

Interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv

- En kreativt refleksiv litteraturstudie

Unn Granløv vår 2014

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag

NTNU – Program for lærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven har vært noe av det mest interessante jeg har fordypet meg i frem til dags dato. Måten jeg har tilnærmet meg temaet på gjenspeiler hvem jeg er som person og dette blir dermed ev veldig personlig oppgave. For meg har den åpnet opp for mange mulige tanker videre når det gjelder estetikken og som jeg håper jeg får anledning til å videreutvikle ved en senere anledning.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Tone Pernille Østern for å ha trua på oppgaven, hennes motivasjon og konstant veiledning gjennom hele prosessen, jeg ikke hadde greid meg uten. Takk til estetiske fag 2012-2014 for to flotte år, dere er en inspirerende gjeng som vil bli husket for en tid for nye vennskap og gode faglige diskusjoner Jeg vil også takke mine fantastiske medstudenter på lesesal 6495, for konstant oppmuntring i gode og tunge skriveperioder. Takk til Mari Teigen Varanes, Maren Eliassen, Tore Flø Brekke, Lena Leirdal, Eli Helen Lillesæter, Hege Ivangen-Hagedal og spesielt Bente Fossvold, dere er fantastiske! Ikke minst vil jeg takke min familie, Anne Granløv for hjelp med språkvask, Gunnar Aasen for oppmuntrende samtale da jeg var langt nede og min bror Jonas Aasen som tålmodig har holdt ut med mitt sosiale fravær.

Trondheim, 22. mai 2014

Unn Granløv

Sammendrag

Masteroppgaven "interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv" har til hensikt å bidra til å skape et teoretisk grunnlag for hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og defineres i et estetisk perspektiv. Oppgaven kom til gjennom et ønske om å skape refleksjon rundt måten man kan tenke estetikk på i et samfunn og utdanningssystem preget av mangfold.

Masteroppgaven er en litteraturstudie der jeg benytter meg av en kreativ refleksjon som metodisk tilnærming til litteraturen. Den kreative refleksjonen "frigjør" innholdet i litteraturen og gir meg mulighet til å gå aktivt inn i litteraturen, både når det gjelder utvalg av og kombinasjon av litteratur. Gjennom denne metodologiske tilnærmingen har jeg trukket ut seks sentrale teoretikere. Innen interkulturell pedagogikk har jeg valgt Pirjo Lahdenperä, Hanna Arendt og James A. Banks, innen estetisk teori har jeg valgt John Dewey, Nelson Goodman og Jerome Stolnitz. Kreativ refleksjon har videre gjort det mulig å gå dypere inn i litteraturen ved hjelp av en filosofisk innholdsanalyse der jeg skriver frem didaktisk relevante temaer som til sammen kan skape et nytt helhetlig grunnlag for hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og defineres gjennom et estetisk perspektiv. Som en hovedkonklusjon peker jeg på hvordan *erfaringen* er bindeleddet mellom interkulturell og estetikk, og hvordan dette bidrar til evnen til kritisk refleksjon. Jeg diskuterer videre hvordan dette kan ha betydning for samspillet mellom samfunn og individ ved at det er mellom samfunn og individ at behovet for interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv oppstår. Jeg peker videre på at det å forstå interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv kan ha innvirkning på didaktikken og pedagogisk praksis. Studien synliggjør viktigheten av teoretisk forankring for å endre og utvikle didaktikk og behovet for pedagogisk forståelse og praksis som speiler det mangfoldige samfunnet vi lever i i dag.

Nøkkelord

Interkulturell pedagogikk, estetikk, estetisk tilnærming, teoristudie, pedagogisk utvikling.

Abstract

The master thesis “Intercultural pedagogy from an aesthetic perspective” aims at contributing to the creation of a theoretical foundation on how intercultural pedagogy can be understood and defined from an aesthetic perspective. The thesis started from a desire to create reflection about how aesthetics can be understood and combined with intercultural perspectives.

The master thesis is a literature study where I approach the literature through a creative-reflexive methodology. The creative-reflexive approach “releases” the content within the literature and allows me to actively dig into the literature. Through this creative-reflexive approach I have chosen texts of six scholars that are central to this study. Within intercultural pedagogic I have chosen texts by Pirjo Lahdenperä, Hanna Arendt and James A. Banks. Within aesthetics I have chosen texts by John Dewey, Nelson Goodman and Jerome Stolnitz. Creative reflection has also made it possible to dig deeper in to the literature through a philosophical content analysis, through which I define different themes that is arguably relevant for teaching and learning framed by intercultural pedagogy. These themes, that I have defined as relevant for teaching and learning through the analysis, are discussed as theoretical foundation for how intercultural pedagogic can be understood and defined through an aesthetic perspective. The main conclusions in this study, is how *experience* is the connection between intercultural pedagogy and aesthetics, and how this fosters critical reflection. This again can have an impact on the interaction between society and the individual which leads me to argue for the necessity for an intercultural pedagogic in an aesthetic perspective. Based on these conclusions, the study reflects upon the importance of a strong theoretical foundation and the need for a theory of teaching and learning that reflects the multicultural society that we live in today.

Keywords

Intercultural pedagogic, aesthetic, aesthetic approach, theoretical foundation, pedagogical development.

Innholdsfortegnelse

1. Kan man sanselig tilnærme seg interkulturalitet?	7
1.1. En personlig forankring	7
1.2. Behovet for økt kunnskap og forståelse for det interkulturelle	8
1.3. Med en estetisk tilnærming til interkulturelle møter	10
1.4. Begrepsavklaring	12
1.4.1. Pedagogikk og didaktikk	12
1.4.2. Interkulturell	13
1.4.3. Kultur	15
1.4.4. Estetikk	16
1.5. Litteraturstudie	16
1.5.1. Litteraturutvalg	17
1.5.2. Didaktisk relevante temaer	18
1.5.3. Analytisk tilnærming	18
1.6. Tidligere forskning	19
1.7. Problemstilling og forskningsspørsmål	19
1.8. Oppgavens disposisjon	20
2. Teori som empiri	21
2.1. Interkulturell pedagogisk teori	21
2.1.1. Pirjo Lahdenperä – sosialkonstruktivistisk samfunnsperspektiv	22
2.1.2. Hannah Arendt – ondskapens banalitet	23
2.1.3. James A. Banks – individets selvutvikling	25
2.2. Estetisk teori	26
2.2.1. John Dewey – den estetiske erfaringen	26
2.2.2. Nelson Goodman – forståelse av verden gjennom symboler	28
2.2.3. Jerome Stolnitz – den estetiske holdning	29

3.	Metodologi	33
3.1.	En interpretivistisk tilnærming inspirert av filosofisk og klassisk hermeneutikk	33
3.2.	Litteraturstudien – viktigheten av litteratur som empirisk materiale.....	35
3.3.	Kreativ refleksjon som metodetilnærming	35
3.3.1.	Creative inquiry.....	36
3.3.2.	Reflexive inquiry.....	38
3.3.3.	Creative-reflexive inquiry	38
3.4.	Filosofisk innholdsanalyse	43
3.5.	Overenstemmelse og representasjon.....	45
4.	Filosofisk innholdsanalyse av valgt litteratur.....	47
4.1.	Interkulturell pedagogikk.....	47
4.1.1.	Pirjo Lahdenperä	47
4.1.2.	Hannah Arendt	50
4.1.3.	James A. Banks	54
4.2.	Estetisk teori	56
4.2.1.	John Dewey	57
4.2.2.	Nelson Goodman.....	60
4.2.3.	Jerome Stolnitz.....	63
4.3.	Fra del til helhet – tolking og drøfting av analysen.....	65
4.3.1.	Erfaringen som bindeledd mellom interkulturalitet og estetikk.....	66
4.3.2.	Viktigheten av evnen til kritisk refleksjon	69
4.3.3.	Mellom samfunn og individ	73
4.3.4.	Behovet for interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv.....	76
5.	Mot en sanselig tilnærming til interkulturell pedagogikk	77
5.1.	Erfaringens rolle i undervisning	77
5.2.	Kunnskap og læring innen interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv.....	78
5.3.	Avslutning – en helhetlig oppsummering av studien	79

6. Litteraturliste	81
--------------------------	----

Matriser

Matrise 1 (Granløv, 2014). <i>Oversikt over didaktisk relevante temaer definert i analysen av studiens valgte litteratur innen interkulturell pedagogikk og estetisk teori</i>	65
---	----

Prolog

Vi hadde lekt under trappa hele dagen. Det var vår egen lille hule der bare vi fikk komme inn. Vår egen hytte der vi hadde alt vi trengte. Bamsene, engangskameraet, tegnesakene og den lille stolen. Det var varmt der inne. Pleddet vi hadde hengt for slik at det faktisk ble en hytte gjorde at det ble varmt og klamt. Til tider måtte vi ut av hytta for å få litt luft og røre litt på oss. Vi satt og snakket sammen om hvordan det er der jeg kommer fra. I Norge har vi fjell og sjøer akkurat som her fortalte jeg, men det er mye kaldere da. Vi har hus og trær, og bakker og gress. Vi har ikke noen vulkaner men vi har snø. Eugenia lo og sa at det hadde vi jo ikke her men hun hadde sett det på bilder. Vi bestemte oss for å tegne. Tegne der vi kom fra siden det var så likt. Vi skulle tegne fjell og sjøer og hus. Vi tok med oss tegnesakene ut fra hytta og la oss på gulvet foran hytta for det hadde blitt alt for varmt der inne. Først tegnet vi med blyant for å markere opp fjellene og bakken og sjøen. Så kunne vi begynne å fargelegge. Vi lå litt fra hverandre, i vår egen verden mens vi tegnet. Vi lå lenge og var nøye med fargeleggingen og detaljene. Etter en stund hadde jeg tegnet ferdig så jeg kikket opp for å se om Eugenia var ferdig. Det var hun. Vi satte oss nærmere hverandre slik at vi kunne se hverandres tegninger. Pero Unn, las montañas no tienen el color gris! Men Unn, fjellene er jo ikke grå, sier Eugenia og peker på tegningen min. Jo, sier jeg og peker tilbake på tegningen hennes og sier at det er hun som har feil for hun har jo tegnet fjellene grønne. Det ender med at vi begynner å krangle. Begge er helt overbevist om at vi har rett, dette er jo noe alle vet. Jeg og Eugenia kommer ingen vei med krangelen. Vi blir enige om å gå til mødrene våre for å spørre dem om hvem som har rett. Vi går bestemt bort til sofaen der mødrene våre sitter. Jeg spør mamma om ikke jeg har rett i at fjellene er grå og viser tegningen min til henne. Jo det stemmer, sier mamma. Eugenia gjør akkurat det samme til sin mor. Hun viser frem tegningen og vil ha medhold i at fjellene er grønne. Og det får hun. Vi hadde begge rett. Fjell i Norge blir fremstilt som grå i barnetegninger, ofte med snø på toppen. Det er slik vi er vant til å fremstille fjellene. Fjellene her er grønne, og de er ofte vulkaner. Fjellene her er i et klima som innebærer at det vokser masse trær på dem. Og dette gjør at fjell i barnetegninger i denne delen av verden blir farget grønne. I en alder av sju år lærte jeg noe av det komplekse ved interkulturelle møter. I dette tilfellet kom kompleksiteten frem gjennom en barnetegning. Denne tegningen ble et symbol på mitt og Eugenias verdensbilde, et verdensbilde som ikke stemte overens med hverandre. Likevel ble dette tydeliggjort i en symbolsk form som gjorde vennskapet og samspillet vårt verdifullt på en ny måte. Vi hadde oppdaget noe ved hverandre som vi ikke viste, noe som gjorde oss litt mer ulike, men som allikevel ga oss større forståelse

for hvor vi kom fra. Denne forståelsen ble til gjennom en estetisk erfaring, der tegningen skapte et erfaringsgrunnlag som åpnet opp for vår forståelse for hverandre.

1. Kan man sanselig tilnærme seg interkulturalitet?

“The surest way to corrupt a youth is to instruct him to hold in higher esteem those who think alike than those who think differently.”

Friedrich Nietzsche

I dette innledende kapittelet vil jeg si noe om bakgrunnen for studien. Jeg vil begrunne hensikten med oppgaven og relevansen jeg mener studien kan ha for interkulturell pedagogikk og estetikk. Studien er en masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk innen estetiske fag.

Turi Pålerud skriver i sin bok “Didaktikk for en demokratisk barnehage” (2013) at det er behov for mange bidrag for å bli tydeligere på hva som er barnehagens genuine didaktiske prosjekt. Ser man på didaktikk som skjæringspunktet mellom teori og praksis innen pedagogikken så vil jeg med denne studien forsøke å gi et bidrag til et teoretisk grunnlag for utviklingen av og betydningen av didaktiske arbeid der interkulturell pedagogikk og estetikk kombineres. I studien er jeg ikke spesifikt rettet mot barnehagen, men jeg kommer fra barnehagesektoren, som førskolelærer fra estetisk linje.

1.1. En personlig forankring

Den innledende fortellingen er en opplevelse jeg hadde mens jeg og familien min bodde i Managua, Nicaragua, i Mellom-Amerika, da jeg var barn. Det at jeg har bodd der er noe som har preget mitt verdisyn og min interesse for interkulturelle spørsmål, både som person og som yrkesutøver innen pedagogikken. Det har også lagt grunnlaget for denne studien.

For meg har det estetiske alltid handlet om en måte å tilnærme seg noe eller noen på, en måte å forholde seg åpen, fordomsfri og å se på styrken i eventuell annerledeshet. Dette synet på estetikken er nok ikke noe jeg har kunnet satt ord på tidligere men som jeg alltid har hatt som et verdigrunnlag.

John Dewey (1934, s. 12) hevder at mennesket har mulighet for den estetiske erfaringen med grunnlag i at man som menneske lever i en interaksjon med verden og ikke bare *i* verden. Man er menneske på grunn av og ikke på tross av denne interaksjonen. Hvilket samfunn man

lever i og hvilken kultur man lever i påvirker oss som menneske og medmenneske og gjør noe med hvordan man erfarer. Den personlige erfaringen jeg beskriver innledningsvis, har bidratt til å åpne opp for mitt syn på hva en slik form for erfaring kan bidra med. Gjennom et slikt erfaringsgrunnlag påvirkes man i møtet med den andre som menneske og dette igjen fører til at erfaringen får en oppdragende rolle. Dette er i samsvar med det Gunn Imsen skriver i sin bok "Hva er pedagogikk?" (2011, s. 36) at sosialisering, som er et av de sentrale temaene innen pedagogikk som hun løfter frem, kan ha både en tilsiktet og en ikke-tilsiktet påvirkning av individet.

Min bakgrunn innen pedagogikken er som førskolelærer med vekt på estetiske fag. Gjennom erfaring som pedagogisk leder har jeg, både i arbeidet med barn og voksne, stadig vendt tilbake til hvordan den mellommenneskelige erfaringen preger måten man forholder seg til hverandre og hvordan dette preger det pedagogiske arbeidet. Den ikke-tilsiktete oppdragelsen kommer ofte til syne gjennom slike mellommenneskelige erfaringer. En slik erfaring, som ifølge Dewey (1934) er estetisk, mener jeg dermed kan ha en potensielt stor betydning for en interkulturell pedagogikk. Selv om mitt erfaringsgrunnlag innen pedagogikken er i barnehage vil jeg i studien skrive om undervisning generelt, dette innebærer at jeg skriver om undervisning, pedagogikk og didaktikk tilhørende både barnehage og skole.

Slik ble jeg interessert av tanken på å undersøke om interkulturelle perspektiver i utdanning kan berikes gjennom estetikken, denne tanken har videre utviklet seg til studien her med tittelen, *Interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv*.

1.2. Behovet for økt kunnskap og forståelse for det interkulturelle

Den innledende fortellingen om de grønne og grå fjellene blir en metafor for ulike typer misforståelser som kan oppstå når man kommer fra ulike kulturer og fra ulike verdensdeler. Jeg har den med som et eksempel på hvordan det ikke alltid er de store erfaringene som blir avgjørende for hvordan man oppfatter den andre, men at små erfaringer kan ha en stor oppdragende rolle i møtet med den andre. I en publikasjon av UNESCO står det:

In a world experiencing rapid change, and where cultural, political, economic and social upheaval challenges traditional ways of life, education has a major role to play in promoting social cohesion and peaceful coexistence (UNESCO Guidelines on intercultural education, 2006, s. 8).

Slik UNESCO-publikasjonen om interkulturell utdanning sier, så lever mennesket i et samfunn med hurtig endring og dette innebærer en endring i måten man tenker *samfunn* på. Imsen (2011, s. 13) skriver at pedagogikk er en viktig del av samfunnets politiske prosjekt som med grunnlag i dette vil påvirke hvilke funksjoner utdanning skal ha i dette samfunnet. Når man har et samfunn der det tradisjonelle synet på *samfunn* er i endring, vil utdanning være en av de viktigste faktorene i denne endringen, da det er her man skal utdanne de menneskene som skal drive samfunnet videre. De utfordringene i samfunnet som kommer i form av interkulturelle spørsmål er et tema som i det norske samfunn, barnehage og skole er viktig da disse er tuftet på et verdigrunnlag der mangfold, demokrati og inkludering står sterkt (se generell del av lærerplanen, Kunnskapsløftet, 2011, og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er en kompleks oppgave å utdanne samfunnsborgere som er åpne for en interkulturell dialog og som evner å ha toleranse for andres måte å være og å tenke på. Dette gjør at interkulturelle spørsmål innen pedagogikken er en stor utfordring (UNESCO Guidelines on intercultural education, 2006, s. 8).

Zygmunt Bauman er en sosiolog og filosof som i sin bok *On Education* (2012) har han tatt for seg utdanningens rolle i det postmoderne samfunnet. Her kommer han blant annet inn på hvordan behovet for å lære og å praktisere kunsten det er å leve med fremmede og deres forskjeller er en permanent daglig utfordring som er ufravikelig (Bauman, 2012, s. 3). Med tanke på at dette i følge Bauman er ufravikelig, blir det dermed avgjørende med økt kunnskap og forståelse for hvordan man skal gå frem for å få til dette. I stortingsmelding nr. 14, 2008-2009, *Internasjonalisering av utdanningen*, står det blant annet følgende:

Et flerkulturelt samfunn stiller nye krav til pedagogiske og faglige tilnærminger i både grunnskolen og videregående opplæring. Det flerkulturelle og internasjonale er blitt en naturlig del av norsk skole. Flerspråklighet og kulturelle forskjeller har en verdi både for den enkelte og for samfunnet. Å utnytte flerspråkligheten og mangfoldet i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke kompetansen i og interessen for språk i sin alminnelighet, og til å skape økt forståelse og toleranse. Befolkningen med innvandrerbakgrunn representerer nye ressurser ved at den bringer med seg kompetanse fra andre språk

og kulturer. Bare i begrenset grad har det flerkulturelle Norge lagt føringer på internasjonalisering av utdanning. Dette illustrerer at tilnærmingen til internasjonalisering av utdanning må utvikles videre (St. meld.nr.14, 2008-2009, s. 18).

Dette utdraget fra stortingsmeldingen om internasjonalisering av utdanningen, uttrykker en tydelig politisk holdning til rollen det internasjonale samfunn spiller i utviklingen at utdanningssystemet. Her legges det vekt på at dette samfunnet stiller nye krav til utdanningen og dette kravet mener jeg kan møtes gjennom en pedagogikk som har fokus på interkulturelle møter. Dette gjenspeiler dermed det Imsen (2011, s. 13) skriver om pedagogikkens politiske rolle i samfunnet som i stortingsmelding nr. 14 fokuserer på internasjonalisering av utdanningen.

Hans Lorentz (2011, s. 176) skriver at en av pedagogikkens oppgaver nå kan betraktes som at den skal bidra til å tilpasse innhold og form på undervisningen til den samfunnsendringen som har skjedd de siste tretti-førti årene. I og med at undervisningens innhold og form knyttes til didaktikkens hva, hvordan og hvorfor (Gundem, 2011, s. 42) så betyr dette at det didaktiske arbeidet i barnehagen og skolen er det som må tilpasses dagens samfunn. Gjennom en didaktikk som er tilpasset interkulturelle spørsmål kan man dermed øke kunnskapen og forståelsen for det interkulturelle.

Med denne studien ønsker jeg å rette fokuset mot selve begrepet *interkulturell pedagogikk* og på denne måten forsøke å se på hva som teoretisk ligger til grunn for begrepet. Deretter vil jeg fokusere på begrepet *fra estetisk perspektiv* med grunnlag i et ønske om å øke forståelsen for det teoretiske grunnlaget som må til for at estetikk skal kunne bli en verdifull didaktisk tilnærming til interkulturelle spørsmål og utfordringer i barnehage og skole.

1.3. Med en estetisk tilnærming til interkulturelle møter

Bauman (2012, s. 3), kaller det en kunst å leve med fremmede og deres forskjeller. Når Bauman kaller dette en kunst tolker jeg det dithen at han har valgt dette begrepet nettopp på grunn av det verdigrunnlaget som ligger i det estetiske. Dette mener jeg er en viktig observasjon. Verdigrunnlaget som ligger i det estetiske handler om en åpen og fordomsfri sanselig tilnærming til omverdenen slik jeg har tolket det ut i fra Deweys *Art as experience*

(1934). Ved å kalle det en kunst å leve i et samfunn preget av mangfold uttrykker Bauman dermed at det estetiske har en plass i det jeg betegner som interkulturell pedagogikk.

Interkulturell pedagogikk er kanskje ikke det første man tenker på når man hører ordet estetikk. Man tenker gjerne på blant annet kunst og kunstverk. I denne studien vil jeg forsøke å åpne opp for en annen side ved estetikken, en side som kan relateres til møtet mellom mennesker og om åpenhet for det ukjente. En estetikk som har en plass innen den interkulturelle pedagogikken og som kan gi en forklaring på hvorfor Bauman bruker begrepet kunst når det kommer til å leve i et samfunn preget av mangfold.

Det estetiske i denne studien omhandler teori som ser på estetikk som en sanselig måte å tilnærme seg verden. I dette ligger det hvordan man gjennom estetikken kan få økt forståelse og bevissthet i møtet mellom mennesker og kulturer. Ordet estetikk kommer fra det nylatinske ordet *aesthetica* som igjen kommer av det greske ordet *aisthesis* og betyr den kunnskap som kommer gjennom sansene (se bl.a. Store norske leksikon¹). Som menneske er man sansende vesener og det er dermed gjennom en sanselig tilnærming man først møter andre mennesker. De ulike kulturene man vokser opp i preger en som menneske og er med på å legge føringer for hvilke sanseinntrykk man tar med seg inn i nye erfaringer. Dette legger igjen grunnlaget for nye erfaringer.

Nelson Goodman (1976) avfeier at den estetiske erfaringen er av en isolert karakter og åpner dermed opp for at estetikken er en del av all menneskelig erfaring. Videre skriver han om hvordan estetikken krever at man er i stand til å skille detaljer og se subtile relasjoner som gir en evnen til å se verket gjennom verden og verden gjennom verket (Goodman, 1976, s. 241). I denne studien vil *verket* hos Goodman overføres til å omhandle mennesket. Gjennom evnen til å skille mellom detaljer og evnen til å se subtile relasjoner som viktige hos mennesker man møter, kan estetikken Goodman skriver om overføres til det interkulturelle møtet. Slik kan man se mennesket for det det er, som fullverdig menneske i seg selv, uavhengig av sin kulturelle bakgrunn. Ved å bli bevisst på den estetiske siden ved møtet mellom mennesker gis det en mulighet til å se dette møtet fra et nytt perspektiv som kan være med å styrke det didaktiske arbeidet innen interkulturell pedagogikk.

