

Holistisk pedagogikk: Dannelse hinsides dannelse?

En teoretisk komparativ analyse av den vestlige danningsteori og holistisk pedagogikk

Carina Harsund

Veileder

Ilmi Willbergh

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

Dedikert til min datter

Olivia Beatriz Harsund-Pinheiro

Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å sammenlikne to tradisjoner som hver for seg behandler spørsmålet om menneskelig transformasjon til noe bedre og veien dit. Dette er tradisjoner som underveis i oppgaven viser å legge vekt på to forskjellige ting nemlig dannelsen av det *personlige selv* versus det *transpersonlige selv*. Men til tross for et slikt ulikt utgangspunkt vil man allikevel se flere fellesnevner som skyldes tradisjonenes felles røtter fra antikken, opplysningstiden, romantikken og idealismen.

I vestlig danningsteori er relasjonen til et innhold av avgjørende betydning når det kommer til spørsmålet om dannelse, men som man vil oppdage i holistisk pedagogikk så behøver ikke dette nødvendigvis være knyttet opp mot en bestemt kulturarv for at man skal kunne oppnå en menneskelig transformasjon i pedagogikken. Samtidig viser oppgaven at undervisning uten et innhold ikke er undervisning, men at det som ligger bakenfor et valg av et innhold kan være forskjellig. Begge pedagogiske tradisjoner forholder seg til en trekant relasjon i undervisningen som i den vestlige danningsteori er *lærer-innhold-elev* og i Holistisk pedagogikk *lærer-verden-elev*. Oppgavens analyse og drøfting av tradisjonene er derfor hovedsakelig gjort med utgangspunkt i den didaktiske trekant.

Oppgaven vil også vise lærerens avgjørende betydning i relasjonen til innhold og elev, og med det kanskje legge enda mer ansvar på profesjonen som i dag bør bli sett på som noe mer enn bare en jobb. Å være lærer, sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv, er også noe hellig.

Forord

Denne oppgaven er et lite bidrag i pedagogikkens verden med håp om å vekke noen nye tanker i en tid der man på nytt er nødt til å spørre seg: hva vil man med utdanning og oppdragelse? Oppgaven tar fram nye tanker i samtiden, samtidig en vekkelse av gamle røtter. En reise in det ukjente som forhåpentligvis vil manifestere seg i det kjente.

Selv har jeg underveis i oppgaven lært og erfart en del om mangfoldet som finnes i den pedagogiske verden, og at man i bunn og grunn, til tross for forskjeller, arbeider mot et felles mål som er å utdanne/oppdra en ny generasjon til noe bedre.

Som lærer har jeg underveis i analysen blitt meg selv og min profesjon mer bevisst, og ikke minst viktigheten av at man i dag arbeider sammen mot en trend som flere er bekymret for, til tross for ulikheter i synet på pedagogikk.

Takk til

Den største takken går til min høyt elskede mann Romulo Pinheiro som hele den lange veien har støttet meg, oppmuntret meg og hatt troen på mine tanker, ideer og ambisjoner. Uten deg hadde dette ikke gått. Jeg er deg evig takknemlig.

Jeg vil også takke min veileder Ilmi Willbergh for all motgang og medgang, for kritikken og utfordringene underveis som gjorde veien lengre og hardere, men forhåpentligvis til det bedre.

Og til deg, min elskede datter. Takk for all din tålmodighet og empati du har vist underveis. Jeg elsker deg over alt på jorden. Denne oppgaven er til deg.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	11
1.1. Norge i dag	11
1.2. Reaksjoner fra Vest og Øst	12
1.3. Oppgavens problemstilling	13
1.4. Valg av litteratur	13
1.5. Metode	14
1.6. Analytisk modell	15
1.7. Oppgavens struktur	16
2. Den vestlige danningsteori	17
2.1. Et kort tilbakeblikk	17
2.2. Dannelse som begrep og fenomen	18
2.3. Dannelsens struktur	19
2.4. Dannelsens vesen	20
2.4.1. Material dannelse	20
2.4.2. Formal dannelse	21
3. Kategorial dannelse ved Wolfgang Klafki	23
3.1. Dannelse	23
3.2. Dannelsens mål	23
3.3. Representasjonsaksen: lærer-innhold	24
3.4. Erfaringsaksen: innhold-elev	25
3.4.1. Det eksemplariske prinsipp	25
3.4.2. Den eksemplariske arbeidsform	26
3.5. Omgangsaksen: lærer-elev	27
3.6. Oppsummering	27
4. Holistisk pedagogikk	29
4.1. Bakgrunn	29
4.2. Det filosofiske grunnlaget	29
4.3. Holistisk standpunkt	30
4.4. Forståelse av begrepet <i>holistisk og ånd</i>	31
4.5. Forutsetningen for og hensikten med holistisk pedagogikk	32
4.6. Holistisk pedagogikk: en flerdimensjonal teori ved Yoshi Nakagawa	32
4.7. Representasjonsaksen: lærer-verden	34
4.7.1. Holistisk pedagogisk lærerplan	34

4.7.2.	<u>Den filosofiske sammenheng</u>	34
4.7.3.	<u>Den psykologiske sammenheng</u>	36
4.7.4.	<u>Den sosiale sammenheng</u>	36
4.8.	<u>Erfaringsaksen: verden-elev</u>	37
4.8.1.	<u>Balanse</u>	37
4.8.2.	<u>Inklusjon</u>	38
4.8.3.	<u>Relasjoner og sammenhenger</u>	40
4.9.	<u>Omgangsaksen: lærer-elev</u>	43
4.10.	<u>Oppsummering</u>	44
5.	<u>Vestlig danningsteori versus holistisk pedagogikk</u>	46
5.1.	<u>Holistisk pedagogikk, en teori om dannelse?</u>	46
5.1.1.	<u>Dannelse og dets struktur</u>	46
5.1.2.	<u>Dannelsens vesen i vestlig danningsteori i lys av holistisk pedagogisk flerdimensjonal teori</u>	47
5.1.3.	<u>Dannelsens manifestasjon i holistisk pedagogikk</u>	48
5.1.4.	<u>Holistisk pedagogikks dannelsesrøtter</u>	49
5.2.	<u>Hva er målet med dannelsen i vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk?</u>	50
5.2.1.	<u>Nøkkelproblemene og kjærligheten</u>	50
5.2.2.	<u>Dannelse av egenskaper</u>	52
5.3.	<u>Representasjonsaksen</u>	53
5.3.1.	<u>Valg av innhold</u>	53
5.3.2.	<u>Grunnlaget for valg av innhold</u>	54
5.3.3.	<u>Læreren</u>	55
5.3.4.	<u>Elevenes innflytelse på valg av innhold</u>	55
5.4.1.	<u>Undervisningen</u>	56
5.4.2.	<u>Deler til helhet, helhet til deler</u>	57
5.4.3.	<u>Holistisk pedagogikks lærerplan, formidlingspedagogikk eller erfaringspedagogikk?</u>	58
5.4.4.	<u>Wholistic eller Holistic?</u>	59
5.5.1.	<u>Dialog</u>	60
5.6.1.	<u>Holistisk pedagogikk i allmenn pedagogikken</u>	63
6.	<u>Hva kan man lære av en sammenlikning mellom vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk?</u>	64
6.1.	<u>Nyanser i danningsteoriene</u>	64
7.	<u>Konklusjon</u>	68

8. Litteratur..... 70

1. Innledning

1.1. Norge i dag

Dannelse har vært et sentralt tema i diskusjonen om utdanning gjennom historien, en diskusjon som i vår tid har tatt seg opp. Det finnes flere årsaker til dette, men en sentral faktor er de nye ideer om skole og utdanning som kommer fra internasjonalt hold.

Den norske skolen er i dag sterkt preget av de nye globale utdanningstrender og er med det stilt overfor et sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress (Arneberg og Briseid, 2008, s.15). Det hele begynte med undersøkelser gjort av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) i 2003 og 2006, der norske elever gjorde det dårligere i fagene morsmål, matematikk og naturfag, sammenliknet med nabolandene. Dette skapte bekymring blant politikerne og nye skolereformer ble utarbeidet og implementert. Et resultat av dette er den nye lærerplanen Kunnskapsløftet 2006.

I den nye lærerplanen blir det nå satt fokus på kompetanser fremfor innhold, slik man tidligere hadde det eksempelvis i Lærerplanen for den 10-årige grunnskolen, 1997. Kompetansene som det blir lagt vekt på er *skrivning, lesing, regning, muntlig fremstilling* og *IKT*. Definisjonen ble «*Kompetanse* er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringer» (Utdanningsdirektoratet). *Dannelsen* kom nå i bakgrunnen, så vidt tatt med, men vi møter den fremdeles i lærerplanens generelle del.

Valg av innhold er i dag den enkelte lærers og skoles ansvar å finne fram til, og frykten blant forskerne er at disse valgene vil stå i forhold til kompetanser og testing av disse, fremfor utvikling av elevenes personlighet og karakter, nemlig *dannelse*. *Dannelse* har de siste 200 årene vært knyttet til lærerplanens innhold med den argumentasjon om at det elevene/studentene skal lære ikke bare vil påvirke deres utvikling av kunnskap og evner, men også deres personlighet og karakter (Myhre, 2009). Innhold har tradisjonelt vært ensbetydende med *kunnskap, tradisjon* og *kultur*. Tre begreper som i dag blir utfordret av de nye samfunnsomveltningene som den kulturelle frigjøring på 70 -tallet (Ziehe, 2007), det flerkulturelle samfunnet og globalisering, ikke minst tilgang på og bruk av internett og World Wide Web.

Med de internasjonale påvirkningene og kravene om kvalitet, målbarhet, konkurranse, kompetanser, standarder, tester, m.m. i utdanningen, er det flere som frykter at en lang

pedagogisk tradisjon er ved å bli borte. De globale trendene står i strid med de verdiene som finnes i den Norske/Skandinaviske skoletradisjon der dannelse har blitt sett på som en vei til demokrati, egalitet, fellesskap, likhet og nasjonal tilhørighet. Verdier som sterkt har preget vår samfunnshistorie de siste 200 år, og som man i dag frykter vil gå tapt til fordel for konkurranse, kapitalisme, materialisme, og splittelse grunnet egne interesser fremfor fellesskapets goder (Midtsundstad og Werler, 2011).

1.2. Reaksjoner fra Vest og Øst

I Nord-Amerika finnes det en pedagogisk bevegelse som deler vår bekymring når det kommer til utdanningens utvikling i sen-moderne tid. Bevegelsen bærer navnet Holistic Education, her oversatt til holistisk pedagogikk, og dukket opp på 80-tallet som en respons til da tidens konvensjonelle syn på utdanning i USA og Canada. Bevegelsen var et resultat av holistiske pedagogiske tanker som blomstret allerede på 70-tallet, men det var først med forskerne Ron Miller og Jon. P. Miller at dette verdensbilde om utdanning ble systematisert og forsket på (Rudge, 2008). Fra England ble også Scott H Forbes etterhvert involvert som den gang arbeidet ved Brookwood Park School i Storbritannia. En skole som var opprettet av den indiske filosofen Jiddu Krishnamurti (1895-1986). I dag er Forbes involvert i AERO (Alternative Education Resource Organization). En organisasjon som har til hensikt å hjelpe interesserte til å arbeide med et pedagogisk alternativ verden over.

I sin forskning har de overnevnte blant annet tatt for seg til de ulike friskolene som fantes i Nord-Amerika, som The Temple School inspirert av amerikaneren Bronson Alcott (1799-1888), The Modern School inspirert av Francisco Ferrer (1859-1909) og Leo Tolstoy (1828-1910), Highlander Folk School in Monteagle inspirert av Myles Horton (1905-1990) m.fl. Dette har vært skoler som tradisjonelt har gått mot den statlig styrte skolen og den progressive pedagogikken som ble praktisert den gangen (Miller, 2008). De har også henvendt seg til andre friskoler og pedagogiske alternativer i Europa og Asia, og en pedagogisk tradisjon som er oss kjent, er den fra Steinerskolen og Montessoriskolen. Fra Asia er det spesielt Krishnamurti skolene som har fått en sentral plass, som hovedsakelig finnes i India men også i England og USA. Den japanske professor Yoshi Nakagawas har også engasjert seg i tema og har skrevet boken «Education for awakening, an Eastern approach to Holistic Education» (2000). Boken er på grunnlag av hans Phd avhandling ved Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Et institutt John.P. Miller per dags dato arbeider ved.

1.3. Oppgavens problemstilling

Som vi ser så er den norske dannelses diskurs ikke alene om å rette kritikk til og uttrykke bekymring for de nye trendene. Trender som man ser har en likhetstrekk med utdanningen i USA og Storbritannia, og som holistisk pedagogikk har vært en respons på i sin del av verden (Miller, 2008). Her står man over to pedagogiske tradisjoner som hver for seg går hardt ut mot dagens utdannings ideal, og som begge betyr viktigheten av å ta vare på *mennesket* i utdanningen/oppdragelsen. Med dette til grunn ønsket jeg å se nærmere på disse to tradisjoner for å gjøre en komparativ analyse og stiller meg derfor spørsmålet:

Hvilke likheter og ulikheter er det mellom den vestlige danningsteori og holistisk pedagogikk når det kommer til forståelsen av dannelses, og hva kan man lære av en slik sammenlikning?

1.4. Valg av litteratur

Oppgaven er en teoretisk komparativ analyse av en rekke tekster knyttet til forståelsen av den vestlige danningsteori sett fra et sen-moderne perspektiv, og litteratur om holistisk pedagogikk.

Fra den vestlige danningsteori legges det vekt på den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-) teori om «Den Kategoriale Dannelsen» som har hatt stor innflytelse på pedagogikken og didaktikken i Norge og Tyskland i sen-moderne tider (Künzli, 2010). Jeg har valgt boken «Dannelsesteori og didaktikk- nye studier» (Klafki, 2011) og artikkelen «Kategorial dannelses» (Klafki, 2001). Generelt om den vestlige danningstradisjon er hentet fra ulike pensumlitteratur om tema.

Fra holistisk pedagogikk er det lagt størst vekt på boken «Holistic curriculum» (Miller, 2008) skrevet av pioneren J.P. Miller, men også «Whole Child Education» (Miller, 2010) og «The Holistic Teacher» (Miller, 1993). I disse bøkene gjør Miller rede for *hva, hvordan og hvorfor* i holistisk pedagogikk, men også bakgrunnen for et slikt syn på pedagogikk. Ellers blir det supplert med ulike artikler om tema skrevet av blant annet Ron Miller, Lucila Rudge, Kalpana Venugopal og Yoshi Nakagawa.

Litteraturen som er valgt ut er hovedsakelig fra samme tid skrevet på 80-tallet frem til i dag, og beskriver derfor en moderne forståelse rundt tema og problematikken pedagogikken står over i vår tid.

1.5. Metode

I denne oppgaven *tolker* og *analyserer* jeg en rekke tekster fra den vestlige danningsteori og holistisk pedagogikk, og har med det en *hermeneutisk* tilnærming. Begrepet hermeneutikk betyr *forståelselære* eller *fortolkningslære*, og er i dag en del av forskningen innenfor humaniora, åndsvitenskap og de humanistiske fagene (Krogh, 2009, s. 10).

Historisk har hermeneutikk tradisjonelt vært forbundet med tolkning og forståelse av Bibelen, juridiske dokumenter og skjønnlitterære tekster. Det har i sin opprinnelse vært knyttet til retningslinjer og fortolknings teknikker i relasjon til Bibelen eller juridiske tekster, med den hensikt å gi de som levde av å tolke tekster noen redskaper å forholde seg til (teologer og jurister). I romantikken ble den, gjennom teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834), utvidet til å bli en allmenn filosofisk teori om fortolking og forståelse (Krogh, 2009, s. 26). I sen-moderne tider møter vi på den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som hevdet at hermeneutikk ikke er en *metode* men en *måte* å forstå på. Forutsetningen for forståelsen ligger i *fordommenes* betydning, også kalt *førforståelse* (Gadamer, 2010) Forståelse er også et forhold mellom *spørsmål* og *svar* sier Gadamer, og et eksempel på dette viser han til Platons verk «Menon» der den sofistiske eleven Menon i samtale med Sokrates prøver å finne ut av hva «dyd» er. Denne måten å stille seg spørrende til ting kaller han for *åpenheten*. I en slik sammenheng mener Gadamer at det ikke finnes sanne eller falske spørsmål i den forstand at de er rette eller ukorrekte. Men de er heller ikke av en slik art at de søker krav på en sannhet.

Det er i en slik åpenhet denne oppgaven befinner seg i, der jeg underveis stiller en rekke spørsmål hvis hensikt ikke er å finne et fastlagt svar, men heller åpne for en dialog mellom den vestlige danningsteori og holistisk pedagogikk. Dette kan være spørsmål som: hva er målet med undervisning, hvordan å nå målene, hvilken rolle har læreren i møte med eleven, hvilken betydning og plass har fagene, hvordan å gå fram, osv. Min tolkning og forståelse av litteraturen vil ligge i min egen førforståelse som er preget av den kultur og tradisjon jeg selv befinner meg i, som både er fra allmennpedagogikken og Steiner/Montessori pedagogikken.

I analysen av tekstene har jeg brukt den didaktiske trekant som ser på relasjonen mellom *lærer*, *innhold* og *elev*. Det er i denne relasjonen at dannelse skjer. Det didaktiske arbeidet som ligger bak/til grunn for undervisningen er tradisjonelt knyttet opp mot dette (Künzli, 2010). I holistisk pedagogikk forholder man seg til relasjonen mellom *lærer-Verden-elev*, og

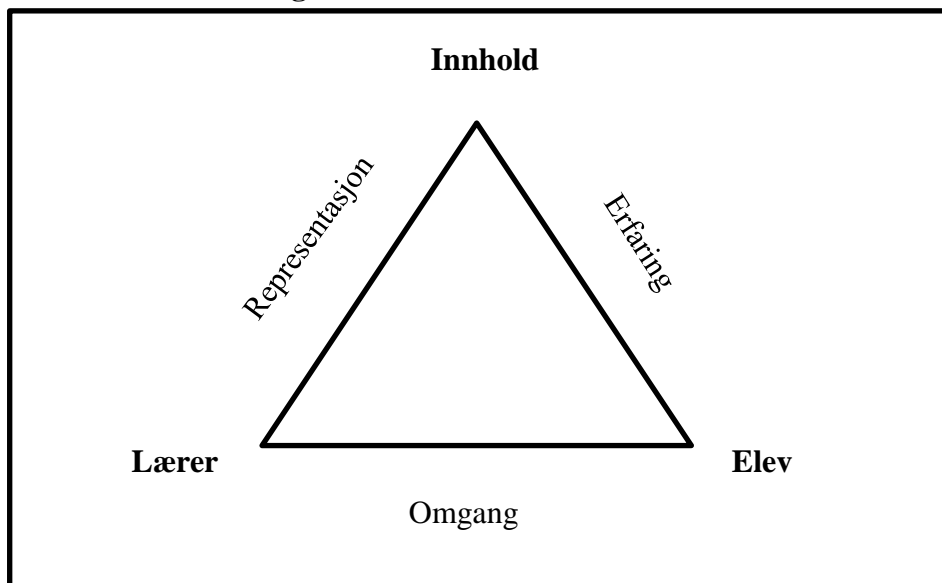
det er derfor legitimt å bruke samme modell i analysen av holistisk pedagogikk. I analysen av holistisk pedagogikk er *innhold* erstattet med *Verden* i figurframstillingen.

1.6. Analytisk modell

Den didaktiske trekant

Didaktikk er tradisjonelt forbundet med undervisning, læring, og teori av dannelsen, og dens hensikt er å identifisere det *innhold* som er betydningsfullt for dannelsen (Künzli, 2010). Sett fra et didaktisk perspektiv er dannelsen noe som går hinsides kunnskap og ferdigheter. Det er en *forming* av den enkelte gjennom aktiv deltakelse og tilegnelse av kulturelle verdier (innhold) og det er didaktikkens oppgave å finne disse på bakgrunn av kulturen som er til rådighet. Den didaktiske trekant er en didaktisk modell som kan brukes til en slik analyse, og den som er brukt her er den man finner igjen hos Rudolf Künzli (2010).

