

**PRAGMATISME,
KRITISK PRAGMATISME
OG
TRANSFORMATIV LÆRING**

En sammenligning mellom
pragmatisme, kritisk pragmatisme og transformativ læring
her representert ved
John Dewey, Thomas Skrtic og Edmund O`Sullivan

OPPGAVE 1; PEDAGOGISK TEORI I MAPPEINNLEVERING
EKSAMEN
MASTER I PEDAGOGIKK
HØGSKOLEN I LILLEHAMMER
2003

Gunn Heidi Nilsson

FORORD

Denne oppgaven er delen pedagogisk teori i mappeinnlevering, eksamen

Master i Pedagogikk

ved Høgskolen i Lillehammer

Høst 2003

Veileder: Harald Thuen

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	4
1.1	PROBLEMSTILLING.....	4
1.2	TOLKNING AV OPPGAVEN.....	4
2	HAR PRAGMATISMEN, DEN KRITISKE PRAGMATISMEN OG TRANSFORMATIV LÆRING SAMME MENNESKESYN, SYN PÅ AVVIK OG DEMOKRATI?	6
2.1	BEGRUNNELSE FOR VALGET AV DEWEY, SKRTIC OG O`SULLIVAN.....	7
2.2	PRAGMATISME.....	8
3	JOHN DEWEY	10
4	JOHN DEWEY SIN PRAGMATISME	12
4.1	DEMOKRATI.....	13
4.2	LEARN TO DO BY KNOWING AND TO KNOW BY DOING	13
4.3	REFLEKSBUEBEGREPET	14
4.4	VITENSKAPELIG TENKEMÅTE.....	14
4.5	SITUASJONEN.....	15
4.6	ERFARING.....	15
5	THOMAS SKRTIC	16
6	DEN KRITISKE PRAGMATISMEN	17
6.1	DET FUNKSJONALISTISKE PARADIGMET.....	17
6.2	DET FORTOLKENDE PARADIGMET	17
6.3	DET RADIKALT HUMANISTISKE PARADIGMET	18
6.4	DET RADIKALT STRUKTURALISTISKE PARADIGMET.....	19
6.5	FORHANDLINGER	20
6.6	KRITISK PRAGMATISME.....	20
7	EDMUND O`SULLIVAN	23
8	TRANSFORMATIV LÆRING	24
8.1	KOSMOLOGISK OG ØKOLOGISK TILNÆRMING	25
8.2	OVERLEVE, KRITIKK OG SKAPE.....	26
8.3	Å UTVIKLE ENN TRANSFORMATIV PEDAGOGIKK	26
9	UTVIKLINGSLINJER, LIKHETER OG FORSKJELLER	28
10	KONKLUSJON	32
	REFERANSER	33

1 Innledning

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på pragmatismen generelt og John Dewey sin forståelse av pragmatismen spesielt. Videre vil jeg se på Thomas Skrtic sin tilnærming til pragmatismen og den kritiske pragmatismen. Han bruker Burrell og Morgans sine fire paradigmer; det funksjonalistiske paradigmet, det fortolkende paradigme, det radikalt humanistiske paradigmet og det radikalt strukturalistiske paradigmet for å få et metateoretisk perspektiv som igjen kan skape et grunnlag for å føre demokratiske forhandlinger mellom de forskjellige perspektivene. Deretter vil jeg se på Edmund O`Sullivans Transformative Learning for å se om det finnes en likhet og en utviklingslinje fra pragmatismen og den kritiske pragmatismen til transformativ læring.

Oppgaven er blitt forholdsvis lang. Det var nødvendig i forhold til å kunne gå noe i dybden. Biografiene kunne vært tatt ut. Jeg har valgt å la dem stå fordi vi i biografiene, spesielt hos Dewey og Skrtic, kan se noe av årsaken til deres interesseområder.

1.1 Problemstilling

Hva kjennetegner pragmatismen generelt, John Dewey sin pragmatisme spesielt, den kritiske pragmatismen representert ved blant andre Thomas Skrtic og Transformative Learning ved Edmund O`Sullivan?

1.2 Tolkning av oppgaven

Aller først i oppgaven tar jeg for meg pragmatismen generelt. Deretter kommer jeg litt inn på Deweys biografiske historie, videre ser jeg på Dewey sin forståelse av pragmatismen. John Deweys skriftlige produksjon var meget stor, og hans filosofiske og pedagogiske arbeid er omfattende (Lundgren i Thuen og Vaage, 1989). Det vil derfor være kun et overblikk, de helt store linjene, vi får i denne oppgaven.

I forhold til pragmatismen har jeg valgt å ikke oversette de fem punktene i Bernsteins pragmatiske ethos fordi vi i følge Vaage (i Mead, 1998), ikke har dekkende ord på norsk. Thomas Skrtic har jeg valgt fordi han tilbyr en alternativ måte å nærme seg teorikrisen i spesialpedagogikken på. Han mener at det er tid for å bevege seg fra pragmatismen til den kritiske pragmatismen, og han viser en måte å gjøre dette på, nemlig via Burrell og Morgans

paradigmer. Ved hjelp av paradigmene kan vi forhandle mellom forskjellige standpunkt for så å finne en vei videre. Jeg har valgt å gå forholdsvis grundig inn på hva de forskjellige paradigmene står for, fordi det viser hvorfor en demokratisk forhandling mellom disse er nødvendig.

I forhold til transformativ læring ønsker jeg å se om man kan si at det er en videreføring av pragmatismen og den kritiske pragmatismen, eller om det er et nytt alternativ, en annen måte å tenke på? For å belyse transformativ læring har jeg valgt å se på Edmund O'Sullivan sine bøker.

Biografiene i oppgaven har fått noe forskjellig volum. Det finnes forholdsvis mye biografisk materiale om John Dewey. Thomas Skrtic og Edmund O'Sullivan derimot var det vanskeligere å finne noe om. Dette gjenspeiler også det faktum at Dewey var en meget betydningsfull mann i forhold til utviklingen av pedagogisk filosofi. Han er en betydelig større størrelse innen faget enn Thomas Skrtic og Edmund O'Sullivan.

2 Har pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring samme menneskesyn, syn på avvik og demokrati?

Har pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring felles syn på demokrati, frihet, menneskesyn og syn på avvik? Ser vi noe av pragmatismen i O`Sullivans transformativ læring? Hvilken betydning har de tre sine syn på pedagogikk, innbefattet spesialpedagogikk, for sin samtid og ettertid? Dette er spørsmål jeg i løpet av oppgaven ønsker å undersøke.

Med demokrati mener jeg at alle har sin integritet, sin frihet og sitt egenverd i behold. At alle skal ha lik rett til deltagelse på lik linje på alle samfunnets arenaer slik som jobb, skole, hjem, fritid og i politikken. Det må være en selvfølge at alle mennesker får delta i utformingen av samfunnet ut fra sine egne forutsetninger. Alle mennesker skal ha sine borgerrettigheter i behold! Et samfunn uten for store sosiale og økonomiske ulikheter betraktes ofte som en forutsetning for et fungerende demokrati (Caplex, 2003).

Det menneskesynet jeg legger til grunn i oppgaven innebærer at vi ser på mennesket som fritt, med rett til å ha egne meninger, rett til å bli hørt og rett til å delta. Mennesket påvirker og påvirkes gjensidig av samfunnet. Med andre ord det Eiliv Solum kaller det dialektisk-materialistiske menneskebildet (Solum, 1999).

Avvik kan sees på mange måter. Det kan sees som et strukturelt problem, et individuelt problem eller et relasjonelt problem (Goffman, 1981; Patel og Davidson, 1995; Solum, 1999). Følger vi for eksempel Foucault (1999) vil avvik være et uttrykk allmennheten har behov for slik at de kan definere sin egen normalitet. Ser vi på hvordan man gjennom tidene har sett på homoseksualitet kan vi se med tydelighet at definisjonen av avvik er et samfunnsskapt og kulturelt avhengig begrep. Homofile har historisk sett blitt betraktet som avvikere og homofili har vært straffbart. I løpet av en historisk sett kort periode, har synet på homofili blitt omdefinert av samfunnet. Homofile har nå rettsvern mot forfølgelse og diskriminering som er basert på seksuell legning. De har altså beveget seg fra å bli definert som kriminelle til å bli sett som en del av et normalt samfunn. Dette skjer uten at homofili i seg selv er endret (Solheim og Øvrelid, 2000).

Sett i forhold til menneskesynet i denne oppgaven, vil jeg hevde at avvik i stor grad er et relasjonelt fenomen. Individet har i denne modellen både medfødte egenskaper og vilje til å påvirke sine omgivelser mens omgivelsene på sin side både lager rammer for individet og har forventninger til det. Avviket oppstår når det er dårlig samsvar mellom det individet kan, ønsker eller vil og de forventninger og krav som stilles fra systemets side. Sett fra samfunnets side tilpasser individet seg ikke de rammer som er tilbudt fra samfunnet (Solum, 1999).

