



UNIVERSITETET I AGDER

*ET INKLUDERENDE MILJØ I EN
FLERKULTURELL KLASSE*

Et fokus på lærerens ansvar og oppgaver

**Skrevet av:
SHERVIN EBRAHIMIAN**

Veileder
Aslaug Kristiansen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2013
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

En teoretisk oppgave som har til hensikt å sette fokus på lærerens ansvar og oppgaver i henhold til inkludering i en flerkulturell klasse, ved hjelp av tekstene til John Dewey og Theodor Adorno. Det blir hevdet i denne oppgave at et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse, trenger en forandring av hele skolesystemet og av hele skolekulturen. Forfatteren prøver å vise til at skolene som premierer middelklassekulturen ikke er inkluderende, men motarbeider inkluderingens prinsipper. Det blir også satt fokus på forskjellen mellom en integrerende fremgangsmåte versus en inkluderende fremgangsmåte, og på bakgrunn av denne, fremhever forfatteren viktigheten med en inkluderende skolekultur.

Summary

A theoretical essay that aims to focus on the teacher's responsibilities and tasks in accordance to inclusion in a multicultural classroom, using the texts of John Dewey and Theodor Adorno. It is argued in this paper that an inclusive environment in a multicultural classroom, needs a change of the entire education system and of the whole school culture. Author tries to show that schools that reward middle class culture, are not inclusive, but opposes inclusion principles. It will also focus on the difference between an integrative approach versus an inclusive approach, and on this basis, the author highlights the importance of an inclusive school culture.

Innholdsfortegnelse

Forord	5
1. Innledning	6
1.1 Problemstilling	8
1.2 Valg av tekst	9
1.2.1 Tekster fra John Dewey	9
1.2.2 Tekster fra Theodor Adorno.....	11
1.3 Metode	13
1.4 Demokrati, Dannelse og Inkludering	16
1.5 Inkluderende miljø og flerkulturalitet	16
1.5.1 Historikken bak inkluderingstenkningen	17
1.5.2 Den flerkulturelle klassen	18
1.5.3 Skole systemets marginaliserende kultur	20
1.5.4 Et inkluderende miljø i klassen	22
1.6 Oppgavens disposisjon	24
2. John Dewey - om tilretteleggelse av et demokratisk miljø	26
2.1 Lærerrollen og miljøets betydning	26
2.1.1 Det kommunikative miljø	26
2.1.2 Det sosiale miljø	28
2.1.3 Et lærende miljø	30
2.1.4 Det erfaringsbaserte miljø	32
2.2 Det demokratiske miljø	34
2.3 Sammenfatning	38
3. Theodor W. Adorno – om tilretteleggelse av et dannende miljø	40
3.1 Oppdragelse etter Auschwitz og halvdannelsens teori	40
3.2 Halvdannelse – en falsk dannelse	40
3.2.1 Tilpasningens onde	41
3.2.2 Integrering som ideologi	42
3.2.3 Subjekt – Objekt	43
3.2.4 Kollektiv narsissisme	45
3.3 Oppdragelse til kritisk selvrefleksjon	47
3.3.1 «Å leve i erkjennelsen» - en motsetning til idealet «hardhet»	47
3.3.2 Den manipulative karakter	49
3.3.3 Tingliggjort bevissthet	51
3.3.4 Umiddelbart varme	52

3.4 Sammenfatning	53
4. Diskusjon og utdypning av Adorno og Dewey sine tekster	56
4.1 Demokrati og dannelse	57
4.1.1 Lærerens formidlingsevne	57
4.1.2 Lærerens selvrefleksjon og selverkjennelse	58
4.1.3 Lærerens interaksjon med elevene	60
4.1.4 Den mekaniske og den instrumentelt orienterte læreren	62
4.2 Demokrati + Dannelse = Inkludering	63
4.3 Sammenfatning	67
5. Tilretteleggelse av et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse	68
5.1 Grunnleggende verdier og holdninger	68
5.2 Det indre miljø – lærerens dannelsesreise	69
5.2.1 Kontinuerlig bearbeidelse av egne holdninger	69
5.2.2 Kontinuerlig bearbeidelse av elevenes selvfølelse	71
5.3 Det ytre miljø – et interaksjonistisk samvær	72
5.3.1 Kollegialt samarbeid	72
5.3.2 Et godt samarbeid med elevenes hjem	73
5.3.3 Klassen bør bære preg av et sant demokrati	75
6. Konklusjon	77
Litteraturliste	79

Forord

Dette har vært en spennende og interessant oppgave å skrive. Oppgaven har et alvorspreg over seg som jeg mener er verdt å iakttå. Jeg håper og tror at denne oppgaven kan bli til hjelp for mange lærere og for mange skoler som ønsker å ha et inkluderende undervisningsmiljø og en inkluderende skolekultur.

Jeg vil spesielt rette min takk til Aslaug Kristiansen som har veiledet meg med tålmodighet og har hørt på mine mange og lange historier om både mitt liv nå, og om mitt liv før.

Jeg vil også rette min takk til min fantastiske kone Daiga, som tålmodig har holdt ut med meg gjennom disse arbeidsomme månedene.

Sist men ikke minst, vil jeg rette min takk til Universitetet i Agder, institusjon for pedagogikk, som har gitt meg en solid og god utdanning.

ET INKLUDERENDE MILJØ I EN FLERKULTURELL KLASSE

Et fokus på lærerens ansvar og oppgaver

«Kjære Lærer! Jeg er overlevende fra en konsentrasjonsleir. Jeg så det som intet menneske burde være vitne til: Gasskamre bygd av dyktige ingeniører. Barn gasset i hjel av velutdannede leger. Spedbarn drept av erfarne sykepleiere. Kvinner og deres babyer skutt og brent av mennesker med eksamener fra gymnas og universitet. Jeg er blitt skeptisk til utdanning. Min bønn er: Hjelp elevene dine til å bli menneskelige. Ditt arbeid må aldri produsere lærde monstre, dyktige psykopater, velutdannede eichmanner. Lesing, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn mer menneskelige.» {Brev fra en anonym konsentrasjonsleirfange, funnet i Auschwitz i 1945} (Eidsvåg, 2011).

1. Innledning

Skolene i Norge er for lengst blitt flerkulturelle, med alt hva det innebærer. Norske skoler reflekterer den globaliserte utviklingen, barn fra forskjellige kulturer møtes hver eneste dag for å lære. Utfordringen så vel for skolen som for samfunnet for øvrig er selve inkluderingsprosessen. Det er ingen hemmelighet at debattene om innvandring og integrering florerer til stadighet i media, TV og i politiske sammenhenger. Det som ofte preger debattene om flerkulturell forståelse i skolen, handler om diverse måter å integrere de forskjellige kulturene på. Det krever heller ingen dristighet å påstå at mange av disse debattene fokuserer på problemer og veldig lite på løsninger.

I følge Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl har problemet med integrering i praksis vært, bruken av ordet integrering som verb (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007, p. 19). De sier videre at, «Fokus blir på individ, ikke på system. Eleven med vansker skal integreres – underforstått det vedkommende skal integreres i, endres ikke» (Markussen, et al., 2007, p. 19). Et integreringsperspektiv streber etter å forandre individet, slik at individet kan passe inn i det allerede eksisterende

skolesystemet. De som ikke passer inn blir ofte ekskludert og segregert. I følge G. Thomas, D. Walker og J. Webb (2005), er segregasjon ofte assosiert med barn med lærevansker eller fysiske funksjonshemninger, mens eksklusjon ofte er knyttet til barn med atferdsvansker (Thomas, Walker, & Webb, 2005, p. 22). Thomas, Walker og Webb sier videre at:

«Integration – perhaps because of its focus on the child – does not define what is to be done instead of segregation, as Flynn (1993) notes, and thus it has been possible for the processes of segregation and exclusion to continue to be thought of separately» (Thomas, et al., 2005, p. 22).

Integreringsperspektivet har på en måte vært rådløs i henhold til barn som ikke helt passet inn i den «normale klassen», og segregasjon og ekskludering har vært den eneste løsningen. Videre sier Thomas, Walker og Webb (2005) at, inkludering skifter fokuset fra individet til skolen, for å handle med ekskluderingsproblematikken (Thomas, et al., 2005, p. 22). Tilretteleggelse av et inkluderende miljø krever en forandring av hele skolesystemet, her er skolesystemet og undervisningen som er i fokus. «Det er der endringene og tilpasningen til mangfoldet må skje dersom målet er å utvikle en inkluderende praksis» (Markussen, et al., 2007, p. 19).

I et inkluderingsperspektiv er fokuset på systemet og ikke på individ, det er systemet, altså hele skolestrukturen, som skal forandres for å kunne møte individet. Inkludering handler om et interaksjonistisk forhold mellom skolen og elevene, nærmere bestemt mellom læreren og eleven. Skolene trenger lærere som jobber kontinuerlig med å tilrettelegge for et inkluderende miljø, slik at de kan møte alle elever som unike individer gjennom det tilrettelagte miljøet.

I denne oppgaven ønsker jeg først og fremst å løfte fram lærerrollen i lys av et inkluderingsperspektiv og vise hvor viktig lærerens egenskaper og ferdigheter er for elevenes helhetlige vekst. Hensikten er ikke å kritisere lærere, men snarere å hjelpe lærerne til å bli mer bevisste på hva et inkluderende miljø egentlig er, og hvordan de kan tilrettelegge og bidra til at dette miljøet blir en virkelighet i deres klasse.

Oppgavens hovedintensjon er å poengtere at, det å jobbe for å tilrettelegge for et inkluderende miljø i en flerkulturellklasse er lærerens hovedoppgave. Dette miljøet er levende og inviterer til deltakelse, og er i sitt vesen interaksjonistisk, og er dermed fri fra all mekanisk og følelsesløst samvær. Det er derfor Dewey og Adorno blir sentrale bidragsgivere i denne oppgaven.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen har vokst fram gjennom min studering av tekstene til Dewey og Adorno. I boken «Demokrati og Uddannelse» (2005), fremstiller Dewey en fantasifull og tilstedeværende lærer, en som ser hvert enkelt individ og legger undervisningens forløp deretter. Dewey sin lærer kan neppe lage en ferdig planlagt undervisning. Han må tilpasse undervisningen til klassen og hvert enkelt individs behov. Dewey sier at bruken av fantasien er det eneste, som gjør enhver aktivitet mer enn mekanisk. I følge ham er der mange som forbinder det fantasirike med det imaginære og det innbilte, istedenfor å se dette som en varm og intim forståelse av en situasjons fulle omfang (Dewey, 2005, p. 251). I boken hevder Dewey at et godt klassemiljø krever en forandring av selvet miljøet. Han fokuserer mest på skolesystemet og lærerrollen, og argumenterer for at dette miljø må forankres i demokratiske verdier.

Adorno på sin side kritiserer det instrumentalistiske og mekaniske oppdrageren, som ikke ser individet og som kun fokuserer på målet. Oppgaven tar spesielt utgangspunkt i to artikler av Adorno som begge står i boken «Kritikk og krise i pedagogikken», som er redigert av Per Qvale (1972). Adorno argumenterer mot tilpasning av individet inn i et forhåndsbestemt system, og hevder at individet må oppdras til kritisk selvrefleksjon. Han møter utdanningens utfordringer ved å forklare hva en falsk dannelse er, og hvordan en kan kjenne tendensene til dannelsens forfall. Adorno sier at oppdragelsesmetoder og oppdragelsessystemer er selve roten til dannelsens forfall. I følge ham er en dannelse som setter seg selv som absolutt, allerede blitt til halvdannelse (Adorno, 1972a, p. 59).

Dewey er en filosof som har bakgrunn fra flerkulturelle USA, og denne erfaringen har nok påvirket hans demokratiske syn på utdanning. Et demokratisk miljø for Dewey er et miljø uten begrensninger i henhold til rase, økonomiske forskjeller, religion, politiske ståsteder...

Adorno på sin side har en jødisk bakgrunn og opplevde rase trakasseringer som pågikk i tiden før andre verdenskrig og grusomheter som pågikk under andre verdenskrig. Han opplevde nok alt på nært hold siden han bodde i Tyskland under Hitlers tyranni, noe som førte til at han måtte flykte til USA.

I lys av tekster av John Dewey (1859-1952) og Theodor W. Adorno (1903-1969), ønsker jeg å gripe fatt i lærerrollen. Denne rollen skal omfavne dagens flerkulturelle virkelighet, en rolle som er komplisert, men enormt viktig for hvert enkelt individ i klassen og for samfunnet for øvrig. Disse barna er fremtidens samfunnsborgere og skal videreføre de verdiene som gjør oss mennesker til unike individer. Selv om Dewey og Adorno ikke nevner ordet flerkulturelt direkte, ivaretar de likevel med hensyn til sin bakgrunn, disse perspektivene når de skriver om lærerrollen. Inkludering er også et begrep som ikke blir direkte brukt av verken Dewey eller Adorno, men også her, kan en se at verdiene som Dewey legger i et demokratisk miljø og dannelsesverdiene som Adorno argumenterer for, utfyller og utdyper dette begrepet. Dermed består min problemstilling av følgende: *I lys av tekster av Dewey og Adorno - hvordan kan læreren tilrettelegge og bidra til et inkluderende miljø i en Flerkulturell klasse?*

1.2 Valg av tekst

I denne delen skal jeg presentere tekster av John Dewey og Theodor Adorno.

1.2.1 Tekster fra John Dewey

John Dewey ble født i 1859 i USA nærmere sagt Vermont, en landsby med knapt 4000 innbyggere (Vaage, 2000, p. 11). I følge Tomas Englund (2007) var Dewey professor i filosofi og pedagogikk og han var en av USA's mest innflytelsesrike filosofer. John Dewey

var aktiv som forfatter i 70 år og hans forfatterskap gir grunnlaget for den demokratiske formål i utdanningssystemet vårt i den moderne tid (Englund, 2007, p. 377). Man vil som leser forbauses over, hvor mye Dewey fortsatt har å si til vår tids samfunn og forståelse av sameksistens, demokratisk oppdragelse og moderne utdanning (Madsen & Munch, en & Munch, 2005, p. 18).

Boken «*Democracy and Education*» som tok form i 1916, er en av John Deweys store bidrag. Deweys grunnleggende tanker om utdanning og dens viktighet kommer tydelig fram i denne boken. Boken er en klassiker som har hatt og fremdeles har en stor innflytelse i utdanning og forskningssammenheng og er i høyeste grad aktuell.

I boken argumenterer Dewey spesielt for utdanningens rolle i å gi videre de demokratiske verdier. Dewey sier at:

“Væsener, der fødes ikke blott uvidende om – men også ligeglade med – den sociale gruppes mål og vaner, må gøres bevisste om dem og gøres aktivt interesserede. Uddannelse, og uddannelse alene, slår bro over kløften” (Dewey, 2005, p. 24).

Med andre ord krever det sosiale liv en formidling av kunnskap i form av undervisning og læring for å kunne opprettholdes. Dewey tenkte på demokrati som det ideelle samfunnet og sier videre at, «*ideen om uddannelse som en social proces og funktion har ikke noget bestemt indhold, før vi definerer den form for samfund vi tænker på*» (Dewey, 2005, p. 113).

Demokratiet for Dewey starter på skolen hvor fremtidens samfunnsborgere møter denne verdien gjennom en formidler. Skolen og læreren er denne formidleren som skal videreføre selve grunnlaget til en vellykket sameksistens, hvor hvert samfunnsmedlem har rett til å bidra med både handling og ord. Demokrati for Dewey betyr at en skal alltid gi diskusjonen og dialogen en sjanse, og det er viktig at skolen og lærerne praktiserer denne form for samvær.

I følge Dewey er demokratiet en livsform som er styrt av hvert enkelt menneskets personlige tro på det daglige samvirke og samvær med andre mennesker. Når det oppstår konflikter, – og de oppstår alltid – så kan en så langt som mulig flytte denne konflikten fra maktens og voldens til diskusjonens og intelligensens sfære for å bli løst. Det vil i utgangspunktet si at vi behandler de, som er uenige med oss, til og med dypt uenige, som noen, vi kan lære av, og dermed som våre venner (Dewey, 2005, p.16).

Dewey nevner flere miljøer som læreren bør ta hensyn til for å kunne tilrettelegge og bidra til et godt demokratisk miljø i klassen. Disse henger tett sammen, mangelen på et miljø vil påvirke de andre og skape et utfordrende og krevende miljø, som kan skade elevens helhetlige utvikling. Jeg kommer tilbake til disse miljøene litt senere i oppgaven.

1.2.2 Tekster fra Theodor Adorno

I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om to artikler av Adorno som står i boken «Kritikk og krise i pedagogikk», en bok som Per Quale (1972) har redigert. Den ene av de artiklene heter «*Oppdragelse etter Auschwitz*» (1966/1972). Artikkelen ble til ved at Adorno i 1966 holdt et radioforedrag som senere ble berømt (Eidsvåg, 2011). Den andre artikkelen heter «*Halvdannelsens teori*» (1959/1972), denne ble utgitt som et essay i 1959.

Adorno ble født i Frankfurt, hans far var jøde og hans mor var av italiensk opprinnelse. I følge Kjell E. Johansen (1992) var Adorno professor i filosofi og sosiologi ved Universitetet i Frankfurt. Han ble drevet til landflyktighet i 1934 under Hitler regimet og fortsatte sin filosofiske karriere i New York sammen med Marx Horkheimer (Adorno & Johansen, 1992, pp. 11-12).

Erfaringene med den barbariske fascismen preget det meste av det Adorno skreiv, og det var mye. De samla skriftene hans i følge Arild Linneberg (2005), fyller tjue tykke bind. I tillegg kommer fjorten bind etterlatte skrifter og forelesninger. Adorno skreiv om filosofi, sosiologi, psykologi, musikk, litteratur og kunst (Linneberg, 2005, p. 11).

Jeg har valgt de to ovenfor nevnte artikler på bakgrunn av at disse omhandler direkte om oppdragelse og oppdragerens rolle. Valget falt naturlig på disse med hensyn til mitt fokus i denne oppgaven, nemlig lærerrollen.

Etter studering av disse artiklene fant jeg ut at den tyske filosofen Hegel blir ofte nevnt eller referert til, på en kritisk måte. Dermed måtte jeg lese litt om Hegel og hans filosofi for å kunne forstå helheten og dybden i Adornos artikler.

I grove trekk kan man si at Hegels filosofi ettersøkte en sterk stat som kunne overføre dannelsen til sine borgere. Det var staten som skulle legge til rette for at menneskene kunne fritt utfolde og utvikle sine evner. Hans filosofi har på en måte byttet ut individet med borgeren, en god og pliktig borger som skulle gjøre det som staten ba ham om.

I følge Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003) er staten for Hegel *«overindividuel i en sådan grad, at dens eksistens ikke baserer seg på en aftale mellom mennesker, men på et åndeligt princip i tilværelsen. Staten som begreb har eksistert fra historiens begyndelse i verdensåndens bevidsthed, og den fuldkomne stat har været målet for verdenshistorien»* (Korsgaard & Løvlie, 2003, p. 20). Hos Hegel blir et hver menneskets frihet et samfunnsmessig og statlig prosjekt. En frihet som ikke institusjonaliserer seg, er ingen frihet (ibid., 2003, p.20).

Den største grunnen som Adorno hadde for å kritisere Hegels filosofi, er Hitler regimets bruk av den. Hitler brukte nettopp Hegel for å rettferdiggjøre sin streben etter å bygge opp en sterk stat, som skulle drive mennesket mot det perfekte. Alt som hindret Hitler regimet til å kunne realisere dette målet, ble regelrett utryddet og Auschwitz ble en realitet. Derfor er Adornos pedagogiske prosjekt styrt av slagordet «Aldri mer Auschwitz» og av det sentrale problemet om hvordan man kan utvikle en pedagogikk som nettopp hindrer en slik gjentakelse (Haaland, 2011, p. 187).

Adornos filosofi ønsker å vekke opp den oppvoksende generasjon til å se med kritiske øyner på makt eliten og makt personer, slik at en ikke blindt adlyder dem. Han ønsker at individer skal være så reflekterte at de ikke deltar i felles aktiviteter som fører til urettferdigheter og umenneskeligheter.

