

Arild Julius Østrem

## Subjektsdanning hos barn

Anerkjennelse og politisk likhet i barns  
asymmetriske situasjon

Masteroppgave i Filosofi

Veileder: Ingebjørg Seip

Mai 2019



Arild Julius Østrem

## Subjektdanning hos barn

Anerkjennelse og politisk likhet i barns  
asymmetriske situasjon

Masteroppgave i Filosofi  
Veileder: Ingebjørg Seip  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for filosofi og religionsvitenskap

 **NTNU**  
Norwegian University of  
Science and Technology



## **Forord**

Først av alt vil jeg takke veilederen min, Ingebjørg Seip, for faglige og praktiske tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen. Og for interessante forelesningsrekker tidligere i studieløpet, som har vært med å informere mitt filosofiske interessefelt. Takk til venner og medstudenter for faglige diskusjoner, som har bidratt til å berike min forståelse og motivere meg til å fortsette arbeidet. Studiemiljøet på Låven på Dragvoll har vært uvurderlig. Takk til mamma og pappa for all hjelp og støtte. Uten verdsettelsen av det jeg synes er spennende å holde på med, som jeg har med meg hjemmefra, hadde nok ikke denne oppgaven blitt påbegynt.



## **Innhold**

Innhold.....	3
Innledning .....	4
Oppgavens struktur.....	5
Hegel.....	7
Subjektsdanning i Åndens fenomenologi .....	7
Maktrelasjonens problem.....	18
Sjølbevissthet gjennom tingene.....	22
Den ikke-naturlige barndommen.....	25
Gravaltvoret.....	26
Det skapende barnet.....	28
Hannah Arendt .....	31
Subjektsdanning i Vita Activa.....	31
Kjærlighet.....	41
Barnehagen som polis.....	49
Det lekende mennesket .....	52
Danning til arbeid og produksjon.....	56
Innvielse .....	59
Den ubevisste oppdragelsen og subjektsdanning gjennom frigjøring.....	61
Oppdragelse som ubevisst innskriving .....	61
Innskriving som undertrykkelse .....	74
Subjektsdanning gjennom opprør.....	79
Avsluttende betraktninger.....	89
Referanser .....	91

## Innledning

En filosofisk framstilling av menneskelig subjektivitet kommer ikke unna at på et tidspunkt er mennesket ikke et subjekt, og på et senere tidspunkt har blitt det. Til tross for det enkle og uunngåelige ved denne innsikten skaper det problemer for flere filosofer som forsøker å gi en beskrivelse av hva subjektivitet er. I denne oppgaven vil jeg ta for meg noen subjektforståelser, vise hvilke problemer som oppstår når de skal anvendes på subjektdanning hos barn og gi noen forslag til hvordan de problemene kan løses.

Jeg vil spesielt ta for meg to ulike – men ikke nødvendigvis motstridende – måter å forstå subjektet på. Den ene går ut på å se subjektet som hovedsakelig definert av møte et annet subjekt i gjensidig anerkjennelse, og den andre som dannet gjennom å bli en borger i et politisk fellesskap. For å undersøke disse perspektivene vil jeg ta for meg henholdsvis Georg Wilhelm Friedrich Hegels beskrivelse av sjølbvisstheten i av *Åndens fenomenologi* fram til og med beskrivelsen av herre-trell-dialektikken, og Hannah Arendts *Vita Activa*.

Det er to deler av barns subjektdanning. På den ene sida skal barn utvikle seg fysisk og kognitivt, og biologisk sett ende opp som voksne. På den andre sida skal vi se at subjektivitet er et spørsmål om hvordan en blir behandlet. Jeg vil argumentere for at relasjonen mellom voksne og barn ligner den Simone de Beauvoir beskriver mellom menn og kvinner i et samfunn hvor kun menn fullt ut blir betraktet som mennesker. Innrømmelsen av at ikke alle som har de kognitive karakteristikene som blir regnet som nødvendige faktisk blir betraktet som subjekter, gjør at spørsmålet om subjektdanning hos barn ikke bare – og ikke hovedsakelig – er et spørsmål om kognitiv utvikling. Hvordan voksne behandler barn kan motvirke eller medvirke til barnets subjektdanning. Med det utgangspunktet vil jeg også undersøke om vi ved å betrakte barnets situasjon som undertrykt, kan bidra til å belyse barns situasjon som begynnende subjekter. Nærmere bestemt vil jeg undersøke Paulo Freires undertrykte pedagogikk og Sandra Hardings standpunktteori.

Vi skal se at fra alle disse overnevnte perspektivene blir det sentrale for å styrke barns posisjon som subjekt å vite dem og deres perspektiv spesiell oppmerksomhet. Truslene mot barns subjektivitet oppstår når vi forsøker å stille alle de samme kravene til dem som til voksne, eller når vi kun ser på dem som framtidige subjekter som må læres opp før de kan delta.



### ***Oppgavens struktur***

I første kapittel vil jeg gå gjennom subjektsdanning som anerkjennelse. Først vil jeg ta for meg hvordan Hegel kommer fram til anerkjennelsen som målet i søket etter sikker viten og beskrivelsen hans av herre-trell-relasjonen som et mislykka forsøk på anerkjennelse, i *Åndens fenomenologi*. Deretter vil jeg kontekstualisere anerkjennelse som mål for subjektsdanninga til barns situasjon, og belyse problemer og løsninger på dem. Særlig ved hjelp av tekster av Hans Skjervheim, Simone de Beauvoir og Karl Marx, som alle kan leses som kommentarer til, eller varianter av, denne subjektsforståelsen.

I andre kapittel vil jeg ta utgangspunkt i Hannah Arendts beskrivelse av mennesket i *Vita Activa*, med spesiell vekt på hvordan hun beskriver mennesket som politisk borger i et likeverdig fellesskap. For å drøfte Arendts subjektsforståelse i lys av barns situasjon vil jeg undersøke begrepet hennes om kjærlighet. Ved hjelp av Theresa Aslanians undersøkelse av kjærlighet i barnehagen vil jeg vise at Arendts beskrivelse av kjærligheten som antipolitisk gjør den politiske borgerdanninga utilgjengelig for barn, men at et mer nyansert kjærlighetsbegrep bidrar til å muliggjøre den. Jeg vil også vise at barns lek passer godt til beskrivelsen Arendt gir av politisk handling.

I tredje kapittel vil jeg først ta for meg det ubevisste. Ved hjelp av tekster av Sigmund Freud og Pierre Bourdieu vil jeg undersøke hvordan en kan betrakte oppdragelse som et spørsmål om innskriving av de voksnes makt i underbevisstheten. Fra å ha vist at deler av barns situasjon må kunne beskrives som ubevisst, vil jeg deretter vise hvordan det ubevisste hjelper oss til å kunne forstå barns situasjon som undertrykt, i lys av Simone de Beauvoirs beskrivelse av kvinners situasjon. Til slutt vil jeg vise hvordan det kan hjelpe oss å forstå subjektsdanning som et frigjøringsprosjekt, og undersøke hvordan teoriene til Paulo Freire og Sandra Harding kan anvendes på barns situasjon, for å fremme subjektsdanning.



## Hegel

Den første relasjonen alle barn inngår i, er med et annet menneske. I praksis kommer all utforsking av samfunn og fellesskap etter at barnet først har begynt å dannes som subjekt i relasjon til enkeltmennesker. For å forstå hva som konstituerer dette subjektet, og hvordan det dannes, er Hegel en naturlig filosof å starte med. I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i Hegels beskrivelse av subjektet i *Åndens fenomenologi*, og undersøke subjektdanning gjennom anerkjennelse. Teorien hans her om subjektet som dannes gjennom gjensidig anerkjennelse i møte med et annet subjekt, har nettopp denne relasjonelle strukturen med to parter. I tillegg til forsøket på å beskrive hvordan subjektdanning gjennom anerkjennelse fungerer, er et viktig tema i *Åndens fenomenologi* at subjektdanning er vanskelig å oppnå. Dette blir spesielt tydelig i undersøkelsen av subjektdanning hos barn, siden alle relasjoner de inngår i med voksne, nødvendigvis vil være asymmetriske og ofte inneholder et element av paternalisme og fysisk avhengighet. Det er en pedagogisk utfordring at et asymmetrisk og paternalistisk utgangspunkt skal kunne skape frie og likeverdige subjekter, og det er et problem som dukker opp i ulike former gjennom anvendelsen av denne subjektteorien. Jeg vil ta for meg hvordan maktrelasjonens problem oppstår utfra en hegeliensk subjektforståelse, og drøfte løsninger på problemene som oppstår. Hegel skisserer et godt eksempel på en mislykka anerkjennelsessituasjon i relasjonen mellom en herre og en trell, og jeg skal undersøke både likheter med og hvordan denne skiller seg fra relasjonen mellom voksen og barn. Ved hjelp av Hans Skjervheim vil jeg forsøke å vise at situasjoner hvor den voksne har et instrumentelt mål om en bestemt type oppdragelse ikke kan bidra til subjektdanning. Men alle situasjoner er ikke av det slaget, og ikke all samhandling mellom voksne og barn trenger å bære preg av maktbruk. Ved hjelp av Karl Marx og Simone de Beauvoir vil jeg undersøke situasjoner som likevel kan bidra til subjektdanning. Vi skal se at det ikke er noen situasjoner som fullstendig uten problemer kan fungere subjektdannende for barn.

### ***Subjektdanning i Åndens fenomenologi<sup>1</sup>***

Hegel begynner *Åndens fenomenologi* med et kunnskapsteoretisk prosjekt. Han spør hva vi kan ha kunnskap om som ikke er betinget av noe annet vi først må ha sikker viten om fra før. De første tre kapitlene består av ulike forsøk på å komme fram til sikker viten gjennom

---

<sup>1</sup> I tillegg til subjektsbeskrivelsene til de andre filosofene i dette kapittelet – som alle i ulik grad bygger på Hegel – bygger jeg min lesning av *Åndens fenomenologi* på Terry Pinkards *Hegel's Phenomenology* (1996), Robert R. Williams' *Hegel's Ethics of Recognition* (1997) og forelesningsrekka til Sigurd Hverven ved NTNU høsten 2018.

oppfatningene våre om verden. Alle disse forsøkene viser seg imidlertid å være mislykka fordi de tar for gitt et subjekt som danner og bearbeider oppfatningene. Prosjektet for å finne sikker viten blir derfor et prosjekt for å finne et sikkert grunnlag for subjektets sjølførståelse. Hegel viser at spørsmålet om hvordan bevisstheten vår fungerer henger tett sammen med hvordan vi forstår verden og tolker verden. I *Hegel's Phenomenology* formulerer Terry Pinkard skiftet i problemstilling på følgende måte:

In putting the issue in terms of self-consciousness, of the way in which we take ourself to be, Hegel puts us in a position to shift away from asking the question, «How do we represent the world?» and to ask instead another question, «What must we be like in our historically developing social practices, in order to make such a claim?» (Pinkard, 1996, s. 44)

Etter en undersøkelse av begjæret konkluderer Hegel med at det eneste som kan danne en sjølfbevissthet – og derfor også sikker viten – er anerkjennelse fra en annen. Som vi skal se betyr ikke anerkjennelse det samme som ros, men en bekreftelse av at subjektet er et fritt subjekt, og at valgene det tar er frie. Derfra blir utfordringen å finne en situasjon hvor barnet møter den voksne med en gjensidig forståelse av hverandre som subjekter.

Først undersøker Hegel den sansemessige visshet og den sansende bevisstheten. «Vissheten som forhold er likeledes et *umiddelbart* og rent forhold; bevisstheten er *jeg* og ikke noe mer, den er en ren *Denne*; den *enkelte* vet om et rent Dette, eller *det enkelte*.» (Hegel, 1807/2009, s. 80)<sup>2</sup>. Denne formen for bevissthet peker direkte på en sanseerfaring (et «Dette») sånn den umiddelbart framstår. Selve bevisstheten er heller ikke annet enn det som har denne strømmen av erfaringer, og som mottar de umiddelbare sanseintrykkene.<sup>3</sup> Et av problemene som følger med dette, er at objekter ikke lenger kan betraktes som permanente, siden vi ikke kan oppfatte noe som knytter ett inntrykk sammen med et seinere, sjøl om det virker som de er av den samme tingen. Som vi skal se, løses dette problemet når vi betrakter subjektet ut fra et anerkjennelsesperspektiv. Hegel viser at forståelsen av bevisstheten som sansemessig visshet er problematisk. Den sansemessige vissheten forsøker å gjøre gjenstandene til det vesentlige.

---

<sup>2</sup> Alle sidehenvisninger er til Johannes Hoffmeisters utgave i Philosophische Bibliothek, Felix Meiner, Hamburg, 5 utg. 1952, som står i runde parenteser i den norske oversettelsen.

<sup>3</sup> *Åndens fenomenologi* forutsetter at leseren kjenner de viktigste filosofene, og sjøl om han ikke refereres til direkte oppfatter jeg det som ganske tydelig at dette er en referanse til David Hume. Den sansende bevisstheten har klare likhetstrekk med Humes beskrivelse som reduserer jeg-et til en strøm av inntrykk og forestillinger – henholdsvis «alle våre sansninger, pasjoner og emosjoner når de første gang dukker opp i sjelen» og «de svake bilder av disse i vår tenkning og våre resonnementer» (Hume, 1738/2009, s. 31).

Pekeordet «dette» gir bare mening når det peker på noe, og den sansemessige vissheten er bare en bevissthet i den grad det er bevissthet om dette. Men ved å undersøke hvordan vi bruker pekeordene i praksis, viser det seg at de sansede gjenstandene ikke er umiddelbare, men formidla gjennom selve pekeordet. Hvis vi kommer med en påstand som tilsynelatende bare peker på noe som er gjenstand for sansene våre, som deretter viser seg å være galt – Hegels eksempler er «Nå er natt» og «Her er ikke et tre» (Hegel, 1807/2009, ss. 81-82) – vil pekeordet vi bruker til å uttrykke erfaringen, og deretter modifisere den, forbli. De konkrete sansemessige erfaringene som skulle være grunnlaget for bevisstheten viser seg å være sekundært. Pekeordet viser seg «som *formidlet enkelthet*, eller som *det allmenne*» (82). Den sansemessige vissheten er derfor ikke en bevissthet i kraft av å være bevisstheten om en konkret gjenstand, men en bevissthet i kraft av å være et pekende jeg. Terry Pinkard kommenterer at Hegels diskusjon om pekeord – eller indeksikaler – ofte har blitt misforstått til å bety at indeksikalene er universelle, siden de kan brukes i mange sammenhenger. Men Hegels egentlige poeng er at sansebevissthet har en singularitet i det den peker på her og nå. Måten vi bruker «dette» på, gjør ordet til en universell beskrivelse på samme måte som universaliteten til andre ord, og kunnskap om objekter som er uttrykt med et «dette» er derfor ikke umiddelbar (Pinkard, 1996, ss. 25-26). Derfor konkluderer Hegel med at bevisstheten som sansemessig visshet ikke kan gi noen tilstrekkelig umiddelbar sikker kunnskap.

Den neste formen for bevissthet, som følger logisk fra utilstrekkeligheten i den sansemessige vissheten, er persepsjonen. Hegel bruker begrepet persepsjon for å beskrive bevisstheten om ting og tings egenskaper. Undersøkelsen av sansemessig visshet avslører at oppfatningen av gjenstandene ikke er umiddelbart, men formidlet. «[G]jenstanden viser seg gjennom dette som *tingen med mange egenskaper*. Den sansemessige kunnskaps rikdom tilhører persepsjonen, og ikke den sansemessige visshet» (Hegel, 1807/2009, s. 90). For sansevissheten var egenskapene allmenne, og kunne ikke gi noen umiddelbar kunnskap, men i persepsjonen er de formidlet gjennom ting. Egenskapen i en konkret ting er en negasjon av andre egenskaper. Når vi sier om en konkret gjenstand at den er «rød», sier vi samtidig at den er «ikke blå», men vi negerer ikke fargen blå som sådan. Tingen er «det *Ett* som utelukker mot-satte egenskaper» (Hegel, 1807/2009, s. 92). Men i tillegg til å utelukke egenskaper som er motstridende, består ting av en rekke egenskaper som er gjensidig uavhengig av hverandre, og et moment ved gjenstanden er at den er materiet som tillater de forskjellige egenskapene å være en del av den samme gjenstanden. «Tingen er (...) det *Også* eller *allmenne medium* der de mange egenskaper består utenfor hverandre uten å berøre og oppheve hverandre» (Hegel, 1807/2009,

s. 96). Persepsjonen har derfor to ting som umiddelbart tilgjengelig: egenskapene og tingen som medium for egenskapene.

Det viser seg imidlertid at dette synet på persepsjon er problematisk. Det skjuler seg nemlig en motsetning i hvilken rolle bevisstheten vekselvis tillegger seg sjøl og gjenstanden. På den ene siden er tingen det ene som innehar egenskapene, og ikke de motsatte egenskapene (*Denne er rød, og ikke blå*). Da blir mangfoldet av egenskaper i tingen noe som stammer fra bevisstheten. En ting kan være både rød, søt og firkanta samtidig, fordi bevisstheten oppfatter forskjellige egenskaper på forskjellige måter. «[D]et er for oss at de faller utenfor hverandre, at de er forskjellige for øye, tunge, osv.» (Hegel, 1807/2009, s. 95). Men på en annen side gjør denne rekka med egenskaper gjenstanden til noe mangfoldig. Gjenstanden er et *Også* – det som gjør det mulig for alle egenskapene å stamme fra den samme tingen. Men når tingen er et mangfold av egenskaper blir det opp til bevisstheten å oppfatte dem som noe samla – som *Ett*. Dermed har persepsjonen som bevissthet også mislykkes, fordi forsøket på å innsette gjenstandene som umiddelbar kunnskap havner i en sjølmotsigelse.

Hegels tredje forsøk på å danne et sikkert grunnlag for bevisstheten tar utgangspunkt i problemet med persepsjonen. Vi kan altså ikke persipere gjenstandene umiddelbart, siden de hele tida vil være formidla gjennom vekslingen mellom allmenhet og enkelhet. Men denne vekslinga – som Hegel kaller *kraft* – kan, oppfattes av *forstanden*. Spørsmålet bli derfor om forstandens bevissthet om kraften er konsistent. Hegel argumenterer for at den ikke er det.

Det blir klart at det ikke bare er én kraft i spill, men to momenter. For det første er det kraften som forårsaker bevegelsen fram og tilbake mellom de to måtene å oppfatte gjenstandene på. Mellom gjenstanden som *Ett* og gjenstanden som *Også*. For det andre noe som får det første momentet til å først forandre gjenstanden fra *Ett* til *Også*, og deretter forandre den fra *Også* til *Ett*. «[I]det kraften nødvendigvis må være slik som den *ennå ikke* er satt, så *trer denne andre bort til den* og lokker den til refleksjon i seg selv» (Hegel, 1807/2009, s. 107). En kraft som forvandler noe fram og tilbake, kan ikke i seg sjøl forklare hvorfor den i det ene øyeblikket forvandler noe fram og i det neste forvandler det tilbake. Derfor trengs det en kraft til, for å forklare hvordan den første kraften blir «lokket til» å speilvende den prosessen den har forårsaka. Men de to lovene kan bare forstås i relasjon til hverandre. Den ene kan ikke forklares uavhengig av den andre, og for at forstanden skal ha tilgang til en umiddelbar sannhet, så må begge disse kunne betraktes som uttrykk for den samme kraftloven (Hegel,

1807/2009, s. 114)<sup>4</sup>. Derfor blir utfordringen med forstanden å vise at de to momentene kan underlegges den samme generelle loven, og derfor begge være umiddelbart tilgjengelige.