2.1 Begrunnelse for valget av Dewey, Skrtic og O`Sullivan

John Dewey er en av de mest betydningsfulle utdanningsfilosofene i det 20. århundre (Dewey, 2000). I hans arbeid ser vi både en filosofisk tenkning, en metodisk tilnærming og han viser vei til hvordan vi skal ivareta, vedlikeholde og utvikle demokratiet. Dewey er en helt annen og meget sentral størrelse innen pedagogikken enn både Skrtic og O`Sullivan er. De to sistnevnte er likevel betydningsfulle hver på sine områder.

Thomas Skrtic er viktig for spesialpedagogikken nettopp fordi han viser en vei, og en alternativ måte i å forstå de forskjellige tenkemåtene vi ser i det praktiske arbeidet innen spesialpedagogikken. Skrtic har en mer analytisk enn en filosofisk tilnærming til faget pedagogikk. Hans spesialområde er organisasjonsteori, spesialpedagogisk politikk og administrasjon, kvalitativ forskning og evaluering. Dette bærer arbeidet hans preg av. Innen spesialpedagogikken ser vi i diskusjoner at vi har forskjellige tilnærminger til mennesker. Hvilke tilnærming vi har, kan ha stor påvirkning på hvordan vi møter mennesker vi skal samarbeide med, og på hvilke tilnæringsmåter og arbeidsmetoder vi velger. Skrtic går inn i denne diskusjonen og lager et organisasjonsteoretisk redskap for å forstå hverandre slik at vi kan ha et metateoretisk blikk på eget og andres ståsted. Vi kan ved hjelp av å innta et metateoretisk ståsted, føre demokratiske forhandlinger som til slutt skal føre til gode løsninger for de personene saken gjelder. Skrtic bygger ikke en ny filosofisk retning, men mer hvordan vi praktisk kan benytte det vi har.

O`Sullivan arbeider med å bygge opp en handlingsteori, en ny tilnærming til faget pedagogikk. Han hevder at vi har tapt den åndelige dimensjonen i vår vestlige økonomiske og mekaniske verden. I tillegg må vi utvikle en forståelse av at vi er en del av universet. Jorden er en planet på lik linje med alle planeter i verdensrommet. Den må ivaretas på en økologisk god måte. Dersom vi ikke gjør det, truer vi hele vårt livsgrunnlag (O`Sullivan 1999). Thomas Berry sier det så sterkt som at vi er blitt autistiske i forhold til den naturlige verden

(O'Sullivan 1999, s. 95). Kunnskap er blitt byråkratisert. Et syn O'Sullivan deler med Skrtic. Vår tids levemåte er preget Newton og Descartes tenkning hevder O'Sullivan. Dette fører til en ekstrem dualisme. Descartes mente for eksempel at den materielle verden kunne beskrives helt objektivt uten påvirkning fra menneskene som gjorde denne beskrivelsen.

2.2 Pragmatisme

Ordet pragmatisme kommer av det greske ordet pragma. Pragma oversettes gjerne med handling, virksomhet eller gjerning (Stensmo, 1998). Pragmatismen oppsto som filosofisk retning på 1870 tallet, og rommer ulike generasjoner forfattere, ulike retninger og teorier (Stensmo, 1998; Gustavsson, 2000). Som grunnleggere av pragmatismen regner man Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey og George Herbert Mead. Christer Stensmo (1998) sier at Peirce var opphavsmannen, James var ideologen og Dewey var praktiseren. Han hevder videre at pragmatismen kan regnes som et redskap eller et verktøy, en metode for å løse både vitenskaplige og hverdagslige problemer. Det som spesielt kjennetegner pragmatismen, er at man fokuserer på en idè, eller teoris, praktiske konsekvenser, og den instrumentelle verdien den kan ha som verktøy i forhold til å løse et problem (Stensmo, 1998). Dewey mente at klassisismens todeling mellom kropp og sjel er grunnleggende feil. Vi kan ikke se dualisme i pragmatismens syn på kunnskap. Den vestlige dualismens kunnskapstradisjon har ført til et udemokratisk samfunn mente Dewey (Gustavsson, 2000).

Pragmatismen er representert innen mange fagområder. I følge Sveinung Vaage, som blant annet viser til Festenstein, 1997, finnes det ingen konsensus om innholdet i begrepet pragmatisme (Vaage i Mead, 1998). Vaage viser til Richard Bernstein som ser pragmatisme som en tenkemåte. Bernstein har sammenfattet dette i det han kaller det pragmatiske ethos. Dette består av fem tema;

- **Anti- Foundationalism;** Kunnskap er ikke konstant til evig tid. Kunnskap må sees som noe foreløpig, noe som utvikler seg i takt med at vi får ny innsikt og ny kunnskap.
- **Fallibilism;** Vi må ha en åpning for at vi kan ta feil. Vi må være åpne for kritikk og refleksjon. Den vitenskaplige metoden må derfor være av en selvkorrigerende karakter (Vaage i Mead, 1998).
- **The critical community of inquirers;** Begrepet ble lansert av Charles S. Peirce.

Med begrepet menes det at vi skal ikke være så opptatt av hva som er sannhet og hva som er falsk, men heller hva som er gyldig. Vi trenger en kritisk diskuterende samtale for til enhver tid å finne fram til hva som er gyldig kunnskap. Det kritiske fellesskapet er en forutsetning for å kunne diskutere og vurdere sitt eget standpunkt. John Dewey bruker denne grunnideen til å diskutere de sosiale, politiske og moralske sidene ved utviklingen av demokrati (Vaage i Mead, 1998).

- **Contingency;** Vi må leve med det usikre og det tilfeldige. Dewey hevder at vi aldri kan komme utenom det usikre og tilfeldige. Det var av den grunn nødvendig å utvikle en filosofi som tok høyde for dette.
- **Plurality;** Vaage (i Mead, 1998) sier at pluralitet gjennomsyrrer alle fire punktene nevnt ovenfor. Den formen for pluralisme Bernstein mener passer best i forhold til det pragmatiske ethos, kaller han for en engasjert fallibilistisk pluralisme. Med det mener han at vi må være åpne for at vi kan ta feil. Det finnes et mangfold av perspektiv og teorier, det må vi leve med. Dette er krevende fordi det stiller krav til deltagelse og engasjement uten at vi undertrykker eller forneker andre sin rett til å være annerledes. Vi må samtidig være åpne for at våre egne standpunkt og det vi selv tror på kan være feil (Vaage i Mead, 1998).

For pragmatismens tilhengere finnes det ingen sikker kunnskap. Nøkkelen til utvikling og forandring ligger i dialogen. Man er ikke ute etter det beste argumentet, men et bedre argument. Dette innebærer en ydmykhet til virkeligheten. Som pragmatikere må vi være åpne for at begrep vil utvikle seg til verktøy og at verktøy vil forandre seg gjennom tidene. Det er kun gjennom dialogen man kan finne et bedre argument (Dewey, 2000).

3 John Dewey



John Dewey in Ann Arbor, circa 1885



Alice Chipman in 1886.

Bildene er hentet fra <http://www.umich.edu/~newsinfo/MT/97/Sum97/mta1j97.html> (Link fra 27.10.2003)

John Dewey ble født 20. oktober 1859 og døde i 1952. Han er av mange regnet som den mest betydningsfulle utdanningsfilosofen i det 20. århundre (Campbell, 1995; Vaage i Dewey, 2000). Dewey sitt forfatterskap strekker seg over 70 år og omfatter bidrag innenfor utdanning, pedagogikk, demokrati, logikk, etikk, religionsfilosofi og kunst. Han var inspirert av blant andre Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart og Friedrich Fröbel. Vi ser mye av Hegels tankegang, spesielt i hans tidlige skrifter. Oppgjøret med dualismen er en arv fra Hegel (Campbell, 1995; Gustavsson, 2000).

Dewey ble født i Burlington, Vermont. Familien kom fra bondeslekt. Faren til Dewey, Archibald Sprague Dewey, brøt med bondetradisjonen og startet en kolonialbutikk. Deweys mor, Lucina Rich Dewey, kom fra den velstående delen av Burlington. Hennes familie tilhørte den sosial og politiske eliten i byen (Campbell, 1995; Vaage i Dewey, 2000). Moren hadde i sin ungdom konvertert til en pietetisk forståelse av kristendom. Dette førte til at Dewey fikk en streng oppdragelse med trange rammer, noe han i ungdomstiden opponerte mot. Vermont tilhørte New England regionen som besto av Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode Island og Connecticut. Det hevdes at oppveksten nettopp i dette området, dannet grunnlaget for hans interesse for demokrati, og videre hvordan man utvikler og vedlikeholder et demokrati.