1.3 Metode

I denne oppgaven bruker jeg den hermeneutiske tilnærmingen for å forstå tekstene til Dewey og Adorno. I følge Bernt Gustavsson (2007) kan hermeneutikk best oversettes med tolkningslære. Videre sier han at, ordet hermeneutikk har sitt utspring i det greske ordet «hermenia», som betydde tolkning og oversetting av mening (Gustavsson, 2007, p. 499). I følge Steffan Selander (2010) vokste hermeneutikken fram gjennom tolkninger av antikke tekster så vel som av bibel og lovtekster. Selander sier videre at det vokste fram ulike tolkningstradisjoner, hvilke Friedrich Schleiermacher forsøkte å sammenføre til en grunnleggende tolkningsmodell. I denne fantes det noen sentrale ingredienser, den første handlet om forfatterens intensjoner. Tolkeren skulle forsøke å leve seg inn i forfatterens situasjon og intensjon. Den andre handlet om historisk og språklig forståelse, hvilke dreier seg om å forstå og kunne skille mellom ulike betydninger av språklige uttrykk under ulike tideverv. Den tredje handlet om at tolkeren skulle gjenskape forfatterens opprinnelige intensjoner. Schleiermacher kalte dette for en «divinatorisk» akt. Han kalte tolkningsarbeidet for en hermeneutisk sirkel bevegelse, hvor man både går fra del til helhet og fra helhet til del, for å forstå tekstens helhet (Selander, 2010, pp. 32-33).

I min tolkning av tekstene til Dewey og Adorno har jeg forsøkt å leve meg inn i deres situasjon og intensjoner. Jeg har prøvd å se hvilke betydning deres tekster har for oss i dag, og hva som var deres hensikt med tekstene. For meg fremstår deres tekster like aktuelle i dag som den gang de skrev dem, fordi både Dewey og Adorno setter fingeren på noen aktualiteter og temaer, som er kjernen i mellommenneskelige relasjoner. Disse er relasjoner som alltid er like aktuelle og verdifulle, uansett historisk tid og sted.

I disse tekster har jeg prøvd å gå fra del til helhet og fra helhet til del, for å kunne forstå tekstenes kompleksitet. Når det gjelder Dewey, har jeg først prøvd å gå i dybden på hva demokratiet betyr for ham. I boken «Demokrati og utdanning» (2005), slik som jeg ser det, knytter han demokratiet til utdanning og undervisning på en uatskillelig måte. Av den grunn har jeg forsøkt å se hvilke vei Dewey mener at skolene og lærerne må gå for å kunne skape et skolemiljø som er bundet i demokratiske verdier. Etter en lang og spennende prosess, fant jeg i min studering av hans tekster, at Dewey utdyper og fremlegger flere delmiljøer som bør være tilstede i klassen for at et demokratisk miljø kan prege hele skolen. Med andre ord, har

jeg tolket meg frem til at, disse miljøene til sammen danner et demokratisk miljø, og læreren og skolene må jobbe kontinuerlig for å tilrettelegge for hvert enkelt av disse miljøene. Mangel på tilstedeværelse av et av miljøene, kan skade hele den demokratiske prosessen. Disse miljøene som jeg har kalt «Det kommunikative miljø», «Det sosiale miljø», «Et lærende miljø» og «Det erfaringsbaserte miljø» blir utdypet hver for seg senere i oppgaven. Dewey selv deler ikke opp i de miljøene slik som jeg har gjort i oppgaven, men han nevner uttrykkelig miljøets betydning for vekst og fremgang, og han nevner miljøets betydning for en levende og demokratisk utdanning. Samtidig nevner han viktigheten med en lærer som legger til rette for et miljø som er i sitt vesen interaksjonistisk.

I min tolkning av tekstene til Adorno, har jeg også forsøkt å gå fra del til helhet og fra helhet til del, for å kunne forstå tekstenes betydning. For meg bærer tekstene til Adorno et alvorspreg. Jeg mener at alvoret i hans tekster er like aktuelle i dag som den gang. Det som framstår for meg, som hovedintensjonen i tekstene til Adorno er; «Hvordan kan vi hindre en gjentakelse av Auschwitz?». Tekstene til Adorno som jeg bruker i denne oppgaven, «Halvdannelsens teori» (1972) og «Oppdragelse etter Auschwitz» (1972), retter seg ikke direkte mot læreren og skolen, men han snakker heller om oppdrageren. Jeg tolker og knytter oppdrageren til læreren og skolen, og på den måten aktualiserer jeg tekstene hans til å passe inn i dagens skolesammenheng, og til hva lærerne og skolene trenger i dag for å nedkjempe halvdannelsen.

Adorno deler ikke opp i de ulike menneskelige eller rettere sagt umenneskelige egenskapene, på den måten som jeg gjør her. Men han nevner de ulike farene ved disse, noe som jeg har tolket på den måten som fremstår i denne oppgaven. De ulike egenskapene som Adorno knytter til oppdrageren, har jeg knyttet og overført til læreren, og på den måten har jeg aktualisert temaet til å gjelde dagens lærere og skoler.

I oppgavens diskusjons og utdypningsdel, har jeg fokusert kun på likheter mellom Dewey og Adorno. Jeg har tolket meg fram til disse likhetene, noe som jeg mener er sannsynlig og gjennomførbart. For meg fremstår Dewey og Adorno sine tanker som mer like enn ulike. Begge fremmer noen verdier og kvaliteter som er grunnleggende menneskelige, hvilke bør være tilstede hos enhver oppdrager. Jeg er fullt klar over at for eksempel hva Adorno legger i begrepet kollektivitet og hva Dewey legger i begrepet treningsmiljø kan neppe virke gjenforenlig, men jeg har tolket meg fram til å se likhetene, og til å gå i dybden

på hva det er som egentlig blir berørt her. Jeg har hele veien hatt lærerrollen og skolen i mine tanker, under disse sammenligningene, noe som har vært krevende siden tekstene til Adorno ikke berører læreren og skolen direkte. På en annen side, utfordrer tekstene til Adorno et hvert menneske til å jobbe med seg selv, og til å være selvreflektert, noe som jeg mener er en viktig og betydningsfull kvalitet som bør være tilstede hos enhver lærer. Adorno fremmer menneskets indre kvaliteter mens Dewey påpeker viktigheten med tilretteleggelse av et miljø som fremmer demokratiske verdier. Av den grunn har jeg valgt å se på likhetene mellom Dewey og Adorno, for å kunne få en klarere bilde av hva en lærer trenger for å kunne tilrettelegge for et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse. Jeg mener og tolker det slik at, tilretteleggelse av et inkluderende miljø, trenger både «Dewey» og «Adorno», altså både tilstedeværelse av et dannende miljø og et demokratisk miljø.

Jeg har på tross av de historiske perspektivene som både Dewey og Adorno befant seg i, og de ulike betydninger av språklige uttrykk som er bundet i deres tideverv, valgt å aktualisere deres tekster til å gjelde dagens samfunn og skole. Alvoret i oppgaven har vokst fram gjennom min studering av tekstene til Dewey og Adorno, kanskje spesielt Adorno. Leseren kan selv vurdere om det er nødvendig med en så alvor preget oppgave, men min intensjon - noe som jeg mener er i tråd med Dewey og Adorno sine intensjoner - er å sette fokus på noen aktualiteter som kan være med å gjøre skolen til et bedre sted for alle, uansett rase, økonomiske eller kulturelle bakgrunn.

Jeg er klar over at valg av problemstilling har styrt mitt fokus, og har ført til at jeg har vært på utkikk etter svaret på problemstillingen i tekstene til Adorno og Dewey. Hadde min problemstilling handlet om noe annet enn denne som er hovedfokuset i min oppgave, så ville mitt fokus på tekstene vært annerledes. Jeg har på en måte lest og tolket tekstene til Dewey og Adorno med utgangspunkt i min problemstilling. Dette fører igjen til at leseren kan møte nye sider ved tekstene til Dewey og Adorno, som kanskje aldri før er blitt presentert på den eksakte måten.

1.4 Demokrati, Dannelse og Inkludering

I denne oppgaven vil jeg påstå at, tilretteleggelse av et inkluderende miljø i en flerkulturellklasse krever, en sammensetning av et dannende miljø og et demokratisk miljø i klassen. Tilretteleggelse av dette miljøet, krever at læreren for det første skaper et ytre miljø hvor demokratiske verdier er til stedet. Dette ytre miljøet vil bestå av kombinasjonen av flere delmiljøer, noe som forklares nærmere ved hjelp av Dewey litt senere i oppgaven.

For det andre trenger læreren å jobbe kontinuerlig med seg selv og sine holdninger, for å kunne la en inkluderende tankegang prege hele hans fremgangsmåte. Her kreves det et kritisk og selvreflekterende lærer, som jobber med å gi videre inkluderende verdier til sine elever. Ved at læreren lever i dette selv, vil han også klare å overgi disse verdiene til andre, noe som forklares nærmere ved hjelp av Adorno.

På bakgrunn av dette vil tilretteleggelse av et inkluderende miljø kreve tilstedeværelse av både et ytre og et indre miljø. Det ytre miljøet representerer det interaksjonistiske samværet i klasserommet, altså et demokratisk klassemiljø, og det indre miljøet representerer lærerens og elevens dannelsesreise, altså et dannende miljø, som er kontinuerlig bearbeidelse av det indre selvet, ved blant annet refleksjon og selverkjennelse. Dette kommer vi tilbake til litt senere i oppgaven.

1.5 Inkluderendemiljø og flerkulturalitet

En skole som tilrettelegger for et inkluderende miljø, åpner i utgangspunktet opp for en ny skolekultur. Denne nye kulturen er med på å drive fram et nytt system av væremåter og holdninger hos skoleansatte, noe som igjen påvirker deres undervisningsmetode. I den nye kulturen jobber alle bevisst mot en inkluderende framgangsferd. Flerkulturalitet i den nye kulturen er en ressurs og ikke et problem, noe som driver personalet til å tenke og handle på nye måter.

1.5.1 Historikken bak inkluderingstenkningen

I det forrige århundre, i følge K. Topping og S. Maloney (2005), førte bekymringer for elever med alvorlige lærevansker, til en hel industri som tilbød spesialundervisning i spesialskoler. Dette skjedde uten noe hold i forskning som skulle tilsi at barn lærte bedre i segregerte klasser (Topping & Maloney, 2005, p. 2). Dermed har mange skoler brukt denne praksisen uten at det har kommet, de segregerte barn til gode. Segregering i skolesammenheng forbindes med å ta elever ut av den ordinære undervisningen. I følge Nordahl (2007) har begrunnelsen vært at de trengte noe annet, noe mer velegnet for deres behov, og ofte har dette annet vært spesialundervisning (Markussen, et al., 2007, p. 10). I den senere tid har det vært et økende ønske om å få barn med lærevansker inn i vanlige klasser. Fra 1980 til 1990 fikk stadig flere elever sitt spesialpedagogiske tilbud i sin ordinære klasse ved at det var en ekstra lærer til stedet (Markussen, et al., 2007, p. 17).

En avgjørende forskjell mellom inkludering og integrering er nettopp synet på segregering. I et integreringsperspektiv har fokuset ofte vært på individ og ikke system, det vil si at skolesystemet som barnet skal integreres i ikke blir endret. Mens et inkluderingsperspektiv handler om prinsipper og utviklingsmetoder som stadig jobber for deltakelse av alle barn i undervisningen, uansett lærevansker eller atferdsvansker. I følge Bachmann og Haug (2006) handler inkludering om å styrke felleskapet slik at elever er medlemmer av samme klasse, slik at deltakingen økes og alle får bidra til felleskapet og nyte det ut fra sine forutsetninger. I tillegg omfatter inkludering en økning av demokratiseringen, slik at alle stemmer blir hørt, i samme tid handler den også om å øke elevenes læringsutbytte, slik at elever får en opplæring de har nytte av (Bachmann & Haug, 2006, p. 88).

Selvet inkluderingsbegrepet ble først introdusert i UNESCOs Salamancaerklæring. Mer enn 300 deltakere fra 92 land og 25 organisasjoner samledes i Spania fra 7. til 10. juni 1994 for å fremme målet for utdanning for alle, i en inkluderende undervisningsklasse (UNESCO, 1994).

Begrepet inkludering dukket først opp i den norske læreplan for den 10-årige grunnskolen, der det står følgende: «*For å imøtekomme elevenes ulike bakgrunn og forutsetninger må enhetsskolen være et romslig og inkluderende fellesskap*» (KUF, 1997). I

USA oppstod inkluderingsbevegelsen i følge Nordahl i 80-årene, som en reaksjon på at integreringen ikke hadde redusert segregeringen i amerikanske skoler (Markussen, et al., 2007, p. 18).

Inkludering i en undervisnings kontekst er assosiert med den voksende globale bevegelsen som promoterer grunnleggende menneskerettigheter og like muligheter til alle mennesker i verden (Kovac & Jortveit, 2011, p. 290). Den har også blitt tydeliggjort i flere av de forente nasjoners (FN) dokumenter, som er spesielt rettet mot å sikre og ivareta ideen om inkludering, uavhengig av kulturelle bakgrunn eller utviklingsnivå (ibid., 2011, p. 290).

Inkludering til forskjell fra integrering handler om alle elever og ikke bare elever med særlige behov. I et inkluderingsperspektiv er lærerrollen særdeles viktig, det er læreren som skal kontinuerlig vurdere sin framgangsmåte for å kunne møte hver enkel elev, og gi dem den undervisningen som de har mest utbytte av og i tillegg bygge et godt klassemiljø.

1.5.2 Den flerkulturelle klassen

Betegnelsen «flerkulturell klasse» forteller oss at her er det mange forskjellige kulturer som er samlet i samme klasse. Med forskjellige kulturer så mener en, diverse nasjonaliteter som er sammen i en klasse. I en etnisk norsk skoleklasse ville en ikke brukt ordet kultur og kulturforskjeller på samme måte som man gjør i en flerkulturell klasse. Susan Cross og Jonathan Gore (2003) referer til den amerikanske psykologen Harry Triandis (1996) og skriver dette om kultur:

«Culture is a set of meanings, beliefs, and practices that guide the formation and maintenance of social institutions, the creation of social products, and the development of its members» (Cross & Gore, 2003, p. 536).

Begrepet kultur kan defineres på mange måter. En kan snakke om kultur på et generelt grunnlag, for eksempel den norske kulturen. Men man kan også snakke om kultur som noe særegent, for eksempel familiens og hjemmets kultur. Mange etnisk norske barn som tilhører majoritetskulturen kan i samme tid ha en annen kultur hjemmet. Barn av aktivt kristne

familier i Norge kan møte prinsipper og verdier hjemmet som strider mot de som majoriteten står for, for eksempel sex før ekteskap, alkohol bruk og banning.

Minoritetsbarn blir ofte omtalt som tokulturelle, det vil si at de har en kultur hjemmet og møter en annen kultur på utsiden av familiens fire vegger. Men som vi nevnte ovenfor er ikke dette noe som bare minoriteter opplever. I følge Brenna (2008) gjør et menneske ulike erfaringer og blir formet og preget av de omstendighetene som er rundt det. Summen av det er med på å påvirke individets kulturelle og personlige identitet. Selv om en elev har foreldre med tyrkisk bakgrunn, «*vil det likevel være vanskelig å si at den elevens kultur er tyrkisk*» (Brenna, 2008, p. 19). Det vil med andre ord si at kultur er noe personlig, og den er i stadig utvikling. Den påvirker og blir påvirket av omstendighetene, tidsepoken, hvilken kommune man bor i eller hvilke venner man omgås med. Å vokse opp i en liten by som Lillesand er ganske annerledes enn å vokse opp i Oslo, noe som igjen kan prege ens personlige kultur.

En kan på en måte si at et inkluderende miljø handler om en kultur som skolen skal være i besittelse av, noe som skal prege hele skolen. Denne kulturens møte med den individuelle kulturen som hver elev er i besittelse av, former noen verdier og holdninger. Disse er verdier som vil prege hele skolen, fra assistentene til lærerne, fra rektoren til vaskepersonalet, foreldrene og foresatte. Den handler ikke om hvor mange prosent av barna som kan inkluderes i den ordinære klassen, men den handler om normer og kvaliteter som skolen og dens personalet jobber kontinuerlig med, for å møte elevene med den respekten som et hvert individ krever. Evans og Lunt (2005) sier:

«Inclusive education is about values and principles, about the kind of society that we want and the kind of education that we value» (Evans & Lunt, 2005, p. 43).

Lærerens rolle er blant annet å skape en arena, hvor fremtidige samfunnsborgere blir møtt med verdier og prinsipper, som er preget av et inkluderende undervisningsmiljø. Dette er noe som skal gjelde alle elever, uansett kultur eller klassebakgrunn.

Forskning viser der i mot at mange skoler premierer en viss type kultur fremfor en annen, en kultur som kan marginalisere elevenes muligheter istedenfor å fremheve og

oppbygge dem. Vi vil se nærmere på den type kultur, fordi skolen og lærerne trenger å bringe dette til bevissthet. I følge Nordahl (2005) vil kjennskap til og forståelse av elevenes erfaringer og oppfatninger være en nødvendig og vesentlig forutsetning for å se hvordan elevene er i interaksjon med skolens kontekst. Skolens undervisning og læringsmiljø danner vesentlige betingelser for hva elevene erfarer og hvordan de handler (Nordahl, 2005, p. 34).

1.5.3 Skolesystemets marginaliserende kultur

Vi vet at skolens intensjon særlig i de siste 50 år vært, ikke bare at alle elever skal ha like rett til opplæring og utdanning, men at det skal gjelde uansett økonomisk stilling og hvor en bor i landet (Dale, 2008, p. 159). Likevel ser vi at noen barn faller på utsiden av skolesystemet, og det gjelder stort sett barn med dårligere økonomiske og sosiale forutsetninger eller bakgrunn.

Forskning viser at barn med minoritets bakgrunn hører i større grad til denne kategorien, hvor foreldrene har arbeiderklasse bakgrunn og lavere økonomiske stillinger enn majoritetsbarn (Fekjær, 2006, p. 60). Med «falle ut av skolesystemet» så mener vi et system av væremåter, holdninger, eller med andre ord en «habitus» som noen skoler verdsetter mer fremfor andre, og det fører til at de som ikke behersker dette systemet blir nærmest ekskludert. Med habitus mener Bourdieu systemer av disposisjoner, som tillater mennesker å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden (Broady, 2003, p. 457).

Alle mennesker er per definisjon utrustet med habitus, men noen borgeres habitus blir verdsatt høyere enn andres, og denne verdissetingen kan skifte fra gruppe til gruppe. Bourdieu beskriver hvordan skolesystemet møter barn ulikt, avhengig av deres bakgrunn. I følge ham vil skolen og lærerne være tilpasset middelklassekulturen. De barna som har kulturell kapital eller den riktige væremåten, preferansen, altså den riktige habitus, vil belønnes i skolesystemet (Fekjær, 2006, p. 63).

Kapital i Bourdieus forstand er ressurser, noe som i den sosiale verden tillegges verdi, og der eksisterer typer av habitus, som fungerer som kapital, kun når vi beveger oss innen for bestemte grupper. Eller med andre ord; «*vi er hver især begavet med en habitus, men det er markedet, der avgjør, hvilke ingredienser i og effekter av denne habitus, der skal fungere som kapital*» (Broady, 2003, p. 480).

Et skolesystem som belønner middelklassens kultur, har en marked for en bestemt type habitus, som minoritetsbarn i større grad mangler. Grunnen til denne mangel er i følge Fekjær (2006) at en stor andel av minoritetsfamilier har arbeiderklasse bakgrunn. Dette utgangspunktet kan igjen føre til at minoritetsungdom presterer dårligere i henhold til skolefag, sammenlignet med majoritetsungdom, og tar sjeldnere videregående og høyere utdanning (Fekjær, 2006, p. 61). Forskning som er gjort i engelske skoler viser samme tendensen, og i tillegg viser de at lærerne har større forventninger til elevene som har foreldre med høyere utdanning enn til dem som har foreldre med lavere utdanning (West & Pennel, 2005, p. 74).

Skolene har gjerne den beste intensjonen for alle barna, men favorisering av middelklassekulturen kan resultere i en integrerende framgangsmåte, fremfor inkluderende undervisning. I en integrerende skolekultur er fokuset, som vi har nevnt tidligere, på eleven og ikke på selve skolesystemet. I en slik kultur er det eleven som skal forandres eller har skylden og ikke læreren. Evans og Lunt (2005) sier at:

«Exclusion and segregation are key elements in protecting an educational system which does not sufficiently recognize and cater for individual difference» (Evans & Lunt, 2005, p. 52).

Skolens verdsettelse av den dominerende kulturen kan, bevisst eller ubevisst, påvirke lærernes væremåter og holdninger i forhold til minoritets elever i klassen. Dette kan igjen føre til sosial eksklusjon som i følge Topping og Maloney (2005) er assosiert med fattigdom, arbeidsledighet, lav inntekt... (Topping & Maloney, 2005, p. 2).

Skolene og lærerne trenger å bruke forskning til å gå dypere inn i sin praksis og rette opp holdninger og væremåter. Forskningen har lenge pekt på dårlige skoleprestasjoner og antiskole holdninger hos barn med arbeiderklasse bakgrunn { (Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002) (Jackson, 2006) }. Music og Godø (2011) sier:

«I studier av motstand i skolen blir altså gjerne sub – og motkulturer knyttet til ungdom fra lavere sosiale lag. Negative holdninger til skolen blant grupper av arbeiderklassegutter blir i disse studiene tolket som opposisjon mot skolens middelklassekultur og som en kompensasjon for manglende skoleprestasjoner» (Music & Godø, 2011, p.6).