Ønsket om en generell kraftlov undergraver imidlertid seg sjøl, og på samme måte som sansevissheten og persepsjonen viser forstanden seg å være en internt motsigende form for bevissthet. Kravet om at loven må være generell er problematisk, for hvis den er generell nok til å kunne gjelde alle oversanselige krefter vil den ikke kunne si noe spesielt om de enkelte tilfellene, uten at det ender opp med å være mediert kunnskap.

Enten er det allmenne – kraften – likegyldig overfor den deling som er i loven, eller så er adskilthetene – lovens deler – likegyldig overfor hverandre. Men forstanden *har* begrepet om *denne adskilthet i seg* nettopp ved at loven på den ene side er det indre og *isegværende*, men på den andre side samtidig *i seg* er det *adskilte* (Hegel, 1807/2009, ss. 118-119).

Motsetningen mellom det generelle i en ønska kraftlov og det spesielle i de to beskrevne kreftene ligger iboende i forstanden, og gjør at den ikke har den umiddelbare tilgangen til sannhet om virkeligheten som den satte seg fore å ha. Letinga etter en umiddelbart tilgjengelig sannhet viser oss at det forstanden forsøker å forstå ikke er et innblikk i en virkelighet som er ytre til bevissheten, men snarere bevissheten selv.

Forsøkene på å etablere en sikker epistemologi har falt tilbake til å bli en analyse av bevissheten. Dette er grunnen til at Hegel velger å åpne en tekst som i hovedsak handler om kontekstbestemt, sosial bevissthet med en abstrakt analyse av ulike former for epistemologi. Hva vi veit om hvordan vår egen bevissthet fungerer er ikke bare et terapeutisk spørsmål, men først og fremst et spørsmål om hvordan vi i det hele tatt kan forstå og tolke verden rundt oss. Spørsmålet om bevissthet og sikker kunnskap var et spørsmål om objektpermanens, men Hegel viser at vi bare kan oppnå det gjennom å først oppnå en bevissthet om oss sjøl. De forutgående beskrivelsene av kunnskapsformer faller sammen som internt motsetningsfylte hvis de må forstås som umiddelbart tilgjengelige. Men hvis konseptene kan forstås som begreper sammensatt av en bevissthet på en bestemt måte, kan de i stedet forsås som formidla

---

<sup>4</sup> Seinere i kapittelet trekker Hegel fram også muligheten for at det ikke er nødvendig med en generell lov, og forkaster den raskt. En gjennomgang av dette argumentet ligger utenfor rammene av denne teksten, men Pinkard setter det i sammenheng med Schelling – Hegels samtidige – og kaller det «one of the many places in the *Phenomenology* in which Hegel is simply having fun with what he takes to be the flawed ideas of some of his contemporaries» (1996, s. 42).

kunnskap. Da blir prosjektet å undersøke det subjektet som kunnskapen er formidla gjennom, og hvordan det dannes for å oppfatte verden på den måten.

Derfor åpner den neste delen av *Åndens fenomenologi* med en undersøkelse av en bevissthet som har seg sjøl i fokus, og som kun forholder seg til verden rundt i den grad den bidrar til å tilfredsstillende bevissthetens begjær. Denne bevisstheten er retta mot gjenstander, og gjennom det får sjølbevisstheten en dobbelthet. På den ene sida er begjæret, som Hegel nå kaller «den sansemessige visshets og den persiperende virksomhets gjenstand» (Hegel, 1807/2009, s. 135), retta mot ting. På den andre sida er den retta mot bevisstheten sjøl, som begjærende. Hegel beskriver disse i form av negasjoner. Tingene er for bevisstheten «merket med en karakter av noe negativt». Og «[s]elvbevisstheten fremstiller seg her som den bevegelse der denne motsetning blir opphevet og selvbevissthetens egen likhet med seg selv blir til for den.» Dette er en beskrivelse av begjærstrukturen i denne bevissthetsformen. Begjæret er en bevissthet om en ting – for eksempel noe spiselig – som har sin egen sjølutsløttelse som mål. Når jeg er sulten og ser en ting jeg har lyst på, er det jeg begjærer at jeg skal mette sulten min ved å spise, sånn at jeg ikke lenger er sulten. Endemålet er altså at tingen slutter å være for bevisstheten, som ikke lenger begjærer den. Bevisstheten forstår på denne måten andre gjenstander kun som redskaper for å tilfredsstillende sitt begjær. En form for formålsrasjonalitet som Hegel – uten å beskrive den i detalj – betegner som *liv*. Beskrivelsen av begrepet liv er metaforisk og lite konkret, men jeg anser Pinkards tolkning som plausibel. Pinkard tolker den kortfatta og metaforiske beskrivelsen av Hegels betegnelse på liv i relasjon til organisk, sjølopprettholdene liv (Pinkard, 1996, s. 48). Gjennom stoffskiftet er livet hele tida avhengig av næring – ting – for å opprettholde seg sjøl, og ting får virkelighet for organismen ved at den kan brukes til det, og dermed blir en del av livet. Som vi skal se i kapittel to svarer det godt til det Arendt omtaler som liv. Denne bruken av begrepet begjær, som lysten på ting i verden, og mennesket forstått som begjærende skal vi også komme tilbake til hos Sigmund Freud i tredje kapittel.

Imidlertid har også denne bevissthetsbeskrivelsen en begrensning. I livet har ikke bevisstheten noen innvirkning på hvilke objekter det skal oppstå et begjær etter. Ved å hele tiden strebe etter det en tilfeldigvis begjærer forsvinner sjølbevisstheten inn i den samme tilfeldigheten.<sup>5</sup> Det må altså foregå en form for utvelgelse av begjærsubjektene som bevisstheten kan kalle sin egen, for at begjæret skal kunne konstituere en sjølbevissthet. Det betyr at tingen som

---

<sup>5</sup> «Begjærets vesen er i virkeligheten noe annet enn selvbevisstheten» (Hegel, 1807/2009, s. 139)



bevisstheten er retta mot, må ha en virkelighet utenfor bevisstheten, for at det kan bekrefte at bevisstheten er noe mer enn bare begjæret.

Det som bekrefter bevisstheten kan bare være en annen bevissthet. Når bevisstheten retter seg mot en gjenstand, kan ikke bevisstheten sjøl oppheve behovet for den hvis det skal kunne kalles sjølbevissthet. «Idet gjenstanden er negasjonen i seg selv og i dette også er selvstendig, er den bevissthet» (Hegel, 1807/2009, s. 139). Denne negasjonen må foregå i gjenstanden. Vi ser altså etter en gjenstand som oppfattes som noe annet enn bevisstheten, men samtidig har en sjølstendighet til å svare på bevissthetens ønsker. Dette er en beskrivelse av en annen bevissthet. Dermed viser det seg at den måten bevisstheten kan bli sjølbevisst på, er gjennom anerkjennelse fra en annen bevissthet. Bevisstheten blir sjølbevisst ved å oppfatte en annen sjølbevissthet som selv gjør seg avhengig av førstnevnte. For å oppnå bevissthet må subjektet inngå i noe vi kan kalle en symbiose med et annet subjekt. Det ene subjektet er avhengig av å bli anerkjent av den andre som en som bevisst velger å rette seg mot en. Hegel omtaler det som en fordobling: sjølbevisstheten i seg sjøl, og sjølbevisstheten sånn den reflekteres i den andre<sup>6</sup>. I tillegg må den andre framstå som et subjekt på tilsvarende måte, og det er det bare det første subjektet som kan sørge for, ved å behandle den med den samme anerkjennelsen. De to bevissthetene blir derfor sjølbevisstheter samtidig i møtet med hverandre.

Dette er grunnlaget for Hegels subjektmodell, og det påfølgende omfattende prosjektet blir å forklare hvordan det lar seg gjennomføre i praksis. Som vi skal se, kommer også denne situasjonen til kort for fullstendig sjølbevissthet, ifølge Hegel. Men kriteriene for subjektivitet er nå klare. Subjektet blir sjølbevisst i møtet med en annen sjølbevissthet. Og siden de må anerkjenne hverandre som noe annet enn ting, må de anerkjenne den andres valg og prosjekter som frie. De må dele en felles oppfatning av hva som er viktig, i en felles forståelse av virkeligheten, og dermed motta gjensidig anerkjennelse. Dette kriteriet går igjen i de subjektforståelsene jeg skal undersøke i dette kapitlet. Hans Skjervheim, Karl Marx og Simone de Beauvoir tar, som vi skal se, alle utgangspunkt i dette.

Med utgangspunkt i Hegels subjektsbeskrivelse kan vi konkludere med at behovet for anerkjennelse innebærer at vi er grunnleggende avhengige av hverandre. Dette er en annerledes avhengighet enn den avhengighetssituasjonen som begjæret kan stå i for å opprettholde livet. Vi kan oppleve at vi er avhengige av noe den andre har laget for å

---

<sup>6</sup> «Analysen av begrepet om denne åndelige enhet i dens fordobling fremstiller for oss *anerkjennelsens* bevegelse.» (Hegel, 1807/2009, s. 141)

tilfredsstillt vårt eget begjær, men i prinsippet er dette en kontingent avhengighet; vi kunne i prinsippet dyrket maten vår, laget klærne våre og bygget husene våre sjøl. Det er uviktig at det er en bestemt annen som utfører et bestemt stykke arbeid så lenge arbeidet blir utført. Som vi skal se, kommer denne avhengigheten likevel til å spille en rolle i praksis. Når subjektet i tillegg er et barn kan den fysiske avhengigheten umulig overses.

Sånn ender Hegel opp å diskutere hvordan menneskets sjølbevissthet – eller subjektivitet – dannes i anerkjennelsesrelasjoner med andre mennesker. Komprimert i den korte seksjonen med overskriften *Selvbevissthetens selvstendighet og uselvstendighet; Herredømme og trelldom* (Hegel, 1807/2009, ss. 141-150) presenterer Hegel en beskrivelse av hvordan subjektdanning gjennom anerkjennelse fungerer, og hvilke problemer den står ovenfor i praksis. Når den dannende sjølbevisstheten innser at den er avhengig av en annen sjølbevissthet for anerkjennelse og begynner å interagere med andre subjekter, møter den et problem med å forene verdensbildene til de to subjektene. På dette tidspunktet har subjektet akseptert at den verden det er bevisst om er en subjektiv verden. Subjektet definerer seg gjennom sin negasjon til verden rundt seg; verden består av «meg» og «det som ikke er meg». Det er denne verdenen subjektet forsøker å integrere et annet subjekt, med sin egen subjektiv verden, inn i. Målet for subjektet er å få bekrefte sin verden som sann av den andre, og «ifølge anerkjennelsens begrep er det bare mulig hvis hver gjenstand i seg selv og for den andre (...) fullbringer forsegværenens rene abstraksjon, idet hver fullbringer dette gjennom sin egen gjøren og på ny gjennom den andres gjøren» (Hegel, 1807/2009, s. 144). Den refleksive prosessen i anerkjennelsen gjør at subjektene subjektive verdener sammenfaller, og hvert subjekt har det andre subjektet som en betydningsfull del av sin verden. Når subjektene først inngår i hverandres verden, er det som tilfeldige gjenstander – som liv eller kropp. At to sjølbevisstheter på hver sin kant behandler hverandre som ting, er ikke tilstrekkelig for at de skal dannes som subjekter. Subjektet må få en status i den andres verden som en tredje gjenstand; noe annet enn den andre, men heller ikke som en ting som inngår i begjærrelasjonen. Subjektene må kunne akseptere hverandre som ulike, men uten å innta en instrumentell posisjon.<sup>7</sup> Dermed havner subjektet i den posisjonen at begjæret og livsoppretholdelsen står i veien for sammenføyningen av de to verdenene.

I dette møtet med den andre blir anerkjennelsen motsatsen til begjæret og livet. Subjektet må være villig til å sette sitt eget liv på spill, for å vise – for seg sjøl for og den andre – at en er

---

<sup>7</sup> Se framstillingen av Hans Skjervheim seinere i kapittelet.

fri, og ikke bare styrt av tilfeldig begjær. «Og det er bare ved å sette livet på spill at friheten blir bekreftet, og at det blir bekreftet at for selvbevisstheten er ikke vesenet en *væren*, og ikke den umiddelbare måte den opptrer på» (Hegel, 1807/2009, s. 144). Friheten – altså at subjektet sjøl velger hva det ønsker å tillegge betydning – utfordres fortsatt av at målene begjæret streber etter, er tilfeldige. Dermed forsøker subjektet å risikere livet, for å vise at livet ikke er den definerende egenskapen, siden det fører tilbake til en bevissthet mot begjær, som har vist seg utilfredsstillende. Det gjør at behovet for anerkjennelse i denne fasen leder til en «kamp på liv og død»<sup>8</sup>, hvor begge forsøker å kontrollere den andres anerkjennelse, for å ikke risikere å bli sett på som bare liv. At behovet for anerkjennelse ender i et ønske om den andres død er ikke umiddelbart intuitivt. En mer velvillig lesning vil nok være at det er snakk om døden i overført betydning. Sjøl om liv og subjektivitet er ulike begreper er livet det som tillater subjektiviteten, og derfor også det som definerer den andre på en bestemt måte. Dette ønsket stammer, sånn jeg forstår det, fra et ønske om å kontrollere den andres blick på en sjøl. Vi har et behov for anerkjennelse fra den andre, så det er fristende å forsøke å kontrollere den andres bevissthet og tvinge han til å anerkjenne meg. Men hvis bevisstheten er kontrollert av en annen bevissthet, er det ikke lenger en sjølbevissthet, men en ting. Den eneste måten å virkelig få kontroll over den andres bevissthet én gang for alle på, er ved å ta livet av denne. Alle forsøk på å tvinge eller manipulere den andres bevissthet vil følge den samme strukturen, og det vil i overført betydning være som å ønske den andre død. En mindre belasta formulering enn å knytte det direkte til døden vil være å si at det er snakk om et ønske om at den andre skal trekke seg, og gi slipp på sin mulighet til å ha oppfatninger. Vi skal komme tilbake til hvordan denne kampen fungerer, og hva ønsket om den andres død kan bestå av i tredje kapittel.

Denne konflikten kan imidlertid ikke løses av at en av subjektene blir drept. Sjøl om livet umiddelbart står i motsetning til friheten, er døden fullstendig uforenelig med frihet. Døden er «bevissthetens *naturlige* negasjon» (Hegel, 1807/2009, s. 145). Hvis subjektet er begrensa av begjæret eller på annen måte ufritt har det en mulighet til å oppnå frihet, men i døden forsvinner den muligheten absolutt. Derfor kan ikke kampen på liv og død avgjøres ved at en av subjektene tar livet av det andre, men ved at den ene gir etter, og velger livet over sjølbevisstheten ved å underkaste seg den subjektive verdenen til den andre, ved å innrømme

---

<sup>8</sup> Beskrivelsen av kampen på liv og død i *Åndens fenomenologi* er kort, men gitt Hegels tendens til å forutsette rik kjennskap til filosofisk litteratur som han refererer til implisitt er det ikke usannsynlig at han her refererer til noe i nærheten av Thomas Hobbes' beskrivelse av naturtilstanden.

den andre sjølbevissthet, uten å motta det samme tilbake. Dette er sånn subjektene går inn i en relasjon mellom en herre og en trell, ifølge Hegel. Herren blir det subjektet som mottar anerkjennelsen. Hele den felles verdenen subjektene deler er ønskene og behovene til herren. Trellden inntar på den annen side rollen som sekundær. Trellden tar på seg herrens ønsker og får oppgaven med å opprettholde herrens liv.

Relasjonen mellom herren og trellden må forstås som en mislykka anerkjennelsesrelasjon. Kravet for at anerkjennelsen skal føre til sjølbevissthet er at begge subjektene anerkjenner hverandre gjensidig. Det er ikke tilfelle med subjektene i herre-trell-relasjonen. Her er det bare trellden som anerkjenner herrens valg som frie. Herren frigjøres fra begjæret ved at trellden tar på seg å stå for opprettholdelsen av herrens liv. De to problemene subjektet står ovenfor for å få bekrefte sin frihet og subjektivitet, er i første rekke å få anerkjent sine valg som noe annet enn begjær med tilfeldig retning, og i andre rekke at ved å ikke velge seg de fysiske nødvendige målene for begjæret, vil subjektet dø. Herren forsøker derfor å legge ansvaret for begge disse på trellden. Herrens livsopprettholdelse slutter å være herrens mål, fordi det er trelldens. Herren står dermed fri til å sette seg andre mål, og trellden er forpliktet til å anerkjenne disse som frie. Men siden herren ikke anerkjenner trellden som fri, mislykkes sistnevnte. Ved å nektes anerkjennelse beskjeftiger trellden seg utelukkende med livsopprettholdelsen, og er ikke i posisjon til å anerkjenne herren. Når det som kreves av trellden for å overleve er å gi anerkjennelse til herren, vil trellden gjøre det ut fra et mål om livsopprettholdelse, og ikke av sin frihet. På samme måte som komplimenter gitt under trussel om død ikke bør tillegges særlig verdi, kan ikke herren bruke trelldens tilsynelatende anerkjennelse for å bekrefte sin frihet. Verken herren eller trellden sitter altså igjen som vellykka subjekter. Det vil vise seg at trellden likevel har en annen mulighet for sjølbevissthet utenfor relasjonen, og dette skal vi komme tilbake til seinere i kapitlet.

Så langt har analysen av subjektet som anerkjent vist seg som en konfliktmodell. Herre-trell-relasjonen er en utilfredsstillende modell. Robert Williams kritiserer i *Hegel's ethics of recognition* (1997, ss. 10-13) mange Hegel-lesere – særlig i den franske tradisjonen<sup>9</sup> – for å ha tolket konflikten i kampen på liv og død som den sentrale analysen. De har betrakta relasjonen mellom herre og trell som endepunktet i Hegels modell. Dette er en forståelig tolkning all den tid Hegels redegjørelse for anerkjennelse i *Åndens fenomenologi* er en kritisk

---

<sup>9</sup> Simone de Beauvoir hevder for eksempel at Hegel «ser på selve bevisstheten som fundamentalt fiendtlig innstilt til enhver annen bevissthet» (Beauvoir, 1949/2000, s. 37).

analyse, hvor begreper og subjektforståelser og -relasjoner brytes ned og viser seg å være motstridende og utilfredsstillende. Den mer konstruktive anerkjennelsesfilosofien finnes i andre verker, som *Rettsfilosofien*.<sup>10</sup> I *Åndens fenomenologi* er Hegel opptatt av å avdekke svakheter med bestemte holdninger, men gjennom beskrivelsen av premissene for relasjonene blir det likevel klart at målet er en harmonisk relasjon. Som vi har sett, er målet et subjekt som bekreftes gjennom gjensidig anerkjennelse fra et annet subjekt. Herre-trell-relasjonen er ikke et eksempel på den situasjonen, og må forstås som en mislykka anerkjennelsesrelasjon. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å undersøke på hvilke måter relasjonen mellom voksne og barn kan være mislykka relasjoner for subjektdanning, og hvordan den eventuelt kan lykkes.