¹ <http://snl.no/estetikk> (Tilgang: 06.05.14)

Min forforståelse for å igangsette denne studien blir at man gjennom å se på den interkulturelle pedagogikken i estetisk perspektiv kan øke barns, elevers, pedagoger og utdanningsinstitusjoners kunnskap og forståelse for det interkulturelle. Hensikten med denne studien blir dermed å se på hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og defineres i et estetisk perspektiv.

1.4. Begrepsavklaring

I dette delkapittelet skal jeg definere sentrale begrep jeg bruker i studien. Disse begrepene er med på å gi føringene for studien.

1.4.1. Pedagogikk og didaktikk

Pedagogikk er et stort vitensfelt som kan se litt forskjellig ut i ulike kontekster. Jeg skal derfor gi en kort definisjon av hvordan jeg forstår pedagogikk. Gunn Imsen, professor i pedagogikk, skriver i boka "Hva er pedagogikk" (2011, s. 7) at pedagogikk handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livsområder. Hun skriver videre om hvordan pedagogikk tar for seg forholdet mellom individ og samfunn (op.cit., s. 12) og at pedagogikk er en viktig del av samfunnets politiske prosjekt (op.cit., s. 13). Sentrale temaer i pedagogikken som Imsen (op.cit., s. 31-58) løfter fram er oppdragelse, sosialisering, undervisning, kunnskap, læring, motivasjon og dannelselse. Alle disse temaene er sentrale i min forståelse av interkulturelle pedagogikk.

Begrepet didaktikk brukes ofte i betydningen undervisning og læring. Det er et veldig vidt begrep som også kan oversettes med *undervisningskunnskap*. Begrepet stammer fra det greske ordet *didaskhein* og det har endret seg fra å være rettet undervisningens *hva* til og også omfatte undervisningens *hvordan* og *hvorfor* i tillegg til *hva* (Gundem 2011, s. 42). Forholdet mellom lærer, elev og innhold er sentralt i didaktikken (Lyngsnes og Rismark 2010, s. 24). Når jeg forholder meg til didaktikkbegrepet i denne oppgaven, og gjennom analysen av valgt teori leter etter didaktisk relevante temaer i skjæringspunktet mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori, så forholder jeg meg i noen grad til didaktikkens *hva*, men

kanskje først og fremst *hvordan* og *hvorfor*. Hva skal undervises, men mest hvordan og hvorfor, hvis ønsket er å berike den interkulturelle pedagogikken med estetiske perspektiver.

1.4.2. Interkulturell

Begrepet interkulturell er satt sammen av ordene *inter-* og *kultur* der *inter-* betyr vekselspill eller mellommenneskelig interaksjon og *kultur* betyr noe kulturelt, det vil si meningssystem som orienterer menneskers liv (Lahdenperä, 2004, s. 21). Interkulturell pedagogikk har dermed som intensjon å se på de kontekster der mening skapes og gis når det kommer til menneskets utvikling (Lahdenperä, 2004). I de fleste europeiske land har dermed interkulturell blitt termen som beskriver en retning innen utdanning. Retningen beskriver idealet om kulturer som påvirker hverandre gjensidig i motsetning til den statiske tilstanden som termen flerkulturell og multikulturell gir uttrykk for (Leeman, 2003, i Lahdenperä, 2004, s. 13)

Det er i dag enighet om at man skal jobbe for og mot interkulturalitet i skolen. I stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) med tittelen *På Rett Vei*, snakkers det innledningsvis om hva mangfold i skolen handler om:

Skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever og lærlinger har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn. Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste (St. meld. 20 2012-2013, s. 11).

Her sies det noe om hva mangfold innebærer og hvordan dette mangfoldet er et speilbilde av samfunnet i dag. Indirekte sies det dermed at mangfold er en del av det samfunnet mennesket lever i og at dette er noe som skal inn i utdanningen. Det brukes flere begreper for hvordan man skal definere dette mangfoldet. Flerkulturell, multikulturell og interkulturell er begreper som ofte blir brukt om hverandre. Jeg har bevisst valgt bort begrepene flerkulturell og multikulturell da disse begrepene beskriver en tilstand i samfunnet som kan sees på som statisk (Lahdenperä, 2004, s. 13). Dette innebærer et samfunn der ulike kulturer lever side om side men uten en konkret bevissthet til hvordan disse kulturene skal samhandle. I og med at selve begrepene ikke gir noen hentydning til hva ønsket for et mangfoldig samfunn er,

opplever jeg disse som problematiske med tanke på utdanning, barnehage og skole. Jeg har dermed valgt å benytte meg av begrepet interkulturell da jeg mener dette best representerer intensjonen med denne studien.

Videre knytter jeg dette interkulturell begrepet til pedagogikken i samsvar med hvordan Lahdenperä betrakter dette begrepet:

Interkulturell pedagogik betraktar jag som et övergripande begrepp som innefattar interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning (Lahdenperä, 2004, s. 13).

Lahdenperä (2004, s. 13) skiver her om hvordan pedagogikken er et fag som inneholder alt som har med læring, utvikling, veiledning, ledelse, undervisning og utdanning å gjøre og at det dermed er viktig at det finnes en retning innenfor dette som studerer disse aspektene fra et interkulturellt perspektiv

Jeg ønsker i denne studien å se på interkulturell pedagogikk i et bredt perspektiv, der det ikke kun blir snakk om etnisitet, språk og religion men også klasseforskjeller som oppstår uavhengig av disse. Hvilke kulturer møter man innenfor ett og samme klasserom? I et debattinnlegg på nettsiden til Bergens Tidene skriver Silje Rostøl Svela (2013) hva et mangfold i et klasserom kan innebære:

Hver dag møter jeg tverrsnittet av Norges befolkning. Virkelighetens klasserom består av tre som ikke har spist frokost. Én som forlot både mor og far sovende da han gikk til skolen. Fire som satt oppe og spilte Playstation til tre om natten. To som synes de er for tjukke og som nekter å ta av seg yttertøyet. En som har skåret opp lårene sine med barbérblander. Tre som elsker Justin Bieber. Tre andre som elsker One Direction - og hater Justin Bieber. En som ikke vil leve. Tolv som bor i to forskjellige hjem. Tre som har dunjakker til 7000 kroner, to som har tynnslitte vinterjakker de har arvet av eldre søsken. Fire som ikke har kontakt med en av sine foreldre. Én som ikke vet hvem faren sin er. Seks eier ingen bøker, fjorten har ikke lånekort på biblioteket. Ti har aldri blitt lest for hjemme. Fire har bodd i Norge i mindre enn tre år (Rostøl Svela, 2013).

Dette er et godt eksempel på det jeg mener er et mangfold av kulturer innenfor ett klasserom. Kulturen du vokser opp i når du har råd til en dunjakke til 7000 kroner er ulik den kulturen til de som vokser opp med og arve tynnslitte vinterjakker av eldre søsken. Dette utdraget fra Svela sitt debattinnlegg viser tydelig den mangfoldige kulturelle hverdagen både lærer og elev

møter i den norske skolen. Denne hverdagen ønsker jeg å innlemme i min definering av begrepet interkulturell, da den viser til hvordan samspillet i klasserommet preges av bakgrunnen til barna. Hvordan en lærer jobber i dette klasserommet blir da en del av en interkulturell pedagogisk tenkning.

Interkulturalitet er et relativt nytt begrep innen pedagogikken, noe som gjør at det er viktig å definere begrepet godt. På denne måten er det lettere å tydeliggjøre hvilken plass begrepet har og kan ha innenfor utdanning.

1.4.3. Kultur

Jeg vil også sette av litt plass til å definere selve begrepet kultur som jeg bruker i denne studien. Jeg har valgt å benytte meg av Marita Svane (2004) og Thomas Hylland Eriksen (1998) sine definisjoner av kultur. Svane (2004, s. 972) har en dynamisk forståelse av kultur; «Med en dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noe et menneske har, men noe en person gjør gjeldende i det sosiale spillet i forhold til andre mennesker». Kultur er dermed ikke noe et folk eier. Hylland Eriksen (1998, s. 253) skriver om hvordan kultur er det omskiftelige meningsfelleskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen. Slik har også Eriksen en dynamisk tilnærming til kulturbegrepet.

I dette ligger det dermed at kultur er i stadig forandring og kan, og kanskje må, endres etterhvert som verden og samfunnet endrer seg. En kultur oppstår gjennom å tolke verden på nytt og på nytt gjennom stadig nye møter med mennesker og situasjoner. Slik blir kultur noe som stadig er i en utviklingsprosess og det gjør også kultur til *interkultur*.

I korthet forstår jeg interkulturell pedagogikk som en overgripende forståelse for hvordan man ønsker å jobbe med bevissthet for det interkulturelle, mens didaktikk går på hva man faktisk gjør i selve undervisningen. En interkulturell pedagogisk bevissthet kan dermed lede til mer interkulturellt bevisst didaktikk i den konkrete undervisningen. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg skriver i sin bok *Nye veier i didaktikken* (1978, s. 30) om hvordan undervisning er en prosess og didaktikken må fokusere på samspillet mellom ulike faktorer som særpreger det totale undervisningsbildet. Kultur utgjør en av disse faktorene og dette gjør at kultur er et viktig didaktisk moment i en interkulturell pedagogikk, nettopp på grunn av at man må være seg bevisst kulturformingen som skjer både i og utenfor klasserommet.

1.4.4. Estetikk

Estetikkbegrepet i denne studien omhandler ikke det skjønne i kunsten slik et tradisjonelt syn på det estetiske kanskje tilsier. Estetikk omhandler her opplevelsen og erfaringen, og slik er estetikk et sanselig aspekt. Jeg definerer i denne oppgaven det estetiske i tråd med Goodmans (1976) definisjon av estetikk. Han motsier seg estetikken som en passiv betraktning av noe som er bestemt på forhånd og hevder derimot at den estetiske erfaringen er dynamisk og preget av handling (Goodman, 1976, s. 241).

En slik definisjon av estetikken er dermed overførbar til mennesket gjennom opplevelsen, erfaringen og følelsene.

1.5. Litteraturstudie

Denne studien er en litteraturstudie der jeg behandler litteraturen jeg har valgt som mitt empiriske materiale. For å kunne endre og utvikle praksis trenger man stadig ny teoretisk forståelse, og det er med grunnlag i dette at jeg har valgt å tilnærme meg min problemstilling ved å fokusere på teoretisk utvikling. OECD publiserte i 2013 en omfattende rapport som undersøker hvordan estetiske fag påvirker utviklingen av blant annet tankemønster, kreativitet, adferd og sosiale evner. I denne rapporten tar forfatterne opp behovet for sterke teoretiske referanserammer for de estetiske fagene.

Researchers need to build stronger theoretical frameworks on why and how arts education can be hypothesized to develop certain skills which then transfer to other academic subjects (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin , 2013, s. 260).

Behovet for sterke teoretiske referanserammer er avgjørende når det kommer til å styrke forståelsen for viktigheten av de estetiske fagenes betydning for barns og unges læring, og hvordan de estetiske fagene kan overføres til andre fagområder. Rapporten påpeker hvordan det må utvikles en tydelig teoretisk forståelse rundt hvilke ferdigheter som utvikles gjennom estetiske fag og deretter om disse ferdighetene kun er gjeldene for de estetiske fagene eller om de kan overføres til andre fag (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin , 2013, s. 260).

Videre uttrykker rapporten hvor viktig det teoretiske grunnlaget er for utviklingen av pedagogisk praksis og hvordan det er behov for en teori for hva estetikens betydning for læring. Jeg mener det er behov for ny teori om skjæringspunkter mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori før man kan gå i gang med det didaktiske arbeidet rundt dette. For å kunne få til det ønsker jeg dermed å se på litteratur tilhørende de to ulike fagfeltene, og hvordan den kan være givende mellom fagfeltene.

Alfonso Montuori har skrevet en artikkel om hvordan en litteraturstudie kan være en kreativ tilnærming til litteratur (2005). I denne artikkelen vektlegger han hvordan det å utvide litteraturundersøkelsen til å gå utover en enkelt disiplin er et potensielt viktig grep som tillater en å sammenligne og kontrastere ulike tilnærminger til ett og samme tema (Montuori, 2005, s. 381). Ved å se på litteratur tilhørende ulike fagdisipliner kan man få et helhetsbilde over tolkninger på samme tema noe som igjen kan si en mer om hva dette temaet faktisk er og innebærer (Montuori, 2005, s. 381). Litteraturen fra fagfeltene jeg har tatt for meg behandler ikke direkte de samme temaene, men jeg argumenterer for at den tar opp kvaliteter jeg mener er viktige og som kan være med på å berike det andre fagfeltet. På denne måten jobber jeg med litteraturen på en kreativ måte slik Montuori (2005) skriver om i sin artikkel.

1.5.1. Litteraturutvalg

Litteraturen jeg har valgt å bruke har jeg valgt på grunnlag av å lese meg opp på ulike teoretikere jeg har funnet relevante for denne studien. Både innen interkulturell pedagogikk og estetisk teori er det et mangfold av teoretikere som skriver godt og utdypende. Likevel er det noen som skriver inngående om temaer jeg oppfatter som særlig didaktisk relevante. Å finne didaktisk relevante temaer i skjæringspunktet mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori er hensikten med denne masteroppgaven. Dette betyr at jeg ut i fra det jeg har funnet av interkulturell pedagogisk teori og estetisk teori i oppgaven har snevret meg inn til de teoretikerne innen begge fagfeltene som jeg mener best belyser hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og drøftes i et estetisk perspektiv.

1.5.2. Didaktisk relevante temaer

I og med at jeg med studien ønsker å gi et bidrag til et teoretisk grunnlag for utviklingen av og betydningen av didaktiske arbeid der interkulturell pedagogikk og estetikk kombineres, var jeg avhengig av en løsning som ga meg muligheten for kombinasjon av teori. Denne løsningen kom i form av å skrive frem *didaktisk relevante temaer* jeg fant i litteraturen som jeg mener utgjør viktige deler av det teoretiske bidraget. Didaktisk relevante temaer har dermed fungert som veiledende begreper i min analyse; jeg har aktivt ledd etter temaer som har didaktisk relevans når interkulturell pedagogikk belyses i estetisk perspektiv. Temaene har jeg deretter satt sammen slik at de til sammen utgjør det som blir stående igjen som et helhetlig bidrag til et teoretisk grunnlag for interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv gjennom denne studien.

1.5.3. Analytisk tilnærming

Studien er bygger på de didaktisk relevante temaene jeg har funnet og analysert i den valgte litteraturen. For å kunne finne frem til disse temaene var det viktig med en grundig analytisk tilnærming som ga meg mulighet til å skrive ut de temaene jeg oppfattet som didaktisk relevante for den valgte problemstillingen. Det er mange måter å analysere litteratur på og metoden som jeg fant mest relevant var innholdsanalyse. Etter hvert som jeg analyserte litteraturen ble det tydelig at jeg ikke gjorde en ren innholdsanalyse. Jeg tilnærmet meg litteraturen fra et filosofisk perspektiv og måtte dermed utvikle en metode som tok hensyn til dette i analysen.

Analysemetoden i denne studien er dermed en filosofisk innholdsanalyse. Jeg skriver frem ulike sentrale didaktisk relevante temaer jeg finner i de ulike tekstene jeg leser for deretter å sette de sammen til en helhet. Gjennom en filosofisk innholdsanalyse av litteraturen vil jeg analysere og sammenligne de ulike temaene jeg finner som møtepunkter mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori i en didaktisk kontekst. Jeg vil med et kritisk blikk se på likheter og ulikheter i teorien, der jeg leter etter ulike temaer som jeg videre kan drøfte. Drøftingen vil omhandle hvordan disse didaktisk relevante temaene jeg har analysert frem kan beskrives, sammenlignes, og diskuteres

1.6. Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet tidligere forskning som direkte kobler interkulturell pedagogikk til estetisk teori. Det er noen masteroppgaver som knytter Dewey, en av mine valgte teoretikere innen estetikk, og hans erkjennelsesteori til blant annet inkludering innen spesialpedagogikk, dannelsesbegrepet i pedagogikk og til politiske spørsmål innen pedagogikken. Audun Mollan Kristoffersen (2010) har skrevet den masteroppgaven jeg har funnet som står nærmest det jeg ser på i studien, han har skrevet om *Inkludering og estetikk - En teoretisk undersøkelse av hvordan en tenkt pedagogisk tilnærming kan forene inkludering som ideologi og John Deweys estetiske teori*. Denne masteroppgaven går konkret inn på det estetiske perspektivet ved å undersøke hvordan Deweys erkjennelsesteori kan brukes innen inkludering i spesialpedagogikken. Selv om dette kan sees på som innenfor samme tematikk så mener jeg at det kan virke som at det er en mangel på forskning som knytter interkulturell pedagogisk tenkning til estetisk tenkning. Dette fordi jeg mener det estetiske perspektivet er sentralt innen mellommenneskelig kommunikasjon og hvordan man møter hverandre.

Når jeg har gjort litteratursøk med begrepene *interkulturell pedagogikk* og *estetikk* har jeg fått svært få treff. Forklaringen til dette er sannsynligvis at *interkulturell pedagogikk* er relativt nytt som begrep. Innenfor de ulike kunstfagpedagogikkene som dramapedagogikk og visuelle kunstfags pedagogikk, kan man nesten si at all forskning handler om det å møtes, å samhandle, om *community*, det vil si om interkulturalitet i vid forstand. Jeg tar likevel ikke med noe av denne forskningen, som er spesifikt knyttet opp mot gitte kunstfag, i denne oppgaven, men prøver å åpne opp nettopp begrepet interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv.

1.7. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i denne innledningen har jeg formulert følgende problemstilling for studien:

Hvordan kan interkulturell pedagogikk forstås og defineres i estetisk perspektiv gjennom å undersøke møtepunktene mellom et utvalg av interkulturell pedagogisk teori og estetisk teori?

Videre har jeg delt problemstillingen inn i to forskningsspørsmål som jeg vil ta for meg i analysedelen av denne studien:

1. Hvilke sentrale, didaktisk relevante temaer kan defineres i studiens valgte litteratur om interkulturell pedagogikk?
2. Hvilke sentrale, didaktisk relevante temaer kan defineres i studiens valgte litteratur om estetisk teori?

Som avrundende del av problemstillingen har jeg til slutt stilt et drøftings spørsmål som vil være en del av drøftingen i studien:

Hvordan kan møtepunkter mellom sentrale, didaktiske relevante temaer definert innen interkulturell pedagogikk og estetisk teori i didaktisk kontekst beskrives, sammenlignes, og diskuteres?

1.8. Oppgavens disposisjon

I innledningen har jeg forsøkt å si noe om behovet for en estetisk tilnærming til interkulturell pedagogikk og hvordan estetikken kan styrke måten man tenker interkulturell pedagogikk på. Oppgavens kapittel 2 er en gjennomgang av den teoretiske empirien jeg har valgt ut til studien, der jeg vil argumentere for hvorfor akkurat disse teoretikerne kan ha noe å bidra med til den valgte problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg gå inn på de metodologiske valgene som har gjort studien mulig. Deretter vil jeg i kapittel 4 ta for meg analysene jeg har gjort på grunnlag av den valgte teorien for så å ta for meg drøftingen av disse i delkapittel 4.3.. Her vil jeg komme inn på drøftings spørsmålet jeg har tatt for meg. I kapittel 5 oppsummerer jeg hovedkonklusjonene i drøftingsdelen og sier noe om hvilken rolle oppgavens konklusjoner kan spille for didaktikken innen interkulturell pedagogikk.

2. Teori som empiri

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for den teorien jeg har valgt å bruke som en form for empiri for litteraturstudien. Teorien som gjøres rede for nedenfor vil basere seg på verdiene jeg mener er relevante for min valgte problemstilling, interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv. Kapittelet har to delkapitler der det første tar for seg den valgte interkulturelle pedagogiske teorien og det andre tar for seg den valgte estetiske teorien.

Montuori (2005, s 382) påpeker hvordan den kulturelle bakgrunnen har innvirkning på måten man tenker på, hvordan man tilnærmer seg problemer og også på hvilke spørsmål man velger å ta for seg. Bakgrunnen til teoretikerne jeg velger kan dermed ha stor betydning for utfallet av denne studien.

Jeg har tatt med både filosofer og teoretiske praktikere fra begge fagområdene for å øke perspektivene på analysen jeg gjør. For å begrense omfanget har jeg valgt ut tre teoretikere fra hvert av fagfeltene interkulturell pedagogisk teori og estetisk teori. Videre i dette kapittelet skal jeg gå litt nærmere inn på hovedmomentene til de ulike teoretikerne jeg har valgt og hvordan de konkret kan bidra til studien.

2.1. Interkulturell pedagogisk teori

Interkulturell pedagogikk som begrep er som nevnt i innledningen et relativt nytt fagområde. Jeg har valgt å fokusere på begrepet interkulturell pedagogikk selv om det er få teoretikere som benytter seg av termen. Av de som benytter seg av dette begrepet som en del av tittelen på egen bok kan jeg nevne blant annet; *Interkulturell Pedagogisk Kompetens* (2013) av Hans Lorentz, *Ideas for Intercultural Education* (2011) av Simon Marginson og Erlenawati Sawir og *Intercultural Education* (2004) av Eleanor Nesbitt.

Jeg har hatt et ønske om å finne teoretikere som ga en bredere definisjon av begrepet interkulturell da de overnevnte navnene ofte har et stort fokus på etnisitet og religion. Jeg har dermed måttet ta noen valg som innebærer at kun en av teoretikerne mine definerer seg som interkulturell pedagog, denne teoretikeren er Pirjo Lahdenperä. Dette valget har jeg tatt da jeg mener min tre valgte teoretikere representerer verdier som jeg ønsker å få frem i denne studien.

I kapittel 1.4.1. har jeg definert hva jeg legger i begrepet interkulturell pedagogikk og det er denne definisjonen som har lagt føringene for hvilke teoretikere jeg har valgt ut til den interkulturelle pedagogiske teorien.

Nedenfor vil jeg gi en introduksjon til de tre teoretikerne jeg har valgt, jeg vil si noe om hva de står for, hva de kan bidra med til denne studien og hvorfor. Dette gjelder både historiske og kulturelle forskjeller.

2.1.1. Pirjo Lahdenperä – sosialkonstruktivistisk samfunnsperspektiv

Pirjo Lahdenperä er professor i pedagogikk ved Mälardalens Høgskole i Sverige. I 2005 ble hun utnevnt til Sveriges første professor i pedagogikk med fordypning i interkulturell pedagogikk. Litteraturen hun skriver er basert på hennes egne erfaringer som lærer og pedagog i Sverige. Bakgrunnen til hennes arbeider er hvordan den pedagogikken man jobber etter har mye å lære fra multietniske segregerte områder der de har vært tvunget til å håndtere ulike typer problemer og utfordringer man ikke har i mindre segregerte områder (Lahdenperä, 2004, s. 5).