Etter college arbeidet Dewey som lærer. I 1882 begynte han på John Hopkins universitetet. Senere i 1884 tok Dewey doktorgraden på Kants psykologi (Campbell, 1995) Etter dette begynner han i undervisningsstilling ved Universitetet i Michigan. I 1886 giftet han seg med Harriet Alice Chipman. Hun hadde tatt sin utdannelse ved universitetet i Michigan, og hadde en sterk interesse for filosofi og sosiale saker. Hun betydde mye for Deweys sosiale interesse (Campbell, 1995). I 1894 blir universitetet i Chicago opprettet. Dewey får tilbud om å lede og bygge opp ”Department of Philosophy” hvor psykologi og pedagogikk inngikk som fag. Denne stillingen takket Dewey ja til under forutsetning av at vennen George Herbert Mead også fikk tilbud om en stilling der. Dewey sluttet ved universitetet i Michigan fordi det ikke lenger var tillatt at ektefeller var ansatt ved samme institusjon. Da Alice Dewey fikk beskjed om at hennes stilling var å anse som midlertidig, sa begge opp sine stillinger. I 1905 fikk Dewey en professorstilling i filosofi ved Columbia universitetet i New York (Vaage i Dewey, 2000). Her ble han inntil han gikk av som pensjonist i 1939. Han oppnådde mye ære og fortsatte å skrive også etter at han ble pensjonist.

Dewey levde på en tid da jernbanen og telegrafene kom. Dette var en revolusjon som til en viss grad kan sammenlignes dagens internett; Verden ble mindre. Utbyggingen av jernbanenettet og telegrafene førte til en stor optimisme i forhold til verdensutviklingen.

4 John Dewey sin pragmatisme

James Campbell sier i boka *Understanding John Dewey* (1995), at Deweys pragmatisme har røtter tilbake til Aristoteles og videre til Charles Robert Darwin. I forhold til Aristoteles er det tanken om at forandringer var retningsgivende og metodisk man kjenner igjen i pragmatismen. Darwin mente at menneskene er skapninger av evolusjonen. Våre kropper og våre tanker har utviklet seg, det samme har også våre verdier og institusjoner. Darwins innflytelse på filosofien var at det ble mulig for oss som mennesker å forandre vår tenkning slik at vi kunne reflektere over denne utviklingsmessige realiteten (Campbell, 1995, s. 29). I den forbindelse pekte Dewey på tre faktorer:

- 1) Letingen etter den evige korrekte metode for undervisning.
- 2) Darwins forståelse utfordrer filosofien til å forlate forsøkene på å bevise at livet må ha spesielle kvaliteter og verdier. At man for eksempel må ha en bestemt seksuell legning, eller at man måtte ha de sosialt riktige vennene for å kunne ha et godt liv.
- 3) Som en konsekvens mener Dewey at logikk introduserer ansvarlighet i det intellektuelle liv. Man må se universet som helhet. Dette innebærer at vi ikke har evne til å kontrollere problemer nær oss. Motsatt, dersom innsikt i spesielle forhold og spesielle konsekvenser av ideer er mulig, må filosofien kunne utvikles til en metode for å plassere, og å forstå de mer alvorlige konfliktene som oppstår i livet. Videre kan filosofien bli en metode til å finne en måte å håndtere disse konfliktene på; en metode bestående av moralsk og politisk diagnose og prognose (The Middle Works of John Dewey, 1899- 1924 i Campbell, 1995, s. 29).

Alle disse tre Darwinistisk orienterte synspunktene er i følge Campbell, viktige elementer i Dewey sin forståelse av pragmatisme.

Dewey mente at vi levde våre liv i en konstant søken etter likevekt. Med en gang vi kom i ubalanse, ville vi søke likevekt. Slik lever vi våre liv i en kontinuerlig rytme (The Later Works of John Dewey, 1925- 1953 i Campbell, 1995). Å leve sier Dewey, er å være i konstant utvikling og forandring.

4.1 Demokrati

Demokrati er et ord med mange meninger (The Later Works of John Dewey, 1925- 1953 i Campbell, 1995). Det har mange meninger fordi innholdet i ordet forandres og skapes i forhold til generasjoner, sosiale former, institusjoner og lovgivning. Begrepet er i stadig utvikling; en evolusjon, i takt med tiden. Demokratibegrepet må stadig oppdages og gjenoppdages, utvikles og re-utvikles. Demokrati kan sees som en sosial ide, eller som et politisk system. Deweys demokratibegrep er som en sosial ide, som en måte å leve sammen på. Det må omfatte familien, skolen, industrien, religion og politikken. Dewey tror ikke at en demokratisk verden er uproblematisk. Det er gjennom undersøkelse og samtale; jakten på det bedre argument, man vedlikeholder og videreutvikler demokratiet (The Later Works of John Dewey, 1925- 1953 i Campbell, 1995). Han mente at skolen var den viktigste samfunnsmessige institusjonen i forhold til å utvikle og videreutvikle demokratiet (Vaage i Mead, 1998; Dewey, 2000). Allerede i 1903 var han bekymret for at skolen var for udemokratisk, at den hadde blitt hengende etter i utviklingen av demokrati i samfunnet for øvrig. Han mente videre at skolen ikke var seg bevisst det etiske grunnlaget demokratiet bygger på. Denne argumentasjonen finner vi igjen i den kritiske pragmatismen, noe jeg kommer inn på i kapittel 6.6 i oppgaven. Dewey oppga aldri tanken om at demokratiets uløste problem blant annet var å utvikle en utdanning som kunne bidra til å danne individualitet og kreativitet til et fellesskap som gjennom samhandling og kommunikasjon kunne tjene demokratiet. Dette standpunktet holdt han fast på hele livet til tross for massiv kritikk (Dewey, 2000). Utdanning er viktig både i forhold til å utvikle demokrati, og i forhold til å vedlikeholde og videreutvikle demokratiet mente Dewey.

Det er interessant å merke seg at Dewey allerede i Mitt Pedagogiske Credo som ble utgitt i 1897, uttrykker at han tror at mye av utdanningen på den tiden kom til kort fordi skolen som en form for samfunnsliv ble neglisjert. Skolen blir oppfattet som et sted der en viss informasjon formidles, visse vaner dannes og visse ting læres. En ren forberedelse til senere i livet. Det blir ikke en del av barnets livserfaring og er dermed ikke å oppfatte som edukativt. Den samme kritikken kan føres mot dagens skole, 106 år senere.

4.2 Learn to do by knowing and to know by doing

Mange forbinder John Dewey med utsagnet Learning by doing, men det var ikke dette han sa. Han sa derimot: Learn to do by knowing and to know by doing (Vaage i Dewey, 2000). Det sentrale i det Dewey faktisk sa, er relasjonen mellom kunnskap og handling. Denne meget

sentrale dimensjonen, relasjonen, kommer ikke fram i slagordet Learning by doing (Vaage i Dewey, 2000).

Utdanning er en livsprosess, ikke kun en forberedelse til livet sier Dewey i sitt pedagogiske credo (Dewey, 2000).

4.3 Refleksbuebegrepet

Et vendepunkt i pragmatismen var kritikken av refleksbue-begrepet i psykologien (1896) (Dewey, 2000). Dette ble regnet som starten på den funksjonelle psykologien, og som det første viktige bidraget i Chicagoskolen. Dewey var kritisk til stimulus – responspsykologien. Han mente den representerte en ny dualisme som ikke var veldig forskjellig fra den gamle dualismens måte å skille mellom kropp og sjel på. Dewey mente at stimulus-respons utgjorde kun en delforklaring av et fenomen. Aktiviteten måtte utvides til også å romme handlingen. Refleksbuen måtte fullføres til en sirkel. Denne sirkelen må forstås som en prosess (Campbell, 1995; Dewey, 2000). Dewey sitt alternativ til dualismen var den relasjonelle tenkningen; nemlig at tolkning og koordinering måtte komme i tillegg til stimulus-respons.

4.4 Vitenskapelig tenkemåte

Et gjennomgående tema i Deweys forfatterskap er argumentasjonen for en vitenskapelig tenkemåte. Deweys reflekterte undersøkelsesmetode består av fem trinn (Dewey, 2000);

- 1) Et følt problem eller konflikt
- 2) Definerer av problemet
- 3) Ulike løsningsforslag
- 4) Resonnere omkring følgene, konsekvensene av løsningsforslaget
- 5) Videre observasjon og eksperiment som fører til at man aksepterer eller forkaster løsningen

Dewey påstår at det er dette som skjer både i vitenskapelig sammenheng og i hverdagslivet. Dersom det vi gjør ikke fungerer, mener Dewey at vi må gå en runde til i forhold til disse fem punktene.

4.5 Situasjonen

Situasjonen ser Dewey som et møtepunkt mellom individ og individ, og individ og omgivelser. Det er denne foranderlige virkeligheten som stadig utfordrer menneskene og setter dem i nye situasjoner. Han mener at det er gjennom reflektert tenkning vi kan mestre disse situasjonene. Det er også gjennom reflektert tenkning vi kan utvikle oss og lære nye måter å møte verden på. Kunnskap er gjennom samspillet mellom mennesket og miljø i en stadig fornyelsesprosess. Mennesket tilpasser seg miljøet, men forsøker også hele tiden å påvirke miljøet og få kontroll over naturens krefter. Samtidig mente Dewey at mennesket ikke kan sees separat fra den verden vi lever i (Gustavsson, 2000).

4.6 Erfaring

I sitt pedagogiske credo sier Dewey at rekkefølgen på fagene i skolen ikke er viktig. Det er derimot utviklingen av nye holdninger til erfaring og ny interesse for erfaring (Dewey, 2000). Erfaringsbegrepet er sentralt hos Dewey.