Det er av stor betydning at skolene og lærerne tar denne informasjonen på alvor, og retter oppmerksomheten mot disse elevene. En inkluderende skole og et inkluderende undervisningsmiljø jobber kontinuerlig for en inkluderende kultur hvor alle blir verdsatt for den de er og ikke for hvem, blant annet, deres foreldre er.

I følge Nordahl (2005) vil et godt inkluderende miljø bidra til et godt klassemiljø. Dette vil bidra til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd, og dette vil igjen tilrettelegge for motiverte og velfungerende elever, som igjen bidrar til et godt læringsmiljø (Nordahl, 2005, p. 42). Vi ser tydelig at alt henger sammen som et kjede, den ene konsekvens bidrar til den andre.

1.5.4 Et inkluderende miljø i klassen

Et inkluderende miljø trenger en lærer som har evne til å formidle kunnskap på en måte som inkluderer hele barnet. Lærerens formidlingsevner kan ofte bli vurdert ut i fra hvor gode lærerne er til å formidle kunnskap i form av fag. Noe som kan bli glemt i disse vurderingene, er viktigheten med den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og elev. Andy Hargreaves (2003) sier:

«Skoler med karakter innser at læring ikke bare er en kognitiv og intellektuell praksis, den er også sosial og emosjonell. Gode lærere forstår til fulle at undervisning og læring blir vellykket når lærerne har et omsorgsforhold til elevene og når elevene går følelsesmessig opp i læringen» (Hargreaves, 2003, p. 87).

I følge David Hansen (1995), bør selve rollen som lærer virke som et speil på læreren, slik at han stadig ser seg selv i rollen og vurdere seg selv og reflektere over sin egen framgangsferd (Hansen, 1995, p. 139). Dermed kan en påstå at et inkluderende miljø krever for det første en lærer som stadig jobber med seg selv og sine holdninger og for det andre en som jobber kontinuerlig med å inkludere hele barnet. Det vil igjen si at en inkludering av elevens emosjonelle og følelsesmessige side er like stor del av lærerens rolle, som formidlingen av kunnskap. Mangel av oppmerksomhet på den emosjonelle siden, kan føre til skjevhet og ubalanse i klassen, noe som kan skape frustrasjon både hos eleven og underviseren. I følge Hargreaves (2003) er følelser ikke bare viktige som kontekst for læring, de inngår også i selve læringen og undervisningen, «*både som del av læringsprosessen og som sosiale og moralske mål for og følge av den. Medfølelse er demokratiets emosjonelle grunnlag*» (Hargreaves, 2003, p. 88)

Forskning har vist at lærerens interaksjon med eleven er av stor betydning for elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling {(Nordenbo & Sivesind, 2008), (Hattie, 2009), (Kjærnsli, 2004), (Nordahl, 2000)}.

Nordahl (2005) påpeker at læringsmiljø handler i stor grad om de kontekstuelle betingelsene i skolen, om elevene blir sett og hørt av læreren og skolen. Videre sier han at:

«Ved å lytte til elevenes erfaringer vil skolen og lærerne ha forutsetninger for å se at de selv har motiver og egeninteresser i klasserommet som påvirker det som foregår der» (Nordahl, 2005, p. 33).

Lærerens reaksjoner og utspill blir overfor guttene i Music og Godø (2011) sine undersøkelser svært sentrale i spillet om anerkjennelse. Flere av guttene i intervjuene deres sier at de savner å ha et normalt forhold til lærerne. Music og Godø (2011) sine undersøkelser viser også at elevene ønsker å ha en lærer som er opptatt av deres framgang og utvikling. En av guttene i intervjuene nevner at, oppmerksomhet fra læreren vil medføre til at elevene ønsker å investere ytterligere i skolen og skolearbeidet (Music & Godø, 2011, p.17-18).

I følge John Hattie (2009) krever et godt læringsmiljø en lærer som er involvert i læringen sammen med eleven. En lærer som ser læring gjennom elevenes øyne, en som tilrettelegger for et miljø som får elevene til å se på læreren som en døråpner til deres kontinuerlige læringsprosess (Hattie, 2009, p. 22). Denne interaksjonen mellom lærer og elev er selve nøkkelen til et miljø som er inkluderende, et miljø som inviterer til læring og sosialsamvær.

1.6 Oppgavens disposisjon

I den andre og tredje del av oppgaven skal jeg ved hjelp av tekster av Dewey og Adorno, se på noe av de kvaliteter og egenskaper som de mener bør være tilstede hos læreren for at han skal kunne skape et godt faglig, sosial og emosjonell miljø i klassen. Dewey fokuserer på klassemiljøet og lærerrollen knyttet til tilretteleggelse av et demokratisk miljø, mens Adorno retter oppmerksomheten på de indre kvaliteter hos læreren. Det er kvaliteter som fremmer dannelse og fører til kritisk selvrefleksjon.

Den fjerde delen av oppgaven blir en diskusjon og utdypnings del med henblikk på Dewey og Adorno sine teorier. Her vil vi se at summen av et godt klassemiljø og lærerrollens indre kvaliteter er hva læreren trenger for å kunne bidra og tilrettelegge til et inkluderende miljø i klassen.

I den femte del av oppgaven vil jeg komme fram til noen kvaliteter og verdier som jeg mener bør ligge til grunn, for at læreren skal kunne tilrettelegge og bidra til et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse. Denne delen er inspirert av min studering av Dewey og Adorno sine tekster. Selv om disse ikke blir så mye nevnt her, kan leseren likevel se inspirasjonen fra disse. Med andre ord er den siste del av oppgaven mitt særlige bidrag, hvilke jeg håper og tror vil hjelpe lærerne til å tilrettelegge og til å fremme en inkluderende kultur i deres flerkulturelle skoler.

I fortsettelsen, skal jeg presentere Dewey og hans tankegang. Dewey var opptatt av et godt fungerende miljø i klassen, hvor faglige og sosiale ferdigheter skulle gå hånd i hånd. Han fremhevet viktigheten med lærerrollen og om hvordan læreren kunne skape et klassemiljø,

hvor elevene ble møtt med grunnleggende demokratiske verdier. Disse var verdier som skulle forme, danne og istandsette fremtidige borgere. I boken «Demokrati og utdanning» maler han et bilde av en engasjerende og dyktig lærer som ikke bare er opptatt av det faglige men også av klassens sosiale tilstand.

2. John Dewey - om tilretteleggelse av et demokratisk miljø

I det følgende skal jeg presentere fire delmiljøer, som til sammen danner det demokratiske miljøet i klassen.

2.1 Lærerrollen og miljøets betydning

Tilstedeværelse av et demokratisk miljø i klassen er et resultat av interaksjon mellom flere miljøer. For læreren innebærer denne forståelsen, at han jobber aktivt med å tilrettelegge for hvert av de enkelte miljøene. Elevene som befinner seg i disse miljøene er i interaksjon med sine omgivelser, og blir påvirket av dem. Det er derfor av stor betydning at læreren ser viktigheten med miljøets betydning. Endrer læreren omgivelsene og mønstrene i disse miljøene, vil også interaksjonen endres, og dermed påvirkes også læringen. Videre skal vi se nærmere på disse miljøene som består av, «*Det kommunikative miljø*», «*Det sosiale miljø*», «*Et lærende klassemiljø*» og «*Det erfaringsbaserte miljø*».

2.1.1 Det kommunikative miljø – gir rom til både formell og uformell læring i klassen

I følge Dewey fortsetter samfunnet å eksistere gjennom overleveringer og gjennom kommunikasjon (Dewey, 2005, p. 26). Det virkemiddelet som binder oss mennesker sammen i et samfunn er kommunikasjon. Dewey sier at, «*der er mere end et rent etymologisk bånd mellom ordene common, community og communication*» (ibid., 2005, p. 26). Disse er engelske ord for felles, felleskap og kommunikasjon. I følge Dewey lever mennesker i en felleskap i kraft av de ting, de har til felles, og kommunikasjon er den måte, hvorpå de får ting til felles (Dewey, 2005, p. 26). Disse ting er noen felles verdier som alle medlemmene i samfunnet respekterer, men disse verdiene kan ikke overgis som mursteiner eller deles som brød. Den form for kommunikasjon som sikrer deltagelse i en felles forståelse, omfavner både følelsesmessige og intellektuelle disposisjoner.

En skole klasse er en felleskap og det er lærerens ansvar å skape et kommunikativt miljø hvor alle føler seg sett og hørt. For i følge Dewey kan en ikke regne alle typer felleskap som kommunikative. Et stort antall menneskelige relasjoner befinner seg i en mekanisk plan

hvor individer utnytter hverandre for å oppnå ønskede resultater. Personene i disse følelseløse og mekaniske relasjonene brukes og utnyttes uten å ta hensyn til de følelsesmessige og intellektuelle disposisjoner (Dewey, 2005, p.26).

Kommunikasjonen mellom lærer og elev trenger å være levende, fordi kommunikasjon er som kunst. Dermed vil et hvert sosialt uttrykk være levende og forårsake utvikling, hvis det blir formidlet på en levende måte. «*Kun når det stivner i en form og foregår rutinemæssigt, mister det sin dannende kraft*» (Dewey, 2005, p.27). Undervisningen skal gi rom for bearbeidelse av elevenes erfaringer og i samme tid skape rom for fantasi og utfoldelse. Selv om lærerens viktigste oppgave er å gjøre elevene i stand til å ta del i felleskapet, blir ofte den uformelle siden ved undervisningen nedprioritert til fordel for den formelle og strukturelle siden. I følge Dewey blir ikke de sidene som er av stor betydning for det sosiale livs struktur innlemmet i undervisningen, dermed får kun de tekniske og strukturelle viten uttrykt gjennom symboler, en fremtredende plass i skolen (Ibid., 2005, p.30). Det vil med andre ord si at, læreren gir lite rom til å kommunisere med elevene om mellommenneskelige og følelsesmessige emner. Fagene får for mye plass, og elevene får ikke uttrykt seg i klassen.

Derfor, en av lærerens viktigste utfordringer er å finne en passende balanse mellom den formelle og den uformelle, den tilfeldige og den målrettede form for undervisningen.

Dewey sier:

«Hvis tilegnelsen af viden og af teknisk-intellektuelle færdigheder ikke påvirker dannelsen af en social disposition, mister den almindelige levende erfaring sin betydning, mens uddannelsen, for så vidt som dette er tilfældet, kun skaber 'skarpe hoveder, dvs. egoistiske specialister» (Dewey, 2005, p. 30).

Dermed trenger tilretteleggelse av et kommunikativt miljø, oppmerksomhet rundt og bearbeidelse av både den emosjonelle, altså den uformelle siden av undervisningen og den faglige, altså den formelle siden av undervisningen. På den måten blir hele barnet inkludert i undervisningen, og elevene føler at læreren er interessert i dem og ikke bare i deres faglige prestasjoner.

Det er viktig at læreren unngår å dele opp mellom hva eleven bevisst lærer i den faglige delen av undervisningen og gjennom spesifikke læringsoppgaver, og hva han ubevisst lærer i å dele felleskap og felles verdier med læreren og andre elever. I følge Dewey handler kommunikasjon om å skape et felleskap hvor en har noen ting til felles, som mål, overbevisninger, håp, viten og en fellesforståelse (Dewey, 2005, p. 26). Et kommunikativt miljø fremhever og gir rom for fellesforståelse av disse verdiene.

Et godt kommunikativt miljø bidrar også til et godt sosialt miljø, disse henger tett sammen, noe som utdypes litt senere i oppgaven.

2.1.2 Det sosiale miljø – tilrettelegger for et undervisningsmiljø og motarbeider et treningsmiljø

Et vesen, hvis aktiviteter er forbundet med andres, lever i et sosialt miljø (Dewey, 2005, p. 34). Et framgangsrikt og innbydende læringsmiljø trenger et godt sosialt miljø. Læreren kan ikke med makt overbevise de unge om de nødvendige holdninger. Det miljøet som et individ eksisterer i, påvirker det til å prioritere den ene handlingen fremfor den andre. Miljøet påvirker dette individet til å ha bestemte planer for, hvordan det med suksess kan interagere med andre, og som betingelse for å vinne anerkjennelse hos andre personer, styrker det noen overbevisninger og svekker andre (Dewey, 2005, pp. 33-34). Dermed er miljøet med på å produsere en bestemt type atferd, en bestemt handlingsdisposisjon. I følge Dewey er de ting som et menneske forandrer og forandres av, dets sanne miljø. På den måten tilpasses astronomenes aktiviteter etter de stjerner, som han skikker på, eller som han bruker i sine beregninger (Dewey, 2005, p. 34). Det vil med andre ord si at lærerens framgangsmåte påvirker og styrer det sosiale miljøet i klassen mot en bestemt retning.

I følge Dewey kan læreren ved å øve og trene på visse ferdigheter i klassen, og ved å belønne ønskede atferd og straffe uønskede atferd, styre elevene mot ønskede resultater og ferdigheter. Dewey sammenligner denne form for styring, med menneskets beherskelse av dyr ved at en skaper et bestemt miljø som forårsaker og påvirker dyret til å utføre visse handlinger (Dewey, 2005, p.35).

«Hvis en rotte placeres i en labyrint og kun finder føde ved at foretage et givent antal retningsskift i den rigtige rækkefølge, vil dens handlinger gradvist ændre sig, til den vanemæssigt snarere går den ene vej end en anden, når den er sulten» (Dewey, 2005, p.35).

Denne form for miljø og denne form for styring er kun trening, til forskjell fra utdannende undervisning. Forskjellene mellom et treningsmiljø og et undervisningsmiljø består i, at den første primært handler om ytre handlinger, mens den andre handler snarere om mentale og følelsesmessige atferds disposisjoner (Dewey, 2005, p.35). I alt for mange tilfeller påvirkes elevenes handlinger kun for å skape vaner som er nyttige for læreren og for å oppnå gode faglige resultater. Eleven trenes snarere som et dyr enn å oppdras som et menneske.

Et godt sosialt miljø i klassen er et interaktivt miljø, hvor elevene føler seg delaktige og partnere i felleskapet og i de fellesaktiviteter som foregår. I et slikt miljø vil eleven i følge Dewey, føle gruppens suksess som sin egen suksess, dens fiasko som sin egen fiasko. Eleven deler da gruppens følelsesmessige holdning, og vil være i stand til å erkjenne de bestemte mål som gruppen sikter etter, og midlene som tas i bruk for å oppnå disse mål (ibid., 2005, p.37).

På bakgrunn av dette, vil et godt sosialt miljø bidra til et trygt og anerkjennende atmosfære, hvor elevenes tanker og følelser får like stor plass i klassen som den faglige delen av undervisningen. Eleven føler en tilhørighet til klassen og til lærerens mål for undervisningen. Hans overbevisninger vil sanksjonere med dem som andre i gruppen har, samtidig som han er bevisst og aktivt deltakende i sin egen læring. Eleven deltar ikke i gruppens aktiviteter kun for å oppnå resultater som andre forventer av ham, men han deltar av glede og nyter samværet.

Med tanke på elevene som fremtidige samfunnsborgere, er lærerne ansvarlige for å overføre kunnskap som skaper et bedre fremtidig samfunn, ikke bare i form av fag, men også i form av verdier og holdninger. Et godt undervisningsmiljø vil føre til at elevene blir sett og hørt. I et slikt miljø vil elevene føle seg verdifulle som mennesker, uavhengig av faglige prestasjoner. I følge Dewey er det viktig med et klassemiljø som sørger for at et hvert individ får en sjanse til å unnsnippe begrensninger. Videre sier han at, samfunn og felleskap er ikke

singulære ting, men i virkeligheten består et moderne samfunn av mange samfunn som er mer eller mindre løstforbundet med hverandre (Dewey, 2005, p.43).

På samme måte som ut i samfunnet, består en skoleklasse også av mange små samfunn som hvert individ er bærer av. Enhver familie med en utvidet vennekrets utgjør i utgangspunktet et samfunn. «*Forlader man disse mere intime grupper, er der i et land som vores eget en mangfoldighed af racer, religiøse samfund og økonomiske grupperinger*» (ibid., 2005, p.43). Med andre ord, vil et godt sosialt miljø møte alle individer som unike og verdifulle, uansett rase, kultur eller økonomisk bakgrunn.

Lærerens rolle er å tilrettelegge til et klassemiljø uten begrensninger i henhold til rase, økonomiske forskjeller, religion, politiske ståsted... På denne måten kan elevene få kontakt med et bredere miljø, som fremmer anerkjennende holdninger og verdier. Mangel på forsøk etter å skape et bredere miljø i klassen, kan føre til personlighets splittelse hos elever. Når en elev i følge Dewey, beveger seg fra et miljø til et begrenset og snevret klassemiljø, er han underlagt motsatt rettede krefter, og er da i fare for å bli splittet og bli til et individ som har forskjellige normer, dømmekraft, og følelser til forskjellige tider (Dewey, 2005, p.44).

Et godt sosialt miljø er et anerkjennende undervisningsmiljø, som møter hver enkelt elev som unike individer. Et undervisningsmiljø inkluderer hele barnet, til forskjell for et treningsmiljø som kun trener elevene til å få gode faglige resultater og prestasjoner.

Lærerens overordnede mål må være å gjøre eleven i stand til å fortsette sin utdannelse på en slik måte at læringen frembringer utvikling, ikke bare faglig men også personlig og sosialt. Realiseringen av denne mål krever et dynamisk og lærende klassemiljø.

2.1.3 Et lærende klassemiljø – et miljø som anerkjenner elevens umodenhet og vekst

Et lærende klassemiljø er et miljø som stadig er i utvikling, og læreren er en viktig del av denne utviklingen. En lærer som vil kontrollere og styre elevene med en ovenfra ned holdning, motarbeider et godt lærende miljø. Eleven er et lærende subjekt som er i stadig jakt etter nye impulser. I følge Dewey lever barn i nuet, hvilket ikke blot er en kjensgjerning, man

ikke bør se bort fra, men utmerket egenskap (Dewey, 2005, p. 73). Kjennetegnet til et lærende miljø er anerkjennelse og respekt for elevens umodenhet og hans betingelser for vekst. Måten læreren forholder seg til elevens umodenhet kan enten fremme eller hemme vekst. Dewey sier at den første betingelse for vekst er nettopp umodenhet. Det forekommer å være innlysende å hevde at et vesen kan kun utvikle seg, hvis det er uutviklet (Dewey, 2005, p.61).

De unges umodenhet blir ofte forbundet med noe negativt, fordi vi sammenligner den med det voksne liv, men den er tvert i mot en drivkraft til vekst og utvikling. Oppfattelsen av at vekst er bare noe som skal fylle kløften mellom det umodne og det modne beror på i følge Dewey, at barndommen oppfattes komparativt, og at man ikke ser dens iboende verdier. Vekst skjer i interaksjon med andre, og observasjoner har vist at mennesket barnet er utrustet til å inngå i sosialt samvær fra første dag (Dewey, 2005, p.61).

Lærerens oppgave er å se på barnet som et individ med iboende egenskaper og med positiv kraft, eller evne til vekst. Tilretteleggelsen av undervisningen på en måte som fremmer vekst bør bygge på barnets lyst til å lære og ikke på voksengjøring av barnet. Dewey sier at, med hensyn til visse evner og håndtering av spesifikke vitenskapelige elementer, kan man si at barnet bør utvikle sin voksenhet. Men i forhold til deltakende nysgjerrighet, fordomsfri mottagelighet og et åpent sinn, kan vi si at de voksne bør utvikle sin barnslighet (Dewey, 2005, p. 69).

For å fremme et lærende miljø, må læreren anerkjenne de iboende verdier og egenskaper som er i barnet, og skape de betingelser som er nødvendige for å videreutvikle dem. Med andre ord krever anerkjennelse av de iboende verdier og egenskaper i barnet, en lærer som ser unikheten hos hvert enkelt barn. Dermed er læreren like fullt en del av det lærende miljøet, og like fullt avhengig av de sosiale interaksjonene i klassen for å kunne utvikle seg til å bli en bedre underviser. «*Med andre ord er både normale barn og normale voksne involvert i vekst. Forskellen mellom dem er ikke forskjellen mellom vækst og ikke-vækst, men mellom de vækstformer, der alt efter omstændighederne er de rette*» (Dewey, 2005, p.69).

Det er noen pedagogiske fallgruver som hindrer et godt lærende miljø, og en av dem er fokusering på mekanisk innlæring og oppnåelse av automatiske ferdigheter som går på bekostning av personlig forståelse. I følge Dewey er en utdannelsesmetode mekanisk når ytre press må settes inn for å oppnå ønskede resultater (Dewey, 2005, p.70). Der det er liv, der er vekst. Derfor er lærerens fremste mål å tilrettelegge et miljø som fremmer lysten til å lære. Et lærende miljø anerkjenner «*at livet har sin egen iboende verdi, og at uddannelsessystemets oppgave er at fremme denne*» (Dewey, 2005, p.70).

