeg her fordyper meg i. Min tolkning av estetikk tar utgangspunkt i kapittel 3, 4 og 5 i *Art as Experience* (Dewey 1934/1958). Disse kapitlene legger også grunnlaget for det erfaringsteoretiske perspektivet i oppgaven.

2.0 Inkludering

For å forstå inkludering som overordnet begrep, må man se det som en del av den historiske utviklingen av det spesialpedagogiske praksisfeltet i Norge, med påvirkning fra en international utvikling. Veien frem til inkludering har gått gjennom segregering og via integrering, for å hjelpe barn med spesielle behov (Uthus & Lysberg 2004). Segregering i denne sammenhengen forstås som utskillelse, der noen skilles ut for å få tilfredsstillende opplæring (Bø & Helle 2007). I over 150 år har skolen blitt brukt som et middel for sosial integrasjon, men det er først de siste 50 årene vi har fått en obligatorisk skole som skal tilpasses alle elevene (Dale 2008). Begrepet inkludering kom som et ideologisk og utdanningsfaglig begrep til Norge etter Salamanca-erklæringen i 1994, og ble deretter forskriftsfestet i læreplanens generelle del i L 97 (Strømstad, Nes og Skogen 2004a), og senere i K 06. Selv om det har vært forskriftsfestet i over 10 år, viser Strømstad (2004) og Nes (2004) at det ikke eksisterer en felles forståelse av begrepet.

For å tydeliggjøre begrepet inkludering, vil jeg starte med å redegjøre for den historiske veien frem til begrepet. Jeg vil se på utviklingen av det spesialpedagogiske feltet, påvirkningen fra den amerikanske inkluderingsbevegelsen og Salamanca-erklæringen. Den historiske veien blir utgangspunktet for ulike diskurser som har forskjellige forståelsesrammer av begrepet. I andre del vil jeg definere hvordan jeg tolker inkluderingsbegrepet i en inkluderende skole.

2.1 Den historiske veien til en inkluderende skole

Utviklingen av det spesialpedagogiske feltet har vært bygd opp rundt et segregerende system, der noen har blitt skilt ut fra den vanlige skolen for å få tilfredsstillende undervisning.

Inkludering, dukker opp i forarbeidet til L-97, og blir en videreføring av tanken om ”en skole for alle” som kom for fullt på 60-tallet (Strømstad, Nes & Skogen 2004a). Et skolesystem med mange segregerende elementer har gradvis blir overtatt av en voksende inkluderende ideologi som skulle favne alle. For å forstå at vi har hatt et skolesystem med segregerende elementer, vil jeg starte den historiske redegjørelsen med Allmueskolen og frem til i dag.

I 1739 ble Allmueskolen innført i Norge. Den ble regnet for en felles skole for alle, der det pedagogiske utgangspunktet var å gi innføring i kristen oppdragelse. Skolen omfattet 5-årig skolegang, og lovgivingen som førte frem til Allmueskolens inntreden var prinsippet om at

alle barn – i byen og på landet- skulle gå på skole. Det var derimot ikke skoleplikt og foreldre kunne selv undervise sine barn på andre tilfredstillende måter. Første lov knyttet til barn med lærevansker kom i 1881, og dette er første gang det blir innført skolerett eller skoleplikt for disse barna. Her ble barn med særskilte behov (døve, blinde, evneveike osv) skilt ut fra den vanlige skolen, og formålet med undervisningen var ”praktisk livsvirksomhet” og forberedelse til konfirmasjonen. I kategorien ”barn med særskilte behov” ble det skilt mellom dannelsesdyktighet og dannelsesudyktighet. ”Forestillingen om at noen mennesker ikke hadde dannelsespotensiale holdt seg lenge” (Sjøvoll 2009 s. 7). I etterkant av loven fra 1881 kommer den 7-årige folkeskolen for alle i 1889. Det er her det virkelige skillet mellom folkeskolen og spesialskoler blir skapt, og ordningen besto helt frem til 1975. Etter 2. verdenskrig ble spesialskolesystemet ytterligere utbygd, og man kan si at spesialundervisning som begrep opprinnelig stammer fra betegnelsen på undervisningen som det norske spesialskolesystemet etablerte ved lov i 1951. Spesialundervisning har derfor utviklet seg gjennom en 100 år lang historisk tradisjon med segregerte statlige spesialskolesystem, der man har skilt barn med særskilte behov ut av den vanlige skolen (Op.cit).

Samtidig med den segregerte historiske linjen, kom tanken om enhetsskolen som politisk instrument for sosial utjevning allerede i 1860/70 årene, med Johan Sverdrup og danningen av Venstre. Enhetsskoletanken bygget på et likeverds- og likhetsideal gjennom ”en skole for alle”. Den har vært og er en av Arbeiderpartiets sentrale skolepolitiske ideer, og vi begynner å se konturene i tiden etter 2. verdenskrig. På 60-tallet kommer integrering inn som en del av enhetsskoletanken i fremveksten av den nye obligatoriske 9-årige grunnskolen som innføres i 1969 (Sjøvoll 2009). Inkludering overtok etter begrepet integrering i læreplaner fra 1997, og baner vei for den inkluderende skolen (Strømstad, Nes & Skogen 2004a).

2.1.1 Fra integrering til inkludering

Den enkleste definisjonen av begrepet integrering, er å samle atskilte enheter eller deler til en helhet. Atskilte enheter skal være fullverdige medlemmer av en gruppe eller et samfunn, uten helt å oppgi sin egenart og kultur (Bø & Helle 2006).

På 60-tallet kom begrepet integrering inn i den norske skoledebatten sammen med normalitetsbegrepet, der slagordet ble ”en skole for alle”. Alle skulle få skolegang og alle skulle få være en del av felleskapet. Normaliseringsbegrepet innebærer at få eller ingen er

normale, og er med på å støtte ideen om at også funksjonshemmede skal ha sin plass i vanlig skole (Strømstad 2004). Spesialundervisningen og tilpasset opplæring kom med i det nye skolesystemet, og spesialpedagogisk utdanning begynte å etterspørres (Ravneberg 1999).

Men integreringstanken, som har til hensikt å sikre alle elever likeverdig deltagelse innenfor felleskapet og samtidig bane vei for spesialpedagogikk, innehar en selvmotsigelse hevder Tøssebro (2004). Han bruker et eksempel for å anskueliggjøre selvmotsigelsen: ” I denne klassen er det 25 elever. To av dem er integrerte” (s. 12) De integrerte er i utgangspunktet ikke med i helheten, men integreres inn. Å si at noen er integrert blir derfor en merkelapp eller en kategorisering av personer som står utenfor helheten. Begrepet som har som mål å forankre adskilte enheter til en helhet, inneholder samtidig segregerende element, fordi de to som integreres er annerledes enn de 23 som utgjør helheten. Integrering har derfor noe ulogisk og umulig over seg og blir da selvmotsigende. Det strekker ikke til i forhold til intensjonene det innehar, og baner derfor vei for begrepet inkludering som kom til Norge gjennom Salamanca-erklæringen i 1994. Men før inkludering ble internasjonalt vedtatt gjennom Salamanca-erklæringen ble begrepet debattert i USA på 80-tallet (Strømstad 2004).

2.1.2 Den amerikanske inkluderingsbevegelsen

Den amerikanske inkluderingsbevegelsen kom som en reaksjon på en lov vedtatt i 1975, Education for All handicapped Children Act (EHA), som omhandlet integrering. Loven bygget på at segregering er urettferdig for dem som opplever det, og for andre som ikke får oppleve mangfoldet segregeringen hindrer. Loven (EHA) førte ikke til mindre segregering, og barn med minoritetsbakgrunn eller fra lavinntektsgrupper var overrepresentert i de elevgruppene som ble vurdert til særskilte behov (Brantlinger 1997). Den amerikanske inkluderingsbevegelsen fikk betegnelsen REI, Regular Education Initiativ, og ønsket å fjerne spesialundervisningen for godt fordi integrering ikke fungerte slik intensjonen var. Essensen i bevegelsens tenkning uttrykker Kaufmann (1995) slik

- Elever er mer like enn de er forskjellige
- En god lærer kan undervise alle elever
- Alle elever kan få undervisning av høy kvalitet uten at noen må identifiseres som annerledes eller spesielle og uten egne budsjetter, treningsprogram, lærere eller klasser.
- Opplæringen utenfor klassen er ikke nødvendig for noen
- Fysisk atskilt undervisning er i seg selv diskriminerende (s. 128, her etter Strømstad 2004, s. 18).

Bevegelsens grunntanke var at inkludering må bygge på at elever ikke skal undervises i opplæringsprogram som er delt inn i kategorier, for undervisningen skal skape sosial deltagelse der den tidligere skapte segregering. Den amerikanske inkluderingsbevegelsen mente at den største motstanden for å skape sosial deltagelse gjennom inkludering, kom fra det spesialpedagogiske miljøet, som baserte seg på segregerende tiltak som forhindret demokratiske verdier og prinsippet om likeverd. ”If scholars fail to adress the deep cultural and structural causes of inequality, they are unlikely to have a constructive impact on the democratic ends that could be achieved though schooling” (Brantlinger 1997, s. 449)

Den amerikanske inkluderingsbevegelsen arbeidet for rettighetene til alle marginaliserte grupper, ikke bare mennesker med funksjonshemming. Kjernen i reaksjonen var ikke rettet mot spesialpedagogikken i seg selv, men hvordan spesialundervisningen fungerte for å ivareta barnas behov. Det at alle elever uansett forutsetninger skulle få høy kvalitet på undervisningen uten å identifiseres som annerledes, og uten tilleggsbudsjetter, er det samme som å fjerne spesialundervisning for godt. Dette regnes for å være en radikal form for inkludering, mer radikal enn Salamanca-erklæringen, som arbeider med å beholde spesialundervisningen (Strømstad 2004).

2.1.3 Inkludering i Salamanca-erklæringen

Salamanca-erklæringen handler om ”principles, policy, and practise in special needs education” (UNESCO 1994). I motsetning til den amerikanske inkluderingsbevegelsen er det her større fokus på spesialundervisning siden de bruker begreper som ”special needs education”. I Norge brukes ofte begrepet særskilte behov om målgruppen som forbindes med personer med funksjonsnedsettelse. Men erklæringen forstår elever med særskilte behov i et videre perspektiv.

This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups (UNESCO 1994, s. 6).

Strømstad (2004) ser sammenhengen mellom dette inkluderingsbegrepet og det norske begrepet ”tilpasset opplæring”. Alle barn omfattes og erklæringen handler derfor like mye om generell undervisning som spesialundervisning. Utfordringen til den inkluderende skolen er å

utvikle en pedagogikk som ivaretar alle barn. For å ivareta alle må fokuset ligge like mye på det pedagogiske miljøet, som det enkelte barn. "Inclusive education is thus seen as a means to achieve education for all where "special needs" and barriers to learning are understood to be the result of interaction between the learner and his/her environment" (UNESCO 2001, s. 1). Dette perspektivet på inkludering deles av Booth m.fl (2001) som i stedet for å bruke begrepet "særskilte behov" der problemet plasseres hos individet, lanserer begrepet "hindring for læring og deltagelse" (ibid. s. 9). Her tydeliggjøres det at inkludering er mer et systembegrep, som fokuserer på møtet mellom elev og lærings situasjon, enn et individuelt begrep som ser på mangler hos den enkelte. Undervisningen skal være bygget på en pedagogikk som har barnet i sentrum og ikke "one size fits all" mentality towards education" (UNESCO 1994 s. 7).

Strømstad, Nes og Skogen (2004a) har en oppsummering av hva som legges i begrepet inkludering i Salamanca-erklæringen:

Gi alle elever bedre tilpasset opplæring
Bygge solidaritet mellom de forskjellige elevene
Redusere fordommer og skape positive holdninger
Gi alle elever felles erfaringer ved at de deltar i den samme opplæringen, med nødvendige tilpasninger
Skape et mer inkluderende samfunn
Bygge ned konflikter mellom etniske grupper
Styrke demokratiet
(s. 16)

En del av forståelsen som den amerikanske inkluderingsbevegelsen hadde kan sees igjen i Salamanca-erklæringen, men den er mer moderat. Spesialundervisningen skal ikke fjernes, men være en del av det allmenne tilbudet.

Inkludering som begrep kom til Norge gjennom Salamanca-erklæringen, og ble etter kort tid forskriftsfestet i L-97 (Strømstad 2004). Inkluderingsbegrepet som brukes i L97 synes å være inspirert av Salamanca-erklæringen og følgende mål finnes både i erklæringen og L97;

Gi alle elever bedre tilpasset opplæring
Bygge solidaritet i det mangfoldet elevene representerer
Redusere fordommer og skape positive holdninger
Gi alle elever felles referanseramme ved at de deltar i den samme opplæringen med nødvendige tilpasninger
Skape et mer inkluderende samfunn
Bygge ned konflikter mellom etniske grupper
Styrke demokrati (Strømstad, Nes & Skogen 2004a. s, 95)

Gjennom forskriftsfestelsen legger begrepet grunnen for en inkluderende skole. Selv om inkludering har vært forskriftsfestet i læreplaner siden 1997, råder det ikke en felles forståelse av begrepet.

2.1.4 Ulike diskurser og paradigmer

For å forklare at det finnes ulik forståelse av begrepet inkludering, må man se på forskjellige diskurser av begrepet integrering, som banet vei for inkludering.

Bø og Helle (2007) definerer diskurs som en utfordrende kommunikasjonsprosess der dialogen søker etter ”det beste argumentet”. I følge Fulcher (1989) finnes det to ulike diskurser innenfor spesialpedagogikk i synet på integrering, den splittede diskursen og den inkluderende diskursen. Han hevder at skillelinjen ikke går mellom begrepene integrering og inkludering, men mellom de ulike diskursene. Den splittede diskursen handler om hvordan man best tilrettelegger undervisningen for mennesker med særskilte behov, mens den inkluderende diskursen handler om å arbeide for demokratisering og vektlegger felleskapet. Den splittede diskursen legger vekt på det enkelte barnets vansker og behov. Den har et individrettet fokus der profesjonen spesialpedagogikk skal legge til rette for at individet får best mulig undervisning ut fra sine forutsetninger. Integrering er da av praktisk art, ut fra hva som er best for barnet. I den inkluderende diskursen er integrering et prinsipielt verdispørsmål, som omhandler å oppfylle en demokratisk rett alle har. Samhandlingen mellom barnet og omgivelsene ilegges større forklaring. Spesialundervisning ut fra denne diskursen handler om hvordan man kan endre skolen slik at den kan romme alle elever (Haug 1999).

I følge Haug (2004) kalles de to diskursene omkring integrering også for ”spesialsporet” og ”normalsporet”. Spesialsporet er mer individorientert og legger vekt på behovene til det enkelte barnet, mens normalsporet omfatter de fleste elevene og tar utgangspunkt i demokratisk tenkning og skal romme alle. Da begrepet inkludering kom ble de to diskursene av integrering ble videreført (Ibid). Werner (2008) og Strømstad(2004) stiller spørsmål om man kan si at ”spesialsporet” forstst er mest rådene innenfor skolens praksis i dag, der de individuelle behovene får størst fokus.

De to diskursene leder frem til to ulike paradigmer innefor spesialpedagogikken (Groven 2007). Bø og Helle (2007) omtaler et paradigme som et grunnsyn som utgjør en grunnleggende oppfatning av hvordan man tolker hele eller deler av tilværelsen. Tenkingen ”spesialsåret” er bygd på knytter Skrtic (1991, 1995) til det ”psykomedisinske paradigmet” som det spesialpedagogiske fagfeltet er bygd opp etter. Paradigmet sies å ha fokus på individet gjennom handikapdiagnoser og utvikling av avgrensede behandlings- og utviklingsprogrammer. Han kritiserer paradigmet for å ha et funksjonalistisk og objektivt kunnskapssyn, som han hevder bygger på følgende påstander;

Students disability is a pathological condition
Differential diagnosis is objective and useful
Special education is rationally conceived and coordinated system of services that benefits the diagnosis of students
Progress in special education is a rational-technical process of incremental improvements in conventional diagnostic and instructional practice
(Skrtic 1995, s.75)

Hovedkritikken mot paradigmet er at gjennom fokuset på problemer og trekk hos individet, kan systemet gå fri. Det er problematisk hvis det er systemet som har bidratt til å skape problemene som gir seg utslag i individet (Strømstad, Nes & Skogen 2004a).