Han sier videre i sitt pedagogiske credo at utdanning må betraktes som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 2000). De beslutninger vi tar, gjør vi på bakgrunn av tidligere erfaringer. Vi evaluerer og revurderer hele tiden vår erfaringer som igjen danner grunnlaget for ny innsikt (Dewey, 2000). Vi kan ha gode og dårlige erfaringer. Edukativ erfaring er et vesentlig begrep hos Dewey. I det ligger det at vi som oppdragere og pedagoger må ha en dømmekraft i forhold til hvilke erfaringer som skal brukes i en oppdrager- og utdanningssammenheng (Dewey, 2000).

Pragmatismen har de siste årene fått en ny oppblomstring i begrepet kritisk pragmatisme (Stensmo, 1998). Thomas Skrtic, Richard Rorty og Cleo Cherryholmes er sentrale navn i dette arbeidet. I de neste kapitlene skal vi se nærmere på Thomas Skrtic, hans interesse for den amerikanske pragmatismen og utvikling mot den kritiske pragmatismen.

5 Thomas Skrtic



Bildet er hentet fra:

<http://www.soe.ku.edu/faculty/Skrtic.html>

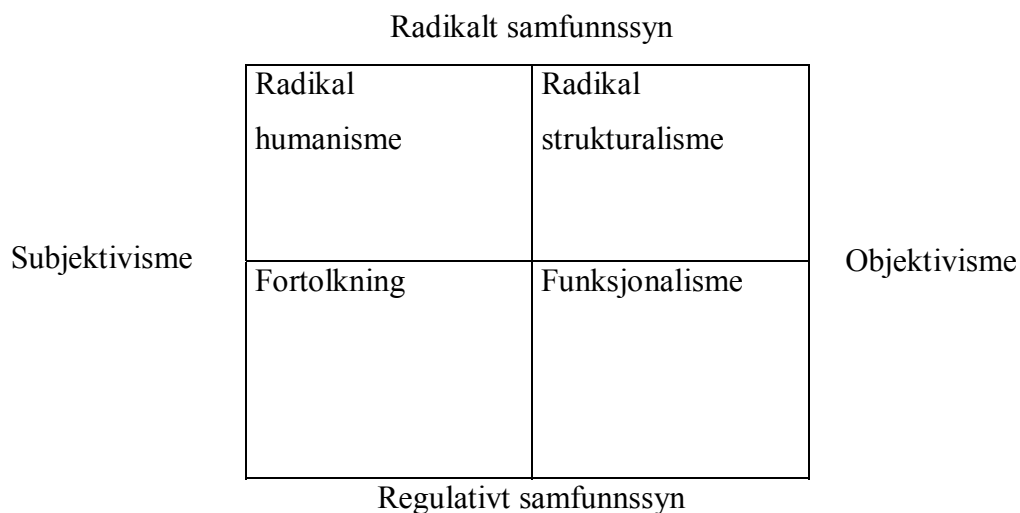
(Link fra 27.09. 2003)

Thomas Skrtic er utdannet Ph.D., Special Education, University of Iowa, 1976.

Hans spesialfelt er organisasjonsteori, spesialpedagogisk organisering og administrasjon, kvalitativ forskning og evaluering. (<http://www.soe.ku.edu/faculty/Skrtic.html> , Link 27.09. 2003). Som jeg var inne på i kapittel 2 bærer arbeidet til Thomas Skrtic preg av at han er spesialist i organisasjonsteori.

Hans teoretiske modell over paradigmene ser slik ut (Støfring, 2000, s. 20):

Figur 1:



6 Den kritiske pragmatismen

Det hevdes fra forskerhold at spesialpedagogikken er inne i en teorikrise, videre at den har en tendens til å reproducere seg selv (Skrtic, 1991b; Støfring, 2000). I arbeidet med å utvikle et alternativt teoretisk fundament, bruker Thomas Skrtic Burrell og Morgan sin modell over fire paradigmer (figur1) for å forklare spesialpedagogiske teoretiske retninger og metoder, menneskesyn og syn på avvik. Ved hjelp av modellen får vi et overblikk over teori og praksis innenfor det spesialpedagogiske og pedagogiske feltet.

6.1 Det funksjonalistiske paradigmet

Det funksjonalistiske paradigmet vektlegger kartlegging, standardiserte tester, diagnostisering og å sette inn kompensatoriske tiltak (Skrtic, 1991a; Skrtic 1995; Støfring, 2000). Praksisen innenfor dette paradigmet har sitt utspring i institusjoner hvor mennesket skal tilpasses institusjonene istedenfor omvendt. Skolen er i hovedsak preget av et maskinelt byråkrati som skal være effektivt og lønnsomt. Behaviorismen, også Skinners behaviorisme, hører inn under dette paradigmet. Behavioristene mener at læring oppstår når læreren vet å gi de rette forsterkninger. Elevene er i dette paradigmet passive mottagere av kunnskap og lærerens rolle. Spesialpedagogikken oppsto fordi man ønsket å opprettholde orden i den nye rasjonelle skolen (Skrtic, 1995). Når skolene ikke strekker til, ble dette definert som elevens individuelle problem. Skrtic hevder at spesialundervisningen er en mer ekstrem versjon av pedagogikken både i objektivistisk og mikroskopisk forstand. Han lister opp fire punkter som beskriver dette paradigmet;

- Elevenes funksjonshemming/manglende mestring er en individpatologisk tilstand.
- Diagnoser er objektive og nyttige.
- Spesialundervisning er et rasjonelt system som er en fordel for diagnostiserte elever.
- Framgang innenfor spesialundervisningen er en rasjonell-teknisk prosess av forbedringer av den konvensjonelle instruksjonsundervisningen.

6.2 Det fortolkende paradigmet

Innenfor det fortolkende paradigmet vektlegges at man forsøker å få en helhetlig forståelse av problemstillingen. Man spør etter opplevelsen og konsekvensen av merkelappen

funksjonshemming, ikke hva funksjonshemming er. Goffmanns stigmabegrep vil være aktuelt i dette paradigmet (Goffmann, 1975). Forskning innen dette paradigmet består av å systematisk samle og analysere historiene menneskene forteller om hvordan de selv forstår virkeligheten. Kvalitativ forskningsmetode plasseres innen det fortolkende paradigmet (Ferguson and Ferguson i Skrtic, 1995). Vi skal senere i oppgaven se at kvalitativ forskning også plasseres innen det radikalt humanistiske paradigme. Det fortolkende paradigmet er en motsats til det funksjonalistiske paradigmet. Der funksjonalistene leter etter de objektive funn, leter man i det fortolkende etter de subjektive historiene og tolker disse. Man mener det er umulig å splitte subjekt og objekt, fakta og verdier. Forskningens mål er forståelse. Kritikken mot forskningen i dette paradigmet har vært at den ikke er nøyaktig og systematisk nok. Forskerne innen paradigmet hevder derimot at forskningen, dersom den er skikkelig gjort, er like systematisk og nøyaktig som de beste arbeidene blant statistisk analyse. Lærerens rolle er å finne adekvate spørsmål til undervisningssituasjonen. Det ble dannet lærerteam hvor refleksjon ble muliggjort (Ferguson and Ferguson i Skrtic, 1995). Elevers og foreldres egne subjektive historier om livet i institusjonene ble en viktig maktfaktor i endringen av pedagogisk og spesialpedagogisk praksis og teori. Dette spilte en viktig rolle i nedleggelsen av de store sentralinstitusjonene for psykisk utviklingshemmede, og satte i gang integreringsdebatten i Norge.

6.3 Det radikalt humanistiske paradigmet

Dwight C. Kiel kaller det radikalt humanistiske paradigmet for kunnskapens paradigme (Kiel i Skrtic, 1995). Radikale humanister tror ikke at sosial analyse kan være objektiv.

Paradigmet stiller spørsmål ved formålet med å diagnostisere og kategorisere.

De radikale humanistene ser positive ting i alle de tre øvrige paradigmer. Kiel kaller dette at hvert paradigme har sine øyeblikk av sannhet. Han presiserer at de radikale humanistene er paradigmepluralister, og de er stolte av det. Kritikere hevder at de er enige med alle.

Kvalitativ forskningsmetode kan i tillegg til å høre inn under det fortolkende paradigmet også høre inn under dette paradigmet.

De radikale humanistene har fire grunnleggende syn:

- Etisk refleksjon
- Menneskets frihet

- Dominante ideologier i samfunnet hindrer menneskets utvikling ved å forårsake avstand mellom framtoning og virkelighet
- Kunnskap kan være et tveegget sverd fordi kunnskap både kan lede til, men også hindre utvikling.

Det har innenfor radikal humanisme utviklet seg fire retninger. De kritiske teoretikerne som Habermas og Horkheimer, befinner seg nærmest radikal strukturalisme. Eksistensialistene er nærmest det fortolkende paradigmet. Blant disse finner vi for eksempel Jean-Paul Sartre. Blant de humanistiske anarkistene finner vi Emma Goldman og Ivan Illich. Illich angrep i boka *Deschooling Society* (1971, i Kiel i Skrtic, 1995) skolesystemet i USA for å skape troen på at organisering av undervisningen innenfor skolens tradisjonelle ramme er den eneste måten å lære på.