Den andre fallgraven er fokuset på fremtiden. Det er ikke spørsmål om utdannelsen bør fokusere på fremtiden eller ei, men problemet oppstår hvis fokuseringen går på bekostning av elevens nuværende erfaringer. I følge Dewey bør læreren berike elevens nuværende erfaringer, og når nutiden glir over i fremtiden, er det sørget for fremtiden (Ibid., 2005, p.75). Med andre ord er kvaliteten på elevens fremtidige erfaring, bygget på den erfaringen som han får i nutiden. Ved å styrke elevens nuværende erfaring, beriker læreren elevens fremtidige erfaring.

Et lærende miljø er et miljø som møter elevenes umodenhet med anerkjennelse og respekt. I et lærende miljø er umodenhet ikke et onde men en kraft til vekst og utvikling.

Lærerens oppgave er å skape et ønske hos eleven om fortsatt vekst, noe som krever at læreren bruker de nødvendige undervisningsmidler for å kunne realisere denne rent praktisk. Midlene skal berike elevenes erfaringer som allerede eksisterer hos dem, og på bakgrunn av disse, gi dem nye erfaringer.

2.1.4 Det erfaringsbaserte miljø – gir rom til både undervisning av fag og praksis av fag i klassen

I henhold til erfaring, befinner alle mennesker, barn, ungdom og den voksne, seg på samme utdannelsesnivå, men erfaringsstadiene er forskjellige. Livets viktigste oppgave er å bidra til å berike de erfaringene slik at hvert stadium blir meningsfullt. På denne måten når vi frem til en definisjon av utdanning: Det er den rekonstruksjon og reorganisering av erfaringen, som øker erfaringens betydning, og som forøker evnen til å styre de etterfølgende erfaringers betydning (Dewey, 2005, p. 94).

Med andre ord er det en klar sammenheng mellom å få undervisning i et fag og praktisk utførelse av faget, det er et mistak å skille dem fra hverandre. Et barn som rekker ut hånden etter en flamme og brenner seg, erfarer at det er farlig og smertefullt. Denne erfaringen blir til læring slik at til neste gang vet barnet med sikkerhet at det må passe seg for flammen. Men ordet varmt har også fått en ny betydning, og ved å høre ordet i andre sammenhenger kan barnet assosiere med det på en mer nyansert måte. På samme vis vil praktisk utførelse av fagene på skolen berike og gi liv til bøkene, slik at det som eleven blir undervist i, omdannes til en personlig erfaring. Det betyr at erfaring som en aktiv prosess tar tid, og at prosessens siste del fullender den tidligere, at den kaster lys over de involverte sammenhenger, der ikke tidligere ble oppfattet (Dewey, 2005, p. 95).

Som jeg har nevnt tidligere må utdanningens overordnede mål være å gjøre eleven i stand til å fortsette sin utdanning på en slik måte at læringen frembringer utvikling, ikke bare faglig men også personlig og sosialt. I følge Dewey er det rene nonsens å tale om et mål for utdanningen, når nesten alle en elevs handlinger er diktert av læreren, når den eneste orden i rekkefølgen av elevens handlinger er den, der kommer fra andres anviste lektier og retningslinjer (Dewey, 2005, p. 118).

Mål er alltid relatert til resultat, derfor bør undervisningen legge til rette for et forutsigbart resultat for å stimulere eleven «*til at se fremad for at se, hvad resultatet af en given aktivitet vil blive*» (ibid. p.118). Det kreves en bevissthet av læreren for å kunne legge til rette for et forutsigbart resultat. Bevissthet i følge Dewey er en betegnelse for en handlings hensiktsmessige kvalitet, for den kjensgjerning, at den er styrt av et mål (Dewey, 2005, p. 120).

For å kunne tilrettelegge et erfaringsbasert miljø, bør læreren ha et godt mål «*som skabes ud fra et overblik over elevenes nuværende erfaring, og der dannes en tentativ handlingsplan, hvor planen konstant er i sigte og ændres alt efter omstændighederne*»(ibid., 2005, p.121). Middelet for å oppnå de ønskede mål er selve målet, middelet er ikke en onde som vi må gjennom for å nå målet. Læreren bør legge til rette undervisningens retning på en slik måte at målet utvikles innenfor aktiviteten, og ikke noe som er pådyttet ovenfra. Dermed

skal planlegging i utførelsen av en aktivitet skje fra øyeblikk til øyeblikk, og fra time til time. Dewey sier at hvis målet står i veien og blir til en hindring for individets egen sunne fornuft, noe han påstår skjer hvis det pådyttes ovenfra, så er det skadelig (Dewey, 2005, p. 123).

Det erfaringsbaserte miljø er ikke et miljø som har til hensikt å trene opp elevenes ferdigheter mekanisk, som en trener sine muskler. Hensikten er å tilrettelegge slik at de nødvendige midlene er til stedet for at elevens fulle potensiale kan komme til synet. På samme måte som en tennisspillers fulle potensiale kommer til synet hvis han har en god tennisracket, gode sko, og tilrettelagte treningstøy, vil elevenes fulle potensiale komme klarere til synet med de rette hjelpemidlene.

Lærerens mål for et erfaringsbasert miljø skal i utgangspunktet handle om å fremme elevenes nåværende erfaringer, for dermed å kunne løfte dem fram og til et høyere nivå. Dette krever spontanitet og åpenhet. Spesifikke mål kan i følge Dewey bli så ensartede at *«et individs spesifikke evner og forudsætninger ignoreres, og man glemmer at all læring er noget, der foregår hos et individ på et givent sted og tidspunkt»* (Dewey, 2005, p.124). Spesifikke mål kan ofte binde samspillet mellom læreren og eleven, siden disse målene er som regel satt i hensyn til ting som ligger lærerens hjerte nær. Dewey mener at flere generelle mål er bedre, fordi generelle mål for læreren er som hypoteser for vitenskapsmannen (Dewey, 2005, p.126). Dermed er læreren ikke bundet til et svar, men sammen med elevenes nåværende erfaring, undersøker han bredden og dybden i mulighetene.

Generelle mål i det erfaringsbaserte miljø skaper et grunnlag for et godt demokratisk miljø, hvor elevene sammen med læreren er med på å forme undervisningens gang.

2.2 Det demokratiske miljø

Summen av tilstedeværelsen av et kommunikativt miljø, et sosialt miljø, et lærende miljø og et erfaringsbasert miljø i klassen, danner klassens demokratiske miljø. Demokratiet er i grove trekk en styreform som er basert på allmenn stemmerett, men i følge Dewey er demokrati mer

enn en styreform. Han sier at demokratiet er primært en form for liv i samvær med andre, en felles kommunikativt erfaring, som påvirker oss til å overveie våre handlinger, og hvilke betydning våre handlinger har for andre. Dette er demokratiets dypere forklaring som vil, hvis den blir praktisert, nedbryte klasseskille, raseskille og nasjonale territoriale skille, som avholder mennesker fra å kunne erkjenne den fulle betydning av deres handlinger (Dewey, 2005, p.104).

For å klargjøre hva et demokratisk miljø egentlig handler om, ser Dewey med kritiske øyner på tre utdanningsfilosofiske paradigmer som har påvirket dagens utdanningssystem. Den ene er Platons ideale samfunn. Platons utgangspunkt, i følge Dewey, er - at samfunnets organisasjon er avhengig av erkjennelsen av formålet med livet, som er «det gode». Dewey sier videre at, «det gode» kan kun eksistere i et rettferdig samfunn med harmoniske sosiale orden (Dewey, 2005, p. 106).

Oppdragelsen i Platons samfunn går ut fra de mønstre som tilveiebringes av institusjoner, sedvaner og lover. Kun de som er bevisst «riktig skolerte», vil være i stand til å erkjenne målet og det ordnede prinsipp for alle ting. Dewey synes at dette er et håpløst scenariet, men i følge ham har Platon selv kommet med løsningen, og det er, *«hvis en magtfull hersker kunne danne en stat etter disse mønstrene, kunne dennes forskrifter bevares»* (Dewey, 2005, p.106). Det vil med andre ord si at utdannelsen skulle etterprøve individer og finne ut hva den enkelte var god til, og tilveiebringe en metode for å utvelge det riktige arbeidet for hvert enkelt. Hvis enhver gjør sitt og ikke bryter reglene, vil helhetens orden og harmoni bli bevart (ibid., 2005, p.106).

Dewey kritiserer Platons utdanningsfilosofiske tanke, ikke først og fremst for hans forståelse av utdannelsens oppgave, men for Platons udemokratiske samfunn. Selv om, i følge Dewey, Platon ettertrykkelig la vekt på individets plass i samfunnet og at denne ikke skulle bestemmes ut fra herkomst eller rikdom eller andre ting, hadde Platon ingen oppfatning om individets unike vesen. Platon inndelte individet i noen få kategorier, og han hadde ikke noen erkjennelse av at individet består av uendelige variasjoner og kategorier (Dewey, 2005, p.107). Platon hadde heller ikke tiltro til forbedringer av utdannelsen, som kunne skape et

bedre samfunn, som igjen kunne skape en bedre utdanning, osv. i det uendelige, noe som Dewey mener er sammenbruddet av hans filosofi (ibid., 2005, p.108).

Det andre paradigmet var Rousseaus individualistiske ideal, som i følge Dewey talte om behovet for fri utvikling for individualitetens mangfoldighet. Filosofien hans gikk ut på at et individ er medlem av menneskeheten og ikke av en stat. Som medlem av menneskeheten ville individets krefter og evner bli frigjort, mens menneskets frie krefter vil bli hemmet og kontrollert i en statlig medlemskap, hvor man skulle tjene statsledernes krav og selviske interesser (Dewey, 2005, p. 109).

Rousseau tenkte at en utdanning i overensstemmelse med naturen var første skritt på veien til et mer sosialt samfunn. Han insisterte på at menneske måtte frigjøre seg fra ytre bånd for å kunne frigjøre sitt indre, og «naturen» var løsningen (Dewey, 2005, p.109). «*Hvis bevidsheden var en voksplade, verdens objekter kunne indskrives på, var der ved hjælp af de naturlige omgivelser ingen grænser for de muligheder, uddannelsen havde*» (ibid., 2005, p.110).

Rousseaus filosofiske svakheter ble fort tydelige, for i følge Dewey var det å overlate alt til naturen, det samme som å neglisjere selve ideen til utdanning og overlate alt til tilfeldighetene (Dewey, 2005, p. 110). Teorien krevde en metode, bestemte redskaper, noen administrerende institusjoner, som kunne føre undervisningsprosessen ut i livet. Dette fører oss til det tredje paradigmet.

Virkeliggjørelsen av den nye pedagogikk, når alt kom til alt, var avhengig av den eksisterende statens handlinger. Rousseaus bevegelse som gikk inn for den demokratiske ide, ble nå en bevegelse for offentlige instanser og statlige administrasjoner. I Europa ble bevegelsen i følge Dewey, ført inn i en statligstøttet utdanning, som igjen førte til nasjonalistiske bevegelser innenfor den politiske sfære. Denne hadde en enorm innflytelse på tysk tenkning, om utdanning som en borgerlig funksjon, og denne funksjonen ble identifisert med realiseringen av idealet om nasjonalstaten. «*Staten ble erstatningen for opplysningstidens humanitet, og nationalismen fortrængte kosmopolitanismen. At danne borgeren, ikke*

'mennesket', blev uddannelsens mål» (Dewey, 2005, p.110). I et slikt system er individet isolert sett ingenting, og personligheten blir kun oppnådd i en organisert institusjon, og gjennom å fullføre organisasjonens mål.

Et av de fundamentale problemer for utdannelsen i og for et demokratisk samfunn i dag er i følge Dewey, konflikten mellom et nasjonalistisk og et bredere sosialt mål. I Europa ble utdannelsens betydning for fremskritt og menneskelig velferd, beslaglagt av nasjonalistiske interesser. I følge Dewey har denne forvirringen mellom internasjonale handlings interesser og nasjonal suverenitet, skapt uro i samfunnets sosiale mål. Dewey spør om det i hele tatt er mulig for utdannelsessystemet å bli styrt av en nasjonalstat, uten å skade utdannelsens sosiale mål (Dewey, 2005, p. 114).

Internt i samfunnet mener Dewey at spørsmålet må ta høyde for de økonomiske krefter som deler samfunnet i klasser, hvor noen er kun redskaper for andres høyere kultur. Eksternt, på et globalt plan, dreier dette spørsmålet seg om *«nasjonal loyalitet, patriotisme, med en høyere interesse i de fælles mål, der forener mennesker uafhængigt af nationale politiske grænser»* (Dewey, 2005, p.114).

Skolens og lærerens rolle er nettopp å gi rom for det interne og den eksterne tankegangen i klasserommet, at den i realiteten blir praktisert. Læreren bør jobbe kontinuerlig med å skape et demokratisk miljø som motarbeider klasseskille, og sørger for at alle får like muligheter. I et demokratisk miljø skal i følge Dewey, elevene få en ensartet utrustning til å møte fremtiden, og ikke minst med hensyn til deres fremtidige karriere. Dewey sier at oppfyllelsen av dette mål krever, en forandring i klassens tradisjonelle kulturidealer, og tilveiebringelse av de rette skolefasiliteter, og ikke minst et godt samarbeid med elevenes hjem, for å kunne dra nytte av ressursene som kommer elevene til gode (Dewey, 2005, p.115).

Et demokratisk miljø legger vekt på tendenser som binder menneskene sammen, hinsides geografiske grenser. Læreren bør påpeke stadig, og jobbe kontinuerlig med å formidle denne kunnskapen, *«at den nationale suverenitet er afledet og foreløbig i*

sammenligning med det fuldstændigere, friere og mere frugtbare forhold og samkvem mellom alle mennesker» (Dewey, 2005, p.115).

Tilretteleggelse for et demokratisk miljø i klassen, er selve utdannelsens mål. Fordi mål som fremmer sosiale, kommunikative, erfaringsbaserte og lærende miljøer kun blir nådd, hvis individuelle evner frigjøres.

2.3 Sammenfatning

Utdannelse for Dewey er en sosial prosess. Verdien av den sosiale livsform blir målt ved at alle medlemmene i klassen deler gruppens interesser, samtidig som individualiteten blir ivaretatt. I et kommunikativt miljø blir nettopp verdien av et interaksjonistisk samvær synlig gjennom et levende og fantasifull lærer-elev forhold. Forholdet blir mekanisk hvis bare faglige resultater skal være målet for samværet. I et kommunikativt miljø går den faglige og den emosjonelle siden av utdanningen hånd i hånd. Dewey hevder at et sosialt miljø kan bare fungere hvis læreren inkluderer hele barnet i undervisningen.

Et godt sosialt miljø i klassen er et interaktivt miljø, hvor elevene føler seg som partnere i felleskapet. I et slikt miljø vil eleven føle at han er med i felleskapet og i bestemmelsene som blir tatt. Det er miljøet som påvirker eleven til å prioritere den ene handlingen fremfor den andre. Det sosiale miljø er noe helt annet enn et treningsmiljø, hvor kun ytre handlinger blir prioritert. Lærerrollen i det sosiale miljøet er å gi rom for mentale og følelsesmessige atferds disposisjoner.

Klassen er også et lærende miljø, hvor både læreren og eleven er i stadig utvikling. I et slikt miljø er barnets umodenhet en kraft til læring, og målet med undervisningen er å anerkjenne de iboende verdier og egenskaper som er i barnet. Fokuseringen på fremtiden må ikke gå på bekostning av elevens nåværende erfaringer. Det erfaringsbaserte miljø kombinerer den faglige og den praktiske delen av utdanningen, slik at undervisningen blir mer levende.

Praktisk utførelse av fagene vil berike og gi liv til bøkene. Dette krever en lærer som er godt forberedt og en lærer som har et godt mål som skapes utfra overblikk over elevenes

nåværende erfaringer. Summen av disse miljøene danner det demokratiske miljø. Alle disse miljøene er som en kjede som går hånd i hånd. Det kan for eksempel vanskelig bli et godt sosialt miljø i klassen, hvis læreren ikke kommuniserer ut i fra et interaksjonistisk perspektiv, hvor både eleven og læreren er likeverdige deltakere. I samme tid kan det sosiale miljøet i klassen bli forstyrret hvis undervisningen ikke er levende, og hvis den praktiske delen av utdanningen blir nedprioritert.

Et demokratisk miljø er derfor mer enn allmenn stemmerett, den er en form for liv i samvær med andre. Dette livet krever en lærer som er tilstedeværende, og som jobber kontinuerlig med seg selv og med klassens helhetlige miljø, både faglig og emosjonelt. For det sanne demokratiet kan ikke fungere i en klasse som bare fremmer en type sosialklasse fremfor den andre. Det demokratiske miljø legger vekt på å binde mennesker sammen, uavhengig av geografiske, kulturelle, sosiale og religiøse grenser.

Lærerens indre kvaliteter er av stor betydning for å tilrettelegge og bidra til et demokratisk miljø i klassen. Hvilke kvaliteter som bør være til stedet hos læreren og hvordan disse kan komme til uttrykk er noe av spørsmålene som Adorno i oppgavens neste del skal svare på. Demokratiske verdier er nært knyttet til dannelsens verdier, og et dannet individ er også et demokratisk individ.

3. Theodor W. Adorno - om tilretteleggelse av et dannende miljø

I det følgende skal jeg presentere halvdannelsens teori og oppdragelse til kritisk selvrefleksjon.

3.1 Oppdragelse etter Auschwitz og halvdannelsens teori

«Enhver debatt om oppdragelsesidealer er verdiløs og likegyldig i forhold til dette ene: at det aldri skal komme et nytt Auschwitz» (Adorno, 1972b, p. 62). Adorno sier at kraften til refleksjon og selvbestemmelse er eneste prinsippet mot Auschwitz (Adorno, 1972b, p. 66). Denne kraften vil utfolde seg best i et klassemiljø hvor læreren selv lever i dannelsesprosessen. I følge Øivind Haaland (2011), er dannelse for Adorno det som fremmer kraften til refleksjon, til selvbestemmelse og ikke-deltakelse (Haaland, 2011, p.189). Vi vil videre i oppgaven se på to hovedpunkter, det ene er «*Halvdannelse - en falsk dannelse*», som vil dreie seg om mekanismer som hindrer dannelse i klasserommet, og det andre er «*Oppdragelse til kritiskselvrefleksjon*», som peker på nødvendigheten med et klassemiljø som fremmer kritisktenkning.

3.2 Halvdannelse – en falsk dannelse

Oppdragelse i den tidlige barndom krever bevisste lærere, som er kritisk selv-reflekterte, som stadig bearbeider sine holdninger og vandrer på dannelsens vei. I følge Haaland ser Adorno på dannelse som et fenomen i livet som bidrar til at en person oppsøker det som utfordrer vaner og konfronterer verdier (Haaland, 2011, p.189). For å forstå hva et dannet menneske er og hvordan en kan vandre på dannelsens vei, forklarer Adorno først og fremst hva dannelse ikke er, noe som han kaller for «halvdannelse». Vi vil videre se på noen punkter som forklarer dette nærmere, «*Tilpasningens onde*», «*Integrering som ideologi*», «*Subjekt – Objekt*» og «*Kollektiv narsissisme*».

3.2.1 Tilpasningens onde

I Hegels perfekte stat som vi tidligere var inne på, skulle individene bli formet inn i staten på en slik måte at de ble nyttige for den. Individene skulle dermed bli borgere av staten og med det, mistet det individuelle menneske sin plass og sin betydning. Den filosofiske dannelseside på sitt høyeste, ville i følge Adorno forme menneske, samtidig som den bevarte det naturlige menneske. Den mente å kunne både temme menneskenaturen samtidig som det individuelle og menneskelige ikke ble kvelt under samfunnsordningenes lover og regler. (Adorno, 1972a, p. 60). Spenningen mellom «ånd» og «natur» var nødvendig for å kunne bevare det individuelle. Ånden representerer her det individuelle og selvbestemmende menneske. Mens i Hegels dannelseslære ble i følge Adorno, spenningen mellom ånd og natur borte, noe som førte til at menneskelig tilpasning begynte å dominere i samfunnet. Tilpasning « *forbyr at man av egen bestemmelse hever seg opp over det som er gitt, det positive*» (Adorno, 1972a, p.60).

Overført til klasserommet, kan en si at et klassemiljø som er basert på tilpasning vil frarøve elevene retten til egenbestemmelse. I et slikt miljø vil bare de elevene som er dyktige nok til å tilpasse seg klassesystemets regler, overleve. Det kan utvikle seg til å bli et Darwinistisk miljø, hvor bare de sterkeste overlever. Et slikt klima er i sitt vesen udemokratisk, og krever en herskende og autoritær lærer. I følge Adorno er tilpasning oppskriften til fortsatt herskermakt (Adorno, 1972a, p.60). Tilpasning har en skygge av frihet, men ikke dens sanne ansikt, fordi friheten alltid er forbundet med hva andre legger i ordet frihet og ikke hva en selv opplever som frigjørende.