Den retningen innen pedagogikken som hun betegner som interkulturell pedagogikk fokuserer på hvordan man gjennom en slik pedagogikk jobber mot en samfunnsendring; en samfunnsendring som ønsker å endre måten man tenker eget samfunn på. Interkulturell pedagogikk handler dermed om å forene de kulturene samfunnet består av og skape en pedagogisk retning som rommer alle disse kulturene, og enda viktigere hvordan disse kulturene skal jobbe sammen (Lahdenperä, 2004). Når alle kulturene som utgjør samfunnet jobber sammen er dette med på å skape en fellesskapsfølelse som flere kan identifisere seg med. “Problemet er at vi har en nasjonal skole, men postnasjonale elever med både tilhørighet og røtter i ulike kulturer og dermed med en flerkulturell identitet”, skriver Lahdenperä (op.cit., s. 19). I dette ligger det et uttrykk om at skolen ikke har greid å henge med i samfunnsutviklingen, en samfunnsutvikling der postnasjonale elever er regelen og ikke unntaket.

Lahdenperä (2004, s. 23) ser på kunnskap og kultur i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og er dermed kritisk til hvordan dagens skole opprettholder et nasjonalt maktforhold som ikke følger med i den endrede konstruksjonen av samfunnet. Dette innebærer at hun relaterer den

interkulturelle pedagogikken til dette samfunnsperspektivet. Slik blir interkulturell pedagogikk en av måtene å utvikle det flerkulturelle samfunnet på.

Jeg valgt Lahdenperä som en representant for interkulturell pedagogikk i Skandinavia. Dette valget har jeg tatt sett ut i fra et globalt perspektiv der jeg mener landene i Skandinavia kan sees på som tilnærmet kulturelt like når det kommer til samfunnsoppbyggingen og utdanningen. Videre har jeg valgt å analysere Lahdenperä med bakgrunn i hennes samfunnsperspektiv når det kommer til interkulturelle spørsmål, da dette perspektivet er tett knyttet opp til fellesskolens samfunnsmandat (St.Meld.nr.20, 2012-2013, s. 10).

2.1.2. Hannah Arendt – ondskapens banalitet

Hannah Arendt var jødinne og ble født i Hannover, Tyskland, i 1906 og studerte filosofi under samtidens ledende filosofer: Edmund Husserl, Martin Heidegger og Karl Jaspers (Arendt, 1958, s. 9). Etter at Hitler tok over makten i 1933 flyktet Arendt til Paris der hun tilbrakte resten av 1930-tallet (Store Norske Leksikon²), men lyktes å flykte videre til New York i 1940 hvor hun ble værende resten av sitt liv (Arendt, 1958, s. 9).

Arendts litterære liv omhandlet et ønske om å virke i sin tid og Arendt har selv uttalt at det å være filosof handler om å være vitne til det hendte snarere enn å være en oppslukt deltaker (Arendt, 1958).

Arendt er en filosof som ofte blir trukket frem når det kommer til interkulturelle spørsmål da hun spesielt i *Vita Activa* (1958) skriver om menneskets væren i verden. I tillegg til *Vita Activa* er hun mest kjent for sin dekning av rettsaken mot Adolf Eichman i Jerusalem. Hennes dekning av denne rettsaken der hun argumenterer for det hun kaller «ondskapens banalitet» skapte mye oppstandelse blant jødiske grupper. Det hun skrev i forbindelse med denne rettsaken ble senere samlet og videreutviklet til en bok, *Eichmann in Jerusalem, a report on the banality of evil* (1963). I denne boken videreutvikler hun begrepet «ondskapens banalitet» og det er denne boken jeg skal ta for meg i denne studien.

² http://snl.no/Hannah_Arendt (Tilgang: 07.04.14)

Selv om det ikke er den boken og begrepet *ondskapens banalitet* som vanligvis knytter Arendt til interkulturelle spørsmål så har jeg i denne studien valgt denne boken da jeg mener den gir et viktig perspektiv til min problemstilling. I boken *Eichmann in Jerusalem, a report on the banality of evil* (1963) tar hun for seg både rettsaken og rettergangen mot Eichmann og i tillegg gir hun en gjennomgående analyse av Eichmann basert på hennes observasjoner og undersøkelser rundt mannen. Arendt har både blitt hyllet og kritisert for denne boken. Mye av kritikken går på argumentasjoner mot hennes måte å gå frem på og også hennes påståtte fordømmer mot det jødiske folk. I David Cesarani (2004) biografi om Eichmann stiller han spørsmål til Arendt fremgangsmåte i rettsaken. Han kritiserer henne blant annet for ikke å sjekke hverken bakgrunn eller fakta til sine påstander (Cesarani, 2004, s. 344), og beskylder henne videre for å være dypt fordomsfull (op.cit., s. 345). Selv om Arendt har blitt sterkt kritisert for sin fremgangsmåte i gjengivelsen av rettsaken, og blitt beskyldt for å være fordomsfull når det kommer til det jødiske folk så har jeg allikevel valgt å analysere boken i studien. Grunnen til dette er på bakgrunn av hennes begrep «ondskapens banalitet». Jeg vil dermed i studien ikke analysere annet enn det som konkret kan forklare dette begrepet. Det vil si jeg ikke kommer inn på Eichmann som person men kun på de hendelsene som er med på å gi en forklaring til dette begrepet.

Med begrepet «ondskapens banalitet» argumenterer Arendt (1963) for at den verste formen for ondskap er den ondskapen som blir utført av mennesker som bare følger ordre uten å ha en dypere religiøs eller ideologisk begrunnelse for sine handlinger. Man kan kalle det å følge flokken uten noen personlige overbevisninger når det gjelder målet.

Ønsket om å ha med dette begrepet i studien handler om å gi en forklaring på behovet for bevissthet rundt egne handlinger, og hvor viktig dette blir innen den interkulturelle pedagogikken. Viktigheten av å stå for egne handlinger gjelder både individ og samfunn. Jeg peker her på hvordan man i dagens samfunn har behov for individer som tar bevisste valg, og hvor viktig disse valgene blir innenfor interkulturell pedagogikk. Jeg har i analysen delt opp de didaktiske temaene som jeg mener den banale ondskapen består av, med bakgrunn i studiens problemstilling.

2.1.3. James A. Banks – individets selvutvikling

James A. Banks er professor og grunnlegger og leder for Center for Multicultural Education ved University of Washington, Seattle, i USA. Han er blitt kalt opphavsmannen til multikulturell utdanning som har fokus på bevissthet og kunnskap for å leve i en kulturell mangfoldig verden og et kulturelt mangfoldig USA³.

I delkapittel 1.4.1., har jeg begrunnet hvorfor jeg har valgt begrepet interkulturell og ikke flerkulturell eller multikulturell, da flerkulturell og multikulturell beskriver en statisk tilstand innen ulike kulturer mens interkulturell beskriver hvordan kulturer påvirker hverandre gjensidig (Lahdenpää, 2004). Jeg har allikevel valgt å bruke Banks som en av mine teoretikere innen interkulturell pedagogikk da han skriver om multikulturell utdanning på en slik måte som jeg mener er forenelig og viktig i forbindelse med denne studien. I tillegg er han den teoretikeren jeg har valgt som med grunnlag i egen praksis representerer denne retningen innen pedagogikk utenfor Skandinavia.

Han ser på multikulturell utdanning som en reformativ bevegelse som har som intensjon å skape betydelige endringer i elevers og studenters utdanning (Banks, 2014, s. 1). Denne bevegelsen fokuserer sterkt på individets utdanning i et mangfoldig samfunn. Banks (ibid.) hevder at individet skal utvikle seg selv ved å delta og erfare et samfunn preget av mangfold, slik kan individet få utbytte av hele den menneskelige opplevelsen.

A key goal of multicultural education is to help individuals gain greater self-understanding by viewing themselves from the perspectives of other cultures. Multicultural education assumes that with acquaintance and understanding, respect may follow. Another major goal of multicultural education is to provide students with cultural, ethnic, and language alternatives. (Banks, 2014, s. 3)

For å nå disse målene mener Banks (2014, s. 2) at man må gjøre endringer i pensum, skolekulturen, skolematerialet, skolepolitikk og lærestrategier. Spesielt er han opptatt av at pensumet som blir presentert for individet i klasserommet skal representere mangfoldige kulturer (ibid.). Banks skriver og forholder seg på denne måten til multikulturell utdanning som en arbeidsmetode, der man må oppfylle visse krav for å virkelig kunne si at man jobber med multikulturell utdanning. I kapittel 9 i boken *An introduction to multicultural education*

³ <http://www.encyclopediaofarkansas.net/encyclopedia/entry-detail.aspx?entryID=4682> (Tilgang: 16.05.14).

(2014) summerer Banks opp noen referanserammer man kan gå igjennom får å sjekke i hvilken grad egen skole jobber multikulturelt.

Jeg har valgt å analysere Banks med grunnlag i dette individfokuset. Vi kan ikke ha et felleskap uten individer (Aldenmyr, Paulin & Zetterqvist, 2009, s 47), og individet blir dermed en viktig del av den helheten felleskapet utgjør.

I dette delkapittelet om interkulturell pedagogisk teori har jeg begrunnet mine valg av teoretikere. Disse tre representerer for studien samfunnsperspektivet, ondskapens banalitet og individets selvutvikling. I neste delkapittel vil jeg begrunne mine valg av estetiske teoretikere.

2.2. Estetisk teori

Innen estetisk teori er det et mangfold av ulike teorier som sier noe om det estetiske perspektivet. Til denne studien har jeg valgt ut estetisk teori som jeg mener kan relateres til pedagogiske spørsmål. Det har vært en utfordring å finne estetisk teori som er relevant i sammenheng med min valgte problemstilling da mye av estetisk teori går på kunstverk og tolkninger og syn på hva kunst er, skal og kan være. Ut i fra problemstillingen min har jeg sett på estetisk teori som kan handle om møtet mellom mennesker, slik jeg har nevnt i begrepsdefinisjonen innledningsvis. Fellestrekket for de tre estetiske teoretikerne mine er hvordan de alle bruker estetikken som en tilnærming til verden og hvilken måte man oppfatter verdenen på.

Nedenfor gir jeg en introduksjon til de tre teoretikerne jeg har valgt som estetiske teoretikere i denne studien. Jeg vil si noe om hva de står for, hva de kan bidra med til studien og hvorfor.

2.2.1. John Dewey – den estetiske erfaringen

John Dewey var en amerikansk filosof, psykolog og pedagogisk reformator som har vært innflytelsesrik i forhold til utdannings- og sosiologiske spørsmål. Dewey har vært viktig for utvikling av pedagogikkfaget generelt i Norge. Gunn Imsen skriver i sin bok “Hva er pedagogikk” (2009) at:

Dewey argumenterte, med stor styrke og patos, mot den “tradisjonelle” pedagogikken som han mente var gammeldags og stivnet. Han mente at skolen skulle være et sted hvor elevene kunne utfolde seg med eksperimentering og undersøkning, og være aktive og skapende. Han setter erfaring i sentrum for all læring, og er berømt for sitt slagord “learning by doing”. (Imsen, 2009, s. 19)

I tillegg til pedagogikk hadde han også stor innflytelse innen estetikk og kunstfilosofi og har med boken *Art as experience* (1934) markert seg som en av de viktigste bidragsyterne innen estetikken i det tjuende århundre⁴. Dewey sitt syn på estetikken er at den er tett knyttet til vitenskapen og at disse har fellestrekk som innebærer at de må sees på som likestilte.

Gjennom å inkludere kunstnere fra ulike kulturer til illustrasjonene i *Art as experience* (1934), som indisk keramikk, hulemalerier og afrikanske skulpturer, var Dewey forut for sin tid når det gjelder flerkulturalitet⁵. Videre hadde han gjennom ulike engasjement i forhold til flerkulturelle spørsmål skrevet både artikler og arbeidet for en flerkulturell forståelse for den kinesiske kulturen⁶. Selv om Dewey i denne studien ikke fungerer som en teoretiker innen interkulturelle spørsmål så er det viktig for meg å nevne disse engasjementene hans for flerkulturelle spørsmål da de kan ha farget noen av de andre engasjementene han også. Mye av det jeg finner som relevant hos Dewey i studien kan ha noe av sin bakgrunn i nettopp dette. Måten han argumenterer for den estetiske erfaringen på opplever jeg som lett å knytte opp i mot interkulturell pedagogikk, og med bakgrunn i hans flerkulturelle engasjement på andre områder så er det ikke umulig at verdigrunnlaget hans på dette området kommer til syne i estetikken også.

Jeg fokuserer her på Deweys estetiske forståelse uttrykt i *Art as experience* (1934). Fra denne boken vil jeg analysere kapitlene 1-3 og 11. Tittelen på disse er kapittel 1: “The live creature”, kapittel 2: “The live creature and ‘etherial things’”, kapittel 3: “Having an experience” og kapittel 11: “The human contribution”, dette fordi jeg mener det er disse som vil være mest relevante for studien. I kapittel 1-3 skriver han om det levende vesenet og erfaringen, mens han i kapittel 11 tar for seg det menneskelige bidraget. For Dewey kan estetikken defineres i erfaringen man gjør seg som menneske.

⁴ <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

⁵ <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

⁶ <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

Dewey argumenterer for at moderniseringen og kapitalismen har gjort om kunsten til noe utenfor den allmenne erfaringen, det er blitt til noe som skal bevise et land, samfunn eller familie sin klasse. Jo mer du eier, har ervervet, jo mer kulturell er du. Istedenfor å se på denne kunsten (musikk, maleri, drama o.l.) som en del av oss som mennesker, en del av vår måte å uttrykke oss på og en del av vårt erfaringsgrunnlag i livet. Han viser til hvordan de i antikkens Hellas så på kunsten og estetikken som noe som reflekterte følelsene og ideene som ble assosiert med de viktigste institusjonene ved det sosiale livet (Dewey, 1934, s. 6).

The institutional life of mankind is marked by disorganization. This disorder is often disguised by the fact that it takes the form of static division into classes, and this static separation is accepted as the very essence of order as long as it is so fixed and so accepted as not to generate open conflict (Dewey, 1934, s. 21).

Slik jeg tolker dette utsagnet handler det om verdisynet, hvordan man lett deler opp i klasser og hierarkier som til slutt blir så gitte at man ikke lenger stiller spørsmålstegn ved dem. Skal man kunne se verdien i livet uavhengig av disse klassene som er blitt skapt må man tørre å ta inn over seg og erkjenne ulikheter og evne og se verdien og mulighetene i dette. Her kommer den estetiske erkjennelsen inn som en måte å se verden på.

Med bakgrunn i dette vil jeg analysere de didaktisk relevante temaene jeg skriver frem hos Dewey som jeg mener viser hvordan hans tanker om den estetiske erfaring kan overføres til interkulturell pedagogikk.

2.2.2. Nelson Goodman – forståelse av verden gjennom symboler

Nelson Goodman var kunstfilosof og analytisk filosof. Goodman ble født i 1906 og levde til 1998. I denne studien er det Goodman som kunstfilosof jeg skal ta for meg. Hans tanker rundt estetikken er ofte uortodokse og handler om en generell tilnærming til kunnskap og til virkeligheten man lever i⁷.

I følge Goodman selv er estetikken en gren av epistemologien⁸, og med dette sier han hvordan estetikken er en del av menneskets erfaringsgrunnlag.

⁷ <http://plato.stanford.edu/entries/goodman-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

⁸ <http://plato.stanford.edu/entries/goodman-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

Languages of Art (1976), et av hans hovedverk, inneholder det meste av Goodmans estetiske filosofi og er boken av Goodman som jeg skal analysere i denne studien. I følge Goodman bruker mennesket symboler til å oppfatte, forstå og konstruere vår erfarte verden⁹. I denne boken forklarer han hvordan man gjennom symboler skaper og bygger verden rundt oss. Begrepet symboler er i boken brukt i en vid betydning og dekker alt fra bokstaver, ord, bilder og kart til gester og kroppsspråk (Goodman, 1976, s. xi). I denne studien vil jeg hovedsakelig legge vekt på språk, gester og kroppsspråk som er noen av den typen symbolene man finner i menneskelig adferd.

Goodman har i likhet med Dewey vært en forkjemper for likheten mellom kunsten og vitenskapen, noe som vises i hans tilnærming til estetiske spørsmål¹⁰.

Goodman er opptatt av at det man lærer av symbolene i verden er avhengig av hva man bringer med seg av erfaringer, man oppdager verden gjennom symbolene og forstår og vurderer de samme symbolene på nytt i møtet med nye erfaringer (Goodman, 1976). Slik jeg har tolket Goodman, med bakgrunn i problemstillingen til studien, har hans tanker om estetikken og symbolenes betydning stor overføringsverdi til interkulturell pedagogikk. Dette nettopp fordi han tar i bruk estetikken som en måte å forstå og tolke verden rundt seg på. Et av mine argumenter er nettopp dette, at man gjennom estetikken kan få et bredere forståelsesgrunnlag av interkulturelle spørsmål innen pedagogikken og at dette igjen vil omhandle den verden man oppfatter rundt seg og hvordan man evner å møte denne.

2.2.3. Jerome Stolnitz – den estetiske holdning

Jerome Stolnitz ble født i New York i 1925 og er hovedsakelig kjent som en kunstfilosof. Stolnitz er en av de mest innflytelsesrike filosofene innen teorier omhandlende den estetiske holdningen¹¹. Han har vært forkjemper for denne estetiske holdningen som en unik identifiserbar tilnærming som gir et riktig grunnlag for den generelle estetiske opplevelsen (Shook, 2005, s. 2335). I denne studien skal jeg ta for meg og analysere kapittelet som handler om den estetiske erfaringen i Stolnitz sin bok *Aesthetics an Philosophy of Art Criticism* (1960). Jeg har valgt kun å ta for meg selve kapittelet, Kapittel 2: “The aesthetic

⁹ <http://plato.stanford.edu/entries/goodman-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

¹⁰ <http://plato.stanford.edu/entries/goodman-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

¹¹ <http://plato.stanford.edu/entries/aesthetic-concept/#AesAtt> (Tilgang: 08.04.14)

attitude”, som tar for seg definisjonen av den estetiske holdningen på grunn av dens relevans for denne studien.

Stolnitz har i sin teori om den estetiske holdningen et sterkt fokus på begrepet «disinteressetnes». På ordnett.no¹² sine sider oversettes dette begrepet til uselvvisk, upartisk og uinteressert. I denne studien finner jeg det noe vanskelig å oversette Stolnitz sitt begrep til kun ett av disse begrepene da jeg tolker begrepet dithen at det inneholder både uselvviskhet og upartiskhet i den forstand at man tilnærmer seg noe med en bakgrunn om at det er likegyldig om dette møtet fremmer noen form for personlig eller praktisk interesse. Derfor har jeg i studien valgt å oversette «disinteressetnes» til «distansert betraktning».

Den estetiske holdningen er i følge Stolnitz definert gjennom begrepene ‘distansert betraktning’ og ‘sympatisk’ (Stolnitz, 1960, s. 35-36). Den distanserte betraktningen handler om at man deltar uten noe formål utover deltakelsen, mens det sympatiske handler om aksepten for noe på sine egne betingelser, at man legger fra seg egne fordommer og lar situasjonen ta føringen (Stolnitz, 1960).

Hovedkomponenten hos Stolnitz og hans estetiske holdning er den distanserte betraktningen, et konsept som han arvet fra ulike talsmenn fra attenhundretallet, men ble forfinet og modifisert av Stolnitz som videre ble samtidens forkjemper for dette begrepet (Shook, 2005, s. 2336).

Slik jeg har tolket Stolnitz sin estetiske holdning handler den om noe langt bredere enn kun om kunstverk. Den estetiske holdning blir av Stolnitz argumentert for å være noe man kan innta. På denne måten er den estetiske holdning og de to begrepene som definerer den viktig i studien. Selv om det hos Stolnitz er den distanserte betraktningen som blir sett på som hovedkomponenten så vil jeg i her fokusere på den sympatiske komponenten av den estetiske holdning. Grunnlaget for dette er at jeg i studien har overført den estetiske holdning til å omhandle mennesker og møte mellom mennesker. I den sammenhengen mener jeg at den estetiske holdning definert gjennom sympati blir den mest relevante.

I møtet mellom mennesker og kulturer er det viktig å gå inn uten å la egne fordommer lede deg. Med en slik estetisk holdning som Stolnitz beskriver kan man gjøre seg selv bevisst på hvordan man går inn i møtet. Gjennom å innta en estetisk holdning til interkulturell

¹² <http://www.ordnett.no/search?search=disinteresset&lang=en> (Tilgang: 05.05.14)

pedagogikk kan man utvide erfaringsgrunnlaget som den interkulturelle pedagogikken skal bidra til.

I dette delkapittelet om estetisk teori har jeg begrunnet mine valg av estetiske teoretikere. For studien representerer disse tre den estetiske erfaringen, en forståelse av verden gjennom symboler og den estetiske holdningen.

Neste kapittel i oppgaven vil belyse mine metodologiske overveielser i studien som blant annet har bidratt til det spesifikke valget av teori som fungerer som mitt empiriske materiale slik jeg har presentert i dette kapittelet.

3. Metodologi

Dette kapitlet tar for seg studiens metodologiske overveielser. Jeg vil beskrive hvordan jeg jobber med en interpretivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming med inspirasjon av både klassisk og filosofisk hermeneutikk. Deretter vil jeg gå dypere inn i studiens metodologiske utforming som er bunnet i en litteraturstudie med fokus på kreativ undersøkelse og refleksiv undersøkelse. Her vil jeg si noe om dens innhold med tilhørende valg og utfordringer. Til slutt vil jeg ta for meg de analytiske valgene for studien med begrunnelser og innhold.

3.1. En interpretivistisk tilnærming inspirert av filosofisk og klassisk hermeneutikk

Denne studien er en kvalitativ studie som er metodisk forankret i en overgripende interpretivistisk tilnærming. Interpretivisme er en vitenskapsteoretisk retning som ser på kunnskap som avhengig av sosiale prosesser. I følge Michael Crotty (1998, s. 66-67) er interpretivismen ute etter å forstå menneskelig og sosial virkelighet. Denne tilnærmingen sees ofte i sammenheng med Max Webers tanker om *verstehen* (forståelse) (Crotty, 1998, s. 67). Dette betyr dermed at interpretivisme omhandler å *forstå* ulike fenomener. Thomas A. Schwandt (2000, s. 191) forklarer videre hva denne forståelsen kan innebære; “To understand a particular social action (e.g., friendship, voting, marrying, teaching), the inquirer must grasp the meanings that constitute that action”. Forståelse handler dermed om å få tak i meningsgrunnet som utgjør handlingen. Hva som utgjør meningsgrunnet i en handling er for meg det som er interessant ved den interpretivistiske tilnærmingen og dermed interessant for denne studien. Meningsgrunnet blir her basert på det estetiske i handlingen og hvordan dette kan overføres til interkulturell pedagogikk.

Videre er den interpretivistiske tilnærmingen jeg bruker inspirert av både filosofisk- og klassisk-hermeneutikk. Både Kerry E. Howel (2013, s. 158-162) og Mats Alvesson og Kaj Skjöldberg (2009, s. 91-96) deler opp hermeneutikken i *alethic hermeneutics* og *objectivist hermeneutics*. Slik jeg forstår både Howel og Alvesson & Skjöldberg så refererer *alethic hermeneutics* til det som ofte kalles filosofisk hermeneutikk på norsk og *objectivist hermeneutics* til klassisk hermeneutikk på norsk.