De demokratiske humanistene representeres av blant andre John Dewey som mente at skolene skulle være institusjoner som forberedte elevene til deltagelse i et demokratisk samfunn med evne til selvkritikk og etisk refleksjon. Kiel hevder at Dewey ville snudd seg i sin grav dersom han hadde sett dagens skole hvor man i stor grad oppmuntrer elevene til å tilpasse seg forventede krav fra lærerne og systemet uten å stille kritiske spørsmål og gjøre etiske refleksjoner. De demokratiske radikale humanistene hevder at skolen i stor grad hemmer opplæringen og utviklingen av demokratiske, etiske og reflekterende ferdigheter (Kiel i Skrtic, 1995).

Det radikalt humanistiske paradigme kritiseres av postmodernistene, for eksempel Jaques Derrida og Michel Foucault, for å mene at makt eksisterer innenfor en utnytter-utnyttet dimensjon. Postmodernistene hevder derimot at makt og kunnskap alltid fungerer sammen. Makten kan gå i mange retninger og vi er alle en del av maktspillet i samfunnet. Postmodernistene kritiserer alle fire paradigmer for å tro at det bak alt finnes en ekte sannhet. De mener derimot at det ikke finnes en virkelig sannhet. Vi har en etisk forpliktelse til å velge hvilken verden vi vil være med å skape (Kiel i Skrtic, 1995).

6.4 Det radikalt strukturalistiske paradigmet

Sally Tomlinson hevder at det radikalt strukturalistiske paradigmet ikke er særlig populært i demokratiske samfunn fordi disse liker å tenke at de er relativt harmonisk organisert rundt begreper som frihet, likhet og likeverd (Tomlinson i Skrtic, 1995). Marx og Weber anses som

grunnleggende teoretikere innen paradigmet. Tomlinson plasserer konfliktteoretikere som Habermas og Horkheimer innen dette paradigmet. Kiel har plassert dem blant de kritiske teoretikerne i radikal humanisme. Andre teoretikere med marxistisk teori som grunnlag er Foucault og Bourdieu (Tomlinson i Skrtic, 1995). I kapittelet om Radikal humanisme plasseres Foucault og Derrida blant postmodernistene. Her ser vi hvordan de forskjellige teoretikere tas til inntekt for forskjellige syn.

Innenfor det radikalt strukturalistiske paradigmet vil man se etter funksjonshemmende mekanismer i omgivelsene. I dette paradigmet er samfunnet avviker. Det foregår en konstant kritikk av det bestående. De radikale strukturalistene hevder at man bruker spesialpedagogikk til å sortere ut grupper som ikke tilpasser seg systemet. Tomlinson sier at det å motta spesialundervisning er i seg selv stigmatiserende. Videre kan spesialundervisningen være med å opprettholde stigmatisering av enkeltgrupper i samfunnet, for eksempel fattige og svarte borgere. De radikale strukturalistene peker på at spesialundervisning i noen tilfeller bærer mer preg av å opprettholde orden enn å gjøre det gode. Det hevdes til og med at motivet er å gjøre godt for de elevene som innordner seg, heller enn å bistå stigmatiserte grupper.

6.5 Forhandlinger

I forhold til alle fire paradigmer sier Skrtic at det må demokratiske forhandlinger til mellom forskere, fagfolk, foreldre og individet (Støfring, 2000; Støfring, 2003). Det blir fagfolkenes oppgave å ha et metateoretisk blikk slik at forhandling mellom de ulike paradigmene blir mulig. Barn med for eksempel atferdsvansker vil kunne behandles totalt forskjellig ut fra om de som skal hjelpe dem er i det funksjonalistiske paradigmet, det fortolkende paradigme, det radikalt humanistiske eller det radikalt strukturalistiske paradigmet.

6.6 Kritisk Pragmatisme

I de spesialpedagogiske forskningsmiljøene uttrykkes det nå et ønske om å få en større bredde i de faglige og de samfunnskritiske diskusjonene. Man ser at det ikke lenger er tilstrekkelig med et tradisjonelt spesialpedagogisk perspektiv, men at man må søke etter utvidelse og alternativer (Skrtic, 1991a; Skrtic, 1995; Skrtic and Meyen 1995; Støfring, 2000; Støfring, 2003). Det har derfor vært en orientering mot den kritiske pragmatismen. Man anser at det

ville være utviklende at man i mye større grad åpner opp for å benytte seg av tverrfaglige teorier.

Den kritiske pragmatismen bygger blant annet på forskere som Richard Rorty (Professor ved University of Stanford), Cleo H. Cherryholmes (Professor ved Department of Education at Michigan State University) og sosiolog og professor i spesialpedagogikk ved University of Kansas; Thomas Skrtic. Cherryholmes, en statsviter som har spesialisert seg på utdannings- og læreplanspørsmål, mener at vi skal være pragmatiske når vi analyserer konsekvensene av handlinger og påstander, og at vi skal være kritiske når vi skal finne kriterier for å bedømme konsekvensene (Støfring 2000). Han hevder at kriteriene alltid vil gjenspeile former for makt, interesser og konvensjoner.

Det gjelder derfor å være tydelig og bevisst på hvordan dette kan spille inn. Innen den kritiske pragmatismen pekes det på at det er våre verdier og vårt samfunnssyn som skaper funksjonshemming og avvik (Skrtic, 1991b; Skrtic and Meyen, 1995).

Cherryholmes (Støfring, 2000) legger stor vekt på solidaritet og menneskelig verdighet. Han peker videre på hvordan makt er ujevnt fordelt i samfunnet sånn at det oppstår grupperinger som er overordnede og underordnede, sterke og svakstilte, inkluderte og marginaliserte.

Svaret på hvordan dette skal kunne bli mer demokratisk og rettferdig er at alle borgere må ha mulighet til å bli hørt og sett. Med hjelp av kunnskap og utdanning skal en kunne forandre maktforholdene i samfunnet slik at de som i dag framstår som underordnede, svakstilte eller marginaliserte grupperinger selv uttaler seg om og gjør valg på egne vegne.

Fagfolk må legge mye større vekt på funksjonshemmede og marginaliserte menneskers egne synspunkter (Støfring, 2003). De sitter selv inne med svarene på hvordan deres interesser best kan bli ivaretatt, eller, hvis det er snakk om personer som har få muligheter til å kommunisere med omverdenen; de har noen som solidariserer seg så mye med dem at de kan ta på seg oppgaven med å snakke på vegne av dem (Rorty i Støfring, 2000).

Skrtic (Støfring, 2000) hevder at divergent tverrfaglig tenkning må til for å kunne løse problemer i vårt kompliserte samfunn. Dette krever:

- sosiologisk kritikk av profesjonell praksis
- filosofisk kritikk av profesjonell kunnskap
- politisk kritikk av profesjonell makt

Det er nødvendig å knytte nærmere allianser mellom forskere og praktikere (Skogen i Støfring, 2000). Skrtic viser også til at den kritiske pragmatismen kan bidra til å skape krise i

synet på spesialpedagogikk, men han ser en slik krise som en forutsetning for endring. Dette fordi det da oppstår en dialog, eller en demokratisk forhandling, mellom flere paradigmer og teoretiske perspektiver. Den antifundamentalistiske tilnærmingen, som både Skrtic og Foucault (Skrtic, 1995; Foucault, 2001) forfekter, kan stille spørsmål ved alle teorier og vedtatte sannheter.

Når innholdet i idealene i den kritiske pragmatismen ikke ser ut til å ha kommet inn i forhold til praksisnivå ennå, kan det være fordi vi som praktikere mangler de språklige og teoretiske redskaper for å føre de alternative diskusjonene som involverer flere paradigmer (Støfring, 2000). Mange lærere står fortsatt alene om utfordringene i sin klasse (Hargreaves, 1996, s. 175). Dette fører til at tidligere praksis blir reproduisert på tross av både nye lover, omstrukturering, kvalitetshevingstiltak og reformer (Støfring, 2000). En utvikling i henhold til idealene i den kritiske pragmatismen vil kreve både tid og innsatsvilje fra alle parter i skolesystemet. Den kritiske pragmatismen legger vekt på at det gjelder å se etter utvikling i riktig retning framfor endelige svar.

7 Edmund O`Sullivan



Bildet er hentet fra:

<http://www.oise.utoronto.ca/depts/aecdc/faculty/osullivan.html> .

(Link fra 27.09.2003)

Edmund O'Sullivan er Professor i pedagogikk ved Universitetet i Toronto. Han er leder for The Transformative Learning Senter. Senterets målsetting er å synliggjøre at utdanning har en kosmologisk og økologisk bevissthet. De mener det er nødvendig å ha en kritisk tilnærming til utdanningens kosmologiske og verdensomspennende betydning. The Transformative Learning Senter både forsker på, og utvikler, utdanningsprogram i forhold til økologiske spørsmål. Dette kombineres med økologisk litteratur, litteratur om sosial rettferdighet og menneskerettigheter. Samt utdanningstilbud som handler om tema som rase, kjønn, klasse, seksuell orientering og diskriminering av funksjonshemmede. Senteret understreker disse temaenes betydning for utdanningen i et globalt perspektiv. The Transformative Learning Senter er medlem av Paulo Freire Instituttet i Brasil (<http://www.oise.utoronto.ca/iige/biographies/osullivan.htm>. Link fra 27.09.2003).