Figur 1: Den didaktiske trekant



Kilde: Künzli, 2010, s. 49-52

Representasjonsakse: *innhold* – *lærer* relasjonen kan bli behandlet på to måter. Det ene er at innholdet gis prioritet foran lærer i betydning at læreren er kunnskapsrik i fagene det undervises i, eller at læreren har prioritet over innholdet i betydning lærerens kunnskap om elevens kunnskaper, evner, interesser og behov (Künzli, 2010). Sist, men ikke minst, lærerens fulle bevissthet over sine gjerninger og interaksjoner.

Erfaringsakse: *innhold- elev* relasjonen kan også gå begge veier, ved en objektiv tilnærming av objektet som har en sentral plass i tolkningen, eller en subjektiv tilnærming som bringer den mer uformelle læring i forgrunnen.

Omgangsaksen: *lærer-elev* relasjonen kan tolkes som at læreren er rollemodell for eleven, eller at det finnes en asymmetrisk relasjon mellom partene. Künzli nevner «communicative Didaktikk» som bærer preg av en Sokratiske metode (Künzli, 2010, s.50). Sett fra et hermeneutisk pedagogisk perspektiv, slik vi møter den hos Gadamer, er den Sokratiske metoden den gjensidige dialogen mellom lærer og elev, der begge stiller seg spørrende til det som møter dem, og at i det skjer en *åpenhet* som skaper forståelse (Gadamer, 2010).

Det har imidlertid underveis vist seg å være mer komplisert enn antatt å bruke den didaktiske trekant systematisk på litteraturen om holistisk pedagogikk. Dette kan skyldes at J. P. Miller i sine teorier og utarbeidelser om holistisk pedagogikk selv kommer fra en *Curriculum* tradisjon og ikke en *didaktisk* tradisjon. R. Miller gjør det imidlertid ganske klart at en holistisk pedagogisk lærerplan ikke er en lærerplan slik det tradisjonelt blir forstått som (Miller, 2005), men man kan ikke utelukke at de allikevel, sett fra et hermeneutisk perspektiv, bærer preg av en slik utdanningstradisjon. Oppgavens punkt 4.8 (erfaringsaksen, s. 37) i lys av didaktikken, er kanskje ikke helt på sin rette plass, men det er et valg jeg har gjort av grunner som vil komme mer synlig fram i oppgavens punkt 5.4.1 (s.56).

Det er derfor nødvendig allerede her å bemerke at grovt sett så står man overfor to forskjellige tradisjoner der holistisk pedagogikk ikke har den vestlige didaktikk for øye som Klafki har i sin teori. Det vil derfor finnes noen svakheter i analysen av holistisk pedagogikk som jeg håper vil bli klarere underveis i drøftingen.

1.7. Oppgavens struktur

I første del av oppgaven blir *dannelse* som begrep, fenomen, struktur og dets vesen gjort rede for slik man møter den i den vestlige danningstradisjon. I andre del blir det gjort en analyse av Klafkis *Kategoriale dannelse*. I tredje del tar jeg for meg holistisk pedagogikk, dets bakgrunn, filosofiske grunnlag, og dets teoretiske innhold knyttet opp til en holistisk lærerplan. I oppgavens fjerde del blir det gjort en komparativ drøfting av tradisjonene i lys av problemstillingen. Deretter følger en konklusjon.

2. Den vestlige danningsteori

2.1. Et kort tilbakeblikk

Den vestlige danningstradisjon har sin opprinnelse fra opplysningstiden, men har røtter helt tilbake til antikken og grekerne og deres forståelse av *Paideia*. I det greske begrepet *Paideia* ligger det en forståelse av at dannelse gjelder for *hele mennesket* og at mennesket innehar et slikt potensiale (Doseth, 2011, s. 13). Den greske filosofen Aristoteles var av den oppfatning at det var menneskets *natur* og dets *væren* som var utgangspunktet for dannelsen.

I opplysningstiden fikk man tilgang på den antikke kunnskap og kultur som med middelalderen hadde blitt gjemt og glemt (Myhre, 2009). I en tid preget av enevælde, katolsk herredømme og det man mente var overtro gjorde man nå opprør mot den tradisjonelle måten å tenke på. Den franske revolusjon er et eksempel på et slikt opprør som førte til republikk og nasjonale stater, videre protestantisme og troen på naturvitenskapen.

I den overnevnte tidsperiode var det at det enkelte mennesket nå fikk en mer fremtredende plass, og mål og meningen med utdanning ble at det skulle utvikle *frie, autonome, fornuftige, moralske* individer inn til et *demokrati*. *Humanismen* som satte mennesket i sentrum ble nå et ideologisk grunnsyn i en slik oppfattelse av utdanning, i kontrast til religionen som den gang var av den oppfatning at mennesket skulle oppdras i Guds bilde (Myhre, 2009). Gradvis vokste det fram et nytt syn på mennesket som kom til å prege de pedagogiske tankene i ettertid.

Veien og metodene til en *humanistisk danning* av mennesket gjennom utdanning har det, siden Renessansen, vært utarbeidet flere ulike pedagogiske teorier på. Gjennom historien har slike tanker grovt sette ledet til en dikotomi mellom en *formidlingspedagogikk*, som la vekt på å formidle en bestemt ferdig kunnskap, og en *erfaringspedagogikk* som la vekt på elevenes erfaringer og ferdigheter før kunnskapen som skal formidles ble valgt ut (Gustavsson, 2001). I relasjon til spørsmålet om menneskets dannelse, har det i den første blitt lagt vekt på *kunnskapen* og *kulturen* som grunnlag for dannelsen, mens i den andre er det blitt lagt vekt på menneskets *evner* og *ferdigheter* som «redskaper» til dannelse (Gustavsson, 2001, Klafki, 2001). Dannelse da i betydning: *det fornuftige og moralske mennesket som vet å handle rett*, også kalt det kultiverte mennesket. Kultivert i betydning: en forbedring av mennesket som bærer preg av å ha tilegnet seg visse normer for oppførsel, en viss smak, eller hva det måtte være av verdier kulturen fremhever som positive (Halvorsen, 2001, s. 22).

I den tyske danningstradisjonen, som har sitt utspring fra romantikken og nyhumanismen ser man på dannelse som noe som skjer i mennesket i møte med et bestemt *innhold* knyttet til *vitenskapen* og *kulturen*, også kalt *tradisjoner*. Dannelse blir nå tett knyttet opp mot kulturbegrepet og betegner *menneskets særegne dannelse av sine anlegg og evner* (Gadamer, 2010, s.36). Sett fra et *hermeneutisk pedagogisk* perspektiv, som kom til å prege den tysk/nordiske pedagogikken, skjer dannelsen i *tolkning* og *forståelsen* av *tradisjonene* (Gustavsson, 2003). En forståelse av menneskets *historisitet*, også ensbetydende med *selvforståelse*, og at det er i det at dannelse skjer.

Wofgang Klafki (1927-) er den pedagogen og didaktikeren som har hatt størst innflytelse på den sen-moderne didaktikken og forståelsen av dannelse i vår del av verden (Künzli, 2010). Han har med sin «Kategoriale dannelse» gjort et forsøk på å forene dikotomien i pedagogikken mellom *formidlingspedagogikk* og *erfaringspedagogikk*. Også kalt i relasjon til dannelse *material* og *formal dannelse*. Her prøver han å forbinde *tradisjon* og *kultur* med *erfaring* og *evner*, og at det i *tolkningen* og *forståelsen* av disse at verden vil åpne seg for elevene og de til verden. Hensikten med dannelsen, er i følge han, knyttet opp mot menneskets *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki, 2011).

2.2. Dannelse som begrep og fenomen

Å skulle si hva dannelse *er*, kan være vanskelig da forståelsen av begrepet er avhengig av de kulturelle, pedagogiske og politiske strømninger som rådet i de ulike tider av menneskets historie (Hansen, 2011) Det blir derfor problematisk å skulle med en definisjon beskrive dannelse til tross for utallige forsøk tidligere. Men kort sagt så handler det om *forming* av mennesket. Det norske begrepet *dannelse* kan man spore helt tilbake til middelalderen. Begrepet beskriver det å *forme*, *skape* eller *sette avtrykk*, da av *ånd*. I pedagogisk sammenheng vil man kunne si at det er snakk om å forme mennesket ved hjelp av påvirkninger eller inntrykk som vil gi de rette «avtrykk» og dermed danning. Det samme møter vi på i det tyske begrepet *Bildung* hvis grunnbetydning også er *forme* og *skape*, mens substantivet *Bild*, betyr bilde (Nordenbo, 2003, Egidius, 2002). *Bild* i sammenheng med *bildung* betyr at vi har å gjøre enten med en handling, prosess eller en forekomst, hvilket noen eller noe bli et *forbilde*, eller der bildet er et endt mål. Sett fra et humanistisk perspektiv betegner begrepet dannelse det enkelte individs frie kunnskapssøken. Det er en *prosess* som styres innenfra hvilket innebærer at kunnskapen erobres av mennesket selv. Dannelse betegnes også som *mål*, som i det perspektivet betyr å søke kunnskap om og overblikk over

menneskehetens nedarvede erfaringer i form av *kulturell arv* (Gustavsson, 2003). Dannelse kan derfor være både en *prosess* og et *produkt*, i et bilde eller til et bilde (Korsgaard og Løvlie, 2011, s.10). Hva dette bilde er eller har vært har endret seg gjennom historien.

2.3. Dannelsens struktur

Til tross for flere ulikheter og uenigheter rundt fenomenet dannelse og hva det innebærer, finner man allikevel en felles tankefigur gjennom historien. Opplysning og dannelse sees ikke kun i relasjon til individer, men det blir også knyttet opp til kulturelt, sosialt og politisk fellesskap, og til menneskeheten i sin helhet. Ser man bort fra en av disse komponenter, er det ikke lenger snakk om dannelse sett fra et moderne dannelsesperspektiv (Korsgaard og Løvlie, 2011, s. 11).

Ove Korsgaard og Lars Løvlie har i sin innledning i boka «Dannelsens forvandlinger» (2011) gjort rede for det de kaller *dannelsens grunnstruktur*. Det er en dannelsesteoretisk treenighet der man ser på: 1) menneskets forhold til seg *selv*, 2) menneskets forhold til *verden*, og 3) menneskets forhold til *samfunnet* (Korsgaard og Løvlie, 2011, s. 11-12).

- 1) Dannelse er i utgangspunkt selvdannelse. Det er forbundet med følgende begreper: *selvbestemmelse*, *frihet*, *emansipasjon* (frigjørelse fra umyndighet), *autonomi*, *myndighet*, *fornuft* og *selvaktivering*. Mennesket skal forstås som et vesen som evner fri, fornuftig selvbestemmelse. Realiseringen av denne muligheten er gitt som en menneskelig bestemmelse.
- 2) Humanitet, menneskehet, verden, objektivitet og allmenhet. Det er ved å tilegne seg eller gjøre opp med et innhold, som i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering av hittil menneskelige kulturaktiviteter i bredest forstand, at subjektet oppnår fornuft, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihet osv.
- 3) Det er ikke kun snakk om en relasjon mellom subjekt og verden, men også mellom subjektet og et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. Om dette fellesskapet brukte dannelsesteoretikerne forskjellige begreper som nasjoner, stater, kulturer, folk og folkeslag, hvor de distanserte seg i forhold til eldre fellesskapsformer som slekt, husstand, menighet og kongerike. (Korsgaard og Løvlie, 2011, s. 11).

2.4. Dannelsens vesen

Klafki har i sin redegjørelse av dannelsens vesen delt den klassiske danningsteori i to polare grupper: de *material* og de *formale* danningsteorier. Dette er dikotomier som tradisjonelt har preget den moderne pedagogikken, men som Klafki prøver i sin *Kategoriale dannelse* å forene til en nødvendig helhet. Den materiale dannelse, sier han, har fokus på dannelsens objekt side, altså på det *innhold* som skal formidles til den kommende generasjon, mens den formale dannelse legger vekt på subjektsiden, på den *elev* som skal oppdras (Klafki, 2001, s. 172).

2.4.1. Material dannelse

Den materiale dannelsen deler Klafki inn i to retninger: 1) den *objektive* og den 2) den *klassiske*.

- 1) Den første retningen ser på innhold som det objektive innholdet i kulturen, kunnskapen og vitenskapen, der de moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelse osv. i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel (Klafki, 2001, s. 172). Den som gjennomgår en dannelse åpner seg for dette kulturinnholdet og tar det opp til seg, og dannelsesprosessen består med det av «å være på høyde med kulturen» (Klafki, 2001, s. 173). Pedagogens oppgave blir å være en formidler av de kulturverdier som ansees som verdifulle til å bære kulturen fremover og som både pedagogen og eleven befinner seg i. I skolesammenheng har denne siden ved dannelsen vært nært knyttet til vitenskapen, der kunnskapen i vitenskapelig forstand er den egentlige meningen med dannelsen. Et slikt syn på dannelse har ikke vært uten kritikk, da hovedsakelig på det punkt at det gir kulturinnholdet en absolutt gyldighet og verdi, og ikke minst at den river det løs fra den historiske sammenheng.
- 2) Den andre konsentrer seg om et pedagogisk verdikriterium i den forstand at kulturinnholdet presenterer bestemte menneskelige kvaliteter som i seg selv maner til etterfølgelse. Det «klassiske» innhold avspeiler et folks ideelle speilbilde av seg selv, av en kultur, en menneskegruppe, et utdannelsessystem (Klafki, 2001, s. 175). Det bevarer og pleier et fellesskap, og fundamentene og symbolene i det høyere åndelige liv. Der den som møter det klassiske tilegner seg sitt folks, eller sin kulturkrets tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler, og der disse ligger til grunn for at vedkommende skal komme frem til sin egen åndelige eksistens (Klafki, 2001, s. 176). Denne klassiske dannelsen er også sett på som den eksemplariske læring og undervisning, der grunntanken med det eksemplariske

prinsipp er at den lærende, gjennom utvalgte eksempler, arbeider seg aktivt frem til allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Ved å arbeide seg gjennom det spesielle til det allmenne oppnår den lærende en innsikt i sammenhengene i sin naturbunden og kulturelle- samfunnsmessige- politiske virkelighet. Dette utdanningsforløpet begynner allerede i barndommen. Men denne retningen er heller ikke uten kritikk. Det problematiske her har vært spørsmålet om hvem som velger ut hva, og hva skjer når det ikke lenger finnes en samstemmighet på dette.

Det de begge, til tross for ulikhetene, har til felles er at de forsøker å bestemme *dannelsens vesen ut fra en objektiv innholdsmessighet*.

2.4.2. Formal dannelse

Den formale dannelse retter blikket mot den som skal oppdras, og også her har den to former:

1) Den funksjonelle dannelsen og 2) den metodiske dannelsen.

1) Den første, sier Klafki, kan også betegnes som en «dynamisk dannelsesteori» (Klafki, 2001, s. 179). Dens grunntese er: «dannelse av barnets evner», og i kontrast til den materiale dannelse handler det ikke her om å oppta og tilegne seg et innhold, men om å forme og utvikle kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Krefter som evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger. Disse kreftene eller funksjonene – forestillinger, tanker, bedømminger, vurderinger, vilje, fantasi osv. – blir sett på som biologisk åndelige krefter, som menneskelige potensialer. Det er gjennom øvelse med egnet stoff at disse kreftene blir virkelige, og der de blir til instrumenter som en kan beherske et forskjelligartet innhold med (Klafki, 2001, s.181). Innholdet som objekt er ikke noe som setter i gang disse kreftene, da disse er biologiske egenskaper eleven møter innholdet med. Men, Klafki er av den oppfatning at om innholdet skal får en betydning for eleven må han/hun finne mening i eller se verdien av det, og i det, mener Klafki, vil innholdet kunne ha en «virkning» på kreftene (Klafki, 2001, s.182).

2) Den andre er nært knyttet til den funksjonelle dannelsen, men den stikker seg ut ved at den retter fokus på den *prosessen* som man skaffer seg dannelse i. Dannelse betyr her at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, altså de metodene som man kan ta i bruk for å mestre en stor mengde innhold når livssituasjonen krever det. Dette begynner med evnen til å bruke verktøy og beherske arbeidsteknikker, benytte ulike informasjonskanaler, osv. Men igjen, poengterer Klafki, så er ikke innhold

helt uten betydning i denne sammenheng heller. Innholdets vesen, sier han, er avgjørende for de pedagogiske metodene som tas i bruk, og for elevenes arbeidsmetoder i bearbeidelsen av innholdet.

Klafki har dermed i redegjørelsen av den materiale og den formale dannelse vist innholdets plass og betydning i de ulike retningene, og med det leder han oss videre til sin egen forståelse av dannelse som er en forening av disse. En forståelse som er blitt vel anerkjent og som har vunnet terreng spesielt i det tyske pedagogiske miljø (Hopmann, 2010).

3. Kategorial dannelse ved Wolfgang Klafki

3.1. Dannelse

Dannelse, sier Klafki, er det fenomenet som man *umiddelbart opplever* mellom enhetene det *objektive* og *subjektive*. Objektivt der en fysisk og en åndelig virkelighet, i form av allmenn kategorial avklarende art har åpnet seg for mennesket, subjektivt der mennesket har åpnet seg for denne virkeligheten gjennom allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki, 2011, s. 192). Dette kaller han for «*den dobbelte åpenbaring*» men også kategorial i den forstand at virkeligheten har *åpnet seg kategorialt* for menneske, og at menneske i møte med denne *åpner seg* på grunnlag av de kategoriale innsikter, erfaringer og opplevelse det har tilegnet seg. Det er ved å utruste elevene med kategorier, eksemplariske begreper, språk, verktøy osv. at verden kan åpne seg for dem og de for verden, og i det oppstår forståelse som gir mening for eleven. For å nå dette målet har Klafki utarbeidet den «Kategoriale dannelse» (Klafki, 2011).

3.2. Dannelsens mål

Dannelsens mål må sees i lys av det Klafki kaller samfunnets fem nøkkelproblemer: *fredsspørsmålet*, *miljøspørsmålet*, *samfunnsskapte ulikheter* (lokalt og globalt), *IT /media*, og sist men ikke minst *kjærligheten*. Kjærligheten til en selv og i relasjon til en annen, et jeg/du forhold (Klafki, 2011, s. 75-79). Klafki er av den oppfatning at disse nøkkelproblemer er det felles grunnlaget man må arbeide mot i allmenndidaktikken og allmenndannelsen (Klafki, 2011, s. 103) og at didaktikken med det fremdeles er gjeldende til tross for de endringene i samfunnet som gjør klassisk dannelse mer problematisk i dag enn tidligere grunnet et globalt, flerkulturelt samfunn. Han mener at man må utvikle en mer universal horisont og at ut fra en slik global synsvinkel må man overveie følgende:

«Hvilken erkendelser, evner og holdninger har unge mennesker brug for i fremtiden, så de produktivt kan analysere og tage stilling til disse universelle utviklinger og problemstillinger og gradvist kan blive i stand til at udøve dømmekraft, medbestemmelse samt være med til at udforme?» (Klafki, 2011, s. 102).

Men for å skulle forholde seg til nøkkelproblemene må mennesket utvikle visse egenskaper som; evne til *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*, hvilket er dannelsens mål.

Med *selvbestemmelse* mener han menneskets *evne* til selv å bestemme over sine egne personlige levevilkår og livsanskuelse av medmenneskelige, virksomme, etiske og religiøse meninger (Klafki, 2011, s.69 og 122). *Medbestemmelse* er ethvert menneskes krav på, mulighet og ansvar for utformingen av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold, og til sist *solidaritet* der medbestemmelsen også forbindes;

«med innsatsen *for* og sammenslutningen *med* de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegeringer, politiske begrænsninger eller undertrykkelse» (Klafki, 2011, s. 69).

3.3. Representasjonsaksen: lærer-innhold

Klafkis teori er knyttet til et arbeid med en lærerplan med et innhold. En lærerplan som er utformet av andre, da tradisjonelt styresmaktene. Det er derfor, etter hans mening, at lærerens første oppgave er å *forstå* innholdet i undervisningen som de skal forsøke å gjengi til elevene. Dette innhold må de personifisere og gjøre troverdig for elevene ved at de selv viser glede for det, er involverte, engasjerte, fortryllet, berørt osv. (Klafki, 2011, s. 145). Det andre er å kunne sette seg inn i elevens verden. Å kunne se for seg deres interesser, holdninger og spørsmål, og utforske dem for deres dypere pedagogiske potensial.