Innen den filosofiske hermeneutikken er forforståelsen en viktig faktor og hva en forsker bestemmer seg for å studere er avhengig av denne. Med forforståelse ilegger jeg her de kunnskaper og oppfatninger av virkeligheten som man, ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt en (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 38). Min forforståelse for denne studien er at interkulturell pedagogikk og estetisk teori innehar mange likheter og dermed har noe å gi til hverandre. Selv om jeg ikke aktivt retter blikket mot meg selv og min endrede forståelse blir min forforståelse en premissleverandør for prosjektet, og dermed utgangspunkt for prosjektets design. I løpet av forskningsprosessen vil jeg forsøke å bidra med ny kunnskap om krysningspunktene mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori, samtidig som min egen bevissthet og forforståelse også endres. Dermed gjennomgår jeg en lignende prosess som karakteriserer Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk (Gadamer, 2004), en prosess som har som mål å skape forståelse for hva som ligger til grunn for selve forståelsen (Schwandt, 2000, s. 196).

Gjennom å se på de ulike *delene*, representert av de ulike teoriene jeg har valgt, og hvordan de kan berike hverandre, skaper jeg en ny *helhet* i skjæringspunktet mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori. Her er jeg inspirert av den klassiske hermeneutikken. Alvesson & Skjöldberg (2009, s. 92) forklarer denne del- og helhets vekslingen slik: “You start at one point and then delve further and further into the matter by alternating between part and whole, which brings a progressively deeper understanding of both”. Ved å veksle mellom del- og helhet på denne måten skaper jeg underveis i prosessen en dypere forståelse for delene som igjen gir en dypere forståelse for helheten delene utgjør.

Både Howel (2013) og Alvesson & Skjöldberg (2009) beskriver hvordan både klassisk hermeneutikk og filosofisk hermeneutikk opererer med en hermeneutisk sirkel, men denne sirkelen ser ulik ut hos de to grenene innen hermeneutikken. Sirkelen som tilhører den klassiske hermeneutikken veksler mellom del- og helhet, mens sirkelen tilhørende filosofisk hermeneutikk veksler mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 92). Videre skriver Alvesson & Skjöldberg (op.cit., s. 92-93) om hvordan disse to sirklene sammen fungerer som en dialektisk løsning, der forforståelse, forståelse og del- og helhet opererer i et dialektisk samspill. Slik blir min interpretivistiske tilnærming inspirert av begge grenene av hermeneutikken referert til i denne oppgaven.

3.2. Litteraturstudien – viktigheten av litteratur som empirisk materiale.

Denne studien er et ønske om å se på hva teorien til de to ulikefagfeltene sier og hvordan disse to sammen kan generere ny kunnskap. Gjennom å analysere litteratur knyttet til de to fagdisiplinene håper jeg på å skape et godt teoretisk grunnlag som viser hvordan teoretisk forankring er en viktig del av tilnærmingen til tverrfaglig tenking innen fagdisipliner.

For å ha mulighet til å skape en slik teoretisk forankring så vil jeg peke på viktigheten av å ta i bruk litteratur som empirisk materiale. Ved å gjøre dette videreutvikler man fagene på en teoretisk måte som er annerledes enn når man genererer empiri tilknyttet det praktiske. Den praktiske empirien er allerede bunnet i gitt teori og dette kan lettere skape en form for reproduksjon av teorien i motsetning til utvikling av den. Gjennom å starte med å utvikle et nytt teoretisk grunnlag så tenker jeg man i etterkant av denne kan utvikle ny didaktikk for hvordan man gjennomfører teorien i praksis.

However, empirical research should only come after the development of a strong theory about the skills and outcomes that quality arts education should foster (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin , 2013, s. 261).

Viktigheten av teoretisk grunnlag påpekes i rapporten om forskning på de estetiske fagene i utdanning fra 2013, en publisering gjort av OECD. Her skriver de at empirisk forskning, som jeg her har kalt praktisk empiri, burde komme etter utviklingen av et sterkt teoretisk grunnlag som beskriver følgene av estetikk i utdanningen. Med denne oppgaven prøver jeg å bidra til å bygge et slikt teoretisk fundament.

For å få mest mulig ut av denne litteraturanalysen har jeg valgt metodologisk å gå frem gjennom en kreativ undersøkelse og en refleksiv undersøkelse.

3.3. Kreativ refleksjon som metodetilnærming

Studien er som beskrevet ovenfor gjennomført ved å ta i bruk teori som en form for empiri. Jeg har dermed måttet finne gode metoder for å tilnærme meg teorien på, slik at en studie som denne overbeviser som vitenskapelig studie. Disse gode metodene har jeg funnet hos Alfonso Montuori (2005) og Alvesson & Skjöldberg (2009).

Hos Montuori (2005) har jeg funnet det han kaller *creative inquiry*, som omhandler en kreativ måte å tilnærme seg en litteraturstudie på. Videre vil jeg benytte meg av Alvessons & Skjöldbergs (2009) refleksive tilnærming til metode, *reflexive inquiry*, der de refleksivt går inn i teorien for å skape forståelse. Creative inquiry og reflexive inquiry vil virke som to faser i den metodologiske prosessen, der creative inquiry er fase 1 og reflexive inquiry er fase 2. Samtidig kommer disse fasene også til å gå noe over i hverandre underveis. Jeg vil først ta for meg creative inquiry deretter reflexive inquiry for så og se på hvordan disse to utfyller hverandre. Denne utfyllelsen kan sees på som fase 3. Jeg vil i kapittel 3.3.3. gi en definisjon på min egen sammensetning av disse to metodene som jeg har definert som kreativ refleksjon.

3.3.1. Creative inquiry

Montuori (2005, s. 375) påpeker hvordan en litteraturstudie kan bli bearbeidet gjennom en kreativ prosess der forskeren er en aktiv deltaker i konstruksjonen av kunnskap innen et fagfelt i motsetning til å blindt reprodusere allerede gitt kunnskap. "It views the literature review as a construction and a creation that emerges out of the dialog between the reviewer and the field" (ibid.). Montuori (2005) argumenterer dermed for at ved å kreativt tilnærme seg en litteraturstudie skaper man seg en givende inngangsport til fagfeltet, som en forsker med et bidrag. Mitt bidrag til fagfeltet blir dermed å skape en ny helhet gjennom allerede gitte deler. Det vil si at jeg gjennom å se teorien fra et nytt perspektiv er med på denne konstruksjonen av kunnskap som Montuori skriver om (ibid.). Måten jeg her gjør dette på sier noe om hvordan jeg tolker fagfeltene, hvor jeg plasserer meg innenfor fagfeltene og også noe om hvem jeg er i forskerrolle (Montuori, 2005).

Gjennom å se på hvordan estetisk teori kan berike interkulturell pedagogikk utfordrer jeg de gitte rammene man kan finne innenfor en og samme fagdisiplin (Montuori, 2005). Den overordnede kreative fasen av denne studien har gått på å lese, velge og analysere ulike teori og hvordan de ulike teoretikerne kan være med på å gi svar til problemstilling. Jeg har undersøkt og lest meg gjennom mye relevant teori som etter hvert har blitt snevret ned til tre hovedteoretikere innen hver fagdisiplin. Jeg har forsøkt å gå i dybden på de ulike teoretikerne for å se hva de har å tilføre den andre fagdisiplinen. Utfordringen har vært å finne akkurat de teoretikerne som har ideer og tanker som kan overføres til den andre fagdisiplinen og på denne måten utfylle og styrke interkulturell pedagogikk på en fruktbar måte. Med fruktbar

måte mener jeg her at min argumentasjon for hvordan de utfyller hverandre skal oppleves som logisk og forståelig av leseren.

Montuori (2005, s. 376) går videre inn på hvordan en kreativ undersøkelse har en epistemologisk antakelse av litteraturstudien som en prosess der kunnskap aktivt konstrueres. Denne kunnskapen ser han i sammenheng med hvordan man kreativt bruker måten ulike kulturer omfavner seg feltet på og leter etter hvordan disse omfavnelsene kan være gjeldene for også for andre felt (Montuori, 2005). De teoretikeren jeg har valgt meg i denne studien har alle ulike innfallsvinklinger til eget fagfelt, noe som gjør at de igjen utgjør et mangfold innen sine egne fagfelt. "...cultural background has an impact on how we think, how we approach problems, and also what issues we address" (Montuori, 2005, s 382). Innen teoretikerne tilhørende interkulturell pedagogikk er eksempelvis Hannah Arendt en teoretiker som veldig tydelig har blitt aktuell gjennom en kreativ prosess hos meg i forskerrollen. Arendt blir vanligvis ikke trukket inn i interkulturelle spørsmål på den måten jeg gjør det i denne studien. Den boken av Arendt som jeg har valgt å ta for meg av henne er nødvendigvis ikke den boken som vanligvis blir koblet opp mot interkulturelle spørsmål. I valget av denne boken har jeg sett på hvordan budskapet i denne kan være viktig innen den interkulturell pedagogikken.

Måten Montuori (2005) knytter fagdisipliner opp i mot ulike kulturer er helt i tråd med intensjonen til denne studien. Gjennom at Montuori legger vekt på hvor viktig den kulturelle påvirkningen er for ståstedet og perspektivet til en forsker, tolker jeg det slik at han indirekte sier noe om behovet for bevissthet rundt interkulturell tenking innen forskning.

Gjennom lesingen av litteraturen jeg har valgt har jeg etter hvert som jeg har lest og analysert blitt mer og mer bevisst påvirkningen de ulike teoriene har på hverandre. Dette betyr at jeg underveis i analyseprosessen har blitt mer og mer kreativ i måten jeg har sett på litteraturen og hvordan de kan utfylle hverandre. Jeg har underveis utvidet min forforståelse og endret denne gjennom å stadig tilføre ny kunnskap gjennom litteraturen. Her ser jeg tydelig en prosess som er i tråd med den Gadamer (2004) beskriver i sin filosofiske hermeneutikk. Gjennom min utvidete forståelse og gjennom bearbeiding av min problemformulering har jeg underveis måttet bytte ut sentrale teoretikere som jeg i utgangspunktet hadde trodd og håpet skulle gi meg det jeg trengte av kunnskap for denne studien.

3.3.2. Reflexive inquiry

Alvesson og Skjöldberg (2009) tar for seg en refleksiv side ved metodologi. En refleksiv innstilling til forskning starter med en skeptisk tilnærming til det som ser ut til å være, ved første glimt, en uproblematisk etterligning av hvordan virkeligheten fungerer, samtidig som man opprettholder en overbevisning om at studier fra denne virkeligheten kan være med på å skape viktig grunnlag for nytenking og forståelse, (op.cit., s. 9). Videre skiller de mellom refleksjon og refleksivitet, der refleksivitet handler om en spesifisert versjon av reflekterende forskning som involverer refleksjon på flere nivåer eller rettet mot flere temaer, (op.cit., s. 8). “The whole idea of reflexivity, as we see it, is the very ability to break away from a frame of reference and to look at what it is not capable of saying” (op.cit., s. 270). Den ideen Alvesson og Skjöldberg her har når det kommer til refleksivitet går dermed direkte inn på min tilnærming til interkulturell pedagogikk og estetisk teori.

Den refleksive tilnærmingen til forskning deler Alvesson og Skjöldberg (2009) så opp i to deler der den ene betegnes som D-refleksivitet og den andre betegnes som R-refleksivitet. D-refleksiviteten handler om å påpeke en teksts begrensninger mens R-refleksiviteten handler om å tilføre noe, å skape noe nytt og skape alternative perspektiver basert på teksten (op.cit., s. 313). I min studie gjør jeg dermed en blanding av en D-refleksiv tilnærming og en R-refleksiv tilnærming. Dette innebærer at jeg med denne studien argumenterer for hvordan interkulturell pedagogikk kan ha noen mangler og at interkulturell pedagogikk kan ha behov for å bli beriket med estetisk teori. Her kommer den R-refleksive tilnærmingen inn. Ved å forene interkulturell pedagogisk teori med estetisk teori åpner jeg opp for en ny måte å se disse disiplinene på. Alvesson og Skjöldberg (ibid.) argumenterer for at man i forskningen må strebe etter å oppnå et dialektisk forhold mellom D-refleksivitet og R-refleksivitet der man påpeker svakheter i en tekst samtidig som man benytter mulighetene til disse svakhetene ved å tilføre og utvikle noe nytt.

3.3.3. Creative-reflexive inquiry

I de to foregående kapitlene har jeg introdusert creative inquiry og reflexive inquiry. I dette delkapitlet skal jeg se på hva disse to undersøkelsesmetodene har til felles og hvordan jeg har

kombinert disse to, til slutt vil jeg gi en definisjon på kreativ refleksjon og belyse hva denne metoden gir meg av muligheter i studien.

Alvesson og Skjöldberg (2009, s. 273) hevder at en av betingelsene for refleksjon i samspillet mellom det empiriske materialet og interpretasjonen omhandler bredden og variasjonen i det interpretative repertoaret. Videre påpeker de at om en forsker har kunnskap om to eller flere teorier og har en positiv holdning mot disse så kommer dette til å speile seg i evnen til refleksjon, (op.cit., s. 274). Denne studien har gjennom hele prosessen handlet om hvordan ulike teorier kan påvirke hverandre. Erik J. Irgens (2014) skriver i sin artikkel "Art, science and the challenge of management education" om behovet for binokulært syn:

Since art and science have complementary qualities and lead us to different layers of the same reality, these two ways of knowing should be combined if we want to be proficient in navigating in a three dimensional reality. Developing such a two-eyedness and a binocular vision may then help us become better at mastering a complex world (Irgens, 2014, s. 1).

Dette binokulære synet er basert på Ernst Cassier (1944) sin filosofi om forholdet mellom naturvitenskapene og det Cassier tidvis kalte kulturvitenskapene (Irgens, 2014, s. 1-2). Jeg har valgt å overføre selve tanken om dette binokulære synet til denne studien og til relasjonen mellom interkulturell pedagogikk og estetisk teori. Gjennom å ta i bruk dette binokulære synet har jeg dermed kunnet se teorien jeg har lest fra nye perspektiver og dette igjen har åpnet opp for kompleksiteten i de to fagfeltene. Det er i denne kompleksiteten at jeg har hatt muligheten til å se detaljene og delene i teorien som har åpnet opp for en ny kombinert helhet.

Denne nye og kombinerte helheten jeg skriver om i forrige avsnitt er kommet til gjennom å bruke litteraturen jeg har lest på en ny måte. Chris Hart (1998) begrunner nytenking innen forskning slik:

This is important because in academic research the aim is not to replicate what has already been done, but to add in some way, no matter how small, something that helps further our understanding of the world in which we live. (Hart, 1998, s. 23)

Her skriver han om hva det generelle målet med akademisk forskning er, nemlig å fremme egen forståelse for den verden man lever i. Litteraturen jeg har brukt i studien er allerede brukt i andre sammenhenger enn den jeg har valgt her, mitt bidrag blir dermed å se på litteraturen i nye sammenhenger og med nye perspektiver. På denne måten er jeg også med på å overføre tankegangen til disse teoretikerne til nye fagfelt. Dette krever ansvarliggjøring av meg selv i forskerrolle der jeg evner å begrunne hvordan jeg bruker disse teoriene.

Montuori (2005, s. 375) påpeker at man gjennom en kreativ undersøkelse kan ta ansvar for det man gjør med andres verk, slik bruker man det som allerede er sagt på en ansvarlig måte.

Alvesson og Skjöldberg (2009, s. 275) har en lignende tilnærming der de skriver om det etiske perspektivet når det gjelder bruken av andres verk og hvordan det er viktig å være transparent i det man gjør slik at det blir tydelig hvem som har sagt hva. Skal jeg kunne være kreativ med min egen studie må jeg være bevisst på hvem jeg refererer til, og hvordan jeg gjør dette.

Gjennom hele studien vil jeg dermed være tydelig på hvem som har sagt hva og hvordan jeg har valgt å bruke det de har sagt. Hvordan jeg knytter Hannah Arendt opp til John Dewey og Jerome Stonitz er et eksempel på dette. Jeg vil gjøre det tydelig gjennom teksten hvem av de som mener hva, men det er gjennom min kombinasjon av disse teoretikerne og begrunnelsen for denne kombinasjonen at jeg ansvarliggjøres i min forskerrolle. Dette vil også bidra til å gjøre oppgaven transparent.

Tidligere i dette metodekapittelet har jeg snakket om min forforståelse, og hvordan den er en premissleverandør for prosjektet, og dermed utgangspunkt for prosjektets design. Ideen om å la interkulturell pedagogikk og estetisk teori berike hverandre er en del av mitt metodologiske designarbeid som igjen muliggjør hele det analytiske arbeidet. Denne forforståelsen har vært triggeren som har muliggjort arbeidet med å skape ny kunnskap. Både Montuori (2005) og Alvesson & Skjöldberg (2009) betegner dette som den kreative delen av refleksjonsprosessen. De argumenterer også for at dette er viktig og avgjørende for at ny kunnskap skal kunne oppstå. "The study of creative processes has shown that innovative thinking is often triggered by the fusion of seemingly disparate phenomena" (Koestler, 1964, i Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 274). Alvesson & Skjöldberg har her referert til Arthur Koestler og brukt dette utsagnet fra Koestler sin bok, *The act of creation* (1964), for å si noe om hva en kreativ prosess kan være. Disse tilsynelatende uforenelige fenomenene som Koestler her skriver om er det som i min forforståelse er kombinasjonen av interkulturell pedagogikk og estetikk. Det å kombinere disse to er dermed mitt kreative bidrag til fagfeltet.

Det at både Montuori (2005) og Alvesson & Skjöldberg (2009) argumenterer for viktigheten av kreativitet innen refleksjonsprosessen er en av grunnene til at de utfyller hverandre metodisk. Hos Montuori (2005) er det kreativitet som metodisk tilnærming til valg av litteratur som har vært viktig for meg. Gjennom å bruke hans tanker om å ikke binde seg til en disiplin har jeg kunnet velge teoretikere slik jeg har gjort. Etter å ha gjort disse valgene har jeg beveget meg inn på Alvesson & Skjöldbergs (2009) tanker om kreativitet der jeg har gått dypere inn i litteraturen og sett på hvordan de ulike delene hos en teoretiker kan kobles til

ulike deler hos en eller flere av de andre teoretikerne. Alvesson & Skjöldberg (2009, s. 306) forklarer dette veldig godt gjennom dette sitatet; “As the alternative meanings and interpretations emerge, there are excellent opportunities for further creativity”. Etter hvert som jeg har lest litteratur og jeg gjennom å forholde meg til Montuori (2005) sin kreative tilnærming har oppdaget alternative meninger og tolkninger av teksten, har jeg kunnet utvikle disse videre gjennom en refleksiv tilnærming med fokus på det kreative. Når de alternative meningene og tolkningene har dukket opp har jeg aktivt gått inn i disse og sett etter hva det er ved de andre teoriene jeg har lest som støtter disse meningene og tolkningene. Et eksempel på dette er hvordan jeg har koblet *interkulturell sensibilitet* hos Lahdenperä (2004) opp mot Deweys (1934) *empatiske estetikk*, eller hvordan Banks (2014) sin interkulturelle *forståelse* og Goodman (1976) sin estetiske *forståelse* innehar mange av de samme komponentene.

Et annet element innen den refleksive metoden er *metateori* (Alvesson & Skjöldberg, 2009). Metateori hos Alvesson og Skjöldberg handler om å stille spørsmål til hva som ligger bak de tilsynelatende selvfølgelige tolkningene man som forsker automatisk gjør seg i møtet med empiri (op.cit., s. 276). Eksempler på dette kan være; Hvorfor har jeg gjort de koblingene jeg har gjort? Hvordan har jeg tenkt? Denne metateorien avgjør ikke direkte hvordan det empiriske materialet blir tolket men gjennom metateorien blir tolkningen styrt og rammet inn (op.cit., s 277). Montuori (2005, s. 383) skriver også om dette metanivået. Han betegner dette nivået som *metaparadigmer* (ibid.):

At the paradigmatic level, therefore, we’re moving from what is being thought and written about to how we’re thinking about it and how the relationship between different and often conflicting positions is envisioned and organized. (Montuori, 2005, s. 384)

Montuori (2005) skriver her om hvordan man har tenkt for å komme frem til forholdet mellom to tilsynelatende ulike fagfelt. Dermed bruker både Montuori (2005) og Alvesson & Skjöldberg (2009) metanivået på tilnærmet samme måte. De bruker det til å finne ut hva det er som gjør at man har gjort de koblingene man har gjort. Det er allikevel noen konkrete forskjeller i hva de fokuserer på i dette metanivået. Slik jeg har forstått og brukt Alvesson & Skjöldberg (2009) så går de inn i ulike nivåer i teksten og ser på disse og hvordan disse påvirker hverandre i tolkningsprosessen.

Alle nivåene ved en tolkning må sees på som like betydningsfulle i en refleksiv kontekst, (op.cit., s. 277). Dette innebærer at de ulike nivåene de oppsummerer; interaksjon med empirisk materialet, tolkning, kritisk tolkning og refleksjon over tekstproduksjon og

språkbruk (op.cit., s. 273), utgjør tekstens helhet som man tolker ut i fra. De påpeker at å ilegge disse fire nivåene like stor betydning er i praksis veldig krevende og sjelden mulig. Dette bunner i flere ting der en av dem ofte handler om forskeres ulike preferanser når det kommer til arbeidsmåte (op.cit., s. 283). Bevisstheten rundt hvordan disse nivåene påvirker hverandre blir derfor det som er avgjørende, og som gir størst mulighet for å ilegge så mange som mulig av nivåene like stor betydning. Der Alvesson & Skjöldberg (2009) går innover i teksten kan man si at Montuori (2005) går utover teksten:

The (meta-)paradigmatic level has led us deeper into the history of ideas and the way that contrasting views have interacted over time. It leads us to time-honored questions that form the heart of philosophy, such as the relationship between the individual and society, to the underlying way in which we think and organize knowledge and the effect these key issues have on us today. (Montuori, 2005, s. 384)

Når Montuori skriver om metaparadigmet forstår jeg det slik at han refererer til en dypere forståelse for hvordan ideer og filosofier har utviklet seg gjennom historien og hvordan man må forstå det som blir sagt i en historisk og kulturell kontekst. Montuori (ibid.) skriver videre om hvordan dette metaparadigmet gir en mulighet til å alternativt utforske “gamle” teoretikere i en ny kontekst.

Jeg bruker begge metanivåene. Montuori (2005) sitt metanivå er med på å kontekstualisere teoretikerne og det de skriver, altså i en filosofisk, kulturell og historisk kontekst, mens Alvesson og Skjöldberg (2009) sitt metanivå er med på å gå dypere inn i teksten og trekke ut nivåer i teksten som er med på å si noe om fokuset til teoretikeren. Et eksempel på Alvesson og Skjöldberg (2009) sitt metanivå er hvordan Banks (2014) og Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004) begge skriver om mangfold i utdanningen men de gjør dette med ulikt fokus, samfunnsfokus og individfokus. Metanivået til Alvesson og Skjöldberg (2009) bruker jeg dermed til å trekke ut momentene i tekstene som utgjør dette fokuset mens jeg ved hjelp av Montuori (2005) setter dette inn i en kulturell kontekst.

Gjennom å kombinere *creative inquiry* og *reflexive inquiry* har jeg dermed skapt en metodisk tilnærming som jeg har valgt å kalle kreativ refleksjon. Den kreative refleksjonen frigjør innholdet i litteraturen på en måte som gir meg mulighet til å gå aktivt inn i litteraturen, både når det gjelder utvalg av og kombinasjon av litteratur. Denne metoden har videre gjort det mulig å gå dypere inn i litteraturen ved hjelp av en filosofisk innholdsanalyse.