Dannelse kan bare leve og utvikle seg i ånden, i den individuelle og det frie selvet. Lærerens egen bevissthet rundt tilpasningens onde, er selve nøkkelen til dannelse i praksis. Dannelsesideen i klasserommet blir da mer enn en ideologi, når læreren selv er en del av dannelsesprosessen, og når han selv lever i den. I praksis er dannelsesprosessen selvet målet for undervisningen, og så snart «*den fjerner seg noe fra dette og i praksis innvikler seg i partikulære mål som honoreres med samfunnsnyttig arbeid, synder den mot seg selv*» (Adorno, 1972a, p.61). Det vil med andre ord si at, hvis målet for undervisningen er å skape arbeidsdyktige folk for samfunnet, så har dannelsen allerede mistet sin mening.

Lærerens mål i klassen burde være å gi den enkelte elev rom til å utvikle sin egen fornuft i frihet. I følge Adorno lykkes dette best når enhver er dannet for seg selv (Adorno, 1972a, p.62). Premiering av elever på bakgrunn av økonomiske og sosiale forhold, vil skade dannelsesprosessen i klassen. Under slike forhold vil dannelsen være knyttet til nytthet og ikke til fornuft, det er halvdannelsens ideologi. Dermed vil elever med bedre utgangspunkt være mer nyttige i den fremtidige samfunn enn andre elever. I Hitlers Nazi regimet var nettopp en slik tankegang gjeldende, borgeren skulle være til nytte for staten og gjøre det som staten ba ham om.

I halvdannelsens klima vil individualiteten og fornuften bli erstattet med tilpasningen, og et nytt Auschwitz kan gjentas. Derfor er det av stor betydning at lærere og skolene kjemper mot denne påvirkningen og gir elevene rom til selvutvikling og kritisk tenkning.

3.2.2 Integrering som ideologi

Et samfunn som tvinger sine borgere inn i et allerede eksisterende system, undervurderer det menneskelige. Det menneskelige blir bare en del av en masse, og det individuelle forsvinner. Massene i et slikt samfunn blir da «forsynt med dannelses goder gjennom utallige kanaler» (Adorno, 1972a, p.63). Disse godene blir da upersonlige og er ikke en del av det individuelle selvet, de er bare dannelses produkter som blir bearbeidet slik at de kan bli tilpasset bevisstheten hos massene. I følge Adorno forhindrer den sosiale struktur og dens dynamikk en levende tilegnelse av kulturgodene (Adorno, 1972a, p.64). Dette samfunnet prøver å integrere sine borgere inn i et system som hindrer individuell vekst og kritiskbevissthet.

I en skoleklasse hvor integrering blir praktisert som ideologi, kan selve dannelsesidealet bli motarbeidet, og halvdannelsen kan bli en faktor og resultat av dette. Elevene får servert masse kunnskap som de igjen skal reprodusere gjennom resultatbaserte ordninger, og denne innarbeidete mentalitet vil fortsette når disse elever kommer inn i et fremtidig arbeid. Dette miljøet appellerer til masse mentaliteten, hvor dannelsesgoder i form av fag blir presentert for å frembringe de ønskelige resultater. Fagene kan skape, på lik linje med kommersielle kanaler, halvdannede elever som kan repetere et dikt uten å kjenne smerten

eller varmen i diktet. Et slikt klassemiljø kan resultere i masseproduksjon av elever, og er tilbøyelig til falske generaliseringer. Adorno sier:

«I halvdannelsens klima overlever dannelsens vare-lignende, tingliggjorte saksinnhold på bekostning av dens sannhetsverdi og dens levende forhold til levende subjekter» (Adorno, 1972a, p.65).

Inspirert av Adorno kan en si at, lærerens bevissthet rundt sin egen framgangsmåte og hans forhold til den enkelte elev, er avgjørende for å kunne bekjempe et integrerende miljø i klassen. Denne bevisstheten hos læreren, gir eleven rom til å oppnå sin egen autonomi, og driver frem den kritiske bevisstheten hos ham. I følge Adorno vil den eneste sanne kraft mot prinsippet fra Auschwitz være autonomi, som er kraften til refleksjon og til selvbestemmelse (Adorno, 1972b, p. 66).

I et klasserom hvor elevene opplever autonomi, får dannelsen fri utfoldelse og individenes vaner og verdier blir utfordret. I dette klimaet blir enhver handling som motarbeider medmenneskelighet og nestekjærlighet kritisk vurdert. Lærerens rolle blir da ikke å fremme integrering som ideologi, men fremme subjektivitet som ideal. Integrering som ideologi vil forherlige lojalitet mot staten, men subjektivitet vil etter en kritisk vurdering, konkludere med ikke-deltakelse enn lojalitet.

3.2.3 Subjekt – Objekt

Dannelse er en subjektiv prosess og kontinuerlig bearbeidelse av selvet. Det er bare subjektet som kan leve i dannelsens erkjennelsesverden. Dannelse kan aldri objektiveres. Når dannelsen blir generalisert og mister sin umiddelbarhet, da forvandles den til sosialdannelse. I følge Adorno er sosialdannelse den kontrollerbare dannelsen som er blitt til norm og kvalifikasjon i seg selv, og er *«like lite dannelse som den allmenndannelse som har degenerert til løst snakk blant kjøpmenn»* (Adorno, 1972a, p.68). Det vil med andre ord si at en objektivering av dannelse vil medføre til at dannelse blir som en vareliggende ting, som kan selges og kjøpes. Da blir dannelsen forvandlet til halvdannelse, en falsk og sjelløs erstatning for dannelse.

I halvdannelsens klima, gjentar man ord og setninger som andre har sagt, uten at en har reflektert over dem. Disse ord eller setninger blir ofte servert gjennom massemediene og blir spredd til allmenheten via filmstjerner, slagere, slagertekster og slagertitler (Adorno, 1972a, p.69). Dette er kulturindustriens masseproduksjon av dannelseslignende varer. På denne måten blir i følge Adorno, ord som mannen på gata ikke forbinder noe med, populære og gjentas uten lidenskap (Adorno, 1972a, p.69). Adorno sier at:

«Disse etterligningene kan ikke lenger si en setning på egen hånd, men plaprer bare refleksaktig det som enhver situasjon venter av dem» (Adorno, 1972a, p.69).

I en skoleklasse kan den objektive og lidenskløse dannelsen dominere, hvis fagene blir dyttet over elevene uten rom for refleksjon. Denne kan igjen resultere til nettopp masseproduksjon av dannelse. I et slikt klassemiljø, som er et halvdannet miljø, lærer elevene den rette måten å reprodusere kunnskap for å få gode resultater. Lidenskapen og ånden i fagene blir erstattet med resultatorienterte forelesninger, og halvdannelsen får større rom til å vokse. I følge Adorno blir en slik dannelsens dialektikk fastslått, ved at den blir integrert i samfunnet, altså ved at den blir dirigert. *«Halvdannelsen er ånden som er blitt grepet av varens fetisj-karakter» (Adorno, 1972a, p.69).* Det vil med andre ord si at halvdannelsen blir dyrket av samfunnet som et idol, og skolepraksisen rettferdiggjøres som om den var den eneste riktige måten.

Den subjektive dannelsen krever rom til refleksjon og selvrefleksjon, og det er lærerens rolle å tilrettelegge for et slikt miljø i klassen. Måten læreren fremlegger fagene på, hans formidlingsevne, og måten han levendegjør formidlingen, er essensen i et subjektivt og reflekterende klassemiljø. Adorno nevner et eksempel om to testgrupper som hørte seriøs musikk, den ene ved fysisk tilstedeværelse og den andre gjennom radio. Resultatet viste at radiogruppen reagerte flatere og med mindre forståelse enn den første gruppen som selv var tilstede. Slik den seriøse musikk forvandlet seg til platt og sjelløs underholdning for radiogruppen, fører på samme måte en instrumentalistisk fremførelse av skolefagene til et integrerende og ureflektert klassemiljø.

Et klassemiljø som fremmer dannelse er også et demokratisk miljø, fordi dannelse har til hensikt å gjøre elevene til stadig bedre utgave av seg selv, samtidig som læreren er en aktiv del av denne prosessen. Det vil si at læreren også vokser og blir stadig en bedre utgave av seg selv i dette miljøet. Dermed er dannelsens mål, å frigjøre elevene mer og mer fra tilpasning og ytre press til demokratisering og selvbestemmelse.

Vi kan aldri forsvare en halvgod handling som en god handling og heller ikke en halvgod musikk som en god musikk. Dermed kan vi heller aldri kalle halvdannelsen for en god dannelse. Når man i følge Adorno, bare tilegner seg løsrevne elementer av dannelse, forsterkes den tingliggjørelse av bevisstheten som dannelsen skulle forhindre (Adorno, 1972a, p.72). Med andre ord kan halvdannelsen bekjempes i klasserommet, ved at læreren stadig streber etter å tilrettelegge og bidra til et miljø som fremmer subjektivitet fremfor objektivitet og masseproduksjon.

3.2.4 Kollektiv narsissisme

En dannelse som masseproduseres for å tilpasse massene, har til hensikt å gjøre dem til mekaniske nikke dokker for samfunnets krav og mål. En slik dannelse, som er hovedkjennetegnet til halvdannelsen, ønsker å føre menneskene bort fra subjektivitet og inn i kollektivitet. I et slikt system blir menneskene premiert ved å tro at de hører til noe større, en slags utopi om at vårt samfunn er på vei til noe hinsides stor og «du er med på det» holdningen. I følge Adorno forener halvdannelsen og kollektiv narsissisme seg i blant annet «jeg hører til her» holdningen (Adorno, 1972a, p.74). Videre sier Adorno:

«Dannelsens kriterier reduseres til sosial immanens og integrasjon, for i det hel tatt å kunne tilfredsstille de krav som samfunnet setter til menneskene. Dermed blir dannelsen selv rett og slett til noe verditilfeldig, utskiftbart» (Adorno, 1972a, p.74).

Med andre ord blir dannelsen redusert til noe som formes etter samfunnets ønsker og kollektiv narsissisme blir en realitet, hvor alle prøver å tilfredsstille sine egne behov ved å innrette seg etter systemets behov og ikke etter egen kritiske selvbevissthet.

I følge Adorno er det halvdannedes kjennemerke nettopp det at han «stryker ut sitt jeg av hensyn til jeg'ets interesser: han er selvoppholdende uten noe selv» (Ibid., 1972a, p.74). Det vil si at man aksepterer og reproducerer det allerede eksisterende, fordi alle andre gjør det.

Et klasserom representerer også et lite samfunn hvor kollektivismen kan dominere på bekostning av subjektivismen. Læreren kan skape et miljø i klassen som oppdrar elevene til å gjenta og produsere det allerede tillærte stoffet. Dette miljø vil da bære preg av kollektivismen, hvor elevene blir premiært etter hvor gode de har vært til å tilpasse seg lærerens krav.

Jeg opplever at Adorno roper et varsku, og prøver å advare oppdragerne mot kollektivismen. Det er som om han sier at, et klasserom som ikke gir rom for subjektivitet og personlig erfaring, oppdrar elevene på samme måte som Hitlers sympatisører ble dirigert under andre verdenskrig, bare at dirigenten i denne sammenheng er læreren. Når diskusjonen blir erstattet med innrettelse, blir elevene som maskiner som skal bli til ferdige forhåndsbestemte produkter. I følge Adorno blir erfaringen som er bevissthetens kontinuitet, erstattet med den «punktvisse, usammenhengende, utskiftbare og efemere informasjon, som kjennetegnes ved at den i neste øyeblikk blir visket vekk av andre informasjoner» (Adorno, 1972a, p.75). Med andre ord er disse informasjonene forgjengelige, uten varige verdier eller betydninger.

For å bekjempe kollektivismen, er det viktig at læreren gir rom til kritisk deltagelse istedenfor gjentakelse. Her er det viktig at elevene gjennom erfaring og øvelse, lærer å se kritisk på systemets og samfunnets krav. Disse øvelsene kan for eksempel foregå i form av diskusjoner og kritisk overblikk overfor konformismen. Halvdannelsens destruktive potensiale skjules, i følge Adorno, under en overflate som domineres av konformismen. Halvdannelsen beslaglegger kulturgodene som sin eiendom, og står hele tiden på spranget til å ødelegge dem (Adorno, 1972a, p.75).

I et dannelsesfremmende miljø er ikke kollektivismen målet for undervisningen, men målet er å hindre objektivisering av individene. For kollektivismen fører elevene inn i et forhåndsbestemt miljø, hvor rett og galt er allerede bestemt av læreren. I et slikt miljø eksisterer ikke troen på forandring, forbedring, kritiskvurdering... Elevene blir da oppdradd

til å tro ukritisk på at samfunnet og systemets krav og normer er de riktige. Da vil alle andre som ikke passer inn i bildet være utenfor og dermed ikke «en av oss».

I følge Adorno regner den halvdannede seg alltid med blant det riktige, «*det gale er alt det som kan sette spørsmålsteget ved hans verden – og ved alt bestående som hører til denne verden*» (Adorno, 1972a, p.76).

Våpenet mot halvdannelsen er kritiskselvrefleksjon, og det kreves like mye av læreren som av elevene til å leve i denne erkjennelsesprosessen. For halvdannelsen er åndelig innbilsk og ser bort fra all kritikk og personlig bearbeidelse, dermed er kritiskselvrefleksjon i følge Adorno dannelsens eneste mulighet for å overleve (Adorno, 1972a, p.79).

3.3 Oppdragelse til kritisk selvrefleksjon

Oppdragelse er i utgangspunktet overgivelse av sanne verdier, og disse verdiene bør føre til en stadig selvransakelse og kritisk blikk på hvordan en opptrer. Oppdragelse kan bare i følge Adorno være meningsfull, som en oppdragelse til kritisk selvrefleksjon (Adorno, 1972b, p.64). Skolen og lærerens rolle er av stor betydning for å gi rom for den type oppdragelse, som danner elevens karakter allerede i tidlig barndom. Videre i oppgaven skal vi se nærmere på disse punktene, «*Å leve i erkjennelsen*», «*Den manipulative karakter*», «*Tingliggjort bevissthet*» og «*Umiddelbart varme*».

3.3.1 «Å leve i erkjennelsen» - en motsetning til idealet «hardhet»

Adorno beskriver at i den tradisjonelle oppdragelsen har idealet hardhet spilt en betydelig rolle. Dette idealet handler om å være sterk og tåle mest mulig uten å vise følelser. I denne tradisjonen blir spesielt gutter oppdradd til å være macho, og uttrykk som «gutter griner ikke» blir ofte brukt av deres nærmeste etter for eksempel en dramatisk hendelse. Denne tradisjonen oppdrar i utgangspunktet barna til å fortrenge følelser, noe som ofte kan føre til antiempatisk holdninger. I følge Adorno blir forestillingen om at mandighet består i høyeste grad av utholdenhet, et skalkeskjul for masochismen, «*som – det har psykologien bevisst – bare så altfor lett trives sammen med sadismen*» (Adorno, 1972b, p.68).

Denne oppdragelsestradisjonen som sannsynligvis lever i mange hjem og mange skoler, oppdrar barn til likegyldighet. Er man først blitt likegyldig overfor ens egen smerte, kan man også lettere påføre andre smerte. Adorno sier:

«Den lovpriste hardhet som man da skal oppdras til, betyr rett og slett likegyldighet overfor smerte. Dermed blir det ikke skilt så skarpt mellom egen og andres smerte» (Adorno, 1972b, p.68).

Et godt eksempel på manifestasjonen av denne oppdragelsestradisjonen, var nettopp Hitler regimets sympatisører. De iverksatte Hitlers grusomme ideer uten å løfte et kritiskblikk på konsekvensene av deres handlinger. Det krevdes millioner av lojale sympatisører til, for å føre millioner av jøder inn i gasskamrene. I følge Adorno er den som er hard mot seg selv, gir seg selv rett til å være hard mot andre, og hevner seg for den smerte han ikke turte å uttrykke, men måtte fortrenge (Adorno, 1972b, p.68).

«Å leve i erkjennelsen» handler om å reflektere over sine handlinger og sin væremåte, og læreren som oppdrager burde være den første som stadig levde i erkjennelsen. Erkjennelse handler om å bringe til bevissthet mekanismer som kan føre til antiempatiske holdninger og urettferdigheter. I samme tid handler også erkjennelse om å jobbe stadig med seg selv, og ta imot kritikk fra andre. Hvis ikke læreren lever i erkjennelsen, kan han heller ikke videreggi denne verdien til elevene. Det er på en måte i lys av andre som vi blir mer bevisste på vår egen væremåte. I følge Jon Hellesnes (2002), er det folk med evne til å se framferden sin fra andres synspunkter og i andres perspektiv, som har den høyeste selvkunnskap (Hellesnes, 2002, p. 18).

For at læreren skal kunne tilrettelegge for et klassemiljø som motarbeider den tradisjonelle oppdragelsen som fordrer til hardhet, må denne mekanismen bringes til bevissthet. I følge Adorno må man fremme en oppdragelse som *«ikke – som tidligere – premierer smerten og evnen til å utholde smerte»* (Adorno, 1972b, p.68).

Det vil med andre ord si at elevene bør møte et klassemiljø som gir rom for utfoldelse av følelser. I dette miljøet blir elevenes emosjonelle utløp, møtt med respekt og imøtekommenhet av læreren. Adorno sier:

«Oppdragelsen må gjøre alvor av en tanke som på ingen måte er filosofien fremmed, nemlig at man ikke skal fortrenge angsten. Når angsten ikke blir fortrenget, når man tillater seg å ha så mye angst som denne realitet fortjener, da vil sannsynligvis meget av den ødeleggende effekt i den ubevisste og fortrenkte angst forsvinne» (Adorno, 1972b, p.68).

I et klassemiljø hvor utløp for følelser får sin nødvendige plass, blir elevene bevisste på sine emosjonelle sider. Dette miljøet vil føre til at elevene uttrykker smerte og angst, istedenfor å skjule det. Angsten og smerten får da rom og kommer til bevissthet, dermed vokser denne verdien som vi her har kalt «Å leve i erkjennelsen». I dette miljøet lever både læreren og elevene i stadig erkjennelse og bearbeider sine holdninger.

3.3.2 Den manipulative karakter

Vi kan vanskelig forstå mekanismene som førte til at så mange mennesker ble, under andre verdenskrig, en del av mordermaskineriet til Hitler. En ting som disse menneskene hadde til felles var lojalitet, de var lojale mot systemet og gjorde det som de ble bedt om å gjøre uten å tenke på innholdet av handlingene. Den manipulative karakter handler om mennesker som blindt innordner seg i et kollektiv, og gjør seg selv i følge Adorno, til objekter og utsletter seg selv som selvbestemmende individer (Adorno, 1972b, p.68). Disse menneskene blir lett manipulert av andre og dermed kan de lett være med å manipulere andre.

Under Hitler regimet, skapte staten eller systemet disse manipulative karakterene, mennesker som ble kontrollert til å utføre handlinger som tjente staten. Uten kritisk selvrefleksjon gjorde disse borgerne sine plikter ovenfor staten, og resultatet ble fatalt.

Adorno nevner den enkelte nazifører som et eksempel på den manipulative karakter, som *«utmerket seg ved organisasjonshysteri, ved manglende evne til å gjøre umiddelbare menneskelige erfaringer, ved en viss form for følelseløshet og ved overdreven realisme»* (Adorno, 1972b, p.68-69).

En skoleklasse kan også bære preg av organisasjonshysteri, hvor det forventes at elevene innordner seg under skolesystemet uten å gi rom for kritiskrefleksjon. Nasjonale og internasjonale tester kan bære preg av en slik fremgangsmåte, hvor klassens rykte og ry står på spill. Elevene blir på en måte manipulert til å bli med på noe som er forhåndsbestemt av et system, og det forventes at elevene er lojale mot dette systemet.

Lærerens rolle i en klasse er å tilrettelegge for et miljø som er åpen for selvrefleksjon. Selvrefleksjon handler om å være bevisst på ens egen væremåte, noe som fører til at man kritisk vurderer enhver handling. En av lærerens viktigste jobber som oppdrager, er nettopp å bidra til at elevene blir mer bevisste ovenfor sine egne handlinger. Et miljø som åpner opp for dialog og kritisktenkning, motarbeider fremgangen av «den manipulative karakter». I et slikt miljø vil elevene og læreren tenke over og samtale over en hver handling som strider mot fornuften. For eksempel kan nasjonale og internasjonale tester være et tema til diskusjon i klassen, hvor elevene får utløp for sine meninger. I følge Adorno ønsker ikke den manipulative karakter en annerledes verden:

«Han er besatt av en vilje 'of doing things', gjøre noe uansett av innholdet av hva han gjør» (Adorno, 1972b, p.69).