8 Transformativ læring

Edmund O`Sullivan sier i boka *Transformative Learning* at utdanningsteorier og praksis i hovedsak har utviklet seg fra psykologi, sosiologi og noe antropologi. Det er en dimensjon han ser som totalt manglende, nemlig den kosmologiske dimensjonen (O`Sullivan, 1999). O`Sullivan understreker at han bruker begrepet transformation både i en streng og en kompleks form. Begrepet skal ikke sees som utopisk eller new age. Dette er noe han motsetter seg kraftig (O`Sullivan, 1999, s. 6).

Vi har mistet våre åndelige og spirituelle visjoner hevder O`Sullivan, ikke i en religiøs forstand, men som en åndelig dimensjon (O`Sullivan, 1999, s. 262). Fra et utdanningsmessig synspunkt er vår nåværende status at det er behov for en forvandling - en transformasjon. Denne transformasjonen i utdanningen må omhandle vår åndelige skjebne, vår plass i universet og vår plass i forhold til en økologisk helhet. Dette er slett ikke vanlig tenkning i pedagogikken sier han. Likevel anes en åpning for å utforske den åndelige dimensjonen. I et historisk lys kan vi se spor fra Rousseau, Pestalozzi og Fröbel spesielt i den økologiske tilnærmingen (Thuen, 2002). Vi kan også se en linje fra disse tre i forhold til en sosial og demokratisk bevissthet. Pestalozzi var for eksempel hele sitt liv opptatt av de fattige barna, de som var utenfor det gode selskap (Thuen, 2002). Den kjente pedagogen Maria Montessori ivaretar den åndelige dimensjonen i sin pedagogikk. Hun er, sammen med Paulo Freire, og så vidt John Dewey (O`Sullivan, 1999, s.49 og 50), en av de få mer kjente pedagogene som nevnes i boka. (O`Sullivan, 1999, s. 204). Montessoripedagogikken er blant annet opptatt av å utvikle og utdanne hele barnets potensiale; fysisk, intellektuelt, åndelig, sosialt og emosjonelt (Montessori-Hamar, 2003). Paulo Freire var opptatt av likeverd, demokrati, og rettferdighet, Samtidig formidler han en kjærlighet til verden som vi kan kjenne igjen i transformativ læring (Steinsholt, 2003). I boka *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, har O`Sullivan denne definisjonen på transformativ læring (min oversettelse):

Transformativ læring innebærer en dyp strukturell forandring i måten vi tenker, føler og handler. Det er en forandring i bevissthet som dramatisk og varig endrer vår måte å være på i forhold til verden. Et slik skifte involverer vår forståelse av oss selv og våre egne arenaer; vårt forhold til andre mennesker og den naturlige verden; vår forståelse av makt i forhold til klasse, rase og kjønn; vår kroppsførståelse; vårt syn på alternative tilnærminger til livet og vår forståelse av mulighetene for sosial rettferdighet, fred og personlig glede (O`Sullivan, Morell og O`Connor, 2002, s. 11).

Den industrielle perioden og vår økonomiske politikk, vårt behov for å måle vellykkethet i økonomisk fortjeneste og materielle goder, har ødelagt jordas likevekt i så stor grad at den er fullstendig utbrent (O`Sullivan, 1999; O`Sullivan, Morell og O`Connor, 2002). Vår vestlige verden er i stor grad preget av hvite middelklasse menn sin kultur (O`Sullivan, 1999, s. 25). Dersom vi ikke evner å ta vare på jorden på en bedre måte, undergraver vi hele vårt livsgrunnlag. I det ligger også tanken om å ta vare på hverandre i et fellesskap, et dypere engasjement i å se menneskeheten som en del av universet; i en kosmologisk og økologisk orden. Dersom vi ikke evner å se det vakre i dette, evner vi heller ikke å utvikle vårt indre liv hevder kulturhistorikeren og økologen Thomas Berry i innledningen i *Transformative Learning* (O`Sullivan, 1999). Den vestlige verdens tanker om å erobre verden kan bli vår bane. Selve begrepet *å erobre verden* er for O`Sullivan en umulighet. Vi må leve i samspill med verden og universet. Skal vi lykkes i det, kan vi ikke ha som mål at vi skal erobre verden. Bare dersom vi vender blikket mot at vi er en del av et utvidet kosmologisk og økologisk fellesskapet kan vi finne tilbake til oss selv og lykkes som mennesker. Michael Lerner mener at vi hungrer etter mer mening og tilhørighet. Vi har behov for å høre til et sted, det at vi flytter så mye fører til en rotløshet som ikke er sunn for oss.

8.1 Kosmologisk og økologisk tilnærming

O`Sullivans tanker representerer en endring både i forhold til hvordan menneskeheten ser på universet, på jorden, på menneskets plass i universet og på jorden. Videre i forhold til hvordan vi ser på hverandre og hvordan vi tar vare på hverandre. Dette vil igjen medføre en endring innen pedagogikken. Transformativ læring innebærer en mulighet til å gjøre nye erfaringer som kan føre til at vi endrer våre tanker, våre handlinger og våre måter å se på hverandre på. Samtidig innebærer det at vår forståelse av maktforholdene i samfunnet endres. Vi vil måtte se annerledes på rase, kjønn, seksuell legning, funksjonshemming, klasseforskjeller, sosial rettferdighet, demokrati og demokratiutvikling, fred, lykke, frihet, solidaritet, livsglede og livskvalitet.

Vi lever i en tid med konkurrerende visjoner. På samme måte som det er en oppgave for skolen å utdanne folk til å kunne utvikle, videreutvikle og ivareta demokratiet, mener O`Sullivan at det er en utdanningsoppgave å gjøre oss rede til å foreta bevisste valg i forhold

til hvilken visjon vi vil følge. O`Sullivan hevder at dette er en av de store pedagogiske utfordringene i tiden framover.

Den transformativ pedagogikken er en læringsstrategi for overlevelse i betydningen å skape betingelser for en videre menneskelig eksistens. Den har et holistisk perspektiv og en holistisk interaktiv, relasjonell måte å tenke på. O`Sullivan mener at det er noe fundamentalt galt i måten vi i pedagogikken forholder oss til virkeligheten på. Dagens pedagogikk evner ikke å se problemene og farene ved vår moderne verden. Vi bidrar heller til opprettholdelse av status quo enn forandring ved måten vi arbeider på (O`Sullivan, 1999).

8.2 Overleve, Kritikk og Skape

O`Sullivan bruker tre begreper i oppbyggingen av sin modell. Disse er: Overleve (Survive), Kritikk (Critique) og Skape (Create). Å overleve deler han igjen inn i tre underkategorier; Planetarisk, samfunnsmessig og personlig. En verden i krise krever terapi. En viktig del av denne terapien er kritikk. Deretter må vi skape et nytt livsgrunnlag hvor vi innen utdanning vektlegger planetarisk bevissthet, helhetlig utvikling og livskvalitet. Videre trenger vi en utdanning som ivaretar mysteriet og det hellige i en større form enn dagens religiøse grupperinger som O`Sullivan mener har en stor grad av fundamentalisme. Denne fundamentalismen må vi komme bort fra når vi skal forandre vårt syn på verden. Vi må skape en verden hvor vi er opptatt av sosial rettferdighet, like rettigheter for alle, hvor vi arbeider for å hindre utvikling av fattigdom og undertrykkelse. Vi må skape et naturlig rom for forskjellighet (O`Sullivan, 1999). For å gjøre dette mulig, har vi behov for en helt spesiell unik kreativitet blant pedagogene (O`Sullivan, 1999, s. 180).

8.3 Å utvikle enn transformativ pedagogikk

Arbeidet med å utvikle en transformativ pedagogikk i en kosmologisk sammenheng vil ikke være preget av å reparere det vi anser som galt ved eksisterende pedagogikk (O`Sullivan, 1999 s. 31). Dette er forskjellig fra den kritiske pragmatismen som man kan hevde har en høy grad av dekonstruksjon for å kunne rekonstruere og utvikle en bedre praksis. Transformativ læring skal ikke sees som ny hovedteori innen en bestemt kulturell gruppe med de sider O`Sullivan hevder er ondartede og må dekonstrueres. Likevel, sier han videre, vil det være feil å si at det ikke er noen hovedteori i budskapet. Dette er historien om selve universet, ikke

en spesiell kultur. Utdanning innen transformativ læring vil kreve en stor grad av nyutvikling og videreutvikling av metodene vi bruker. Utviklingen av metodene i pedagogikkene er helt i startgropen. Denne nye visjonen, dens metoder og pedagogikk vil utvikles i takt med at modernismens kultur dør ut. Vi har behov for et planetarisk perspektiv på utdanning sier O`Sullivan på side 199 i *Transformative Learning*. Det må en ny orientering til på alle nivåer i vår utdanning og tenkning, noe han sier vil bety et paradigmeskifte. Han viser i den forbindelsen til Robert Ornstein og Paul Erlich (1989 i O`Sullivan, 1999, s. 199). De mener at vi trenger et radikalt skifte i synet på oss selv og våre omgivelser. Vi må se på oss selv i et langt perspektiv og forstå at vi er en del av evolusjonshistorien; vi har vært en del av denne i millioner av år.