I dette arbeidet har Klafki utarbeidet en *didaktisk analyse* som innehar et sett med spørsmål læreren må stille seg i utvelgelsen av innhold og arbeidsmetode. I boken «Dannelsesteori og didaktisk analyse» beskriver han syv spørsmål i bokens tredje del – ottende studie (s. 319-333). I kapittelet «Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction», nevner han fem (Klafki, 2000, s. 151). Denne oppgaven skal kun konsentrere seg om de tre første da disse er direkte knyttet til spørsmålet om dannelse og valg av innhold, som er oppgavens hovedfokus.

De tre første spørsmålene i den didaktiske analyse er:

- 1) *Nåtidig betydning*: Hvilken betydning har innholdet for barn og unge i deres hverdagsliv og hvor godt kjent er de allerede med innholdet? Disse er alltid tilknyttet bestemte sosiale betingelser i samfunnet, som på den ene siden er forbundet med en teknologisert omverden, og på den andre siden med de regionale betingelser (by, land) eller trosretninger (Klafki, 2011, s. 320). Det er barnas kunnskaper og fordommer (førforståelse) som ligger til grunn for innholdets betydning for eleven.

- 2) *Fremtidig betydning*: Hvilken betydning har innholdet for barn og unges fremtid? Betydningen vil for lærer og elev kunne arte seg forskjellig alt avhengig av elevens synsvinkel som ligger til grunn i deres sosiale bakgrunn, og lærerens refleksjoner over deres fremtid. Her mener Klafki det er viktig at læreren er seg selv sine forutgående holdninger, fordommer og interesser bevisst, for å skulle kunne møte elevene (Klafki, 2011 s.321). Elevene skal kunne ha noe de skulle ha sagt i denne sammenheng, som en del av deres medbestemmelse, og Klafki åpner for et elev/lærer samarbeid i dette spørsmålet.
- 3) *Den eksemplariske betydning*: hvordan vil innholdet kunne eksemplifisere virkeligheten og åpne seg for eleven? En tematisk sammenheng, sier Klafki, kan ikke utelukkende rettfærdiggjøres gjennom et nåtids og fremtids betydning. Det er først når den eksemplariske betydning i tillegg kan påvises ut fra det tema hvor man kan arbeide seg fram til en mer allmenn sammenheng, lovmessigheter, strukturer, motsetninger eller handlemuligheter (Klafki, 2011 s.322).

3.4. Erfaringsaksen: innhold-elev

3.4.1. Det eksemplariske prinsipp

Det eksemplariske prinsipp er sentralt hos Klafki når det kommer til dannelse. Det er ved hjelp av disse at verden åpner seg for eleven, *elementært* og *fundamentalt*. Det elementære i undervisningen er den grunnviten elevene allerede har og som åpner for et faglig innhold, og knytter seg til det objektive. Det fundamentale i undervisningen er forbundet med det subjektive, til elevenes erfaringer, og når disse erfaringer knyttes opp mot det elementære vil virkeligheten åpne seg for elevene, og nye kategorier erkjennes (Klafki, 2011 s. 185). Den kategoriale dannelse er avhengig av et samspill mellom det elementære, det fundamentale og det eksemplariske.

Det eksemplariske prinsipp, som en del av oppdragelsen, har funnet sted helt siden hellenismen, sier Klafki, og menes som det forbilledlige eller det overleverte eksempel på praktisk-moralsk dugelighet eller retoriske ytringsformer. I nyere tid er det Kant som har fremlagt en teori på eksemplenes funksjon i dannelsens moralske bevissthet og den estetiske dømmekraften. Den klassiske grunntanken med det eksemplariske prinsipp er at den lærende gjennom utvalgte eksempler arbeider seg aktivt frem til allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Ved å arbeide seg gjennom det spesielle til det allmenne oppnår den lærende en

innsikt i sammenhengene i sin naturbunden og kulturelle- samfunnsmessige- politiske virkelighet. Dette utdanningsforløpet begynner allerede i barndommen (Klafki, 2011).

Målforestillingen som ligger til grunn for den eksemplariske undervisning er at læringen, i skolen eller ikke, skal hjelpe den enkelte til å bli selvstendige, kritiske, og tilegne seg evnen til å erkjenne, dømme og handle, ikke minst kunne lære på eget initiativ. Menneskets læringsprosess faller i et spenningsforhold mellom den lærendes øyeblikk av interesser, engasjement og allerede tillærte evner på den ene siden, og objektive oppgaver som den lærende må analysere og ta stilling til på den andre siden, dersom den lærende skal utvide sin åndelige horisont og forbedre sine evner (Klafki, 2011, s. 179). Når det allmenne er forstått er den lærende i stand til å kunne gjenkjenne nye problemer på bakgrunn av allerede tilegnede kategorier.

Den eksemplariske undervisning og læring er nødvendig for at elevene skal kunne tilegne seg kategorial innsikt og evne, som skal være forløsende i deres erkjennelse av den virkelige verden. Det eksemplariske prinsipp er et kriterium som ligger til grunn for all læring – og undervisningsform som læreren vil ty til i utvelgelse av innhold.

3.4.2. Den eksemplariske arbeidsform

Klafki beskriver den eksemplariske arbeidsformen slik at elevene i den eksemplariske prosess skal tilegne seg kunnskaper som skal kunne øves, gjentas, anvendes og utprøves, for å se om de holder mål. Det må være eksempler som er tallrike, og som med tiden får en stigende variasjonsgrad. Disse eksempler mener Klafki skal stå i relasjon til de fem nøkkelproblemer.

Eksemplarisk undervisning åpner også for det Klafki kaller «orienterende undervisning». Orienterende undervisning er på grunnlag av den kunnskapen, erfaringen og de holdningene man sitter igjen med etter eksemplarisk undervisning, og at disse gjør at elevene kan orientere seg i en mer kompleks informasjonssammenheng. Disse to undervisningsprinsipper er ingen motsetninger, men heller noe som skal praktiseres ved siden av hverandre, derfor at den eksemplariske undervisning ligger til grunn for en førforståelse som er nødvendig i en orienterende arbeidsmåte (Klafki, 2011 s. 189).

3.5. Omgangsaksen: lærer-elev

Klafki legger ikke like stor vekt på relasjonen mellom lærer og elev i sin teori, som han gjør med didaktikken og dannelsen. Men, gjennom boken ser man at han er av den oppfatning at relasjonen mellom lærer og elev er særdeles viktig for gjennomførelsen av didaktikken og dannelsen. Det er i dette samspillet at den rette undervisningen vil kunne ta form, og at resultatene av det vil bringe en nærmere dannelsens mål. Dette skjer gjennom en felles dialog rundt analysen, og/eller i den kritiske tenkningen/refleksjonen av eksemplene, og det er bare i en gjensidig dialog at man kan bearbeide og videreutvikle kategoriene og med det *oppnå høyere innsikt* (Klafki, 2011, s. 301). Denne høyere innsikt gjelder også for læreren, sier Klafki, derfor at læreren i interaksjon med elevene også befinner seg i en læringsprosess.

Klafki selv går ikke inn i dybden på dette tema, men andre teoretikere så som Gadamer, Gustavsson, Gallagher, m.fl. legger større vekt på nettopp dette. I vestlig danningsteori om dialog er det særlig språket som det blir fokusert på, spesielt fra Gadamer og Paul Ricoeur (1913-2005) (Gustavsson, 2003). Det er gjennom dialogen, ved hjelp av språket, at kunnskap formidles og transformeres. Det er språket som gir mening til den objektive virkelighet som elevene møter. Språket er menneskelig og menneske er språk (Gadamer, 2010).

Dialog som metode viser de overnevnte til Platons bok «Menon» der Sokrates i det spørrende konfronterer eleven Menon med hva dyd er. En slik tilstand av spørresetting kaller Gadamer for *åpenhet* og det er i en slik åpenhet at forståelse oppnås, da en høyere forståelse eller innsikt.

3.6. Oppsummering

Representasjonsaksen: Klafkis didaktiske danningsteori forholder seg til en allerede utarbeidet lærerplan som læreren skal forholde seg til ved utvelgelse av et innhold. Utvelgelsen må være knyttet til dannelsens mål nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Som metode til dette må læreren stille seg en rekke didaktisk analytiske spørsmål, som her i oppgaven er innholdets betydning for elevene i nåtid, fremtid og eksemplarisk.

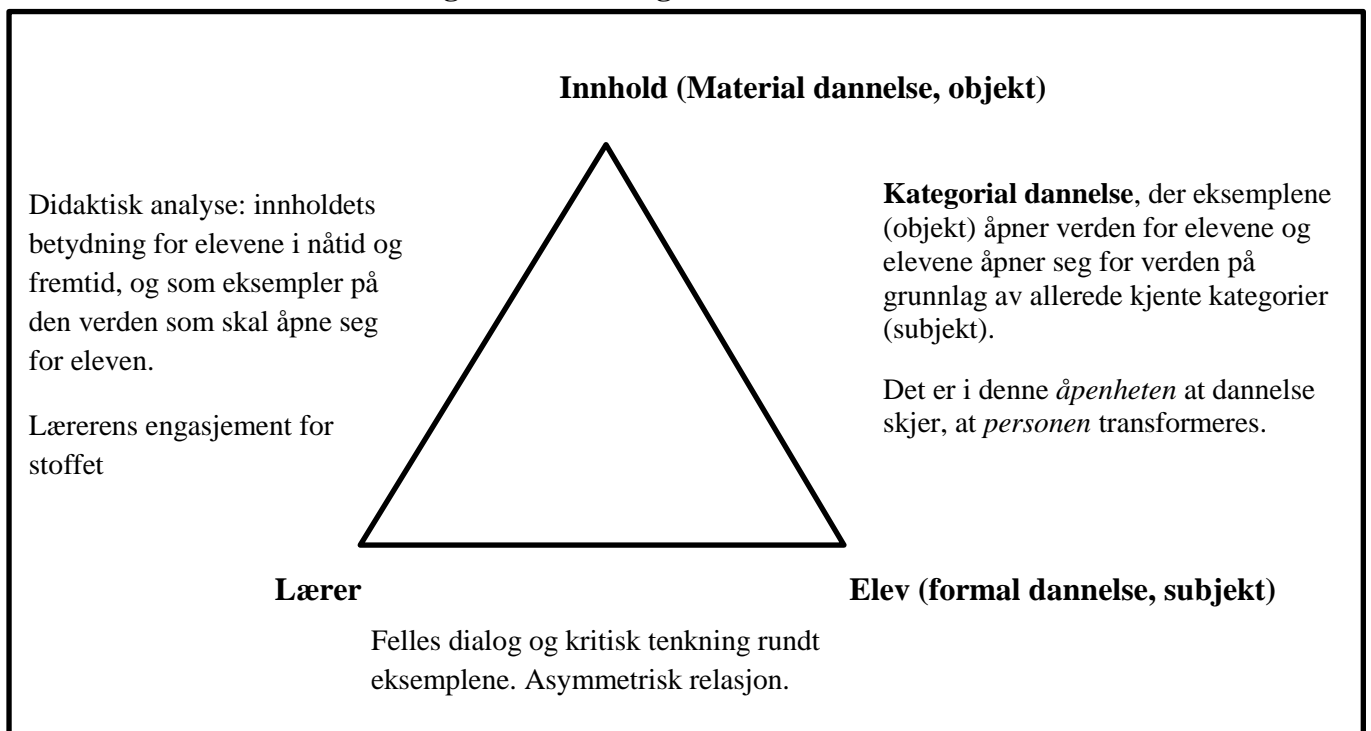
Læreren må bearbeide innholdet på en slik måte at han/hun kan gjøre det troverdig for elevene, men også engasjere seg selv i det og la seg selv bli fortryllet og berørt.

Erfaringsaksen: Klafkis teori legger vekt på det eksemplariske prinsipp og den eksemplariske arbeidsform som veien og metoden til en erkjennelse av ens naturbunden, kulturelle, samfunnsmessige og politiske virkelighet. Eksemplene, eller kategoriene, fungerer

både som objekt og subjekt i betydning noe som ligger utenfor eleven, og noe som elevene selv innehar. Det er i møtet mellom disse ved hjelp av tolkning og forståelse, at elevene åpner seg for verden og den for dem.

Omgangsaksen: For å oppnå en høyere erkjennelse av kategoriene må det finnes en dialog mellom lærer og elev, der man sammen, i møte med eksemplene, befinner seg i en åpenhet gjennom analytisk og kritisk tenkning/refleksjon. Her foregår læring for begge parter.

Figur 2: Den kategoriale dannelsen



4. Holistisk pedagogikk

4.1. Bakgrunn

Holistisk pedagogikk er en pedagogisk bevegelse som ikke hatt som mål å opprette en egen pedagogisk modell om utdanning, men Dr. Jon P Miller har i sin bok «Holistic Curriculum», som første gang ble utgitt i 1988, gjort et forsøk på å illustrere, systematisere og sammenfatte grunntankene i en holistisk pedagogikk (Miller, 2008). Etter hvert vokste bevegelsen og flere publikasjoner ble produsert rundt tema skrevet av andre engasjerte forskere. Det ble holdt konferanser på tvers av landegrensar, og ulike utdanningsinstitutter ble opprettet rundt om i verden (Rudge, 2008, Miller, 2005). Det ble også startet ulike fagemner i tema ved Universiteter som for eksempel Universitetet i Toronto der Dr. John P. Miller underviste i emnene: *Holistic Curriculum* og *Spirituality in education*. Det er også i nyere tid utgitt (som er meg bekjent) tre doktorgrad avhandlinger om Holistisk pedagogikk skrevet av Lucila Telles Rudge «Holistic Education: An analysis of its pedagogical application» (2008), Yoshihary Nakagawa «Education of awakening: An eastern approach to holistic education» (2000) og Dr. Scott H. Forbes «Holistic education: An analysis of its ideas and nature» som ble publisert i 2003.

4.2. Det filosofiske grunnlaget

Bevegelsen er et pedagogisk paradigme som integrerer idealistiske ideer om humanistisk utdanning og åndelige filosofiske ideer. Det innlemmer prinsippene om åndelighet, helhet og tilhørighet sammen med prinsippene om frihet, autonomi og demokrati. Det finner sitt materiale i allerede eksisterende pedagogiske teorier fra grekerne (Platon), romantikken (Rousseau, Pestalozzi, Froebel), humanismen (Tolstoy, Maslow, Rogers), progressive pedagoger (Dewey), transpersonlige tenkere (Channing, Emerson, Thoreau, Ripley, Alcott, Montessori, Steiner, Krishnamurti), anarkister (Ferrer), samfunnskritikere (Goodman, Henry, Friendegerb, Horton), samt radikale kritikere (Holt, Kozol, Illich, Niell, m.fl.) (Rudge, 2008, s. 8).

I tillegg har det vært særdeles interesse for den gamle «Perennial Philosophy» hvis perspektiv innen for religions filosofi har vært at alle religioner bygger på en felles, universal, guddommelig sannhet. Disse kan finnes hos eldre religiøse tenkere som Plotinus og Augustine, Ficino, Mirandola, Buddha og Lao Tzu, men også i moderne tider i f.eks. Teosofien (Miller, 2008). Tema fra Perennial filosofien som bevegelsen har tatt til seg er:

guddommelig virkelighet, helhet og flere dimensjoner av virkeligheten (Rudge, 2008, Nakagawa, 2000). Andre viktige ideer inkluderer også urbefolkningers verdensbilder som ærbødighet for naturen, jorden, universet og ånden, sammenkoblingen og helligheten av virkeligheten og menneskets forening med naturen. Videre «livsfilosofi», som setter selve Livet i sentrum, der livet blir sett på som en kraft og en prosess der menneskers liv har en hensikt, retning, mening og et mål, som overgår mennesket personlige ego, spesielt fysiske og kulturelle betinget-heter. Samtidens holistiske pedagoger som støtter en slik forståelse av livet tenker på utdanning som en «manifestation of Life and at the same time a vehicle in the service of reconnecting human life with the fundamental Life» (Nakagawa, 2000).

4.3. Holistisk standpunkt

Holistisk pedagogikk er ikke basert på doktriner, tro, ritualer, prester eller en annen form for religiøse symboler, snarere, holistisk pedagogikk er en intellektuell og moralsk innsats for å gjenoppdage det mysterium som gir opphavet til den religiøse impuls i mennesket (R. Miller, 2005). Religion sosiologen Peter. L. Berger kaller dette for *det religiøse mennesket* uavhengig av en organisert religion (Berger, 1997). Et slikt syn på mennesket finner man også hos filosofen Mircea Eliades i boken «Det hellige og profane» (Eliade, 2002).

Holistisk pedagogikk arbeider ut fra et perspektiv der man ønsker å gå hinsides menneskets kultur og historisitet for å skulle forene individet med den *universelle livskraft* (R. Miller, 2005). Den britiske forfatteren Aldous Huxley (1894-1963) kaller et slikt perspektiv for «perennial filosofi», og viser til at en slik forståelse av virkeligheten anerkjenner en «Absolutt» eller «Kilde» som finnes hinsides den fysiske overflaten (Huxley, 1968). Men, et slikt syn på åndelighet er ikke:

« [...] remote, occult or otherworldly; rather, it is considered to be the ultimate context, the ultimate meaning, the deepest essens, of all created things» (Miller, 2005).

Flere holistiske pedagogiske teoretikere plasserer åndelighet i sentrum og anser holistisk pedagogikk som

« [...] above all education for the soul, for the essence, of the human being, not only for the social and psychological surface of the personality» (Miller, 2005).

«[...] as a sense of the awe and reverence for life that arises from our relatedness to something both wonderful and mysterious» (Miller, 2007, s. 4).

«Clearly spirituality refers to the life force within us, or our deepest, most fundamental nature. After we strip away all of our conditioning and illusions, we come to our core – our spirit» (Miller, 1993, s. 223).

Det har vært viktig for R. Miller i sine artikler å konstatere at holistisk pedagogikk ikke er en bevegelse forbundet med New Age, men heller noe som eksisterer uavhengig av dette til tross for visse likheter (Miller, 2005). Dette kan til dels være årsaken til at bevegelsen ennå er liten i det internasjonale pedagogiske forskningsmiljø som ellers er preget av en mer sekulær holdning i vitenskapen.

4.4. Forståelse av begrepet *holistisk* og *ånd*

Begrepet «holistisk» kommer fra det Greske ordet «holon» og viser til et univers som består av et integrert hele som ikke kan reduseres til summen av delene (Miller, 2008). Miller skiller på begrepene «whole» og «holistic» der han knytter «whole» til det materiale og biologiske med vekt på de fysiske og sosiale sammenhenger, mens «holistic» innebærer åndelighet eller en følelse av det hellige. John Dewey, sier han, argumenterte for «wholism» mens Gandhi og Steiner hadde et mer «holistisk» perspektiv (Miller, 2008 s.6). Holistisk pedagogikk arbeider ut fra begge.

Sett fra et vestlig filosofisk perspektiv blir *ånd* forstått som bevissthetslivet, den ikke legemlige del av mennesket, ensbetydende med sjel som hos mennesket blir sett på som rasjonell og fornuftig, og som har erkjennelse og tenkning som spesielle funksjoner (ånd, 2011 og 2012). I holistisk pedagogikk blir begrepet forstått som noe mer enn en bevissthet eller en sjel. Det er noe som går hinsides sjelen og som er forbundet med en høyere universell virkelighet.

Det er viktig allerede nå å ha klart for seg forskjellen mellom den vestlige danningsteori og den holistiske pedagogikkens forståelse av begrepet ånd, da litteraturen fra de respektive tradisjoner bruker samme begreper om hverandre, men som sagt har forskjellig forståelse av dem.

4.5. Forutsetningen for og hensikten med holistisk pedagogikk

Den grunnleggende forutsetningen for holistisk pedagogikk er troen på at menneskers liv har en mening og hensikt som er større enn vitenskap og de enkeltes kulturers konsensus. *Hensikten* er å forberede elevene i møte med de utfordringene livet gir, samt de akademiske (Venugopal, 2009, Miller, 2005). Det handler også om å lære dem å stille seg spørrende til ting og undre seg over livets mysterier. Til å bry seg om verden, andre mennesker, naturen, og kulturer. Og, til å ta sosialt ansvar og inneha etikk og moral.