En lærer som inviterer elevene til deltakelse, legger samtidig til rette for et klassemiljø som respekterer subjektivitet. Elevene lærer å se kritisk på bestemmelser som blir tatt, noe som kan føre til at «den manipulative karakter» mister mer og mer sin makt over enkelt individer. Den manipulative karakter taper kampen mot et selvreflektert individ, en som kritisk vurderer enhver handling. Mennesker som ble med på Hitlers mordmaskineri, manglet nettopp denne verdien, og ble dermed manipulerte til å tro at de tjente staten.

3.3.3 Tingliggjort bevissthet

Det er sannsynlig at ekspertene som stod bak produksjonen av gasskamrene i Auschwitz og de som arbeidet for å bygge dem, trodde at de tjente noe som var større enn dem selv. De menneskene som var med på å forske, tegne og bygge dette, ville nok forsvare sine handlinger ved argumentasjoner som «systemet ville ha det og vi bare oppfylte vår plikt». Det er for enkelt å forsvare sine handlinger som førte til enorme lidelser, ved å legge ansvaret på systemet. Hvert enkelt individ er ansvarlig for sine egne handlinger.

Mennesker som er kommet på avstand til seg selv og sin samvittighet, er blitt fortært av teknologien. De er besatt av å gjøre det som de blir bedt om å gjøre uten å løfte et eneste kritiskblikk, og uten å spørre seg selv om konsekvensene av sine handlinger. I følge Adorno har teknikken på en måte overtatt bevisstheten deres og gjort den til objekt for sine mål. Denne form for bevissthet som er blitt manipulert av teknikken, kaller Adorno for «den tingliggjorte bevissthet» (Adorno, 1972b, p.69). Adorno sier videre at:

«De mennesker som er slik, har på en måte først gjort seg selv lik tingene. Så gjør de, hvis det er mulig for dem, de andre lik tingene» (Adorno, 1972b, p.69).

Med andre ord handler «tingliggjort bevissthet» om mennesker, som har gjort seg selv til redskaper eller objekter i hendene på maktpersoner. En av de store konsekvensene av tingliggjort bevissthet er selvmedlidenhet og narsissisme. En prøver hele veien å bortforklare grunnen til sine handlinger, og dermed benekter man den fakta at et hvert individ kan bevisst arbeide med seg selv.

I et klasserom er det først og fremst viktig at læreren jobber stadig med seg selv og sine holdninger. Dette vil medføre til at elevene ser og opplever en praksis hos læreren som løfter fram en bevisst framgangsferd. En slik framgangsferd hos læreren kan skape et miljø, hvor elevene stadig blir konfrontert med sine valg, og kan kritisk vurdere konsekvensene av deres handlinger. I følge Adorno er tingliggjort bevissthet fremfor alt, en bevissthet som lukker seg selv for enhver forandring av væremåte, for enhver innsikt i egen betingethet, og som setter det som er, som absolutt (Adorno, 1972b, p.70).

En menneskelig fremferd som kritisk vurderer sine egne handlinger for å kunne forandre eller eventuelt forbedre dem, vil jeg kalle for «en levende bevissthet». Denne bevisstheten er den motsatte av den tingliggjorte bevissthet. Et klasse miljø som gir næring og dyrker fram en levende bevissthet hos elevene, driver elevene mot selvutvikling. Med andre ord, vil elevene i et slikt miljø sette menneskeverd foran egen interesse og egen vinning.

Det er av stor betydning at læreren tilrettelegger for et miljø som fremmer en levende bevissthet hos elevene. De ingeniørene som i følge Adorno ønsket ut et togsystem for å bringe ofrene raskest og mest friksjonsfritt til Auschwitz, manglet nettopp en levende bevissthet (Adorno, 1972b, p.71). Et menneske med en levende bevissthet vil kritisk vurdere en hver handling som motarbeider medmenneskelighet.

3.3.4 Umiddelbart varme

Mellommenneskelige relasjoner som er blitt tekniske og baserer seg på årsak – virkning effekten, mangler varme. Det som gir varmen næring er kjærligheten, og den kan ikke formidles, kjærligheten «er». Adorno sier:

«Når det gjelder den type som er tilbøyelig til å fetisjere teknikken, så dreier det seg – enkelt uttrykt – om mennesker som ikke kan elske. De er blitt kalde, og må innerst inne benekte muligheten for å elske, og gjemme kjærligheten til andre mennesker før den utfolder seg» (Adorno, 1972b, p.71).

Den ekte varmen er umiddelbar, den er levende, og den fyller hele det relasjonelle rommet. Når varmen kommer inn, må kulden ut. I følge Adorno er varme noe umiddelbart og strider vesentlig mot formidlete indirekte forhold (Adorno, 1972b, p.72). Det vil med andre ord si at, man kan ikke tvinge noen til å elske, det er mot kjærlighetens natur.

En lærer som stadig jobber med sine holdninger, og bevisst motarbeider sine feil, gir ikke kulden rom. Den første oppgaven for et hvert menneske i følge Adorno, er å bringe kulden til bevissthet, og erkjenne grunnen til at den eksisterer (Adorno, 1972b, p.72). En lærer som ikke gir kulden rom, møter elevene med en umiddelbar varme, en kjærlighet som berører

elevene. I dag, sier Adorno, «*føler uten unntak ethvert menneske seg for lite elsket, fordi det selv ikke kan elske nok*» (Adorno, 1972b, p.71). Dermed er det av stor betydning at læreren praktiserer kjærlighet i klassen, ved å se hver enkel elev, og forholde seg til dem med anerkjennelse og respekt.

I et klassemiljø hvor kjærligheten praktiseres, ikke bare i ord men også i handling, vil elevene kjenne seg elsket for den de er og ikke for den de skal bli. Den umiddelbare varmen er smittsom, og når elevene møter denne varmen hos læreren, blir dem berørt av den og blir selv bærere av denne varmen. Noe som kan igjen føre til at elevene, som når solstråler treffer en naken hud, åpner seg mere opp for varmen og jobber bevisst mot kulden. Adorno sier:

«Hvis noe kan hjelpe mot kulde som en betingelse for ulykke, så må det være innsikt i egne betingelser og forsøket på forut å motarbeide disse betingelser på det individuelle område (Adorno, 1972b, p.72).

Et bevisst individ ransaker seg selv først, før han angriper andre. For å kunne beholde og overføre varmen til elevene og for å kunne tilrettelegge for et slikt miljø i klassen, må læreren selv leve i selvrefleksjonen. «*Splinten i ditt øye er det beste forstørrelsesglasset*» (Adorno, 2006, p. 72).

3.4 Sammenfatning

I disse to artiklene peker Adorno spesielt på mekanismer som er iboende i menneske, som kan være ødeleggende, ikke bare for en selv men også for omgivelsene og verden. Adorno nevner nettopp Auschwitz som en skrekk eksempel på disse mekanismenes makt og konsekvens. Eneste prinsippet mot en gjentakelse av Auschwitz er, kraften til kritisk selvrefleksjon og selvbestemmelse.

Individer som ikke reflekterer over sine handlinger, er halvdannede mennesker. Disse er mennesker som lett tilpasser seg statens og samfunnets krav uten kritisktenkning og uten en kritisk vurdering over konsekvensene av sine handlinger. Det er viktig at læreren bekjemper halvdannelsens ideal i klasserommet, og gi elevene rom til selvrefleksjon. Målet for undervisningen skal ikke være å skape arbeidsdyktige folk for samfunnet, slik som Hegels filosofi krevde. Målet er selve dannelsesprosessen, en prosess som utvikler den kritiske selvrefleksjonen hos elevene og motarbeider tilpasning.

I et klassemiljø hvor elevene blir nærmest tvunget inn i den allerede eksisterende skole og klassesystemet, forsvinner det individuelle og det menneskelige. Dette miljøet prøver da å integrere elevene inn i et dannelsesideal som allerede er blitt til halvdannelse. Dannelsesgoder blir da skyllet over elevene, uten at disse er blitt en del av elevenes verden. I et slikt miljø blir elevene opplært til å repetere og reproducere kunnskap instrumentelt, bare for å oppnå resultat. I det halvdannede miljøet blir dannelsens vareliggende goder overlevert til elevene, på bekostning av dannelsens sannhetsverdi og dens levende forhold til levende subjekter. Vi trenger bevisste lærere, som kritisk vurderer sine egne fremgangsmåter, og gir elevene autonomi. I et klassemiljø hvor elevene opplever autonomi, vokser den kritiske bevisstheten hos elevene.

Et klasserom representerer et lite samfunn, og det er viktig at læreren tilrettelegger for et miljø som oppdrar elevene til subjektivitet snarere enn kollektivism. Hitlers sympatisører under andre verdenskrig var nettopp preget av kollektivism og lojalitet.

Våpenet mot halvdannelsen er kritisk selvrefleksjon, og det kreves like mye av læreren som av elevene til å leve i denne erkjennelsesprosessen. Det er viktig at læreren først og fremst reflekterer over sine handlinger og sin væremåte før han vender blikket mot elevene. Dette vil igjen medføre til at elevene ser og opplever en praksis hos læreren som løfter fram en bevisst framgangsferd.

Et klassemiljø som praktiserer kjærlighet vil slippe den umiddelbare varmen inn og motarbeider kulde. Denne varmen er smittsom og blir overført fra læreren til elevene og fra elevene til medelever...

En lærer som bevisst motarbeider sine feil gir ikke kulden rom, og vurderer konsekvensene av sine handlinger og bearbeider dem. Denne læreren vil da legge til rette for et miljø i klassen som gir rom til dannelsens frie utfoldelse, og subjektivitet. I dette miljøet vil elevene bli oppdratt til å være kritiske mot enhver handling som motarbeider medmenneskelighet, og stadig bearbeider sine holdninger.

4. Diskusjon og utdypning av Adorno og Dewey sine tekster

Det er spennende å se om Dewey og Adorno har noe tilfelles, og om disse fellestrekkene kan føre oss nærmere eller utdype lærerrollen i henhold til tilretteleggelse av et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse. Det er to hovedbegreper som går igjen hos Dewey og Adorno i denne oppgaven, og de er «Demokrati» og «Dannelse».

Demokrati i Deweys fremstilling presenteres som et levende miljø som er i stadig utvikling og forbedring. Et demokratisk miljø er ikke en fast form, en lærer kan på en måte ikke si at «min skoleklasse er en demokratisk klasse». Et slikt utsagn utelukker og utestenger forbedringer og til tider nødvendige forandringer. Et levende demokrati må konstant bearbeides og forbedres, derfor vil en heller si at, «vi jobber stadig for å tilrettelegge for et demokratisk miljø i klassen». Det vil med andre ord si at både læreren og eleven jobber sammen for tilretteleggelsen av dette miljøet.

Dette kan samspille med Adornos beskrivelse av dannelsen. Han kritiserer også en innramming av dannelsen som en fastlåst form. En dannelse som blir absolutt er allerede blitt til halvdannelse og har mistet sin sanne funksjon sier Adorno.

Videre skal vi se nærmere på fire punkter, som vil belyse likhetstrekk mellom hva Dewey mener kjennetegner demokrati og hva Adorno skriver om dannelse i henhold til lærerrollen. Samtidig vil vi også se at disse to utfyller hverandre og gir inkluderingsbegrepet et nyansert og helhetlig bilde. Her vil jeg trekke ut sentrale momenter fra Dewey og Adorno sine argumentasjoner som er gitt tidligere i denne oppgaven for å forklare disse punktene nærmere. Det første punktet er «*Lærerens formidlingsevne*», hvor ‘Det erfaringsbaserte miljø’ (se s.32), ‘Integrering som ideologi’ (se s.42) og ‘Den manipulative karakter’ (se s.49) blir brukt som sentrale momenter. Det andre punktet er «*Lærerens selvrefleksjon og selverkjennelse*», her vil ‘Et lærende miljø’ (se s.30), ‘Tilpasningens onde’ (se s.41), ‘Subjekt – Objekt’ (se s.43) og ‘Å leve i erkjennelsen’ (se s.47) være sentrale emner. Det tredje punktet er «*Lærerens interaksjon med elevene*» hvor ‘Det sosiale miljø’ (se s.28) og ‘Kollektiv narsissisme’ (se s.45) er vesentlige momenter. Det fjerde punktet er «*Den mekaniske og den instrumentelt orienterte læreren*», her vil disse momentene være sentrale, ‘Det kommunikative miljø’ (se s.26), ‘Tingliggjort bevissthet’ (se s.51) og ‘Umiddelbar varme’ (se s.52).

4.1 Demokrati og Dannelse

4.1.1 Lærerens formidlingsevne

En av lærerens viktigste oppgaver er å formidle kunnskap på en sådan måte at kunnskapen møter eleven og blir levende for eleven. Derfor er evnen til å formidle kunnskap, nært knyttet til en kontinuerlig bearbeidelse av selve undervisningen.

Dewey sier at det er en nær sammenheng mellom undervisning i et fag og praksis av faget. Gjennom praktisk utførelse, vil fagene som eleven blir undervist i, omdannet til personlig erfaring. Dewey mener at en erfaring blir ikke til læring før en har virkelig kjent det på kroppen. Det barnet som rekker ut etter flammen og brenner seg er et godt eksempel på det. Med andre ord er en kombinasjon av teori og praksis nødvendig for å gi elevene mestringsfølelse. Dewey kritiserer sterkt en lærer som bare dikterer alt som eleven skal lære, uten at eleven er aktivt deltakende i undervisningen. Gjennom erfaringsbaserte aktiviteter vil eleven kunne gjøre seg nye erfaringer som utfyller de gamle, dermed vil han være aktiv i å forme undervisningen sammen med læreren.

Adorno på sin side kritiserer også formidling av kunnskap, uten individenes delaktighet i prosessen. Han mener at et system som utelukker delaktighet, representerer et integrerende miljø, hvor dannelsesgoder i form av fag eller andre kulturgoder blir presentert for å frembringe ønskelige resultater. Elevene i et slikt miljø lærer kun å repetere og gjengi fagene, uten at disse er blitt internalisert. Adorno mener at et integrerende miljø motarbeider selve dannelsesidealet og skaper rom for halvdannelsens hykleri.

På samme måte som Dewey, nevner også Adorno nødvendigheten med individets aktive deltakelse. Adorno nevner viktigheten med autonomi som en motkraft til integrering, noe som Deweys erfaringsbaserte miljø også prøver å fremheve. Gjennom praksis av fagene opplever eleven en slags autonomi, som igjen vil påvirke undervisningens fremgangsmåte. Adorno mener at autonomi er kraften til refleksjon og selvbestemmelse, noe som Dewey også understreker men med litt andre ord. Han sier at, det er nonsens å tale om målet for utdannelsen, når nesten alle en elevs handlinger blir diktert av læreren.

Med andre ord øker elevens autonomi gjennom samspillet mellom læreren og eleven. På samme måte vil autonomien minke når alle en elevs handlinger blir diktert av læreren. Et godt samspill mellom læreren og eleven, krever at læreren er godt forberedt og har oversiktlige mål. Dewey nevner viktigheten av at målet er utviklet innenfor aktiviteten, og ikke som noe pådyttet fra lærerens side.

En lærer som utvelger undervisningens mål uten elevenes aktive deltakelse, ser på elevene som tomme kar som skal fylles med kunnskap. Dette er en ovenfra ned holdning, en «jeg vet bedre enn dere» holdning. Denne holdningen bærer preg av at læreren er eksperten som vet best og at eleven bare skal gjøre det som læreren bestemmer. Adorno kaller en slik framgangsmåte for manipulativt, en framferd som utelukker enhver form for selvrefleksjon og selvbestemmelse. Elevene blir da manipulerte til å bli med på noe som er forhåndsbestemt av læreren, og det forventes at elevene er lojale mot hans tankesystem.

Både Dewey og Adorno understreker og fremhever sider ved formidlingsevnen til læreren og oppdrageren, som er viktig å iakttå. Med første øyekast kan Deweys beskrivelse av et erfaringsbasert miljø, sammenlignet med Adornos filosofi, virke pragmatisk og resultatorientert. Nærmere undersøkelse, viser tvert i mot at ideene deres utfyller hverandre og at de argumenterer for - samme verdier og kvaliteter.

4.1.2 Lærerens selvrefleksjon og selverkjennelse

Selvrefleksjon og selverkjennelse er to verdier som kan føre til at en behandler andre mennesker med respekt og anerkjennelse. Adorno nevner at en oppdrager må selv leve i erkjennelsen, noe som handler om å reflektere over sine handlinger og sin væremåte. Hvis ikke læreren lever i erkjennelsen, kan han heller ikke gi denne verdien til elevene, og han kan heller ikke vise respekt og anerkjennelse til elevene.

Dewey har en noe annen innfallsvinkel. Han sier at en lærer som ikke anerkjenner elevenes umodenhet, kan komme til å hemme deres muligheter for vekst og utvikling. Elevens iboende verdier og egenskaper blir på en måte neglisjert av en lærer som ikke ser mulighetene. Umodenhet er en betingelse for vekst. Læreren bør ikke forbinde dette med noe

negativt. Dewey sier at elevens umodenhet er en drivkraft til vekst og utvikling. Men sier Dewey, læreren er selv en del av et interaksjonistisk miljø i klassen og er like fullt avhengig av å videreutvikle sine egne ferdigheter og holdninger for å kunne møte elevens umodenhet med respekt. Han hevder at både voksne og barn er involvert i vekst. Den ene vekstformen er ikke annerledes enn den andre, vi er bare på forskjellige stadier i livet. Med andre ord fører lærerens stadige bearbeidelse av selvet, til at han også ser vekst mulighetene hos elevene, og legger til rette for et miljø som anerkjenner livets egen iboende verdi.

Adorno ville kalle livets egen iboende verdi for den subjektive forståelsen av livet. Subjektivitet handler om anerkjennelse og respekt. En lærer som anerkjenner elevens egen iboende verdi, gir rom for subjektivitet. Adorno sier at dannelsens erkjennelsesverden kan bare leves subjektivt og kan aldri objektiveres. Den subjektive dannelsen krever rom for refleksjon, noe som vokser kun i et klassemiljø hvor læreren selv er reflektert og bevisst ovenfor sin væremåte.

I samsvar med Deweys kritikk av en lærer som ser elevens umodenhet som noe negativt, advarer Adorno om tilpasningens onde. En lærer som ser barnets egen iboende verdier og egenskaper, anerkjenner unikheten hos hvert enkelt barn. I tilpasningens klima blir alle individer oppdradd til å bli like, uten å ta hensyn til de individuelle verdiene og egenskapene som er unike hos hvert enkelt individ. Adorno sier at tilpasningen frarøver individene deres rett til egenbestemmelse, og lærerens egen bevissthet rundt dette er eneste veien ut av massementalitet og objektivering av individene.

Lærerens stadige selvrefleksjon og selverkjennelse påvirker hans holdning overfor elevene. Læreren vil da møte elevene med en holdning som ser mulighetene hos hver enkel elev, og ikke begrensningene. I et slikt miljø blir hver elev dannet på egne premisser. Denne dannelsen er ikke basert på økonomiske og sosiale forhold, men den er basert på elevens egen personlige dannelses reise. Dewey sier at barndommen blir oppfattet som komparativt hvis en undervurderer de unike egenskapene som er til stede hos hver elev. Komparativt vil med andre ord si at en sammenligner individene med hverandre, istedenfor å se unikheten i hver av dem. Sammenligningen kan skje i henhold til for eksempel intelligens, umodenhet, sosiale bakgrunn og etnisitet. Noe som kan føre til at Adornos tilpasningsterm blir en realitet.

Et lærende klassemiljø er et miljø hvor både læreren og eleven er i stadig utvikling, og hvor læreren ser på hver elev som unike individer med iboende egenskaper og verdier. I et slikt miljø får disse verdiene og egenskapene rom til å utvikle seg og utfolde seg. Lærerens mål i klassen må være å gi hver elev rom til å utvikle sin egen fornuft. Adorno sier at dette lykkes best når enhver er dannet for seg selv. Dewey understreker det samme med å si at lærerens oppgave er å skape et ønske hos hver enkel elev om fortsatt vekst og utvikling.

4.1.3 Lærerens interaksjon med elevene

Interaksjon mellom læreren og eleven handler i stor grad om anerkjennelse, men den handler også om et «Jeg» og «Du» forhold, hvor begge parter er avhengige av hverandre. Det vil med andre ord si at lærerens måte å interagere med elevene på, danner og skaper et miljø som ivaretar en utvikling og utfoldelse av hele barnet.

Dewey sier at miljøet påvirker individet til å interagere med andre på en suksessfull måte, slik at han anerkjenner og vinner anerkjennelse hos andre. Et godt klassemiljø bidrar til en trygg og anerkjennende atmosfære, hvor elevenes tanker og følelser får like stor plass i klassen som den faglige delen av undervisningen. Her påvirker lærerens framgangsmåte det sosiale miljøet i klassen og styrer den mot en bestemt retning.