Faglitteraturen om begrepet inkludering viser at ideologien har rot i et paradigmeskifte som bryter med det gjeldende paradigmet innenfor spesialpedagogikk. Inkluderingsideologien regnes for å være innenfor et holistisk paradigme. Den kan beskrives med bakgrunn i to teoretiske tilnærminger til spesielle behov, en individuell tilnærming der årsaksforklaringen ligger hos individet og en systemorientert der spesielle behov blir skapt ut fra årsaker i systemet eller i miljøet der eleven befinner seg. I det holistiske paradigme sees den systemorienterte og den individuelle tilnærmingen sammen (Dyson & Millward 1997; Ogden 1999; Haug 1995). Paradigmet handler ikke primært om å finne en rett måte å forstå spesielle behov på, men å ha en mer helhetlig forståelse av begrepet. I følge Groven (2007) danner paradigmeskiftet et multiparadigmatisk perspektiv bygd på et paradigmemangfold. Det handler ikke om å se noe gjennom et ”rett” paradigme, men hvordan man kan se noe i et stort perspektiv. Strømstad(2004) hevder at selv om inkludering har rot i et paradigmeskifte, råder fortsatt ”spesialsåret” gjennom diagnostisering, kartlegging, fokus på individet og segregerende elementer gjennom måten systemet er organisert på. Eleven i et slikt perspektiv kan fort bli redusert til en ”merkelapp”, en diagnose. Dypest sett blir dette et spørsmål om

hvilket menneskesyn man har(op.cit). En grunnforståelse i inkludering er å skape demokratisk felleskap som skal romme alle. Det er vanskelig å tenke seg hvordan det skal skapes ut fra et individualistisk perspektiv som ”spesialsåret” fremmer.

Hensikten med den inkluderende skole blir å ivareta formålet med opplæringen, og arbeidet med inkludering blir derfor legitimert gjennom formålsparagrafen.

2.2 Den inkluderende skolen

Inkludering er et overordnet mål for samfunnet og skolen, det kan aldri nås til fulle, men det er et mål å bevege seg mot (Strømstad, Nes & Skogen 2004a). Formålsparagrafen blir retningsgivende for hvilke mål samfunnet skal bevege seg mot, gjennom å uttrykke formålet med undervisningen.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (*Formålsparagrafen* 2008).

Betydningen med den inkluderende skolen blir å ivareta disse normene og verdiene, og pedagogisk litteratur har banet vei for en forståelse av den inkluderende skolen som ideal (Strømstad 2004).

Inkluderende skole brukes blant annet til beskrivelse av ønskelig eller ideelt læringsmiljø. Læringsmiljø kan forstås som totaliteten av forhold i skolen, men det kan også sees noe mer begrenset. ”Mer avgrenset kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer og opplever i skolen” (Skaalvik & Skaalvik 2007). I dette perspektivet ligger både syn på læring, og hvordan elevene opplever læringsmiljøet. Idealet om et slikt læringsmiljø blir støttet gjennom § 9-a i opplæringsloven som omhandler elevenes skolemiljø. I § 9a-3 står det: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Stette 2005). Paragrafen legitimerer å arbeide for elevenes psykososiale miljø. Siden det er lovpålagt å jobbe aktivt for å fremme et

godt skolemiljø, kan skolen i ytterste konsekvens bli straffet om de ikke er systematiske i dette arbeidet. At skolen skal arbeidet mot å være inkluderende, blir legitimert gjennom opplæringsloven (Stette 2005), formålsparagrafen (2008), signaler fra regjeringens offentlige utredninger (NOU 2009: 18) og faglitteratur. Samtidig stiller Strømstad (2004) spørsmål om det er grunnlag for å si at vi i Norge har en felles forståelse av hva som legges i begrepet inkludering. Studier som Strømstad, Nes og Skogen har gjort (2004a; 2004b; 2004c; 2004d; 2004e) viser at det er ingen holdepunkter for å si det. Hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet blir avgjørende for hvordan man igjen ser den inkluderende skolen.

Begrepet inkludering i denne oppgaven er forankret i et multiparadigmatisk perspektiv. Det er også inspirert av Inkluderingshåndboken der uttrykket ”hindringer for læring og deltagelse” (Booth m.fl 2001. s, 9), blir brukt i stedet for ”særskilte behov for opplæringen”. Haug (2004b) har identifisert fire sentrale oppgaver som må samvirke for at den inkluderende skolen skal fremme en inkluderende virksomhet. Oppgavene har kommet frem gjennom analyser av sentrale styringsdokument av norsk skole, samt relevant faglitteratur (Bachmann & Haug 2006). De fire sentrale oppgavene som inkluderende virksomhet skal fremme er; å øke demokratisering, å bedre fellesskapet, å øke deltagelsen og å øke utbytte. Dette perspektivet på den inkluderende skolen blir også støttet av regjeringen gjennom NOU (2009: 18). Min forståelse av begrepet inkludering vil bli tydeliggjort gjennom tolkninger, i egne delkapitler, av de fire sentrale oppgavene for inkluderende virksomhet.

2.2.1 Demokratisering

Demokratisering handler om at alle stemmer skal bli hørt. Alle skal ha mulighet til å uttale seg og være med å påvirke (Haug 2004b). Dette er i tråd med skolens formålsparagraf om å fremme demokrati og likestilling (*Formålsparagrafen* 2008). Vi kan snakke om minst tre demokratiske prosesser i forbindelse med inkludering.

Først må arbeidet mot en mer inkluderende skole settes i gang og drives som en demokratisk prosess det alle berørte parter får delta. Dernest vil et levende demokrati være en del av den inkluderende kulturen og praksisen ved skolen, og endelig er den inkluderende skolen et ledd i en prosess mot et mer inkluderende og åpent samfunn. (Strømstad, Nes & Skogen 2004a s. 53).

Å skape en demokratisk prosess der alle berørte parter får delta, er å skape en kultur bygd på mangfold av ulike stemmer, som innebærer at lærere, foreldre, skoleledere og elever får delta.

Skal en skolekultur trene elever i demokratiske prosesser, må den naturlige mangfoldigheten i samfunnet etterleves, gjennom at elevene lærer å kjenne de demokratiske spillereglene i skolen. Dette lærers gjennom praksis (op.cit). Å lære en slik praksis må skje i et felleskap. ”Deltakinga i felleskapen skal vere tufta på og gå føre seg innafør rammene som er sett av dei demokratiske verdiane” (Haug 2004b. s, 6).

2.2.2 Felleskap

Utviklingen av felleskap skal være med å tjene demokratiske verdier. Demokrati forutsetter et felleskap bygd på mangfold. Skal felleskapet bygges på mangfold må vi ha en skole som omfatter alle, hevder Arnesen (2004). Men selv om den fysisk sett omfatter alle, er ikke dette nok for å skape felleskap. Felleskap bygger på det opplevde, der tryggheten har en viktig rolle. En opplevd trygghet, forutsetter at enkeltindivider våger å utvikle sin individualitet uten å være redd for å dumme seg ut (op.cit). I felleskap forbindes tryggheten med tilhørighet, som betyr å høre til eller høre sammen (*Fremmedordbok blå bok* 2008). Men fellesskap bare tuftet på trygghet og tilhørighet er ikke nok i seg selv. Hvis det bygger på stammefølelse (tribalisme), som er innehar snevre egeninteresser eller klare krav til etnisk renhet, er det et farlig fellesskap sier Baumann i intervju med Foros (Foros 2003).

Skal mangfold være en berikelse for felleskapet må forskjeller både erkjennes og anerkjennes (Strømstad, Nes & Skogen 2004a). Erkjennelse betyr å gå i seg selv eller ta noe inn over seg. Erkjennelse må skapes av hver enkelt. En måte å forstå anerkjennelse på er å dele ordet i an og erkjennelse. An betyr å stå hos, stå bi eller være ved. Anerkjennelse betyr da å ta inn over seg den som er i nærheten eller den som står bi (Bae & Waastad 1992). Oversatt til mangfold betyr det at enkeltindivider må erkjenne sin individualitet som noe unikt, og samtidig anerkjenne andres unikhhet.

Inkluderingsstenkingen utfordrer vårt syn på annerledeshet. Samtidig med at en praktisk søker å fjerne ekskluderende elementer i skolen og samfunn, er det viktig å ta et oppgjør med det som ligger til grunn for vår utstøting, nemlig vårt grunnleggende syn på avvik.
(Strømstad, Nes & Skogen 2004a, s. 80)

Strømstad, Nes og Skogen (2004a) trekker frem at det er en tradisjon i skolen for å dekke over forskjeller og legge vekt på likhet. De stiller spørsmål om hva som kan skje med elever som legger merke til forskjeller, men opplever at kulturen oppfordrer dem til ikke å uttrykke det.

Signalene som da gis betyr at man ikke verdsetter forskjeller, som igjen får konsekvenser for mangfoldet. Strømstad, Nes og Skogen (op.cit) mener at innenfor den inkluderende skolen må forskjeller være noe man forholder seg naturlig til. Her er solidaritet ovenfor ulikheter sentralt.

Læring i fellesskap må fostre solidariske holdninger (Arnesen 2004). Bø og Helle (2007) definerer solidaritet som samhörighet som skaper medansvar ovenfor andre i et fellesskap. En av hensiktene til Salamanca-erklæringen er å bygge solidaritet mellom forskjellige elever, for å redusere fordommene (Strømstad, Nes & Skogen 2004a). Solidariske holdninger må utvikles hos hver enkelt, skal det komme fellesskapet til gode. Hensynet til hver enkelt og hensynet til fellesskapet synes derimot å være en utfordring. ”Utfordringa blir å kunne halde på balansen mellom omsynet til fellesskapen og omsynet til den enkelte gjennom ei stadig drøfting mellom dei som ei sak gjeld” (Haug 2004b, s.6).

2.2.3 Utbytte

Haug (2004a) sier følgende om oppgaven utbytte knyttet til inkluderende virksomhet. ”Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig”(s. 170). Gagn er et gammelt norrønt begrep som betyr hjelp eller nytte (*Fremmedordbok blå ordbok* 2008). I denne sammenhengen tolker jeg at gagn handler om at elever skal oppleve en opplæring som er nytte for dem både faglig og sosialt. Tilpasset opplæring er sammen med inkludering overordnede prinsipper for skolens virksomhet, og skal legge til rette for at opplæringen er til nytte for elevene både faglig og sosialt. Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til organiseringen av undervisningen, mens den vide forståelsen omfatter en helhetlig ideologi av skolens virksomhet. Tilpasset opplæring blir her forstått i et vidt perspektiv der utbytte knyttes til skolens formålsparagraf; ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (2008)”. Tilpasset opplæring har da til hensikt å legge til rette for et læringsfellesskap, der kunnskaper skaper holdninger som ivaretar fellesskapet i samfunnet.

Skaalvik (2004) hevder at læringsfellesskapet må være knyttet til et læringsorientert miljø for å ikke utgjøre en hindring for læring og deltagelse fra et inkluderingsperspektiv. Et læringsorientert miljø skiller seg fra et prestasjonsorientert miljø ved at elevene har

individuelle mål der innsats, forståelse og mening, individuelle forbedringer og medbestemmelse verdsettes. I det prestasjonsorienterte miljøet vurderes elevene mot de samme målbare målene, det legges liten vekt på forståelse og mening, og resultatet verdsettes mer enn innsatsen.

Et prestasjonsorientert læringsmiljø kjennetegnes også av at elevene blir svært opptatt av å sammenligne seg med hverandre og av at miljøet preges av konkurranse. Det viktigste er ikke hva en lærer, men at en gjør det bedre enn andre. (Skaalvik 2004, s. 24).

Et prestasjonsorientert læringsmiljø hindrer inkludering. Et læringsorientert miljø derimot prøver å legge til rette for inkludering gjennom aktiv deltagelse og at prosessen verdsettes i like stor grad som resultatet (op.cit).

2.2.4 Deltagelse

Deltagelse skapes i samspillet mellom individet og omgivelsene. Det å ikke være deltagende kan si noe om å være utenfor eller ekskludert. Ved å fjerne hindringer for inkludering skapes mulighet for at hver enkelt kan delta aktivt på sin måte (Strømstad, Nes & Skogen 2004a). For å øke området deltagelse kreves det ekte deltagelse, mener Haug (2004a). ”Ekte deltaging er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det same felleskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger” (s. 170). I følge Haug (2004b) forutsetter ekte deltaking to prosesser. På den ene siden skal alle yte til felleskapets beste, og på den andre siden skal alle kunne nyte av det felleskapet yter. ”Alle skal med andre ord både kunne yte og nyte i denne skolen” (s. 6). Læringsmiljøet må være åpent slik at felleskapet kan ta imot det hver enkelt har å gi. ”Prinsippet som gjeld er at elevane skal få yte etter evne og nyte etter behov” (ibid).

En forutsetning for at ekte deltagelse kan skapes gjennom inkludering, er at alle virkeområdene demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse relaterer til hverandre.

2.2.5 Helhet

Hvis de fire områdene ikke relaterer til hverandre, så tilfredsstiller man ikke kravene til inkluderende virksomhet (Bachmann & Haug 2006).

Elever skal vere ein del av ein fellesskap. I denne fellesskapen skal dei vere ekte deltagarar (ikkje tilskodarar) som tyder at dei skal både gi og få av fellesskapen. Innafor rimelege grenser skal fellesskapen ta omsyn til den enkelte (tilpassing) og praktisere medbestemming, og skulen skal gje utbyte i form av læring og utbyte for alle. Først når alle desse krava er oppfylte, kan vi omtale skulen som inkluderande (Haug 2009 s, 83).

Sitatet løfter frem at demokratisering, fellesskap, utbytte og deltagelse må sees som en helhet for å si at skolen kan omtales som inkluderende. Hvis områdene ikke relaterer til hverandre vil det være en ”hindring for læring og deltagelse” fra et helhetlig perspektiv. Det gjelder også å ha en balanse mellom hensynet til kollektivet og hensynet til hvert enkelt individ som utgjør kollektivet. Bø og Helle (2008) definerer kollektivet som et samlingsnavn som betegner en gruppe mennesker. Inkluderende virksomhet handler, slik jeg tolker det, om å finne balansepunktet mellom det kollektivet og det individuelle, og det kan forstås som æreskoden ”en for alle - all for en” i Dumas` roman ”De tre musketerer” (2008). Musketerene danner et sterkt kollektiv så lenge *en* jobber for alle og alle jobber for *en*. Slik kan man også forstå begrepet inkludering. Klarer man å lære individer til å ivareta kollektivet, og kollektivet til å ivareta individene igjen, kan det skapes en sterk opprettholdende sirkel. Utfordringen ligger i hvordan en kan skape en helhetlig inkluderende virksomhet i praksisfeltet.

Skaalvik og Skaalvik (2007) mener at vi må ha et ”her og nå- perspektiv”(s. 179) på inkludering der fokuset rettes mot læringsmiljøet på skolen og den enkelte elev. Det å tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering er å ha et ”her og nå – perspektiv” mot praksisfeltet.