«To educate young people means helping them bring forth their creativity, their compassion, their curiosity, their moral and aesthetic sensitivity, their critical intellectual skills, their ability to participate in a robust democracy- in a word, their wholeness» (Venugopal, 2009, s.71).

Den indiske filosofen Krishnamurti er av den oppfatning at målet med utdanningen er å skape mennesker som er *integreerte* og med det *intelligente*. Integreert, sier han, er det når hjerte og sinn, eller følelser og tanker, er forent, og intelligent når det besitter evnen til å se det essensielle, det som *er* (Krishnamurti, 1974, s. 26). Det som *er* er *Livet*.

4.6. Holistisk pedagogikk: en flerdimensjonal teori ved Yoshi Nakagawa

Yoshi Nakagawa (2000) har i sitt arbeid om holistisk pedagogikk utarbeidet en flerdimensjonal teori av virkeligheter som han kaller «The five dimensions of reality», som han mener ligger til grunn for holistisk pedagogikk. Denne teorien har sitt grunnlag i R. Millers teori om holistisk pedagogikk virkeligheter som Nakagawa har utvidet i lys av østlig filosofi (Nakagawa, 2000). Dette er en teori som J. P. Miller har anerkjent som betydningsfull i forståelsen av holistisk pedagogikk (Miller, 2000, s. 1). Disse fem dimensjoner er: 1) Den objektive virkelighet, 2) den subjektive virkelighet, 3) den kosmiske virkelighet, 4) den uendelige virkelighet og, 5) den universelle virkelighet (Nakagawa, 2000, s.31-34).

- 1) Den *objektive* virkeligheten er den empiriske verden av objekter som er fragmenterte og frakoblet, og der det finnes en objekt-subjekt dualisme.
- 2) Den *subjektive* verden er den sosiale verden som ligger til grunn for den objektive. Det er her objektene mening skapes gjennom språket, og med det blir den subjektive verden semantisk. En mening er en konstruksjon i forhold til andre meninger i et språklig og sosialt samspill mellom individer. Den er også verdenen for sammenhenger grunnet språkets natur.

- 3) Den *kosmiske* virkelighet er naturens dypere dimensjon. Det er universet som omfavner den objektive og subjektive virkelighet. Naturen, livet og universet er et organisk hele som er uløselig forbundet. Det er en verden som er dynamisk og ustanselig med dets fødsler, vekst, forråtnelse og død. En sirkel av å *være* og å *ikke-være*. Denne verden er tidligere beskrevet i myter, men som i dag er knyttet til et vitenskapelig verdensbilde som man finner i økologisk- og systemteorier. I et slikt verdensbilde oppfattes mennesket som *mikrokosmos* i *makrokosmos*.
- 4) Den *uendelige* virkelighet er den dypeste dimensjonen av virkelighetene. Det er det ontologiske grunnlaget for kosmos som i den østlige filosofien er ensbetydende med *Brahman* og *li* (absolutt væren), og *nirvana*, *sunnyata*, og *t'ai-chi* (absolutt ikke-væren). Ontologisk representerer de det samme, nemlig «the Absolute, or the Ultimate, beyond qualifications and conditions of any kind» (Nakagawa, 2000, s. 33).
- 5) Den *universelle* virkelighet er den virkelighet der man oppnår en erkjennelse som et resultat av den forrige verdens meditasjon og kontemplasjon. Det er i tilbakereisen fra den uendelige verden der den objektive, subjektive og kosmiske verden dukker opp igjen på en slik måte at de erkjennelsene man har oppnådd manifesterer seg i de tre første. I den østlige filosofi betrakter man denne verden som den *virkelige* verden der det ikke finnes noen dualistiske delinger mellom dimensjoner. «In other words, this non-dual reality is the world where every finite being reveals the infinite reality as it is» (Nakagawa, 2000, s. 33). Dette er den siste fase i den Holistiske flerdimensjonale teori. Det er den endelige *transformerte* virkelighet som et resultat av oppvåkningen i den *uendelige* virkelighet. Denne oppvåkningen tar man videre med seg inn i den *universelle* verden da i en transformert form.

Nakagawa mener at disse virkelighets dimensjoner omfavner både de vestlige og østlige ideer innen holistisk pedagogikk, men at den *uendelige* og *universelle* verden er den som fra øst blir lagt mest vekt på. Han forbinder disse verdener med begrepene *kropp*, *sinn*, *sjel* og *ånd*, der kropp er forbundet med den objektive verden, sinn med den subjektive, sjel med det kosmiske og ånd med den uendelige virkelighet, der den universelle virkelighet er «spirit-in-action» i kropp, sinn og sjel.

Disse dimensjoner skal ikke forstås som et hierarki der man går fra det ene til det andre, men som et *hele* som oppstår i erkjennelsen i den uendelige virkelighet. Denne helheten er en

todelt bevegelse mellom det å søke og å returnere, og som er sammenvevd og alltid tilstedeværende.

Denne flerdimensjonale teorien gir en definisjon på holistisk pedagogikk som lyder: «*holistic education is an attempt to explore multidimensional reality in our own existence*», som betyr at holistisk pedagogikk hjelper en til å oppnå en dypere forståelse av ens eksistens, og dermed gjenopprette *helheten* av virkeligheten (Nakagawa, 2000, s.34).

4.7. Representasjonsaksen: lærer-verden

4.7.1. Holistisk pedagogisk lærerplan

Ron Miller understreker at det ikke finnes en holistisk pedagogisk lærerplan, slik lærerplan tradisjonelt er blitt forstått som. En holistisk pedagogisk lærerplan er ikke en forhånds etablert lærerplan, den fremgår av *interaksjonen* mellom *lærer*, *Verden* og *elev*. Et slikt syn på en lærerplan, en *fremvoksende* lærerplan, har sin opprinnelse fra den progressive pedagogikken og John Dewey (1859-1952) (Miller, 2005).

En forhåndsbestemt lærerplan er ikke holistisk, sier R. Miller, derfor at det ikke tar hensyn til det levende, voksende, lærende og søkende mennesket. Dette er det *første prinsippet* for holistisk pedagogikk, sier han, som innebærer at undervisningen må begynne med personen, og ikke et abstrakt bilde av mennesket. Hvert menneske er en dynamisk konstellasjon av erfaringer, følelser, ideer, drømmer, frykt og håp, som tradisjonelt er kalt for *karma* i Asia. Det *andre prinsippet* går på at læreren må møte den lærende med et åpent spørrende sinn, et kjærlig hjerte og en forståelse for den verden han/hun vokser inn i. Men, holistisk pedagogikk er allikevel ikke fri fra en tanke om en lærerplan eller et innhold.

J. P. Miller har utarbeidet en teori rundt arbeidet med en holistisk pedagogisk lærerplan i lys av holistisk pedagogiske verdier (Miller, 2008). En holistisk pedagogisk lærerplan tar ikke for seg *hva* som skal være med, men viser heller til hvilket grunnlag det skal bygges på. I utarbeidelsen av en slik lærerplan, sier han, er det tre sentrale faktorer som spiller inn, det ene er at lærerplanen skal ha en sammenheng med *filosofien*. Det andre er det *psykologiske* og *åndens* forbindelse med den mystiske enhet, og det tredje er den *sosiale* som også forbinder naturen og økologien i et slikt hele (Miller, 2008).

4.7.2. Den filosofiske sammenheng

I følge J. P. Miller inneholder Perennial filosofien følgende deler:

- 1) Det finnes en gjensidig avhengighet mellom verden og en mystisk Enhet i universet. *Enhet* er ikke ment monistisk i betydning materie og ånd som to ytringsformer av samme vesen, men heller som en sammenhengende Hele. Det handler om *relasjonen* mellom *hel* og *del* (Miller, 2008 s. 18). Det engelske begrepet *relationship* (her relasjoner) er et hovedbegrep i holistisk pedagogikk, og i denne sammenheng viser Miller til Martin Bubers og Paul Mendes-Flohr forståelse av relasjoner som det området som finnes *mellom* objekter. «This is the mysterious nature of relationship and of the divine unity» (Miller, 2008, s.18).
- 2) Det finnes en intim forbindelse mellom individers indre, eller sjel, og en mystisk Enhet i universet. Miller skiller mellom personlig *ego* og et *selv*. Personlig ego er det som bestreber seg på å tvinge sin vilje på universet. Selvet referer han til hinduismens *Atman*, Kristendommens *Kingdom of God within*, og buddhismens *Buddha*, som erkjenner nytteløsheten av en slik bestrebelse og som kun søker etter å være i harmoni med Enheten.
- 3) *Kunnskapen* eller *visdommen* om denne mystiske enhet kan utvikles gjennom ulike meditative øvelser. Menneskets rasjonelle sinn vil ikke i *analysen* kunne helt fullt ut forstå helheten i tilværelsen. I stedet bør man legge vekt på intuisjon for å skulle kunne se relasjonene i virkeligheten. Intuisjon hos Gandhi er den lille stemmen innenfor, og Millers forslag til en slik tilnærming er meditasjon, stillhet, kroppsarbeid og kjærlighetens tjenester som vil hjelpe en til å *se*. Det å *se* er en gradvis oppvåkning av virkeligheten, og der ligger visdommen. Visdommen forbinder intuisjon med intelligens når den står over de store spørsmål.
- 4) Verdier er utledet fra den fundamentale forbindelsen mellom individer, de er forbundet med tilhørighet. Positive verdier forbedrer tilhørigheten, negative verdier fremmer atskillelse. *Verdier* er utledet fra det å se og erkjenne sammenhengene i virkeligheten.
- 5) En slik *erkjennelse* kan føre til sosial aktivitet utformet for å motvirke urettferdighet og menneskelige lidelser. Konsekvensene av de positive verdiene er at

«If we experience interconnectedness and interdependence, a natural sense of compassion for all beings tends to arise» (Miller, 2008, s. 21).

4.7.3. Den psykologiske sammenheng

Miller viser i sin redegjørelse til de ulike religioners forståelse av sjelen/ånd, samt til psykologiens oppfattelse av selvet. Det religiøse aspektet er her forbundet med punkt 2 ovenfor, mens i det psykologiske viser han til Carl Jung, Robert Assagiolis *psykosyntese*, Ken Wilbers *transpersonale psykologi*, og Frances Vaughans *psykoterapi*, der de snakker om *ego/self*, *personlig/transpersonlig selv*, *super ego/transpersonlig selv*. Her skiller man på en *bevisst* og en *ubevisst* forståelse av selvet, der det bevisste kan forstås som *sjelen* og det ubevisste *ånden*, der det siste er det som er forbundet med *Enheten*, sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv. En holistisk pedagogisk lærerplan må ta høyde for begge, et personlige selv påvirket av tradisjoner og kulturer, og et transpersonlig selv som er uavhengig av det personlige selv og som er hellig. Holistisk pedagogikk legger stor vekt på det åndelige og et av målene med pedagogikken er å frigjøre elevene fra personen for å komme det transpersonelle selv i møte. Dette er det man betegner som selverkjennelse i holistisk pedagogikk og den som har hatt mest radikale tanker rundt dette har vært Krishnamurti som i sin pedagogiske filosofi snakker om at utdanning handler om «to uncondition the conditioned mind» (Miller, 2005). *The conditioned mind*, er personen, og *the unconditioned mind* er det transpersonlige selv. Det er det transpersonlige selv som transformeres i holistisk pedagogikk (Miller, 2005, Miller, 2008, Krishnamurti, 1974, Nakagawa, 2000). Et slikt syn på menneskets transformasjon er et særpreg i østlig filosofi, spesielt buddhismen (Nakagawa, 2000), men man finner den også i Rudolf Steiners Antroposofi som er det filosofiske grunnlaget for Waldorf pedagogikken. Yashi Nakagawa viser, i sin bok, til at den tradisjonelle vestlige pedagogikken legger størst vekt på transformasjonen av det personlige selv (sjelen), mens holistisk pedagogikk legger vekt på det transpersonlige selv (ånden)(Nakagawa, 2000).

4.7.4. Den sosiale sammenheng

I den sosiale sammenheng legger en holistisk pedagogisk lærerplan vekt på et miljø som verdsetter helhet og der folk kan delta i et lokalsamfunn. Det legges stor vekt på det økologiske som inkluderer dyr, planter og hele biosfæren man lever i, samt mellommenneskelige relasjoner i ulike sosiale settinger, miljø og klasserommet, som er det nærmeste for elevene i en undervisningssammenheng.

4.8. Erfaringsaksen: verden-elev

En holistisk pedagogisk lærerplan bygger på tre grunnleggende prinsipper som er; *balanse*, *inkludering* og *forbindelser/sammenhenger* (Miller, 2008, s. 6).

4.8.1. Balanse

Den filosofiske tanken bak balanse kommer fra Taoismen og konseptet med *ying* og *yang*. Ying og yang er sett på som to komplementære og sammenhengende energier, der den ene inneholder kimen av den andre. Miller er av den oppfatning at den vestlige kultur og utdanning har vært preget av yang, i betydning at den har en tendens til å legge vekt på det *rasjonelle*, *materiale*, *maskuline* og det *individuelle*, fremfor det *intuitive*, *feminine* og *gruppen*. Dette beskriver han ved å sette opp en liste over hva som går under ying/yang i undervisningen (Miller, 2008, s. 7).

Den første han tar for seg er *gruppen/individ* og viser til dagens fokus på testing, konkurranse og individuelle prestasjoner, versus gruppesamarbeid. Videre leser man *prosess/innhold* der det tradisjonelle har vært undervisning tilknyttet et innhold, men som i dag har større fokus på elevenes læring og bearbeiding av informasjon. *Fantasi/kunnskap* der fantasien er viktig for kunnskapstilegnelse. *Intuitive/rasjonelle* der hele kulturen og utdanningen er på bakgrunn av lineær og rasjonell tenkning, men at en holistisk tilnærming krever en sammenslåing med intuisjon. *Kvalitative/kvantitative vurderinger* der de kvantitative i dag har fått spesiell stor plass. *Veiledning og læring/vurdering og evaluering* der en lærerplan legges opp med tanke på tester fremfor læring. *Program/teknologi* der man i dag legger alt for stor fokus på bruk av teknologi selv blant de minste. *Visjon/strategier og teknikker* der den vestlige verden har hatt fokus på læring og vurdering uten å forbinde det med en bredere oppfatning av læring og visjonen om det hele barnet.

En holistisk pedagogisk lærerplan har, som vi ser, som mål å finne en *balanse* mellom ying og yang, mellom læring og vurdering, visjoner og strategier, intuitiv og rasjonell tenkning, osv. Dette kaller Miller for *Androgyne*. Ordet kommer fra det greske *Andros* som betyr man og *gyne* som betyr kvinne (Miller, 2008, s.62). Det er en metafor for *helhet*. Ved å arbeide med både ying og yang, kan man oppnå en *høyere bevissthet*.

4.8.2. Inklusjon

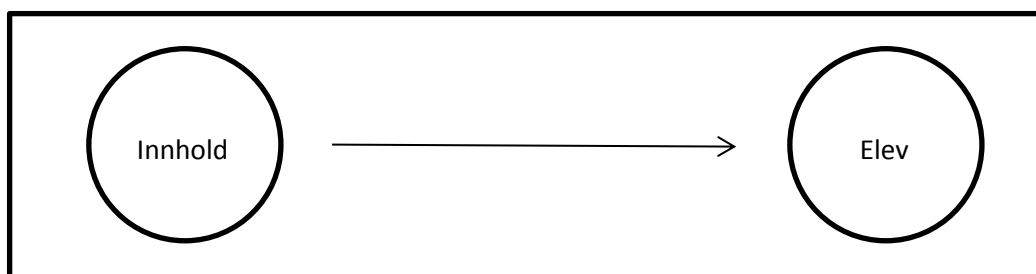
En annen måte å se en holistisk pedagogisk lærerplan på, sier Miller, er å forbinde ulike pedagogiske tilnærminger som *transmission* (overføring), *transaction* (transaksjon) og *transformation* (transformasjon) (Miller, 2010, 2008).

A) Transmission

Hensikten med undervisningen her er å overføre fakta, ferdigheter og verdier til elevene. Den legger vekt på beherskelse av tradisjonelle fag gjennom tradisjonelle undervisningsmetoder, spesielt lærebøker og tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, og sosialisering av bestemte kulturelle verdier. Kunnskap er sett på som fastlagt og delt opp i mindre enheter. I forhold til ferdigheter kan læring skje ved imitasjon og repetisjon.

Denne posisjonen består av to retninger: Den ene er behavioural, kjent som stimulus-respons (S-R), og den andre er den der innholdet i undervisningen blir formidlet til elevene. I begge tilfeller er det enveis kommunikasjon der det er liten, om ingen, rom for analyse og refleksjon.

Figur 3: Transmission



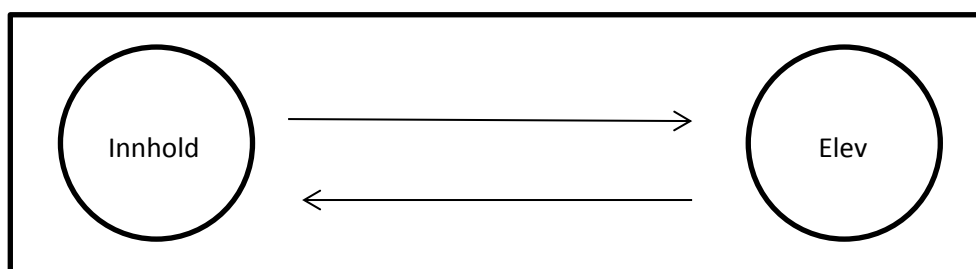
Kilde: Miller, 2008, s. 10.

B) Transaction

Denne posisjon av læring er mer interaktiv, da hovedsakelig kognitivt. I *transaction* læring må eleven ofte løse et problem eller en form for spørsmål. Kunnskap er ikke noe fastsatt, men noe som kan forandres og manipuleres. Den vitenskapelige metoden er ofte brukt som modell for denne type læring.

Den bærer preg av dialog mellom lærer og student, men dialogen legger vekt på kognitiv samspill der det blir lagt mer vekt på analyse fremfor syntese, tenkning mer enn følelser. Læringsmodeller som er på bakgrunn av en slik posisjon har som regel en fremgangsmåte av spørsmål og problemløsning. Den lærende blir sett på som en fornuftig og intelligent problemløser.

Figur 4: Transaction



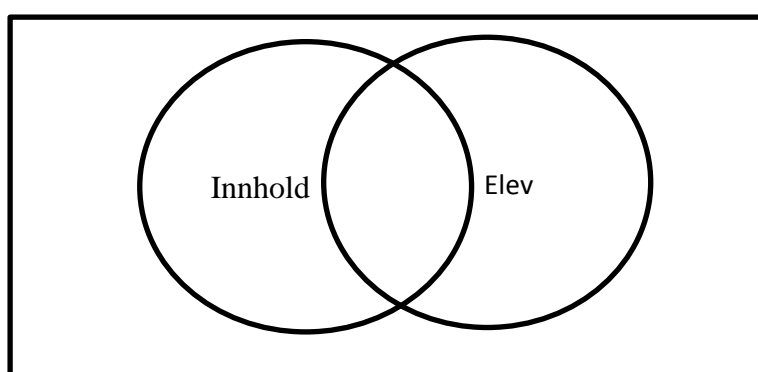
Kilde: Miller, 2008, s. 11

C) Transformation

Det bakenforliggende i transformativ læring er synet om at alt er sammenvevd mellom mennesker og den større verden. Målet er *visdom*, som fra Grekerne blir sett på som det tenkende hjerte hvor den intellektuelle aktivitet er forankret i ens følelsesmessige og åndelige senter. Dette kan dras paralleller til Krishnamurtis vitenskapelige og religiøse sinn, og hans ide om det integrerte mennesket med intelligens.

Denne posisjon erkjenner *hele* barnet. Innhold og elev er ikke lenger atskilt men *forbundet*. Målet er her å utvikle hele mennesket og *forbinde* det med dets transendental selv, og ikke bare dets kunnskaper og ferdigheter. En lærer som arbeider med et slikt utgangspunkt vil bruke strategier som kreativ problemløsning, samarbeid og kunst, som oppmuntrer elevene til å se de ulike *relasjoner* i verden. Disse relasjonene gjør læring personlig og sosialt meningsfullt for eleven.