3.4. Filosofisk innholdsanalyse

Gjennom å kombinere innholdsanalyse med en filosofisk analytisk tilnærming har jeg her brukt det jeg kaller en filosofisk innholdsanalyse. Innenfor innholdsanalyse har jeg valgt å fokusere på konseptanalyse på grunnlag av at filosofisk analyse også forholder seg til konsepter (Daly, 2010, s. 10). Jeg bruker konseptanalyse slik den er definert av Anita Nuopponen (2010, s. 6): “Concept analysis is an activity where concepts belonging to a whole, their characteristics and relations they hold within systems of concepts, are clarified and described”. Slik Nuopponen definerer konseptanalyse utgjør konseptene deler av en helhet, dette er i tråd med del- og helhetstanken innen klassisk hermeneutikk (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 92) som er en del av min overordnede vitenskapelige tilnærming i studien. Gjennom klargjøring av karakteristikken til de ulike konseptene, de didaktisk relevante temaene (Nuopponen, 2010, s. 11), kan jeg knytte temaene sammen slik at de beriker hverandre og utgjør en ny helhet.

Konseptanalyse er ofte knyttet til kvantitativ analyse der konseptene er begreper i teksten fokuserer på forekomsten av begrepet, dette begrenser derfor tolkningen av disse begrepene (Hart, 1998, s. 120-121). For at tolkningsrommet her ikke skal være begrenset, har jeg sett på konseptene som ideer og ikke begreper, og gjennom å tilnærme meg konseptene med en filosofisk analyse så blir dette en kvalitativ analyse.

Jeg har valgt å støtte meg til Georg Edward Moores (1925) ide om filosofisk analyse, grunnen til dette er at Moore sees på som kilden til filosofisk analyse i det tjuende århundre (Stroll, 2000, s. 86). Hans tanker om analyse innen filosofi har påvirket flere filosofer både i hans samtid og i ettertid av hans død (op.cit., s. 90). Moore så ikke på filosofiens oppgave som å bevise eller motbevise de grunnleggende påstander som alle mener å vite (Soames, 2003, s. 9). Filosofiens oppgave slik Moore så det var isteden å forklare *hvordan* man kan vite disse påstandene (ibid.). Dette har jeg tolket dithen at Moore leter etter meningen bak påstandene. Christopher Daly (2010, s. 42-43) har beskrevet Moore sin analytiske tilnærming nettopp som meningsanalyse:

Meaning analysis consists in giving the complex meaning of a term by stating its simpler components meaning. The meaning of a word is often called a concept. Hence Moore talks of analyzing complex concepts into simpler ones. (Daly, 2010, s. 42-43)

Slik blir analysen jeg gjør i denne studien en analyse med fokus på meningsinnholdet og karakteristikken til det som jeg skriver frem som didaktisk relevante temaer. Jeg deler opp de

komplekse teoriene i mindre deler for å trekke ut meningen i teorien som er relevant for studiens problemstilling.

Med bakgrunn i konseptanalysen og filosofisk analyse som omtalt ovenfor har jeg dermed gått inn i litteraturen gjennom det som jeg kaller en filosofisk innholdsanalyse. Jeg leter etter konsepter, som hos meg er de didaktisk relevante temaene, og argumenterer i analysen deretter for karakteristikken og meningen bak disse konseptene slik de ulike teoretikerne bruker dem.

Innenfor innholdsanalyse er det vanlig å operere med en koderamme (Schreier, 2012, s. 58). Denne koderammen fungerer som kjernen i den analytiske tilnærmingen til litteraturen (ibid.). Mine forskningsspørsmål har fungert som min koderamme i den filosofiske innholdsanalysen, der jeg aktivt har gått inn i teksten og lett etter didaktisk relevante temaer:

1. Hvilke sentrale, didaktiske relevante temaer kan defineres i studiens valgte litteratur om interkulturell pedagogikk?
2. Hvilke sentrale, didaktiske relevante temaer kan defineres i studiens valgte litteratur om estetisk teori i didaktisk kontekst?

Temaene kaller jeg didaktisk relevante temaer med grunnlag i at jeg begrunner hvorfor disse er didaktisk relevante i denne sammenhengen. Det har vært ulik mengde temaer som jeg har funnet relevante i teoriene jeg har lest. Dette har jeg ikke opplevd som problematisk da de didaktiske temaene til sammen skal utgjøre en helhet, der hvert av de temaene jeg har funnet spiller ulike roller i denne helheten.

Etter hvert som de didaktisk relevante temaene tok form satte jeg dem inn i en matrise (se kapittel 4.3. 65). På denne måten kunne jeg strukturere temaene og få en helhetlig oversikt over alle temaene samlet. Med bakgrunn i meningsgrunnlaget og karakteristikken til temaene har jeg kunnet gå frem og tilbake mellom matrisen og analyseteksten min for å lettere se sammenhengen mellom de ulike temaene. Dette har videre gjort drøftingen til studien mulig.

3.5. Overenstemmelse og representasjon

Reliabilitet og validitet er sentrale begrep når det gjelder metodiske valg, disse begrepene handler om hvorvidt oppgaven er transparent og etterprøvable. Begrepene reliabilitet og validitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning (Repstad, 2007, s. 135), hva som ligger i disse begrepene kan dermed ikke alltid knyttes opp til kvalitative studier på en givende måte.

Med grunnlag i kvantitativ forskning handler reliabilitet om at studien skal kunne gjennomføres på nytt av andre og få samme resultater (Schreier, 2012, s. 6). Dette er ikke gjennomførbart i en kvalitativ studie slik min studie er da ingen vil kunne velge akkurat de samme teoretikerne, trekke ut de samme temaene og gjøre samme argumentasjon som jeg gjør. Innenfor en kvalitativ filosofisk innholdsanalyse som denne studien er gjennomført med handler dermed reliabiliteten om overenstemmelsen i oppdagelsene. Dette innebærer at måten jeg argumenterer for et didaktisk relevant tema en gang, er i overenstemmelse med neste gang jeg gjør den samme argumentasjonen (Schreier, 2012, s. 6). Med dette utgangspunktet har jeg dermed valgt å bytte ut begrepet reliabilitet med overenstemmelse.

Validitet i kvalitative studier oversettes ofte med gyldighet og forklares med om den empiriske undersøkelsen faktisk kaster lys over den problemstillingen man har ønsket å belyse (Repstad, 2007, s. 134). Validitet handler dermed om at den metoden jeg har valgt for å validere at jeg med oppgaven faktisk gjør det jeg har sagt den skal gjøre. I og med at jeg gjør en filosofisk innholdsanalyse med en interpretivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming så må dermed min koderamme i denne metoden være valid ved å representere konseptene i min problemstilling (Schreier, 2012, 7). Begrepet representasjon blir dermed avgjørende her og jeg har dermed valgt å bruke representasjon istedenfor validitet. Ved å argumentere for at mine fortolkninger representerer rammene jeg har satt opp for studien gjør jeg studien transparent og valid. Dette gjør jeg gjennom å argumentere for valgene jeg har tatt som igjen har ført til definisjon av de didaktisk relevante temaene i kapittel 4. Slik blir min forståelse av litteraturen logisk å følge gjennom hele studien.

4. Filosofisk innholdsanalyse av valgt litteratur

I dette kapitlet skal jeg gi en oversikt over analysene jeg har gjort tilhørende hver av teoretikerne. Jeg vil si litt om det overordnede synet til hver av teoretikerne og deretter gå inn på de ulike temaene jeg har valgt ut fra litteraturen. Først vil jeg ta for meg interkulturell pedagogikk for så å se på estetisk teori. Det vil dukke opp noen kryssreferanser i oversikten her men dette vil bli tatt videre i drøftingen i delkapittel 4.3.

4.1. Interkulturell pedagogikk

Innen interkulturell pedagogikk har jeg analysert Pirjo Lahdenperä, Hanna Arendt og James A. Banks.

4.1.1. Pirjo Lahdenperä

Lahdenperä har i sine tekster et overordnet sosialkonstruivistisk samfunnsperspektiv. Dette innebærer at hun har fokus på hvordan kunnskap og kultur blir skapt, og menneskets rolle i dette. Jeg tar ikke tak i dette sosialkonstruivistiske synet her men de ulike didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av Lahdenperäs litteratur bærer allikevel preg av dette synet.

Prosess

Hos Lahdenperä er interkulturelt noe som antyder en prosess og også en interaksjonsprosess som referer til en gjensidig kontakt mellom personer med ulik kulturell bakgrunn (Lahdenpera, 2004, s. 15-17). Prosess er dermed en avgjørende komponent innen interkulturalitet. Dette innebærer at det er gjennom denne prosessen at kommunikasjon og gjensidig påvirkning skjer (op.cit., s. 24). Prosessen blir dermed avgjørende for at man skal kunne lære noe i møtet mellom kulturer. Prosessen er en sfære der man på ulike måter bearbeider blant annet et kulturkontrastivt perspektiv der man blir bevisst på egen måte å forholde seg til andre på og egen etnosentrisme der egen kultur setter referanserammene for vurderinger og tolkninger av andre (op.cit., s. 25). Ved å være i denne prosessen observerer

man interaksjonsmønstrene, språk, normer og verdigrunnlag som lærer en å relatere seg til omgivelsene som igjen er med på å guide og filtrere våre tolkninger og handlinger (Lahdenperä, 2011, s.23). En slik prosess påvirker menneskets handlingsmønster og måte å forholde seg til verden og de man møter på.

Prosessen Lahdenperä skriver om er dermed noe som kan skape varig endring hos mennesket, og er dermed en viktig faktor innen utdanning. *Prosess* forstår jeg dermed som et didaktisk relevant tema i og med at det er her endring oppstår.

Identitet

Lahdenperä skriver om identitet innenfor det interkulturelle, og dermed hvordan og hva dette innebærer. Hun skriver blant annet om hvordan vi har en nasjonal skole men at denne skolen har elever med røtter i ulike kulturer som påvirker identitetsbyggingen deres (Lahdenperä, 2004, s. 19). Denne påvirkningen går ofte forut for det skolen kan tilby og blir dermed en utfordring når man skal se på identiteten til elevene. Man er ikke enten norsk eller iransk, men ofte begge deler (op.cit., s. 20). Dette gjelder også identitetsbygging uavhengig av etnisitet, der man kan komme fra en familiekultur der man bruker 7000,- kroner på en jakke, men identifiserer seg med en subkultur som finner denne forbrukerholdningen forkastelig.

Denne utviklingen innen identitetsbygging speiler det globaliserte samfunnet man lever i. For at elever skal føle tilhørighet til skolen og utdanningssystemet er det dermed viktig at skolen tar dette på alvor. Elevene må føle at skolen har noe å gi dem. Hvis skolen ikke greier å møte dette leter elevene andre steder etter det som kan hjelpe dem med utviklingen av egen identitet. Dette kan være med på å sette skolen på sidelinjen i livet til elevene. Identitet er hos Lahdenperä noe som er flytende og stadig i endring, og også noe som er et valg (Lahdenpera, 2010, s. 26-27). Dette valget er der med grunnlag i den økte globaliseringen, der man i større grad kan velge hva og hvem som påvirker egen identitet. Skolen må dermed oppleves som et godt valg i forbindelse med identitetsutviklingen.

I møtet med elevers ulike identiteter og selvoppfatninger må man som lærer og pedagog være bevisst på hvordan man selv oppfatter at elevenes identiteter utvikler seg. *Identitet* slik Lahdenperä beskriver anser jeg dermed å være et didaktisk relevant tema med tanke på undervisning og formidling.

Interkulturell sensibilitet

Interkulturell sensibilitet handler om evnen til å forholde seg åpen til det som er annerledes; evne å tolke, forstå og respektere andres perspektiv (Lahdenperä, 2004, s. 18). Det er en sensibilitet som man må ha som lærer i møtet med elevene. Lahdenperä (op.cit., 18-19) skriver at denne interkulturelle sensibiliteten er viktig da man uten denne kan overse kulturelle ulikheter og tolke disse utfra sin egen kultur som identiske. Videre skriver hun hvordan dette ofte skjer i pedagogiske sammenheng der man har et ideal om å behandle alle barn som like (ibid.). Jeg vil dermed her stille spørsmålet: er likhet det man ønsker? Slik jeg vil bruke interkulturell sensibilitet her handler det ikke om likhet med likeverd. Man er ikke like, men man er like mye verd. Som lærer i en maktposisjon er det ikke alltid lett å oppfatte når eller om man har vært krenkende eller diskriminerende (Lahdenperä, 2010, s. 32). Dette innebærer at den interkulturelle sensibiliteten er viktig og handler om å se forbi ulikhetene og se hva som gjør alle like mye verd som mennesker. Interkulturell sensibilitet blir en ferdighet å strebe etter og som pedagog skal man kunne imøtekomme ulikhetene og ilegge disse like stor betydning og verdi. Slik ser jeg *interkulturell sensibilitet* som et didaktisk relevant tema.

De andre

Begrepet *den andre* ble opprinnelig diskutert av Emmanuel Levinas i boken "Humanism of the other" (1972). I denne boken argumenterer Levinas for at man må forstå egen menneskelighet gjennom møtet med den andre. Hos Lahdenperä blir begrepet om *de andre* brukt for å skille mellom kulturer, der *de andre* blir den sosiale ordningens tydeliggjøring av hvem som kan defineres som *vi* og som hvem som defineres som de fremmede *andre* (Lahdenperä, 2011, s. 30). Det skillet som Lahdenperä beskriver i sin bruk av begrepet *de andre* er med på å avgjøre hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Hvordan man velger å se seg selv ut i fra en gitt kultur er med på å skape et bilde av andre, dette kan være både positivt og negativt. Dette blir vesentlig i møtet med elever der man er avhengig av å bryte barrierene mellom *oss* og *de andre* skal man kunne jobbe med interkulturelle spørsmål. Dette gjelder både hos en selv og de elevene man møter i skolen. Konstruksjonen om "vi og de andre" er ofte en del av det enkelte individs og kollektivets identitetskonstruksjon. For å kunne bearbeide denne konstruksjonen må man bli bevist på at den finnes for deretter å bli konfrontert med andre oppfatninger og verdier (Lahdenperä, 2011, s. 30). Gjennom

bevisstgjøringen om ideen av *de andre* kan man problematisere og omarbeide konstruksjonen av "vi og de andre" (Lahdenpää, 2011, s. 33).

Denne konstruksjonen av *de andre* må være tilstede i bevisstheten hos læreren. Slik kan læreren bearbeide skillet mellom *oss* og *de andre* sammen med elevene, og legge til rette for arbeid med dette i undervisningen. Dette gjør *de andre* til et didaktisk relevant tema.

Kunnskap

Lahdenpää ser på kunnskap som kulturbundet (2004, s. 22). Dette innebærer at hva man betegner som kunnskap spiller en stor rolle innen interkulturell pedagogikk. Når kunnskap er kulturbundet og interkulturalitet handler om å se på det som skjer vekselvis mellom kulturer innebærer dette at man vil møte mange oppfatninger om hva kunnskap er og hva som er verdt å lære seg (op.cit., s. 23). Hva blir da lærerens rolle når det kommer til formidling av kunnskap?

Slik verden er i dag så har man tilgang til alt av informasjon på internett, man kan google seg frem til så å si alt. Dette innebærer at hva som er kunnskap og hva som er informasjon må skilles. Lærerens rolle blir å veilede studentene i havet av informasjon, å lære elevene å være kritisk og til å bruke informasjonen de har tilgjengelig slik at de kan utnytte den som kunnskap og ikke bare gjengi den. Kunnskapsbegrepet i dagens samfunn må muligens utfordres og sees på på nytt. Det er i denne sammenhengen jeg har valgt å ta med *kunnskap* som et didaktisk relevant tema knyttet til interkulturell pedagogikk.

De didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut og definert hos Lahdenpää er: *prosess*, *identitet*, *interkulturell sensibilitet*, *de andre* og *kunnskap*.

4.1.2. Hannah Arendt

Gjennom å analysere Arendts bok, *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil* (1963) har jeg valgt å trekke ut tre temaer som jeg mener ligger til grunn for hennes begrep *ondskapens banalitet*. Disse temaene går noe over i hverandre men jeg har forsøkt å skille dem slik at de representerer tre deler av ondskapens banalitet. Det er disse temaene som jeg

har definert som de didaktisk relevante temaene fra Arendt og ikke selve begrepet ondskapens banalitet.

Tilpassning

Det didaktisk relevante temaet *tilpassning* som jeg har skrevet frem hos Arendt (1963) handler om menneskets behov for å tilpasse seg omstendighetene. En form for tilpassning slik den belyses i boken, blir i bokens kontekst negativ. Arendt (1963) kommer til stadighet inn på hvordan Hitler gradvis la opp til forandringer som gjorde at man måtte tilpasse seg det samfunnet man levde i. Dette kunne gå på hvordan ting ble snudd på hodet og det man tidligere hadde ansett for å være feil nå ble ansett for å være rett.

And just as the law in civilized countries assumes that the voice of conscience tells everybody 'thou shalt not kill' ...so the law of Hitler's land demanded that the voice of conscience tell everybody: 'thou shalt kill', although the organizers of the massacres knew full well that murder is against normal desires and inclinations of most people. Evil in the Third Reich had lost the quality by which most people recognize it – the quality of temptation. (Arendt, 1963, s. 150)

Hitler hadde greit å snu den allmenne oppfatningen av hva som var rett og galt. Menneskene i det samfunnet Hitler hadde bygget hadde over tid tilpasset seg, og dermed motsto de ikke fristelsen til å gjøre ondt men fristelsen til å gjøre godt (Arendt, 1963, s. 150). Gjennom denne typen tilpassning mistet menneskene i dette samfunnet evnen til å være kritisk til det samfunnet de levde i. Denne evnen til å være kritisk er avgjørende for å kunne gjøre motstand, og for å kunne hevde seg og stille spørsmål til det man mener er feil i samfunnet.

Arendt (1963, s. 32) skriver om hvordan Adolf Eichmann var en *følger* som hele livet hadde hatt behov for noen som fortalte han hva han skulle gjøre. I et samfunn som jobber for å skape mennesker som blindt tilpasser seg er det lett at man blir *følgere, følgere* som kan tilpasse seg behovet til de som styrer og dermed blir lette å styre og å utøve makt over. Man antar at hensikten om å gjøre noe galt må være tilstede for å utføre en kriminell handling (Arendt, 1963, s. 277), men hvis man lever i et samfunn der man har måttet tilpasse seg kan det være at denne hensikten ikke er så bevisst som man skulle tro. Her igjen er det evnen til å stille spørsmålstegn og være kritisk til det som skjer rundt en som blir avgjørende.

For å kunne bruke denne kritiske evnen må man ikke legge opp til et samfunn der man blindt tilpasser seg, men et samfunn som verdsetter kritiske røster. I tillegg må man lære seg å stille

spørsmål, til å reflektere og til å være kritisk til det som skjer rundt en, det er dette som utdanningen kan bidra med. Både barnehagen og skolen kan gjennom å verdsette kritiske røster utdanne mennesker som reagerer og tenker utenfor de gitte rammene, og dermed ikke blindt tilpasser seg andre.

Gjennom å evne og se *hva* det er man må tilpasse seg til så kan man ha større mulighet til å reflektere rundt det som skjer og til å gå inn i dette på egne premisser. *Tilpasning* blir dermed et didaktisk relevant tema med bakgrunn i at man som lærer må ha en bevissthet rundt hva det innebærer å tilpasse seg noe. Hva og hvem er det man tilpasser seg til, og på hvem sine premisser?

Objektivering

Objektivering i denne konteksten handler om synet på mennesket som et objekt og ikke et subjekt. Den nazistiske mentaliteten hadde et objektivt verdisyn på mennesket (Arendt, 1963, s. 69). Gjennom å bruke en byråkratisk retorikk når de omtalte konsentrasjonsleirene greide nazistene å gjøre det “enklere” for folk å delta i masseutryddelsen av jødene (ibid.) nettopp fordi at den menneskelige faktoren ble tatt bort. Når det etter hvert ble et anerkjent “fakta” at jødene skulle drepes ble gassing sett på som et medlidenhetsdrap, dette fordi man ikke brukte de mer voldelige henrettelsesmetodene som for eksempel skyting (Arendt, 1963, s. 108). Dermed hadde de fraskrevet seg skylden og samvittigheten. Siden jødene skulle dø allikevel gjorde de det rette med å gi dem en barmhjertig død (ibid.).

Denne formen for objektivering av mennesket hadde, slik jeg har tolket Arendt(1963), to nivåer. Det ene nivået handler om hvordan nazistene greide å kue jødene, som i utgangspunktet var i overtall i mange av situasjonene, slik at jødene ikke kjempet tilbake. Det andre nivået handler om hvordan menneskene innenfor den nazistiske administrasjonen ble så til de grader en del av et objektivt system at de aksepterte å bli redusert til ting som kunne byttes ut hvis de ikke gjorde jobben sin. Dette innebar at de ikke ble straffet med døden hvis de ikke gjorde jobben som Hitler hadde befalt dem å gjøre (Arendt, 1963, s. 92). Dette sier noe om et system der mennesket er utskiftbart, der det alltid er en annen til å ta over og det dermed ikke er noen vits i å straffe noen med døden. Gjennom å straffe noen med døden så gjør man mennesket til et subjekt.

Når jeg nå med bakgrunn i dette tar med *objektivering* som et didaktisk relevant tema i denne studien handler det om kontrollsystemtanken innen utdanningen. Bevissthet rundt hva denne tenkemåten kan føre med seg er viktig når det kommer til å utdanne mennesker som er påkoblet situasjoner og relasjoner (Angelo, Østern & Stavik-Karlsen, 2013). Vi trenger et utdanningssystem som ikke er styrt av måling og kontroll, men tar høyde for at det er subjekter som skal utdannes og ikke objekter.

Identitet

Identitet hos Arendt (1963) handler om menneskets autonomi. “Nothing is more terrible than these processions of human beings going like dummies to their death” (Arendt, 1963, s. 12). SS-offiserene hadde gjennom tortur greid å få jødene til å gi opp sin identitet og dermed seg selv slik at de ikke lenger hadde noen grunn til å protestere (ibid.). Menneskets følelse av egenverd mener jeg er en av faktorene for det som kan gi en person styrken til å handle på egenhånd. Autonomi, som identiteten her er et uttrykk for, blir et viktig ledd hvordan man tilknytter seg noe, altså hvordan man identifiserer seg med verden rundt seg. Menneskets verdi er slik knyttet til verdi både i å ha verdi i seg selv og i å ha verdi for andre. Når et totalitært regime får mennesket til å gi opp egen identitet, gir mennesket opp både verdien i seg selv og den verdien de har som en del av et felleskap. I det felleskapet Arendt (1963) skriver om så ble ikke jødene sett på som en verdifull del av felleskapet, og for å presse dem ut av dette felleskapet oppdaget nazistene at et effektivt middel var å frata dem verdien og slik få dem til å gi opp egen verdi. Dette forteller om hvor avgjørende mennesket identitet i kraft av autonomi er.

Jeg mener at et menneske som har en sterk følelse av egenverd er mer tilstedeværende og mer påkoblet enn et menneske som ikke en følelse av egenverd. Dermed blir *identitet* slik jeg har skrevet det frem av litteraturen til Arendt et didaktisk relevant tema.

De didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut og definert hos Arendt er: *tilpasning*, *objektivering* og *identitet*.