2.3 Pedagogisk tilnærming av inkludering

Inkludering blir i denne oppgaven sett fra et multiparadigmatisk perspektiv. I stedet for å fokusere på særskilte behov hos enkeltindivider ligger fokuset på ”hindringer for læring og deltagelse”, som rommer perspektiv på både individet og systemet. Å bruke begrepet ”hindring for læring og deltagelse”, er å ha et løsningsfokus når man møter utfordringer, gjennom å prøve ”å tenke tanken på en annen måte”. Hensikten med å jobbe mot den inkluderende skole blir aktualisert gjennom formålsparagrafen der vi finner formålet med undervisningen i den norske skolen. For at den pedagogiske tilnærmingen innenfor den inkluderende skole skal ivareta formålsparagrafen, må den romme et mangfold av forskjeller. Forutsetningen for en inkludering som rommer mangfold av forskjeller, er likeverd. Likeverdstanden må komme til uttrykk i læringsmiljøet gjennom en inkluderende virksomhet

som jobber mot områdene demokratisering, fellesskap, utbytte og deltagelse. Skal inkludering som overordnet begrep bli ivaretatt, må de fire virkeområdene virke sammen for at begrepet skal inneha en helhet. De fire virkeområdene viser forskjellige sider av virksomheten, og hvis en side neglisjeres vil ikke virksomheten jobbe mot inkludering i sin helhet. Skal undervisningen i den inkluderende skolen romme en slik helhetstenkning, må den pedagogiske tilnærmingen etterstrebe en balanse mellom fokuset på kollektivet, og samtidig ivaretar hensynet til den enkelte. En pedagogisk tilnærming av inkludering gir inntrykk av å være komplisert når den skal aktualiseres i et ”her og nå”- perspektiv i praksisfeltet. Jeg velger derfor å gå til Deweys estetikkbegrep for å kunne se den pedagogiske tilnærmingen fra et erfaringsteoretisk perspektiv.

3.0 Deweys estetikkbegrep

I dette kapittelet kommer jeg til å ta utgangspunkt i Deweys estetikkbegrep, hentet fra *Art as experience* (1934/1958) kapittel 3, 4 og 5. Dewey bruker to ulike termer om estetikk; estetisk kvalitet og estetisk erfaring. For å forklare hva Dewey legger i begrepet estetikk, velger jeg å ta utgangspunkt i å forklare hva en erfaring er. Hvorfor forklare erfaring først, når man skal forklare begrepet estetikk? Estetikk er nødvendig for å skape en erfaring i følge Dewey. En erfaring består av mange små hendelser som til sammen utgjør en erfaring. Estetikk er det som forbinder de ulike hendelsene i erfaringen. Dette kaller Dewey for estetisk kvalitet.

Kapittelet er delt inn i delkapittelene Erfaring, Estetisk erfaring, Hensikt med estetikk og Erfaringsteoretisk perspektiv.

3.1 Erfaring

I tolkningen av *Art as experience* (Dewey 1934/1958) har jeg valgt å dele erfaringsbegrepet inn i delkomponenter som må samvirke for å skape en erfaring. Delene er; impulsion, motstand, uttrykk, gjøre og gjennomgå, persepsjon, estetisk kvalitet og fullbyrdelsen. Metaforer vil brukes for å tydeligere hvordan de delkomponentene kan forstås. Noen er hentet fra Dewey, og vil bli understreket i teksten, mens andre har jeg konstruert for å tydeliggjøre betydningen av delkomponentene. Metaforene må ikke forveksles med begrepet erfaring i seg selv, de er kun forklaringsmodeller på hvordan de enkelte delkomponentene i erfaringen kan forstås. Når begrepet erfaring brukes i denne oppgaven betyr det en hel erfaring med en bestemt kvalitet. Hendelsene i en erfaring vil bli kalt for deluttrykk, og kan forstås som øyeblikk. Når deluttrykkene er på vei mot å bli en erfaring, vil begrepet erfares bli brukt.

3.1.1 Helhet

For at noe skal kalles en erfaring må deluttrykkene utgjøre en sammenheng, som til slutt fullbyrdes ved alle delene føres sammen til en enhet. Et eksempel er en dans som består av mange dansetrinn, der dansen blir et symbol på helheten. Når det siste dansetrinnet fullfører dansen til en helhet, når dansen frem til en fullbyrdelse. Denne helheten har en helt spesiell kvalitet. En dans består av mange deluttrykk som utgjør hvert dansetrinn. Deluttrykkene bygger på hverandre, slik et dansetrinn bygger på et annet dansetrinn. Hvis alle deluttrykkene henger

sammen blir starten og slutten forbundet ved en sammenhengende kjede. Alle forutgående hendelser i kjeden bygger på den neste, og skaper en bevegelse som binder alle delene sammen. Bevegelsen får da sin egen rytme, og skaper sitt særpreg som gjennomsyrrer erfaringen. Pauser som forekommer er med på å forsterke eller definere rytmen, mens stillstand regnes som et brudd i den sammenhengende kjeden. Hvis dansen plutselig stopper opp uten å være ferdig gjennomført, vil den miste sitt særpreg og være uferdig. Bare ved å danse dansen igjennom kan helheten uttrykkes. Det siste dansetrinnet i dansen, kan sammenlignes med den siste hendelsen i en kjede som fullbyrder erfaringen til en helhet. Helheten dannes ikke bare ved at noe henger sammen, deluttrykkene som utgjør helheten må også inneha helheter. I en dansekonkurranse gir ikke dommerne god karakter for at dansen er ferdigdanset. De gode karakterene kommer som resultat av perfektjonen i hvert dansetrinn.

Jeg har til nå nevnt helheten, og sammenhengen deluttrykkene i en erfaring danner. For at erfaringer skal dannes, må til og med den første hendelsen, det første dansetrinnet, inneha en helhet.

3.1.2 Impulsjon og motstand

Den *første* hendelsen i en erfaring, kalles hos Dewey en impulsjon. I denne oppgaven vil jeg oversette impulsjon med en vital impuls. Impuls kan oversettes med en innskytelse, eller en ide (*Fremmedordbok blå ordbok* 2008). Man handler plutselig ut fra noe, uten nærmere overveielse. Dette kan springe ut fra en refleks eller et instinkt. Vital impuls er noe større og mer helhetlig enn hva en impuls er. Vital er noe som er sprekt, spenstig eller livskraftig (*Fremmedordbok blå ordbok* 2008). Sammen med impuls, blir det en livskraftig innskytelse til handling. Det er ikke noe som er tilfeldig, men som spinner ut av hele organismens ønske om å gjøre noe. Det er en indre kraft som bryter ut. Kraften setter i gang en bevegelse, og er den første innledende fasen til en erfaring. Vital impuls bygger på tidligere opplevelser. En metafor på dette. Hvis en person har gått i fjellet en hel dag, og får servert kjøttsuppe når han utmattet kommer hjem. Så vil den vitale impulsen illustrere sulten som spinner ut fra denne personen behov. Opplevelsen av måltidet starter med sulten, og vil derfor være sentral for hvordan måltidet i sin helhet oppleves.

Impulsion are the beginnings of complete experience because they proceed from need; from a hunger and demand that belongs to the organism as a whole and can be

supplied only by instituting definite relations (active relations, interactions) with the environment (Dewey 1934/1958, s. 58).

I relasjonen mellom behovene i personen og konteksten, bygger det seg opp et indre trykk. Den vitale impulsen trenger dette trykket å springe ut i fra. Det å ta opp skjeen og nyte den kraftfulle suppen, er ikke noe som er planlagt, det er noe man gjør på grunn av det indre trykket som har bygd seg opp. Det indre trykket, eller behovet for mat vil avta utover måltidet. Det indre behovet er derfor ikke i seg selv avgjørende for helhetsopplevelsen av måltidet, men den er avgjørende for starten av måltidet. Vital impuls kan forstås som en helhetlig start som muliggjør et tett vevd mønster i erfaringen. Vital impuls starter bevegelse i en handling som ikke vet hvor en skal, som ikke lar seg avlede av hindringer. I starten av måltidet blir kraften av suppen sanset, på bakgrunn av at man er sulten og utmattet. Relasjonen mellom personen og suppen skjer derfor på bakgrunn av tidligere erfaringer; fjellturen. Dette skaper grobunn for en erfaring kledd med mening. Sammensmelting av det nye som skapes er i tråd med det gamle som er skapt. Noe nytt blir skapt ut fra det gamle, og dette skaper en transformasjon av energi.

The junction of the new and old is not a mere composition of forces, but is a re-creation in which the present impulsion gets form and solidity while the old, the "stored", material is literally revived, given new life and soul through having to meet a new situation (op.cit. s, 60).

Vital impuls er avgjørende for transformasjonen, akkurat slik sulten som er skapt av en langtur i fjellet er avgjørende for de første sanseopplevelsene av måltidet. Den bygger på noe som har skjedd tidligere. For at vital impuls skal skje, og for at transformasjonen skal videreføres, må andre krefter virke inn. Motstanden skaper og viderefører bevegelsen som er skapt, og her er ikke lenger måltidet et godt bilde.

Motstanden blir skapt gjennom relasjon mellom det som skjer inne i en person og de ytre omgivelsene. Den vitale impulsen kan ikke tre frem uten en viss form for spenning, en uro som omgivelsene er med på å påføre. Dewey illustrerer dette med vinen som skapes av druer. Det er ikke druer i seg selv som skaper vinen. Omgivelsene må virke på druene for at dette skal uttrykkes. En vinpresse som representerer omgivelsene skaper trykk på druene slik at saften presses ut. Saften er vesentlig for at uttrykket til slutt skal bli vin. Omgivelsene er med på å påføre motstand som den vitale impulsen springer ut ifra, som igjen setter i gang en bevegelse. Men det skjer bare så lenge at motstanden møtes og ikke unnvikes.

Hvis motstand unnvikes kan bevegelsen avbrytes eller den vitale impuls bli kvalt. Dewey bruker metaforen om en rullende stein for å illustrere hvordan man skaper en erfaring. Steinen blir her tillagt både et sinn og egen vilje. Steinen begynner å rulle et sted og beveger seg mot der den til slutt blir liggende i en tilstand av ro. Når steinen først er satt i bevegelse beveger den seg sammenhengende i kontakt med omgivelsene rundt. Steinen vet ikke nødvendigvis hvor den tilslutt vil bli liggende, men den ser frem til fullbyrdelsen. De tingene som steinen støter på i bevegelsens gang, er med på å påvirke hvor den tilslutt blir liggende. Hvis steinen ser på sin ferd nedover skråningen som en sammenhengende bevegelse som førte frem til sluttmålet, ser den på motstanden den har møtt på som nødvendige bestandeler for å nå til fullbyrdelsen. I så fall kan man si at steinen har skapt en helhet for bevegelsen fra start til slutt, en erfaring. Motstand er viktig for at en erfaring kan skapes, men er *ikke* nok i seg selv til å skape en erfaring. Det er hvordan man ser på relasjonen med motstanden som er sentralt.

3.1.3 Uttrykket i en erfaring

Den vitale impulsen og motstanden er vesentlig for å sette noe i bevegelse, men hva er egentlig denne bevegelsen? Bevegelsen er et uttrykk for noe. Steinens bane er et uttrykk for dens bevegelse, druesaften er et uttrykk for det som har skjedd mellom vinpressen og druene, og sulten er et uttrykk for fjellturen. Uttrykket er et resultat av at et materiale relaterer til omverdenen. Det indre materiale i druene er saften som ligger innenfor drueskinnet, sammen med druestenene og druekjøttet. Det er i relasjon med motstanden, i form av vinpressen, at den klare druejusen presses ut. Druejusen må gjennom mange andre relasjoner for at den til slutt skal bli vin, men dette er den første relasjonen som muliggjør kommende relasjoner.

En skulptør uttrykker mange deluttrykk før han kommer frem til det endelige uttrykket som er en skulptur eller en statue. Hvert deluttrykk har vært nødvendig for at kunstverket til slutt skal kunne uttrykke en helhet. Motstanden skulptøren møter i den fysiske massen han jobber med, er avgjørende for hvert deluttrykk. Deluttrykket blir formet hver gang de indre ideene skulptøren har relaterer til den ytre fysiske massen. Det tar tid før skulptøren uttrykker det endelige uttrykket som er skulpturen. Et naturlig uttrykk kan aldri bare være et øyeblikks magi. ”The act of expression that constitutes a work of art is a construction in time not an instantaneous emission” (op.cit, s 65). Uttrykket i en erfaring representerer derfor to ulike aspekt. Det ene er deluttrykkene som representerer relasjonen som skjer i hvert øyeblikk. Deluttrykkene er en del av bevegelsen, som til sammen er nødvendige for å uttrykke helheten.

Det andre aspektet av uttrykket er det som er et resultat av alle deluttrykkene, nemlig det endelige uttrykk. Det er forskjell på det uttrykket som er en del i en bevegelse, og det uttrykket som er resultatet av bevegelsen. Dewey bruker arkitektur som et eksempel på forskjellene mellom disse to aspektene.

The retracing is not readily accomplished in the case of architecture – which is perhaps one reason why there are so many ugly buildings. Architects are obliged to complete their idea before its translation into complete objects of perception takes place. Inability to build up simultaneously the idea and its objective embodiment imposes a handicap (op.cit, s. 52).

Har man ikke som arkitekt gått igjennom relasjonen mellom et bygg og omgivelsene der bygget står mange nok ganger, så uttrykker ikke bygningen et helt uttrykk, men bare et deluttrykk. Skal man fremstille et helt uttrykket, må man relasjonen i alle deluttrykkene være gjennomgått mange nok ganger. Det spiller ingen rolle hvor flott et bygg er på papiret, om det ikke tar hensyn til bydelen det står i, naturen rundt og lyset som det omgis av. "Only by progressive organization of "inner" and "outer" material in organic connection with each other can anything be produced that is not a learned document or an illustration of something familiar"(op.cit s. 75). Gjennom en prosess mellom det indre og det ytre i hvert deluttrykk, kan noe nytt skapes. En lignende bygning kan være skapt et annet sted i verden, men hvis det tar hensyn og relaterer til omgivelsene der det skal plasseres, skapes det som nytt selv om det bygger på noe som er gammelt. Dette hele uttrykket kaller Dewey for et naturlig uttrykk. Det vil være et naturlig uttrykk som skapes ut av det gamle, fordi det relaterer til omgivelsene. I så fall inneholder det naturlige uttrykket en transformasjon. Transformasjonen skapes når det har vært balanse i relasjonen over tid i en sammenhengende kjede. Men hvordan kan man forstå balansen i relasjonen som skal skape transformasjon? For å forstå dette må vi forstå hva Dewey legger i å gjøre(do) og å gjennomgå(undergoing).

3.1.4 "Gjøre" og "Gjennomgå"

For at noe skal forbindes til en erfaring, må man gjøre og gjennomgå noe (doing and undergoing). "Learning by doing" er Deweys mest berømte slagord (Imsen 2009; Dyste 2001). Slik jeg tolker Dewey ut fra begrepene helhet og erfaring, så er denne læresetningen en reduksjonistisk forståelse av hans teori. Man lærer ikke bare ved å gjøre, men man lærer ved å gjøre og ved å gjennomgå. "Doing" refererer til noe praktisk, man handler. Det som gjør noe til en helhetlig erfaring, er relasjonen mellom det "å gjøre" og det "å gjennomgå". Hver for

seg representerer de ikke en helhet, fordi det er bare gjennom relasjonen med hverandre at en erfaring muliggjøres. Der ”doing” refererer til handling, refererer ”undergoing” til å ta inn de tingene man går igjennom på grunn av handlingen som er gjort. Hvis bare slagordet ”learning by doing” brukes som forståelse til læring, og ikke ”learning by doing and undergoing”, så sier man at så lenge du skaper nye handlinger så vil du lære. Til dette sier Dewey (1934/1958) ”... nothing takes root in mind there is no balance between doing and receiving”(s.45). Det ”å gjennomgå” noe er å møte motstanden, ikke unngå den ved å skape nye handlinger. Men hva motstanden er, kommer an på hva aktiviteten består i.