Adornos innfallsvinkel er annerledes, nemlig en kritikk av kollektivitet, som en mentalitet som ser på menneskene som en stor masse. Her vil det individuelle og personlige settes til side, når den kollektive mentalitet blir en realitet. Et interaksjonistisk forhold kan neppe vokse og utfolde seg i et miljø som dyrker kollektivitet. Adorno sier at dannelsen i et slikt miljø blir formet etter samfunnets ønsker og etter systemets behov. Overført til klasserommet, som også representerer et lite samfunn, kan et slikt miljø oppdra elevene til å tilfredsstillere klassens behov, og elevene blir premierte etter hvor gode de har vært til å tilpasse seg lærerens krav.

Dewey ville kalle et klassemiljø som fremmer kollektivitet for et treningsmiljø, og ikke et undervisningsmiljø. Forskjellene mellom et treningsmiljø og et undervisningsmiljø består i, at den første premierer ytre handlinger mens den andre handler snarere om mentale

og emosjonelle atferds disposisjoner. Læreren i et undervisningsmiljø, gir like mye plass til både den emosjonelle og den faglige siden ved undervisningen.

Et treningsmiljø har de samme egenskapene som et miljø som fremmer kollektivitet. I begge miljøene er klassen som helhet i fokus, dette skjer gjerne på bekostning av det personlige og det individuelle. Det er ingen interaksjon mellom læreren og eleven, men samværet er basert på elevens oppnåelse av lærerens ønskede resultater. Det vil med andre ord si at det sosiale forholdet i klassen er kun et resultatorientert forhold. Adorno sier at den individuelle erfaringen som er bevissthetens kontinuitet, vil bli i et slikt miljø erstattet med usammenhengende og utskiftbare informasjoner som i neste øyeblikk blir visket vekk av andre informasjoner. Eleven skal på en måte følge lærerens instruksjoner og tilegne seg informasjon, uten personlig deltakelse og uten kritisk selvbestemmelse.

Et godt sosialt miljø i klassen er et interaktivt miljø, hvor elevene føler seg delaktige og partnere i felleskapet og i de fellesaktiviteter som foregår. Dewey sier at på denne måten vil elevene delta i klassens aktiviteter av glede og ikke for å oppnå resultater som andre forventer av dem. Adorno påpeker også at kritisk deltagelse er løsningen mot kollektivismen. Han sier at konformisme er halvannelsens skjulte og destruktive potensiale. Konformismen ødelegger kulturgodene og beslaglegger dem som sin egen eiendom. I en klasse sammenheng kan nettopp undervisning praktisert som ensidig tilpasning ødelegge den personlige og den individuelle veksten, når den blir diktert av læreren uten rom for diskusjoner og personlig deltakelse.

Et klasserom representerer et lite samfunn med mange unike individer, med forskjellige personligheter og egenskaper. Både Dewey og Adorno kritiserer et samfunn som ikke gir rom for kritisk deltagelse. Adorno sier at et sådant samfunn produserer sympatisører som på lik linje med sympatisørene under Hitlers regime, adlyder ordre uten kritisk selvrefleksjon. Dewey sier at et sådant samfunn trener sine medlemmer som en som trener dyr. I dette perspektivet - at skolen er et minisamfunn – vil en lærer som praktiserer etter disse mønstrene, skape et miljø som manipulerer og påvirker elevene til å utføre visse handlinger fremfor andre, på samme måte som man ville trene et dyr til å utføre ønskelige handlinger.

Et interaksjonistisk miljø gir rom til kritisk tenkning og kritisk selvrefleksjon, noe som Adorno mener er det eneste våpenet mot halvdannelsen. Dette miljøet fremmer anerkjennende holdninger og verdier.

4.1.4 Den mekaniske og den instrumentelt orienterte læreren

Relasjonen mellom læreren og eleven vil bli mekanisk hvis læreren kun er interessert i elevens intellektuelle og faglige prestasjoner og utelukker hans emosjonelle sider. Det er av stor betydning at kommunikasjonen mellom læreren og eleven er levende. En levende kommunikasjon løfter fram, ser og gir rom til elevens helhetlige uttrykk. Dewey sier at når kommunikasjonen stivner i en form og foregår rutinemessig, mister den sin dannende kraft.

Kommunikasjon er som kunst, og en levende kommunikasjon gir rom til fantasi og utfoldelse. Dewey kritiserer en lærer som kun fokuserer på den formelle og den strukturelle siden av undervisningen. Han mener at den uformelle, emosjonelle og fantasirike siden av undervisningen må også få sin rette og nødvendige plass i undervisningen. Den mekaniske undervisningen gir ikke rom til den uformelle siden av undervisningen og dermed skaper den kun, i følge Dewey, skarpe hoder, dvs. egoistiske spesialister.

Adorno ville kalle de menneskene som kun har skarpe hoder, for mennesker som er kommet i avstand til seg selv. Ekspertene som stod bak gasskamrene i Auschwitz, var kun skarpe hoder uten noen form for kritiskbevissthet. Det er denne form for bevissthet som Adorno kaller for «den tingliggjorte bevissthet». Denne er en bevissthet som er blitt manipulert av teknikken.

Et klasserom som ikke gir rom til den uformelle siden ved undervisningen står i fare for å fremme et miljø hvor fremtidens samfunnsborgere utvikler en bevissthet som er tingliggjort. Det vil med andre ord si at læreren utelukker en hver form for levende kommunikasjon, og utfører undervisningen på en mekanisk og «tingliggjort» måte. Det motsatte av den tingliggjorte bevissthet har jeg kalt for «den levende bevissthet». Det er en

bevissthet som fordrer først og fremst læreren, og deretter også elevene til å vurdere sine handlinger kritisk - for slik å kunne forandre eller eventuelt forbedre dem.

Adorno sier at en tingliggjort bevissthet vil lukke seg selv til for enhver forandring av væremåte. Dewey understreker også dette poenget ved å si at, kommunikasjonen mister sin dannende kraft hvis den ikke er levende.

Både Dewey og Adorno peker på viktigheten med et kommunikativt miljø som gir rom og legger til rette for bearbeidelse av selvet. Dewey sier at følelsesmessige og intellektuelle disposisjoner må gå hånd i hånd i undervisningen, ellers vil mellommenneskelige relasjoner bli mekaniske. I et mekanisk klassemiljø vil alle utnytte hverandre, og hensynet til de emosjonelle og menneskelige sidene blir borte. Adorno sier at mennesker som er blitt mekaniske og instrumentelle, er mennesker som ikke kan elske. Han sier at de er blitt kalde og glemmer kjærligheten til andre før den utfolder seg. En lærer som kontinuerlig jobber med sine holdninger og bevisst motarbeider sine feil, gir ikke kulden rom. Adorno sier at innsikt i egne betingelser, det vil si refleksjoner over egne verdier og holdninger, motarbeider kulden.

Tilretteleggelse av et klassemiljø som gir rom både til den formelle og den uformelle siden av undervisningen, krever en lærer som stadig jobber med seg selv. En lærer som ransaker seg selv kan også – på bakgrunn av at kjærlighet er noe umiddelbart som ikke kan tvinges frem - være bærer av en varme og en kjærlighet som skaper trygghet og harmoni i klassen. Dette miljøet legger premisser for en undervisning som inkluderer hele barnet. Elevene kan trygt være seg selv, og dermed vil følelsesmessige disposisjoner på lik linje med de intellektuelle, også få rom til å utfolde seg.

4.2 Demokrati + Dannelse = Inkludering

Jeg har tidligere i oppgaven nevnt at tilretteleggelse av et inkluderende miljø i klassen, krever først og fremst tilretteleggelse av et ytre miljø i klassen og av et indre miljø, hvor det er fokus

på lærerens bearbeidelse av sitt indre selv. En kombinasjon av disse to er nødvendig for at læreren skal kunne tilrettelegge for et inkluderende miljø i klassen. Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2010) sier dette om inkludering:

«Inkludering handler ikke bare om dem som skal inkluderes, det handler like mye om dem som skal inkludere» (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010, p. 76).

En kan si at hadde inkludering bare handlet om dem som skal inkluderes, det vil i dette tilfelle si elevene, så hadde det snarere handlet om en integrerende framgangsmåte fremfor en inkluderende tankegang. Både Dewey og Adorno maler et bilde av en lærer og en oppdrager som tilrettelegger et miljø som omfavner hele barnet. Dette miljøet er et interaksjonistisk miljø hvor læreren og eleven sammen setter opp klassens mål og aktiviteter, og hvor både læreren og eleven er på en dannelsesreise som kontinuerlig fører dem til nye høyder i kritisk selvrefleksjon, selvbestemmelse og selverkjennelse.

Bachmann og Haug (2006) sin beskrivelse av hva inkludering er, favner mye av det som Dewey påpeker og utdyper. I lik linje med dem mener også Dewey at felleskapet er viktig, og at lærerens rolle er å tilrettelegge for et miljø som øker elevenes sosiale samvær, gjennom blant annet lærerens interaksjon med elevene. Gjennom sin erfaringsbaserte miljø trekker også Dewey fram viktigheten med elevenes forutsetninger og progresjon, slik at alle kan delta i undervisningen, noe som Bachmann og Haug også understreker. I tillegg nevner de at inkludering handler om å øke demokratiseringen i klassen, slik at alle stemmer blir hørt. Dette er sentralt anliggende i Deweys tankegang i boken «Demokrati og utdanning». Det finnes også likhetstrekk når det gjelder et fokus på å øke elevenes læringsutbytte, noe som er viktig med tanke på et inkluderende miljø i klassen. Dewey anerkjenner viktigheten av et lærende miljø, når han påpeker at elevenes umodenhet er å se som et gode snarere enn et onde, og som en kraft til mer vekst.

Tilretteleggelse av et inkluderende miljø krever en bevisst lærer, en lærer som kontinuerlig bearbeider sine holdninger og sin fremgangsferd. Der hvor Dewey i det store og hele fokuserer på det ytre miljøet i klassen, og på hvordan læreren skal tilrettelegge et miljø

som er i bunn og grunn demokratisk, fokuserer Adorno på lærerens personlighet og hans indre miljø. Adorno peker på farene som en ureflektert og ubevisst oppdrager kan forårsake. Disse farene eller halvannelsens onder, er smittsomme og manipulative og kan ødelegge mennesker. Adorno fremmer viktigheten med en oppdrager som stadig jobber med seg selv og kritisk vurderer sine handlinger og sin framgangsmåte.

Inkludering i en undervisnings kontekst er assosiert med grunnleggende menneskerettigheter og like muligheter til alle, uavhengig av kulturelle bakgrunn og utviklingsnivå. Adorno kritiserer oppdragelsesmetoder som ser bort fra det menneskelige og individuelle og behandler elevene i klassen som masser. Dette er oppdragelsesmetoder som motarbeider grunnleggende menneskerettigheter. Slike miljøer er basert på tilpasning, hvor elevene blir frarøvet retten til selvbestemmelse. Adorno kritiserer den Hegelianske samfunn, som Hitler adopterte og benyttet seg av under andre verdenskrig. Dette samfunnet er i sin natur mot menneskerettigheter, og ønsker at menneskene skal rette seg etter dets mønstre og system.

I et «Hegeliansk samfunn» er det ikke rom for kritikk og selvrefleksjon, men individene blir manipulert inn i et system, hvor de må tilpasse seg dens regler og innrette seg deretter. Dette er et samfunn som i utgangspunktet er integrerende, det vil si at individene må formes for å passe inn i det allerede eksisterende systemet. De som ikke passer inn blir skviset ut, og blir segregert. Adorno nevner Auschwitz som et skrekk eksempel, hvor det grusomste konsekvenser av en segregerende politikk viser seg i all sin heslighet.

Jeg har tidligere i oppgaven nevnt hvordan favoriseringen av middelklassekulturen i skolen, kan føre til segregasjon av barn som har arbeiderklasse bakgrunn. Siden minoritetsbarn ofte har arbeiderklasse bakgrunn, får denne favoriseringen konsekvenser for dem. Dette kan blant annet føre til dårligere skoleprestasjoner og kan hindre minoritetsbarn til å ta høyere utdanning. I tillegg frarøver denne favoriseringen disse barnas selvtilitt og selvfølelse, noe som er de mest alvorlige utslagene av denne praksisen.

Favorisering av middelklassekulturen i skolen kan sammenlignes med den Hegelianske samfunn, hvor de som ikke klarer å tilpasse seg majoritetskulturen blir segregert. Integreringen som ideologi vil da være den dominerende kraften, noe som fører til at systemet

blir uforanderlig og individene må forandres for å passe inn i det. Både Dewey og Adorno kritiserer en fremgangsmåte som fører til eksklusjon.

For Adorno er kritisk selvrefleksjon eneste våpenet mot halvdannelsen. En kan dermed si at tilretteleggelse av et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse trenger en lærer som kontinuerlig arbeider med seg selv for å kunne videregi denne verdien til elevene.

Tilretteleggelse av et inkluderende miljø handler derfor om en helt ny skolekultur. En kultur som driver fram et nytt system av væremåter og holdninger som alle skoleansatte skal være i besittelse av. På samme tid vil denne kulturen påvirke undervisningsmetoden og det ytre miljøet i klassen, slik at en demokratisk fremgangsmåte særpreger undervisningen og samværet. Lærerens dannelsesreise og hans tilretteleggelse av klassens ytre miljø, henger tett sammen. Det ene uten den andre kan hindre tilretteleggelse av et inkluderende miljø i klassen.

I denne kulturen er flerkulturalitet en ressurs og ikke et problem. Kultur er personlig og individuelt og kan ikke generaliseres. Kultur er noe som er i stadig utvikling, det være seg skolens inkluderende kultur, eller lærerens og elevenes individuelle kultur. Blir kulturen statisk og fastlåst, mister den sin sanne mening og glir over til å bli dominerende og snevert. En dominerende og snevert kultur ser ned på andre som har en annerledes kultur, noe som kan føre til urettferdighet og umenneskelighet. Det at en kultur får dominere over andre, at den blir ekskluderende, og slik overser det subjektive og unike i hvert enkelt menneske, vil alltid være en latent fare. Hvem kunne tro at millioner av mennesker ville gå med på å utrydde et folkeslag (jødene) og alle andre som ikke passet inn i Hitlers perfekte stat. Det er derfor Adorno advarer mot et nytt Auschwitz, og påpeker at, enhver debatt om oppdragelsesidealer er verdiløs og likegyldig i forhold til dette ene: at det aldri skal komme et nytt Auschwitz, hvor nettopp lignende scenarier var til stede, og hvor disse fikk spille seg ut i en ekstrem grusomhet.

4.3 Sammenfatning

Etter en diskusjon og utdypning av tekstene til Adorno og Dewey, har jeg prøvd å vise at tilretteleggelse av et inkluderende miljø krever lærerens fulle hengivelse. Det er på en måte ikke nok at læreren er flink til å formidle kunnskap, han må også være flink til å se hver elev og skape et sosialt miljø som inviterer til interaksjon. Et interaksjonistisk miljø gir også rom til den emosjonelle siden av undervisningen. Hensikten er å gi rom til hele barnet, og dette kan ikke skje før læreren også går inn i arbeidet med hele seg.

En lærer som er kritisk selvreflektert, overgir denne verdien videre til elevene. Dette medfører til at elevene føler seg inkluderte i den flerkulturelle klassen, akkurat som de er. Elevene blir da møtt med en inkluderende tankegang, hvor hver enkel elev blir sett og hørt. En inkluderende holdning bærer preg av anerkjennelse og respekt.

Både Dewey og Adorno påpeker viktigheten av en lærer som anerkjenner elevens egen verdi og subjektivitet. Begge kritiserer en integrerende framgangsmåte som nærmest tvinger elevene til å tilpasse seg lærerens allerede eksisterende system. Verdier og kvaliteter som de etterlyser hos læreren, er i bunn og grunn inkluderende verdier.

Deweys kritikk av en resultatorientert klasse og Adornos kritikk av kollektivitet, viser hvilke hindringer læreren kan møte i henhold til tilretteleggelse av et inkluderende miljø. I tillegg viser de hvilken vei som fører læreren bort fra en inkluderende tankegang og mot et integrerende holdning.

Det er kombinasjonen av dannelse og demokrati som skaper et inkluderende miljø. En kombinasjon av lærerens indre miljø og tilretteleggelse av det ytre miljøet i klassen er nødvendig. Det ene miljøet uten det andre er mangelfullt og dekker ikke hele inklusjonens spekter. Hvis læreren ikke er kritisk selvreflektert kan han heller ikke tilrettelegge for et interaksjonistisk miljø i klassen.

5. Tilretteleggelse av et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse

I det følgende skal jeg presentere hvordan læreren kan tilrettelegge for et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse.

5.1 Grunnleggende verdier og holdninger

I denne siste delen av oppgaven vil jeg fremme/peke på to hovedpunkter som forklarer nærmere hvordan en lærer kan legge til rette for et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse. Hvert av disse punktene består av noen underpunkter. Dette er verdier og kvaliteter som jeg mener, på bakgrunn av hva studeringen/undersøkelsen av Dewey og Adorno har gitt meg, fremstår som nødvendige og betydningsfulle i tilretteleggelsen av et inkluderende miljø. Disse punkter omfavner/viser til/utdyper det som jeg har påpekt tidligere at, tilretteleggelse av et inkluderende miljø krever en kombinasjon av et dannende miljø og et demokratisk miljø.

Lærerens personlige dannelsesreise og hans evner til å legge til rette for et interaksjonistisk miljø henger tett og uatskillelig sammen. På samme tid vil også en lærers framgangsmåte i en klasse påvirke hele skolekulturen, og drive/slik påvirke den flerkulturelle skolen mot/i retning av et nytt system av tenkemåter, holdninger, væremåter... I følge Adorno kan man ikke fjerne halvdannelsens symptomer gjennom et oppdragelsessystem med oppdragelsesmetoder som allerede i generasjoner har vært mangelfulle og utilstrekkelige (Adorno, 1972a, p. 58).

Dermed trenger læreren også skolens og kollegenes support og støtte. Et kollegialsamarbeid er nødvendig for at læreren skal kunne tilrettelegge for dette miljøet. Med andre ord må hele skolen bære preg av en inkluderende tankegang, en inkluderende væremåte og inkluderende holdninger. En inkluderende kultur må fylle/prege hele skolens atmosfære. Dewey sier at oppfyllelsen av et demokratisk miljø krever en forandring av klassens tradisjonelle kulturidealer. Han sier også at demokratiets dypere mening handler om å nedbryte klasseskille, raseskille og nasjonale territoriale skille.

Videre skal vi se på/utdype disse hovedpunktene for å få nærmere kjennskap til hvordan en inkluderende kultur kan bli realitet og kan prege hele den flerkulturelle skolen. Det første punktet er **‘Det indre miljø – lærerens dannelsesreise’** som består av disse underpunktene, «*Kontinuerlig bearbeidelse av egne holdninger*» og «*Kontinuerlig bearbeidelse av elevenes selvfølelse*». Det andre hovedpunktet er **‘Det ytre miljø – et interaksjonistisk samvær’** som består av disse underpunktene, «*Kollegialsamarbeid*», «*Et godt samarbeid med elevenes hjem*» og «*Skolen bør bære preg av en sann demokrati*».

5.2 Det indre miljø – lærerens dannelsesreise

5.2.1 Kontinuerlig bearbeidelse av egne holdninger

Holdninger er ikke alltid observerbare, men de kommer til uttrykk gjennom det vi ser, gjennom kroppsspråket og gjennom vår atferd (Brenna, 2004, p. 27). Inkluderende undervisning krever forandring av hele skolesystemet. I følge Florian (2005) vil en tilbøyelighet for å akseptere, at ideen bak inklusjon representerer en mulighet for deltakelse istedenfor noe som skal gjøres tilgjengelig, kreve en forandring av de profesjonelles tankegang og praksis (Florian, 2005, p. 34). Med andre ord handler inklusjon ikke bare om dem som skal inkluderes, men like mye om holdningene og framgangsmåten til dem som skal inkludere. Skolen og lærerne trenger å bli bevisste på sine holdninger, sin habitus, slik at deres møte med elever ikke blir preget av deres syn på politikk, religiøsitet, innvandring...

For at de profesjonelle skal beherske og forandre sin praksis, tankegang og holdninger i den flerkulturelle skolen, kreves det for første at de profesjonelle har en *anerkjennende skolekultur*. Det er viktig at skolesystemets favorisering av middelklassekulturen bringes til bevissthet hos alle de ansatte på skolen, før en forandring kan finne sted. Som det ble nevnt tidligere, virker favorisering av denne kulturen ekskluderende og hemmende for minoritetsbarnas framgang. I følge Brenna (2008) gir anerkjennelse liv, «*det gir håp og barn mulighet til å drømme om fremtiden*» (Brenna, 2008, p. 56).