4.1.3. James A. Banks

Gjennom alle sine tekster har Banks et stort fokus på individets utvikling til medborgerskap. Han bruker ofte begrepet individ istedenfor identitet da han skiller mellom disse to gjennom hele teksten (Banks, 2014). Det er individet som skal utvikle seg i et samfunn preget av mangfold og dermed blir individet sentralt i utdanningen. Selv om individet er et eget didaktisk relevant tema så er alle temaene som jeg har skrevet frem hos Banks preget av individ-fokuset.

Individet

Banks (2014) fokuserer, som jeg har skrevet tidligere, på viktigheten av individets selvutvikling i sine teorier om multikulturell utdanning. Individene representerer avgjørende deler av den helhetlige verdenen som mennesket befinner seg i. Banks (2014, s. 3) påpeker hvordan et individ ikke fullt ut kan kjenne sin egen kultur på grunn av at de ikke har kjennskap til andre kulturer enn sin egen. Et individ som kun kjenner til verden gjennom sin egen kultur er adskilt fra viktige deler av det å være menneske. Slik blir individet i seg selv en viktig del av den interkulturelle utdanningen. Det er gjennom å få kjennskap til ulike kulturer at individet kan bli bedre kjent med seg selv (Banks, 2014, s. 3) og dermed skape seg en identitet som er: "...multiple, changing, overlapping, and contextual, rather than fixed and static" (op.cit., s. 31). Slik kan individet utvikle en refleksiv identifikasjon med sitt eget samfunn (ibid.).

Jeg har valgt *individ* som didaktisk relevant tema fordi jeg mener Banks med dette sier noe veldig viktig om utgangspunktet for identitetsutvikling gjennom utdanningen.

Dimensjoner

Banks (2014, s. 35) skriver om hvordan multikulturell utdanning har flere dimensjoner og hvordan de fleste, både innen media og utdanning, ofte bruker kun en av disse dimensjonene når de refererer til multikulturelle spørsmål. Banks mener disse dimensjonene representerer kompleksiteten ved multikulturalitet og at det dermed er avgjørende at alle disse

dimensjonene blir ilagt like stor vekt (ibid.). Alle dimensjonene må dermed bli tatt på alvor av utdanningssystemet og implementert i alle deler av undervisningen.

Jeg har i studien her valgt å bruke begrepet interkulturell og ikke multikulturell slik jeg har forklart i begrepsavklaringen i kapittel 1.4.1. Dermed handler dimensjonene her om kompleksiteten innenfor interkulturelle spørsmål. Jeg har av den grund valgt å ikke ta med forklaringene på de ulike dimensjonene som Banks siterer, men overføre hans idé om disse dimensjonene til studien.

Dimensjoner i denne konteksten handler da om de ulike delene av interkulturell pedagogikk, deler som må være til stede for at man overhodet skal kunne snakke om en interkulturell pedagogikk. Dimensjonene vil her handle om de ulike delene som kan betegne både det interkulturelle og estetiske og hvordan disse dimensjonene blir avgjørende for helhetstenkingen. *Dimensjoner* som didaktisk relevant tema representerer altså viktigheten av å være bevisst på disse delene innen undervisning. På denne måten kan man jobbe helhetlig mot en interkulturell pedagogikk med et estetisk perspektiv.

Deltakelse

Individet må delta i ulike kulturer for å kunne bli et fullverdig menneske og dermed få erfaringer som påvirker hele det menneskelige erfaringsgrunnlag (Banks, 2014, s 1). Multikulturell utdanning er en bevegelse som ikke har fokus på etniske eller kjønnete roller men er designet for å bemyndige alle elever til å bli kunnskapsrike, omsorgsfulle og aktive medborgere (Banks, 2014, s. 10).

Banks (2014, s. 10) skriver videre om at denne formen for deltakelse, som han mener er poenget med multikulturell utdanning, ofte blir misforstått. Denne misforståelsen medfører at mange skoler ikke jobber med denne typen utdanning og begrunner dette med at de ikke har flerkulturelle elever (ibid.). Det fører til en tanke om oss og de andre som ikke er i tråd med den deltakende mentaliteten som multikulturell utdanning streber etter. Alle samfunn er en del av en globalisert verden, dermed blir det viktig å evne å delta i denne globaliserte verdenen. Utdanningen elevene får kan være en viktig måte å vise hvordan de aktivt kan delta i samfunnet på. En slik form for deltakelse kan direkte overføres til å gjelde interkulturell pedagogikk. Gjennom å tenke klasserommet som interkulturellt kan elevene få erfaring i å

delta i et interkulturelt miljø og til å forholde seg til interkulturelle spørsmål. Med grunnlag i dette blir *deltakelse* et didaktisk relevant tema.

Forståelse

Banks (2014) skriver om forståelse på flere nivåer. Blant annet hvordan læreren må ha forståelse for hvor eleven kommer fra og dermed elevens utgangspunkt for læring (Banks, 2014, s. 2), hvordan eleven gjennom forståelse og bekjentskap med andre kulturer vil utvikle en respekt for andre (op.cit., s. 3) og hvordan forståelse er et grunnlag for utviklingen av kunnskap (op.cit., s. 89).

People tend to remember big, powerful ideas rather than factual details. Big ideas are not only remembered longer, but they also help people gain a better understanding of events and phenomena, categorize and classify observations, and transfer knowledge from one situation to another (Banks, 2014, s. 89).

Jeg har valgt å skrive ut *forståelse* som didaktisk relevant tema hos Banks med bakgrunn i hvordan det er et grunnlag for utviklingen av kunnskap. Forståelse slik Banks skriver om det her er med på å heve kunnskapen og gjøre kunnskapen man lærer overførbar til andre situasjoner. Gjennom å skape forståelse for andre menneskers opplevelser, hendelser og hendelsesforløp, kulturer og ulikheter gjennom en interkulturell pedagogikk, kan kunnskapen i skolen bli til noe som varer lenger enn skolebenken.

De didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut og definert hos Banks er: *individ, dimensjoner, deltakelse og forståelse*.

I dette delkapittelet har jeg presentert de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av den valgte teorien innen interkulturell pedagogikk. I det neste vil jeg gå videre med å lete etter didaktisk relevante temaer i studiens valgte estetiske teori.

4.2. Estetisk teori

Innen estetisk teori har jeg, som tidligere beskrevet, analysert John Dewey, Nelson Goodman og Jerome Stolnitz.

4.2.1. John Dewey

John Dewey skriver i boken *Art as Experience* (1934), hans kanskje mest kjente bok, om den estetiske erfaringen. I min analyse av boken har jeg skrevet ut de temaene jeg mener er didaktisk relevante for å kunne overføre betydningen av den estetiske erfaringen til interkulturell pedagogikk.

Empatisk estetikk

Jeg skriver ut empatisk estetikk hos Dewey (1934, s. 11) med grunnlag i at han skiller mellom estetikk som kunstverk og estetikk som opplevelse. Det er tilstedeværelsen av empatien som gjør at estetikken kan bli omtalt som noe utenom selve kunstverket. Empati refererer til en innlevelsessevne som må være tilstede hos mennesket skal man evne å sette seg inn i et annet menneskes situasjon. Dewey (ibid.) påpeker at man ikke kan finne den empatiske estetikken i seg selv hvis man ikke er åpen for å gå i dybden av erfaringene og se på deler av den som man ikke vanligvis anser som estetiske. Slik blir den empatiske estetikken også omhandlende å gå inn i seg selv og kjenne på egne følelser og hva de representerer for hvem man er og for hvordan man møter andre

Empatisk estetikk handler dermed om en estetisk innlevelsessevne som må strebes etter skal man kunne jobbe mot en interkulturell pedagogikk i barnehagen og skolen. Dette gjør *empatisk estetikk* til et didaktisk relevant tema.

Flyt

Dewey (1934, s. 37) hevder at livet ikke er en uavbrutt ferd, men noe som inneholder ulike holdeplasser i form av historier med sine egne handlinger og egne bevegelser som alle har sin egen rytme og kvalitet. Erfaringen er det som sitter igjen i mennesket etter disse holdeplassene og det er dermed det som følger mennesket videre. Flyt er her dermed med på å knytte disse erfaringene sammen til en helhet i mennesket. I en erfaring beveger man seg fra noe til noe, for eksempel fra menneske til menneske (Dewey, 1934, s. 38). Dewey poengterer viktigheten av at denne bevegelsen er flytende (ibid.) og denne flyten er med på å karakterisere erfaringen som estetisk.

As one part leads in to another and as one part carries on what went before, each gains distinctness in itself. The enduring whole is diversified by successive phases that are emphases of its varied colors. (Dewey, 1934, s. 38)

For at en erfaring dermed skal bli estetisk, må hver av delene i en erfaring flyte sammen til en helhet, der hver av delene utgjør erfaringens flytende vesen. Jeg mener *flyt* er et didaktisk relevant tema fordi denne flyten representerer overgangene i hendelser. I utdanningssammenheng mener jeg man må jobbe for å få til en slik flyt i undervisningen slik at hvert av deelementene bygger på hverandre.

Erfaring

Dewey hevder at mennesket har mulighet for den estetiske erfaringen på grunn av at den verden man lever i er i bevegelse og at man som menneske lever i en interaksjon med verden og ikke bare i verden (Dewey, 1934, s. 12). Man er menneske på grunn av og ikke på tross av denne interaksjonen. Hvilket samfunn man lever i og hvilken kultur man lever i påvirker en som menneske og medmenneske og gjør noe med hvordan man erfarer.

Dewey skiller mellom erfaring og én erfaring, hvordan den siste er den som utgjør den estetiske erfaringen og han forklarer skillet mellom de to på denne måten:

It is quite possible to enjoy flowers in their colored form and delicate fragrance without knowing anything about plants theoretically. But if one sets out to understand the flowering of plants, he is committed to finding out something about the interactions of soil, air, water and sunlight that conditions the growth of plants (Dewey, 1934, s. 2).

Å ha en erfaring er å gjenkjenne formen til noe, og som Dewey sier kan man også nyte denne formen kun som form i seg selv. Forskjellen blir når man går inn for å forstå og ta inn over seg erfaringen på et dypere plan, og det er da denne erfaringen blir en estetisk erfaring.

Når jeg videre i denne analysen skriver om erfaring, skriver jeg om den estetiske erfaringen og kommer videre bare til å bruke ordet erfaring.

Dewey skriver om hvordan den estetiske kvaliteten ved en erfaring er det som gjør erfaringen komplett og emosjonell (Dewey, 1934, s. 43). "Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it" (ibid.). En erfaring inneholder mange følelser i ett og disse følelsene utfyller hverandre. Man har lett for å glemme at ulike følelser jobber sammen

og hvordan disse følelsene ikke fungerer isolert fra hverandre, men kompletterer hverandre. Man kan godt si at i en hver erfaring er det en dominant følelse men den er allikevel ikke isolert fra resten av følelsesspekteret. Dewey beskriver videre hvordan man gjennom språket har lett for å isolere følelsene sine ved at man har egne ord for hver følelse, frykt, glede, lykke, sinne og så videre, men at det i en erfaring er en sammensmelting av flere av disse følelsene og man må tørre å være åpen for alle. Dewey kaller disse for ulike kvaliteter ved erfaringen og det er disse kvalitetene som gjør en erfaring kompleks. Det er denne kompleksiteten som gjør at en erfaring rører, beveger og endrer en (Dewey, 1934, s. 43).

Dewey mener en erfaring må gjennomgås for å være en erfaring, og man må ha bevissthet rundt hva som gjennomgås (Dewey, 1934, s. 47). Når han skriver om å gjennomgå så skriver han om den kompleksiteten i en erfaring som jeg har nevnt ovenfor. Det er denne kompleksiteten man må gjennomgå for at det skal være en erfaring.

The primary emotion (in an interview) on the part of the applicant may be at the beginning hope or despair, and elation or disappointment at the close. These emotions qualify the experience as a unity. But as the interview proceeds, secondary emotions are evolved as variations of the primary underlying one. It is even possible for each attitude and gesture, each sentence, almost every word, to produce more than a fluctuation in the intensity of the basic emotion; to produce, that is, a change of shade and tint in its quality (Dewey, 1934, s. 44-45).

Her forklarer Dewey tydelig kompleksiteten i erfaringen, hvordan den fungerer og hva som gjennomgås i et møte med et annet menneske. Bevissthet rundt det som gjennomgås i møtet krever i følge Dewey (1934, s. 47) intelligens. Slik jeg tolker Deweys intelligensbegrep her handler det om hvordan man må evne og tørre å åpne seg for kompleksiteten. Man må lære seg å skille mellom de ulike følelsene i en erfaring samtidig som man ser at de utfyller hverandre og er en del av den samme erfaringen. Den som møter må være seg bevisst den gjensidige foreningen mellom å gjøre og å gjennomgå. Ved å gjennomgå opplevelsen i møtet er man åpen for å se hva som er der istedenfor og kun møte basert på gitte holdninger og gitte følelser (Dewey, 1934, s. 54). Dewey (1934, s. 42) legger også vekt på at det å gjennomgå en erfaring kan være både utfordrende og krevende og kan dermed være alt fra smertefullt til fantastisk.

Denne type erfaring er viktig å lære barn og elever hvis de skal de være rustet til å møte utfordringene og mulighetene i møtet med andre og ikke feste seg ved den første følelsen de får, for eksempel frykt. *Erfaring* slik Dewey beskriver det blir dermed et didaktisk relevant tema fordi denne erfaringen er med på å definere hva som skjer i møtet med andre.

Behov

Behov slik jeg har skrevet det ut hos Dewey handler om hvordan menneskets behov for tilhørighet skaper kultur (Dewey, 1934, s. 3). Man har gjennom ulike behov opp gjennom tidene, for eksempel behov for nasjonal, familiær, klasse og religiøs tilhørighet, skapt kulturer som gjør at man passer inn i noe.

The institutional life of mankind is marked by disorganization. This disorder is often disguised by the fact that it takes the form of static division into classes, and this static separation is accepted as the very essence of order as long as it is so fixed and so accepted as not to generate open conflict (Dewey, 1934, s. 21).

Det Dewey skriver om her er det jeg har valgt å betegne som behovene for tilhørighet i ulike kulturer. Disse tilhørighetene er i den globaliserte verden i endring, og dette skaper nye behov. *Behov* blir dermed et didaktisk relevant tema med grunnlag i å skape et behov for interkulturell tilhørighet, denne tilhørigheten må dermed gjenspeiles i den interkulturelle pedagogikken.

De didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut og definert hos Dewey er: *empatisk estetikk, flyt, erfaring og behov*.

4.2.2. Nelson Goodman

Goodman skriver om symbolenes verdi og betydning i møtet med kunstverk. Jeg vil i denne analysen oversette hans tanker om kunstverk til å gjelde mennesker og møtet med og mellom mennesker. I det som er analysert nedenfor er det nettopp med denne tilnærmingen til teorien jeg har trukket ut de temaene jeg mener er didaktisk relevante.

Dynamikk

Goodman argumenterer sterkt for at den estetiske opplevelsen er dynamisk (Goodman, 1976, s. 241) og mener denne dynamikken krever noe av oss:

It involves making delicate discriminations and discerning subtle relationships, identifying symbol systems and characters within these systems and what these characters denote and exemplify (Goodman, 1976, s. 241).

Dette innebærer at man må evne å skille mellom ulike meninger og ulike handlinger, og evne å se svært subtile relasjoner mellom mennesker. Denne dynamikken i meninger, handlinger og relasjoner utfyller hverandre, og er dermed det som utgjør selve opplevelsen. Videre sier Goodman at denne dynamikken krever at man ser verden gjennom menneskene og menneskene gjennom verden (Goodman, 1976, s. 241). Slik jeg tolker dette betyr det at hvis man evner å se dynamikken i en opplevelse så har man en mulighet til å se hvordan de ulike menneskene man møter er ulike representanter for en felles verdenen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å skrive ut *dynamikk* som et didaktisk relevant tema.

Bevissthet

I en opplevelse av en situasjon eller et annet menneske oppstår det ulike følelser i oss. Disse følelsene påvirkes av omgivelsene våre og tilpasser seg og blander seg med allerede eksisterende følelser og skaper på denne måten nye kombinasjoner av følelser (Goodman, 1976, s. 249). Goodman (1976, s. 248) beskriver følelsen i den estetiske erfaringen som en måte å få øye på hva den man møter uttrykker. Disse følelsene må sanses for at de skal kunne bli brukt kognitivt (ibid.).

Cognitive use (of emotion) involves discriminating and relating them in order to gauge and grasp the work and integrate it with the rest of our experience of the world (Goodman, 1976, s. 248).

Denne kognitive bruken av følelsene som Goodman her skriver om, innebærer at man må skille mellom følelser, dele dem opp og sette dem sammen slik at de passer til akkurat det møtet man er i her og nå. Noen følelser passer, andre ikke og noen må endres. Goodman (1976, s. 12) forklarer dette ved å sammenligne det med å se et bilde gjennom et kikkhull. Jeg har her valgt å oversette dette til å se på et tredimensjonalt bilde. Når man ser på et tredimensjonalt bilde må man se på en viss måte, fra en viss avstand og fra en viss vinkel, i tillegg må man være helt ubevegelig (ibid.). Kun da kan man se det tredimensjonale bildet. Poenget hans med denne sammenligningen er at mennesket ikke fungerer på denne måten, man er i bevegelse på alle mulige måter, dette gjelder helt ned til våre sanseorganer. “Experiment has shown that the eye cannot see normally without moving relative to what it sees; apparently, scanning is necessary for normal vision” (Goodman, 1976, s. 12). For at man skal se normalt må øyet vårt som sanseorgan være i bevegelse. Dette betyr at man som mennesker ikke har kun en måte å forholde seg til verden på, eller kun en følelse å møte den

med. Det er mange følelser som er i samspill med hverandre og i stadig bevegelse mellom rollen de spiller i den helhetlige følelsen.

I møtet med verden spiller dermed følelsene en viktig rolle, og det å skape bevissthet rundt dette er viktig i kraft av det å være menneske. I utdanningen er det hele menneske som skal utdannes og for å evne å ta i bruk disse følelsene på en kognitiv måte må man bli bevisst på at de er tilstede. Dette gjør *bevissthet* til et didaktisk relevant tema.

Forståelse

“If representation is a matter of choice and correctness is a matter of information, realism is a matter of habit” (Goodman, 1976, s. 38). Ved å si at realisme handler om vane sier Goodman noe om egen opplevelse av realitet, og av hva som er virkelig. Alle kulturer har ulike standarder og systemer for hva som blir sett på som relevant informasjon om ens egen kultur, og for hva som blir sett på som annerledes. Slik bruker man både bevisst og ubevisst, positivt og negativt, ens egen kultur som utgangspunkt for egen forståelse av andre. Det er dette utgangspunktet som Goodman legger til grunn for å kalle realisme en vane. Videre kan denne vanen være med på å legge grunnlaget for hvordan man representerer andre kulturer. “That a picture looks like nature often means only that it looks the way nature is usually painted” (op.cit., s. 39). Gjennom denne vanen har man skapt en forståelse av noe fordi det er slik man alltid har forstått det.

“...We do in fact compare representations with respect to their realism or naturalism or fidelity” (Goodman, 1976, s. 34). Man sammenligner stadig ideer om andre med egen idé om realitet. Dette er en veldig menneskelig måte å organisere sitt verdensbilde på. Denne organiseringen er det viktig å være klar over, på denne måten kan man åpne opp for en større og mer utvidet forståelse av andre. Forståelse slik jeg skriver det ut her handler dermed om å forstå at det som ligger utenfor egen vane er komplekst. En slik form for forståelse, og bakgrunnen for denne, er viktig i arbeidet med interkulturelle spørsmål der det er avgjørende med et åpent og utvidet grunnlag for forståelse. Dette gjør *forståelse* hos Goodman til et didaktisk relevant tema.

Symboler

Symbolene Goodman (1976) skriver om i *Languages of art* sammenligner han med språket og hvordan språk er bygd opp. Slik tittelen på boka antyder så utgjør symbolene språket til kunsten og estetikken. Dette innebærer at disse symbolene er tett knyttet opp mot kommunikasjon. Goodman (1976, s. 257) sier selv at en av hensiktene til symbolene omhandler kommunikasjon. Mennesket er et sosialt vesen, kommunikasjon en forutsetning for sosialt samspill og symboler er instrumenter for kommunikasjon (ibid.). Symbolene er dermed med på å sortere, ordne og organisere måten man kommuniserer på (Goodman, 1976, s. 258).

What we read from and learn through a symbol varies with what we bring to it. Not only do we discover the world through our symbols but we understand and reappraise our symbols progressively in the light of our growing experience (Goodman, 1976, s. 260).

Dette innebærer at måten man kommuniserer på utvikles gjennom stadig nye symbolske referanser. Ved å utvide og utvikle de symbolske referanserammene man har vil dette gjøre noe med egen utvikling av kommunikative evner. Dette gjør *symboler* til et didaktisk relevant tema.

De didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut og definert hos Goodman er: *dynamikk, bevissthet, forståelse og symboler.*

4.2.3. Jerome Stolnitz

I kapittel 2.2.3. har jeg forklart at Stolnitz (1960) deler opp den estetiske holdningen i to komponenter, distansert betraktning og sympatisk. Stolnitz (1960) ser på den distanserte betraktningen som hovedkomponenten i den estetiske holdningen. Jeg velger å fokusere på den sympatiske komponenten i den estetiske holdningen Stolnitz (1960) argumenterer for. Det engelske begrepet *sympathetic* som Stolnitz (1960) bruker oversettes til blant annet medfølelse og forståelsesfull i tillegg til sympatisk¹³. Slik jeg bruker den estetiske holdningen i denne studien mener jeg derfor at den sympatiske komponenten av denne blir mest relevant i og med at jeg overfører begrepet, estetisk holdning, til å omhandle mennesker. Når jeg nå

¹³ <http://www.ordnett.no/search?search=sympathetic&lang=en> (Tilgang: 11.05.14)

analyserer den estetiske holdningen i dette kapitlet vil jeg hovedsakelig gjøre det med bakgrunn i den sympatiske komponenten.

Stolnitz definerer den estetiske holdningen som den holdning man inntar når man fornemmer verden (Stolnitz, 1960, s. 32). Denne holdningen organiserer og styrer forståelsen av verden (op.cit., s. 33). Den estetiske holdningen gjør at man evner å isolere et menneske og på denne måten evner å se menneske som en helhet i seg selv (Stolnitz, 1960, s. 35). Dette innebærer at man kan se på mennesket som verdifullt i kraft av seg selv, uavhengig av menneskets kulturelle bakgrunn. Enklere forklart så setter man ikke personen i bås og definerer ham eller henne ut i fra båsen men er åpen for å finne ut *hvem* denne personen er. Hvis man virkelig setter pris på menneske så må man akseptere det som det er (op.cit., s. 36). I den estetiske holdningen blir ikke mennesket klassifisert, studert eller dømt (Stolnitz, 1960, s. 35).

A devout Mohammedan may not be able to bring himself to look for very long at a painting of the Holy Family, because of his animus against the Christian religion. Closer to home, any of us might reject a novel because it seems to conflict with our moral beliefs or our "way of thinking". When we do so, we should be clear as to what we are doing. We have not read the book aesthetically, for we have interposed moral or other responses of our own which are alien to it. This disrupts the aesthetic attitude (Stolnitz, 1960, s. 36).