Figur 5: Transformation

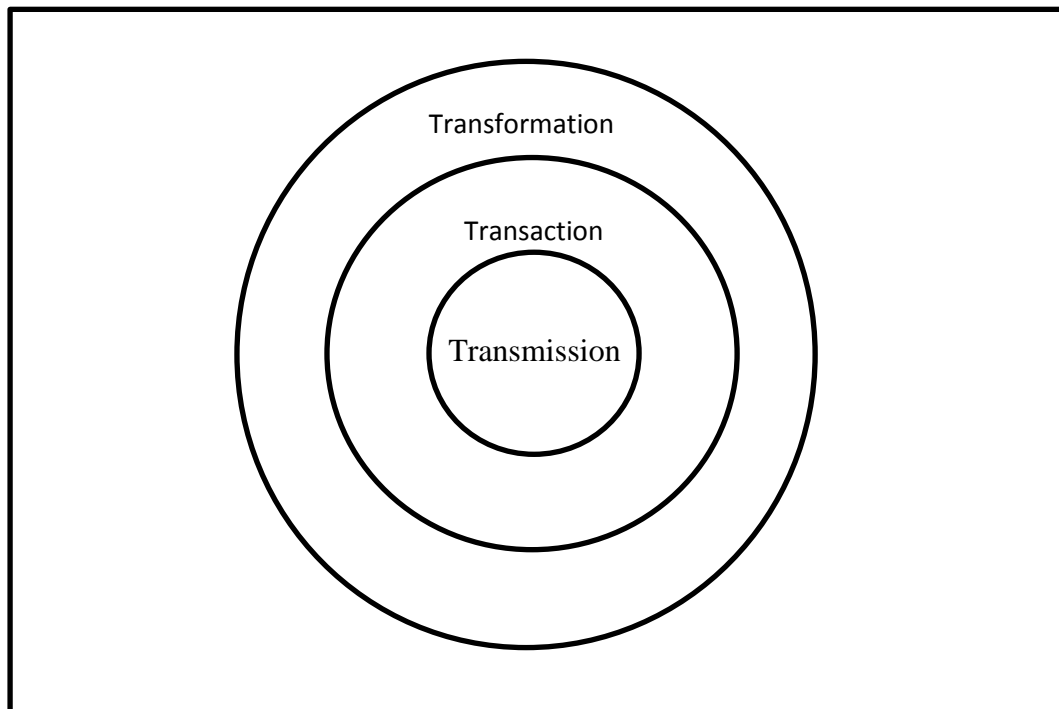


Kilde: Miller, 2008, s.12

D) Holistisk pedagogisk tilnærming i undervisning

Holistisk pedagogikk prøver å forbinde disse tre former for pedagogiske tilnærminger der det legges størst vekt på den transformativt posisjonen og minst på overføring. Miller har illustrert dette med følgende figur.

Figur 6: En holistisk pedagogisk tilnærming i undervisning



Kilde: Miller, 2008, s. 12

4.8.3. Relasjoner og sammenhenger

Holistisk pedagogikk handler også om å se *relasjoner* og *sammenhenger*, i kontrast til *fragmentering*. Miller viser til seks relasjoner som en holistisk pedagogisk lærerplan bør forholde seg til. Disse er; *forholdet mellom lineær tenkning og intuisjon, mellom sinn og kropp, mellom kunnskapsområder, mellom selvet og samfunnet, forholdet til Jorden og det siste men viktigste, forholdet til sjelen.*

A) Forholdet mellom lineær tenkning og intuisjon

I følge Miller er intuisjon en direkte viten, mens lineær tenkning er en sekvensiell observerbar prosess. Noddings og Shore, sier han, karakteriserer intuisjon med: å se uten briller, å høre uten filter, å berøre uten hansker (Noddings og Shore, 1984, i Miller, 2008, s. 91). Kant

snakker om «direkte viten» mens Schopenhauer knytter intuisjon med viljen. For Noddings og Shore er viljen knyttet til det dypeste indre selv. Viljen styrer intuisjon og underordner analytisk og algoritmisk aktivitet.

Det finnes flere grader av intuisjon som *fysisk, emosjonell, psykisk* og *åndelig*, der den siste er den høyeste form for intuisjon. Denne er uavhengig av følelser og tanker og er en tilstand som Krishnamurti kaller for *intelligens*, hvilket er, i følge han, utdanningens hovedmål å oppdra det integrerte mennesket med intelligens (Krishnamurti, 1974, s.26). På det åndelige plan beveger intuisjon seg fra dualismen til Enheten. En vei til å nå dette er gjennom meditasjon og kontemplasjon.

I sin forklaring på intuisjon i undervisning viser Miller til G. Wallas fire elementer i en kreativ prosess (Miller, 2008, s. 94). Disse er: *forberedelsene* der eleven samler inn informasjon som er relevant til å løse et problem. *Inkubasjon* der eleven ikke arbeider bevisst med problemet og det får ligge. *Opplysningsfasen* der løsningen vil inntreffe som regel impulsivt og uventet, og til siste *bekreftelse*, der eleven arbeider bevisst med løsningen og tanken. Den første og siste er analytisk, og den andre og tredje er intuitiv. Sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv er inkubasjon og opplysning en viktig, om ikke en avgjørende del av undervisningen.

B) Forholdet mellom sinn og kropp

Sinnet tenker og lager nye beslutninger. Det resonerer, forstår og handler ved hjelp av ulike hjerne mekanismer (Penfield, 1975, i Miller, 2008, s. 112). Sinnet må forbindes med kroppen og omvendt i holistisk pedagogikk. At det er en relasjon mellom sinn og kropp er det flere vitenskapelige retninger i dag som anerkjenner og en holistisk pedagogisk lærerplan arbeider for en forening av disse. Dette kan være gjennom «Mindfulness» som i dag er blitt et populært selvutviklingskurs, eller yoga, dans drama, eurytmi som man praktiserer ved de ulike Steinerskoler (Miller, 2008). Ved å forbinde kropp og sinn legger man til rette for *menneskelig helhet* (wholeness).

C) Forholdet mellom kunnskapsområder

I en holistisk pedagogisk lærerplan blir det gjort et forsøk på å forbinde *fagstoff*, og den viktigste forbindelsen er mellom *selvet* og *faget*. Ved å relatere fagstoffet til eleven blir det mindre abstrakt og mer relevant. Det er å gå fra det kjente til det ukjente, fra det indre til det ytre sett fra et holistisk pedagogisk åndelig perspektiv. Det er ved å arbeide med elevenes indre (ånd) at de vil kunne se sammenhengene i det ytre som de selv er en del (sjelen).

En holistisk pedagogisk lærerplan arbeider ut fra et helhetlig perspektiv der man går *fra* helheten *til* delene, fremfor *fra* delene *til* en helhet. *Tverrfaglighet* er et begrep som er mye brukt i skolen der man ønsker å vise elevene fagenes forbindelser, men sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv er ikke målet å vise fagenes forbindelser med hverandre, men *selvets* forbindelse med et større Hele. Temabasert undervisning er noe Miller foreslår i arbeidet med å forene fagene, der fagene, som kunnskapsområder, blir et integrert *hele* knyttet opp mot et bestemt tema (Miller, 2010, s. 61). Han viser til Steinerskolen og hovedfagsundervisningen som et eksempel på dette, der flere kunnskapsområder blir brukt rundt et emne over en lengre periode (Miller, 2008, s. 138).

D) Forholdet mellom selvet og samfunnet

En holistisk pedagogisk lærerplan bør fremme forbindelser mellom eleven og samfunnet. Det nærmeste er klasserommet, lokalsamfunnet og videre den globale verden. Millers forslag til et slikt lokalt arbeid bærer preg av et religiøst/rituelt tilsnitt spesielt fra de innfødte i Amerika der han snakker om sirkellæring i klasserommet, det estetiske læringsmiljø og lokalhistorie. Ellers viser han til andre sosial orienterte pedagoger som Alfred Alschuler som er spesielt inspirert av Paulo Freire, John Donnelly, og Lourdes Arguelles. Videre; David Selby og Robert Muller som spesielt er opptatt av *global utdanning* (Miller, 2008, s. 151-160).

E) Forholdet til jorden

Viktigheten av å se ting i et større helhetlig perspektiv er sentralt i holistisk pedagogikk og en utdanningstrend som har fått brede røtter i dag er miljøutdanning, der David Orr har bidratt stort. Hans kritikk til miljø undervisningen i skolen har vært at det har vært for stort fokus på problemløsning, resirkulering og tekniske løsninger, fremfor å oppdra miljøorienterte holdninger der elevene *forbindes* med naturen og med det ønsker å verne om den (Orr, 1992, i Miller, 2008, s. 164). Millers forslag til en mer miljøorientert undervisning er hagebruk, dyrehold, utendørs aktiviteter i skog og mark, og litteratur knyttet opp mot mennesker som lever i ett med naturen, som f.eks. urbefolkning.

F) Forholdet til sjelen

En holistisk pedagogisk lærerplan er en lærerplan for det *indre liv*, som her er forstått som «a vital and mysterious energy that gives meaning and purpose to one's life» (Miller, 2008, s. 178). Det er derfor viktig at innholdet/pensum i undervisningen er knyttet opp mot et slikt indre liv gjennom fortellerkunst, myter, historier, religion, og universelle fortellinger som drar elevene med ut i et kosmos. Men slike fortellinger kan også være knyttet til vitenskapen som i dag har kommet særdeles langt i sin forskning på Universets relasjoner og sammenhenger der mennesket inngår som en del av dette. «Cosmic Ecuation» som Maria Montessori kalte det, der målet er å forbinde elevene med kosmos ved å ta for seg Universets utvikling og menneskets plass i det (Miller, 2008, s.178).

4.9. Omgangsaksen: lærer-elev

I sin tilstedeværelse med elevene må læreren inneha visse kvaliteter som *tålmodighet, tilstedeværelse, omsorg, kjærlighet og ydmykhet* (Miller, 2010, Miller, 2005). Tilstedeværelse er helt sentralt, og J. P. Miller viser til de gamle grekerne Hadot og Stoikerne som snakket om å være tilstede i det *nåværende*, og at en slik tilstedeværelse krever kontinuerlig oppmerksomhet. I Buddhismen praktiseres «mindfulness» som blir forstått som bevisstheten om øyeblikkene. Lærerens, eller guruens, tilstedeværelse er avgjørende, og relasjonen mellom lærer og elev er ikke bare intellektuell, men også hengivende og kjærlig (Miller, 2008, s. 68).

Men, det aller viktigste er lærerens egen selvbevissthet. En slik bevissthet er helt avgjørende for møtet med elevene. Læreren fungerer også som en rollemodell og formidler, og må derfor være forbundet med sitt eget indre selv (Miller, 1993). Den holistiske pedagogiske lærerplan er forankret i lærerens nærvær (Miller, 2008) og

«If your goal is to help each student to connect with their own inherent wisdom, you need to connect with yours, for that, and no technique or method, is the only reliable gateway to the ultimate Source of what is absolutely real and true and good» (Miller, 2005).

I boken «The holistic teacher» (1993) har Miller gjort rede for ulike øvelser og meditasjoner læreren kan benytte seg av for å utvide sin egen selvbevissthet. Dette er også øvelser læreren kan ta i bruk i samhandlingen med elevene, da de begge søker å forbindes med sitt indre selv, samfunnet, Verden, Kosmos og Universet.

Sett fra Krishnamurtis perspektiv befinner læreren og elevene seg i et felles kontinuum der man sammen erkjenner at «man ikke vet». Et slikt kontinuum finner man også hos Sokrates der han i dialogen med folket forholdt seg til det faktum at «jeg vet at jeg ikke vet». Men forståelsen av dialog i holistisk pedagogikk går utenfor det analytiske og intellektuelle. Det å føre en dialog med noen eller noe er i betydning å være *i ett* med det. Det er en tilstand der man har lagt til side det kulturelle og tradisjonelle selv. Der subjektet er objektet, og objektet subjektet

En slik tilstand av dialog som vi møter her har fellestrekk med Martin Bubers forståelse av dialog. Buber snakker om en *det*- og en *du*- verden, og om et *jeg* og *du*, der jeg – du relasjonen er den ekte og nærværende, men at det allikevel må være en relasjon mellom dem (Gustavsson, 2003). Gustavsson beskriver Bubers jeg-du forhold som en mystisk opplevelse som oppstår uten en forklaring. Det behøver heller ikke finne sted mellom mennesker. Det ekte møte, et sant du, kan man også møte i øynene på en katt, sier Buber (Gustavsson, 2003, s.70).

Denne form for dialog og omgang mellom lærer og elev preger mye av den holistiske pedagogiske litteraturen.

4.10. Oppsummering

Holistisk pedagogikk forholder seg til en flerdimensjonal virkelighet som utgjør den objektive, subjektive, kosmiske, uendelige og universelle verden. Pedagogikken gjør et forsøk på å utforske denne flerdimensjonale realiteten i individets egen eksistens, og i dette formes/ skapes mennesker til å bli integrerte med intelligens. Integrert der hjerte og sinn, eller følelser og tanker er forent, og intelligent når det besitter evnen til å se det essensielle, nemlig Livet.

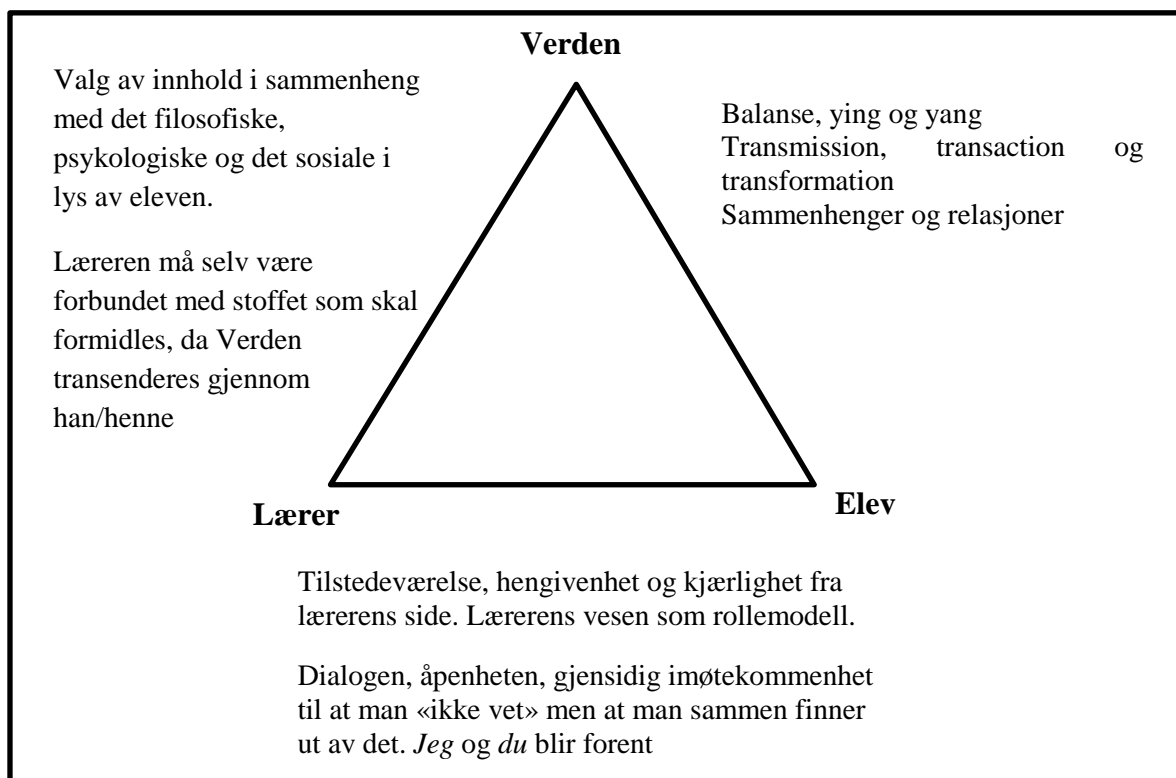
Representasjonsaksen: Holistisk pedagogikk forholder seg ikke til en konkret lærerplan. I utarbeidelsen av en egen må læreren ta hensyn til det filosofiske, psykologiske og det sosiale sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv. Planen må også stå i forhold til Verden og eleven, der læreren selv også er forbundet med Verden.

Erfaringsaksen: I undervisningen må det finnes en balanse mellom det maskuline og det feminine (yang og ying), samt en balanse mellom de ulike pedagogiske tilnærmingene som transmission, transaction og transformation. Det legges imidlertid mer vekt på den siste, da

denne vil vise åndens og sjelens forbundethet gjennom erkjennelser av relasjoner, forbindelser og sammenhenger.

Omgangsaksen: Læreren må absolutt være tilstede/nærværende i møtet med elevene, og inneha kvaliteter som tålmodighet, tilstedeværelse, omsorg, kjærlighet og ydmykhet. Kvaliteter som kan sies å være holistisk pedagogikkens mål for dannelse. Dialogen mellom lærer og elev må befinne seg i en gjensidig åpenhet der man erkjenner at man ikke vet, og der man i denne åpenheten blir forent med hverandre og Verden.

Figur 7: Holistisk pedagogikk



5. Vestlig danningsteori versus holistisk pedagogikk

5.1. Holistisk pedagogikk, en teori om dannelse?

5.1.1. Dannelse og dets struktur

Dannelse er noe som særpreger den nordiske didaktikk og i og med at holistisk pedagogikk, ved J. P. Miller og R. Miller, kommer fra en Curriculum tradisjon er det viktig først få avklart om hvorvidt holistisk pedagogikk snakker om dannelse eller ikke. For å finne ut av dette må man gå tilbake til oppgavens punkt 2.2 (s. 18) og 2.3 (s. 19).

I punkt 2.2 ble dannelse som begrep og fenomen beskrevet som:

«Dannelse handler i korte trekk om å forme mennesket, ved hjelp av påvirkninger eller inntrykk som vil gi de rette avtrykk da av ånd. Dette er en prosess hvilket noen eller noe blir et forbilde, eller der bildet er et endt mål» (s.18).

Holistisk pedagogikk handler om å forme mennesker til kreative, ydmyke, nysgjerrige, moralske, estetiske, kritiske individer. Disse er *personlige* egenskaper *individet* innehar. Egenskaper som er nødvendige å utvikle for den *virkelige* transformasjonen av det *transpersonlige selv*. I holistisk pedagogikk legger man imidlertid ikke like stor vekt på en transformasjon av det personlige, historiske, kulturelle selv, som man gjør på det indre, åndelige, spirituelle selv.

I holistisk pedagogikk er det læreren som er forbildet på dannelsen. Det er lærerens kvaliteter som *tålmodighet, tilstedeværelse, omsorg, kjærlighet* og *ydmykhet* som er bildet på det ønskede mål. Det er lærerens tilstedeværelse i klasserommet som vil gi inntrykk og med det avtrykk. Det forklarer hvorfor holistisk pedagogikk legger så stor vekt på lærerens egen *selverkjennelse* og *selvutvikling*, som beskrevet i Millers bok «The Holistic Teacher» (1993).

I punkt 2.3 hadde Korsgaard og Løvlie satt opp noen komponenter som måtte ligge til grunn for at man skulle kunne snakke om dannelse sett fra et moderne perspektiv og vi leser:

«Opplysning og dannelse ses ikke kun i relasjon til individer, men det blir også knyttet opp til kulturelt, sosialt og politisk fellesskap, og til menneskeheten i sin helhet. Ser man bort fra en av disse komponenter, er det ikke lenger snakk om dannelse sett fra et moderne dannelsesperspektiv» (s.19).

Holistisk pedagogikk handler om *relasjoner*. Relasjoner til en selv, relasjoner til den neste, relasjoner til klassen, lokalmiljøet, samfunnet, verden, kosmos og universet. Her innfrir holistisk pedagogikk minimum kravet, om man kan kalle det det, men drar det enda videre ut i verden, til et større felleskap som går utover den menneskelige mikrokosmiske verden. Et felleskap med Enheten, det Universelle.

Slikt sett vil jeg konkludere med at holistisk pedagogikk snakker om dannelse. Men spørsmålet blir videre, hvor skjer dannelse i holistisk pedagogikk? For å svare på dette har jeg valgt å først sammenlikne den vestlige danningsteori i lys av Nakagawas flerdimensjonale teori om virkeligheter.