Det meste av denne oppgaven komme omhandler relasjonen mellom barn og voksne som en maktrelasjon. Den voksne har makt over barnet, og det gjør relasjonen asymmetrisk, og derfor potensielt problematisk for subjektdanning. Men i lys av Hegels herre-trell-dialektikk er det et annet problem som kanskje ikke er like åpenbart. Mange relasjoner mellom voksne og barn – særlig foreldre-barn-relasjonen – er prega av omsorg. Jeg skal ikke behandle de mulige utfordringene med omsorgsrelasjonen, eller diskutere om anerkjennelse er forenelig med omsorg eller ikke, men det er verdt å nevne at dette perspektivet åpner for en parallell til herre-trell-relasjonen. I en omsorgssituasjon tar den voksne på seg ansvaret for barnets behov, sånn trelen gjør for herren. Dette sier noe om relasjonen mellom de to. Hvis den voksne binder seg til å gjøre barnets liv til forsegværen – det som andre verdier måles ut fra – blir den voksne definert av den væremåten, og mister sin subjektivitet. Simone de Beauvoir beskriver i *Det annet kjønn* hvordan kvinnene blir fanget i en undertrykt relasjon (delvis) på grunn av en trang til å oppofre seg for barna sine, og at dette er med på å frata kvinnene muligheten til å dannes som subjekt (1949/2000, s. 613). Denne alternative måten å analysere relasjonen mellom barn og voksne illustrerer et viktig poeng ved Hegels teori som kan havne i bakgrunnen når vi undersøker relasjonen mellom barn og voksne: Det finnes ikke noe slikt som en anerkjennelsesrelasjon som er vellykka for bare den ene parten. Hvis barnet ikke kan dannes som subjekt i en relasjon til en voksen vil også den voksne, mislykkes i å bekreftes som subjekt.

---

<sup>10</sup> Jeg ser på det derfor som å ligge utenfor omfanget av denne oppgaven å gå gjennom helheten i Hegels sammenheng mellom samfunn og subjekt.

### ***Maktrelasjonens problem***

Subjektet streber altså mot å inngå i en «symbiose» med et annet subjekt, hvor den enes sjølbevissthet er betingta av at den anerkjennes av den andre som sjølbevisst. Jeget blir bare virkelig bevisst gjennom anerkjennelse fra et annet subjekt som jeget anerkjenner som subjekt. Vi snakker altså om en relasjon som er grunnleggende likestilt, siden hvert av subjektene må ha en grad av definisjonsmakt over den andre. Allerede her ser vi hovedproblemet når vi skal forsøke å hvordan subjektet dannes eller forekommer i barndommen. Siden anerkjennelsen må være gjensidig, må det være en grad av likeverd i forholdet mellom de to subjektene. Voksne har et paternalistisk forhold til barn, og barn forholder seg til voksne som autoriteter. Voksne har makt over barn, både gjennom at de rent fysisk er sterkere, gjennom at barn står i et fysisk avhengighetsforhold til voksne og gjennom at voksne har kunnskap, erfaring og kognitive ferdigheter som barn ikke har. Voksne mener ofte – og ofte med rette – at de vet barnets beste bedre enn barnet sjøl. Maktrelasjonen legitimeres av at den voksne ønsker det beste for barnet. Den voksne disponerer ressurser og sitter på kunnskap som barnet mangler. Derfor vil ikke barnet være i stand til å ta vare på seg sjøl, og vi anser det som legitimt med ulike grader av fysisk og sosial maktbruk fra den voksne til beste for barna. Ingen vil kritisere at foreldre bestemmer over hva barna deres skal ha til middag, eller fysisk hindrer dem fra å løpe ut i en trafikkert vei. Men sjøl om maktubalanse eller bruk av makt i seg sjøl ikke er moralsk problematisk, vil den være et hinder for subjektdanning gjennom anerkjennelse. Argumentene for maktbruk mot barn er nok gyldige, men maktbruk mot barn vil like fullt være instrumentell. Den voksne har satt seg et mål som den betrakter som barnets beste, og behandler barnet på den instrumentelt beste måten for å oppnå dette.

Denne beskrivelsen av maktbruk stemmer i stor grad overens med beskrivelsen til Hans Skjervheim av et tilskuerperspektiv til andre mennesker i *Deltakar og Tilskodar* (1996). Skjervheim skiller mellom to posisjoner en kan ha når en møter andre til samtaler: enten kan en engasjere seg i den andres meninger og utsagn, eller en kan innta et tilskuerperspektiv og forholde seg til det faktum at den andre mener noe. Når vi inntar et tilskuerperspektiv betrakter vi *det at* den andre kom med utsagnet som det interessante. Relasjonen her er ikke egentlig mellom to mennesker, men én relasjon inni en annen. «*Eg i relasjon til mitt sakstilhøve, faktum, og mitt sakstilhøve, som er den andre i relasjon til sitt sakstilhøve.*» (s. 72) I denne situasjonen er det altså ikke en relasjon mellom to subjekter, men bare to relasjoner til hver sine saksforhold. Den ene relasjonen er mellom sistnevnte subjekt og det

vedkommende måtte mene at er sant. Den andre relasjonen er mellom det andre subjektet, og det den mener at er sant: at det første subjektet har den bestemte relasjonen til sitt saksforhold. Bare ved å heller forholde seg til den andres påstand – som deltaker – kan relasjonen bli en relasjon mellom to subjekter. Hvis de to er deltakere i samme samtale om et saksforhold, vil de begge være en del av den samme verdenen i en treledda relasjon mellom de to subjektene og noe tredje.

Skjervheim kritiserer psykologien for å være et særdeles effektivt redskap for å innta et tilskuerperspektiv og gjøre den andre til et faktum (1996, s. 76). Istedenfor å ta for seg den andres påstand og argumenter, vil en som anvender psykologien, innta et tilskuerperspektiv og prøve å «diagnostisere» hva ved den andre som kan få han eller henne til å mene det. Ved hjelp av psykologien vil en ikke ha vansker med å finne en forklaring i den andres fortid. Kanskje en traumatisk og nå fortrenget opplevelse i barndommen? Kanskje mangelen på en sterk farsfigur? Skjervheim kritiserer psykologien for å være et angrep på den andre, siden en opptrer som tilskuer til dennes påstander, og bare er interessert i den andre som empirisk faktum. Hvis et barn sier at det er greit å slå, vil vi være tilbøyelige til å forsøke å få greie på hvilke hendelser som har gjort at barnet har danna den oppfatninga – «Hvor har du lært det?» – og se på det som vår oppgave å få barnet til å endre mening. Hvis vi gjør det, inntar vi en tilskuerposisjon, og står i fare for å utføre det vi kan kalle en teknisk oppdragelse, hvor vi kun betrakter barnet kausalt. Vi leter ikke etter grunner som taler for eller mot at det er greit, men etter grunner som kan forklare hvorfor barnet nå mener det, og vurderer mulige konsekvenser av at barnet har den oppfatningen. Når en er tilskuer til en annens oppfatninger, er det de kausale forbindelsene som er av betydning. Vi betrakter den andres meninger som et saksforhold, og gjør spørsmålet til hvilke årsaker det er til at den har de meningene. Et deltakerperspektiv vil være å sammen med barnet forsøke å komme fram til gode og dårlige argumenter for og mot, slik at både barnet og den voksne sammen kan forsøke å danne en riktig oppfatning.

I *Det instrumentalistiske mistaket* (1996) låner Skjervheim Immanuel Kants skille mellom tekniske – eller pragmatiske – handlinger og praktiske handlinger. Tekniske handlinger er handlinger som har et bestemt mål, og en beregning for hvilke midler en best bør bruke for å nå målet «basert på meir eller mindre godt verifisert eksperimentell kunnskap» (s. 246). Praktiske handlinger er de som foregår i et sosialt felt, og skillet mellom de to sammenfaller

med hvordan det er akseptabelt å behandle henholdsvis ting og mennesker.<sup>11</sup> Det gjør det problematisk å handle teknisk mot andre mennesker.

Ein slik strategi, som forresten er machiavellistisk, kan fungera, det veit vi alle. (...) Så lenge denne strategien ikkje vert faktisk universalisert, fungerer den som ein herredømeteknikk, i den augneblinken den vert universalisert, det vil seia i den augneblinken alle byrjar handla ut frå machiavellistiske prinsipp, fungerer den ikkje lenger. I staden hamnar ein i alle sin kamp mot alle, det vil seia i de situasjonen som er utgangspunktet i Hobbes sin filosofi. (1996, s. 247)

Å handle teknisk mot andre vil altså kunne fungere som et redskap for å få herredømme over andre, en annen formulering Skjervheim bruker for å beskrive hvilken funksjon tilskuerperspektivet har (Skjervheim, 1996, s. 75). *Det instrumentalistiske mistaket* er i utgangspunktet retta mot skolepolitikkenes vekt på empiriske forskningsresultater, men i denne sammenhengen er det spesielt interessant å merke seg sammenhengen Skjervheim trekker til utgangspunktet for Thomas Hobbes' naturtilstand. «Alle sin kamp mot alle» beskriver en lignende tilstand som Hegels «kamp på liv og død», og å handle teknisk mot barn vil derfor kunne føre til en tilstand med mange av de samme trekkene som herre-trell-relasjonen.

Oppdragelsessituasjoner som skal kunne bidra til subjektsdanninga må derfor være noe annet enn teknisk oppdragelse. I teknisk oppdragelse forholder ikke den voksne seg til barnet som et subjekt, men kun som noe som er påvirket av bestemte hendelser, og som videre lar seg påvirke av den voksnes responser. For at oppdragelse skal være subjektsdannende i et anerkjennelsesperspektiv, må det altså være snakk om en relasjonell oppdragelse. Idealet for oppdragelsen må være den gode samtalen, hvor barnet og den voksne sammen gjennom dialog kommer fram til en felles forståelse av virkeligheten, som er annerledes enn noe en av dem kunne kommet fram til på egenhånd. Mulighetene for en relasjonell oppdragelse vanskeliggjøres av at relasjonen er asymmetrisk, men det er flere typer situasjoner som har potensiale til å være noe annet enn instrumentell.

Vi har altså etablert at maktbruk mot den andre ikke kan være en del av en anerkjennende relasjon, uavhengig av om intensjonene er gode eller ikke. Men er det forskjell på makt og

---

<sup>11</sup> Et lignende skille finnes allerede hos Aristoteles (se for eksempel skillet mellom *praxis* og *poesis*, for eksempel i Den nikomakiske etikk (1140b)), men Skjervheim henter det fra Kant blant annet for å knytte praktiske handlinger opp mot det kategoriske imperativ, som forøvrig ligger utenfor innholdet i denne oppgaven.



maktbruk? Barn og voksne er nødvendigvis i en maktrelasjon, men det er ikke dermed sagt at den voksne alltid bruker makta si. En del relasjoner og situasjoner mellom voksne og barn kan ikke være subjektdannende, men noen kan det. Ikke alle møter mellom voksne og barn dreier seg om oppdragelse. I redegjøringa for Skjervheim har jeg tatt for gitt at oppdragelsen fungerer instrumentelt – at de voksne har et mål de ønsker å oppnå for barna og handler formålsrasjonelt for å nå det målet, – og vist hvordan det skaper problemer for subjektdanning. Både Hegel og Skjervheim stiller opp den instrumentelle, objektiverte relasjonen til den andre som en kontrast til det anerkjennende og anerkjente subjektet – og som prototypen på asymmetriske relasjoner. Men det vil være en feil å påstå at alt som utgjør oppdragelsen, har en målorientert voksen som er bevisst på hva den ønsker og ikke ønsker at barnet skal mene eller gjøre. Noen ganger er det ting voksne mener bestemt at barn må lære, men i de fleste situasjoner hvor barn og voksne omgås, har ikke den voksne en bestemt plan for middel og mål.

I *Pedagogikk og samfunnsforandring 2* (1992) skiller Erling Lars Dale mellom pedagogikk og oppdragelse. Han skriver at mens førstnevnte er en teoretisk virksomhet som omhandler begrepsdrøfting, dialoger og argumentasjon, er oppdragelse en praksis som preges av det Dale kaller *handlingstvang*. Når en voksen er i en oppdragelsessituasjon med et barn, skjer det hele tida nye og unike situasjoner som den voksne er nødt til å reagere på. Handlingstvangen er uavhengig av om vi er forberedt på hvordan vi skal handle, eller har diskutert problemstillingen vi står overfor. «Diskusjonen er i prinsippet uendelig» (Dale, 1992, s. 115), men vi er likevel nødt til å handle. Tvert imot kan det virke som ønsket om å komme fram til et endelig svar på hvordan vi skal handle i oppdragelsen, gjør at vi utvikler et fastsatt svar på hvordan oppdragelse skal fungere, og ender opp med å gjøre oppdragelsen til en teknikk. At oppdragelse er mer enn de bevisste valgene vi gjør med instrumentell begrunnelse, er et gjennomgangstema. Sosiologen Emile Durkheim påpeker at oppdragelsen og oppdragelsens innflytelse på barna «gør sig ikke alene gældende i de meget korte øjeblikke, når forældre og lærere bevidst underviser og udtrykkelig videregiver resultatet af deres erfaring» (Durkheim, 1975, s. 60). Vi skal komme tilbake til hvilken rolle det ubevisste kan ha i tredje kapittel, men dette stemmer nok godt overens med intuisjonen til de fleste av oss også. Vi er helt klart i stand til å innta den oppdragende – eller tekniske – rollen jeg har beskrevet over, men det vil ikke være den eneste innstillingen vi har til barn. Vi kan til og med se for oss situasjoner som eksplisitt er ikke-tekniske. Besteforeldre som ikke har oppdrageransvar for barnebarna vil for eksempel kunne forholde seg annerledes til dem enn foreldre kan. Like viktig for

oppdragelsen er de situasjonene der de voksne genuint er opptatt av barnas perspektiv. Ikke fordi de mener at det er viktig at barnet har det rette perspektivet, men fordi de bryr seg om barnet. Hvis et barn gråter og trenger trøst, vil ikke den voksne spørsmål om hva som er galt ha et instrumentelt mål. Det kan være ene og alene fordi det er viktig for både den voksne og barnet å forstå hva som gjør barnet lei seg. Når vi skal se på prosjekter som arena for anerkjennelse, vil det også være et sentralt poeng at de voksne har en innvirkning på hvilke prosjekter barn kan påta seg, men i spennet av akseptable og tilgjengelige prosjekter er ikke instrumentaliteten som beskrevet over den samme. Det betyr ikke at relasjonen mellom barn og voksne plutselig er likeverdig, men det åpner for at gjensidig anerkjennelse mellom barn og voksne ikke er umulig.

Dale peker på at barneoppdragelse består av nettopp å ta ansvar for avgjørelsene som er til barnets beste, men at den voksne må begrense seg til de avgjørelsene barnet ikke kan ta sjøl (Dale, 1992, s. 118). Oppdragelsen har som funksjon å oppheve seg sjøl, sånn at barnet kan bli voksen. Og her er vi ved kjernen av problemet. Det pedagogiske paradokset er at oppdragelse, autoritet og asymmetriske maktforhold skal anvendes for å skape et likeverdig subjekt som kan ta sine egne valg.<sup>12</sup> Problemet med anerkjennelse i barn-voksen-relasjoner kan forstås som en avart eller en omformulering av dette paradokset. Det oppstår fordi målet oppdrageren har for barnets framtid umulig kan ha en eksplisitt teknikk som virkemiddel, siden målet er at barnet skal bli et sånt subjekt som det ikke er legitimt å bruke teknikker på. Ifølge Dale må den voksne gjøre en vurdering av hvilke situasjoner barnet sjøl er i stand til å ta ansvar i, og i hvilke situasjoner den voksne må ta ansvar for barnets beste. Det innebærer altså – det som kan virke selvfølgelig – at oppdragelsen må skje gradvis og situasjonsbestemt. Ved å bli tildelt ansvar for seg sjøl i ytterst små situasjoner lærer barnet å ta stadig større ansvar. Vi skal se seinere at å avgrense og utvide et område for subjektivitet er sentralt i utviklingen av barns identitet. Sånn ser det ut til å være for anerkjennelsen også. Forutsatt at det finnes så mye som en ytterst liten mulighet for gjensidig anerkjennelse mellom voksne og barn i én enkelt situasjon, kan denne kultiveres og være det første utgangspunktet for subjektdanning.

### ***Sjølbevissthet gjennom tingene***

Til tross for at den asymmetriske relasjonen mellom en herre og en trell ikke er tilstrekkelig til å bli en anerkjennelsesrelasjon, så viser Hegel at en viss form for sjølbevissthet – og derfor

---

<sup>12</sup> Dale nevner paradokset (s. 119). Se for øvrig Oettingen (2001).

subjektdanning – kan komme ut av relasjonen. Verken herren eller trelen kan oppnå anerkjennelse i relasjonen til hverandre, men relasjonen til herren former trellens forhold til naturen – objektene i verden – på en måte som gjør at trelen likevel kan oppnå en form for sjølbevissthet. Herren tvinger trelen til å arbeide kontinuerlig i naturen, men uten å få tilfredsstilt begjæret. Det gjør at trelen rekker å utvikle en relasjon til naturen som noe annet enn som et objekt for tilfredsstillelse av begjær. Gjennom arbeidet får tingene som trelen arbeider med en sjølstendighet. «Den arbeidende bevissthet kommer altså gjennom dette til anskuelsen av den selvstendige væren som en anskuelse av *seg selv*» (Hegel, 1807/2009, s. 149). Vi skal se nærmere på Karl Marx og Simone de Beauvoir, som begge bygger videre på en variant av en forståelse av subjektet som anerkjent, som legger vekt på trellens situasjon og sjølbevissthet gjennom en relasjon til tingene.