9 Utviklingslinjer, likheter og forskjeller

Den amerikanske pragmatismen har hatt og har fortsatt stor innflytelse innen pedagogikken og spesialpedagogikken. Bernt Gustavsson (2000, s. 136) sier at pragmatismen ble banebrytende for verdens syn på kunnskap og læring. Utviklingen av den kritiske pragmatismen oppsto som et resultat av at man ønsket en utvikling innen pedagogikk og spesialpedagogikk som ikke førte til en reproduksjon av allerede eksisterende praksis. Det samme ønsket ser vi ligger bak utviklingen av transformativ læring. Slik sett kan vi si at den kritiske pragmatismen og transformativ læring har det til felles at de ønsker å unngå nevnte reproduksjon av tidligere praksis. Det er interessant å merke seg at en av den kritiske pragmatismens fremste talsmenn Richard Rorty, som en protest mot det Gustavsson (2000, s. 157) kaller en Foucaultsk venstreside, vender tilbake til den klassiske amerikanske pragmatismen. Han tar et oppgjør med denne Foucaultske venstresidens forsøk på å redusere frigjøringen av menneskets muligheter til kun å være et spørsmål om makt (Gustavsson, 2000, s. 157). Dette er nok en beskrivelse Foucault selv ikke ville kjenne seg igjen i. Det vil være en sterk underdrivelse å hevde at hans arbeider kun handlet om makt. Da overser vi utviklingen av fornuftsbegrepet, utviklingen av sykdomsbegrepet, hans normalitetsdiskurs og betydningen av episteme (Foucault, 1977; Foucault, 1999; Foucault, 2001; Foucault, 2003).

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven kan vi se utviklingslinjer mellom pragmatismen og den kritiske pragmatismen på den ene siden og transformativ læring på den andre siden. Vi kan se spor fra Rousseau, Pestalozzi og Fröbel både i pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring. Ser vi utviklingen i et historisk lys, kan vi sammenligne utviklingsperioden hvor Dewey utviklet sin pragmatisme, og nåtidens utvikling av internett. Jernbaneutbyggingen og telegrafens betydning i forhold til synet på verden kan sammenlignes med utviklingen av internett sin betydning på hvordan vi ser på verden og hvordan verden krymper i begge perioder. Dette er interessant i forhold til behovet for et nytt syn på verden, oss selv og andre som mennesker, vår plass i verdensbildet og universet, sosial rettferdighet og makt.

Det vil på det nåværende tidspunkt i verdenshistorien være å gå for langt å hevde at O'Sullivan's transformativ læring representerer en lik stor forandring i synet på kunnskap og læring som pragmatismen i sin tid gjorde.

Det at man innen kritisk pragmatisme setter eksisterende syn og teorier inn i en paradigmemodell er nytt sett i forhold til pragmatismen (Skrtic, 1995; Støfring, 2000). Det er behov for å utvikle muligheten til innta et metateoretisk perspektiv for å legge forholdene til rette for å kunne forhandle mellom de forskjellige paradigmene slik at man kan få den ønskede utvikling og forandring. Disse forhandlingene, hvor samtlige parter deltar, ser Skrtic som nødvendige i forhold til å samarbeide rundt for eksempel elever i skolen (Skrtic, 1995). Tilsvarende hos Dewey ser vi at han vektlegger situasjonen; møte mellom individ og individ og individ og samfunn, samt erfaring, for å utvikle oss som mennesker. Det er gjennom jakten på det bedre argument at diskusjonene føres videre og man får en utvikling (Dewey, 2000). Vi kan hevde at dette er det samme som Skrtic kaller forhandlinger mellom paradigmer. Begge deler forutsetter en demokratisk dialog mellom partene. I transformativ læring vektlegger man det å forbedre vår evne til å lytte. Man vektlegger det å lytte til kloden jordens behov, menneskenes behov og universets behov. Det er gjennom å finne tilbake til vår egen tilhørighet, vår egen historie og vår egen mystikk, vi kan endre oss slik at vi kan forandre våre utdanningssystemer og vårt levesett på en slik måte at vi kan ivareta menneskeheten, jorden og universet i framtiden (O`Sullivan, 1999).

Forskeren Cleo Cherryholmes, legger stor vekt på solidaritet og menneskelig verdighet (Støfring, 2000). Han peker på hvordan makt er ujevnt fordelt i samfunnet sånn at det oppstår grupperinger som er overordnede og underordnede, sterke og svakstilte, inkluderte og marginaliserte. Svaret på hvordan dette skal kunne bli mer demokratisk og rettferdig er at alle borgere må ha mulighet til å bli hørt og sett. Dette blir en viktig arbeidsoppgave for pedagogene. Her ser vi klare likhetstrekk med pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring (Dewey, 2000; O`Sullivan, 1999).

Innen den kritiske pragmatismen skal man ved hjelp av kunnskap og utdanning kunne forandre maktforholdene i samfunnet slik at de som i dag framstår som underordnede, svakstilte eller marginaliserte grupperinger selv uttaler seg om og gjør valg på egne vegne. Innen transformativ læring ser vi at O`Sullivan mener vi ikke lenger må godta at vestlige hvite middelklassemenn undertrykker sorte, indianere, annen urbefolkning, kvinner, funksjonshemmede og mennesker med en annen seksuell legning (O`Sullivan, 1999, s. 25). Dewey legger mye av den samme tolerante forståelsen i demokratibegrepet (Dewey, 2000). I et demokrati har alle mennesker sin integritet, sin individualitet, sitt menneskeverd og sin frihet ivaretatt. Det innebærer igjen at det er rom for forskjellighet. Innen den kritiske

pragmatismen mener man at fagfolk må legge stor vekt på undertrykte funksjonshemmede og marginaliserte menneskers egne synspunkter, har klare likhetstrekk med Deweys pragmatisme og O`Sullivan`s transformativ læring. Dette mener jeg viser at vi innen den klassiske pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring ser det samme synet på demokrati, det samme grunnleggende syn på mennesket og på avvik.

Skrtic viser til at den kritiske pragmatismen kan bidra til å skape krise i synet på spesialpedagogikk, men han ser en slik krise som en forutsetning for endring. Dette fordi det da oppstår en dialog, eller en forhandling, mellom flere paradigmer og teoretiske perspektiver. Den antifundamentalistiske tilnærmingen, som både Skrtic og Foucault (Skrtic og Foucault i Støfring, 2000) forfekter, kan stille spørsmål ved alle teorier og vedtatte sannheter. Pedagoger kan innenfor kritisk pragmatisme se med kritisk blick og stille spørsmålstegn ved egen og skolens praksis, teorier og vedtatte sannheter. Det samme kan man gjøre innen transformativ læring (O`Sullivan, 1999). Kritikkk er sammen med overlevelse og det å skape de sentrale elementene i utviklingen av en transformativ pedagogikk.

Demokrati er som jeg har vært inne på flere ganger i oppgaven, meget sentralt både hos Dewey, Skrtic og O`Sullivan. Dewey ga aldri slipp på ideen om å ivareta, utvikle og videreutvikle demokratiet (O`Sullivan 1999; O`Sullivan, Morell og O`Connor, 2002; Skrtic, 1995; Thuen og Vaage, 1989; Mead, 1998; Dewey, 2000). Han så, i likhet med Skrtic og O`Sullivan, på skolen og utdanning som en viktig faktor i utviklingen av et demokratisk samfunn (Kiel i Skrtic, 1995; O`Sullivan, 1999; O`Sullivan, Morell og O`Connor, 2002; Dewey, 2000). Sosial rettferdighet, er viktig for alle tre, det samme er undersøkelse, erfaring og det å ha et kritisk blick på eget og sin virksomhets teoretiske og praktiske ståsted. Både Dewey og O`Sullivan sier at den sterke vektleggingen av økonomiske interesser representerer en fare for utviklingen av en skole som ivaretar og utvikler demokrati (Campbell, 1995; O`Sullivan, 1999). I motsetning til O`Sullivan mente Dewey at mennesket gjennom aktiv påvirkning skulle få kontroll over naturens krefter (Gustavsson, 2000). O`Sullivan sier at mennesket ikke må fortsette på den gale veien å forsøke å ta kontroll over naturen. Vi må derimot lære oss å leve i pakt i naturen (O`Sullivan, 1999). I likhet med O`Sullivan mente Dewey at mennesket ikke kan sees separat fra den verden vi lever i (Gustavsson, 2000).