5.1.2. Dannelsens vesen i vestlig danningsteori i lys av holistisk pedagogisk flerdimensjonal teori

Går man tilbake til Nakagawas teori om en flerdimensjonal virkelighet i holistisk pedagogikk (punkt 4.5, s.32) ser man at de to første virkeligheter, *objekt* og *subjekt*, har felles trekk med dannelsens vesen slik beskrevet av Klafki (punkt 2.4, s.20). Den *objektive* virkeligheten hos Nakagawa kan ses i sammenheng med det materiale og den *subjektive* virkeligheten med det formale. I Klafkis teori om dannelse er det en forening av det material og formale at man oppnår kategorial innsikt. Det er i et slikt samspill at virkeligheten vil åpne seg for elevene og de for den. Det er den umiddelbare opplevelsen mellom disse virkeligheter at dannelse skjer.

I lys av den flerdimensjonale teori, vil man kunne si at den vestlige danningsteori forholder seg til *menneskeverden*. Det er *menneskets virkelighet*, gjennom dets objekter og subjekter, kunnskap, verdier, språk, kultur og tradisjoner som elevene skal forholde seg til i undervisningen. Mennesket er i sentrum, hvilket særpreger den vestlige humanisme. Holistisk pedagogikk, derimot, ønsker å lede mennesket bort fra en menneskesentrert verden og videre inn i et større makrokosmos. Det har som mål å utvide forbindelseshorizontene der mennesket blir sett på som en del av en større helhet, og at denne helheten ikke er noe som lever utenfor mennesket som det skal studere, analysere, fragmentere og dissekere, men som noe man skal forenes med og ta del i. Derfor strekker holistisk pedagogikk virkeligheter seg enda lenger ut i sfæren, til den kosmiske, den uendelige og den Universelle virkelighet, til forskjell fra den vestlige danningsteori som her blir i samspillet mellom de to første virkeligheter.

5.1.3. Dannelsens manifestasjon i holistisk pedagogikk

I Millers litteratur om holistisk pedagogikk møter man ikke på begrepet dannelse eller *bildung* som den engelske litteraturen om vestlig danningsteori har brukt. Begrepet som her blir brukt er «transformation» (transformasjon). Transformasjon betyr *omforming, endring* (transformation, 2009). Men, begrepet dannelse betyr i vestlig danningsteori, som vi har sett, å *forme* og å *skape*, og er det en vesens forskjell mellom disse?

Jeg vil påstå at det snakkes om det samme. Begrunnelsen for dette kan man finne i Immanuel Kants (1724-1804) teori om dannelse, der han uttaler seg om at dannelse handler om å forme mennesket til noe bedre enn det det er (omforming) (Kant, 2002). I hermeneutisk pedagogikk handler det om at personligheten stadig omformes på grunnlag av møtet mellom det kjente og det ukjente, og at menneskets historie, kultur og tradisjoner med det er stadig under transformasjon (Gadamer, 2010, Gallagher, 1998). Men hvor og hvordan skjer transformasjonen av mennesket i holistisk pedagogikk?

En menneskelig transformasjon kan først skje, sier Nakagawa, når det oppnår en *erkjennelse* som et resultat av meditasjon og kontemplasjon gjort i den *uendelige* virkelighet. Den *objektive*, den *subjektive* og den *kosmiske* virkelighet er det som har ligget til grunn for meditasjonen, og som et resultat av dette blir virkeligheten transformert. Denne transformerte virkelighet tar individet med seg tilbake til den objektive, subjektive og kosmiske verden, der det manifesterer seg. Det oppstår et *hele* i erkjennelsen som er en todelt bevegelse mellom det å søke og å returnere. Dette virker kjent og det første som slår meg er metaforen *dannelsesreisen*. Gustavsson (2003) viser til dannelsen som en reise mellom det kjente og det ukjente, der det kjente aldri vil bli helt slik det en gang var, som et resultat av møtet med det ukjente. Erfaringene gjort på reisen kan man si manifesterer seg i det kjente. På denne reisen er det at dannelse skjer. Men selv om det her er en fortreffende likhet mellom vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk, vil jeg allikevel påstå at det er en vesensforskjell.

Vestlig danningsteori snakker om en *personlig* transformasjon, der mennesket som bærer av historisitet og tradisjoner (subjekt), i møte med historie og tradisjoner (objekt) transformeres, forhåpentlig, til det bedre. Holistisk pedagogikk snakker om en transformasjon av *individet* som et resultat av frigjørelse *fra* kultur og tradisjoner, en Universell virkelighet som det erkjenner, og som det ikke finnes dualisme, fragmentisme osv. Nakagawa forbinder disse virkeligheter med begrepene *kropp, sinn, sjel* og *ånd*, der kropp er forbundet med det objektive, sinn det subjektive, sjel med det kosmiske og ånd med det uendelige. Klafkis

danningsteori i lys av dette, slik jeg tolker det, forholder seg hovedsakelig til kropp og sinn, og holistisk pedagogikk forholder seg til kropp, sinn, sjel og ånd. Men det var en tid i vestlig danningsteori at sjelen hadde en mer sentral plass enn det den har i dag. Nakagawa viser selv til den danske filosofen, poeten og teologen Søren Kierkegaard (1813-1855) som blir ansett som den første eksistensielle filosofen. J. P. Miller har gjennom sin litteratur vist til andre senmoderne eksistensielle filosofer som Martin Buber, Erich Fromm, Rollo May, og Otto F. Bollnow. Lars Løvlie (2011) viser til Willhelm von Humboldt (1767-1835), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) og Friedrich Schiller (1759-1805).

Når det kommer til Millers forståelse av meditasjon og intuisjon som noe estetisk og som en metode for bearbeidelse av menneskets indre (Miller, 2008) kan man dra paralleller til Friedrich Schiller og hans estetiske dannelses.

5.1.4. Holistisk pedagogikk dannelsesrøtter

Schiller forsøkte i sin teori om dannelses å vise til estetikkens avgjørende rolle i formingen av mennesket. I estetikken, da forstått som lek, vil *naturlovene* og *morallovene* miste sin autoritet og mennesket vil bli fri (Schiller, 2001). Leken er en tilstand av frihet. Gjenklangen av dette finner vi i moderne tider hos Gadamer som også presenterer leken som en *væren i åpenheten* (Gadamer, 2010). Fra øst snakker Krishnamurti om *meditasjon* som en aktivitet og tilstand der det betingede sinn blir fri fra sin betinget-het, og Miller snakker om meditasjon og estetikk som en måte å være intuitiv på. Den skolen som holistisk pedagogikk betegner som en holistisk skole og som bruker det estetiske bevisst i dannelsen er Steinerskolene, hvilket kan skyldes at Rudolf Steiner (1861-1925) lot seg inspireres av Schiller og Goethe (1749-1832) (Nome, 2010), som er knyttet til den tyske *idealismen* og *romantikken* (Myhre, 2009).

En slik tilstand av *frihet* i vestlig danningsteori som beskrevet her vil det etter min forståelse være mulig å forbinde med den kosmiske verden (sjelen) som omfavner den objektive og subjektive verden. Her oppstår det en forbindelse mellom holistisk pedagogikk og den vestlige danningsteori når det kommer til forståelse av dannelses. Dette kan skyldes holistisk pedagogikk innlemmelse av eksisterende pedagogiske teorier fra den tyske romantikken og idealismen, som i sin filosofi var veldig knyttet til forståelsen av sinnet som noe profant (sjel) men også noe hellig (ånd).

5.2. Hva er målet med dannelsen i vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk?

5.2.1. Nøkkelpromene og kjærligheten

Dannelsens mål, sier Klafki, må stå i lys av de fem nøkkelpromene: fredsspørsmål, miljøspørsmål, samfunnskapte ulikheter, IT/Media og Kjærligheten. R. Miller og J. P. Miller har begge gått hardt ut mot samfunnet og de utfordringene man i dag står overfor i sitt forfatterskap. Disse utfordringene står i tråd med punktene til Klafki, men det er spesielt miljø som får en fremtredende plass i holistisk pedagogikk. Fra begge kanter, vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk, legges det imidlertid stor vekt på at noe må gjøres med verdens problemer og at veien til dette er gjennom utdanning av den neste generasjon.

Det interessante med Klafkis uttalelse om nøkkelpromene er at *kjærligheten* går inn under som et verdensproblem. Klafki skriver veldig lite om kjærligheten i forhold til de andre nøkkelpromene i sin danningsteori, og man kan undre seg over, hva det er han egentlig mener med at kjærligheten er et problem?

Slik jeg tolker begrepet kjærlighet hos Klafki så er kjærlighet det spenningsforholdet som finnes mellom mennesker, av motsatt og samme kjønn, og «[...] individuelt krav på lykke, medmenneskelig ansvar og anerkendelse af et andet menneske» (Klafki, 2011, s. 79). Kjærligheten er altså et *spennings felt* mellom individer, det er noe alle har *krav* på og skal *imøtekomme*. Nesten en universell menneskelig rett og plikt, som om det var stunder der den ikke fantes.

Klafki er imidlertid ikke alene om å definere kjærligheten som et problem. Den samme holdning møter man hos Krishnamurti som snakker om «the complex problem of love» (Krishnamurti, 1981). Krishnamurti har imidlertid en mer radikal filosofi og pedagogikk, og det gjelder også hans tanker om kjærligheten. Men, de er ikke mer radikale enn at de har en tilknytning til et østlig filosofisk syn på kjærligheten (buddhisme). Den *betingelsesløse kjærligheten* (unconditional love) er hoved kjernen i østlig filosofi, og holistisk pedagogikk oppfattelse av kjærlighet bærer preg av en slik forståelse av fenomenet (Nakagawa, 2000). Sett fra et vestlig filosofisk perspektiv kan f.eks. betingelsesløs kjærlighet være den som befinner seg mellom mor og barn, eller religiøst mellom Gud og mennesket. Men sett fra et østlig perspektiv går denne form for kjærlighet langt utover det biologiske eller det religiøse. Det nærmeste man kommer en slik forståelse for kjærlighet i den vestlige verden er

nestekjærligheten. «Du skal elske din neste som deg selv» (Matteus 22:37-40), men hva om man ikke elsker seg selv?

Holistisk pedagogikk handler om å lære elevene å elske seg selv, blir trygg på en selv, bli forent med det transpersonlige selv som er forbundet med det Universelle. Holistisk pedagogikk er slikt sett individorientert, men det er ut fra den overbevisning om at skal man endre på samfunnets problemer (gruppen), eksempelvis Klafkis nøkkelproblemer, så må man starte *i* en selv, *med* en selv. Det er i en *selverkjennelse* av ens betingede sinn, påvirkninger og relasjoner at man forstår Verden, og det er i kjærligheten at verden kan endres (Miller, 2005).

Vestlig danningsteori handler også om selverkjennelse, og det kommer spesielt fram i den hermeneutiske pedagogikken der utdanning handler om å bevisstgjøre elevene på deres tradisjoner og historisitet, både subjektivt og objektivt (Klafki, 2011, Gustavsson, 2003, Gadamer, 2010, Gallagher, 1998). Men denne form for selverkjennelsen ligger mer på det *personlige* plan. Det er knyttet til individets ego, til ens identitet som er formet av omgivelsene som er preget av en menneskelig historie og kulturell arv. Det er en bevisstgjøring og forståelse av dette, mener man, at man kan forme menneskets evner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Men kan man forme/danne menneskers *evne* til å elske eller er kjærligheten også betinget av tradisjoner og kulturell arv?

Kjærligheten har ingen grenser, hører man, men hos noen så har den det. Ulike kulturer og tradisjoner har gjennom skrifter, lover og normer definert mellom hvem kjærligheten skal gjelde. Den skal, tradisjonelt, være mellom motsatte kjønn, med samme tro, rase, kultur og politisk overbevisning osv. Men, en slik forståelse av kjærlighet har gjennom historien og i dag bydd på ulike utfordringer som tvangsekteskap, diskriminering av andre seksuelle legninger, utestenging fra familie, samfunn, osv. Slik sett vil jeg kunne si meg enig med Klafki og Krishnamurti at kjærligheten er et nøkkelproblem i vår verden, og skal man få bukt med problemet må man kanskje arbeide mer i en retning av en betingelsesløs kjærlighet slik vi møter den i holistisk pedagogikk. En kjærlighet som ligger hinsides menneskers intellektuelle og abstrakte tanker, definisjoner og konstruksjoner, også forstått som tradisjon og kultur. En kjærlighet som begynner i ens indre selv og som så vil spre seg ut i *alle relasjonene* menneskene befinner seg i, skal man tro holistisk pedagogikk rett.

Kjærligheten er og blir et komplekst tema men allikevel et viktig tema, et tema som i holistisk pedagogikk har fått stor plass, og en liten hos Klafki. Men, bare det at Klafki har tatt det med som et av de fem nøkkelproblemer indikerer allikevel alvorligheten i det sett fra hans side.

Men, er dette noe man kan forme/danne mennesker til? Kan den betingelsesløse kjærligheten læres eller forstås seg på? Nei, ville holistisk pedagogikk kunne si, den betingelsesløse kjærligheten er den som er forbundet med det transpersonlige selv, og det er kun ved å arbeide med det at betingelsesløs kjærlighet vil kunne finne rom. En kjærlighet som går hinsides menneskets forståelse og som er forbundet med den universelle kraft.

5.2.2. Dannelse av egenskaper

For å skulle forholde seg til nøkkelproblemene, sier Klafki, må mennesket utvikle visse egenskaper som: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* som er dannelsens mål.

Den vestlige danningsteori har tradisjonelt lagt vekt på å frembringe de *ideelle* egenskaper ved mennesket. Disse idealer er og har vært knyttet opp mot humanistisk filosofi, som har et optimistisk syn på mennesket og dets evner. Man var, og er, av den oppfatning at med den rette oppdragelse vil mennesket kunne leve opp til disse idealer. Med de rette eksempler og metoder, som man møter hos Klafki, vil mennesket bli seg selv og sin verden bevisst, og i det lære å *handle rett* til det beste for seg selv og for samfunnet. Å inneha egenskaper som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, vil ligge til grunn for slike gode handlinger i tilknytning til nøkkelproblemene.

Å vite å *handle rett* blir også kalt *visdom*. Visdom var for den greske filosofen Aristoteles (384-322 f.kr) en av tre *intellektuelle* dyder som mennesket innehar og som er en form for tenkning og kunnskap (Pettersen, 2011). I vestlig danningsteori forstår man visdom som et resultat av innsikt i praksis, da en *intellektuell innsikt*. I holistisk pedagogikk forstår man visdom som en del av intuisjon og intelligens. Sett fra et slikt perspektiv ligger visdommen i det å *se*, å *se hva er*, som hos Krishnamurti er Livet (Krishnamurti, 1981). Det er en gradvis oppvåkning av virkeligheten som i den holistiske flerdimensjonale teori befinner seg i den uendelige og universelle verden, som i følge Nakagawa er de to verdener som særpreger den østlige filosofien. Hos Krishnamurti er visdom hverken tenkning eller kunnskap. Visdom, sier han, kan man ikke finne i bøker, det er ikke noe man kan samle, eller huske, den finnes kun gjennom *observasjon* og *forståelse* av hverdagslige hendelser mellom ulike *relasjoner* (Krishnamurti, 1981, 1994). Miller mener at man i en holistisk pedagogisk lærerplan bør legge vekt på intuisjon og at i en slik tilnærming, i form av meditasjon av ulik art, vil kunne se relasjonene i virkeligheten og at det er her visdommen ligger.

Vestlig danningsteori vil man kunne si arbeider mot å oppdra en ny generasjon som *vet* å handle rett ut fra *fornuft*. Holistisk pedagogikk snakker om en innsikt som går utover det intellektuelle der den nye generasjonen *gjør* det rette *ubetinget* (unconditional).

Så hva innebærer alt dette i praksis i undervisningen? Vi skal nå fortsette den komparative drøftingen av tradisjonene i lys av den didaktiske trekant.

5.3. Representasjonsaksen

Som det tidligere er blitt bemerket så kommer forfatterne av holistisk pedagogikk fra en curriculum tradisjon og ikke fra en didaktikk tradisjon. Går man tilbake til oppgavens punkt 1.6 (s. 15) ser man at didaktikkens hensikt er å identifisere det *innhold* som er betydningsfullt for dannelsen. En holistisk pedagogisk lærerplan snakker også om å identifisere et innhold, men da på andre premisser enn de i vestlig danningsteori, som vi nå skal se.

5.3.1. Valg av innhold

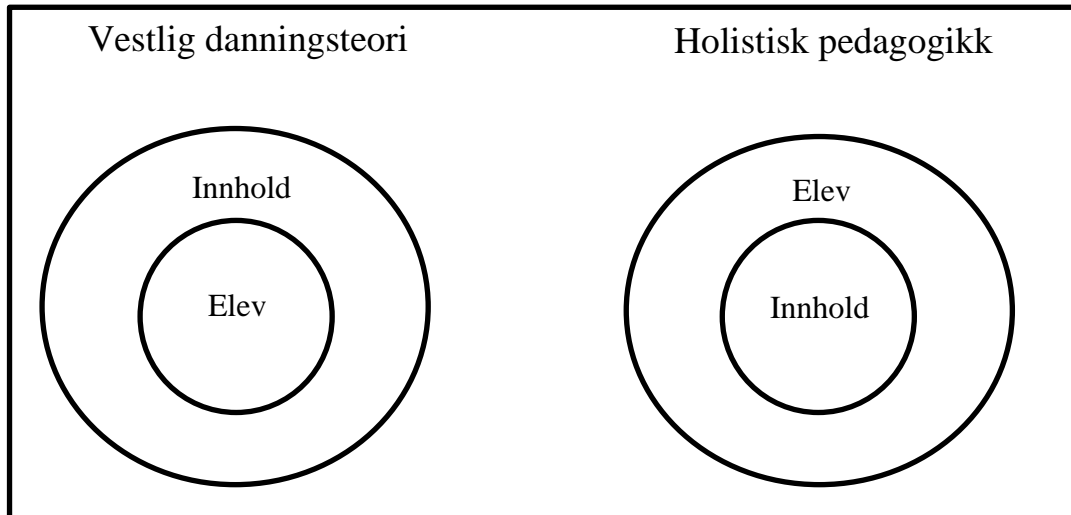
Klafkis og Millers teorier om dannelse er begge knyttet opp mot en lærerplan, men lærerplanens rolle og dens utforming er forskjellig. Hos Klafki arbeider læreren med å tolke og forstå en allerede forutbestemt lærerplan med et innhold satt av andre. Denne forståelsen og disse tolkningene skal han/hun formidle videre til elevene, i lys av dannelsens mål. En holistisk pedagogisk lærerplan er en lærerplan hvis innhold ikke er fastsatt i forkant av noen andre, men som utformes underveis i interaksjon mellom lærer, verden og elev. Men, det betyr ikke at læreren ikke planlegger sin undervisning, ei heller tenker på et innhold som skal formidles, men valg av innhold til undervisningen har andre kriterier enn den i vestlig danningsteori.

Valg av innhold hos Klafki er knyttet opp mot hans didaktiske analyse der læreren må stille seg en rekke spørsmål i utvelgelsen. Disse spørsmål (som oppgaven har lagt vekt på) er, slik jeg ser det, elev sentrert. Til tross for en fastsatt lærerplan med et innhold så er det allikevel eleven læreren må ha i tankene i sin tolkning, forståelse og presentasjon av innholdet. Innholdet må presenteres på en slik måte at det gir betydning for eleven, i dag og for fremtiden.

I mangel av en allerede utredet lærerplan kan man si at holistisk pedagogikk gjøre det motsatte. Det er eleven og verden som ligger til grunn for lærerens utvikling av en holistisk

pedagogisk lærerplan og ikke et forutbestemt innhold som skal tilpasses elevenes forutsetninger. Denne forskjellen mellom tradisjonene kan illustreres som følger:

Figur 8: Innholdets plass i tradisjonene



Sirkel formen er valgt for å vise at det ene ikke er foruten det andre i tradisjonene, men at det allikevel vektlegges noe forskjellig i en slik komparativ sammenheng.