### *Arbeid*

Karl Marx bygger videre på trellens mulighet til sjølbevissthet gjennom sin arbeidsteori. I *Det fremmedgjorte arbeid* (1970) presenterer han arbeidet – bearbeidinga av naturen – som den måten mennesket identifiserer både seg sjøl og andre som en del av verden. «Nettopp ved å bearbeide den tinglige verden bekrefter menneske seg selv som et artsvesen. (...) Gjennom den fremtrer naturen som *dets* verk og *dets* virkelighet.» (s. 110) I møtet med den andre var det vanskelig å få kontroll over hvordan vår subjektive verden blir oppfatta, men gjennom å skape verden sjøl får trelen tilgang til en verden som kan bekrefte sjølbevisstheten. Ved å arbeide kontinuerlig og metodisk med å dekke de fysiske behovene våre blir vi bevisste på det rent materielle og reproduktive ved menneskenaturen, og siden vi arbeider for å dekke våre egne fysiske behov får vi et eierskap til vårt eget liv. Isolert sett arbeider vi kun for å kunne fortsette å arbeide. Arbeidet opprettholder livet, men forutsetter samtidig at deler av livet settes av til å fortsette å arbeide for å opprettholde det. Men når det er vårt eget liv vi arbeider for å opprettholde, får arbeidet en annen betydning utover å peke framover mot nytt arbeid. Når arbeidet ikke er fremmedgjort, vil vi kunne peke på resultatene av arbeidet, og si «Dette er meg». Og når vi er ansvarlige for vår egen kontinuerlige livsopprettholdelse, vil «dette» som vi peker på, ikke bare være den fysiske kroppen som vi konstant holder i live ved hjelp av næring, men også de fysiske resultatene av arbeidet vårt. Hos mennesker er det en avstand mellom oss og virksomheten som skal til for å opprettholde livet vårt. «Mennesket gjør selve sin livsvirksomhet til gjenstand for vilje og for bevissthet. Det har bevisst livsvirksomhet. Den er ikke noen bestemmelse som det umiddelbart flyter sammen med» (Marx, 1970, s. 109). Mennesket er i stand til å definere seg sjøl som noe annet enn det arbeidet det har utført – å

vite at resultatet av arbeidet ikke er en del av bevisstheten<sup>13</sup> – samtidig som det kan identifisere resultatene av arbeidet som resultatet av sin vilje og bevissthet. Ifølge Hegel gir herre-trell-relasjonen en varighet til trellens arbeid fordi det ikke gir en umiddelbar tilfredstilling av begjæret. Marx bygger i stor grad videre på Hegels analyse av trellens situasjon. Vi skal ikke gå nærmere inn på hva Marx mener er årsaken til at trelle i praksis likevel ikke oppnår denne sjølbevisstheten. Det er nok å vite at forholdet mellom liv og livsvirksomhet på den ene sida og bevisstheten på den andre tillater virksomhet i verden å være utgangspunktet for subjektdanning.

### *Prosjektene*

Eksistensialisten Simone de Beauvoir bygger videre på synet på sjølbevissthet gjennom anerkjennelse når hun presenterer *prosjektene* som måten mennesker kan bygge opp en autentisk identitet på.<sup>14</sup> Vi kan ikke basere identiteten vår på en beskrivelse av noe som er, siden det vil medføre at vi ikke kan ønske oss forandring, og hvis noe ved beskrivelsen vår skulle endre seg, mister vi også den identiteten. Men å forsøke å identifisere seg utelukkende med ønsker og mål for framtida får det samme problemet, siden identiteten vår forsvinner i det øyeblikket ønsket realiseres. «[F]or en væren som i utgangspunktet faller nøyaktig sammen med seg selv, som er perfekt fylde, ville ikke begrepet bør-være ha noen mening» (Beauvoir, 1944/2009, s. 39). Å identifisere oss med det vi har gjort, er altså ikke nok, siden å peke på noe som allerede finnes vil gjøre subjektet statisk og uforanderlig. Løsningen som Beauvoir presenterer, er at vi danner en sjølbevissthet gjennom prosjekter som kombinerer det å skape en identitet gjennom bearbeiding av verden med den anerkjennelsen vi får fra andre mennesker når de betrakter oss og prosjektene våre. Resultatet vil i seg sjøl være utilstrekkelig, men bare å strebe i retning av et mål vil gjøre prosjektene verdifulle for oss. «[J]eg trives i selve denne anstrengelsen mot en umulig besittelse» (s. 94).

I *Hegel's Ethics of Recognition* kritiserer Robert R. Williams Hegel for å være inkonsistent når han hevder at trelle kan oppnå sjølbevissthet gjennom arbeidet, etter å ha lagt mye vekt på sjølbevissthet gjennom anerkjennelse (1997, s. 66). Men Beauvoirs beskrivelse av prosjekter kan kaste lys over denne forståelsen av sjølbevissthet. Prosjektene oppstår ikke i et vakuum, men er avhengig av en bestemt situasjon for å kunne ta form. Utfordringen Beauvoir beskriver – at vi ikke fullt ut kan ønske oppfyllelsen av våre mål – har likhetstrekk med

---

<sup>13</sup> I motsetning til dyr, som Marx sier at *er* sin virksomhet. (s. 109)

<sup>14</sup> For en beskrivelse av hvordan Beauvoir er inspirert av Hegels herre-trell-dialektikk, se (Shukla, 2018)

Hegels begrunnelse for at begjæret ikke i utgangspunktet kan være tilstrekkelig for sjølbevisstheten. Det som tillater bearbeidinga av verden å være utgangspunkt for sjølbevissthet, er at den inngår i en kontekst som gir den varighet. Gjennom forholdet til herren blir Hegels trell nødt til å utsette behovstilfredstilling, sånn at resultatene av arbeidet vedvarer og kan bidra med framtidig tilfredstilling av behov – både herrens og trelens egne. Sjøl om trelens subjektdanning skjer i forholdet mellom trelen og tingen, er det bare fordi dette skjer i kontekst av forholdet til herren, at arbeidet ikke ender opp på samme måte som den tidligere behovstilfredsstillinga. Ifølge Beauvoir blir prosjektene identitetsskapende når andre mennesker anerkjenner resultatet som en del av sin verden, og velger å bygge videre på dem for sine egne prosjekter. Når trelen ser herrens forhold til arbeidet, ser han også at alt herren gjør, kan føres tilbake til han, siden hele herrens livsoppretholdelse kan ledes tilbake hit. Vissheten om at prosjektene vil bli tatt i bruk av noen andre, gjør at selve arbeidet med dem blir meningsfylt for subjektdanninga, uten at dette reduseres til et middel for herrens livsoppretholdelse.

### ***Den ikke-naturlige barndommen***

Relasjonen mellom barn og voksne skiller seg fra den mellom herren og trelen på et vesentlig punkt. Begge relasjonene er asymmetriske, men relasjonene til naturen og til fysiske behov er ikke de samme. Mens herren er avhengig av trelen gjennom arbeidet som bare sistnevnte utfører, er det barnet, den med minst makt i relasjonen, som er fysisk avhengig av den voksne. Og sjøl om opplevelser i naturen kan være positivt for barn, vil det være kontroversielt å påstå at barn har et så bevisst forhold til naturen at den kan være subjektdannende uten varigheten som følger med institusjonalisert behovstilfredstillelse.<sup>15</sup> Tvert imot går avhengighetsrelasjonen og maktrelasjonen den samme veien forholdet mellom voksen og barn. Den voksne har en uavhengighet som gir et bedre utgangspunkt for subjektdanning. Særlig hvis vi tar med i betraktning at den voksne i en helt annen grad enn barnet står fritt til å forlate relasjonen og inngå relasjoner med andre subjekter, uavhengig av relasjonen til barnet.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Jean-Jacques Rousseau er kanskje den som er mest kjent for å argumentere for en oppdragelse på landsbygda, i *Emile, eller Om oppdragelsen* (Rousseau, 1762/2010), av hensyn til både den fysiske og mentale utviklingen. «Menneskene er ikke skapt til å leve opphopet i maurtuer, men spredt rundt på jorden de skal dyrke. Jo mer de samler seg, desto mer forderver de hverandre.», skriver han når han redegjør for hvor han ønsker å oppdra Emile til den perfekte oppdragelse (s. 47). Og flere av eksemplene på oppdragelsessituasjoner finner sted i møte med naturen (se f.eks. s. 98-100).

<sup>16</sup> Som vi så tidligere vil vi nok kunne argumentere for at hvis vi legger vekt på omsorg eller empati i pedagogikken vil vi kunne argumentere for at den voksne *ikke* står fri til å etterlate et barn etter eget

Hegels trell får en åpning for subjektdanning gjennom arbeidet med naturen. Marx forklarer hvorfor denne subjektdanninga heller ikke fungerer i praksis – under kapitalismen –, ved å vise til hvordan arbeidere fremmedgjøres fra arbeidet sitt (Marx, 1970, s. 104). De ser ikke lenger at de er opphavet til endringene de forårsaker, og at de har seg sjøl å takke for livet. Hvis barn skulle inngå i en relasjon til naturen som ikke også var i relasjon til den voksne, ville barnet allerede i utgangspunktet vært fremmedgjort på grunn av rollen den voksne spiller for barnets livsoppretholdelse. Barn kommer ikke unna subjektdanningas krav om gjensidig anerkjennelse. For at prosjektene skal kunne være identitetsdannende må de anerkjennes ved at andre tar del i dem, og bygger videre på resultatene. Dette er kriteriene for barns anerkjennelsesrelasjoner også, og det later det i det minste ikke til å være prinsipielt umulig. Det neste spørsmålet er derfor om de kravene kan innfris på en tilfredsstillende måte. Vi skal se at det er ytterligere hindringer for en vellykka anerkjennelsesrelasjon mellom subjekter.

### ***Gravalvoret***

Simone de Beauvoir hevder at barn betrakter voksne som guder (Beauvoir, 1949/2000, s. 331). Det vil si at de betrakter de lovene og levereglene som den voksne kommer med som absolutte. «Det som karakteriserer barnets situasjon, er at det er kastet ut i et univers som det ikke har bidratt til å danne, (...) og som fremstår som en absolutt størrelse det bare må underkaste seg» (Beauvoir, 1944/2009, s. 108). Barn lever, ifølge Beauvoir i det hun kaller en *gravalvorlig* verden hvor verdiene betraktes som «fullt ferdige ting», og voksne kjenner til og kan formidle hva som er godt og ondt. Dette skaper problemer for muligheten for anerkjennelse. For det første vanskeliggjør det i det hele tatt at barn kan oppfatte prosjektene sine som varige. Siden det at alle ting i verden er et resultat av tidligere prosjekter ikke er tydelig for barn, er det heller ikke åpenbart at de sjøl kan gjøre sånne endringer. Derfor er det heller ikke tydelig at deres egne prosjekter kommer til å få en varighet og kan arbeides videre med på samme måte som deres prosjekter er videre arbeid med tidligere prosjekter. Dette kan motvirkes med erfaring. Hvis et barn ser at noe hun har tilført til verden gjennom et prosjekt, tas i bruk av andre nye prosjekter kan hun innse at hennes nye prosjekter kan få denne rollen.

---

forgodtbefinnende. Også Dales begrep om handlingstvang indikerer dette. Men at den voksne kan være tvunget til å inngå en relasjon med barnet av hensyn til en følelse av omsorg ser ikke ut til å hindre den voksne i å likevel stå friere til å forlate barnet i bestemte øyeblikk for å inngå relasjoner som i liten eller ingen grad er påvirket av relasjonen til barnet. Mens barnet ikke har denne muligheten – om ikke annet på grunn av den fysiske avhengigheten.

Men det kan likevel være utfordrende å faktisk innse hvilken rolle prosjektene har, siden denne innsikten ser ut til å kreve en bestemt relasjon til den andre.

Hvis Beauvoir har rett i at barns verden er gravalvorlig, får det konsekvenser for muligheten for subjektdanning. Når alle begrepene er fullt ut definerte, vil alt barnet kan forsøke å gjøre, bare forstås som et nytt tilfelle av noe de voksne allerede har et språk for og en forståelse av. Derfor blir ikke prosjektene noe nytt, men bare tilfeller av noe som allerede eksisterer. Alt blir bare en rollelek i ordets mest konkrete betydning, som utspillingen av kjente roller om igjen. Dette er et problem for barns frihet, men vi kan fortsatt forestille oss at barn kan ha begrensa prosjekter innenfor en gravalvorlig verden. De kan fortsatt forsøke å oppnå *sin* variant av et bestemt begrep. Et større problem er at synet på de voksne innenfor en gravalvorlig verden gjør anerkjennelse umulig. At Beauvoir mener at barn de første leveårene betrakter de voksne som guder, betyr ikke bare at den voksne har makt over barnet, men også at det i barnets øyne har en spesiell og eksistensiell status. Gudene, som verdiene og tingene, er ferdige ting i barnets verden. Barn oppfatter ikke de voksne som noen som stadig står overfor problemer med å finne ut hvem de er, men som allerede definert og med en definisjonsmakt eller kunnskap som gjør at de voksnes påstander og beskrivelser også beskriver ferdige ting. De voksne har «makt til å gi barnet væren» (Beauvoir, 1949/2000, s. 331), ifølge Beauvoir. Det er under den voksnes blikk at barnet kan begynne å forstå seg sjøl som en person. Men den væren barnet får gjennom den voksnes ros, er en «lykkelig passivitet», fordi den er ensidig definert av den voksne. Den er «trelldommen i den voksnes blikk». Når den voksne roser barnet, gjør de det fra en eksistensielt sikrere posisjon, og – som i trellens forhold til herren – kan barnet lett definere seg ut fra den statusen den voksne gir dem. Det er behagelig fordi det virker sikkert. Hvis den voksnes status som en gudeskikkelse er utvilsom vil også den rosen den vokse gir barnet, hjelpe barnet til å stå på sikker grunn. Med utgangspunkt i Hegel ser vi med det samme at dette ikke er en tilfredsstillende subjektstatus, av samme grunn som trellden ikke kan oppnå sjølbevissthet i møtet med herren. En gud er ikke et fritt subjekt, siden den framstår som fullstendig og sjøltilstrekkelig uten anerkjennelse fra et annet subjekt. Derfor vil den heller ikke kunne anerkjenne barnet. Ros fra den voksne kan derfor heller ikke være subjektdannende for barnet, all den tid den voksne ikke setter sin subjektivitet på spill idet den gir barnet ros. Den voksnes skryt og ros av barnet kan ikke betraktes som anerkjennelse, siden den kun går den ene veien. I motsetning til anerkjennelse er ikke rosen avhengig av gjensidighet, og den kan derfor ikke virke subjektdannende.

I Beauvoirs feministiske analyse kritiserer hun at kvinnen må bygge sin identitet på mannens identitet, siden kvinnen er fratatt muligheten til å utføre sine egne prosjekter i møte med andre frie mennesker. Men det kan tenkes at det som er en situasjon som hindrer subjektivitet for voksne mennesker, kan bidra til subjektdanning hvis barn er i den. Barnets hindring for å oppnå subjektdanning gjennom naturen er i så fall at de ikke oppfatter seg sjøl som i stand til å forandre verden i noen signifikant grad. Tvert imot oppfatter de ingen som i stand til det, ifølge Beauvoir, siden alt er ferdig allerede. Men gjennom å utøve forandring sammen med en voksen kan dette synet på verden som ferdig utfordres. Ingen av dem vil kunne oppnå tilstrekkelig anerkjennelse fra den andre, men barnet vil kunne få utfordra sitt syn på verden, og dermed få anledning til å forsøke seg med andre prosjekter.

### ***Det skapende barnet***

Beauvoirs beskrivelse av barnets verden som gravalvorlig gir ikke en realistisk beskrivelse av barns situasjon i de fleste tilfeller. I neste kapittel skal vi behandle Hannah Arendts subjektdanning til politisk samfunnsborger mer inngående, men allerede for anerkjennelseessubjektet er hennes begrep om *natalitet* interessant. I *Vita activa* beskriver Arendt hvordan vårt forhold til verden – som i hennes begrepsapparat er satt sammen av varige og menneskeskapte ting – er prega av at vi veit at vi er født inn i verden på et bestemt tidspunkt (Arendt, 1958/1996, s. 179).<sup>17</sup> Vi ser av verdens varighet og endring over tid at den har eksistert før oss, sånn også Beauvoir legger vekt på, men siden vi også ser at nye ting kan fødes inn i verden, forstår vi også at den kan endres. Verdens er ikke uforanderlig, men kumulativ. Vi ser at ting var på en bestemt måte før, at nye ting kommer til, og at de gamle viser tegn på å eldes. Fra første gang barnet knuser et av glassene i et servise eller lager et skår i spisebordet opplever det varighetens natalitet. Spisebordet og dekketøyet finnes fortsatt, men nå med et tomrom i skapet der det siste glasset skulle stå, eller med en fysisk markør på barnets egne bevegelser og handlinger skåret inn i treverket. I min egen barndom hadde vi et leksikon i mange bind, som det var spennende å bla i. En dag fikk jeg vite at de en gang hadde hatt smussomslag i papir, men at jeg som baby hadde revet noen av dem i stykker, så nå var alle kasta. Jeg visste godt at leksikonet var eldre enn meg, men nå fikk jeg også vite at jeg hadde satt mitt eget preg på min verden. Med en sånn innsikt framstår ikke lenger verden like gravalvorlig som Beauvoir vil ha det til. Noe er gitt, verden fantes før meg, men med det som

---

<sup>17</sup> Den norske oversettelsen av *Vita activa* bruker ikke begrepet natalitet mer enn én gang, men konseptet om at enhver fødsel og ethvert tilskudd til verden innebærer noe nytt – i tillegg til en fortsettelse av det gamle – kommer bedre fram med et konkret begrep.



utgangspunkt kan ikke barnet unngå å få øye på at det selv preger sine egne omgivelser. Denne opplevelsen av tid gjør at Beauvoirs beskrivelse av en gravalvorlig situasjon ikke gjelder for alle barn hele tida. De situasjonene hvor barn opplever begrepene som gitte, vil være problematiske for subjektsdanning, men det gjelder langt fra alle situasjoner.

Som vi har sett er det bare noen av formene for interaksjon mellom barn og voksne som er prinsipielt problematisk for subjektsdanning. Det er flere situasjoner hvor barn og voksne i øyeblikket kan oppnå en grad av likeverdighet, idet de sammen er retta mot et felles prosjekt, men relasjonen står hele tiden ovenfor en risiko for å skli over i «den tekniske oppdragelsens domene» og dermed innsette en asymmetri mellom dem. Siden det er den voksnes oppgave å vurdere hvilke relasjoner som skal være anerkjennende og hvilke som skal være oppdragende, kan det likevel skape problemer for danninga av et varig subjekt. Ifølge Dale må hvilke situasjoner som hører hjemme i hvilke kategorier, endre seg over tid i tråd med at barnet vokser, noe som gjør det vanskelig å adskille de to formene for relasjon fullstendig. Forholdet mellom barn og voksne er for asymmetrisk til å kunne utgjøre en fullstendig subjektsdannende relasjon. Det vil alltid være en betydelig risiko for at relasjonen sklir over i den tekniske oppdragelsens domene, og skillet mellom hvilke situasjoner som skal behandles på hvilken måte, er ikke – og kan ikke være – åpenbart. Men barnas erfaringer med anerkjennelsessituasjoner, eller situasjoner som ligner på anerkjennelse, vil gjøre anerkjennelsen tilgjengelig for barnet, slik at det er i stand til å oppsøke og erfare reell anerkjennelse seinere. Barndommen må inneholde en proto-ankjennelse i hegeliansk forstand. I tillegg er det potensielt problematisk for barn som subjekter at de ikke gis noen varighet. Hvis det er anerkjennelsesrelasjonene som danner subjektet, hva skjer da med barnet i de situasjonene som ikke er basert på anerkjennelse? I neste kapittel vil jeg arbeide videre med Hannah Arendts filosofi for å svare på noen av spørsmålene som gjør seg gjeldende når vi har sett på subjektet hovedsakelig som anerkjent.