Aktiviteten er med å definere hva ”å gjøre” og ”å gjennomgå” kan være i forskjellige situasjoner. Her kommer to eksempler på dette. En skulptør har et indre bilde på noe han skal skape. Han begynner å forme en leirklump ut fra sitt indre bilde. Mens han former, ser han og føler på leirklumpen som blir formet ut fra hans ide. Det å forme og ta inn det han ser mens han former, vil utgjøre to komplimentære handlinger av samme aktivitet. Det å forme er å gjøre noe, mens det å ta inn det han ser, er å gjennomgå det han gjør mens han gjør det han gjør. I en annen aktivitet som omhandler det å puste, så blir det ”å gjøre” den faktiske handlingen å trekke inn luft og puste luft ut igjen. Det ”å gjennomgå” i denne handlingen blir hvordan man bruker den luften som er trekt inn i lungene. En toppidrettsutøver trekker inn den samme luften som en som er utrent, men samtidig blir musklene til en toppidrettsutøver ikke så fort sure av melkesyre på grunn av mangel på oksygen, som en utrent person. Toppidrettsutøveren har muligens trent opp en større lunge, som gjør at han kan trekke (å gjøre) ned mer oksygen i lungene. Han har også trent kroppen opp til å bruke oksygenet på en mer effektiv måte, og dette handler om å gjennomgå oksygenet. Det hjelper ikke å trekke ned store mengder luft og ha store lunger, om kroppen ikke greier å nyttegjøre seg oksygenet fra lungene. Høydetrening blir derfor et konkret eksempel på å lære kroppen å gjennomgå materialet luft på en enda bedre måte. ”Å gjøre” og ”å gjennomgå” er derfor to handlinger av en aktivitet som overlapper hverandre. Hvor ”å gjøre” slutter og hvor ”å gjennomgå” begynner, kan av og til være vanskelig å si. I ytterste konsekvens representerer de hver sin ende av skalaen i en aktivitet, der ytterpunktene relaterer til hverandre. For å ta inn balansen i relasjonen mellom det ”å gjøre” og det ”å gjennomgå”, må denne relasjonen gripes. Her er persepsjonen sentral.

3.1.5 Persepsjon

Persepsjon kommer fra det latinske ordet persipere, og betyr sanse eller gripe (*Fremmedordbok blå ordbok* 2008). Det er denne meningen persepsjon ilegges i dette avsnittet. For at motstand skal møtes på en slik måte at man ikke avslutter bevegelsen, men definerer den, så må relasjonen mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå” gripes eller sanses. ”The action and its consequence must be joined in perception. This relationship is what gives meaning; to grasp it is the object of all intelligence” (Dewey 1934/1958, s.44). Det er ikke i selve motstanden kvaliteten til å skape seg en erfaring ligger, men som en del av en større helhet. Derfor er ikke det å oppsøke en bestemt type utfordring eller å stikke hånden inn i flammene meningsfullt som element i en erfaring. Alt avhenger om hva som kommer før og hva som kommer etter, og at disse delene henger sammen. Verdien av hvor meningsfylt innholdet i en erfaring er, måles i hvor sterkt grad man greier å sanse relasjonen mellom det ”å gjøre” og det ”å gjennomgå”. Denne verdien kan ofte begrenses av det som forstyrrer persepsjonen. For stor aktivitet, for lett avsporing eller det å gjennomgå noe for sterkt, er med på å forstyrre persepsjonen og kan begrense kvaliteten på erfaringen. I verste fall kan det føre til at det som erfares ikke blir en erfaring til slutt. For at persepsjonen skal gi verdifull og meningsfylt materiale til erfaringen, må ikke motstand oppfattes som noe som skal overvinnnes eller noe som skal bort, men mer som en invitasjon til ettertanke.

3.1.6 Estetisk kvalitet

Erfaringer som bygger på de delkomponentene jeg har nevnt så langt i dette kapitlet, er med på å danne et mønster som alle erfaringer har til felles. Mønsteret dannes av helhet, vital impuls, motstand, uttrykkene som skapes, relasjonen mellom ”å gjøre” og det ”å gjennomgå”, og persepsjon. Disse komponentene skaper den strukturen alle erfaringer bygges opp av. Strukturen i erfaringer danner en spesiell kvalitet som omtales som en estetisk kvalitet, og det er her Deweys forståelse av estetikk kommer inn.

Det estetiske regnes for å være forbundet med det sansende og det nytende. Ofte ligger det hos betrakteren som sanser eller nyter, noe som er skapt av en opphavsmann. Hos Dewey er ikke betrakteren bare en som passivt mottar. Siden man skaper sin erfaring gjennom ”å gjøre” og ”å gjennomgå”, kan man si at både opphavsmannen og betrakteren opptrer når noe erfares. Det som sanses går hånd i hånd med det skapte. Det estetiske refererer mer til den betraktende

delen i en erfaring, enn til det skapende. Man skaper sin egen erfaring ved å sanse den prosessen man er inne i.

The consequences of the act of making as reported in sense show whether what is done carries forward the idea being executed or marks a deviation and break. In as far as the development of an experience is controlled through reference to these immediately felt relations of order and fulfilment, that experience becomes dominantly esthetic in nature (Dewey 1934/1958, s.50).

Det å sanse denne prosessen er å ta inn strukturen erfaringen er bygd på. Man kan derfor si at den estetiske kvaliteten er en helhet i persepsjonen. Det som erfares trenger denne kvaliteten for å bli en erfaring. Denne kvaliteten består i at helhet blir dannet i hver del, og binder erfaringen sammen. Erfaringsstrukturen blir en helhet når sammenhengende hendelser kontinuerlig beveger seg uten dødpunkter, uten brudd. Det er lettere å forstå hva estetisk kvalitet er ved fraværet av den, akkurat som det er lettere å forstå hva som er kaldt når man har opplevd hva varme er. Brudd eller hindring av estetisk kvalitet kan være når man hele tiden blir avbrutt av at noen banker på døra til kontoret, eller når en film blir avbrutt med mange reklamepauser. Den estetiske kvaliteten får da aldri mulighet til å utvikle seg. En metafor på oppbygging av den estetiske kvaliteten som utvikles i erfaringsstrukturen kan være en pil som blir lagt i en bue, for deretter å skytes 50 meter mot en blink. Pilen legges på buen, buen spennes, og i øyeblikket pilen peker mot blinkens sentrum, skyter buen pilen mot blinken. I øyeblikket pilen slipper strengen er den på vei mot blinkens sentrum. Det ene øyeblikket i luften etterfølges av det andre. Alle øyeblikkene kjennetegnes av at pilens bane er på vei mot blinkens sentrum, så lenge ikke pilens bane blir avbrutt av noe som kastes foran blinken, eller at blinken flyttes. Når pilen endelig treffer blinkens sentrum er dette endepunktet for pilens bane. Hvis vi hadde sagt at pilen hadde vært en sansende organisme, så kan man si at den ville kunne sanse noe estetisk i det den hadde gjennomlevd. I alle foregående øyeblikk så var den på vei mot blinkens sentrum. Pilen vet ikke selv at den vil treffe blinkens sentrum til slutt, men i hvert sansende øyeblikk kan den erkjenne at i dette øyeblikket er min bane på vei mot målet. Helheten rommes i hvert øyeblikk der pilen gjennomgår sin bane på vei mot målet. Det er nettopp dette som utgjør det estetiske i en erfaring. Det estetiske skapes innenfra som blir dannet i erfaringsstrukturen gjennom helhet i persepsjonen i hvert ledd. Jo bedre denne strukturen er, jo mer estetisk er erfaringen. Man skaper ingen erfaring med mindre den har en estetisk kvalitet.

3.1.7 Fullbyrdelsen

I det pilen borrar seg inn i blinkens kjerne avsluttes pilens bevegelse. Pilen har nå gjennomlevd fluktens gang, og det den har sanset i hvert øyeblikk, er nå blitt en realitet. Bevegelsen er blitt fullendt. Siden pilen har sanset helheten i hvert øyeblikk gjennom persepsjonen, så har den skapt seg en estetisk struktur i erfaringen. Det estetiske i erfaringen er nå skapt innenfra. Den estetiske kvaliteten blir tydelig, fordi endepunktet inneholder en spesiell tilfredsstillelse, en indre emosjon.

Dewey problematiserer dette med den indre emosjonen som skapes. Emosjon kan forstås som følelse eller sinnsbevegelse. Den indre emosjonen er en følelse med en viss styrke, som har kvaliteten til å samle delene til en helhet og skape en erfaring. "Emotion belongs of a certainty to the self. But it belongs to the self that is concerned in the movement of events toward an issue that is desired or disliked" (Dewey 1934/1958, s. 42). Pilen som fullbyrder flukten gjennom å borre seg inn i blinkens sentrum, har ved å sanse hvert øyeblikk i luften skapt seg en sammenhengende sanserekke. Emosjonen bygges opp gjennom hvert sansende øyeblikk. I en avgjørende fotballkamp hvor hjemmelaget skårer mål i siste minutt, er det ikke det at ballen går i mål er som er det viktigste for tilstanden som utløses. Spillerne har sett at ballen har gått i mål utallige ganger på trening, uten å ha lignende reaksjoner. Det som utgjør denne ekstatiske tilstanden er konteksten og tidspunktet. Spenningen for publikum og spillere bygger seg opp gjennom 90 spilte minutter. For den som virkelig har sanset hvert minutt av denne avgjørende fotballkampen vil det utløse en ekstase når kampen avgjøres i siste minutt. En slik type emosjon innehar en sammenbindende kraft. Brytes den sammenhengende kjeden før emosjonen sammenbinder erfaringen, vil erfaringen bli avbrutt før den er fullendt.

3.1.8 Avbrutt erfaring

Avbrutte erfaringer kjennetegnes av brudd eller stillstand på den ene siden og en emosjonell utladning på den andre siden. Det blir ikke skapt en sammenhengende bevegelse fra start til slutt. Det som er påbegynt avsluttes aldri.

Det som avbryter erfaringen er å "klippe" hendelseslinjen som er skapt og må sees på som noe mer enn en pause. Man kan si at mye ligner en erfaring. Noe starter med en impuls, man handler ut fra det, og møter motstand. Men hvis relasjonen mellom det "å gjøre" og det "å gjennomgå" ikke skaper en estetisk kvalitet gjennom persepsjonen, så vil erfaringsstrukturen

bli svak. Erfaringen blir derfor ikke-estetisk og avsluttes derfor aldri. Det ikke-estetiske ligger mellom to ytre grenser. De starter og slutter ikke på et bestemt sted. Ofte styres de av vilkårlighet. Når vi omtaler begrepet erfaringer, er det ofte opplevelser og ikke erfaringer vi snakker om. Opplevelser kan være sterke, men det mangler den spesielle kvaliteten som ligger i en erfaring. Emosjonell utladning kan være et raserianfall der reaksjonen ikke står i forhold til den hendelsen reaksjonen framprovoseres av. Emosjonell utladning bygger da ofte på tidligere avbrutte erfaringer, som gjør at man ikke greier å sanse den situasjon man nå er inne i. Emosjonell utladning bryter hendelsesrekken fordi reaksjonen bygger mer på noe gammelt uavsluttet, enn et adekvat uttrykk på den situasjonen man er inne i.

En erfaring skaper modning som resultat av sin bevegelse. Det kan sammenlignes med en plante som må få tid, lys og næring til å springe ut i ”full blomst”. Det er prosessen gjennom hvert øyeblikk med lys og næring over tid, som gjør at planten til slutt kan blomstre. En erfaring blir derfor noe som kan sees på som varig erindring, som lagres i ens ”erfaringsbank”. Når det ikke skapes erfaringer har bevegelsen i det som erfares stoppet opp.

3.1.9 Delerfaring

Ovenfor har jeg nevnt at jo tydeligere erfaringsstrukturen er, jo mer estetikk inneholder erfaringen, og da innehar erfaringen en estetisk kvalitet som gjør den til en erfaring. Men når noe ikke blir en erfaring hva er det da?

The enemies of the esthetic are neither the practical nor the intellectual. They are the humdrum; slackness of loose ends; submission to convention in practice an intellectual procedure. Rigid abstinence, coerced submission, tightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in opposite directions from the unity of an experience (Dewey 1934/1958, s.40).

Det blir derfor hensiktsmessig om å snakke om delerfaringer. Ikke det som er tilfeldig eller slapt, men det som ikke innehar den estetiske kvaliteten som skal til for å skape en erfaring. Dewey nevner det praktiske og det intellektuelle som to eksempler på delerfaringer.

I det praktiske snakker vi om handlingsrekker, mens vi innefor det intellektuelle snakker om tankerekker. I det praktiske handler det ofte om effektiv handling, som fører frem til et sikkert resultat på kortest mulig tid. Handlingene som styrer arbeidet blir ofte da drevet av det automatiske, der man hele tiden har en fornemmelse av hvor man er og hvor man skal i

prosessen. Handlingen blir da ofte styrt fra A til B. Hindringer man møter er ofte i veien for arbeidet, og skal overvinnest forttest mulig. I en slik handlingsrekke er det ofte et mekanisk handlingsforløp som ligger til grunn for handlingen, man kan si at handlingen har vært instrumentell. Når arbeidet ender, har det ikke ført til en fullbyrdelse i bevisstheten. Dette gir ikke noe næring til en erfaring. Det samme kan man si om det intellektuelle. Tankene og prosessen kan være til for å fostre en konklusjon. Konklusjonen anses da som viktigere enn prosessen. Konklusjonen i seg selv er ikke noe som er atskilt eller uavhengig, men bare fullbyrdelsen av en bevegelse. Erfaringer gir mening i seg selv, mens i en intellektuell prosess der tankerekken er styrt av en konklusjon, er det konklusjonen som er endemålet. Det er en styrt prosess.

Det praktiske og intellektuelle kan også være underlagt rutinen. I rutinen bygger persepsjonen på gjenkjenning, ikke på sansing. Man gjenkjenner noe som gjør at man handler automatisk på bakgrunn av opparbeidet rutine. I disse tilfellene er det praktiske og det intellektuelle en delerfaring. Erfaringsstrukturen er for løs og innehar ikke estetisk kvalitet som sammenfører aktiviteten til en sammenhengende kjede. Eksempelet med steinen kan også brukes her for å underbygge det å skape seg en delerfaring. Hvis steinen hadde hatt som mål å komme på en bestemt plass til slutt, og avtalt med noen å bli dyttet i riktig retning, er det en delerfaring. Om den kommer ut av kurs, påkaller den oppmerksomheten til omgivelsene omkring, for å dytte seg tilbake på riktig spor. Det blir da brukt makt for å få steinen til sitt endemål. Steinen viker fra sin naturlige bane og bruker omgivelsene til å følge en styrt bane. Man kan si at steinen har erfart mye fra der den startet til der den tilslutt blir liggende, men noen erfaring har den ikke skapt. Det har vært en styrt prosess, der endemålet har styrt handlingen. Steinen har handlet, men har ikke gjennomgått handlingene sine. Det oppsto derfor et brudd i sammenhengende kjeden, når den ble skjøvet vekk fra sin naturlige bane. Det som har blitt erfart fra steinens side innehar ikke en estetisk kvalitet, og derfor har den skapt seg en delerfaring og ikke en erfaring.

Det intellektuelle og det praktiske kan være en del av en erfaring om de har estetisk kvalitet. Selv om alle erfaringer trenger en estetisk kvalitet for å bli hele, så er det ikke slik at alle erfaringer er estetiske erfaringer. Hvilke type erfaringer det er, avgjøres av hvilket stoff erfaringer er bygd opp av, eller hva aktiviteten er. Når det intellektuelle og det praktiske tilfredsstillt kravene til å bli en erfaring, kalles de en intellektuell erfaring og praktisk

erfaring. En intellektuell erfaring er bygd opp av tanker, mens praktiske erfaringer består av handlinger. Men hva er det særegne med en estetisk erfaring?

3.2 Estetisk erfaring

En estetisk erfaring er en erfaring, det som skiller den fra andre erfaringer er hva det er bygd av. En estetisk erfaring innebærer en handlende og skapende prosess. Den blir bygd opp gjennom sansing slik at den kan ses, berøres eller høres. Siden den er skapt for å kunne bli sanset av andre, er ikke en estetisk erfaring bare til for kunstneren. Når jeg her snakker om estetisk erfaring, så kan dette forstås som et kunstverk. En estetisk erfaring er en særegen form for erfaring, og det er derfor det blir forklart i et eget delkapittel, men samtidig er estetisk erfaring grunnleggende sett lik en vanlig erfaring. Det er derfor ikke mer enestående enn hvilken som helst annen erfaring, for ingenting kan bli noe mer en helt. Men hva inneholder en estetisk erfaring, og hva er særegenheten i den?