5.3.2. Grunnlaget for valg av innhold

I vestlig danningsteori er det de tre menneskelige egenskaper som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som ligger til grunn for valg og presentasjon av innhold. I en holistisk pedagogisk lærerplan er det ikke noen bestemte menneskelige egenskaper man skal forholde seg til, men tre grunnleggende faktorer som er den *filosofisk*, *psykologiske* og den *sosiale*. Valg av innhold må stå i relasjon til disse, og det må være et innhold som *forbinder* elevene med en større helhet enn bare den menneskelige (perennial filosofien), som går utover det personlige selv (transpersonlige selv), og som knytter individet til ulike *relasjoner* i hele biosfæren og Universet.

Et lignende grunnlag vil jeg kunne si at man kan finne i vestlig danningsteori der innholdet skal forbinde seg med elevens kultur og historisitet (*hermeneutisk filosofi*), til personligheten og utvikling av denne (*psykologi*), og dets relasjon til seg selv og sin identitet, til mellommenneskelige relasjoner, samfunnet og verden, da forstått som menneskenes verden slik den manifesterer seg forskjellig alt avhengig av land, kultur, religion, politikk, tradisjoner osv. (*sosiale*).

5.3.3. Læreren

Læreren har en helt spesiell særstilling både i vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk. Læreren er *bæreren* av det som skal formidles, men hva de bærer på kan synes å være noe forskjellig mellom tradisjonene.

I vestlig danningsteori innehar læreren en eller annen form for *kunnskap* som han/hun skal forsøke å gjengi til elevene. Men, for at gjengivelsen skal fenge og virke troverdig, sier Klafki, må læreren selv vise en glede og engasjement for det som skal formidles. Han/hun må la seg fortrylles og bli berørt, og i det bli til inspirasjon for elevene. Dette anser holistisk pedagogikk også som viktig, men at tanken om en formidling, tolkning og gjengivelse av en *bestemt kunnskap* som læreren innehar ikke har like stor plass i holistisk pedagogikk som det har i vestlig danningsteori. Holistisk pedagogikk legger ikke like stor vekt på lærerens *kunnen* (selv om de erkjenner at dette også er viktig) men heller på lærerens *væren i verden*. Det er lærerens egen forbundethet med sitt transpersonlige selv og Helheten som er viktigst. Ved selv å være *helt* tilstede i Verden vil Verden vise seg for elevene gjennom læreren. Verden transenderes gjennom læreren som utstråler de egenskapene som holistisk pedagogikk verdsetter høyest nemlig *kjærlighet, ydmykhet og visdom*. Sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv er dette *åndens* egenskaper, i motsetning til vestlig danningsteori som legger vekt på *sinnets* egenskaper, som fornuft, myndighet, selvaktivering, tanke og handlefrihet, selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet, kritisk tenkning, refleksjon, osv. Holistisk pedagogikk er allikevel ikke fraværende av sinnets egenskaper, men holistisk pedagogikk handler også om å gå videre, hinsides sinnet og sjel, nemlig til ånden.

5.3.4. Elevenes innflytelse på valg av innhold

Klafki mener at elevenes deltakelse rundt valg av innhold er viktig. Da ikke i betydning at elevene har autoritet og er beslutningsdyktig, men, at som en del av egenskapen selvbestemmelse og medbestemmelse er involvert i undervisningen på en eller annen måte i det som det skal arbeides med. Holistisk pedagogikk, slik jeg ser det, gir ikke klart uttrykk for en slik medbestemmelse. Det er elevens *væren i verden* som er bestemmende for det det skal arbeides med, og at det hele veien er lærerens observasjoner og tilstedeværelse med den enkelte elev som ligger til grunn for et slikt utvalg. Det appelleres derfor til lærerens sensitivitet og våkenhet i sin omgang med elevene og elevenes *væren i verden* kan sies å være lærerens *retningslinjer*. Slik sett kan man kanskje si at elevene har en indirekte innflytelse på valg av innhold.

5.4. Erfaringsaksen

5.4.1. Undervisningen

Det som Miller kaller for *transmission* har likhetstrekk med det vi kaller formidlingspedagogikk og material dannelse, der det blir lagt vekt på å formidle et bestemt innhold. Dette er enveis kommunikasjon, sier Miller, med liten, om ingen rom, for analyse og refleksjon. Men, ser man på Klafkis eksemplariske undervisning vil man kunne si seg uenig i dette, tiltros for et slikt klassisk syn.

Selv om det i formidlingspedagogikken ikke er rom for dialog, skjer det allikevel en analyse og refleksjon. Når elevene møter et nytt faglig innhold vil de på bakgrunn av det Klafki kaller det elementære og fundamentale erkjenne dette. Til tross for mangel på toveis kommunikasjon innehar elevene allerede en kunnskap som de bruker som gjenstand for tolkning og forståelse av det som blir formidlet. Sett fra et hermeneutisk pedagogisk perspektiv er det altså fullt mulig å oppnå erkjennelser med denne form for pedagogisk tilnærming. Men, skal man oppnå en *høyere* erkjennelse, sier Klafki, må det en dialog til. Da rekker det ikke med bare denne form for pedagogisk tilnærming.

Det Miller kaller *transaction* har likhetstrekk med det vi kaller for erfaringspedagogikk og formal dannelse. Hos Klafki kan man forbinde dette med det han kaller orienterende undervisning, den eksemplariske arbeidsform. En dialog kan være en slik arbeidsform der man, på bakgrunn av den kunnskapen, erfaringer og holdninger man sitter igjen med etter det eksemplariske, har grunnlaget for å kunne *orientere* seg i *åpenheten*. Det er først ved å inneha en form for innsikt at man kan begynne å stille seg spørrende til det. Kunnskapen blir derfor ikke noe fastsatt, men noe som kan transformeres. Miller viser også til dialog, problemløsning og vitenskapelig metode, men fremhever at dialogen legger mer vekt på et kognitivt samspill og analyse der eleven blir sett på som en fornuftig og intelligent problemløser, fremfor syntese, følelser og intuisjon, som i holistisk pedagogisk tenkning er det ideelle. Derfor drar Miller det enda videre ut i den pedagogiske tilnærmingen til det han kaller for *transformation*.

Det bakenforliggende i *transformation*, er synet på at alt er sammenvevd mellom mennesker og den større Verden, og målet er visdommen. Innhold og elev er ikke lenger atskilt men forbundet, og man oppmuntrer elevene til å se de ulike relasjonene. I hovedtrekk vil jeg si at her finner man likhetstrekk med Klafkis *Kategoriale* dannelse. Det er i den *dobbelte åpning* at elevene blir *ett* med kategoriene, og kategoriene i ett med eleven. Innhold og elev blir

forbundet, det tar det til seg, og dannes til selvbestemmende, medbestemmende og solidariske mennesker. Det er i åpenheten at de ser sammenhengene og *helheten* av *delene* (eksemplene). Men, det er allikevel en vesens forskjell når det kommer til tradisjonenes forståelse av dette. La meg forklare.

5.4.2. Deler til helhet, helhet til deler

I vestlig danningsteori er man opptatt av at elevene skal se *helheten* i delene ved å arbeide seg gjennom det *spesielle* til det *allmenne*. Helhet er hos Klafki ensbetydende med: den lærendes innsikt i *sammenhengene* i sin naturbundne, kulturelle, samfunnsmessige og politiske virkelighet. *Tverrfaglighet* har vært en klassisk tanke i de sen-moderne tider, der man prøver å vise sammenhengene og de røde tråder på tvers av fagene (Klafki, 2011).

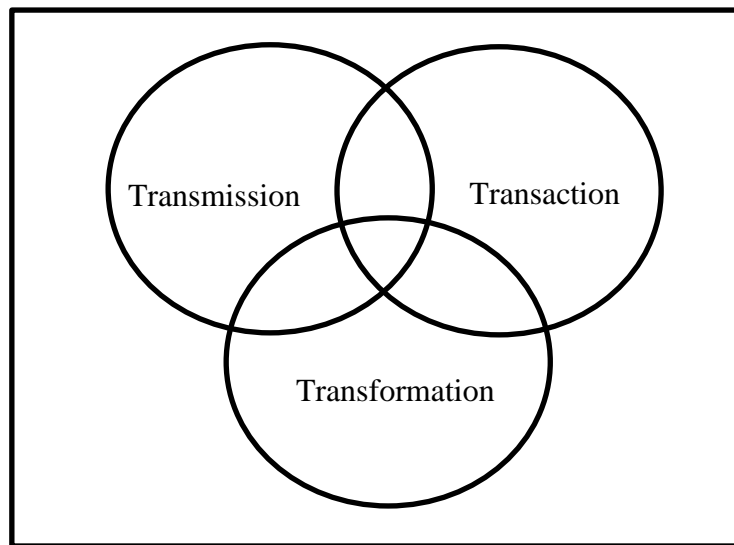
I holistisk pedagogikk går man fra helhet til deler. En holistisk pedagogisk lærerplan er ikke orientert rundt fag per.se., men legger heller vekt på et *tema* eller et problem knyttet til helheten som man skal gå dypere inn på. Miller viser til Steinerskolenes hovedfagsundervisning der fag som kunnskapsområder blir flettet inn i arbeidet med et tema over en lengre periode (Miller, 2008). Det kan synes å være en hårfin forskjell mellom helhet-del og del-helhet, men jeg vil komme med et eksempel fra Rudolf Steiner som kanskje vil tydeliggjøre dette bedre.

I aritmetikk, sier Steiner (2000, s.7) går man fra helhet til deler ved f.eks. å begynne med summen. Summen tjue (helhet) kan deles opp i flere enheter (deler) som: fire pluss seksten, ti pluss ti, åtte pluss tolv, osv. I språk kan man begynne med et ord (helhet), der elevene kopierer ordet, for så i etterkant å gå inn på hver bokstav (deler). «This sequence of starting with the whole and proceeding to its parts must, in fact, be present in all we teach» (Steiner, 2000, s. 7). Den tradisjonelle måten å gjøre dette på i skolene har vært å legge sammen enheter til en sum (deler-helhet), og setter sammen bokstaver til ord (deler-helhet).

5.4.3. Holistisk pedagogikk lærerplan, formidlingspedagogikk eller erfaringspedagogikk?

En holistisk pedagogisk lærerplan gir inntrykk av å ha et helhetlig perspektiv i filosofien og pedagogikken, men til nå vil jeg kunne si at man ser klart i teorien at noe blir mer fremhevet og foretrukket enn noe annet. Hvis man går tilbake til den holistiske pedagogikk lærerplans første prinsipp om *balanse* og *ying* og *yang* (punkt 4.8.1, s. 37) vender den holistisk pedagogiske læreplanens teori seg veldig mot *ying*, altså det feminine, intuitive. Bare det at Millers modell om de ulike pedagogiske tilnærmingene, der transformativ læring er gitt størst plass (figur 6, s. 40) viser allerede her det foretrukne. Så hvis man etterlyser en balanse mellom *ying* og *yang*, det feminine og det maskuline i undervisningen, burde kanskje sirkelmodellen for en holistisk pedagogisk tilnærming heller se slik ut:

Figur 9: Balanse i undervisning



Miller har imidlertid uttalt seg at han har prøvd seg fram med ulike modeller for å illustrere en holistisk pedagogisk tilnærming (2008), men at den det falt på var den som best illustrerte en holistisk pedagogisk lærerplan. Om det så er tilfelle vil jeg kunne si at holistisk pedagogikk bærer preg av å være en erfarings basert pedagogikk da den legger størst vekt på elevenes egne erfaringer og væren i verden, og minst på boklig læring og innhold styrte lærerplaner. Der vil jeg si at Klafkis kategoriale dannelse bærer større preg av en mer wholistic tilnærming til undervisning der innhold og elev er to sider av det samme (kategoriene) enn i en holistisk pedagogisk lærerplan, til tross for tankene om *balanse*, *inkludasjon* og *relasjoner*.

5.4.4. *Wholistic* eller *Holistic*?

Klafkis kategoriale dannelselse befinner seg, som oppgaven har drøftet tidligere, mellom den objektive og subjektive flerdimensjonale virkeligheten i holistisk pedagogikk, altså i *menneske verden*. Det er ved å arbeide seg fra det spesielle (eksemplene) til det allmenne at den lærende oppnår innsikt i sammenhengene i sin *naturbundne, kulturelle, samfunnsmessige* og *politiske virkelighet*. Klafkis virkeligheter er menneskesentrert, det er menneskets virkelighet som står under lupen, og ikke noe kosmisk, åndelig, eller universelt. Så når Klafki taler om *virkelighet* og *verden*, så er det den nærmest foreliggende for mennesket, nemlig mennesket selv, dets kunnskaper, tradisjoner og kultur. Når holistisk pedagogikk bruker de samme begreper tales det om en bredere horisont som går langt utover det bare menneskelige, da benevnt som Verden og Enheten.

Den åpenhet og innsikt elevene oppnår i den kategoriale dannelsen er knyttet til menneskets *bevissthet, fornuft* og *rasjonelle tenkning*. Den åpenheten og innsikten elevene oppnår i holistisk pedagogikk er knyttet opp mot en større, mystisk, åndelig helhet gjennom *intuisjon, følelser* og *meditasjon*. Så ser man tilbake på Millers inndeling og beskrivelse av *wholistic* og *holistic* (punkt 4.4, s.31) ser man at Klafki, på linje med Dewey, vil kunne komme under kategorien *Wholistic*. Klafki og den vestlige danningsteori legger størst vekt på det hele mennesket, dets verden og sameksistens, mens holistisk pedagogikk og Miller legger størst vekt på det hele mennesket og dets *relasjoner* til en holistisk pedagogisk flerdimensjonal virkelighet, og er med det *Holistic*.

En annen måte å skulle differensiere vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk på dette punkt, er kanskje ved å bruke begrepene det *profane* og *hellige*, eller det *sekulære* og *religiøse*, der vestlig danningsteori er profant/sekulært og holistisk pedagogikk er hellig/religiøst. Dette skyldes nok hovedsakelig de ulike filosofiske tradisjonene som ligger til grunn for pedagogikken som *humanistisk/hermeneutisk* filosofi og *Perennial* filosofi som bygger på et ulikt syn om menneskets relasjoner til verden, ikke minst betydningen av begrepet verden, som i vestlig danningsteori er restriktivt og i holistisk pedagogikk veldig utvidet.

Det interessante til nå er at holistisk pedagogikk er av den oppfatning at holistisk pedagogikk må inneha både *wholistic* (menneskets helhet) og *holistic* (den større Enhet), og med det

omfavner holistisk pedagogikk vestlig danningsteori, der vestlig danningsteori blir en del av holistisk pedagogikk, mens holistisk pedagogikk uteblir fra vestlig danningsteori. Her tenker jeg at vestlig danningsteori kan lære noe fra holistisk pedagogikk, nemlig det at skal man i dag snakke om dannelse, eller forming av mennesket, hvis mål er å få bukt med nøkkelpoblemer, må man kanskje, på tvers av tradisjoner og kulturer, legge mer vekt på et felles *Hele* som går langt utover det menneskelige kulturelt restriktive.

5.5. Omgangsaksen

5.5.1. Dialog

Fra begge hold, vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk, er *dialogen* hoved stikkordet når det kommer til omgangen mellom lærer og elev. Dialogen er hos dem begge en tilstand av *åpenhet*. Men forståelsen av en slik åpenhet er forskjellig.

I vestlig danningsteori bærer åpenheten, dialogen, mer preg av analyse, refleksjoner, kritisk tenkning, utprøving, tenkning osv. av kunnskap, kultur og tradisjoner. Språket, som tradisjon, er styrende i dialogen. I holistisk pedagogikk bærer åpenheten, dialogen, mer preg av intuisjon, meditasjon, undring, og estetikk, der dialog handler om å se, å møte og å være nærværende.

Klafkis lærer-elev relasjon vil jeg kunne si er en relasjon mellom *objekter* og *subjekter*. Lærerens *person* i møte med elevens *person* som på grunnlag av en felles objektiv og subjektiv verden møtes i åpenheten. Denne åpenheten bærer ikke preg av en *forening* mellom *individer*, men *møte* mellom *personer*. Det er en form for rasjonell avstand mellom objektene, som stadig er under transformasjon i dialogen. Transformasjonen, eller rettere sagt dannelsen, skjer begge veier da både lærer og elev, i felles interaksjon, befinner seg i en læringsprosess.

I holistisk pedagogikk handler dialog mer om å *forene* subjekt med objekt, der objekt og subjekt blir *ett*. En «sann» dialog mellom objekt og subjekt er et fravær av intellektuelle, rasjonelle og analytiske refleksjoner. Dialogen kan sies å være mer intuitiv og meditativ. Det er en dialog som går hinsides kunnskapen, kulturen og tradisjonene, der man befinner seg i en åpenhet der man er fri fra det sistnevnte. Krishnamurti er filosofen som kanskje er den som har de mest radikale tankene om en slik åpenhet og dialog, der åpenheten er en tilstand av fravær av tanken. Tanken er knyttet til sinnet, sier han, og sinnet bærer preg av tradisjoner (Krishnamurti, 1974, 1981, 1994). Dialog og åpenhet er ikke uten tanken, men tankene må frigjøres fra sitt tradisjonelle, betingede tankemønster. Det er først da subjekt og objekt blir

ett. Eller som han selv uttrykker det, når den observerte forstår at han/hun er det observerte, da først vil sinnet kunne åpne seg og bevege seg fritt.

«That means there is no division between the observer and the observed. Which means there is no division between the experiencer and the experienced, no division between the thinker and the thought, they are one» (Krishnamurti, 1994, s. 59 og 60).

Satt i relasjonen lærer – elev tolker jeg det slik at i dette møtet, i holistisk pedagogikk, må læreren sette sitt eget betingede sinn til side for å møte eleven, bli ett med eleven, og virkelig se han/henne for hva de virkelig er og ikke for hva man ønsker at de skal være. At man ikke lar seg styres av idealene eller ideene av mennesket/eleven, men tar hvert individ for seg. Denne handlemåten fra lærerens side blir da, om man skal bruke vestlig danningsteoretiske begreper, et *eksempel* på en menneskelig egenskap som man ønsker å formidle til elevene.

I holistisk pedagogikk legges det et veldig stort ansvar på læreren, og man kan lure på om det i det hele tatt er realistisk. Vil læreren virkelig kunne sette sin personlighet så til side i møtet med eleven? Holistisk pedagogikk mener at dette er noe man bør strebe etter å gjøre, og Miller har som sagt gitt ut en bok om veien til en slik «upersonlig» tilstand der læreren arbeider med sitt individ, sitt transpersonlige selv. Krishnamurti erkjenner vanskeligheten i dette, men mener at for å skulle forandre verden må læreren selv først forandres. At det er der det hele begynner, hos læreren.

5.6. Noen refleksjoner

Læreren er, i vestlig danningsteori sett på som et objekt/subjekt av sine tradisjoner som skal imøtekomme elever og deres tradisjoner i formidlingen og bearbeidelsen av utvalgte tradisjoner; innhold. I en multikulturell skolehverdag (multikulturelt forstått som noe som går utover det etniske og religiøse) i det nye Millenium kan en slik vektlegging av tradisjoner by på utfordringer, om konflikter. Klafki er ikke fraværende av en slik bevissthet, heller tvert om, da han legger vekt på menneskelige egenskaper som selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet, som etter hans mening i seg selv er universelt og menneskelig på tvers av kultur og tradisjoner, men det er allikevel en hake ved dette.

Disse tre egenskaper er blitt tatt fram av Klafki som idealene. Målet med utdanningen er å forme mennesket i lys av dette bildet, med sikte om å «løse» verdens problemer. Verdensproblemene er også holistisk pedagogikks fokus i oppdragelsen, men her har man

valgt ut helt andre egenskaper som kjærlighet, ydmykhet, intuisjon og åndelighet. Dette viser at holistisk pedagogikk heller ikke er fri for idealer om mennesket, men at de prioriterer og verdsetter de mer «feminine» egenskapene.

Om jeg nå selv tar i bruk taoismens forståelse av ying og yang, slik Miller har gjort det i sin teori om balanse, der yang symboliserer det maskuline og ying det feminine, tenker jeg at etter en slik sammenlikning som er gjort i oppgaven blir Klafkis danningsteori veldig maskulin og holistisk pedagogikk veldig feminin. Dette til tross for at holistisk pedagogikk snakker om en inkludering av dem begge, gir teorien, slik jeg tolker det, et sterkere inntrykk av en vektlegging av det feminine enn det maskuline. Ser man tilbake på figur 6 er dette et av flere indikasjoner på at det feminine tar størst plass. Det er som om man arbeider mot det feminine for å kompensere mot det maskuline som man mener er allerede manifestert i pedagogikken. Holistisk pedagogikk er en søken etter de feminine krefter som i dag ikke lenger er like mye til stede i allmenn pedagogikken, som det kanskje en gang var langt tilbake i historien.