## Hannah Arendt

I forrige kapittel undersøkte vi subjektsdanning forstått som utvikling av anerkjennelse mellom to likeverdige subjekter, og hvilke konsekvenser det fikk for synet på barns subjektivitet.<sup>18</sup> I dette kapitlet vil jeg anvende Hannah Arendts *Vita Activa Det virksomme liv* (1958/1996) for å se på subjektsdanning som *borgerdanning*. Subjektet forstås altså hovedsakelig eller i betydelig grad som samfunnsborger.<sup>19</sup> Målet med å dannes som subjekt er altså å integreres i et politisk fellesskap som en borger med den samme statusen som andre borgere, og som handler på måter som er i tråd med det politiske fellesskapet.

### *Subjektsdanning i Vita Activa*

For å forstå Arendts subjektsforståelse må vi først forstå hvordan hun deler inn sin undersøkelse av mennesket. I *Vita Activa* undersøker hun menneskets virksomme liv, som hun omtaler med det greske begrepet, det vil si hvordan vi oppfører oss når vi på ulike måter driver med aktiviteter, til forskjell fra i *vita contemplativa* – livet i kontemplasjon – som hun mener har fått for mye oppmerksomhet i filosofihistoriens forsøk på å beskrive mennesket (Arendt, 1958/1996, s. 34). Det viktigste å merke seg med denne inndelinga, er at Arendt mener at de ulike delene av menneskelivet underlegges ulike regler for hva som skal styre dem. Arendt kritiserer sin egen samtid for at aktiviteter som burde hørt inn under én del av det virksomme liv, utføres som om den tilhører en annen, med de reglene og forventningene som hører til den. Det betyr at heller enn deskriptiv framstilling av menneskelig virksomhet, kan vi se på de ulike kategoriene som en normativ inndeling av hvordan virksomheten vår burde organiseres. Hun beskriver tre forskjellige måter vi kan utføre aktiviteter på – tre forskjellige måter å virke som menneske på – med hver sin *modus operandi*: å arbeide som *animal laborans*, å produsere som *homo faber* og å handle og tale som *zoon politikon*. Vi skal se at de tre delene av mennesket følger ulike handlingsregler og dannes på ulike måter.

---

<sup>18</sup> Det finnes betydelig overlapp mellom subjektsforståelsene til Hegel og Arendt, og jeg forsøker ikke å etablere en konflikt mellom dem. Målet mitt er snarere å bruke bestemte elementer for å illustrere forskjellige fokus en kan ha i undersøkelsen av barns subjektsdanning.

<sup>19</sup> Allerede begrepet «danning» gir en del folkelige assosiasjoner enten til tradisjonell skikk og bruk i øvre lag av befolkninga, eller til opplæring i og introduksjon til bestemte former for kulturuttrykk. Uttrykket «borgerdanning» risikerer kanskje også å vekke politiske assosiasjoner. Det er to grunner til at jeg likevel velger å bruke dette begrepet. 1) For det første er det språklig sett et godt uttrykk som, i den radikale bokmålsformen, tilsynelatende ikke er brukt om noe annet før, men som 2) godt beskriver det faglige fenomenet jeg ønsker å beskrive.

### *Det arbeidende og det produserende mennesket*

Arendt kritiserer Marx for å ikke skille tilstrekkelig mellom det hun kaller arbeid og det hun kaller produksjon, eller mer spesifikt for å ha oversett at produksjonen foregår – eller bør foregå – på en annen måte enn arbeidet. Når Arendt beskriver mennesket som *animal laborans* – det arbeidende dyret – er det i stor grad Marx' beskrivelse av arbeid hun tar utgangspunkt i. Mennesket er avhengig av å kontinuerlig opprettholde livet ved å tilfredsstille behov som hele tiden dukker opp på nytt.

Livet er et forløp som over alt bruker opp, sliter ut og reduserer det bestandige, inntil død materie, avfallsproduktet av enkelte, små sykliske livsprosesser finner tilbake til naturens eget, altomfattende og veldige kretsløp, som ikke kjenner noen begynnelse eller slutt, og hvor alle naturlige ting beveger seg i en uforanderlig, dødløs gjentakelse. (Arendt, 1958/1996, s. 102)

Arendt slutter seg til Hegel og Marx' beskrivelse av arbeid som en del av et sirkulært samspill med naturen, som er nødvendig for å opprettholde subjektet. Arbeidet består av å bearbeide naturen og konsumere resultatene av arbeidet, før prosessen må starte på nytt. I den grad mennesket er et arbeidende dyr er det ikke problematisk at vi arbeider for å konsumere for så å kunne fortsette å arbeide. Tvert imot gjør sirkulariteten i arbeidet med naturen at tanken om at den ene handlingen kun utføres som et middel for å oppnå en annen er feilslått. «Arbeidets velsignelse består i at strev og lønn følger hverandre i den samme regelmessige rytmen som arbeid og måltid, matlaging og fortæring, slik at hele dette forløpet ledsages av en lystfølelse, som når en frisk kropp fungerer.» (Arendt, 1958/1996, ss. 110-111) Arbeid og konsum står ikke i et instrumentelt forhold til hverandre, men er begge en del av livet. Ideelt sett er arbeidet ikke noe vi ser på som negativt og helst vil unngå, men en del av en væremåte vi innimellom må innta fordi den er en del av å være levende. Arendt legger vekt på at hele prosessen er tilstrekkelig i seg sjøl. Vi arbeider ikke for å spise, og vi spiser ikke for å arbeide, men gjør begge deler som en del av en sirkulær natur. Det er heller ikke sånn at vi bare spiser og arbeider for å kunne gjøre andre ting. Arendt peker på at vi opplever denne sirkulære tilknytningen til naturen som et gode.

Arendt skiller *animal laborans* fra *homo faber* – det skapende mennesket. Arbeidet kan identifiseres ved at den ender opp i varer, som nødvendigvis konsumeres og føres tilbake til naturen når de brukes (Arendt, 1958/1996, s. 120). Du kan ikke bruke et brød uten å samtidig

bruke det opp. *Homo faber* derimot produserer *ting*, som karakteriseres ved at de har en varighet. De brukes ikke nødvendigvis opp gjennom bruk, men kan settes til side og brukes flere ganger. Ting kan gå i stykket, men til forskjell fra varer er tingene ment for å kunne brukes til en oppgave og etterlates i samme tilstand når oppgaven er ferdig. I marxistisk arbeidsverditeori vil en gjenstands verdi beregnes til summen av antall arbeidstimer som er brukt til å produsere den, inkludert en del av produksjonsmidlene som har blitt brukt for å skape den (Marx, 1970, ss. 117-127). Hvis vi vil beregne verdien av en stabel med ved, trenger vi først antall timer tømmerhoggeren brukte på å lage den, og deretter hvor mange arbeidstimer som ligger i å lage øksa hun brukte delt på antall vedstabler øksa kan brukes til å lage i sin levetid. Denne analysen kan kanskje være nyttig i økonomien, men den gir ikke et riktig bilde av hvordan vi faktisk ser på vår egen virksomhet. Vertfall ikke i alle tilfellene den forsøker å beskrive. Vi anser ikke tømmerhoggeren for å ha «brukt opp» deler av øksa. Når vi produserer noe, ser vi ikke på det som en konsumvare som sakte går i oppløsning mens vi bruker den opp. Vi ser på den som noe vi skaper for å bli en del av verden. Hvis ikke veden brennes opp vil den heller ikke kunne brukes. Den er en konsumvare som er skapt for å inngå i naturens sirkularitet. Hvis vi sammenligner den med en øks eller et bord, vil vi se at disse ikke deler dette behovet for å bli konsumert (Arendt, 1958/1996, s. 99). Vi kan tenke oss et spisebord som aldri går i stykker, men som likevel utfyller sin funksjon perfekt. Når vi produserer en ting, lager vi den med tanke på at den skal vare.

Det at tingene likevel ikke varer evig, kombinert med at vi kan skape nye ting gjør at tingene utgjør en verden, som skiller seg fra den sirkulære naturen, og som består av menneskeskapte ting som vi og andre mennesker har en felles historie med. Verden er ikke statisk, for det blir produsert nye ting. Men den er heller ikke sirkulær, for de nye tingene som produseres, kan ikke reduseres til erstatninger for de gamle tingene. Verden er kumulativ, for alle nye ting som blir produsert blir det mot en bakgrunn av den verdenen de oppstår i (Arendt, 1958/1996, ss. 136-137). Når en ny ting blir laga, erstatter den ikke direkte en annen ting, men legges til en verden som allerede finnes. Noen ganger går ting i stykker, men vanligvis vil de først utsettes for slitasje og vitne om at de en gang har vært nyere. Hvis vi lager nye ting for å erstatte de som går i stykker, vil de inngå i en annen kontekst. Jeg foregreip dette i forrige kapittel ved å introdusere begrepet natalitet. *Homo faber* skaper noe nytt som vi sammen kan forholde oss til som en del av verden. Vi opplever verden som bestående av varige ting som vi kan omgås og bruke, og som har en historie. De oppsto på et tidspunkt, de endrer seg over tid, og de kommer en gang til å forgå. At vi ser verden som en historie, hvor både vi og tingene

har et «før» og et «etter», gjør det klart for oss at nye ting kan oppstå, og at vi sjøl kan være den som får det til å skje. Mens naturen er sirkulær og de individuelle delene av den er tilfeldige, skaper det kumulative ved verden en tid. Uten tingverden er det eneste som finnes de sirkulære prosessene, hvor det ene eksemplaret kan erstattes av et annet. To stykker brød kan være ulike, men i den naturlige prosessen spiller det ikke noen rolle hvilket av dem vi spiser. Først når vi skiller ut en verden fra naturen, kommer både vi sjøl og det vi produserer over denne likegyldigheten. Historien oppstår ved at vi kan peke på at varige ting blei laga i ulike kontekster i en bestemt rekkefølge, og det gir mening å tenke på en framtid fordi vi veit at tingene slites over tid, og at vi og andre kan lage nye ting.

Dette er, ifølge Arendt premisset for at vi kan danne oss som individuelle subjekter. Siden verden er kumulativ og med variasjoner fra sted til sted, er alle individer unike. Vi er alle født inn i verden på ulike tidspunkter og på ulike steder (Arendt, 1958/1996, s. 102). Vi erfarer alle at over tid forandrer verden seg. Gamle ting slites, og nye ting legges til. Vi ser at vi erfarte og var med å forme verden før en bestemt ting, og gjennom det forstår vi at andre også har erfaringer før og etter bestemte ting i verden. Siden en enkelt ting ikke kan erstattes med en annen ting av samme art, er alle posisjoner i verden unike. Og på grunn av det kumulative ved verden, gjelder det samme for tid. Det betyr at hvert enkelt menneskes posisjon i tid og rom er unik. Vi er født inn i verden på et bestemt sted og i en bestemt tilstand som aldri vil gjenta seg, og det gjør at det i verden – i motsetning til i naturen – er umulig å erstatte et menneske med et annet. Mennesker i relasjon til naturen er ikke identiske med hverandre, men ifølge Arendt er det bare verden som kan gjøre at forskjellighet blir noe annet enn tilfeldige variasjoner. Det ene brødet skiller seg ikke nevneverdig fra det andre i hvordan det inngår i stoffskiftet, men vi kan ha et helt spesielt forhold til ting som vi omgås over tid.

Forskjellen på produksjon og arbeid som virksomhet er at mens arbeidet er sirkulært, finner produksjonen sitt endemål i den tingen som produseres. Produksjonen styres av en formålsrasjonalitet hvor det eneste som legitimerer bestemte virksomheter eller ting, er i hvilken grad de kan brukes som middel for å skape den ønska tingen. *Homo faber* forholder seg til naturen kun som en ressurs og jobber for å ta noe ut av den sirkulære naturen og inn i en varighet i den menneskeskapte verden (Arendt, 1958/1996, s. 139). Det eneste som hindrer alt fra å bli midler for stadig nye mål, er at mennesket ikke bare, og ikke alltid, er et *homo faber*. Vi må være en del av naturen gjennom å arbeide for å opprettholde oss som *animal laborans*, og vi må også samhandle med andre mennesker som *zoon politikon*, en politisk organisme. Det at vi skaper en verden av ting gir dessuten *animal laborans* en ny oppgave.

Etter hvert som ting slites ut blir de omgjort til natur, og det stiller oss ovenfor oppgaven med å vedlikeholde dem. Grunnen til at vedlikehold regnes som arbeid er, ifølge Arendt at det ikke skaper noen nye ting, men heller omhandler den sirkulære prosessen som karakteriserer naturen (Arendt, 1958/1996, s. 104). Mens arbeidet for å skape matvarer trengs for å stadig opprettholde livet, trengs vedlikeholdsarbeidet for å opprettholde tingene. Samtidig retter vi mye av produksjonen vår mot å gjøre arbeidet lettere. Redskaper vi bruker i arbeidet, er utvilsomt ting. Arbeid og produksjon ligger tett opp mot hverandre, og vekslinga mellom dem ser ut til å skje konstant, naturlig og uten problemer.

Distinksjonen mellom *animal laborans* og *homo faber* er nok en som alle kan kjenne seg igjen i. I de fleste tilfeller er det en tydelig forskjell mellom varer til konsum og ting som er ment å overleve bruk, og å trekke grensa mellom sjøltilstrekkelig og instrumentell virksomhet samme sted synes i utgangspunktet intuitivt. Men det er verdt å merke seg at ikke alle tilfeller lar seg like enkelt karakterisere som enten vare eller ting. For eksempel har baking med surdeig egenskaper som Arendt tilskriver begge. For å bake med surdeig må en først lage en bakteriekultur, en surdeigsstarter, som en tar vare på, og kan brukes på mange brød. Surdeigsstarteren brukes ikke opp og kan i teorien brukes på nye brød like lenge som de andre bakeredskapene. Starteren får en plass i verden.<sup>20</sup> Men samtidig er den tett knytta til sirkulariteten i naturen og fungerer på en måte som en vare. Den eneste måten å bruke den på, er ved å bruke opp deler av den for å bake. Én gang i uka må man «mate» starteren ved å blande en ny deig, og ta vare på en liten del. Dermed er den på et vis enten et virkelig eksempel på Teseus' skip, hvor alle delene er erstatta, men tingen er den samme, eller så er matinga egentlig å bruke opp den gamle surdeigsstarteren for å lage en ny. Mating av surdeigsstarteren kan betraktes som vedlikehold av en ting, men det reiser spørsmålet om hvor mye av tingkarakteren som egentlig er igjen. Starteren fra den ene uka til den neste er tilfeldig utskiftbare, som deler av naturen, og det er liten eller ingen mulighet for å skape varig endring over tid i starteren. At det finnes grensetilfeller, betyr ikke at skillet mellom arbeid og produksjon er ubrukelig, men at vi må være oppmerksomme på våre egne fordommer når vi bruker analysen. Vi skal se nærmere på hvilken rolle fordommene våre kan spille for hvordan vi ser verden i tredje kapittel.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> I oppskriften på surdeigsstarter på en matblogg jeg fant anser til og med forfatteren det å gi starteren et navn som en viktig del av prosessen. (Baarud, 2017)

<sup>21</sup> Vi kan se et annet potensielt grensetilfelle der Arendt undersøker – og avviser – jordbruket som argument for at arbeid og produksjon sammenfaller (Arendt, 1958/1996, s. 138).

### *Det politiske mennesket*

Som *animal laborans* og *homo faber* forholder mennesket seg til objekter, enten som til naturen eller som til verden. Men i tillegg må mennesker interagere med hverandre og forsøke å svare på hvem de er i relasjon til andre mennesker. Mens arbeid og produksjon enkelt kan kategoriseres gjennom resultatet av virksomheten, er resultatet av *handlingene* og *talen* til *zoon politikon* – den politiske organismen – et subjekt. «Ved å tale og handle adskiller menneskene seg aktivt fra hverandre, istedenfor å bare være ulike» (Arendt, 1958/1996, s. 177). Som arbeidende kan ikke det ene mennesket klart skilles fra et annet. Vi tar alle del i den sirkulære livsoppretholdelsen, men i naturen er forskjelligheten tilfeldig. I relasjonen vår til verden etableres det en ulikhet, men produksjonen styres av formålsrasjonalitet. Så sjøl om ett individ kan beskrives på en annen måte enn et annet, er det ikke åpenbart hvor omgivelsene stopper og individet begynner. Subjektet og andre subjekters kunnskap, ferdigheter og kropp er bare relevant for *homo faber* i den grad de kan bidra i produksjonen. Derfor trenger menneskene å demonstrere seg sjøl som adskilt fra andre på en annen måte. Det skjer gjennom å være en som handler på bestemte måter og erklære handlingene som sine egne, og få andre til å anerkjenne dem, gjennom tale. Den aktiviteten som betraktes som en handling, kan se ut som arbeid eller produksjon hvis en bare ser på det fysiske resultatet, men i tillegg forsøker handlingene å demonstrere hvem individet er, og talen erklærer at handlingen er en handling. Derfor er det også vanskelig å gi konkrete eksempler på handling. Konkret kan de være identisk med andre virksomheter. Det definerende for handlingen er ikke hvilket resultat den fører til, men hva den gjør med den som handler og de som er vitne til det. Handling og tale har som oppgave å «svare på det spørsmålet som alle nykomlinger uvilkaarlig blir møtt med: Hvem er du?» (Arendt, 1958/1996, s. 180) En handling er et forsøk på å demonstrere hvem handleren er, og talen erklærer handlingens funksjon som handling.

Ifølge Arendt finnes det to måter å handle på. Hun bruker en språklig distinksjon, som hun mener er omtrent den samme på både latin og gammelgresk, mellom to ulike ord for å handle (Arendt, 1958/1996, s. 193): ett ord som betyr å påbegynne eller lede an i en prosess, og ett ord som betyr å fullføre, utrette eller bringe til ende.<sup>22</sup> På den ene siden er det å handle å vise for omverdenen hvem en er gjennom å påbegynne noe. Som i produksjonen setter *zoon politikon* seg mål. Men i motsetning til i produksjonen kan ikke alt annet kun ses på som potensielle midler for å oppnå det målet handleren har satt seg. Det egentlige målet med

---

<sup>22</sup> Henholdsvis *arkhein* og *prattein* på gresk og *agere* og *gerere* på latin.



handlingen er å svare på hvem handleren er, og det svaret gir bare mening i en sammenheng hvor noen andre hører det og kan respondere. Spørsmålet «hvem?» gir mening fordi det finnes ulike mennesker som har ulikt utgangspunkt i verden. Derfor må handlinger rette seg mot *noen*, ikke bare mot verden. Sjøl hvis handlingen ender opp med en helt konkret ting som resultat, kan den ikke betraktes som et svar på hvem den som lagde den hvis ingen andre tar tingen i bruk. Det gjør at den som handler er ute av stand til å fullføre handlingen aleine, det kan bare ved å anerkjennes som en del av en politisk sfære.

Også *animal laborans* og *homo faber* kan kommunisere verbalt, så å tale er ikke det samme som å snakke. Arendt legger vekt på to egenskaper ved det hun kaller tale: å erklære at det skjer en handling, og å erklære hvem som handler. Når en handling forsøker å svare på spørsmålet om hvem handleren er, er det talens oppgave å formidle at det faktisk er snakk om en handling, og at den tilhører en sjøl.