For å forstå hva som legges i en estetisk erfaring, må vi skille mellom begrepene det ”kunstneriske” og det ”estetiske”. Det kunstneriske refererer til produksjonen, mens det estetiske refererer til sansingen og persepsjonen. I et kunstverk må kunsten forenes med det estetiske. De viser bare til forskjellige sider av en og samme aktivitet, der produksjonen er avgjørende for at noe kan sanses. For å skape en estetisk erfaring, må tre komponenter virke sammen; produksjon, kunstobjekt og resepsjon. De tre komponentene veves inn i uttrykket i kunstverket.

Et kunstverk bygges ved at kunstneren styres av en fornemmelse av en relasjon mellom det ”å gjøre” og det ”å gjennomgå”, akkurat som en levende organisme styres av relasjonen mellom det ”å gjøre” og det ”å gjennomgå” for å skape seg en erfaring. Dette gjennomsyrrer produksjonen. Kunstneren former sitt skaperverk helt til resultatet kjennes tilfredstillende. ”The real work of an artist is to build up an experience that is coherent in perception while moving with constant change in its development” (Dewey 1934/1958, s. 51). Helhetens form må være til stede i hvert ledd i utformingen. Det er gjennom å gripe helhet i persepsjonen i hvert ledd at produksjonen kan inneholde estetikk. Gjennom modning trer et kunstobjekt sakte men sikkert frem som blir en del av vår sansbare verden. Gjennom en produksjon hvor det sansende har gått hånd i hånd med det skapte, vil et kunstobjekt bli skapt. Når produksjonen er gjennomarbeidet i en sammenhengende kjede kommer den til slutt frem til

resultatet og blir et kunstobjekt. Men for at det skal utgjøre en estetisk erfaring, må det kunne sanses av andre. Det er her resepsjon kommet inn. Resepsjon i denne sammenhengen betyr mottaking, mottakelighet eller der noe blir tatt i mot (*Fremmedordbok blå ordbok* 2008). Estetisk erfaring skapes derfor gjennom relasjon til de som møter kunstverket. Hvis en skulptør har relatert til sin skulptur i hele produksjonen, vil uttrykket til kunstobjektet inneha relasjon i sitt endelige uttrykk. Kunstneren har da skapt noe som er sansbart for andre. Det sansbare ligger da i selve uttrykket. Dette gjør at produksjonen, kunstobjektet og resepsjonen smelter sammen. “An esthetic experience can be crowded into a moment only in the sense that a climax of prior long enduring processes may arrive in an outstanding movement which sweeps everything else into it that all else is forgotten” (Dewey 1934/1958, s. 56). Selv om kunstneren har skapt noe estetisk som er sansbart, så vil dette ikke kunne utgjøre en estetisk erfaring før det blir møtt av noen som sanser det. Det er dette som ligger i et kunstverk. Det krever derfor noe av sanseren for å skape en estetisk erfaring.

3.2.1 Sanseren av en estetisk erfaring

Siden det estetiske uttrykket er ment å være sansbart, er dette noe andre kan ta del i. Resultatet kan virke inn på den som sanser kunstverket. Det at andre kan ta del i et kunstverk, har en kollektiv dimensjon. Kunstverket uttrykker en sansbarhet, og sanseren av et slikt kunstverk må gripe dette for å skape en helhet. Kunstobjektet som utgjør uttrykket i en estetisk erfaring kan for eksempel være et dikt, skulptur, billedkunst, musikk, dans eller teaterstykke. Det som kjennetegner dem er at de er skapt med erfaringer fra omverdenen og smeltet sammen på en ny måte. Produktet som representerer noe nytt, vekker nye perspektiver eller nye betydninger av den verden vi lever i. Sanseren som møter et kunstverk, møter noe som er helt og nytt. Hvis sanseren griper det, griper han helheten i det han møter. Sanseren kommer fra sin livsverden som består av delerfaringer og erfaringer. Han møter et kunstverk som inneholder en transformasjon fra noe gammelt til noe nytt. Hvis sanseren går inn i relasjonen med kunstverket, sanser han også nye perspektiver ut fra de gamle erfaringene han har hatt tidligere. Hvis sanseren lar sin livsverden møte relasjonen til kunstverket, er han i starten av å skape seg en ny erfaring. I denne sammenhengen er dette en estetisk erfaring.

”Work of art that are pot remote from common life, that are widely enjoyed in a community, are signs of a unified collective life. But they are also marvellous aids in the creation of such a life. The remaking of the material of experiences in the act of expression is not an isolated event confined to the artist and to a person here and there

who happens to enjoy the work. In degree in which art exercises its office, it is also a remaking of the community in the direction of greater order and unity”(op.cit, s 81).

Kjernen er at estetiske erfaringer muliggjør at mange mennesker kan skape nye erfaringer. Hvis hver og en av sanserne åpner for sin livsverden i relasjon til kunstverket, og tar inn det kollektive rommet bestående av andre sansere, kan det skapes et kollektivt samhold mellom mennesker. Det estetiske har derfor en kollektiv funksjon.

3.2.2 Sanseegenskaper

Hvis kollektivet eller samfunnet ikke forstår verdien av et kunstverk, betyr det at kunstverket ikke er estetisk? Nei, ikke nødvendigvis. Det kan være at kunsten ikke er gjennomgått nok, og derfor bare representerer en delerfaring. Men det finnes kunstnere som er blitt hyllet i ettertiden for sine kunstverk, som ikke ble anerkjent av sin samtid.

Det krever to ulike former for sanseegenskaper av en sanser og begge må være tilstede for å skape en estetisk erfaring. For det første må sansingen må være aktiv, på samme måte man er aktiv for å skape en erfaring. Hvis man ikke er trent i å skape seg erfaringer, kan man lett styres av det tilfeldige, sløve eller det passive. Som nevnt tidligere kan ikke en erfaring bare skapes i et øyeblikk. Sanseren må kunne relatere til kunsten, for å skape nye erfaringer i møte med det. For å kunne relatere til kunsten må man ha sansekanaler slik at man kan gripe relasjonen gjennom det som kan sees, berøres eller høres. Et dikt kan være estetisk, men hvis leseren ikke kan lese, vil han heller ikke kunne sanse det. Hvis diktet leses høyt for denne personen, kan vedkommende ha sansekanaler for å ta inn diktet. Å trene opp ulike sansekanaler, handler om å trene opp hva man skal se eller høre etter. Men det å ha sansekanaler er ikke nok til å relatere til kunstverket, man må også koble på sin egen erfaringsverden i møte med kunstverket, for å relatere til det.

Derfor blir den andre sanseegenskapen å koble på sin egen erfaringsverden i møte med kunsten. En kunstkritiker har trent opp sine sansekanaler for å møte kunst, men hvis han møter kunstverket bare for å kommentere det, møter han kunstverket instrumentelt. Kritikerens møter da ikke kunstverket med seg selv, men som kritiker. Kritikerens vil da ikke selv skape seg en estetisk erfaring i møte med kunstverket.

En sanser må derfor relatere til kunstverket med seg selv, for å kunne skape en estetisk erfaring. I så fall kan sanseren skape seg en ny helhet (en erfaring), gjennom å møte en helhet (kunstverket). Det er dette som er en estetisk erfaring. En erfaring og en estetisk erfaring er derfor grunnleggende like. De begge etterstreber å skape helheter som muliggjør en kollektiv helhet. En kollektiv helhet kan forstås som en kultur skapt av helheter. Jo flere erfaringer kulturen er bygd opp av, jo mer beveger kollektivet seg mot en kollektiv helhet.

3.3 Hensikten med estetikk

Deweys estetikkbegrep inneholder to former for estetikk, estetisk kvalitet og estetisk erfaring.

Estetisk kvalitet er en nødvendighet i all erfaring, uten den ingen erfaring. Erfaring skapes gjennom en relasjon mellom det ”å gjøre” og det ”å gjennomgå”. For å skape erfaring må relasjonen ha en balanse. ”... nothing takes root in mind there is no balance between doing and reciving” (Dewey 1934/1958, s. 45). Å se og skape balansen gir mening, og grobunn for en erfaring. Estetisk kvalitet handler om å gripe øyeblikket, øyeblikk etter øyeblikk, slik at det en erfaring kan skapes. Den estetiske kvalitet er da en form for estetikk som binder deler sammen til en helhet.

Den andre formen for estetikk er en estetisk erfaring. En estetisk erfaring er en form for erfaring som er bygd opp av et annet stoff enn f.eks intellektuell erfaring som er bygd opp av tanker. Samtidig er de likeverdige, for ingenting kan bli noe mer en helt. En estetisk erfaring er en erfaring som blir skapt for å kunne sanses gjennom syn, hørsel, lukt eller berøring og dette skapes i relasjon til noen som sanser det.

Hensikten med estetikken er at alle erfaringer bærer i seg en transformasjon der noe nytt blir skapt av det gamle. Transformasjonen muliggjøres ved at sansene forholder seg både til omgivelsene rundt og det som skjer inne i en selv, gjennom at øyeblikk på øyeblikk blir grepet. Å gripe øyeblikket (i følge Dewey: helhet i persepsjonen), muliggjør en erfaring (helhet), som igjen muliggjør en kollektiv helhet. Det estetiskes bidrag blir hos Dewey å skape et samfunn som innehar større helhet og orden.

3.4 Erfaringsteoretisk perspektiv

Det erfaringsteoretiske perspektivet i denne oppgaven hentes fra Deweys teori om erfaring.

Det estetiske i erfaringer innebærer å forholde seg til sansene, og at det skal være med å påvirke handlingene. Det handler ikke i bare om å være aktivt, ”learning by doing”, men å sanse det man gjør når man gjør det man gjør; ”learning by doing and undergoing”. ”Å gjøre” og ”å gjennomgå” er et begrepspar som viser til forskjellige deler av samme prosess.

Betydningen av hva ”å gjøre” og ”å gjennomgå” er, blir avgjort av aktiviteten de opererer i. Å gripe øyeblikket er å skape en aktiv relasjon mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå” som fører til at de forbindes til hverandre, i øyeblikk etter øyeblikk. Dette skaper en estetisk kvalitet inn i en erfaring. Sansene og handlinger utgjør læringsredskap som sammen skaper grobunn for en læring som ikke bare sitter i hodet, men i hele kroppen. Erfaringer i et slikt perspektiv er læring som gir varig erindring, fordi sansene kobler oss på våre tidligere erfaringer, og ny læring bygges på allerede eksisterende erfaringer. Estetisk erfaring er en type erfaring som blir skapt ved hjelp av sansene - gjennom syn, hørsel, lukt eller berøring - og den er skapt for å kunne sanses av andre. Det sansbare ligger da i selve uttrykket. En estetisk erfaring innebærer at en produksjon blir til et kunstobjekt som er i en relasjon til den som møter kunstobjektet.

Det erfaringsteoretiske perspektivet handler om å skape transformasjon gjennom at sansene forholder seg til øyeblikket. Perspektivet handler om å skape et aktivt forholdningssett i individer, som fører til at de tar vare på kollektivet.

4.0 Hvordan tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv?

Inkluderingskapittelet viser til forskning som skisserer dilemmaer mellom inkludering som ideologi og en inkluderende skole i praksis. Hvordan ideologien kan rotfestes i praksisfeltet gjennom en teoretisk undersøkelse, er hensikten med oppgaven ved å tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering. Den pedagogiske tilnærmingen må inneholde et perspektiv som ivaretar at ideologien kan uttrykkes i praksis. Det er her inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv kommer inn. Den pedagogiske tilnærmingen utvikles av en ideologi fra inkludering og et perspektiv fra estetikk, som sammen utgjør den pedagogiske tilnærmingen av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv.

Tenkningen av en pedagogisk tilnærming må utvikles gjennom flere ledd. Først må det undersøkes om innholdet i ideologien inkludering og det erfaringsteoretiske perspektivet kan tenkes sammen. Det andre leddet er å undersøke hvordan den pedagogiske tilnærmingen kan legge til rette læring av innholdet. Det tredje leddet er å vise hvordan den pedagogiske tilnærmingen kan tenkes i praksis. Resultatet av de tre leddene utgjør til sammen tenkningen av en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv.

4.1 Innholdet i den pedagogiske tilnærmingen

Innholdet i den pedagogiske tilnærmingen blir formet gjennom et ”her og nå” perspektiv på både ideologien inkludering og på Deweys estetikkbegrep. Om de kan tenkes sammen blir derfor forutsetningen for en videre undersøkning av innholdet i den pedagogiske tilnærmingen.

Både inkludering og Deweys estetikkbegrep rommer en helhetstenkning, der alle delene må være tilstede for at helheten skal uttrykkes, og er en forutsetning for at de kan tenkes sammen. Inkludering er et overordnet mål for samfunnet og skolen, det kan aldri nås, men det er et mål å bevege seg mot. Det har eksistert som overordnet begrep i Norge i over 10 år, men som beskrevet i inkluderingskapittelet er det dårlig samsvar mellom ideologien om den inkluderende skolen og dagens praksis. Deweys estetiske teori starter med øyeblikket. Å gripe helheten gjennom sansende øyeblikk kan skape en erfaring. En erfaring muliggjør en annen erfaring, og jo flere erfaringer, jo mer beveger samfunnet seg mot en kollektiv helhet.

Estetikken handler derfor om å manifestere noe i praksis gjennom sansende øyeblikk, og bare gjennom å gjøre det kan det skapes en bevegelse mot en kollektiv helhet i samfunnet.

En måte å tenke foreningen mellom inkludering og estetikk er et bilde av en tenkt skala. Den ene enden utgjør det overordnede målet for samfunnet, mens den andre representerer handlinger i øyeblikket som kan føre til det overordnede målet. I skalaen må estetikken som omhandler å skape noe i praksis være til hjelp for å realisere inkludering som overordnet mål i praksisfeltet. Likeledes må inkludering være til hjelp for hvordan det estetiskes bidrag kan bevege seg mot en kollektiv helhet i samfunnet. En pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv må forene begge endene av den tenkte skalaen, slik at det ivaretar det overordnede målet for samfunnet og handlinger i øyeblikket som kan føre mot det overordnede målet. Stedet hvor de forenes vil jeg kalle for en base. Basen vil utgjøre utgangspunktet for undersøkelsen slik at innholdet i den pedagogiske tilnærmingen kan tydeliggjøres.

Innholdet i basen

Den pedagogiske tilnærmingen må ivareta inkludering som overordnet mål, og vil derfor bygge på de fire virkeområdene som Haug omtaler for inkluderende virksomhet; demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse. De utgjør basen for den pedagogiske tilnærmingen, men basen blir preget av hvilket perspektiv den sees fra. Det erfaringsteoretiske perspektivet blir derfor avgjørende for hvordan basen kan undersøkes. En erfaring er ikke sterkere enn der den sammenhengende kjeden brytes. Hvis den sammenhengende kjeden ”klippes” vil erfaringen bli avbrutt før den er blitt hel, den inneholder da ikke estetisk kvalitet, og vil da være en delerfaring. Skal ideologien inkludering manifesteres i et erfaringsteoretisk perspektiv, må elevene skape erfaringer hvor inkludering er base for det som erfares. Hvis elevene skaper seg erfaringer i skolen hvor alle har muligheten til å bli hørt (demokratisering), mulighet til å være aktiv (deltagelse), og oppleve tilhørighet og trygghet til elever på trinnet (felleskap), men samtidig opplever liten faglig læring (utbytte), vil ikke elevene skape seg en inkluderende erfaring. Fra inkludering i et erfaringsperspektiv vil sammenhengende kjeden i erfaringen bli ”klippet” når den kommer til området utbytte. Når området utbytte uteblir i basen for erfaringen, vil ikke elevene få bygd en inkluderende erfaring inn i sin erfaringsstruktur. Erfaringen som bygges må forholde seg til en base som innehar alle virkeområdene; demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse. Fra en pedagogisk

tilnærming vil det derfor være hensiktsmessig å undersøke om noen av virkeområdene kan være svakere enn andre innefor inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv. Hvis undersøkelsen viser at et virkeområde lettere ville kunne utbli enn andre virkeområder i basen, vil det kunne utgjøre en hindring for skape inkluderende erfaringer hos elevene. I så fall må dette virkeområdet settes først i læringsprosessen i den pedagogiske tilnærmingen.