Det Stolnitz forklarer her handler om at man ikke må la seg bli fanget av egen kultur eller egen moral. Gjør man det så mister man muligheten til å møte den andre med en estetisk holdning som er imøtekommende og åpen. Ved å innta den estetiske holdningen i møtet med den andre gir henne muligheten til å vise *hvem* man er. Den estetiske holdningen er viktig for å kunne se individualiteten til den andre, til å være åpen i møtet og legge fra seg sine egne fordommer. Dette gjør *den estetiske holdningen* til et didaktisk relevant tema, og er også det eneste didaktisk relevante temaet jeg skriver frem og definerer hos Stolnitz.

I dette delkapitlet har jeg presentert de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av den valgte teorien innen estetikk.

Til sammen utgjør alle temaene jeg har analysert fram og presentert i kapittel 4. deler av den helheten som jeg i det følgende vil drøfte som interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv.

4.3. Fra del til helhet – tolking og drøfting av analysen.

I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvordan de didaktisk relevante temaene jeg har analysert frem av den valgte litteraturen og presentert i kapittel 4.1. og 4.2., utfyller hverandre som deler av en større helhet. Denne helheten er det som vil utgjøre det teoretiske grunnlaget for å se på hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og defineres i et estetisk perspektiv.

Matrisen nedenfor gir en oversikt over de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av min valgte litteratur. I og med at noen av teoretikerne har samme didaktisk relevante tema, men med noe ulikt innhold, har jeg valgt å skille mellom temaene med a og b. Jeg vil også underveis i drøftingen stort sett referere til hvilken teoretiker som har temaet jeg bruker.

Interkulturell pedagogikk			Estetisk teori		
Lahdenpää	Arendt	Banks	Dewey	Goodman	Stolnitz
Prosess	Tilpasning	Individet	Empatisk estetikk	Dynamisk	Estetisk holdning
Identitet(a)	Objektivering	Dimensjoner	Flyt	Holdning	
Interkulturell sensibilitet	Identitet(b)	Deltakelse	Erfaring	Bevissthet	
De andre		Forståelse(a)	Behov	Forståelse(b)	
Kunnskap				Symboler	

Matrise 1 (Granløv, 2014): Oversikt over didaktisk relevante temaer definert i analysen av studiens valgte litteratur innen interkulturell pedagogikk og estetisk teori.

Jeg vil først starte med å se på en av betydningene til det didaktisk relevante temaet til Banks (2014), *dimensjoner*, og hvilken rolle disse *dimensjonene* kan ha i de ulike fagfeltene. Dette velger jeg på grunnlag av at *dimensjoner* er et viktig fundament for hvordan man kan tenke interkulturell pedagogikk og estetisk teori kombinert. Disse *dimensjonene* kan sees på som de ulike aspektene som sammen utgjør helheten. I kontekst av denne studien utgjør denne helheten dimensjoner som representerer både interkulturell pedagogikk og estetikk.

Multicultural education is complex and multidimensional, yet media commentators and educators alike often focus on only one of its many dimensions. Some teachers view it only as the inclusion of content

about ethnic groups into the curriculum; others view it as prejudice reduction; still other view it as the celebration of ethnic holidays and events (Banks, 2014, s. 35).

Banks (2014) skriver her om hvordan man i media og utdanning ofte fokuserer kun på en av de mange *dimensjonene*. Det blir et ekstra tillegg til alt det andre, noe ved siden av.

Interkulturell pedagogikk og estetiske fag har på denne måten litt av samme skjebne, ved at de blir et pausenummer. De blir det lille ekstra. De estetiske fagene blir ofte representert i utdanningen som det man gjør utenom fagene. Dette kan være å dra på en utstilling, konsert eller en forestilling, uten å knytte det opp til de øvrige fagene i skolen. Det interkulturelle momentet i utdanningen får ofte samme type status. Det er noe vi bedriver når vi feirer en høytid vi vanligvis ikke feirer i norsk kultur, tatt opp i forbindelse med mobbing eller har en afrikansk matdag, men utenom disse tilfellene så blir de interkulturelle spørsmålene ofte glemt.

Å dra på en konsert eller forestilling for egenverdien eller å legge inn feiring av høytider vi vanligvis ikke feirer, er ikke feil. Feilen blir når det stopper der og blir den eneste *dimensjonen* av som representerer disse fagområdene i utdanningen (Banks, 2014, s. 35). Jeg har valgt å ta med disse eksemplene på de to fagdisiplinenes status i utdanningen fordi jeg mener det har videre relevans for studien. Denne relevansen knytter jeg opp til mangel på teoretisk grunnlag. Det teoretiske grunnlaget jeg referer til her handler om de *dimensjonene* som går utover de rent praktiske tiltakene i de handlingene jeg har beskrevet ovenfor. For at interkulturalitet og estetikk skal bli integrert som en selvfølgelig del i utdanningssystemet må man ta alle *dimensjonene* på alvor.

Jeg vil videre i denne drøftingen vise til hvordan de estetiske fagene kan være med på å berike og utfylle måten man tilnærmer seg interkulturell pedagogikk på og slik skape et teoretisk grunnlag som legitimerer interkulturell pedagogikk og estetikk som en helhet. Dette gjør jeg gjennom å la de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet ut representere ulike *dimensjoner* i en ny helhet. Denne helheten vil utgjøre en teoretisk referanseramme til hvordan interkulturell pedagogikk kan forstås og defineres i et estetisk perspektiv.

4.3.1. Erfaringen som bindeledd mellom interkulturalitet og estetikk

Slik jeg ser på interkulturell pedagogikk og estetikk så er det først og fremst *erfaringen* som binder disse to sammen. Dewey (1934, s. 12) hevder at det er menneskets interaksjon med

verden som muliggjør den estetiske erfaringen. Min forståelse etter å ha jobbet med denne studien er at interaksjonen er det som representerer den interkulturelle pedagogikken. Gjennom å tenke interkulturellt er man i en interaksjon og samspill med den verden og det samfunnet man lever i. Pedagogikken rommer alt som har med oppdragelse, sosialisering, undervisning, kunnskap, læring, motivasjon og dannelse å gjøre (Imsen, 2011, s. 31-58) Alle disse aspektene som Imsen oppsummerer ved pedagogikken er avhengig av en interaksjon med verden for å kunne tilpasse pedagogikken til den verdenen man lever i i dag. Slik blir *erfaringen* en avgjørende del av den interkulturelle pedagogikken.

En slik *erfaring* som Dewey (1934) skriver om viser til bruken av mange følelser på en gang og disse følelsene utfyller hverandre og gjør erfaringen kompleks. Denne kompleksiteten finner jeg igjen i møtet mellom mennesker. Vi er alle vant til å møte andre mennesker, de fleste av oss møter mennesker hver dag, både kjente og ukjente. Det betyr dermed ikke at vi alle er åpne i dette møtet. Gjennom språket har man lett for å isolere følelsene sine til en bestemt følelse. Dette kan for eksempel være frykt, glede, sinne (Dewey, 1934, s. 43). Denne isoleringen fører til at man kun forholder seg til *en* følelse i møtet med den andre.

Utfordringen blir å ikke binde seg til denne ene følelsen men evne å se hele spekteret av følelser og benytte seg av mulighetene innenfor dette følelsesspekteret. “For in much of our experience we are not concerned with the connection of one incident with what went before and what comes after” (Dewey, 1934, s. 41). Slik jeg tolker dette har man ikke lært å se hvordan følelsene henger sammen, der en følelse påvirker den andre. Mennesket kan ofte ha en trang til å forenkle følelsesspekteret i en erfaring ved å isolere følelsene, dette handler om at det å møte andre mennesker er krevende.

For “taking in” any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness of what was previously known. It involves reconstruction which may be painful (Dewey, 1934, s. 42).

Når det å virkelig være seg bevisst følelsene fører til en krevende og smertefull rekonstruksjon av følelsene slik Dewey skriver, så er det lettere å forholde seg til *en* følelse enn å måtte forholde seg til flere følelser samtidig.

Goodman (1976, s. 248) skriver om at følelsene må sanses for å kunne brukes kognitivt. Denne kognitive bruken av følelsene som Goodman her skriver om, innebærer at man må skille mellom følelser og dele de opp og sette de sammen slik at de passer til akkurat det møtet man er i her og nå. For å kunne erfare hele spekteret av følelser i en *erfaring*, kreves det

evne til *bevissthet* rundt det som skjer med en selv i møte mellom personer og kulturer. Denne bevisstheten kan igjen knyttes til utdanning, pedagogikk og kunnskap. Hva er det viktig å lære elever for at de skal være rustet til å møte utfordringer og evne å se mulighetene i møtet, og ikke feste seg ved den mest definerbare følelsen og heller se etter de andre følelsene som er tilstede i den samme erfaringen? Slik jeg ser det er det viktig å lære elevene denne bevisstheten.

Gjennom å være *bevisst* på denne kompleksiteten kan dette gjenspeile seg i hvordan man møter andre mennesker. Slik kan et annet menneske berike ens tilværelse ved å være annerledes, men dette innebærer at man må ta innover seg de detaljene som ligger i et møte med en annen. Disse detaljene kan være å kjenne igjen *symbolske* systemer hos den andre, som gester og kroppsspråk. Eller det kan være følelsesmessige detaljer som å fornemme at personen er trist, lei seg, glad, eller irritert. Når man tar innover seg disse detaljene, evner man også å skille detaljene fra hverandre, og se hva som er viktig. Det er kanskje ikke så viktig at en person har en dialekt eller snakker med aksent. Ved å ta inn over seg denne detaljen hos mennesket men samtidig evne å skille den fra hvem dette mennesket er så gjør man seg *bevisst* på kompleksiteten hos mennesket. Dette er igjen med på å estetisere det interkulturelle møtet

Denne estetiseringen av det interkulturelle møtet samsvarer med *den estetiske holdningen* til Stolnitz (1960). Stolnitz skriver også om isolering, men referer da til en helt annen form for isolering enn den jeg har skrevet om til nå. Den formen for isolering som Stolnitz (1960) skriver om handler om å stille mennesket man møter for seg selv slik at man kan se på mennesket som verdifullt i kraft av seg selv, uavhengig av menneskets kulturelle bakgrunn. På denne måten kan man erfare mennesket uten å definere det ut i fra en bås som man har plassert det i. En slik form for isolering gjør at man er åpen for å finne ut *hvem* personen er og ikke *hva* den er. Den sympatiske komponenten til *den estetiske holdningen* blir viktig i denne sammenhengen. En del av denne sympatiske komponenten er i dialog med *forståelse(b)* hos Goodman (1976). *Forståelse(b)* slik jeg har analysert det hos Goodman går på en utvidet forståelse når det gjelder hva som ligger til grunn for oppfatningen av andre. Det innebærer at når man i den estetiske holdningen skal isolere det andre mennesket for å kunne finne ut hvem det er i kraft av seg selv, må man også evne å ha *forståelse(b)* for bakgrunnen til hvem dette mennesket er. Alle mennesker kommer fra en kulturell bakgrunn. Denne bakgrunnen kan man for eksempel støtte seg til, opponere mot, kjempe for eller i mot eller ønske aksept for. Disse blant mange andre måter å forholde seg til egen bakgrunn på, er med på å prege hvem man er

og hvorfor man er den man er. *Forståelse(b)* for dette er dermed avgjørende for møte noen for den de er.

Man forstår verden gjennom *symboler*, sier Goodman (1976). Disse symbolene handler om kommunikasjon og kan være i form av språk, gester og kroppsspråk.

What we read from and learn through a symbol varies with what we bring to it. Not only do we discover the world through our symbols but we understand and reappraise our symbols progressively in the light of our growing experience (Goodman, 1976, s. 260).

Gjennom å ha en estetisk holdning møter man mennesket med en åpenhet som gjør en i stand til å se disse symbolene. Etter hvert som man *erfarer* lærer man fler og fler *symboler* og dette igjen lærer en å tyde dem og å forstå dem bedre og bedre. Et eksempel på et slikt kommunikativt *symbol* kan være peking. I Norge er peking ganske vanlig og blir ikke sett på som hverken spesielt eller uhøflig. Peking er rett og slett en måte og vise vei på eller å poengtere noe på. Drar man derimot til Spania eller Latin-Amerika er peking direkte uhøflig. I noen latinamerikanske land er det vanlig å peke med munnen. Dette gjør man ved å lage trutmunn i den retningen man i Norge ville brukt fingeren til å peke. Disse symbolene er ofte kulturelt betinget. Når jeg i denne sammenhengen har skrevet frem *symboler* som et didaktisk relevant tema er det fordi man ikke må dra helt til Spania eller Latin-Amerika for å møte disse ulike symbolene. Slike symboler kan man finne i alle kulturer, det kan være måten ulike gjenger hilser på hverandre eller måten noen familier gir alle nyankomne en klem og ikke bare en håndhilsning. Som lærer kan man ikke kjenne til alle disse ulike symbolene, men man må være klar over at de er der, både i møtet med elevene og som noe man vektlegger i undervisning.

4.3.2. Viktigheten av evnen til kritisk refleksjon

Bevissthet handler også om å lære seg evnen til å være kritisk. Det er viktig å være kritisk til det som skjer rundt en. Skal man kunne engasjere seg i sin egen livssituasjon må man ha en evne til å se og være *bevisst* på hvordan ting kunne vært annerledes. Dette betyr ikke alltid at man har makten til å endre situasjonen men det betyr at man kan endre innstillingen til situasjonen. I det forrige kapittelet skrev jeg om hvordan mennesker har lett for å definere andre ut ifra en bås man har plassert dem i. Denne båsen er i samsvar med *tilpasning* som jeg har skrevet frem hos Arendt. Disse båsene man plasserer hverandre i kan bli så sterke at man

ikke evner å komme seg ut av dem. Det kan handle om båser man definerer seg eller andre inn i, på bakgrunn av for eksempel religion, etnisitet, klesstil og utdanningsnivå. Eller det kan handle om båser i den forstand som jeg skrev om tidligere, å definere noen ut i fra en følelse eller et følelsesmessig førsteinntrykk. Ofte har den sistnevnte båsen, den følelsesmessige, oppstått i forbindelse med den første. Man opplever frykt eller trygghet definert på grunnlag av at man har plassert noen i en bås som for dem representerer frykt eller trygghet.

Det er lett å blindt *tilpasse* seg de båsene som samfunnet, medier eller skole legger opp til. Hvis man til stadighet *tilpasser* seg uten å være kritisk til hva det er man *tilpasser* seg til så kan dette få alvorlige følger. I konteksten av interkulturalitet i et estetisk perspektiv så er det med tanke på den samfunnssituasjonen Norge befinner seg i i dag heldigvis ikke reelt å snakke om den type følger som man finner i Arendts *Eichman in Jerusalem. A report on the banality of evil* (1963). Det er likevel reelt å snakke om den typen kontrollsystem man finner i dagen utdanningssystem i form av for eksempel ulike typer kartlegging av elever og PISA undersøkelser. Disse kontrollsystemene er med på å skape båser som igjen er med på å definere elevene. Når et system blir såpass overordnet som dette så er det vanskelig å ikke *tilpasse* seg og å ikke gjøre det som er forventet. Videre er slike kontrollsystem med på å *objektivere* elevene og å ta bort synet på eleven som et subjektivt vesen som noe av verdi i kraft av seg selv. Når jeg ser på *interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv* er dette viktige ting å ta med seg med grunnlag i at denne formen for *tilpasning* og *objektivering* er ganske motstridende til tanken jeg presenterer i denne studien, tanken om mennesket som en del av det estetiske.

The enemies of the esthetic are neither the practical nor the intellectual. They are the humdrum; slackers of loose ends; submission to convention in practice and intellectual procedure. Rigid abstinence, coerced submission, tightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in opposite directions of the unity of an experience (Dewey, 1934, s. 42).

Slik jeg tolker Dewey (1934) sin forklaring på motstanderne av det estetiske så går dette direkte på *tilpasning* og *objektivering*. Her sier han at de som er motstandere av det estetiske er de som underkaster og føyer seg etter gitte rammer og opererer etter en måte ting alltid har blitt gjort på eller en måte ting skal gjøres på. Dette igjen fører til en manglende tilstedeværelse som skaper distanse i en erfaring. Denne distansen setter en stopper for det estetiske. I møtet mellom mennesker blir dette betydningsfullt i og med at man ikke tar inn over seg den andre som person, og hvordan denne personen faktisk kan være med på å berike en selv som person.

Hos Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004) har jeg skrevet frem det didaktiske temaet *de andre*. *De andre* handler her om skillet mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. En barnehage og skole som har fokus på *tilpasning* og *objektivering* er med på å skape sterke konstruksjoner av *de andre*. I den *estetiske holdningen* blir ikke mennesket klassifisert, studert eller dømt sier Stolnitz (1960, s. 35). Den *estetiske holdningen* blir dermed viktig skal man kunne endre et slikt kontrollsystem. Gjennom den *estetiske holdningen* ser man både på seg selv og andre som et subjekt og dette fører igjen til at man kan se på omgivelsene med et kritisk blikk. Både *tilpasning*, *objektivering* og *de andre* handler alle om tankemåter og innstillinger som fører til at mennesker skal inn i en norm, som defineres som innenfor eller utenfor.

Interkulturell sensibilitet er et av de andre didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem hos Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004). *Interkulturell sensibilitet* handler om evnen til å forholde seg åpen til det som er annerledes, evne å tolke, forstå og respektere andres perspektiv (Lahdenperä, 2004, s. 18). I dette ligger det å se på verdien til den andre. I pedagogiske sammenhenger har det vært et ideal å behandle alle barn likt og uten den *interkulturelle sensibiliteten* kan man overse kulturelle ulikheter og tolke disse ut fra sin egen kultur som identiske (op.cit., s. 18-19). Gjennom å tilnærme seg læring og undervisning med en *interkulturell sensibilitet* så har man muligheten til å se på likeverdet hos elevene istedenfor likheten. Med dette kommer man igjen tilbake til *erfaringen* som jeg har skrevet frem hos Dewey, og det følelsesmessige spekteret og *interkulturell sensibilitet* kan dermed knyttes opp til det didaktisk relevante temaet *empatisk estetikk*, også skrevet frem hos Dewey. Disse to temaene handler om mye av det samme, den *forståelsen(b)* jeg har skrevet frem hos Goodman er noe en lærer må ha for å kunne oppfatte om man er diskriminerende eller krenkende ovenfor en elev. Dette kan være vanskelig men bør være noe man etterstreber som lærer da det er med på å gi læreren bedre forståelse i møtet med elevene.

Jeg mener vi trenger en barnehage og skole med plass til annerledeshet og kritiske røster, hvis vi ikke har det står vi i fare for å bli et samfunn styrt av *tilpasning* og *objektivering*, der likhet er målet, men dette innebærer en forandring i måten vi tenker kunnskap på. Evnen til kritisk refleksjon er noe man må lære seg. Denne evnen må inn i begrepet *kunnskap*. Det er denne formen for kunnskap som ligger i det didaktisk relevante temaet *kunnskap* som jeg har skrevet frem hos Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004), det handler om en evne til å bruke den informasjonen man har tilgjengelig. Tilgangen på informasjon i dag er uendelig, med et tastetrykk kan man google seg frem til det meste som man trenger å vite. Lærerens rolle blir å

veilede studentene i havet av informasjon, å lære elevene å være kritiske og til å bruke informasjonen de har tilgjengelig slik at de kan bruke den som *kunnskap*, bruke den til refleksjon med og ikke reproduksjon. En slik form for *kunnskap* utfordrer og provoserer. Og disse kvalitetene ved *kunnskap* er nødvendig hvis man skal kunne komme bort fra målet om likhet som ligger i en skole styrt av *tilpasning* og *objektivering*.

Jeg vet det er veldig mange lærere som jobber med denne formen for *kunnskap* i undervisningen, eller retttere sagt ønsker å jobbe med denne formen for *kunnskap*. Utfordringen for disse lærerne blir når de overordnede styringsmålene verdsetter en helt annen type kunnskap, nettopp den som kan måles.

En annen side ved *kunnskap* er *forståelsen(a)* for den. For å skape *forståelse(a)* for *kunnskap* må man ha en form for *kunnskap* som engasjerer en. Banks (2014, s. 89) skriver om hvordan mennesker har en tendens til å huske ideene rundt hendelser og ikke selve detaljene. Når man husker ideene så skaper dette en *forståelse(a)* for det som har skjedd som er med på å generere den formen for *kunnskap* som jeg har skrevet frem hos Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004). Denne *forståelsen(a)* er med på å skape en evne til å overføre *kunnskapen* til andre situasjoner.

Forståelse(a) og *kunnskap* forstått på denne måten kan dermed knyttes tilbake til erfaringen som jeg har skrevet om i kapittel 4.3.1., erfaringen som bindeledd mellom interkulturalitet og estetikk. Når *forståelsen(a)* er med på å skape en evne til å overføre *kunnskap* til flere situasjoner, betyr dette at man gjennom *forståelsen(a)* har gjort *kunnskapen* til sin egen. En slik form for *kunnskap* har trigget noe i deg, dette noe kan sammenlignes med *erfaringen* med at den har skapt en reaksjon, en interesse og en nysgjerrighet. Dette igjen henger sammen med følelsesspekteret, i og med at reaksjon, interesse og nysgjerrighet bygger på sanser, følelser og emosjoner. Jeg har tidligere i oppgaven, kapittel 1.4.2., interkulturell, definert begrepet kultur som dynamisk og skrevet om hvordan kultur ikke er noe et folk eier men noe som er i stadig endring. Jeg vil trekke linjer fra dette synet på kultur til *kunnskap*. *Kunnskap* er heller ikke noe et folk eier, det er ingen som kan være i besittelse av den absolutte kunnskap i og med at hva som er *kunnskap* stadig er i endring etterhvert som verden forandrer seg. Hvordan man ser, oppfatter og skildrer er avhengig av variasjoner innen erfaring, ferdigheter, interesser, og holdninger (Goodman, 1976, s. 10). Dette betyr at alt som man *erfarer* er med på å avgjøre hvordan man ser og oppfatter verden rundt seg. *Dynamikk* slik jeg har skrevet det frem hos Goodman (1976) handler blant annet om dette. Variasjonen i hvordan man oppfatter verden

påvirker ens *kunnskap* og er med på å gjøre *kunnskapen dynamisk*. I tillegg er også en dynamisk tilnærming å evne og overføre *kunnskapen* til flere situasjoner.

Gjennom å gjøre *kunnskapen* til sin egen, og å bruke den *dynamisk*, har man et grunnlag til kritisk refleksjon. Evne til kritisk refleksjon er avhengig av å føle eierskap til egen kunnskap og til å overføre kunnskapen man har til andre situasjoner som igjen fører til at *kunnskapen* endrer seg og fortsetter å være *dynamisk*.

4.3.3. Mellom samfunn og individ

I delkapitlene 2.1.1., Pirjo Lahdenperä – sosialkonstruivistisk samfunnsperspektiv og 2.1.3., James A. Banks – individets selvutvikling, har jeg skrevet om hvordan Lahdenperä og Banks i studien her representerer to ulike perspektiv på interkulturell pedagogikk. Lahdenperä representerer samfunnsperspektivet mens Banks representerer individperspektivet. Disse perspektivene er to sider av samme sak og skal man snakke om en interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv må man se på begge disse perspektivene.

Uten felleskap er vi ikke engang individer, ettersom individenes bevissthet skapes i det sosiale samspillet, alle vurderinger, identiteter og meningsfulle tanker har sitt utspring i det som er felles, i den såkalte livsverdenen (Aldenmyr, Paulin & Zetterqvist, 2009, s 47).