Det er veldig viktig at elevene får anerkjennelse av deres lærer. Lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet kan virke motiverende og bidra til at elevene ser verdien av å jobbe med lekser eller innordne seg etter de kravene som stilles (Music & Godø, 2011, p. 18). Men mangel på anerkjennelse fra læreren kan bidra til at de gir opp og blir umotiverte. En av minoritetsguttene i Music og Godø (2011) sine intervjuer sier at, «*Men når du ser at læreren kjemper for deg, for at du skal bli flink, og han vil det av hjertet sitt, der da du ser at jeg må liksom sette meg inni det og begynne å jobbe hardt*» (Music & Godø, 2011, p. 18).

For det andre er det nødvendig at lærerne i den flerkulturelle skolen er *ressursorienterte*, istedenfor å være problemorienterte. En ressursorientert skole bærer preg av en holdning som ser hvert et individ som unike ressurser med ubegrensede muligheter. En ressursorientert skole motarbeider tilpasningens klima, som i følge Adorno frarøver individene deres rett til selvbestemmelse. De ansatte ved en ressursorientert skole vet at kultur ikke er noe statisk, men «*den eksisterer inni det enkelte menneske og utvikles i møtet mellom mennesker*» (Brenna, 2008, p. 21). En slik skole opplever det flerkulturelle som berikelse, og tar utgangspunkt i elevenes grunnleggende behov og kompetanse. Denne skolen er en dynamisk institusjon, i stadig utvikling, og opplæringen tilpasses elevenes behov.

Ressursorienterte skoler er ikke bare flerkulturelle fordi de har en viss antall minoriteter, «*men er som institusjon flerkulturell*» (Brenna, 2008, p. 22). Det er skolens holdning og skolens habitus som skal være flerkulturelt. Med andre ord bør skolen personifisere sin kultur på den måten at den flerkulturelle forståelsen setter seg i veggene, slik at alle som kommer inn merker innflytelse av denne kulturen. Florian (2005) sier at:

«The emphasis is on changing school structure so that schools are able to accommodate a greater range of pupils» (Florian, 2005, p. 33).

En inkluderende klasse imøtekommer elevene og deres behov, og legger til rette for deltakelse og inkludering, istedenfor ekskludering og segregering.

5.2.2 Kontinuerlig bearbeidelse av elevenes selvfølelse

Selvfølelse handler i utgangspunktet om den følelsen som en hver har om seg selv. Ved å styrke selvfølelse blir en tryggere på seg selv og sine ressurser, muligheter, tanker, erfaringer, refleksjoner... I følge Brenna (2004) vil en sterk selvfølelse føre til økt selvtillit. For at lærere og veiledere skal kunne styrke selvtilliten hos elever, må de begynne med å styrke selvfølelsen deres (Brenna, 2004, p. 88).

Skolens anerkjennelse av middelklassekulturen kan nettopp føre til dårligere selvfølelse og selvtillit hos minoritetsbarn. Bourdieu nevner noen eksempler i sine utdannessosiologiske studier, for eksempel lærerens evne til å utpeke bestemte elever som begavede. Han sier at, «*disse elever besitter bestemte symbolske ressurser, en spesiell form for språkbeherskelse, som skolen premierer og lærerne verdsetter*» (Broady, 2003, p. 462). En slik form for premiering kan føre til at minoritetsbarn blir forhåndsdømt. Deres kompetanse blir ikke verdsatt, noe som igjen kan påvirke deres selvtillit på en negativ måte. En kan si at premiering på bakgrunn av økonomiske og sosiale forhold, er halvdannelsens ideologi.

Det er viktig at lærerne og ansatte er bevisste på å oppbygge og oppløfte elevenes selvtillit. Det betyr ikke at en skal unngå å gi konstruktive tilbakemeldinger på negativ atferd, men framgangsmåten bør være preget av denne bevisstheten. Det er nødvendig at læreren i den flerkulturelle klassen jobber kontinuerlig med å øke elevenes selvfølelse og gi denne en sentral plass i sin undervisning.

I den inkluderende klassen føler alle elever seg verdifulle, og de føler seg akseptert som de er. Hvis det sitter for eksempel tre pakistanere i en klasse, så er de ikke «pakistanere», men de er tre unike og spesielle individer, som læreren bør møte og forstå. Minoritetsbarnas selvtillit og selvfølelse kan øke, når de føler seg hjemme i den flerkulturelle skolen. Dette kan føre til at de kan tørre å være seg selv og føle seg trygge nok til å ta større risk i henhold til læring og emosjonell utvikling.

En skole som bare fokuserer på fag og kognitiv fremgang hos sine elever, kan raskt utvikle seg til å bli en følelsesløs og mekanisk skole. Læreren i den inkluderende klassen ser hele barnet, på denne måten opplever eleven at læreren er interessert i ham som person og ikke bare i læringen. Adorno påpeker at, en oppdrager som selv ikke lever i erkjennelsen, kan heller ikke gi denne verdien til elevene, og han kan heller ikke vise respekt og anerkjennelse til elevene.

5.3 Det ytre miljø – et interaksjonistisk samvær

5.3.1 Kollegialt samarbeid

Et godt kollegialt samarbeid er nødvendig for tilretteleggelse av et inkluderende miljø i klassen. Dersom ledelse og ansatte på skolen, har en tro på slik Brenna ((2008) sier, «... *at gjennom mestringsopplevelse og anerkjennelse vil alle elever vokse og bli ressurser, vil nettopp det bli en virkelighet*» (Brenna, 2008, p.55). Dette forutsetter at skolens ledelse og alle ansattes tankegang og praksis er gjennomsyret av denne troen, og kontinuerlig bearbeider sine holdninger i henhold til denne.

Det er nødvendig at den flerkulturelle klassen er i kontinuerlig utvikling for å kunne møte elevenes behov, både *faglig* og *emosjonelt*. I følge Dewey bør den faglige og den emosjonelle siden av utdanningen, gå hånd i hånd. Dewey hevder at et sosialt miljø kan bare fungere hvis læreren inkluderer hele barnet i undervisningen.

En faglig utvikling krever et kollegialsamarbeid hvor lærerne og andre profesjonelle som for eksempel spesialpedagoger, deler sine erfaringer med hverandre. Dette kan medføre til større innsikt og kan utvide lærerens personlige kunnskapshorisont. Med andre ord kan et slikt samarbeid påvirke de profesjonelle til å få nye ideer og se nye måter å løse elevsaker på. Florian (2005) sier at når lærere og andre ansatte klarer å samarbeide, vil problemer knyttet til, blant annet, elever med lærevansker bli redusert (Florian, 2005, p. 34).

En emosjonell utvikling krever også et godt samarbeid mellom de profesjonelle for å kunne iverksette de flerkulturelle verdiene, og holde fokus på skolens mål og fellesnormer. Med andre ord kan en emosjonell utvikling bidra til en vekst og utdyping av lærernes forhold til andre mennesker. I følge Florian (2005) vil en positiv holdning alene ikke være nok til å oppnå en inkluderende undervisning, men den er en nødvendig betingelse (Florian, 2005, p. 36). Hargreaves sier:

«Den emosjonelle intelligensen gir det følelsesmessige grunnlaget for felles profesjonslæring og teamarbeid blant lærere» (Hargreaves, 2003, p. 51).

Den emosjonelle intelligensen handler i utgangspunktet om empati, om å ha en vilje til å forstå andre ved å sette seg i andres situasjon, tenkemåte og følelser. I følge Hargreaves (2003) er den emosjonelle intelligensen like viktig i et klasserom eller på et lærerværelse som på et firmakontor (Hargreaves, 2003, p. 51). Det er viktig for den flerkulturelle skolen å jobbe kontinuerlig med sine empatiske holdninger for å kunne skape et trygt og åpent miljø, hvor alle individer kan føle seg verdsatt. Et hvert individs ønske er å bli sett og forstått, det gjelder både elever og lærerne, et godt kollegialsamarbeid tilrettelegger og bidrar til dette.

5.3.2 Et godt samarbeid med elevenes hjem

Minoritetsbarn kan skifte rolle mellom foreldrenes kultur og majoritetskulturen uten større problemer. For eksempel kan en pakistansk elev i Norge føle seg pakistaner hjemme, med alt hva det innebærer, og føle seg norsk på skolen.

I følge Cross og Gore (2003) har bi/tokulturelle folk internalisert to kulturer i den grad at begge kulturene er levende inni dem (Cross & Gore, 2003, p. 554). Det er derfor av stor betydning at de profesjonelle i den flerkulturelle skolen har et godt samarbeid med barnas hjem. Hjemmet er minoritetsbarnas halve virkelighet, noe som skolen bør verdsette og respektere.

I følge West og Pennell (2005) viser forskningen at sosioøkonomiske faktorer spilte en stor rolle i lærernes vurderinger av elevenes atferd ved overgangen til ungdomsskole. Barn som har foreldre med lavere utdanning var rapportert for å ha større forekomst av atferdsproblemer enn barn som har foreldre med høyere utdanning (West & Pennell, 2005, p. 74).

Vi ser igjen at favorisering av middelklassekulturen kommer tilsynet, noe som kan påvirke minoritetsforeldrenes engasjement i forhold til skolen. Dette kan også påvirke deres innflytelse, for eksempel sier Anders Bakken (2003) at minoritetsforeldrene går sjeldnere på foreldremøter enn majoritetsforeldre, spesielt etter ungdomstrinnet. Videre sier han at, skolen ikke klarer i like stor grad å mobilisere foreldre med størst sosial avstand til skolen, noe som igjen er med på å påvirke elevenes skoleprestasjoner (Bakken, 2003, pp. 76-77). Denne gruppen mangler på en måte den symbolske kapitalen, den kapitalen som er verdifull for en skole som premierer middelklassekulturen.

Mangel på minoritetsforeldres utdanningskapital er, i følge Music og Godø (2011), med på å skape en kulturell avstand mellom skole og hjem for mange av guttene i deres empiriske materiale. Videre sier Music og Godø (2011) at guttene selv skiller mellom «de norske» og «utlendingene», hvor de fremstiller seg selv som skolesvake og de norske som skoleflinke (Music & Godø, 2011, p. 8). Vi ser her at minoritetsbarnas skolehverdag kan bli påvirket av foreldrenes utdanningsnivå, som igjen kan være med på å skape kulturelle konflikter hjemme, og på skolen.

Læreren i en inkluderende klasse samarbeider med foreldrene for å gi elevene den beste utdannelsen, både faglig og emosjonelt. Forskningen har lenge pekt på sosiale forskjeller på skolen, noe som bør gjøre den flerkulturelle skolen enda mer oppmerksom. I følge Brenna må skolen sørge for at foreldrene har nødvendig kunnskap om det som skjer i skolen (Brenna, 2008, p. 151). Brenna (2008) sier at:

«Lærerne alene kan ikke jobbe for et godt læringsmiljø. Det er ikke mulig for en lærer å fange opp de små signalene som foreldrene kan fange opp hjemme» (Brenna, 2008, p. 151).

Det er avgjørende at foreldrene blir involverte i skolens planlegging og mål som partnere. Et slikt samarbeid vil gi lærerne i den flerkulturelle klassen større innsikt og større kapasitet, til å bringe det beste fram i elevene sine. Det er viktig at foreldrene kjenner en inkluderende atmosfære i klassen, et miljø som inviterer til interaksjon. Det bør være synlig i hele klassens og skolens habitus at de verdsetter flerkulturalitet.

5.3.3 Klassen bør bære preg av et sant demokrati

Demokratiet kan ikke bare eksistere i ord, det må også eksistere i handling, hvis ikke så mister det gjennomslagskraft.

Et sant demokrati er et handlingsorientert demokrati, som stadig utvikler seg i samarbeid med elevene og med de ansatte. En skole som favoriserer middelklassekulturen forsømmer demokratiet. Resultatet kan bli at skolen er endt opp som en produksjons fabrikk, hvor elevene som får best mulig resultat blir prioritert fremfor andre. Dette er blitt spesielt synlig de senere årene med større fokus på testing av elevene, akademiske resultater og internasjonale konkurranser.

I verste fall er elevene blitt nærmest objekter i skolens hender, hvor deres innsats på ulike tester brukes for å synliggjøre hvor gode skolene er. På samme måte som BMW fabrikkens forbedrer bilene sine for å øke sin profitt, bruker skolene elevene sine for å øke sin status i nasjonale og internasjonale konkurranser. I følge Hargreaves (2003) har en tenkt lite på eller brydd seg lite om det som teller når det gjelder innholdet i det barna gjør. «Resultatene har vært alt, demokratiet har vært overlatt til seg selv» (Hargreaves, 2003, p. 81). Dewey vil si at menneskelige relasjoner er blitt mekaniske, fordi individene utnytter og bruker hverandre for å oppnå ønskede resultater. Personene utnyttes uten at det tas hensyn til de følelsesmessige og intellektuelle disposisjoner.

I et inkluderende miljø er alle stemmene like viktige og like verdifulle, fra foreldrene til elevene, fra lærerne til lærerassistenter, fra lederne til vaskepersonalet, alle har rett til å si sin mening og de bør tas i betraktning med gjensidig respekt. Et sant demokrati kan prege den flerkulturelle klassen, hvis demokratiske verdier i undervisningen får like stor plass som de

faglige delene i undervisningen. I et inkluderende miljø omfavner man kulturelle forskjeller og kulturelle kompleksiteter.

Kontinuerlig bearbeidelse av et sant demokrati er av stor betydning, fordi vi lever i en globalisert og sammensveiset verden. Det er viktig at elevene møter innholdet i denne verdien gjennom de profesjonelles væremåter og habitus. Alle ansatte i den inkluderende skolen jobber kontinuerlig for å vise denne verdien klart og tydelig i sin praksis. Det daglige samvirke mellom læreren og eleven er selve nøkkelen til et sant demokrati.

Praktisering av et sant demokrati i den flerkulturelle klassen, vil føre til at elevene og voksne utvikler forståelse for mennesker fra forskjellige kulturer, for deres historie og for deres tradisjoner. I et inkluderende miljø blir praktisering av et sant demokrati verdsatt, fordi den er kjernen i all sosial interaksjon, og all samhandling bør gå ut fra den.

6. Konklusjon

Jeg har prøvd å vise til at skoler som bærer preg av en kultur som premierer middelklassekulturen ikke er inkluderende. I stedet så motarbeider de inkluderingsprinsipper. Skolens verdsettelse av middelklassekulturen, enten bevisst eller ubevisst, er med på å øke sosiale ulikheter og kan gjøre det vanskeligere for enkelt elever som ikke tilhører denne kulturen å vinne frem.

Verdsettelse av en kultur, fremfor en annen kultur, er i seg selv urettferdig. All urettferdighet blir møtt med opprør av dem som føler seg urettferdig behandlet. Denne protesten kan manifestere seg på forskjellige måter, men antiskoleholdninger viser seg å være en av mange motreaksjoner. For dem som blir urettferdig behandlet kan konsekvensene føre til lav-selvtillit og lav-selvfølelse.

Skolene trenger flere bevisste ledere, lærere, spesialpedagoger, lærerassistenter..., som anerkjenner hver enkelt elev som unike individer, og som ser mulighetene i hver enkel elev og ikke begrensningene. En skole som prøver å integrere sine elever inn i et allerede eksisterende system, vil hindre individuell vekst og utviklingen av en kritisk-bevissthet.

Minoritetsbarn kan enten vokse opp til å bli kriminelle og dra ned mange andre med seg eller, de kan bli ressurssterke borgere med kvaliteter som kan være med å løfte andre opp. Et inkluderende klassemiljø og en inkluderende skolekultur, kan være det som vipper vekstkåla fra den ene siden til den andre. Den flerkulturelle skolen trenger å bli gjennomsyret av en inkluderende undervisning og en inkluderende tankegang, det er bare på denne måten skolen kan oppdra gode og trygge fremtidige borgere.

Den flerkulturelle skolen trenger å bli preget av en inkluderende fremgangsmåte, og elevene trenger å bli berørt av en inkluderende skolekultur. En kultur hvor alle ansatte jobber kontinuerlig med sine holdninger for å få frem det beste i elevene sine.

Et sant demokrati er en overordnet verdi i et inkluderende miljø, og den bør prege den flerkulturelle skolen. Skolene har et stort ansvar i forhold til å formidle denne verdien til sine

elever, både i undervisningens innhold og i dens praktiske arbeid, slik at framtidens borgere blir beskyttere av denne verdien.

I en tid hvor ekstreme grupperinger er i fremvekst, bør vi være på vakt, slik at Auschwitz ikke skal gjenta seg igjen. Historien står i fare for å gjenta seg hvis ikke oppdragerne, med skolen som hovedaktør, griper inn og holder fram andre verdier som fremmer kjærlighet fremfor hat, og medmenneskelighet fremfor egoisme. Kritisk selvrefleksjon er et viktig våpen mot halvdannelsen.

Litteraturliste

- Adorno, T. W. (1972a). Halvdannelsens teori. In P. Quale (Ed.), *Kritikk og krise i pedagogikken* (pp. 58-79). Oslo: Pax Forlag.
- Adorno, T. W. (1972b). Oppdragelse etter Auschwitz. In P. Quale (Ed.), *Kritikk og krise i pedagogikken* (pp. 62-75). Oslo: Pax Forlag.
- Adorno, T. W. (2006). *Minima Moralia*. Valdres Trykkeri: Pax Forlag.
- Adorno, T. W., & Johansen, K. E. (1992). *Essays i utvalg*. Oslo: Gyldendal.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bakken, A. (2003). Minoritetspråklige ungdom i skolen, Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? (pp. 1-143). Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam!* Poland - OZGraf SA: Fagbokforlaget.
- Brenna, L. R. (2008). *MANZIL - mangfoldig ledelse og utvikling* (Vol. 1). AIT Trykk Otta AS: CAPPELEN DAMM AS.
- Broadly, D. (2003). Kapitalbegrepet som utdannelsessociologisk verktøy. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. (pp. 457-494). København: Hans Reitzels Forlag.
- Cross, S. E., & Gore, J. S. (2003). Cultural models of the self. In M. R. T. Leary, J. Price (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp. 536-564). New York: The Guilford Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Eidsvåg, I. (2011). *Det kan skje igjen Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*.
- Englund, T. (2007). John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin *Pedagogikkens mange ansikter* (pp. 376 - 391). Oslo: Uniersitetsforlaget.
- Evans, J., & Lunt, I. (2005). INCLUSIVE EDUCATION - Are there limits? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 41-54). USA and Canada: Routledge.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47, 57-93.

- Florian, L. (2005). Inclusive Practice. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in INCLUSIVE EDUCATION* (pp. 29-40). USA and Canada: Routledge.
- Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. Hampshire and New York: Palgrave.
- Gustavsson, B. (2007). Hans - Georg Gadamer: Att som i leken förstå. In K. steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter* (pp. 498-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, Ø. (2011). Å se og bli sett er dannelsens blinde flekk. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 177-192). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. USA: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hattie, J. (2009). The argument - Visible teaching and Visible learning *Visible Learning* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Hellesnes, J. (2002). *Grunnane*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School*. Berkshire, England and New York, USA: Open University Press.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *RÅDGIVNING* (Vol. 3). Dimograf, Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). Inledning. In R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger* (pp. 9-36). Oslo: Pax forlag.
- Kovac, V. B., & Jortveit, M. (2011). The "Why, What and How" of Inclusion from the Practitioner's Point of View: inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system. *Power and Education*, 3, 289-303.
- KUF. (1997). *Reform 97*.
- Linneberg, A. (2005). Å propos Theodor W. og Busteper Omkring tankens bevegelse i Adornos mores *Minima Moralia* (pp. 11-30). Norge: Pax Forlag.
- Madsen, C., & Munch, P. (2005). Inledning til en klassiker *Demokrati og Uddannelse* (pp. 9 - 19). Århus: Forlaget Klim.

- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstatter, R., & Nordahl, T. (2007). Inkluderende spesialundervisning? *Gjennomgang av spesialundervisning som inngår i evalueringen av kunnskapsløftet*. Oslo: Høgskolen i Hedmark og NIFU STEP.
- Music, V., & Godø, H. T. (2011). Skolemotivasjon, anerkjennelse og gatekultur i klasserommet: en studie av minoritetsgutter i Oslo. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11, 2, 3-24.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse In v. o. a. NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst (Ed.), (pp. 15-60).
- Nordenbo, S. E., & Sivesind, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiska texter. In S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Eds.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (pp. 32-51). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2005). INCLUSIVE EDUCATION
The ideals and the practice. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 17-28). USA and Canada: Routledge.
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *Inclusive Education*. USA and Canada: Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Spania.
- West, A., & Pennel, H. (2005). SOCIAL BACKGROUND AND ACHIEVEMENT. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 73-82). USA and Canada: Routledge.