Virkeområdet som i så fall utgjør det svakeste leddet i den pedagogiske tilnærmingen, vil utgjøre utgangspunktet for læringsprosessen. For å undersøke om et slikt utgangspunkt finnes må jeg hente et kjerneområde fra inkludering og et kjerneområde fra estetikk, for å se om de kan skille virkeområdene i basen på en bestemt måte. Først vil det hentes et kjerneområde fra inkludering, som skiller de fire virkeområdene på en måte, og så hentes det et kjerneområde fra estetikk, som skiller de fire virkeområdene en annen måte.

Kjerneområdene fra inkludering og estetikk

Kjerneområde i inkludering, slik det tolkes i inkluderingskapittelet, er å finne balansen mellom å ivareta kollektivet og samtidig klare å ivareta den enkelte. For å utdype kjerneområde må det undersøkes hva balansen innebærer. Å skape en balanse mellom det kollektive og det individuelle, kan forstås som æreskoden mellom de tre musketerer ”en for alle - all for en”. Musketerene danner et sterkt kollektiv så lenge *en* jobber for alle og alle jobber for *en*. ”En for alle” sier noe om retningslinjen hver og en har, de skal jobbe for alle, og jeg vil derfor si at det tilhører den individuelle delen av æreskoden. ”Alle for en” sier noe om retningslinjen for kollektivet, der kollektivet skal ivareta hver og en, og jeg vil derfor si at det tilhører den kollektive delen av æreskoden. Balansepunktet i æreskoden finnes i bindestreken mellom ”en for alle” og ”alle for en”. Det er der relasjonen mellom delene skjer, slik at det blir en vekselvirkning mellom det individuelle og det kollektivet. Min tolkning er at dette utgjør kjerneområdet i inkludering. Jeg vil bruke kjerneområdet til å se etter individuelle og kollektive deler innenfor de fire virkeområdene av inkludering.

For å finne kjerneområdet i Deweys estetiske teori, må det utdypes hvordan den estetiske kvaliteten kan utvikles. For å utvikle estetisk kvalitet, må det være en gjensidig vekselvirkning mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå”, i en sammenhengende kjede. Dette skaper bevegelsen inn i det som erfares, og er en essens i Deweys estetiske teori. ”Å gjøre” og

”å gjennomgå” blir vekselvirkningen som bygger den estetiske kvaliteten i erfaringen. Når jeg skal bruke vekselvirkningen på virkeområdene i basen, må jeg undersøke hvordan man kan forstå ”å gjøre” og ”å gjennomgå” når de forholder seg til inkludering. Som omtalt i kapitlet om estetikk blir ”å gjøre” og ”å gjennomgå” definert av aktiviteten. Når aktiviteten handler om en pedagogisk tilnærming av inkludering, definerer jeg begrepsparet slik. ”Å gjøre” er et aktivt begrep og referer til det å handle. Å være handlende er synlig for andre. I denne sammenhengen vil jeg derfor definere ”å gjøre” som å være aktiv gjennom å gjøre noe fysisk som kan observeres av omverdenen, og/eller alt det som er synlig på yttersiden av individet. ”Å gjennomgå” refererer til å ta inn det man gjør når man gjør det man gjør, og å ta inn konsekvensene av det man har gjort etter at man har gjort det. I denne sammenhengen vil jeg derfor definere ”å gjennomgå” som å være aktivt med å sanse, å føle, å oppleve og/eller å tenke, som ikke er synlig for omverdenen fordi de foregår på innersiden av individet. Det kan derfor sies at ”å gjøre” blir å ha et aktivt ytre, mens ”å gjennomgå” representerer å ha et aktivt indre. Samtidig må det presiseres at et ”aktivt ytre” og et ”aktivt indre” er en forenkling av Deweys begrepspar ”å gjøre” og ”å gjennomgå”, men jeg mener at min tolkning er dekkende når man skal forstå den estetiske kvalitet innenfor en inkluderende virksomhet. Et ”aktivt ytre” og et ”aktivt indre” utgjør det andre kjerneområde.

De to kjerneområdene omtalt ovenfor tolker jeg som en essens fra begrepene inkludering og estetikk. De vil nå drøftes ut fra virkeområdene som utgjør basen; demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse. Innholdet i de fire begrepene forholder seg til inkluderingskapitlet. Drøftingen og eksemplene under vil bare nevne noen sider ved begrepene, for hensikten er å få frem forskjellene og ikke diskutere hele innholdet i dem. Først vil individuelle og kollektive deler bli drøftet, deretter ytre og indre deler ved basen. Tilslutt vil begge kjerneområdene bli sett sammen i basen, for å undersøke om de kan fortelle noe om innholdet i den pedagogiske tilnærmingen.

Inndelinger av basen

Basen av de fire virkeområdene; demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse, kan deles inn individuelle og kollektive deler på følgende måte.

Demokratisering og felleskap handler om det kollektivet vi lever i, for begge områdene omhandler et kollektiv bestående av individer. Demokratisering relaterer til at alle har krav på

å bli hørt og alle skal få muligheten til være med å påvirke. Her refereres det til *alle*.

Demokratisering sier noe om hvordan kollektivet legger til rette for at *alle* grupperinger og individer skal få muligheten til å uttrykke seg, og legger dermed grunnlaget for demokrati. En forskjell mellom demokratisering og felleskap, blir at demokratisering uttrykker mangfoldet, mens felleskap skal omfatte det. Felleskap bestående av mangfold kan bare skje om felleskapet omfatter *alle*. Både demokratisering og felleskap relaterer til hvordan det kollektive ivaretar og skaper muligheter for individet, og kan sammenlignes med musketerenes del av æreskoden ”alle for en”. Demokrati og felleskap utgjør derfor kollektivt rettede deler av basen.

Deltagelse og utbytte er individuelt rettede deler av basen, fordi de omhandler individet.

Utbytte refererer til at alle elever skal ha en opplæring som er til nytte for dem både faglig og sosialt. Selv om skolen har som mål å gi utbytte til alle, så kan nytten bare måles og oppleves hos *individet*. Hensikten med utbytte blir å utvikle individer som skal ta være på felleskapet.

Utbytte kan derfor spores hos hvert enkelt individ, og summen sier noe om det kollektive utbytte alle individene har i et læringsfellesskap. Deltagelse omhandler samspillet et individ har med omgivelsene, som er noe annet enn å være tilskuer. Den refererer til at *en* er i stand til å gi bidrag til fellesskapets beste, og samtidig kan nyte av det samme fellesskapet. Dette skaper ekte deltagelse. Deltagelse og utbytte blir derfor individuelt rettede områder innenfor basen og kan sammenlignes med delen ”en for alle” i musketerenes æreskode.

Deltagelse og utbytte kan spores hos individet, mens demokrati og fellesskap kommer først til uttrykk gjennom summen av det som kan spores hos *alle* individer. Undersøkelsen videre vil med bakgrunn i denne inndeling se om kjerneområde fra estetikk kan skille de fire virkeområdene i basen på en annen måte. Skal virkeområdene i bases representere det å ha et aktivt ytre, må virkeområdene være direkte synlig eller være mulig for andre å høre.

Virkeområdene som er knyttet til det som foregår på innsiden av individet, det som sanses, det som blir opplevd eller det som tenkes, relaterer derimot til det å ha et aktivt indre.

Deltagelse kan høres eller det kan spores med det blotte øye. På et skoletrinn kan man se om en elev er deltagende eller ikke, fordi deltagelse er aktive handlinger som er mulig å oppfatte for omgivelsene. Demokratisering er også mulig å oppfatte for omgivelsene. Det omhandler at alle skal ha muligheten til å bli hørt, muligheten til å være med å påvirke eller muligheten til å delta.

Områdene utbytte og felleskap relaterer til det aktive indre. Utbytte er definert tidligere som nytte for individet både sosialt og faglig. Nytte er knyttet til det opplevde; noe en har eller vil få bruk for senere i livet. Hvis en elev er deltagende i arbeidet med et tema, vil det trolig fortelle oss noe om et opplevd utbytte hos eleven. Utbytte kan ytterligere spores ved at eleven blir spurt om opplevd utbytte, eller gjennom tester. Disse tre delene deltagelse, uttalt utbytte og tester kan fortelle læreren noe om utbytte til eleven. Samtidig er det viktig å presisere at siden utbytte er knyttet til den opplevde nytte, trenger ikke nødvendigvis tester å fange opp dette. Tester forteller bare hva eleven svarer på de spørsmålene han blir stilt, og trenger ikke å være det samme som elevens utbytte. Vi kan bare få tak i noe av elevens innerside, gjennom at det vises, sies eller uttrykkes på yttersiden av eleven. Siden felleskap omhandler trygghet og tilhørighet i et kollektiv der alle er med, skaper jeg følgende definisjon av felleskap: Felleskap er summen av opplevd tilhørighet og trygghet fra hvert individ i et kollektiv. Det innebærer graden av opplevd tilhørighet og trygghet av alle innersidene i en gruppe. Som området utbytte omhandler felleskap en aktiv indre del av basen.

Deltagelse og demokratisering relaterer til aktive ytre deler av basen. Siden de omhandler individets eller kollektivets ytterside er de synlige, og kan derfor gripes. Utbytte og felleskap relaterer til aktive indre deler av basen. Siden de omhandler individets og kollektivets innerside, er de ikke direkte synlig. Det er vanskeligere å gripe *en* innerside enn å gripe *mange/alle* innersidene. Med bakgrunn i dette mener jeg at felleskap som det omhandler kollektivets innerside er det mest utfordrende område å gripe av de fire virkeområdene i basen.

Felleskaperfaringer som utgangspunktet for læringsprosessen

Alle områdene demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse er like viktige for å danne inkludering, og inkludering kan ikke dannes hvis et av områdene uteblir. Felleskap er det mest utfordrende området å gripe fordi det omhandler kollektivets innerside. Den pedagogiske tilnærmingen må derfor bygge på at felleskap settes først i læringsprosessen, og deretter må de andre områdene demokratisering, deltagelse og utbytte relatere til området felleskap. Gjennom å sette området felleskap først i læringsprosessen skal kollektivet lære å ta hånd om felleskapet de selv er en del av. Fra et erfaringsteoretisk perspektiv omhandler det å fostre erfaringer hos hver enkelt. Den pedagogiske tilnærmingen av inkludering i et

erfaringsteoretisk perspektiv har til hensikt å skape felleskaps erfaringer, slik at det kan muliggjøre at de andre virkeområdene kan realiseres.

Spørsmålet videre blir hvordan legge til rette for felleskaps erfaringer slik at de kan dannes hos hver enkelt?

4.2 Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen legge til rette for felleskaps erfaringer?

Læringsprosessen i den pedagogiske tilnærmingen må ta utgangspunkt i og legge til rette for at felleskaps erfaringer skal dannes hos hver enkelt. Undersøkelsen videre omhandler å utvikle en tenkning som legger til rette for at felleskaps erfaringer skal skapes.

Begrepe ne inkludering og estetikk er helhetlige begrep på hver ende av en tenkt skala, der den ene enden utgjør det overordnede målet for samfunnet, mens den andre enden representerer handlinger i øyeblikket som kan føre til det overordnede målet. En pedagogisk tilnærming må legge til rette for felleskaps erfaringer gjennom å føre innholdet ned fra det overordnede målet og til øyeblikket i praksis. For å føre innholdet ned må man utvikle ulike stadier i den tenkte skalaen mellom det overordnede målet og handlinger i øyeblikket. Den pedagogiske tilnærmingen har til hensikt å legge til rette for felleskaps erfaringer og må utvikle en læringsprosess som opererer på flere stadier. Hvilke ulike stadier opererer på denne tenkte skalaen med?

Inkludering er det overordnede målet for skole og samfunn. Den inkluderende skolen regnes for å være å være et ideelt læringsmiljø som skal ivareta inkludering som overordnet mål. Det første stadiet hvor en må legge til rette for felleskaps erfaringer er læringsmiljøet. Læringsmiljøet må bygge på et læringssyn som ligger til grunn for undervisningen. Hvordan læringssynet legger til rette for felleskaps erfaringer, vil utgjøre det andre stadiet. For å praktisere læringssynet trenger elevene redskaper for å lære. Læringsredskaper utgjør det tredje stadiet, og innenfor et erfaringsteoretisk perspektiv vil det innebære å trene sanseegenskaper. Det siste stadiet i skalaen er hva elevene skal lære for at felleskaps erfaringer skal skapes gjennom en læringsprosess som opererer på flere stadier. Læringen blir avgjørende slik at den pedagogiske tilnærmingen kan manifesteres.

Tenkningen som alle stadiene er gjennomsyret av, er at felleskapsferinger må bygges i erfaringsstrukturen ved å være en base for det som erfares. De fire stadiene er avhengige av hverandre og må alle samvirke for at felleskapsferinger skal skapes. De virker inn i hverandre, men det blir hensiktsmessig å skille de, slik at det kan tydeliggjøres hvor eventuelle hindringer for felleskapsferinger kan ligge.

Et læringsorientert læringsmiljø

Inkluderende skole brukes blant annet til beskrivelse av ønskelig eller ideelt læringsmiljø. Læringsmiljø forstås her som totaliteten av forhold i skolen som påvirker avgrensede deler, som miljøet, holdninger, elevers opplevelser og skolens atmosfære. I inkluderingskapittelet definerer Skaalvik to ulike typer læringsmiljøer; det prestasjonsorienterte og det læringsorienterte.

Som omtalt i inkluderingskapittelet vil prestasjonsorientering være en hindring for inkludering, og det vil også være en hindring for felleskapsferinger. Slik Skaalvik definerer blir prosessen i prestasjonsorientering underlagt målbare resultater. I et erfaringsteoretisk perspektiv vil prestasjonsorientering inneha en instrumentell fremgangsmåte som i beste fall kan danne delerferinger, fordi prosessen aldri kan skilles fra resultatet. Et prestasjonsorientert læringsmiljø kan bygge på en smal forståelse av tilpasset opplæring, der sosial og faglig læring er knyttet til organiseringen av undervisningen og ikke til skolens helhetlige virksomhet. Tilpasset opplæring i et slikt perspektiv vil organisere undervisningen etter målbare læringsmål. Å organisere undervisningen vil fort inneha et smalt læringsperspektiv, fordi det kan sette likhetstegn mellom læringsmål og elevens utbytte. I et erfaringsteoretisk perspektiv er mål viktig for å sette i gang en bevegelse for læring, men er ikke det samme som utbytte i seg selv. Utbytte forstås da som noe mer enn det som kan måles gjennom resultat. Tester trenger ikke nødvendigvis å fange opp dette, fordi det bedømmer bare det elevene måles i, og det trenger ikke å være elevens utbytte. Et prestasjonsorientert læringsmiljø som tolker tilpasset opplæring i et smalt perspektiv, vil være en hindring for å skape felleskapsferinger.

Et læringsorientert miljø som ser tilpasset opplæring i et vidt perspektiv, vil kunne legge til rette for felleskapsferinger gjennom å verdsette prosessen på lik linje med resultatet.

Tilpasset opplæring sees da i samsvar med skolens overordnede virksomhet om å utvikle kunnskaper og holdninger som kan ivareta felleskapet i samfunnet. Skal et slikt læringsorientert miljø skapes må undervisningen være tuftet på et læringsyn som legger til rette for felleskaperfaringer.

Læringssyn

Det pedagogiske personalet og ledelsen legger grunnlaget for læringsmiljøet gjennom hvilket læringsyn undervisningen bygger på. Læringssynet i denne sammenhengen bygger på et erfaringsteoretisk perspektiv som har til hensikt å legge til rette for felleskaperfaringer. Læringssynet blir gjennomsyret av et estetisk syn på læring.