Talens funksjon er ikke å forklare hva som ble gjort, men snarere å identifisere gjerningsmannen og kunngjøre at det er han som handler, og at han kan vise til andre gjerninger og beslutninger og at han har planer for det han vil gjøre videre. (Arendt, 1958/1996, s. 180)

I den politiske sfæren må subjektet avgrenses tilstrekkelig fra verden, for at handlingene skal bli tolket som handlinger. Men handlingene må heller ikke framstå som tilfeldige. Derfor må subjektet ha anledning til å forklare at det dreier seg om en handling, og ikke et tilfeldig innfall. Handleren må etablere seg sjøl og handlingen i en bestemt kontekst og forklare hvordan handlingen er et svar på verden og tidligere handlinger. Hvis ingen noen gang uttaler seg om handlingene sine, blir den politiske sfæren uforståelig. Det er talens oppgave å skrive handlingen inn i fortellingen om hvem handleren er, og på den måten gjøre det mulig for andre å akseptere eller forkaste fortellingen.

#### *Den politiske sfærens likeverd*

Siden demonstrasjonen av hvem en er gjennom handlingen først og fremst er synlig gjennom andre mennesker, må handlingene skje innenfor et fellesskap. Arendt kommenterer at både det gammelgreske og det latinske ordet som svarer til handlingen som påbegynnende, utvikla seg mot å kun forstås som «å herske» og «å føre», og mista betydningen sin som den som setter noe i gang (Arendt, 1958/1996, s. 193). For at igangsettingen skal forstås som en handling, må den som handler, være likeverdig med de som velger å følge med for å fullføre. Som med anerkjennelsesrelasjonen vi så på i første kapittel, krever den politiske sfæren at

subjektene står fritt til å kunne ha valgt noe annet enn de gjør. Hvis de som fullfører en handling, kun gjør det for de de må, blir de redusert til virkemidler i en produksjon. Her kan et bilde som Simone de Beauvoir bruker for å beskrive hvordan mennesker søker anerkjennelse for prosjektene sine, være nyttig:

[Menneskets engasjement] likner på lederen for en ekspedisjon som stikker ut en ny marsjrute, og som uten stans kommer tilbake for å samle etterløerne, og så på ny løper fremover for å lede sitt følge videre. Det er bare det at alle mennesker ikke vil følge med; enkelte blir værende der de er, eller de slår inn på veier som går i andre retninger, ja, enkelte forsøker til og med å stanse han og følget hans. (Beauvoir, 1944/2009, s. 82)

Innenfor Arendts forståelse av handling er ekspedisjonslederen den som setter noe i gang. En handling er alltid en ny begynnelse. Men de andre deltakerne er de som gjør den fullførende handlingen. Uten deltakere er det ingen ekspedisjon å lede an. Disse nye handlingene initierer en ny start og må trekke til seg andre mennesker på samme måte som den første. I tillegg til å kunne slutte seg til den forrige handlingen vil en ny handling alltid også forsøke å gi et svar på hvem den som handler er. Når den politiske sfæren fungerer, og ikke er redusert til å gi og adlyde ordrer, vil nye handlinger være en videreføring av noe gammelt og tilføring av noe nytt. Det gjør at de to formene for handling ikke er adskilte, men to aspekter som begge finnes i alle handlinger. Handling kan derfor bare foregå i et fellesskap hvor alle deltakerne står fritt til å foreslå og igangsette nye handlinger, og alle står fritt til å tilslutte seg. Når handling, forstått som starten på noe nytt, går over til å kun forstås som en befaling om at noe skal skje, foregår det ikke lenger i et politisk fellesskap. Det gjør at den som påbegynner forsvinner fra den videre prosessen. «Herskeren og befalingsmannen forblir ensom og isolert fra de andre, som om han for alltid liksom er fastfrosset i den begynnendes og anførendes posisjon» (Arendt, 1958/1996, ss. 193-194). I herre-trell-dialektikken i *Åndens fenomenologi* er herren nødvendigvis en subjektsform uten potensiale til reell anerkjennelse. På samme måte havner den som ønsker å handle ved å kommandere på siden av fellesskapet. Kommandoene reduserer forsøket på handling til en produksjon, fordi de andre mister sin frie vilje og blir middel til å nå et mål.

Det politiske fellesskapet krever derfor at alle deltakerne behandles med en likhet. Alle som inngår i fellesskapet, må ha mulighet til å innta en handlende rolle. Både som den som starter noe, og som den som bygger videre og fullfører noe som alt er starta. Dette kravet om likhet

er ikke det samme som kravet om symmetri som vi så på i forrige kapittel. Anerkjennelsen krever at to subjekter anerkjenner hverandre som gjensidig frie. Arendts *zoon politikon* henvender seg ikke til én annen, men defineres ved å være en del av en gruppe mennesker som gjennom like muligheter til å handle og tale i møter med hverandre, er borgere av det samme fellesskapet. Både Hegel og Arendt beskriver relasjoner hvor mennesket er avhengig av andre mennesker for å dannes som menneske. Subjektsforståelsen basert på anerkjennelse som jeg har henta fra den første delen av *Åndens fenomenologi*, og Arendts forståelse av subjektet som borger som vi kan lese om i *Vita Activa*, er ikke gjensidig utelukkende. Hegel skriver også om subjektet som politisk, men ved å se på analysen av subjektet gjennom relasjonen mellom herre og trell kan vi få øye på et litt annet syn på subjektivitet enn det vi finner hos Arendt. På den ene siden kan vi betrakte den gjensidige anerkjennelsesrelasjonen mellom to mennesker som kjernen i subjektet, på den andre siden kan vi se på det politiske livet og integreringen i et politisk fellesskap som det mest fundamentale kravet. En forståelse av subjektet som deltaker i et politisk fellesskap og en forståelse av subjektet som anerkjent i relasjon til et annet subjekt kan utfylle hverandre, og få fram ulike aspekter ved – og ulike utfordringer for – subjektivitet. Som vi skal se viser denne fellesskapsorienteringa fram en annen type situasjon, som kan være viktig for subjektsdanning.

#### *Handlingens uoverskuelighet og avgrensningen av subjektet*

Premisset for handling er at menneskene i det politiske fellesskapet står fritt til å handle sånn de ønsker. Det inkluderer frie reaksjoner på de forutgående handlingene. Det gjør at en ikke lenger kan se på frie handlinger som prosesser som kan forklares, men som prinsipielt sett uforutsigbare (Arendt, 1958/1996, s. 196). Det betyr videre at når en handler, kan en umulig vite alle konsekvensene av handlingene. Hvis vi betrakter handlingene kun som en kausal reaksjon på tidligere hendelser, ser vi ikke lenger på handlingene som frie. Da kan vi heller ikke forstå fellesskapet som politisk. Det er ikke dermed sagt at handlingene ikke inngår i en sammenheng. For å starte noe nytt, må det finnes en verden å ta utgangspunkt i, og for å bringe noe til ende, er en avhengig av at noe er påbegynt. Problemet er hvis handlingen betraktes som utelukkende en reaksjon på forhold i omgivelsene, som om en ikke kunne handlet annerledes.

Denne forståelsen av uforutsigbarhet kan vi se i sammenheng med Hans Skjervheims *Det instrumentalistiske mistaket*, som vi undersøkte i forrige kapittel. Der så vi at Skjervheim skilte mellom teknisk og praktisk handling, og at han argumenterte mot en teknisk oppdragelse, som bruker eksplisitte teknikker for å oppdra barn på en forhåndsbestemt måte.

Argumentasjonen i *Det instrumentalistiske mistaket* gjelder spesifikt for forskning og praksis i skolen, og den kan fungere godt som illustrasjon på Arendts krav om uforutsigbarhet. Hvis skolen utvikler en teknikk som skal anvendes i klasserommet for hva læreren skal si og gjøre, og for hvordan læreren skal svare på de forventede reaksjonene til elevene, gjør det handling umulig. Hvis vi ser for oss at denne teknikken er så god at den kan forutsi presist hvordan elevene kommer til å reagere i gitte situasjoner, vil det gjøre det umulig for elevene å bli subjekter i møtet med læreren. Elevenes behov for å handle er ikke tatt hensyn til hvis det de gjør, betraktes som forutsigbare reaksjoner. Læreren kan heller ikke betraktes som et subjekt, all den tid hennes virksomhet også bare er utøvelse av en teknikk. Handlingene er svar på noe i omgivelsene, men ikke det eneste tenkelige svaret. I det politiske fellesskapet må subjektene avgrenses tilstrekkelig fra verden til at det gir mening å svare på spørsmålet «hvem er jeg?». Tingene i verden kan plasseres inn i et system av forutsigbare årsaker og virkninger. Hvis subjektet kun betraktes som en del av en sann kausalrekke, er det umulig å svare på hvem jeg- et er. For å interagere med andre som *zoon politikon* må vi akseptere denne avgrensningen av subjektet som – for å bruke Hegels vokabular – negasjonen til verden og de andre subjektene.

For å oppdage og anerkjenne et subjekt, er det viktig å definere hvor subjektet slutter og omverdenen begynner: hva som er subjektet, og hva som ikke er subjektet. Å akseptere det, har ikke bare konsekvenser for det som skjer i forkant av en handling, men er også viktig for det som skjer etter en handling. Siden et fellesskap av handlende subjekter nødvendigvis er uforutsigbart, vil konsekvensene av handlingene også være umulig å forutsi. Når noen handler, er resultatet av handlingen noe de andre menneskene kan se, handle videre fra og bruke til å bedømme hvem handleren er. Men en handling har potensielt konsekvenser uendelig fram i tid som den handlende ikke har kontroll over. Det betyr at også i konsekvensene av handlingene må deltakerne i fellesskapet finne ut hvor subjektet slutter og omverdenen begynner. Kravet om at subjektet skal være en negasjon av verden og de andre får også konsekvenser for subjektets forståelse etter at handlingen er utført. Hvis en står ansvarlig for alle konsekvensene av handlingene sine i all framtid vil et subjekt aldri ha sjanse til å handle mer enn én gang, før identiteten er avgjort for all framtid. Det eneste som trengs for å bedømme hvem subjektet er, er å se på de stadig utviklende konsekvensene av den første handlingen. Derfor er også tilgivelse et sentralt konsept i den politiske sfære.

Om vi ikke kunne tilgi hverandre, dvs. løsrive hverandre gjensidig fra følgene av våre gjerninger, ville vår evne til å handle til en viss grad begrense seg til én eneste handling, med konsekvenser som ville følge oss –

i ordets rette forstand – til vår dødsdag, på godt og vondt. (Arendt, 1958/1996, s. 243)

Uten muligheten til å bli tilgitt av de andre i et politisk fellesskap og løst fra konsekvensene av en handling vil subjektet miste sin mulighet til å handle på nytt. Tilgivelsen foretar en endring i verden ved å trekke opp linjene mellom handleren og resultatet av handlingen på nytt. Spørsmålet om hvem vedkommende er, var allerede besvart. Tilgivelse er den handlingen som lar subjektet trekke seg fra det svaret, og gjør at handlingene – og derfor også den politiske sfæren – kan fortsette. Tilgivelsen sier «dette påvirker ikke lenger hvem du er i mine øyne», sånn at den tilgitte står fritt til å handle på nytt, og forsøke å gi et nytt svar på spørsmålet om hvem en er.

### ***Kjærlighet***

Når Arendt skriver om tilgivelse, har hun en analyse av kjærlighet som er interessant for barns situasjon (Arendt, 1958/1996, ss. 248-250). Hvis hun har rett i sin analyse, er det et pedagogisk problem. Og de kjærlighetsrelasjonene som passer til hennes beskrivelse, er problematiske for subjektdanning. Dette skal vi se nærmere på. Kjærligheten er antipolitisk, hevder Arendt, fordi en person som elsker, er villig til å fullstendig overse konsekvensene av alle handlingene til den en elsker. Både de positive og negative. Hun beskriver kjærligheten som fullstendig ikke-verdslig i den forstand at den ikke lar seg påvirke av eller har påvirkning på verden. I andre menneskelige relasjoner forholder vi oss til hverandre gjennom forskjellige roller basert på hvilken posisjon vi har i verden, og hvilken innvirkning vi har på den. «[K]jærlighetens skarpe blikk setter skylappene på for alle de aspektene og kvalitetene som har gitt oss vår stilling og posisjon i verden. (...) [D]en ser det som ellers bare er én av våre sider i en renhet som er løst fra alle våre verdslige bindinger» (Arendt, 1958/1996, s. 248). Siden tilgivelse er en handling og kjærligheten settes i sammenheng med skillet mellom offentlig og privat – som vi skal komme tilbake til –, må kjærligheten ses i sammenheng med mennesket som virkende. Denne beskrivelsen av kjærlighet ser derfor ut til å plassere kjærligheten fullstendig inn under *animal laborans*, siden det er den delen av mennesket som virkende som ikke står i direkte sammenheng med verden.

Men kjærligheten – som Arendt påpeker at er noe annet enn fruktbarhet (som hører hjemme under *animal laborans*, ifølge Arendt (1958/1996, s. 111)) – forholder seg til et individ på en annen måte enn andre individer. Det gjør det vanskelig å akseptere at individene i kjærlighetsrelasjonen er tilfeldige. Og siden Arendt beskriver *animal laborans*' tilværelse som

prega av tilfeldig utskiftbar natur er dette et trekk ved kjærligheten som ikke passer inn der. Kjærligheten som følelse er kanskje tilfeldig med tanke på hvem den er retta mot, men kjærlighetsrelasjonen kan ikke erstattes med et annet individ. Jeg tror en bedre – og mer velvillig – tolkning av Arendts beskrivelse vil være å si at kjærlighetsrelasjonen er isolert fra store deler av verden, og fra hele den som betyr noe for *zoon politikon*.<sup>23</sup> Hvilke handlinger barna utfører, eller hva barna produserer, har liten eller ingen innvirkning på foreldrenes kjærlighet, slik Arendt ser det. Kjærligheten er derimot betinga av at barnet er født inn i verden på et bestemt sted, til en bestemt tid, av de foreldrene. Kjærligheten er altså bundet opp i enkelte konkrete forhold i verden, men ignorerer dem i den grad de fungerer som bakgrunn for handlinger – i den grad de bidrar til å svare på spørsmålet «hvem er jeg?». Kjærligheten kan forstås lukka for det meste av verden, men står i et desto sterkere forhold til resten av den. Hvis Arendt har rett i at kjærligheten er antipolitisk, kan det by på problemer for barns borgerdanning. De aller fleste barn opplever kjærlighet lenge før de står ansvarlig for handlingene sine som politisk likeverdige borgere.<sup>24</sup>

Når tilgivelse skjer på grunn av kjærlighet, er det en relasjon som er prega av ulikhet. Det er en person som tilgir og en person som blir tilgitt. Og tilgivelsen skjer fordi den tilgitte er den bestemte personen. På den måten står kjærligheten i en tettere sammenheng med verden enn den politiske sfæren, siden sistnevnte baserer seg på en grunnleggende likhet mellom borgeren, og de individuelle forskjellene mellom mennesker oppstår på grunn av ulik plassering i verden. Det er dette som gjør kjærligheten antipolitisk, ifølge Arendt. Den politiske tilgivelsen er et unntak; premisset for danninga av et politisk subjekt er at en må stå til ansvar for handlingene sine. Hvis tilgivelsen blir en selvfølgelighet på grunn av kjærlighet, kan ikke lenger resultatet av handlingene svare på hvem handleren er. Det elskede mennesket er avgrensa for mye fra resultatet av handlingene sine.

At barn opplever å bli elsket, kan derfor ikke være et utgangspunkt for integreringen i et politisk fellesskap, ifølge Arendt. Kjærligheten ser ut til å være et hinder for borgerdanninga. Det Arendt imidlertid ser ut til å gløkke – eller det som avslører at hun skriver om én bestemt type, ganske snever form for kjærlighet – er at det ikke nødvendigvis er en

---

<sup>23</sup> Arendt ser ut til å gjennomgående snakke om den romantiske kjærlighetsrelasjonen mellom to, men i tråd med denne oppgaven egner det seg å bruke kjærlighetsbegrepet til å analysere den mellom barn og voksne.

<sup>24</sup> Mye tyder faktisk på at det å bli vist kjærlighet er livsnødvendig for spedbarn (Aslanian, 2016, ss. 58-59).

motsetning mellom å elske noen og å reagere på det de gjør.<sup>25</sup> Sjøl om barnet ikke slutter å være elska, betyr ikke det at det ikke kan få andre konsekvenser for relasjonen til den voksne. Når det gjelder voksne som har ansvar for barn, er det helt åpenbart at barnas handlinger kan ha konsekvenser. Hvis barnet tidligere har trossa foreldrene i nærheten av en stor vei, vil nok foreldrene være mer påpasselige allerede før de skal ut i trafikken sammen. Jeg mener Arendt overser sammenhengen mellom tilgivelse og tillit, som kan spille en begrensende rolle også i kjærlighetsrelasjoner, i hvert fall i kjærlighetsrelasjoner mellom voksne og barn. Det er mulig å tilgi et barn for ulydighet, men ikke å ha tillit til at det ikke kommer til å skje igjen. Måten de voksne tar barnas tidligere handlemåter til etterretning på, ikke er et spørsmål om mangel på tilgivelse, men det handler om noe annet enn en subjektsrelasjon.

Arendts beskrivelse av kjærlighet stemmer ikke direkte overens med hvordan begrepet kjærlighet brukes når det er snakk om barn. I *Kjærligheten som profesjonsutøvelse i barnehagen* (2016) forsøker Teresa K. Aslanian å gi en beskrivelse av hva slags kjærlighet de ansatte i barnehagen gir barna. Noe av det hun skriver, ser ut til å bekrefte Arendts beskrivelse av kjærligheten som antipolitisk. Hun beskriver hvordan de som arbeider i barnehagen kan føle et ubehag når de snakker om kjærlighet til barna, og synes det er noe upassende ved å vise og uttrykke kjærlighet og ved å motta det fra barna. Hun forteller om en egen opplevelse fra arbeid i barnehagen hvor et barn fortalte at han var glad i henne på samme måte som han var glad i mora si, og at hun følte seg skamfull over det (Aslanian, 2016, s. 111). En førskolelærer forteller at hun «tok seg sjøl i» å elske barna i barnehagen på samme type måte som hun elsket sine egne barn, og hun beskrev det som for privat og uprofesjonelt (Aslanian, 2016, s. 101).