Ikke ulikt budskapet i transformativ læring, mener Dewey at det sentrale ved all utdanning må være at den fører til frihet i betydningen en bevisst reflektert handling. Transformativ læring setter dette inn i en kosmologisk og økologisk sammenheng, men budskapet om å ha en genuin respekt for det enkelte mennesket, menneskets livsgrunnlag og den verden vi lever i er det samme. Vi ser likheter mellom pragmatisme, kritisk pragmatisme og transformativ læring i synet på å ivareta hvert enkelt menneskes borgerrettigheter, dets integritet og å sikre dets deltagelse i det demokratiske samfunn. Transformativ læring innebærer en noe fremmed og en helt annen tankegang enn vi i den vestlige verden er vant til. Sett fra vårt ståsted; en vestlig, hvit middelklasse, kan retningen oppleves som radikal. Denne posisjonen kaller Marilyn French (1983 i O`Sullivan, 1999, s. 133) for ”The arrogant eye”. Transformativ læring vil kreve store endringer i hvordan vi forholder oss til jorden som planet; en del av universet og hverandre (O`Sullivan, 1999; O`Sullivan, Morell og O`Connor, 2002). Transformativ læring vil sannsynligvis ikke oppleves like radikal av verdens urbefolkning, av fattige, fargede og funksjonshemmede. Disse gruppene har allerede forstått behovet for endring. Vi kan ikke lenger fortsette å bygge vårt livsgrunnlag på en tro om at økonomisk og materiell velstand er det samme som det gode liv.

Forhandlingslinjen innen den kritiske pragmatismen ser Skrtic som nødvendig og en løsning på det at han mener at pedagogikk har en tendens til å reprodusere seg selv (Skrtic, 1991b). Løsningen O`Sullivan ser, er å innføre en helt ny tenkemåte som ivaretar livet på vår planet, vår plass i resten av universet og i det økologiske systemet vi er en del av, samt at vi må finne tilbake til sjelens mystikk og gleden ved å leve. Også O`Sullivan vektlegger kritikk som en viktig brikke i dette arbeidet. Det er i følge O`Sullivan, en forvandling som må skje. Det holder ikke med dekonstruksjon og videreutvikling. En dekonstruksjon vil lett føre lett til at vi går i samme spor om igjen og om igjen (Skrtic, 1991b). En forvandling vil tvinge oss til å forandre alt vi står for. Vi vil måtte forandre våre arbeidsmetoder for å kunne ta inn den åndelige vakre dimensjonen, den grunnleggende respekten for menneskets integritet og verdighet og respekten for jordens økologi O`Sullivan savner i vår nåværende undervisning.

10 Konklusjon

Den klassiske amerikanske pragmatismen og den kritiske pragmatismen, her representert ved John Dewey og Thomas Skrtic, er naturlig nok mest like da den kritiske pragmatismen bygger på, og er en videreføring av pragmatismen. Slik jeg ser det har pragmatismen, den kritiske pragmatismen og transformativ læring samme menneskesyn, samme syn på avvik og på demokrati. Troen på et demokrati, mennesket som unikt, sosial rettferdighet og en god maktfordeling i forhold til kjønn, klasse, rase og avvik er sentral i alle tre retninger. Vi kan finne felles linjer hos alle tre tilbake til Rousseau, Pestalozzi og Fröbel. Transformativ læring er likevel radikalt forskjellig fra pragmatismen og den kritiske pragmatismen i det at man ser verden i en kosmologisk og en økologisk sammenheng. Videre at man må gjenoppdage sjelens mysterium og gleden ved å leve. Det kan sies å være radikalt å hevde at vi kun ved å endre vårt syn på verden, menneskene, vår plass i universet og det økologiske systemet kan redde oss selv som mennesker og oppleve livskvalitet og glede.

En skole som bygger på transformativ læring må gjennomgå radikale forandringer både som system og rent metodisk. Pragmatismen innebar i sin tid akkurat det samme, nemlig radikal forandring. Kanskje er det slik at O`Sullivan har rett; at vi må bygge et helt nytt teoretisk grunnlag for å få et nytt syn på universet, verden, økologi og mennesket. Skrtic hevder at pedagogikken har en tendens til å reproducere seg selv. Hans forslag til løsning er å bruke forhandlinger mellom de ulike paradigmer. O`Sullivan ønsker at pedagogikken skal bygge mer på at vi er en del av et univers og en del av en økologisk sammenheng. Kun derigjennom kan vi redde oss selv som mennesker hevder han.

O`Sullivan har muligens også rett i at den vestlige sivilisasjonen har mistet det mystiske i jaget etter økonomisk velstand og lykke. I så fall må dette gjenoppdages. Det blir en viktig oppgave for framtidens utdanning i likhet med undervisning som gjør oss i stand til å ta vare på hverandre og den kloden vi lever på.

Oppsummert vil jeg hevde at vi kan se likheter og en utviklingslinje mellom pragmatisme, kritisk pragmatisme og transformativ læring på mange sentrale områder. Likevel vil jeg si at transformativ læring er forskjellig fra pragmatisme og kritisk pragmatisme fordi den innebærer at man ser på verden i en kosmologisk og økologisk sammenheng, samtidig som man tar vare på mysteriet. Felles for alle er vektleggingen av utdanningens betydning for utviklingen av en god verden med gode levekår for **alle** mennesker.

Referanser

Campbell, J. (1995):

Understanding John Dewey

Illinois: Open Court Publishing Company

Caplex (2003):

http://www.caplex.net/web/artikkel/artdetalj.asp?art_id=9307350

Link fra 27.oktober.2003

Dewey, J. (2000):

Red: Vaage, S.

Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg

Oslo: Abstrakt Forlag AS

Ferguson, P. and Ferguson, D. L. (1995):

The Interpretivist View of Special Education

I Skrtic, T. 1995

Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity

New York and London: Teachers College, Columbia University

Foucault, M. (1977):

Det moderne fengsels historie.

Kap. IV/ avsnitt III: Det fengselsaktige (s.261-273)

Oslo: Gyldendal

Foucault, M. (1999):

Galskapens Historie

Trondheim: Gyldendal

Foucault, M. (2001):

Overvåkning og straff

Trondheim: Gyldendal

Foucault, M. (2003):

The Order of Things

London and New York: Routledge

Goffman, E. (1975):

Stigma: Om afvigerens sociale identitet

København: Gyldendal

Goffman, E. (1981):

Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set

Viborg: Jørgen Pauldans Forlag

- Gustavsson, B. (2001):
Kunnskapsfilosofi tre kunnskapsformer i historisk belysning
Smedjebacken: Fälth & Hässler
- Hargreaves, A. (1996):
Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kiel, D. (1995):
The Radical Humanist View of Special Education and Disability: Consciousness, Freedom and Ideology
I Skrtic, T. 1995
Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity
New York and London: Teachers College, Columbia University
- Mead, G.H. (1998):
Red: Vaage, S.
Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg
Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Montessori-Hamar (2003):
<http://www.montessori-hamar.org/meromped.html#mm> (Link fra 05.11.2003)
- O`Sullivan, E. (1999):
Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century
London: Zed Books
- O`Sullivan, E., Morell, A., O`Connor, M.A.(2002):
Expanding the Boundaries of Transformative Learning
New York: Palgrave
- Patel, R. og Davidson, B. (1995):
Forskningsmetodikkens grunnlag
Gjøvik: Universitetsforlaget AS
- Skrtic, T. (1991 a):
Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization
Denver Colorado: Love Publishing Company
- Skrtic, T. (1991 b):
The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence
Harvard Education Review
Vol 61 No 2 May 1991
- Skrtic, T. (1995):
Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity
New York and London: Teachers College, Columbia University

- Skrtic, T. and Meyen, E. (1995):
Special Education and Student Disability an introduction
USA: Love Publishing Company
- Solheim, L. J. og Øvrelid, B. (2000):
Samhandling i velferdsyrke
Bergen: Fagbokforlaget
- Solum, E. (1999):
Normalisering
Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Steinsholt, K. (2003):
http://www.sv.ntnu.no/ped/undermapper/for_studenter/studie/forelesningsnotater/bachelor_h03/ped1001/forelesningsnotaterh03_ped1001_freire.pdf (Link fra 05.11.2003)
- Stensmo, C (1998):
Pedagogisk filosofi
Bergen: Fagbokforlaget
- Støfring, E. (2000):
Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap.
Arbeidsnotat nr. 14/2000
Høgskolen i Lillehammer
- Støfring, E. (2003):
Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk
Spesialpedagogikk
Nummer 4-2003
- Thuen, H. (2002):
I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragsdiskurs i 1820 –1900. Eksempelet Toftes gave
Valdres: Pax Forlag
- Thuen, H. og Vaage, S. (1989):
Oppdragelse til det moderne
Oslo: Universitetsforlaget AS
- Tomlinson, S. (1995):
The Radical Structuralists View of Special Education and Disability: Unpopular Perspectives on Their Origins and Development
Skrtic, T. (1995):
Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity
New York and London: Teachers College, Columbia University
- Universitetet i Kansas (2003):
<http://www.soe.ku.edu/faculty/Skrtic.html> (Link fra 27.09. 2003)

Universitetet i Michigan (2003):

<http://www.umich.edu/~newsinfo/MT/97/Sum97/mta1j97.html> (Link fra 27.10.2003)

Universitetet i Toronto (2003):

<http://www.oise.utoronto.ca/depts/aecdc/faculty/osullivan.html> (Link fra 27.09.2003)

Universitetet i Toronto (2003):

<http://www.oise.utoronto.ca/iige/biographies/osullivan.htm> (Link fra 27.09.2003)