Fundamentet i holistisk pedagogikk (det filosofiske perennial filosofien og det psykologiske transpersonlige selv) vil i dag kunne være vanskelig å skulle integrere i skolen som bærer preg av et sekulært livssyn med sterk fokus på kunnskap, tradisjoner og i dag kompetanser. Det sekulære har hatt fortrinn siden opplysningstiden, tiltros for en periode der kristendommen hadde en sentral plass i den norske skolen og bordbønnen var et felles ritual. I dag er det religiøse total fraværende i skolen av ulike grunner og i et multikulturelt samfunn ville det også være problematisk å skulle innføre religiøsitet sett fra holistisk pedagogisk perspektiv, da dette ideologiske grunnlaget, for noen vil kunne virke støtende. Dette kan forklare hvorfor flere skoler med en holistisk pedagogisk tilknytning har blitt et pedagogisk alternativ rundt om i verden ved dannelsen av egne skoler. Millers ambisjoner med en holistisk pedagogisk lærerplan har ikke vært å starte en egen skolebevegelse (Miller, 2008) men heller å integrere holistisk pedagogikk inn i den offentlige skolen. Et prosjekt som i seg selv vil være ganske komplisert siden de maskuline kreftene dominerer så veldig i den konvensjonelle skolen i dag. Men, helt umulig vil det nok ikke være. Det er flere aspekter ved holistisk pedagogikk som det er verdt å ta meg seg inn i den offentlige skolen, uten å skulle forbinde det med det religiøse.

5.6.1. Holistisk pedagogikk i allmenn pedagogikken

Til tross for flere likheter i teori og praksis mellom tradisjonene kan det her nevnes noen aspekter ved holistisk pedagogikk som det er verdt å ta stilling til. Det som kan nevnes er f. eks. *observasjon, intuisjon, undring, dialog* på tvers av tradisjoner og kunnskaper, og tanken om en *forening* med hverandre, naturen og en *større ontologisk verden*. At verden er noe mer enn bare mennesket og dets konstruerte verdensbilde, og at disse bildene kan stå i fare for å hemme fremfor å fremme utviklingen av mennesket, miljøet, verden m.m. At alle voksne mennesker i arbeide med barn og unge blir seg selv mer bevisst, og ser elevene med andre øyne enn idealene, forventningene, målene og standardene. At det blir større fokus på *hvem* som skal lære, fremfor *hva* som skal læres, men at *hva* allikevel er med, med tanke på å utdanne den kommende generasjon til noe bedre enn den tidligere som er og har vært et felles mål og ønske fra alle pedagogiske retninger gjennom historien.

6. Hva kan man lære av en sammenlikning mellom vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk?

6.1. Nyanser i danningsteoriene

Fargelæren tar for seg fargenes egenskaper og dets relasjoner til andre farger. En farge alene er en ting, men når den står opp mot en annen endrer den karakter. Lilla kan i møte med oransje bli en kald og klarere farge, men i møte med blått bli varmere og mer diffus. Det samme vil man kunne si om teorier om dannelse. De endrer form og karakter alt avhengig av hvem de sammenliknes med.

I tidligere oppgaver under Masterstudiet har jeg sammenliknet Klafki med den tyske filosofen, psykologen og pedagogen Johan Friederich Herbart (1776-1841). I denne sammenlikningen var det klart noen sentrale vesens forskjeller, men man kunne allikevel se at Klafki og Herbart kom fra samme tradisjon, og at de befant seg innenfor den samme fargeskala. Men, i dette komparative studiet har Klafki endret farge totalt. Dette gjelder også holistisk pedagogikk, som før sammenlikningen hadde visse egenskaper og karakterer, men som nå er endret i lys av Klafki. Klafkis teori om dannelse har fått et mer instrumentalistisk og pragmatisk preg over seg i sammenlikningen, og holistisk pedagogikk har blitt mer religiøst enn forutsatt.

Dette viser at danningsteoriene er relative i betydning at teoriene endrer karakter alt avhengig av konteksten. En danningsteori, tiltros for tilknytning til et innhold slik den har i vestlig danningsteori, kan i en ny kontekst fremdeles inneha en pedagogisk verdi. Dens egenskap og karakter vil klart endre seg i møte med den nye konteksten, men at essensen allikevel finnes der, nemlig forming av mennesket til noe bedre.

6.2. Danningsteorier i dag

Forbinder vi dette studiet med diskusjonen der ute om danningsteoriens verdi i møte med den nye lærerplanen som er i mangel på et konkret innhold, betyr ikke dette at teorier om dannelse har mistet sin verdi eller sin aktualitet. Holistisk pedagogikk, som ikke er innholds styrt slik vestlig danningsteori tradisjonelt har vært, snakker også om dannelse av mennesket, men da en dannelse som er hinsides dannelsen, hinsides menneskets kunnskap, kultur og

tradisjoner. Dette er en menneskelig transformasjon som når andre høyder enn bare det personlige.

I diskusjonen rundt utvelgelse av et innhold, bør man kanskje heller se nærmere på hvilket *grunnlag* utvelgelsen av et innhold skal være, fremfor *hva* som skal læres. Om det så er, tenker jeg at man kan ta lærdom av både den Holistisk pedagogikk og den vestlige danningsteori som begge antyder, den første mer direkte enn den andre (punkt 5.3.2, s.55) at et valg av innhold kan stå i relasjon til eksempelvis perennial filosofi/hermeneutisk filosofi, transpersonlig psykologi/psykologi, og sosiale relasjoner, da også på tvers av universets mangfold.

Holistisk pedagogikk har, som vi har sett, tatt til seg den vestlige danningsteoris pedagogiske røtter fra romantikken og idealismen, og lagt til et mer østlig verdensbilde og filosofi. Å vende seg til Østen for inspirasjon og nytenkning skjer ikke bare i pedagogikken, men også i andre sammenhenger i samfunnet. Det er i dag et større fokus på individ og individers *selvutvikling*, og østlige meditative teknikker av ulik art har blitt en ny trend i vesten. Et slikt fokus på individet, sett fra et holistisk pedagogisk perspektiv, er viktig for fellesskapet da man er av den overbevisning at det er først ved å transformere individet at man kan transformere verden. I holistisk pedagogikk kan man altså finne ny forståelse av fellesskap, der fellesskap ikke lenger er knyttet opp mot en nasjon, et folk, en kulturarv, eller et politisk system, slik det tradisjonelt er i vestlig danningsteori, men opp mot *mennesket* med dets mangfold og dets forbindelser med en større kosmisk og universell helhet.

6.3. Alternativ pedagogikk eller pedagogisk alternativ?

Selv om holistisk pedagogikk, slik man møter den hos J. P. Miller og R. Miller, har et ønske om å være «allmenne» i sin forskning ser man allikevel at ideene representerer en gruppe mennesker med andre idealer enn majoriteten. De bærer preg av en mer alternativ holdning til pedagogikken, og det er lett å forstå at de fort kan bli sammenliknet med New Age bevegelsen, og i det bli misforstått. Men, samtidig må jeg si meg enige med dem i at dette ikke er *alternativ pedagogikk*, slik Steinerskolene og Montessoriskolene blant noen er blitt benevnt som, for hva er vel egentlig det? (Nome, 2010). Jeg vil heller kalle holistisk pedagogikk og alt som går under en slik kategori for et *pedagogisk alternativ*, slik Klafki også er et pedagogisk alternativ. To alternativer som det er verdt å ta i øyemed i dagens debatt om danning og forholdet til kompetanser, tester og standardiseringer. To tradisjoner som i grunn

har samme røtter, men som allikevel innehar to forskjellige forståelser av det samme, nemlig dannelse. Som begge arbeider for en bedre verden, hvilket burde være utdanningens hovedmål.

6.4. Dialog-dannelse «in action»?

Det punkt som vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk har mest til felles om er *dialogen*. Begge anser dialogen som veien til en *høyere innsikt*, det være seg menneskelig eller åndelig. Dialogen blir ansett som den menneskelige *tilstand* der transformasjon kan skje, av det *personlige* eller det *transpersonlige* selv. I den didaktiske sammenheng skjer en slik dialog mellom lærer og elev i omgangsaksen. Det får meg til å stille det kritiske spørsmål: skjer egentlig dannelse i erfaringsaksen slik det tradisjonelt er beskrevet i den didaktiske triangel? I en slik sammenheng som beskrevet her vil jeg våge å påstå at det gjør det ikke. Slik jeg ser det i lys av denne komparative oppgaven vil jeg si at erfaringsaksen: det material, formale og kategorial er det som ligger til grunn for en høyere innsikt, men at det er først i dialogen (åpenheten) at erkjennelsene vil finne rom. Uten dialog om kategoriene blir de i seg selv fragmenteringer som individet i noen grad vil kunne se sammenhengene i, men ikke helheten. Dette viser viktigheten av dialog i skolen som en metode til en høyere erkjennelse og transformasjon, også kalt dannelse. Med dette til grunn vil jeg kunne si at dannelse fremdeles er dagsaktuell tiltros for et fravær av et konkret innhold, og at dannelsens største trussel heller ligger i en mangel på dialog i undervisningen.

Når det kommer til spørsmålet om dialogens form tenker jeg at man kan lære noe av holistisk pedagogikk som ser på dialogen som noe der tankene (fordommene), tradisjonene og kunnskapen er lagt til side i en åpenhet som preges av observasjon og «mindfulness». En tilstand der man virkelig ser *hva er* hinsides etnisitet, kultur, religion, sosial bakgrunn m.m. En tilstand der elever og lærere virkelig kan møtes, i et fellesskap på tvers av menneskelige ulikheter og fragmenteringer. At dialogen blir noe mer enn en intellektuell meningsutveksling, og mer i retning av en ydmyk undring og nysgjerrighet på alt og alle.

6.5. Danningsteori, utopi eller virkelighet?

Danningsteorier gjennom historien og i dag har alle hatt som mål å gjøre mennesket til noe bedre enn det det er, og idealene har vært mange og mangt. Men når man skuer ut i verden undrer man seg hva er det som har gått galt på veien? Hvorfor har ikke målene og idealene

slått igjennom, hvorfor er det fremdeles urettferdighet, krig, konflikter, kriminalitet, og vold av verste slag mot enkeltmennesker og folkeslag. Korrupsjon, svindel, undertrykkelse, diskriminering, stigmatisering, osv.? Er løsningen virkelig å oppdra mennesket til selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet, eller til kjærlighet og ydmykhet?

Vel en ting er sikkert og det er at utdanningen og oppdragelsen gjennom historien har ikke klart å løse verdensproblemene tidligere, og intet i dag tilsier at de heller vil gjøre det i framtiden. Man kan derfor stille seg spørsmålet: hva skal man da med slike teorier om oppdragelse av mennesket i en ellers opportunistisk verden? Svaret vil man kunne finne i mennesket selv.

Mennesket er Alt. Det er godt og vondt, det er fornuftig og følsomt, det er modig og redd, det er rasjonelt og irrasjonelt, det har håp og drømmer. Det siste er nok pådriveren bak teoriene om dannelsen. Troen på og håpet om å skape/forme en bedre verden gjennom utdanning og oppdragelsen av mennesket. Satt i verdenssammenheng virker det litt naivt, men allikevel viktig. Om opplysningstidens dannelsingsprosjekt ikke har nådd alle sine overordnede mål, så er det fremdeles relevant at de er der. De fungerer som inspirasjon til noe man ønsker å strebe etter og arbeide mot så som *ytringsfrihet*, *demokrati* og *menneskerettigheter*. Det er viktige idealer som ikke må bli borte, spesielt i våre tider der synet på mennesket er ved å endre seg og som preger vår skole i dag. Men, de er også idealer som kan være gjenstand for transformasjon alt avhengig av konteksten, hvilket viser viktigheten av en åpen dialog om dannelse der man også bør inkluderer andres syn på menneskelig transformasjon og pedagogikk, som f. eks holistisk pedagogikk.

7. Konklusjon

Går man tilbake til oppgavens problemstilling «*Hvilke likheter og ulikheter er det mellom den vestlige danningsteori og Holistisk pedagogikk, og hva kan man lære av en slik sammenlikning*» ser vi til nå at det er en vesensforskjell mellom de to, til tross for flere likheter. Likhetene skyldes hovedsakelig holistisk pedagogikk's dannelsesrøtter som kommer fra antikken, romantikken, idealismen, og humanismen, der mye av vestlig danningsteori er innlemmet i holistisk pedagogikk. Den største forskjellen ligger hovedsakelig i den filosofiske bakgrunnen pedagogikken bygger på, som er hermeneutisk filosofi versus Perennial filosofi. Den første forholder seg hovedsakelig til det sekulære og menneskelige, mens den andre til det religiøse og åndelige. Vestlig danningsteori har fokus på mennesket, dets historisitet og tradisjoner, mens holistisk pedagogikk fokuserer på mennesket og dets forening og tilknytning til en større Enhet.

En annen vesensforskjell er at vestlig danningsteori arbeider ut fra et allerede forutbestemt innhold i en lærerplan som hovedsakelig er knyttet opp mot menneskets kunnskaper og tradisjoner. Holistisk pedagogikk forholder seg også til kunnskaper og tradisjoner, men innholdet i lærerplanen er noe som blir bestemt ut fra relasjonen *lærer-Verden-elev*. Valget og bearbeidelsen av innhold forholder seg derfor til to forskjellige ting. Men til tross for et fravær av et konkret forutbestemt innhold i holistisk pedagogikk ser vi allikevel at de ikke er en foruten. Dette viser bare at Klafki har rett når han sier at uansett om man forholder seg til material - eller formal danning, eller en formidlings eller erfaringspedagogikk, ligger et innhold til grunn for et pedagogisk arbeid i undervisningen. Om dette innholdet er på bakgrunn av kunnskap eller tradisjoner, eller noe annet, så er det altså svært vanskelig å skulle drive en pedagogisk virksomhet uten å skulle forholde seg til et konkret innhold. Dette er et punkt der vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk har en vesenslikhet, nemlig tanken om at uansett innhold, konkret (objekt) eller abstrakt (subjekt), så må det stå i forhold til tanken om en menneskelig transformasjon til noe bedre.

I dagens debatt om kompetanser, standarder og tester er man bekymret for at valg av innhold skal stå i forhold til testing fremfor menneskelig personlig/individuell utvikling. Dette er en reell bekymring som jeg tenker de fleste i bransjen deler. En bekymring som vi ser går globalt og som holistisk pedagogikk tar aktiv del i. Man er her av den oppfatning at utdanning skal være noe mer enn kunnskapsformidling og oppøvelse av kompetanser. Dette er en universell tanke som man finner verden over, gjennom historien fra antikken til i dag, fra alle verdens

hjørner. Dette viser derfor viktigheten av menneskelig oppdragelse som en del av skolens ansvarsområde. Skolen er en arena der menneskelig læring går utover det instrumentelle og nyttige. Det bør også være en arena som tar på seg et større samfunnsansvar fremfor å produsere fremtidige arbeidere for en stat eller et marked. Det er på skolen at elevene får den reelle praksis og kunnskapen om relasjoner mellom mennesker, naturen, og om man vil, kosmos og Universet.

Det holistisk pedagogikk har lært oss i denne oppgaven er at man i fellesskap kanskje bør gå enda lenger ut i sfæren enn bare den menneskelige. At mennesket er en mikrokosmos av en større helhet og i det bære med seg en større ærefrykt for naturen og annet som mennesket bare er en liten del av. At vektlegging på menneskelige kunnskaper og tradisjoner i lengden ikke er bærekraftig om man ønsker en endring av mennesket og verden til å bli noe bedre.

En annen ting som denne komparative analysen viser er viktigheten av å se ting fra forskjellige perspektiver og at i det vil kunne belyse viktige aspekter ved teorier om dannelse. Aspekter som man ser ikke lenger er gyldige og derfor tar til seg nye, eller at man fremdeles ser verdien av det gamle da disse representerer evt. en universell sannhet på tvers av tid, sted og pedagogisk retning. Uansett så tenker jeg at denne komparative analysen av vestlig danningsteori og holistisk pedagogikk er med på å se ting litt annerledes, der man våger å stille seg kritisk til tradisjoner til fordel for en konstruktiv utvikling av dannelseteorier som kan gå utover den tradisjonelle tysk/nordiske forståelsen av dannelse og didaktikk, uten nødvendigvis å forvrengte dannelsens hovedmål nemlig: å forme/skape mennesker som *vet å handle rett av altruisme*.

8. Litteratur

- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Berger, P. L. (1997) *Religion, samfunn og virkelighet*. Oslo: Vidarforlaget
- Doseth, M. (2011). *Padeia* – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt, K. og Dobson, S. (red). *Dannelse* (s.13-37) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eliade, M. (2003). *Det hellige og det profane og andre skrifter*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I Kvernbekk, T. (red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 31-48) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid : om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hansen, A. (2011). Danning - dannelse - bildning: en omtale av et pedagogisk grunnbegrep. I Midtsundstad, J. H., & Werler, T. (red). *Didaktikk i Norden* (s. 68-80) Kristiansand: Portal.
- Hopmann, S. T. (2010) Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. (red). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 19-43) Oslo: Cappelen akademisk.
- Huxley, A. (1968). *The perennial philosophy*. London: Chatto & Windus.
- Kant, I. (2002) *Om pædagogik*. Århus: Forlaget Kim
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik-nye studier*. Århus: Forlaget Klim

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E. L. (red). *Om utdanning: klassiske tekster* (s.167-203) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (red) *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 139-159) Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2011). Indledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36) Oslo: Pax.
- Krishnamurti, J. (1994). *Krishnamurti on learning and knowledge*. New York: Harper Collins Publishers.
- Krishnamurti, J. (1974). *Krishnamurti on education*. New York: Harper & Row.
- Krishnamurti, J. (1981). *Education and the significance of life*. New York: Harper Collins Publishers.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Künzlie, R. (2010). German Didaktik: Models of Re-presentation, of intercourse, and of Experience. I Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (red) *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 41-54) Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Løvlie, L. (2011). Teknokulturell danning. I Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371) Oslo: Pax.
- Midtsundstad, J. H., & Werler, T. (2011). *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal.
- Miller, J. P. (2010). *Whole Child Education*. Toronto: University of Toronto Press
- Miller, J. P. (2008). *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press.
- Miller, J. P. (2000). Preface. I Nakagawa, Y. *Education for Awakening, an Eastern approach to Holistic Education* (s. 1-2) Volume Two in the Foundations of Holistic Education series.
- Miller, J. P. (1993). *The Holistic Teacher*. Toronto: OISE Press
- Miller, R. (2005). *Philosophical Sources of Holistic Education*. (Artikkel). Hentet fra http://www.pathsoflearning.net/articles_Holistic_Ed_Philosophy.php

Myhre, R. (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Nakagawa, Y. (2000) Education for Awakening, an Eastern approach to Holistic Education. Volume Two in the Foundations of Holistic Education series.

Nome, D. (2010) Trenger Steiner-kritikk. Hentet fra http://www.uia.no/portaler/aktuelt/kronikker_og_artikler/trenger_steiner-kritikk

Nordenbo, S. E. (2003) Bildung *and the thinking of* Bildung. I Løvlie, L., Mortensen, K. P., & Nordenbo, S. E. *Educating humanity: Bildung in postmodernity* (s. 25-36) Malden, Mass.: Blackwell Publ.

Pettersen, T. (2011). Praktisk visdom. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra http://snl.no/praktisk_visdom

Rudge, L. T. (2008). *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application*. (Doktorgradsavhandling). Hentet fra:

http://www.academia.edu/1293004/Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application

Schiller, F. (2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum.

Steiner, R. (2000). *Practical advice to teachers*. Great Barrington: Anthroposophic Press

Venugopal, K. (2009) *The Philosophical Underpinnings of Holistic Education*. Journal of the Krishnamurti Schools, No 13, s. 69-73

Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

Internett linker:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet>

Transformation. (2009). *The free dictionary*. Hentet fra <http://www.thefreedictionary.com/transformation>

Ånd. (2011, 2012,) *Store Norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/.search?query=%C3%A5nd&search=%E2%86%92>