Jeg leser dette i sammenheng med Arendts skille mellom offentlig og privat. I menneskelig samvær i det private er vi spesielle for hverandre på den måten Arendt beskriver kjærligheten. Her er vi sammen som *animal laborans* og *homo faber*, opprettholder livet sammen, og produserer et sted i verden hvor vi er hjemme. Det private er først og fremst basert på naturlige behov for livsopprettholdelse (Arendt, 1958/1996, s. 46). «Forskjellen mellom *polis* og husholdningssfæren var at det i *polis* bare fantes jevnbyrdige, mens husholdningens orden bygget på ulikhet» (Arendt, 1958/1996, s. 48). Ulikheten i det private baserer seg på at innad i

---

<sup>25</sup> Arendt skriver om ulike former for kjærlighet i ulike deler av forfatterskapet sitt. Chiba (1995) argumenter for at hennes syn på vennskap kan betraktes som en politisk form for kjærlighet. Samtidig reiser han innvendinger mot Arendts kritikk av kristendommens kjærlighet som antipolitisk, som ligner den jeg forsøker å legge fram her.

husholdningen har de ulike deltakerne ulike roller, som de må utfylle for at livet skal opprettholdes enklest mulig. For å få for eksempel den antikke jordbrukshusholdningen, som Arendt bruker som utgangspunkt, til å fungere, må de ulike medlemmene nødvendigvis behandles ulikt. De sterkeste har lettest for å utføre det fysiske kroppsarbeidet, noen har mer kompetanse enn andre, barn i ulik alder kan bidra i ulik grad, og noen må ha oversikt og bestemme hvordan arbeidet skal utføres. Ambivalensen til de ansatte i barnehagen kan ses i sammenheng med Arendts beskrivelse av framveksten av det sosiale rommet, som inneholder den samme tvetydigheten. Den sosiale sfæren oppstår når oppgaven til den private sfæren, livsoppretholdelsen, også blir et anliggende for det offentlige. Arendt peker på at allerede i Romerriket begynte den offentlige sfæren å bry seg om lover og innføring av ordninger for å regulere og ivareta innbyggernes liv. Det sosiale oppstår når privat formue blir et offentlig anliggende, og når arbeidet i det moderne er organisert i offentligheten risikerer det private å forsvinne fullstendig (Arendt, 1958/1996, s. 77). Utdfordringen Aslanian peker på, kan leses som et problem som oppstår ved at noe som har noe privat ved, seg blir plassert i en offentlig kontekst. I det offentlige skal borgerne behandles likt, mens kjærligheten bærer med seg en forskjellsbehandling. Barnehagens mandat sier at barna skal møtes med kjærlighet, derfor er en del av de ansattes jobb å gi kjærlighet.<sup>26</sup> Samtidig er det noe privat over kjærligheten, noe som ikke hører hjemme i det offentlige, og derfor ikke heller kan bidra til politisk handling.<sup>27</sup> Noen elementer ved Aslanians undersøkelse av kjærligheten taler i motsatt retning. Da hun ba barnehagelærere fortelle om sine opplevelser med kjærlighet i sin pedagogiske praksis, fikk hun inn mange interessante fortellinger. En forteller om en opplevelse hvor ei jente er misfornøyd med en tegning hun har laget, og at de sammen bestemmer seg for å forbedre den, som et uttrykk for den ansattes kjærlighet til henne (Aslanian, 2016, s. 108). Å lage en tegning har for det første en klar sammenheng med verden, og gjør at begge kan glede seg over barnets tilskudd til verden som sådan sammen. Arendt beskriver faktisk kunstverket som «det mest bestandige, og derfor mest verdslige av alle ting» (Arendt, 1958/1996, s. 167). For det andre viser dette eksempelet at sjøl om kjærlighet er involvert, oppleves ikke det å være elsket som tilstrekkelig. Denne jenta visste nok at hun ville bli elsket like mye uansett hvor bra

---

<sup>26</sup> I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011), som var den gjeldende rammeplanen da *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen* blei skrevet, er det eksplisitt nevnt at barna skal oppleve kjærlighet i barnehagen (s. 10). I rammeplanen fra 2017 står det at barnehagen skal fremme nestekjærlighet (et begrep vi også finner i formålsparagrafen i Barnehageloven).

<sup>27</sup> Intensjonen min er ikke å argumentere mot offentlige barnehager. Som vi skal se mener jeg at de gir et verdifullt tilskudd til barns subjektsdanning. Men det er likevel en interessant tvetydighet i barnehagens rolle.



tegningen hennes blei. Men hun var likevel skuffa over sitt eget verk. Arendt beskrivelse av kjærligheten kan ikke forklare hvorfor jenta blir mer opptatt av å gjøre tegningen fin av å oppleve kjærlighet. Kjærligheten i dette tilfellet gjorde ikke barnets virksomhet tilstrekkelig ved å tilgi uforbeholdent, men den fikk barnet til å legge inn mer innsats, og forbedre resultatet. Dette framstår ikke som en antipolitisk kjærlighet.

En annen type situasjon som Aslanian gir et eksempel på, er de der kjærligheten får den som blir elska til å handle. Hun forteller om en situasjon i en barnehage med en gutt som er litt annerledes enn de andre barna i barnehagen, som godt jeg velger å gjengi i sin helhet:

Før samlingen begynte, knelte barnehagelæreren ned foran Markus og spurte om han ville være med på samlingen eller om han ville hjelpe Lise, en assistent, med å dekke på bordet i stedet. Markus ville være med på samlingen. Markus satt stille med hodet ned mens alle sang velkomstsangen. Samlingen gikk sin gang og de fleste barna deltok med sang og samtale. Markus satt med hodet mellom knærne og var helt stille. Etter en stund spurte læreren om ikke han ville sitte ved siden av henne. Det ville han. Han satt først tett inntil henne, fortsatt stille, men sakte men sikkert kom hodet opp fra knærne og han satt etter hvert ved siden av henne. Ved slutten av samlingsstunden deltok også Markus i samtalen (Aslanian, 2016, ss. 145-146).

Aslanian legger vekt på at barnehagelæreren så Markus som ulik de andre i denne situasjonen, og at han hadde et spesielt behov for nærhet. Og hun knytter dette til kjærlighet. Vektlegginga av forskjellsbehandlninga er i tråd med Arendts syn på kjærlighet som noe privat. Markus blir ikke betrakta som en politisk deltaker på lik linje med alle de andre, som bare skal dømmes på bakgrunn av handlingene sine. Men i Markus sitt tilfelle er det kjærligheten som gjør at han til slutt deltar i samlingsstunden. Det at barnehagelæreren behandler Markus annerledes enn de andre legger, til rette for at han kan delta i samtalen som en likeverdige. Dette taler for at om ikke kjærligheten virker politisk, så ligger det i det minste i den et potensial for å gi den som er elska, et utgangspunkt som tillater handling. Arendt peker på et trekk ved politisk handling som kan begrenses av kjærlighet. Kjærligheten kan skape ulikhet hvis noen som elsker hverandre, skal være en del av det samme fellesskapet som noen som ikke er elska. Samtidig kan den være helt sentralt for å dannes som politisk borger i møte med andre. I noen sammenhenger – som i en barnehage – kan det at alle elskes være et godt utgangspunkt for

politisk handling. I et større polis blir det vanskeligere for de som elsker hverandre å omgås som likeverdige borgere, siden kravet om at alle skal elskes like, mye blir vanskelig å oppnå. Men det å være elsket kan fortsatt være en viktig bakgrunn som gjør det mulig å handle. Den elskende voksne kan få en rolle som tilrettelegger.

I *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn* (2017) gir Anne-Lise Løvlie Schibbye og Elisabeth Løvlie en beskrivelse av hvorfor tilknytning er viktig for barns mulighet til å utforske (ss. 82-84). Gode tilknytningsrelasjoner karakteriseres av en fram-og-tilbake-bevegelse. De refererer til psykoanalytikeren John Bowlby, som regnes som tilknytningsteoriens far, som observerte barn som lekte i Hyde Park ved å bevege seg ut i verden, og tilbake til en trygg tilknytningsperson når de opplevde situasjonen som truende. Fra fanget eller klynget til beinet tester barna sakte grensene for hva som er trygt. De utforsker det ukjente, og ser seg tilbake for å forsikre seg om at forelderen eller en annen omsorgsperson følger med. Når det skjer noe som oppleves som utrygt eller uoversiktlig, springer de tilbake, men hvis de får den tryggheten de trenger, vil de snart begynne å utforske igjen. «Er barnet trygt tilknyttet, er det derfor friere til å utforske og lære enn et barn med utrygt tilknytning.» (s. 83) Tryggheten som følger med det helt nære, er en betingelse for at barn kan begynne å utforske, og ligger derfor også som premiss for det politiske.

I første kapittel nevnte jeg hvordan Beauvoir så kvinnenes rolle i barneoppdragelsen i sammenheng med kvinneundertrykking. Denne analysen får et ekstra nivå når vi ser det i sammenheng med Arendts analyse av det sosiale og av omsorgsyrkens historie. Det sosiale utvikler seg som en sfære innenfor det offentlige der verdier og omgangsformer som tilhører *animal laborans* inntar det offentlige. En sentral del av kampen for økonomisk sjølstendighet for kvinner gjennom deltagelse i arbeidslivet har vært å motvirke et mors- og omsorgsideal. Hele veien har de yrkene det har vært lettest for kvinner å få aksept for, vært de samme oppgavene som blei flytta fra hjemlige husmorsoppgaver til offentlig lønnsarbeid. Barnehagen i Norge stammer fra private initiativer. Den er kombinasjonen av hjelpearbeid fra veldedighetsorganisasjoner til fattige barn, og et pedagogisk prosjekt som noen av borgerskapets kvinner tok med seg barna sine på (Aslanian, 2016, ss. 76-78). Begge deler private kvinneinitiativer. Men i tillegg til at økonomisk frigjøring har vært viktig for

kvinnefrigjøring<sup>28</sup> har det klare sosiale elementet noen egne utfordringer.<sup>29</sup> Aslanian argumenterer for at det er en del av barnehagelærerens jobb å elske barna i barnehagen, men barnehagelærerne forteller at det skaper en ambivalens i forholdet til egen jobb. Hvis Arendt har rett i at kjærligheten går på bekostning av det politiske, vil de voksnes kjærlighet til barna i barnehagen stenge de voksne ute fra å delta i det politiske fellesskapet der.<sup>30</sup>

Jeg vil imidlertid kritisere en kategorisk utestenging av kjærlighetsgiverne. Det er ikke nødvendigvis sant at kjærligheten til barn er så ensidig som det først kan virke som. Sjøl om det er et viktig poeng at den asymmetriske kjærligheten fra voksne til barn ikke kan komme med en forventning om gjensidighet – Aslanian er nøye med å påpeke dette – så kan barn også være kjærlighetsgivere.

Hver dag når jeg kommer på jobb er det en gutt på 4 år som alltid kommer løpende bort til meg. Han sier 'Hei' og gir meg en kjempeklem før han går tilbake til sin lek. Noen ganger har han noe han vil fortelle, men som oftest er det bare denne ene klemmen med armene som klemmer godt rundt halsen min. (Aslanian, 2016, s. 116)

Fireåringen har sine egne prosjekter, og trenger ikke tilbringe masse tid med barnehagelæreren. Der og da har han ikke det samme type behovet umiddelbare for kjærlighet som vi så at Markus hadde behov for. Men kanskje han har opplevd noe lignende tidligere? Jeg tør å gjette at han har opplevd kjærlighet fra denne barnehagelæreren tidligere, og nå viser han det samme tilbake. Dette er ikke noe de voksne kan forvente, men det skjer likevel.<sup>31</sup> Dette gjør at ulikheten innad i kjærlighetsrelasjonen er mindre absolutt.

---

<sup>28</sup> For å ikke snakke om barnehagen og skolen sin rolle som barnepasser, som gjorde det mulig for mødre å jobbe.

<sup>29</sup> Da barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter i barnehager over hele landet i 2018 protesterte mot for dårlig bemanning var det med emneknaggen #uforsvarlig, og med en argumentasjon om hva som var det beste for barna. Barnehagen som arbeidsplass kom i annen rekke – sjøl om det kommer fram av historiene at en stor del av problemet var slitne og overarbeida ansatte. En historisk detalj som også ser ut til å passe perfekt inn i denne analysen er at Norsk Sykepleierforbund lenge hadde problemer med å kreve bedre arbeidslivsvilkår, fordi sykepleie ble sett på som et kall om å utøve omsorg, og ikke som et arbeid på lik linje med andre (Melby, 2000).

<sup>30</sup> Dette kan i så fall forsterke problemet med at de som har ansvar for barn blir utestengt fra muligheten til å sjøl være et subjekt, som vi så i forrige kapittel at Simone de Beauvoir kommenterer.

<sup>31</sup> Solveig Østrem beskriver også gjensidigheten i relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen i *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (2018). «I hengivenheten barnehagelærerne opplever gjennom smil og daglige klemmer, ligger det en aksept for å være den man er som person. Det interessante er hvordan barnehagelærerne på denne måten gjør barna betydningsfulle og tilkjenner dem subjektstatus: Barnet blir ikke bare den som trenger å bli sett av voksne, men også den som den voksne blir sett av.» (s. 192)

Siden det å elske noen ikke er det samme som å ha absolutt tillit til dem, og vi har vist at den kan ha en sammenheng med verden og subjektene innvirkning på den, framstår Arendts begrunnelse for det antipolitiske ved kjærligheten som for snever. Kjærlighetsrelasjonen hvor de elskende tilgir hverandre absolutt og betingelsesløst for alle handlinger, er dessuten en skadelig og dysfunksjonell relasjon (vi skal se nærmere på hvorfor i tredje kapittel). Det går fint an å se for seg to eller flere som elsker hverandre, som handler og stiller hverandre til ansvar for handlinger. Barnet og den voksne som kjærlig forholder seg til den samme tegningen og sammen går inn for å forbedre den, virker som en langt mer positiv versjon av både handling og kjærlighet.<sup>32</sup>

Den virkelige ulikheten ved kjærligheten, som kan virke antipolitisk, er den som oppstår når noen som elsker hverandre inngår i et fellesskap med noen andre, som ikke er elska. Det vil ikke bare gjøre at forutsetningene for tilgivelsen er ulik, men også at det vil være lettere for noen å få andre til å tilslutte seg dem, enn det vil være for andre. Et fellesskap hvor alle elsker hverandre internt i fellesskapet, ser ut til å både være en beskrivelse av en velfungerende familie, og noe de ansatte i en barnehage må strebe mot hvis vi ønsker å betrakte barnehagen som en polis. Aslanian refererer en historie fra en barnehagelærer som hadde vansker med å elske et av barna, og dermed skapte en ulikhet.

Det var en gutt på avdelingen som irriterte meg. Jeg opplevde ham som kald og kalkulert. Jeg behandlet ham på samme måte som de andre barna, trodde jeg. Men en dag var vi alene i garderoben fordi han ville hente noe fra plassen sin. Han snudde seg mot meg og sa 'du liker meg ikke'. Jeg ble sjokkert – for han hadde rett. Og jeg skjønnte der og da at det ikke var riktig og at jeg måtte 'finne ham' og like ham. Jeg observerte ham mer både i samspill med andre barn og med hans foreldre. Plutselig var den kalde

---

<sup>32</sup> Mot slutten på Den maskuline dominans (Bourdieu, Den maskuline dominans, 2000) skiller sosiologen Pierre Bourdieu mellom to typer kjærlighet. Amor fati og l'amour fou. Førstnevnte – kjærlighet til skjebnen – er en aksept over en situasjon som framstår som uforanderlig. For eksempel kvinner i et tvangsekteskap som lærer seg å like ektemannen de er blitt tildelt. L'amour fou betyr «forrykt kjærlighet», og har fått navnet sitt fordi den blir sett på som uopnåelig. L'amour fou er den gjensidige kjærlighetsrelasjonen hvor «(d)et elskende subjektet gir fritt sin frihet til en hersker som selv gir sin egen frihet tilbake» (s. 120). Det ser altså ut til å være en kjærlighet som oppnår anerkjennelse. Amor fati ser ut til å ha likhetstrekk med Arendts begrep om kjærlighet. Den som aksepterer en situasjon og lærer seg å like den vil tilgi alle handlingene til den en elsker. De faktiske preferansene blir borte, til fordel for en konstant aksept for tingenes tilstand. Den forrykte kjærligheten ser imidlertid ut som den i enda større grad en Arendts kjærlighetsbegrep er begrensa til den romantiske par-kjærligheten. Konteksten han beskriver den i er ekteskapet, og sitatet over viser at den forutsetter gjensidig kjærlighet på en måte som ikke stemmer overens med sånn vi har sett at kjærlighet til barn kan fungere.

gutten en følsom gutt som jeg ble veldig glad i. Det var hans ansikt jeg så for meg, glødende, hver morgen før jeg skulle på jobb. Han lærte meg at det ikke er nok å behandle barn 'som om' jeg likte dem – jeg måtte virkelig like dem og det var ved å se barnet i en større kontekst, som sønn, bror og kamerat at jeg kunne 'finne' ham. (Aslanian, 2016, s. 99)

Her ser vi en demonstrasjon på hvordan kjærlighet nødvendigvis skaper en forskjell mellom de som er elska og de som ikke er det. Gutten la merke til at han ikke var elska, sjøl om han blei behandla «som om» han var det. Historien viser også en barnehagelærer som anser det å elske barna i barnehagen som en del av jobben sin, og jobber med seg sjøl for å få det til. Hvis barnehagen skal være en arena hvor barn kan få anledning til å være en del av et politisk fellesskap, og kjærlighet er nødvendig for å få det til, må alle barna møtes med kjærlighet, og hvis de voksne ønsker at barna skal dannes til borgere, har de et ansvar for å vise dem kjærlighet.

### ***Barnehagen som polis***

Arendt skriver at «ikke noe menneske kan helt unnlate å tale eller handle» (Arendt, 1958/1996, s. 177), og det reiser interessante spørsmål om barns handlinger: Hvordan handler barn? Hvis alle mennesker handler og taler, betyr det at deltakelse i det vi tradisjonelt forstår som et politisk fellesskap ikke er en forutsetning for all handling og tale. Den eneste nødvendige forutsetningen for handling og tale er individualiteten som kommer av at subjektet inngår i en verden. Men sjøl om ingen mennesker helt kan unnlate å handle, følger det av Arendts kritikk av ulike samfunnsformer og beskrivelse av forskjellige sfærer at forskjellige forhold kan virke positivt eller negativt inn på menneskets evne til å handle. Hvis vi skal forstå barns borgerdanning, må vi se på hvilke situasjoner barn faktisk inngår i, og hvordan de motvirker eller utvikler barnet som virksomt menneske. Vi kan finne et interessant utgangspunkt for anvendelse av denne analysen hos Gunvor Løkken, som eksplisitt anvender Hannah Arendts begrep om politikk i en analyse av dannelsesbegrepet i rammeplanen for barnehagen (2007).

Overført til førskolepedagogikken gir Arendts tenkning omkring det aktive liv (Arendt 1996) en mulighet for å betrakte også barnet som politisk, i den forstand at det å handle politisk innebærer en glede som kommer ut av det å handle sammen, å åpenbare seg i offentligheten, føye seg talende og

handlende inn i menneskenes verden, og slik tilegne seg personlig identitet.

(Løkken, 2007, s. 127)

Hun argumenterer for å se barnehagen som en polis for danning, og vi skal se at dette kan ha noe for seg. Særlig skal vi se at leken er et påfallende godt eksempel på det Arendt betrakter som handling.