Aldenmyr, Paulin og Zetterqvist (2009) gir her en god forklaring på hvordan disse to sidene henger sammen. Når de så sier at et menneske har sitt utspring i livsverdenen overfører jeg dette til å handle om den *erfaringen* som binder interkulturalitet og estetikk sammen, nemlig interaksjonen med verden (Dewey, 1934, s. 12). Jeg mener dermed at det er et sted *mellom* samfunn og *individ* at interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv ligger.

Prosess slik jeg har skrevet det frem hos Lahdenperä (2011, 2010, 2008, 2004) handler om en gjensidig påvirkning. Gjennom å veksle mellom samfunn og individ er man dermed i en slik *prosess*. Det er i denne *prosessen* varig endring hos mennesket skapes (Lahdenperä, 2011, 2010, 2008, 2004). "Intet menneske kan oppleve seg selv som et fritt individ, med mulighet til å påvirke sitt eget liv, om det ikke har tilgang til det felles samfunnet" (Aldenmyr, Paulin & Zetterqvist, 2009, s. 47). Denne friheten til å påvirke sitt eget liv, går direkte på det som Banks (2014) har fokus på når han skriver med et individperspektiv. Det didaktisk relevante

temaet *individ* handler om hvordan man som *individ* skaper, gjennom å ha kjennskap til ulike kulturer, en reflektiv *identitet(a)*.

Denne refleksive *identiteten(a)* skapes gjennom en *deltakelse* i et felleskap. I en kronikk på NRK sine nettsider, 17. mai 2014, skriver Elvis Chi Nwosu om hvordan han definerer identitet som en nordmann med innvandrers bakgrunn:

Vi har alle et uendelig knippe av identiteter. Noen av dem vil vi leve med hele livet, andre kan være mer flyktige, men alle endrer seg over tid. Mohammed er både sønn, bror og nevø, astmatiker og forelsket, musikkinteressert og Holmlia-gutt, skoleelev og god til å fikse motorer, somalier og venstrehendt, usikker og sikker, og så videre. Å bli definert kun etter en av disse karakteristikkene kan lett legge uønskede og usunne begrensninger på hva et menneske tenker om sine muligheter for fremtiden, og dermed svekke hans eller hennes motstandsdyktighet mot livets uunngåelige påkjenninger.¹⁴

Nwosus definisjon av identitet viser til hvordan man som *individ* gjennom interaksjon med felleskapet har utviklet en form for reflektiv *identitet(a)* som samsvarer med hva som ligger i *individet*, det didaktisk relevante temaet jeg har skrevet frem hos Banks (2014).

Å bli definert etter kun en av karakteristikkene til egen *identitet(a)* hevder Nwosu¹⁵ er med på å svekke motstandsdyktighet mot livets uunngåelige påkjenninger. Dette mener jeg henger sammen med hvordan man kan sette mennesker i bås hvis man kun forholder seg til den mest fremtredende følelsen i følelsesspekteret knyttet til *erfaringen*.

Måten man *erfarer* verden på preger dermed *identiteten(b)* til den som erfarer. Når Dewey (1934, s. 12) skriver om at man lever i interaksjon med verden innebærer dette at den kulturen man lever i påvirker en som menneske og medmenneske. *Identitet(b)* hos Arendt går på egenverdi og gjennom å føle at man selv har en verdi, er man tilstede i *erfaringen*. For å utvikle en *identitet(b)* som man opplever som verdifull må man se at man både er et *individ* og en del av en større helhet. I tillegg må andre se at du i deg selv er en helhet og et *individ* med identiteter som er preget av alle de erfaringene du har gjort deg i møtet med andre og med verden. For å se den refleksive *identiteten(a)* og *identitet(b)* med grunnlag i egenverd hos *individet* kreves det dermed den formen for isolering av mennesket som man gjør gjennom *estetisk holdning*. Her har man evnen og muligheten til å se hele mennesket i kraft av seg selv og å se hvordan alle karakteristikkene ved *identiteten(a)* utgjør hele det komplekse individet. Denne kompleksiteten utgjør *hvem* man er og ikke *hva* man er.

¹⁴ <http://www.nrk.no/ytring/17.-mai-foler-jeg-meg-mest-norsk-1.11722090> (Tilgang: 17.05.14)

¹⁵ <http://www.nrk.no/ytring/17.-mai-foler-jeg-meg-mest-norsk-1.11722090> (Tilgang: 17.05.14)

Som jeg har skrevet så kreves det en *deltakelse* i verden og samfunnet for å få de erfaringene som skaper den komplekse og refleksive *identiteten(a)*. Utdanningen representerer her *deltakelsen* i samsvar med hvordan jeg har skrevet frem dette didaktisk relevante temaet hos Banks (2014). Men med tanke på at individet ikke kan eksistere uten felleskapet og felleskapet ikke kan eksistere uten individet, hva blir da utdanningens oppgave? *Deltakelse* som fører til individets utvikling eller *deltakelse* som fører til samfunnsutvikling?

Det er *individet* som må stå opp skal man unngå *tilpasning*, *objektivering* og *de andre*. Men skal individet ha ansvar for dette på egenhånd eller skal samfunnet ha ansvar for at individet skal stå opp og evne å kritisk reflektere rundt egen situasjon? Jeg mener det er et samfunnsansvar å utdanne individet til å lære å stå opp å evne å kritisk reflektere rundt det samfunnet vi lever i. Det er på denne måten vi kan få til en utvikling i samfunnet, en utvikling som er relevant i forhold til den utviklingen vi ser i dagens globaliserte verden.

In a world experiencing rapid change, and where cultural, political, economic and social upheaval challenges traditional ways of life, education has a major role to play in promoting social cohesion and peaceful coexistence (UNESCO Guidelines on intercultural education, 2006, s. 8).

Barnehage og skole representerer samfunnet, og dermed representerer barnehage og skole og utdanningen som tilbys her mellomledet mellom samfunn og *individ*. Undervisningen må da skje i en form for pedagogikk og didaktikk som tar høyde for dette. Interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv har som fokus å forene samfunn og *individ* med den tanken at man må kunne ha mulighet til å skille seg ut av felleskapet samtidig som man unngår å bli støtt ut av det. I dette ligger det at å være annerledes er verdifullt, det er en resurs og en styrke. Hver og en av oss, basert på egne *erfaringer*, sitter inne med et mangfold av *kunnskap*, *kunnskap* som kommer til sin rett i ulike situasjoner. Evner utdanningssystemet å jobbe etter en pedagogikk ,og spesielt didaktikk, som verdsetter dette kan man få elever som tør å være den de er, som ikke føler at de må passe inn i en bås, og som evner å se andre på samme måte og møte dem med en *estetisk holdning*. Slik går det estetiske perspektivet på å se *individet* som en styrke i seg selv på bakgrunn av de *erfaringene* man sitter med både kulturelt og personlig. Samtidig må man se hvordan disse styrkene i individet i kraft av *identitetene(a og b)* sammen kan bidra til en samfunnsutvikling det møtet mellom disse individene skaper endring og nytenking.

4.3.4. Behovet for interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv

Til nå i denne drøftingen har jeg skrevet om hvordan *erfaringen* er bindeleddet mellom interkulturalitet og estetikk. Dette bunner i at både det estetiske og det interkulturelle er noe man må *erfare* og ta inn over seg følelsesmessig skal man kunne få et fullt utbytte av mulighetene som ligger her. Videre ligger *bevissthet* rundt *erfaringen* til grunn for utviklingen av kritisk refleksjon. En slik kritisk refleksjon må inn i det man definerer som *kunnskap*, en definisjon som skiller mellom informasjon og det å ta i bruk denne informasjonen som *kunnskap*. Denne *kunnskapen* er også et viktig ledd i utviklingen av et felleskap der *individet* kan stå frem som individuelt og fremdeles være en del av det samme felleskapet.

Dette oppsummerer hovedaspektene i denne helheten som utgjør de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av litteraturen jeg har valgt som en form for empiri for denne studien. Det er allikevel to didaktisk relevante temaer jeg ennå ikke har drøftet. Den første av disse er det didaktisk relevante temaet *flyt* som jeg har skrevet frem hos Dewey (1934). *Flyt* representerer overgangen i hendelser. Denne *flyten* er viktig for at helheten skal komme frem. Dette innebærer at flyt som didaktisk relevant tema representerer den *flytende* overgangen mellom de didaktisk relevante temaene som må til for at selve helheten også skal bli estetisk. Gjennom at de didaktisk relevante temaene kontinuerlig fletter seg inn i hverandre, bygger på hverandre og overlapper hverandre, skaper de til sammen en estetisk.

Det didaktisk relevante temaet *behov* argumenterer jeg for som et *behov* for en slik tilnærming til pedagogikk i dagens utdanning. En pedagogikk som tar det menneskelige aspektet på alvor og som ser på mennesket som et subjekt. En pedagogikk som forholder seg åpen til det som er annerledes, og har respekt for andres væremåte, levesett, tanker og perspektiv. Slik blir det estetiske starten og grunnlaget for interkulturell pedagogikk. Det er gjennom *erfaringen* man finner bindeleddet mellom det interkulturelle og estetikken mens det er *behovet* for denne *erfaringen* som skaper interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv.

5. Mot en sanselig tilnærming til interkulturell pedagogikk

Jeg vil nå avslutningsvis se på hvilken rolle interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv slik jeg har analysert, kombinert og presentert den i denne oppgaven kan ha i fremtidig utvikling av barnehage og skole. Jeg vil ta for meg den betydningen en slik interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv kan ha for kunnskap og læring i barnehagen og skolen, en betydning som potensielt kan rokke litt ved synet på kunnskap, læring og didaktikk.

I drøftingen av analysen i kapittel 4.3. trekker jeg frem fire hovedaspekter ved interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv. Disse aspektene handler om a) hvordan erfaringen er bindeleddet mellom interkulturell og estetikk, og b) hvordan dette bidrar til evnen til kritisk refleksjon. Dette kan videre ha betydning for c) samspillet mellom samfunn og individ ved at det er mellom samfunn og individ at man finner interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv, og dette fører meg videre til å argumentere for et behov for interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv da det kan ha d) innvirkning på didaktikken i interkulturell pedagogisk praksis.

5.1. Erfaringens rolle i undervisning

Hans Lorentz (2010, s. 173) stiller spørsmålet; hvordan kan mangfoldet bli en naturlig del av skolens pedagogiske arbeid? Videre påpeker han hvor påfallende det er at mange av undersøkelsene gjort i skolen rettet mot utfordringer knyttet til mangfold ikke er skrevet fra et pedagogisk perspektiv (op.cit., 174).

För at kunna lämna förslag och ideer om hur man skal unna förändra , påverka och förbättra innehåll och form i dagens svenska skola, behövs trots allt pedagogisk forskning, och helst postmodern pedagogisk forskning (Lorentz, 2010, s. 174).

For å kunne endre, påvirke og forbedre innholdet i dagens utdanning, behøver vi forskning og teoretisk grunnlag som er rettet mot det samfunnet vi har i dag. Forskingen og teorien må dermed være engasjert i hvordan utdanningen skal stemme overens med hvordan dagens barn og elever erfarer i dag og hvordan dette er en del av den globaliserte, mangfoldige og internasjonalserte verden (Lorentz, 2010). Denne studien representerer dermed et bidrag som

kan være med på å forklare erfaringens potensielle betydning innen didaktikk som lar seg formes i lys av interkulturell pedagogikk.

Gjennom å skape en ny teoretisk helhet basert på de didaktisk relevante temaene jeg har skrevet frem av min valgte litteratur, har jeg plassert interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv mellom samfunn og individ. Imsen (2011, s. 112) hevder at forholdet mellom individuell utfoldelse og hensynet til fellesskapet er et av de klassiske problemene innen pedagogikken. Individet utvikler seg i samspill med omverdenen innenfor rammene av et sosialt fellesskap og det samme fellesskapet er avhengig av at enkeltindividene handler i samsvar med formelle og uformelle regler som det er allmenn enighet om (ibid.). I og med at barnehage og skole representerer fellesskapet, som jeg betegner som samfunnet, mener jeg didaktikken her i større grad må ta høyde for erfaringens rolle i undervisningen.

Det menneskelige aspektet som binder interkulturalitet og estetikk sammen, her definert som erfaringen, bunner i et verdigrunnlagsspørsmål. "Det går inte att komma ifrån att en av de viktigaste frågorna inför framtiden blir på vilka värderingar framtidens samhälle skal byggas" (Lorentz, 2010, s. 186). De elevene som er i skolen er de som skal drive fremtidens samfunn videre, dette innebærer at de verdene de får med seg i barnehagen og skolen i dag blir en del av det grunnlaget de tar med seg for å drive samfunnet videre. Ønskes det da at dette verdigrunnlaget skal bygges på instrumentelle verdier eller medmenneskelige verdier? Jeg mener det trengs et didaktisk verdigrunnlag som speiler en interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv som forholder seg åpen til det som er annerledes, og har respekt for andres væremåte, levesett, tanker og perspektiv. Dette didaktiske verdigrunnlaget må være teoretisk forankret skal det ha muligheter for å få et gjennomslag i utdanningen. Interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv representerer et slikt verdigrunnlag og denne studien er et forsøk på å bidra med et tilskudd til et teoretisk grunnlag. Slik kan man bryte med den instrumentelle didaktikken som dominerer i utdanningssystemet.

5.2. Kunnskap og læring innen interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv

I delkapittel 4.3.1., erfaringen som bindeledd mellom interkulturalitet og estetikk, har jeg skrevet om hvordan den estetiske erfaringen inneholder mange følelser i ett og at disse

følelsene utfyller hverandre og gjør erfaringen kompleks. Følelsene i erfaringen blir dermed en del av kunnskapsutviklingen.

Dette speiler den type kunnskap som jeg har skrevet om i kapittel 4.3.2., viktigheten av evne til refleksjon, der man gjennom erfaring og forståelse evner å overføre kunnskapen til flere situasjoner. Kunnskap som er overførbar til flere situasjoner viser til den typen kunnskap som Alvesson & Skjöldberg (2009, s. 301) skriver om; “Knowledge must be judged by its ability to accomplish something”. En kunnskap som dømmes etter sin evne til å utføre noe og som angår hele mennesket.

Ved å knytte kunnskap og læring til erfaringen slik jeg har definert den i denne oppgaven, kan estetiske verdier komme inn som en givende tilnærming til didaktikken. Gjennom erfaringen kan didaktikken slik representere en prosess som tar tak i læring der den skjer i møtet mellom mennesker. I dagens samfunn er det viktig med et kunnskapssyn der samhold, toleranse, likeverd, holdninger og verdier er blant hovedfokusene. I kapittel 4.3., fra del til helhet – tolking og drøfting av analysen, har jeg argumentert for hvordan en slik form for kunnskap er en del av interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv.

5.3. Avslutning – en helhetlig oppsummering av studien

I denne studien har jeg åpnet opp for en side ved estetikken som kan relateres til møtet mellom mennesker og åpenhet for det ukjente. Denne estetikken har en plass innen den interkulturelle pedagogikken og kan gi en forklaring på hvorfor Bauman (2012, s. 3) bruker begrepet kunst når det kommer til å leve i et samfunn preget av mangfold. Å si at noe er en kunst, handler for meg om det som jeg har drøftet i denne oppgaven: Nemlig det å ta inn over seg alle aspektene, detaljene og dimensjonene ved et møte. Kunstbegrepet ligger dermed i den estetiske erfaringen som man finner i det interkulturelle møtet.

De metodiske valgene jeg har gjort i studien har gjort det mulig å vise til hvordan estetikken kan berike den interkulturelle pedagogikken. Ved å se på litteraturen jeg har valgt gjennom å utvikle en metode basert på kreativ refleksjon har jeg kunnet løfte frem de aspektene ved teorien som er med på å definere interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv. Den filosofiske innholdsanalysen har videre gjort det mulig å skrive frem didaktisk relevante

temaene for å bidra til å skape et nytt teoretisk grunnlag som viser til hvordan deelementene utgjør en helhet, der helheten er interkulturell pedagogikk i estetisk perspektiv.

En slik helhet som jeg har argumentert for i denne studien kan åpne opp for en mer estetisk tilnærming til læring, en didaktikk som tar høyde for subjektet som utdannes basert i en interkulturell pedagogikk og for den mellommenneskelige erfaringen som ligger i et kulturelt mangfold. Slik representerer denne studien et bidrag i form av et teoretisk grunnlag som ser på det mellommenneskelige definert gjennom estetikken, en interkulturell pedagogikk i et estetisk perspektiv.

6. Litteraturliste

- Aldenmyr, S. I., Paulin, A. & Zetterqvist, K. G. (2009) *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive Metodologi. New vistas for Qualitative research*. London, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE Publications.
- Angelo, E., Østern, A-L. & Stavik-Karlsen, G. (2013) *Kunstpedagogikk*. Kronikk hentet fra Adressavisens nettside. Hentet fra:
<http://www.adressa.no/meninger/kronikker/article8532651.ece#.UneF7wzVOQA>.
(Tilgang: 04.11.13)
- Arendt, H. (1958). *Vita Activa – Det virksome liv*. Oslo: Pax Forlag AS
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A report on the Banality of Evil*. , London: Penguin books
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education*. New Jersey: Pearsons Education, Inc
- Bauman, Z. (2012). *On Education: Conversations with Riccardo Mazzeo*. Cambridge og Malden: Polity Press
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug & Co
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man*. New Haven: Yale University Press
- Cesarani, D. (2004). *Becoming Eichmann*. Cambridge: Da Capo Press
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. London, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE publications.
- Daly, C. (2010). *An introduction to philosophical methods*. Peterborough og New York: Broadview press
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin Group, Inc.

- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande. Intenstioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Institutionen för Lärarutbildning, Luleå tekniska universitet
- Eriksen, T. H. (1998). *Små steder - store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London og New York: Continuum International Publishing Group.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Gundem, B. G. (2011): *Europeisk didaktikk; tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review. Releasing the social science research imagination*. London, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE publications.
- Howel, K. E. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Methodology*. Londong, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE publications.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2014). Art, science and the challenge of management education. *Scandinavian Journal of Management*, (s. 1-9). Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1016/j.scaman.2013.12.003> (Tilgang: 03.12.13)
- Johannessen, A., Tufte, P. Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Koestler, A. (1964) *The act of creation*. London: Hutchinson
- Kristoffersen, M. (2010). *Inkludering og estetikk. En teoretisk undersøkelse av hvordan en tenkt pedagogisk tilnærming kan forene inkludering som ideologi og John Deweys estetiske teori*. (Mastergradsavhandling, NTNU) M. Kristoffersen, Trondheim. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:396487/FULLTEXT01.pdf> (Tilgang: 06.02.14)
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä, (red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, side 11-33. Lund: Studentlitteratur

- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Lahdenperä, P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä og H. Lorentz.(red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s15-41). Lund: Studentlitteratur
- Lahdenperä, P. (2011). Mångfald, jämlikhet och jämställdhet – interkulturellt lärande och integrasjon. I P. Lahdenperä, (red.). *Forskningscirkel – arena för verksamhetsutveckling i månfald*, (s. 15-43). Västerås: Intertryckeriet. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:511191/FULLTEXT01>. (Tilgang: 18.09.13)
- Leeman, Y. (2003). School Leadership for Intercultural Education. I *Intercultural education* Vol. 14 (1), 31-45.
- Levinas, E. (1972). *Humanism og the other*. Urbana, III: University of Illinois Press
- Lorentz, H. (2011). Mot framtidens mångkulturella skola. I P. Lahdenperä og H. Lorentz (red.), *Möten i mångfaldens skola* (s173-201). Lund: Studentlitteratur
- Lorentz, H. (2013). *Interkulturell Pedagogisk Kompetens*. Lund: Studentlitteratur
- Lyngsnes, K. M. & Rismark M. (2007): *Didaktisk arbeid* (2. utgave). Oslo: Gyldendal
- Marginson, S. & Sawir, E. (2011). *Ideas for Intercultural Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Moore, G. E. (1925). *A defence of common sense*. Sydney: Allen & Unwin
- Montuori, A. (2005). Literature Review As Creative Inquiry: Reframing Scholarship As a Creative Process. *Journal of Transformative Education*, Vol. 3 (4), 374-393. Hentet fra: <http://jtd.sagepub.com/content/3/4/374.refs.html#cited-by> (Tilgang: 16.04.14)
- Nesbitt, E. (2004). *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton, Sussex: Academic Press
- Nuopponen, Anita. (2010). Methods of concept analysis – Towards systematic concept analysis. *LSP Journal*, Vol.1 (2),5-14. Hentet fra: <http://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/3092/3275>. (Tilgang, 01.05.14)

- Nwosu, E. C. (2014). *17. mai føler jeg meg mest norsk*. Kronikk på NRK sine nettsider: <http://www.nrk.no/ytring/17.-mai-foler-jeg-meg-mest-norsk-1.11722090> (Tilgang: 17.05.14)
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE publications.
- Schwandt, T.A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 189-214). 2. Opplag. Thousand Oaks, London og New Delhi: SAGE publications.
- Shook, J. R. (red.). (2005). *The Dictionary of Modern American Philosophers*, Vol. 1, 2, 3 og 4. Hentet fra: <http://f3.tiera.ru/1/genesis/570574/572000/15bafd5109bdcd78cd980693260f2b04> (Tilgang: 06.04.14)
- Soames, S. (2003). *Philosophical analysis in the twentieth century*. New Jersey: Princeton University Press
- Stortingsmelding nr. 14. *Internasjonalisering av utdanning*. <http://www.regjeringen.no/pages/2152661/PDFS/STM200820090014000DDDPDFS.pdf> (Tilgang: 20.04.14)
- Stortingsmelding nr. 20. *På rett vei*. <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf> (Tilgang: 10.04.14)
- Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics an Philosophy of Art Criticism*. Cambridge: The Riverside Press
- Stroll, Avrum. (2000). *Twentieth-Century analytic philosophy*. New York: Columbia University Press.

Svane, M. (2004). *Interkulturel dynamik i kulturmødet: En fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse*. (Doktorgradsavhandling) Aalborg, Universitet Aalborg.

Svela R. S. (2014). *Om flesk og virkelighet*. Kronikk i Bergens Tidens nettavis.

<http://www.bt.no/meninger/debatt/Om-flesk-og-virkelighet--2950972.html#.U1Ek7lcb6ZZ> (Tilgang: 18.04.14)

UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*.

<http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/publications/>
(Tilgang: 18.03.14)

Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen. Kunnskapsløftet*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/> (Tilgang: 05.05.14)

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Nedlastet fra:

http://www.oecd.org/edu/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf (Tilgang: 15.04.14)

Websider:

Encyclopedia of Arkansas. <http://www.encyclopediaofarkansas.net/encyclopedia/entry-detail.aspx?entryID=4682> (Tilgang: 16.05.14)

Ordnnett.no. <http://www.ordnett.no/search?search=disinterested&lang=en> (Tilgang: 05.05.14)

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2013).

<http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2010).

<http://plato.stanford.edu/entries/goodman-aesthetics/> (Tilgang: 08.04.14)

Stanford Encyclopedia of Philosophy.

<http://plato.stanford.edu/entries/aesthetic-concept/#AesAtt> (Tilgang: 08.04.14)

Store Norske Leksikon Estetikk. http://Snl.no/Hannah_Arendt (Tilgang: 07.04.14)

Store Norske Leksikon Estetikk. <http://Snl.no/Estetikk> (Tilgang: 06.05.14)