Et estetisk syn på læring bygger på en helhetstenkning der elevene skal skape seg erfaringer gjennom sansene. Det skal skape grobunn for en læring som ikke bare sitter i hodet, men i hele kroppen (en erfaring). Erfaringer skaper en varig erindring i vår erfaringsstruktur. Som beskrevet i estetikk-kapittelet blir erfaringer skapt av en sammenhengende kjede der sansene påvirke handlingene. Å skape en sammenhengende kjede handler om å sammenbinde relasjonen mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå” ved å gripe øyeblikket. Betydningen av ”å gjøre” og ”å gjennomgå” blir avgjort av aktiviteten de opererer i, og gjennom en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv, omhandler det å skape et aktivt ytre og et aktivt indre i hvert individ.

Skal læringsynet etterstrebe å danne felleskaperfaringer, må det skapes et aktivt ytre og et aktivt indre i de som utgjør kollektivet. Det blir derfor hensiktsmessig å skille mellom yttersiden og innersiden i både elever og kollektivet. Yttersiden blir noe som kan observeres av omverdenen, mens innersiden bare kan anes konturende av gjennom yttersiden.

Pedagogisk personale med et slikt læringsynet må være klar over at det som kommer til uttrykk på yttersiden ved hjelp av uttrykk, ord eller skrift, ikke er innersiden i seg selv, men bare uttrykk av den. De må ikke sette likhetstegn mellom at det som observeres på yttersiden stemmer overens med innersiden. I så fall forholder det seg til det reduksjonistiske slagordet ”learning by doing”. Yttersiden blir i en slik læresetning det eneste som betyr noe.

Læringssynet må bygge på en tenkning rundt både en ytterside og en innerside for å tilfredsstillende inkluderende virksomhet. Yttersiden som kommer til uttrykk gjennom deltagelse

og demokratisering, må relatere til innersiden i individene og kollektivet gjennom utbytte og felleskap.

Skal læringssynet skape felleskaperfaringer i læringsmiljøet, må elevene ha redskaper for å gripe en slik læring.

Læringsredskaper

Læringsredskaper forstås her som redskaper elevene trenger for å lære. Innenfor et erfaringsteoretisk perspektiv innebærer det å trene sanseegenskaper elevene trenger for å sanse.

For å frembringe en estetisk kvalitet, må man skape sin egen erfaring gjennom ”å gjøre” og ”å gjennomgå” i en sammenhengende kjede. I denne sammenhengen er det ikke nok å legge til rette for felleskaperfaringer gjennom læringsmiljøet og læringssynet, for hver enkelt elev må skape sin egen erfaring. Å trene sanseegenskaper hos elevene vil være å lære dem hvordan de skal forholde seg til ”å gjøre” og ”å gjennomgå”. Som nevnt i estetikk-kapittelet blir ”å gjøre” og ”å gjennomgå” definert av aktiviteten de opererer i, og i forhold til virkeområdene i inkludering har jeg definert de til å omhandle en aktiv ytterside og en aktiv innerside. I forhold til aktiviteten sansing, kan begrepsparet forstås på en annen måte. Å trene opp sanseegenskaper krever to ulike aktive prosesser der det ene er å trene opp sansekanaler slik at noe kan sanses (å gjøre), mens det andre er å koble på sin erfaringsverden i situasjonen man møter (å gjennomgå).

Å trene opp ulike sansekanaler, handler om å trene opp hva man skal kjenne, se eller høre etter. Elevene må trene sansekanaler slik at de kan bruke sansene i forhold til det som observeres på yttersiden til individene og kollektivet. For å understreke hva sansekanaler kan være, kan man bruke Deweys eksempel med arkitekten som ikke gjennomgår en bygning nok på papiret i forhold til omgivelsene. På papiret kan bygningen se fin ut, men en sansende forbipasserende kan oppleve at bygningen er uestetisk i forhold til omgivelsene når han passere den på gaten. Den forbipasserende kan, uten å være bevist det, observere noe ved den ytre bygningen, uten å kunne sette ord på det i øyeblikket. Det er tilkoblingen til sanseapparatet som skaper fornemmelsen i relasjon til det man observerer. Hensikten med å

trene sansekanaler til elevene i forhold til inkludering, er å gjøre de til medskapere i forhold til det læringsfellesskapet de selv er en del av.

Skal elevene gjøres til medskapere, må de bruke sansekanalene så de kobler på sin egen erfaringsverden i situasjoner de møter. Slik trenes de i å bruke sansene i forhold til det de observerer på yttersiden hos individer og kollektivet. Når sansene kobles på elevens egne erfaringsverdener, muliggjør det at elevene kan ane konturene til medelevers innersider, fordi de selv er trent i å sanse sin egen innerside. Et eksempel kan være når noen opplever å være utenfor leken, og ikke klarer å handle aktivt slik at man blir en del av leken igjen.

Opplevelsen er knyttet til elevens innerside, og kan stamme fra at man føler man blir utestengt i leken. Hvis kollektivet består av elever som er trent i det sansende vil de lettere kunne leve seg inn i å være utestengt, gjennom sitt sanseapparat, fordi de har forståelse av det fra sin egen erfaringsverden. Elever som er trent i å kjenne inn dette i sitt indre, vil lettere kunne gjøre aktive handlinger relatert til sin sansing. De elevene som har lært å være sansende og handle vil kunne bære transformasjonen for den utestengte i denne situasjonen. Slik skaper man et læringsfellesskap der kollektivet lærer å ta hånd om fellesskapet.

Læring

For å utdype hva læringen er, må jeg gå tilbake til den estetiske kvaliteten som Dewey mener må bygges inn i erfaringer for at den skal bli hel.

Estetisk kvalitet omtales som helhet i persepsjonen i en sammenhengende kjede av øyeblikk, der det foregår en vekselvirkning mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå”. Det betyr at den estetiske kvaliteten binder deler sammen til en helhet. Min tolkning er at vi må se på hvordan begrepet vekselvirkning og persepsjon er knyttet til hverandre. Persepsjon defineres i estetikk-kapittelet som å gripe øyeblikket, og handler om å relatere til vekselvirkningen. Min tolkning er at persepsjon som relaterer til vekselvirkning dypest sett handler om å *forholde seg*.

Persepsjon i denne sammenhengen handler om å skape et aktivt forholdningssett i individene.

Når inkludering er et overordnet mål for samfunnet og skolen, som aldri kan aldri nås, men det er et mål å bevege seg mot, er det et prosessuelt begrep. Å bevege seg mot noe er samtidig å bevege seg bort fra noe annet. Inkludering og ekskludering kan derfor sies å være motsatte begrep, der ekskludering er det man ikke ønsker. Det blir avgjørende å ikke bare forholde seg

til inkluderende prosesser, men også til ekskluderende. Det ene kan bare skapes ved å forholde seg til det andre. Betyr dette at ved å sette barn i ekskluderende situasjoner, at de vil lære å bli inkluderende?

Slik jeg tolker det blir man ikke mer inkluderende ved å skape ekskluderende læringssituasjoner som oppleves segregerende. Ut fra et erfaringsteoretisk perspektiv kan det sammenlignes med at å stikke hånden inn i flammene, ikke kan frembringe materiale til en erfaring. Det vil være skadelig og vondt. Det er ikke motstand i seg selv som skaper erfaringen, men hvordan man forholder seg til motstanden som gir materiale til den. Motstand kan bli en invitasjon til ettertanke. På samme måte kan ikke ekskludering i seg selv skape inkludering, det er hvordan man forholder seg til ekskluderingen som er kjernen. Hvis inkludering er det overordnede målet som man beveger seg mot, gir det retningslinjer for hvordan en kan møte de ekskluderende prosessene i et læringsmiljø. Samtidig kan man spørre seg hvorfor man skal møte noe man vil bort fra?

Ekskluderende prosesser er en del av menneskers erfaringsverden. Alle har kjennskap til å ha blitt avvist, bortvalgt eller ikke følt seg sett. Hvordan læringsmiljøet forholder seg til de ekskluderende prosessene er det som gir bevegelse mot inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv. Den viktigste læringen i den pedagogiske tilnærmingen er noe som må skapes i hver elev, å lære elever å *forholde seg*. Å forholde seg til ekskluderende prosesser er å muliggjøre at hindring for læring og deltagelse kan utgjøre en kilde til læring og deltagelse. Et slikt læringsmiljø skaper en plattform som gir anledning til at elevene kan ”leve i” inkludering. Læringen elevene skaper ved å ”leve i” inkludering er at de bygger et aktivt forholdningssett inn i sin erfaringsstruktur.

4.3 Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen tenkes i praksis?

Hvordan skolekulturen relaterer til det estetiske er vesentlig for å skape felleskaps erfaringer. Dewey ser det estetiske i et bredt perspektiv. I denne sammenhengen handler det like mye om å skape erfaringer av det som skjer i hverdagen, som å skape estetiske erfaringer. Begge typer erfaringer er hele gjennom den estetiske kvaliteten de er bygd opp av. Forskjellen ligger i at den estetiske kvaliteten i en estetisk erfaring bygges slik at det sansbare ligger i uttrykket. Felleskaps erfaringer i denne sammenhengen forstås som en hvilken som helst erfaring, der den estetiske kvaliteten bygges gjennom å gripe tilhørigheten i øyeblikk der man sanser

sammen med andre. For sanser elevene at de skaper en erfaring i rom sammen med andre, så sanser de også at andre skaper seg en erfaring. Den estetiske kvaliteten bygges da ved at elevene sanser seg selv og andre. Pedagogiske rom som legger til rette for felleskaps erfaringer gjennom å relatere til det estetiske, vil skape et aktivt forholdningsett gjennom at elevene lærer å *forholde seg*. Et eksempel på en felleskaps erfaring, ble jeg fortalt for noen år siden.

En grunnskolelærer skulle ha avslutning av skoleåret med første klasse. Elevene skulle ut i ferie, og siste skoledag var det tradisjon ved skolen at elevene skulle få lov til å ta med godteri. Denne læreren syntes det ville være feil å skape en setting hvor elevene ble "høye på sukker" innefor et pedagogisk rom. Hun lurte på hvordan hun skulle forholde seg til deres livsverden der de hadde forventninger til en tradisjon, til at deres medkamerater i parallellklassene fikk ha med seg godteri og samtidig til sin overbevisning om at store mengder sukker i skolesituasjon er dårlig pedagogikk. Hun gav derfor elevene beskjed om at de ikke skulle ta med godteri, fordi de skulle få en overraskelse på selve dagen. På avslutningsdagen tok hun frem en bok som barna tidligere var kjent med, Astrid Lindgren's "Lillebror og Karlsson på taket". Hun fortalte et utdrag fra boka der Karlsson var syk. Han påsto at den eneste medisinen som kunne gjøre han frisk var godteri. Lillebror ville hjelpe Karlsson og kjøpte en stor pose godteri for ukepengene sine, som de sammen skulle dele og kose seg med. Da Lillebror kom hjem, begynte Karlsson å manipulere og lure Lillebror slik at han fikk alt godteriet. Grådige Karlsson rullet etterpå rundt på gulvet med mavesmerter, mens Lillebror satt igjen uten å ha fått smake på en eneste bit av sitt eget godteri. Plutselig oppdaget Lillebror til sin overraskelse at det var en karamell som hadde blitt liggende igjen i lommen hans. I et øyeblikk Karlsson var uoppmerksom, smøg han hånden forsiktig ned i lommen, fisket opp karamellen og puttet den raskt i munnen. Lillebror nøt dette øyeblikket. Denne ene karamellen kjentes som en hel godtepose. Da historien var ferdigfortalt ba læreren elevene lukke øynene og legge hendene på ryggen som en skål. Sakte listen hun seg rundt i sirkelen elevene satt i, og la en karamell i hver skål. Før de fikk åpne øynene skulle de legge det de hadde fått, i lommen sin. Deretter skulle de leve seg inn i Lillebrors opplevelse i det øyeblikket Karlsson var uoppmerksom, og Lillebror stakk hånden i lommen. Elevene levde seg inn i dette øyeblikket. De smattet på karamellen, og noen slikket på papiret. De nøt karamellen, de smakte den på samme måte som Lillebror. Da læreren sendte elevene ut i ferie, hørte hun ingen av dem klage over lite godteri, for de hadde smakt på "hele godteposen" i et utvidet øyeblikk.

Eksempelet ovenfor skaper en felleskaps erfaring for elever gjennom en estetisk erfaring der de blir tatt med inn i en estetisk virkelighet. Måten dette arbeidet gjøres på er det som blir kjernen i hvordan skape pedagogiske rom der elever får felleskaps erfaringer.

For skal en estetisk erfaring skapes må 3 komponenter være til stede; produksjon, kunstobjekt og resepsjon. Astrid Lindgren har gjennom en produksjon skapt et kunstobjekt, boken. Resepsjonen i denne sammenhengen er det denne læreren skaper. Å skape en estetisk virkelighet gjennom en bok barna er kjent med fra før, og gjennom at hun forholder seg til barnas virkelighet på en dag andre på trinnet får ha med seg store godteposer, som blir

essensen i resepsjonen. Måten læreren relaterer til det estetiske bygger den estetiske kvaliteten inn i den estetiske erfaringen elevene skaper. Det er hvordan denne læreren gjør det som blir kjernen i den estetiske kvaliteten som bygges i barnas erfaringsstruktur. For det er gjennom at elevene kan leve seg inn i en situasjon der Lillebror ikke får noen karamell, at de kan oppleve at *en* karamell utgjør hele forskjellen. Ved å bli tatt med inn i en estetisk virkelighet hvor de forholder seg til at noen tar ”alt”, kan de lære å forholde seg til ”en”. Det er ikke i mengde, men i kvalitet at dette arbeidet må gjøres. Slikt arbeid må løftes og anerkjennes for potensiale det bestitter. Hvis ikke kan det fort reduseres til underholdning, og da sees det ikke at denne type arbeid er i samsvar med skolens overordnede mål inkludering.

I et læringsmiljø der det pedagogisk personale relaterer til det estetiske gjennom sitt læringssyn, vil elevene utvikle et aktivt forholdningssett gjennom sine sanseegenskaper som muliggjør felleskaps erfaringer. Å sanse sammen med andre er samtidig å gripe tilhørigheten som ligger i det sansende øyeblikket. Får slike øyeblikk utvikle seg over tid, gjennom mange felleskaps erfaringer, kan det skape individer som føler medansvarlighet for felleskapet de selv bygger. Et slikt felleskap kan bane vei for trygghet og solidariske holdninger. Det er slik jeg tolker det å skape et læringsfelleskap der kollektiv lærer å ta hånd om felleskapet. En felleskaps erfaring er ikke nok i så måte, det er hvordan læringsmiljøet legger til rette for flere felleskaps erfaringer, som kan utvikle et slikt felleskap. For jo flere erfaringer som skapes jo mer beveger kollektivet seg mot en kollektiv helhet i følge Dewey. Min tolkning er at å bevege seg mot inkludering vil være å bevege seg mot en kollektiv helhet i så måte.

Kjernen i en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv blir da å forstå at et sansende øyeblikk kan være det ”lille” som utgjør den store forskjellen. Å forstå at inkluderingsideologien kan rommes gjennom sansende øyeblikk.

4.4 En pedagogisk tilnærming som skaper inkluderende erfaringer

Problemstillingen ”Hvordan tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv?” har ført meg til en pedagogiske tilnærmingen som har til hensikt å manifestere en ideologi gjennom sansende øyeblikk. For å tenke en ideologi gjennom sansende øyeblikk, må det legges til rette for felleskaps erfaringer gjennom en læringsprosess som opererer på flere stadier i en tenkt skala fra det overordnede målet til handlinger i praksis. De ulike stadiene i en slik pedagogisk tilnærming innbefatter; et

læringsorientert læringsmiljø, et estetisk læringssyn, sanseegenskaper som læringsredskaper og tilslutt at elevene kan bygge et aktivt forholdningssett i sin erfaringsstruktur gjennom å lære forholde seg til felleskapet gjennom sansene. Felleskaps erfaringer vil bygge tilhørighet inn i et felleskap som kan legge grobunn for trygghet og solidariske holdninger. Ved at felleskaps erfaringer settes først i læringsprosessen muliggjør det et aktivt forholdningssett som utbytte i hvert individ, som igjen gir anledning til at individer tar ansvar for felleskapet. Å føle medansvar for felleskapet muliggjør at individene handler deltagene ovenfor et felleskap de har et forhold til. En slik deltagelse vil kalles for ekte deltagelse som blir foranledningen til et felleskap bygd på demokratiske verdier. Felleskaps erfaringer i så måte kan forstås som å sette i gang en prosess der virkeområdene i inkludering starter med å relatere til hverandre; felleskap gir utbytte, som igjen skaper ekte deltagelse som kan øke demokratiseringen. Det at elevene lærer å forholde seg aktivt til øyeblikkene gjennom sansene, blir ”navet” i en slik pedagogisk tilnærming. Her kan et sansende øyeblikk være det lille som utgjør den store forskjellen. Å kunne gripe slike øyeblikk, er både muligheten og utfordringen for hvordan skape en pedagogisk tilnærming som gjør at hindring for læring og deltagelse kan utgjøre kilden for læring og deltagelse.

5.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å tenke en lang tanke rundt begrepet inkludering. Tanken har inspirert meg til følgende problemstilling om inkludering og estetikk: ”Hvordan tenke en pedagogisk tilnærming av inkludering i et erfaringsteoretisk perspektiv?”.

Inkludering kom som et ideologisk og utdanningsfaglig begrep til Norge etter Salamanca-erklæringen i 1994. Inkludering overtok for integrering som overordnet begrep i skolen. Integrering kom på midten av 60-tallet og ble promotert gjennom slagordet ”En skole for alle”. Selv om inkludering nå har vært et forskriftsfestet begrep i læreplaner i godt over 10 år har vi ikke i dag en felles forståelse av begrepet. En av grunnene kan være at det har rådet to diskurser omkring integrering. Det var disse diskursene inkludering overtok da det ble forskriftsfestet i L-97. De to diskursene har blitt kalt ”normalsporet” og ”spesialsporet”. ”Normalsporet” tar utgangspunkt i demokratisk tenkning og har som mål å romme alle. ”Spesialsporet” har et mer individorientert perspektiv som legger vekt på behovene til det enkelte barnet. Selv om faglitteraturen sier at inkluderingsideologien har rot i et paradigmeskifte som bryr med det gjeldende paradigmet innen spesialpedagogikk, har ikke det nødvendigvis slått rot i praksisfeltet, der på mange måter ”spesialsporet” fortsatt råder. Hvordan inkludering som pedagogisk tilnærming kan forstås i dag er derfor aktuelt.

I oppgaven er inkludering sett fra et multiparadigmatisk perspektiv, der det ikke handler om å finne ”rett” paradigme, men å se noe i et stort inkluderingsperspektiv. Som eksempel har begrepet ”særskilte behov” blitt byttet ut med ”hindringer for læring og deltagelse”. Med denne begrepsendringen kan en se et fokus som rommer både individet og systemet. Hvorfor en skal arbeide mot en slik inkluderingsforståelse blir underbygget gjennom formålsparagrafen. I formålsparagrafen er det nedfelt at skolen skal romme et mangfold av forskjelligheter, som blir en forutsetning for likeverd. Likeverdstanden må komme til uttrykk i læringsmiljøet gjennom en inkluderende virksomhet som arbeider mot virkeområdene demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse. Skal inkludering som overordnet begrep bli ivaretatt må virkeområdene fungere sammen om begrepet skal inneha en helhet. Om den inkluderende skolen skal romme en helhetstenkning, må den pedagogiske tilnærmingen etterstreber en balanse mellom fokuset på felleskapet og hensynet til den enkelte. Denne forståelsen av inkludering må manifestere seg i praksisfeltet, hvis ikke blir begrepet mer

retorisk enn praktisk. I søken etter å tenke en pedagogisk tilnærming på inkludering har jeg hentet perspektiver fra Deweys estetikkforståelse.

Deweys estetikkbegrep inneholder to former for estetikk; estetisk kvalitet og estetisk erfaring. Estetisk kvalitet er en nødvendighet i all erfaring, uten den ingen hel erfaring. Erfaring skapes gjennom en relasjon mellom ”å gjøre” og ”å gjennomgå”. For å skape en erfaring må relasjonen etterstrebe en balanse. Det handler ikke bare om å være aktivt gjennom handlinger, ”learning by doing”, men å sanse det man gjør når man gjør det man gjør; ”learning by doing and undergoing”. Å se og skape balansen gir mening, og grobunn for en erfaring. Estetisk kvalitet handler om å gripe øyeblikket, øyeblikk etter øyeblikk, slik at en erfaring kan skapes. Den estetiske kvaliteten er en form for estetikk som binder deler sammen til en helhet. Den andre formen for estetikk er en estetisk erfaring. En estetisk erfaring er en form for erfaring som er bygd på et annet materiale enn f.eks intellektuell erfaring som er bygd på materialet tanker, men erfaringene er likeverdige, for ingenting kan bli noe mer en helt. En estetisk erfaring er en erfaring som blir skapt for å kunne sanses gjennom syn, hørsel, lukt eller berøring og skapes i relasjon til noen som sanser det. Hensikten med estetikken er at alle erfaringer bærer i seg en transformasjon der noe nytt blir skapt av det gamle.

Transformasjonen muliggjøres ved at sansene forholder seg både til omgivelsene og det som skjer inne i en selv, gjennom at øyeblikk på øyeblikk blir grepet. Å gripe øyeblikket (i følge Dewey: helhet i persepsjonen), muliggjør at erfaringer (helhet) skapes, som igjen muliggjør en kollektiv helhet. Det estetiskes bidrag blir hos Dewey å skape et samfunn som innehar større helhet og orden. Det erfaringsteoretiske perspektivet handler om å skape transformasjon gjennom at sansene forholder seg til øyeblikket. Perspektivet handler om å skape et aktivt forholdningssett i individer, som fører til at de tar vare på kollektivet.

Undersøkelsen av problemstillingen har handlet om å utvikle en tenkt pedagogisk tilnærming som manifesterer inkludering som ideologi i praksisfeltet gjennom et erfaringsteoretisk perspektiv. Som undersøkelsen i kapittel 4.1 viser må inkludering dannes som erfaring hos hvert enkelt individ gjennom at virkeområdene; demokratisering, felleskap, utbytte og deltagelse, er base for det som erfares. Funnene viser at området felleskapet er det virkeområdet i inkludering som lettest kan utebli fordi det omhandler kollektivets innerside. Gjennom å sette området felleskap først i læringsprosessen kan kollektivet lære å ta hånd om et felleskap de selv er en del av. Fra et erfaringsteoretisk perspektiv omhandler det å fostre

erfaringer hos hver enkelt. Den pedagogiske tilnærmingen har derfor til hensikt å skape felleskapsferinger, slik at de andre virkeområdene kan realiseres.

Den videre undersøkelsen har vært å tenke hvordan den pedagogiske tilnærmingen kan legges til rette for felleskapsferinger, slik at de kan skapes. Undersøkelsen i kapittel 4.2 viser at felleskapsferinger må legges til rette for, gjennom en læringsprosess som opererer på flere stadier, slik at ideologien kan manifesteres i handlinger. De ulike stadiene i en slik pedagogisk tilnærming er; et læringsorientert læringsmiljø, et estetiske læringsyn, læringsredskaper som lærer elever å sanse og tilslutt at elever lærer å forholde seg aktivt til kollektivet gjennom sansene, slik at de kan ta vare på felleskapet. Et funn er at den viktigste læringen hvert individ må lære for at inkludering skal realiseres, er at de må lære *å forholde seg*.

Felleskapsferinger kan da forstås som ”navet” i en inkluderende prosess der læringen innenfor virkeområdet felleskap blir avgjørende for at de andre virkeområdene kan realiseres. Prosessen er følgende; felleskap gir utbytte (å forholde seg), som igjen skaper ekte deltagelse som kan øke demokratiseringen. Det at elevene lærer å forholde seg aktivt til øyeblikkene gjennom sansene blir i det erfaringsteoretiske perspektivet det ”lille” som utgjør den store forskjellen, slik at hindring for læring og deltagelse kan utgjøre kilden for læring og deltagelse.

Ut fra Deweys læringsyn, er filosofi og pedagogikk to sider av samme sak. Tanker er til for å fostre handlinger. Intellektuell utvikling og modning er ikke et mål i seg selv, men må stå i forhold til noe ut over seg selv, ha en hensikt. Hos Dewey er hensikten å bygge et bedre samfunn. Det er her Deweys estetiske teori og inkludering har blitt sett sammen, siden inkludering har til hensikt å skape et bedre samfunn gjennom å motarbeide diskriminering og å skape solidariske holdninger. Et sentralt poeng i oppgaven har derfor vært at det er vanskelig å tenke seg hvor et slikt holdningsskapende arbeid skal kunne manifesteres om det ikke kan realiseres i skolen. Skal det realiseres krever det økt kompetanse. Werner (2008) understreker dette i tidsskriftet ”Spesialpedagogikk” når hun hevder at pedagogisk personale må få hevet kompetansen slik at det ikke lages lettvinde forklaringer og løsninger på komplekse sammenhenger. Om arbeidet i den inkluderende skolen blir redusert til en forståelse av hvordan man kan hjelpe enkeltelever eller enkeltgrupper innfor en bestemte kategorier, er det lettvinde forklaringsmodell av begrepet inkludering. Werner sier (Ibid):

”Dette er en ytterligere videreføring av den splittede diskursen om integrering. Det å skulle etablere en annen forståelse av begrepet inkludering i praksis, fordrer således et brudd med denne tradisjonen. Slik sett synes det som den splittede diskursen blir styrket både gjennom praksisfeltets videreføring av den i sin forståelse av begrepet inkludering og gjennom medias sterke vektlegging av måling av resultater” (s.11).

Denne oppgaven er et bidrag til forståelsen av hvordan ideologien inkludering og hverdagens handlinger kan være basert på de samme verdiene. Den er basert på en tenkning og en forståelse av at det er de sansede øyeblikkene som kan utgjøre det ”lille” som gjør den store forskjellen. Hensikten blir å skape inkluderende handlinger som kan bane vei for nye handlinger i fremtiden. Her har jeg sett en hel ideologi gjennom sansende øyeblikk.

Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2004) *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda
- Bae, B. & Waastad J. E. (Red.). (1992) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* Oslo: Universitetsforlaget
- Booth, T., Ainscow M. (2001) *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplanske bokforlag
- Bratlinger, E. (1997) Using ideology: cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education". *Review of International Research*, Winter 1997, Vol 67, No 4, s. 425-459.
- Bø, I. & Helle, L. (2007) *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004) Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesialpedagogikk*, 5, s. 12 – 15.
- Dale, E. (2008) *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dauber, H. (1999) Tracing the Songlines: Searching for the roots of Playback theatre I: Fox, J. and Dauber, H. (Red.) *Gathering voices. Essays on playback theatre* (s. 67 - 78). United States of America: Tusitala publishing
- Det store norske leksikon (2010) Lokalisert 12.07.10 på Snl.no: <http://www.snl.no/estetikk>
- Dewey, J. (1934/1958) *Art as experience*. New York: Capricorn
- Dumas, A. (2008) *De tre musketerer: Bearbeidet etter Carl Nærups oversettelse*. Oslo: Aschehoug gigant

- Dyson, A. & Millward, A. (1997) The reform of special education or the transformation of mainstream schools? I: Pijl, S. J. Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (Red.) *Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 51 -67). London: Routledge.
- Dyste, O. (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Egidus, H. (1998) *Psykologisk leksikon* (2. opplag). Otta: Tano Ascheoug
- Eikseth, A. G. (2008) *Etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer: En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt
- Formålsparagrafen (2008) *Formålet med opplæringa*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lokaliser 29.07.10 på Regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/formalsparagrafer-.html?id=542401>
- Foros P. B. (2003) *Tid for besinnelse. Om krisen i det moderne*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek
- Fox, J. (1994) *Acts of Service: Spontaneity, Commitment, Tradition in the Nonscripted Theatre*. New Paltz, NY: Tusitala
- Fremmedordbok blå ordbok (2008) Oslo: Kunnskapsforlaget
- Fulcher, G. (1989) *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Lewes: Falmer.
- Garm, N. (2001) Hva gjør vi når vi inkluderer? I: Hovdenak, S. S. (Red.) *Perspektiver på reform 97*. (s. 64-78). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Groven, B. (2007) *Det doble blikk – spesialpedagogikk i endringstider*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse NTNU: Trondheim
- Haug, P. (Red.) (1995) *Spesialpedagogiske utfordringar* Oslo: Universitetsforlaget.

- Haug, P. (1999) Forskning om spesialundervisninga si historie 1965 – 1998 I: Haug, P. Tøssebro, J. & Dalen, M. (red.) *Den mangfaldige spesialundervisninga: status for forskning om spesialundervisning* (s. 72 – 89) Oslo: Universitetsforlag
- Haug, P. (2004a) Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen I: Tøssebro, J. (Red.) *Integrering och inkludering*. (s. 169- 198). Lund: Studentlitteratur
- Haug, P. (2004b) Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 5, s. 4-11.
- Haug, P. (2009) Sosial ulikskap i ein skule for alle. *Bedre skole*, 1, s. 81 – 84.
- Imsen, G. (2009) *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Kaufmann J. M. (1995) The Regular Education Initiative as Rewagan-Bush Education of the Hard-to-Teach. I: Kauffman J. M.& Hallahan D. P. (Red): *The Illusion of Full Inclusion*. Austin, Tex.: Pro- ed
- Nes, K. (2004) Hvor inkluderende er L97-skolen I: Solstad og Engen(Red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (s. 135-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 18 (2009) *Rett til læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lokalisert 04.05.09 på Regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/7/1.html?id=571501>
- Ogden, T. (1999) Individuelle forskjeller som utfordring for enhetsskolen. Reformen og resultater. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 77 (3 – 4), s. 151 – 165.
- Rasmussen, B. (2001) *Meninger i mellom: perspektiv på en dramatisk kulturarena* Trondheim: Tapir akademiske forlag

- Ravneberg, B. (1999) Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880- 1990. I: *Rapport (Universitetet i Bergen. Institutt for administrasjon og organisasjonvitenskap)* Bergen: Instituttet
- Skritic, T. M. (1991) *Behind special Education: A critical Analysis of Professional culture and school organization*. Love publishing Company: USA Colorado
- Skritic, T. M. (Red.) (1995) *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers Collage Press
- Skaalvik, E. (2004) Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 5, s. 22-27.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. (2007) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvoll, J. (2009) Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 2, s. 4 – 15.
- Stette, Ø. (2005) *Opplæringslova med forskrifter. Forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Strømstad, M. (2004) Inkluderende skole – hva er det? I: K. J. Solstad og Engen T. O. (Red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004a). *Hva er inkludering? Evaluering av Reform 97*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr.1.
- Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004b). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 2.
- Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004c). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3.

- Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004d). *Styringsdokumenter og inkludering*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 4.
- Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004e) *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 5.
- Tøssebro, J. (2004). Introduksjon I: Tøssebro, J. (Red.) *Integrering och inkludering*. (s.11 - 43) Lund: Studentlitteratur
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* Lokalisert 21.10.09 på Unesco.org:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2001) *Report from UNESCO International Conference on Education*. Geneve 2001
- Uthus, M. & Lysberg, J. (2004) En inkluderende skole: To planater av teori og praksis. *Spesialpedagogikk, 9*, s. 4-17.
- Vislie, L. (1995) *Integration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies I*: Clark, C. Dyson, A. and Millward, A (Red.) *Towards Inclusive Schools?* (s. 42-53). New York: Teachers College Press
- Werner, S. (2008) Inkludering som utdanningpolitisk ideal – hvordan står det til? *Spesialpedagogikk, 9*, s. 4-13