### *De voksnes overlegenhet*

Barn skal dannes til subjekter som *animal laborans*, *homo faber*, og *zoon politikon*. Vi skal se på de to førstnevnte seinere i kapittelet, men subjektsdanninga til *zoon politikon* er den mest utfordrende. Danning til handlende og talende krever noe av den samme formen for likeverdighet som subjektsdanning gjennom anerkjennelse. Ut fra Arendts maktbegrep blir det problemer hvis barns borgerdanning skal skje sammen med voksne. Når Arendt skriver om makt, gjør hun det i sammenheng med begrepene styrke og vold, som hun mener betyr tre forskjellige ting og ikke må forveksles. Hun beskriver makt som «det som trekker det offentlige området, det potensielle fremtredelsesrommet mellom handlende og talende inn i tilværelsen og opprettholder dets eksistens (Arendt, 1958/1996, s. 206).» Jeg leser dette som at makt må forstås som enigheten om å behandle hverandre som deltakere i en felles handling. Makta er den konsensusen som finnes mellom borgere om at de skal behandle hverandre som likeverdige mens handling og tale foregår. Organisasjon er makt, fordi organisering «holder en gruppe mennesker sammen som gruppe» (s. 207). Når mennesker organiserer seg, blir de enige om å tilslutte seg hverandres handlinger. Vi kan gå tilbake til analogien vi brukte for å klargjøre handling til anføring og tilslutning, ved å se på handleren som en ekspedisjonsleder. Makt er den enigheten som dannes mellom de som sammen er med på ekspedisjonen og gjennom å avtale at en ønsker å følge den samme kursen også på videre deler av ekspedisjonen. Organisasjon er en måte å gjøre den enigheten mer varig på. Makt uttrykkes i en polis bestående av grupper som samles rundt bestemte handlinger eller prosjekter. En makt slutter der en annen begynner, ikke i den forstand at makt stiller opp en inn-gruppe og en ut-gruppe, men ved at de som ikke tilslutter seg en bestemt handling, ikke tar del i makta rundt det prosjektet, men heller makta rundt det prosjektet de sjøl er en del av.

Makt må ikke forveksles med styrke og vold. Ifølge Arendt er styrke «det som ethvert menneske fra naturens side har fått et visst mål av og som det virkelig kan kalle sitt eget» (Arendt, 1958/1996, s. 206). Hun beskriver styrke som det som er «nødvendig for å produsere ting». Siden *homo faber* er formålsrasjonell kan vi se på styrke som de midlene mennesket har tilgjengelig for å nå sine mål. For å produsere trenger vi fysisk styrke, ferdigheter og

kunnskap, så styrke er ikke bare muskelkraft, men innebefatter også intelligens. Arendt er nøye med å påpeke at styrke ikke kan overvinne og erstatte makta. Hun poengterer at «ingen enkeltpersons styrke kommer opp mot de manges makt» (s. 209). Dette er ikke et forsøk på agitering til folkelig opprør, men en betraktning om at å handle krever en gruppe som holder sammen. Tingene inngår ikke i en verden hvis ikke de tas i bruk av andre mennesker, og for det trengs det en konsensus. Altså makt.

Men å handle krever en viss grad av styrke. Hvis handlingen innebærer en fysisk endring i verden kreves den fysiske styrken til å gjennomføre den endringa, og for å få andre til å tilslutte seg kreves det den intellektuelle styrken til å overbevise og planlegge. Faktisk vil behovet for styrke for å handle bety at jo mer makt har å si i en samfunnsform, jo mer styrke kreves det for å handle (s. 209). Det betyr at hvis en samfunnsform i stor grad vektlegger den frie retten til å tilslutte seg – først og fremst, skriver Arendt, i det hun kaller «det grenseløse demokratiet» – så trenger hver enkelt borger desto mer styrke for å få andre til å tilslutte seg sine handlinger. Dette har betydning for barns borgerdanning. Barn har betydelig mindre styrke enn voksne, og det vil sette betydelige begrensninger på barns anledning til subjektdanning. Det er ikke utenkelig at barn kan komme med forslag som de får bistand av andre til å bringe til live, men det er ikke til å komme utenom at forskjellene i styrke gjør handling betraktelig vanskeligere for barn, hvis de skulle være en del av et politisk fellesskap med voksne. Jo mer grenseløst demokratiet er, jo flere handlere har borgerne å velge mellom når de skal tilslutte seg, og jo vanskeligere blir det for barn å hevde seg med sine handlinger.

Mens Arendt argumenterer for at styrke ikke kan ta maktas plass, sier hun at vold er i stand til å ødelegge makt. Vold er å tvinge gjennom sin vilje på tross av hva andre måtte mene, og dermed oppløse fellesskapet hvor folk har frihet til handling og tilslutning. Arendt refererer til Montesquieu, som omtaler tyranniet som en styreform kjennetegna av isolasjon. «Dette kommer i stand gjennom en slags systemisert og organisert utbredelse av frykt og gjensidig mistro» (Arendt, 1958/1996, s. 208). Når personer i befolkinga er isolert fra hverandre, forsvinner muligheten til å handle, siden de ikke lenger utgjør en gruppe. Men volden må ikke være institusjonalisert og organisert, som i tyranniet, for at det skal være et problem. Det er nok med én person som forsøker å tvinge gjennom sin vilje gjennom vold for at makten forsvinner. I mange tilfeller vil vold være det mest effektive virkemiddelet for å få andre til å gjøre som en vil, men den politiske sfæren er ikke målorientert. Det viktige med en handling er ikke at den skaper det resultatet den setter ut for å forsøke på, men at handleren forteller om seg sjøl og skriver seg inn i et fellesskap. Dette politiske fellesskapet vil oppløses hvis ikke

deltakerne får anledning til å fritt velge og velge bort hvilke handlinger de vil tilslutte seg. Når Arendt skriver om vold, virker det implisitt at det er snakk om fysisk vold, men vi skal se seinere at det også ser ut til å være overførbart til mindre direkte voldsformer.

Analysen av vold som oppløsning av grupper gjennom isolasjon reiser interessante spørsmål om barns borgerdanning. Det er ingen tvil om at den som utøver volden isolerer seg sjøl fra de som utsettes for det, siden voldsutøveren ikke lenger kan handle. Det ser ut til å begrense subjektdanninga i de sammenhengene hvor den voksne tvinger barn til å oppføre seg på en bestemt måte, og det stemmer godt overens med det samme vi så gjennom analysen av subjektdanning gjennom anerkjennelse. Det skaper også en interessant ambivalens i andre situasjoner hvor barn kan dannes til borgere. Barnehagen er en situasjon hvor barn kan møte andre barn, men den er også helt klart utsatt for isolasjon. Barna er isolert fra omverdenen, men får anledning til å danne en gruppe og utvikle sin egen makt innenfor rammene av isolasjonen. De ansatte i barnehagen legger selvfølgelig en del føringer for andre ting enn bare kontakten med omverdenen, de håndhever for eksempel et forbud mot vold internt i gruppa, og dette kan bidra til å *ivareta* barnegruppas makt.

### ***Det lekende mennesket***

Barn som leker med hverandre, er et godt eksempel på *zoon politikon*. I *Lekens flertydighet* (2010) forsøker Maria Øksnes å gi en beskrivelse og kontekstualisering av ulike perspektiver på barns lek, og i tillegg til å diskutere teori og historie underbygger hun perspektivene med kvalitative observasjoner fra barnehager og skoler. Allerede det første eksempelet hennes fra en barnehage illustrerer leken som politisk handling ganske godt:

Tora og Lina satt i dukkekroken. 'Du va faren og æ va mora', sa Tora. 'Ja', svarte Linda, 'så sku faren gi ongen mat'. 'Mmm', samstemte Tora. Linda matet dukken, kledde av henne, badet henne og kledde på henne igjen. 'No va det natta', sa Tora. 'Ja', svarte Linda. 'Og no va d mårran! No va d mora som mata ongen', sa Tora. (Øksnes, 2010, s. 27)

Øksnes bruker dette eksempelet til å skrive om hvordan voksne ofte er opptatt av å se leken som et redskap for utvikling. I dette tilfellet uttrykte en av pedagogene i barnehagen bekymring over at de to aldri lekte noe annet enn «mor og far og barn»-lek. Hvis vi ser denne rolleleken i lys av Arendts beskrivelse av politiske fellesskap, får vi et annet perspektiv. Når de to jentene leker denne rolleleken startes leken med å legge fram et premiss. Den andre anerkjenner premisset, og legger til noe nytt. Hvert premiss som legges til, legger til noe nytt i



den verdenen de deler og sier samtidig noe om barnas relative posisjon i den. Lekeverdenen er felleseie på samme måte som den politiske sfæren, ved at handlinger bare kan tilføre noe til den ved å bli bekrefta som handling av den eller de andre som er en del av fellesskapet. Hvis denne lekehandlingen er vellykka, er ikke lenger leken i det første barnets kontroll. Andre barn kommer til med sine bidrag. De bekrefter den forrige handlingen som sann – nå som en egenskap ved verden – og tilfører enda noe nytt. På et vis er det altså ikke, sånn pedagogens bekymring ser ut til å antyde, den samme leken som gjentas hver gang, men en genuint ny lek, med en ny etablering av en lekeverden. Handling ser derfor ikke bare ut til å være noe som ikke er eksklusivt for voksne, men noe barn kan ha en unik type tilgang til gjennom lek. Vi kan altså finne igjen den politiske organismen *zoon politikon* i barndommens *homo ludens*, det lekende mennesket.<sup>33</sup>

Det er ikke dermed sagt at all lek er like harmonisk, eller like inkluderende. Øksnes peker på at når barn får kjeft for det Ivy Schousboe kaller *den onde leken* – ekskluderende, eksplisitt voldelig eller til og med på grensen til makaber lek – er svaret at de «bare lekte». I leken mister barna noe av kontrollen over seg sjøl, de «opplever en suspensjon av den reelle selvoppfattelse» (Øksnes, 2010, s. 150). Det som er utenfor leken, blir mindre viktig, kanskje til og med utenfor rekkevidde. Men internt i leken finnes det likevel et premiss om at de som leker, har godtatt hvordan leken foregår, og må kunne ta konsekvensene av det. «Dæm må tåla stejken!» (Øksnes, 2010, s. 151) Det finnes en likhet for leken, også i den voldsomme. Som borgere i den politiske sfæren, som Arendt beskriver, kan ikke barna velge hvordan verdenen de deltar i, skal se ut. Sjøl sine egne handlinger mister de kontrollen over straks de blir felleseie. Hvis noen hadde hatt full kontroll, ville det ikke lenger vært politisk.

Leken er heller ikke alltid like inkluderende. Øksnes forteller om status, hierarkier og hvilke taktikker barn bruker for å inkludere eller ekskludere andre barn. Men det er verdt å merke seg at når hun skal gi et eksempel på hvordan barn kan bruke trusler for å forhandle i leken, refererer hun et barn som sier «da bi æ ikke me lenger» (Øksnes, 2010, s. 158). I et politisk fellesskap er retten til å stå fritt til å tilslutte seg et sentralt prinsipp. Men for at det skal være en reell rettighet, må den også inneholde en rett til å avvise. Det er problematisk hvis noen blir absolutt ekskludert fra en lek, men historiene til Øksnes maler et mer nyansert bilde av vekslende inkludering og ekskludering i bestemte lekesituasjoner. Barna kan leke med dem de

---

<sup>33</sup> Begrepet *Homo ludens* stammer fra kulturhistoriker Johan Huizingas bok med samme navn, men utover at det latinske uttrykket er treffende som en parallell til Arendts begreper ligger Huizinga utenfor denne undersøkelsen.

vil, så lenge de også vil leke med dem (s. 158). Og internt i leken finnes det en grad av likhet, sjøl når noen bestemmer mer enn andre.

‘Kæm som bestæmme i leiken? Thea: ‘Hem, det vet ække.’ Tuva: ‘Alle.’

Thea: ‘Kanskje mæst mæ.’ Tuva: Alle bestæmme. (sic) (s. 158)

Sjøl om de fleste av ideene skulle komme fra ett av barna, så er det fortsatt noe ved leken som er felleseie, og som alle bestemmer over. Hvis vi tolker svara i spørsmålet over i lys av Arendts handlingsbegrep, kan vi forstå det at Thea mener det kanskje mest er henne som bestemmer, som at det er hun som kommer med de fleste forslagene. Som tilfører mest nytt. Men Tuva har fortsatt rett i at alle bestemmer. For hvis ikke hun og de andre går med på det Thea foreslår, så blir det ingen lek.

Solveig Østrem skriver i *Barnet som subjekt* (2012) at en av måtene å forstå leken på, er som parallelt til et demokrati.<sup>34</sup> Leken er prega av at den hele tida er åpen for det andre kan tilføre. Den er ikke fullstendig adskilt fra de voksnes verden, men er åpen for å referere og kritisere elementer derfra. For å få til dette, trengs det likevel en viss grad av adskillelse for at barna skal få anledning til å legge premissene for leken. Det trengs et skille mellom «på ekte» og «å late som». For å få til dette, trengs det en «barneoffentlighet», hvor barna står fritt til å bruke elementer fra de voksnes offentlighet sånn de vil, og til å være de som introduserer og aksepterer de andres tilskudd. «[B]arn vet intuitivt at lekens grenser prinsipielt sett er åpne. De vet også at de som enkeltindivider og som fellesskap trenger hverandre.» (s. 160) Dette stemmer godt overens med Arendts beskrivelse av en politisk sfære. Handlingene må ta utgangspunkt i verden, men må også ha som premiss at de kan forandre den. Borgerne i en offentlighet må kunne være åpne for nye forslag, og at andre også kan komme med innspill. Det er ikke dermed sagt at barn alltid er like inkluderende. Tvert imot ligger muligheten til å avvise som et premiss i muligheten til å tilslutte seg. Men leken er prinsipielt sett åpen, og det stilles ingen andre krav enn evnen til å sjøl foreslå og tilslutte seg.

Eksemplene på lek vi aldri være utfyllende. Øksnes referer innledningsvis i sin bok til den kjente lekeforskeren Brian Sutton-Smith, som sier at vi alle veit hvordan lek føles, men når vi prøver å gi en teoretisk redegjøring for hva lek er, er vi uenige og tvetydige (Øksnes, 2010, s. 9). Det vil nok alltid være mulig å finne eksempler som ikke direkte passer inn i en beskrivelse. En åpenbar innvending mot å se leken som politisk er at barn også kan leke

---

<sup>34</sup> Hun henter dette poenget fra Jon Kaurel (2007)

aleine. Her er det imidlertid nok å påpeke at heller ikke den ensomme leken er antipolitisk. Også når den skjer aleine kan leken prinsipielt sett være åpen for andre deltakere. I tillegg har Hans-Georg Gadamer en interessant ting å si om lek i denne forbindelsen i *Sannhet og metode* (1960/2010):<sup>35</sup>

‘Frem-og-tilbake’ tilhører åpenbart spillet på en så vesentlig måte at det egentlig ikke er mulig å spille alene. Spillet krever riktignok ikke en faktisk medspiller, men det må alltid være en annen der som den spillende spiller sammen med og som besvarer den spillendes trekk med et mottrekk. (...) [B]allspletts udødelighet skyldes ballens frie bevegelser, som nærmest av seg selv skaper overraskelser. (s. 100)

Øksnes refererer til en dansk utgave av *Sannhet og metode* til lek istedenfor spill, og ender opp med formuleringen «potensiell medleker» i det samme sitatet (Øksnes, 2010, s. 182). For at det skal være en lek, eller et spill, må det – som i den politiske sfæren – være et element av uforutsigbarhet. Noe som er utenfor den enkelte lekers kontroll. I tilfeller hvor barn leker sammen er det, som vi har sett, tydelig. I leken aleine vil det også måtte være et element av uforutsigbarhet, og derfor en mulighet til å handle. Hvis det alltid er en potensiell medleker, må leken dessuten også alltid i det minste være potensielt politisk. Barns fantasivenner, som Anne-Cath. Vestlys Knerten og Gunilla Bergströms Skybert er litterære eksempler på, kan forstås som manifesteringer av denne potensielle medlekeren.

Siden barnehagen og skolen som møteplass mellom mange jevngamle barn er en relativt ny oppfinnelse, er det vanskelig å forestille seg det som den eneste situasjonen som kan danne barnet til borger, men det ser på mange måter ut til å være den som stemmer best overens med Arendts krav til *zoon politikon*. Det er påfallende hvor «ren» denne barndommens polis framstår, sammenligna med de variantene Arendt beskriver. Hun kritiserer moderne samfunn for å blande økonomiske interesser med politisk handling, og trekker fram antikkens Aten som et samfunn som strevde mot å holde de adskilt fra hverandre (Arendt, 1958/1996, ss. 46-47). Men er det plausibelt at Atens borgere ikke stemte i tråd med sine økonomiske interesser?<sup>36</sup> Det virker vertfall som en mer plausibel påstand at når barn leker er lekens valg av begynnelse og tilslutninger i enda mindre grad informert av hva som vil tjene barnet som *homo faber* eller *animal laborans*. Det vil i så fall bety at de utfordringene Arendt peker på

---

<sup>35</sup> Uten at vi skal gå nærmere inn på Gadamerens filosofi om lek her.

<sup>36</sup> Vi skal komme tilbake til hvilken rolle interesser kan spille for subjektdanning.

for *zoon politikon* ikke gjelder – eller gjelder i mindre grad – for barn, og at voksnes rolle i barns borgerdanning hovedsakelig består i å tilrettelegge for den frie, gjensidige leken.

### ***Danning til arbeid og produksjon***

Danning til *animal laborans* og *homo faber* ser ut til å være relativt ukomplisert. Spedbarns første instinkter til å gripe, suge og bæsje er nødvendige for overlevelse, og setter det allerede ved fødselen inn i naturen. Egentlig er det til og med en del av livets sirkularitet allerede før fødselen. Arendt skriver at når mennesker møter hverandre som *animal laborans* er det som et arbeidskollektiv. Som naturlige, arbeidende dyr er vi ensartede, og individuelle forskjeller i preferanser blir ikke noe annet enn tilfeldige variasjoner som må overkommes i arbeidet. «[A]rbeidets gang forlanger at hver enkelt arbeider utradrer bevisstheten om sin individuelle identitet.» (Arendt, 1958/1996, s. 220) Arendt kaller interaksjonen mellom mennesker som *animal laborans* for sosiale aktiviteter og bruker det å spise et måltid sammen med noen som eksempel. Akkurat dette eksempelet kan kanskje være et godt utgangspunkt for å forklare hvordan barn dannes til *animal laborans*. Når barnet er i stand til å innta en rolle som noen andre kunne ha inntatt – både før, under og etter måltidet – er det fullstendig dannet til arbeidende i den situasjonen. Til en viss grad er dette tilfelle allerede fra fødselen av. Alle babyer dier på mer eller mindre samme måte. Å stå i et arbeidende forhold til naturen er en nødvendig betingelse ved livet, og sjøl de første refleksene plasserer barnet i stoffskifte. Men det gir mening å snakke om danning til en som kan delta i et arbeidskollektiv og andre naturorienterte fellesskap på lik linje med andre. Etter hvert som barnet krever færre individuelle tilpasninger, kan det forstås som en danning til *animal laborans*. Når barnet begynner å innta fast føde istedenfor morsmelk og etter hvert begynner å spise mat som ligner mer og mer på det alle andre spiser, er det et tegn på utviklingen av barnet som *animal laborans*. Arendt beskriver arbeidskollektivet som en situasjon der det skjer en «'sammensmelting' av mange til en, men der arbeidskollektivets arbeid 'ikke adskiller seg fra enkeltindividenes arbeid.'» (Arendt, 1958/1996, s. 220) Dette skal ikke forstås som at hver av deltakerne i arbeidskollektivet skal kunne erstatte en hvem som helst av de andre, men at det at det akkurat er den enkelte som utfører den bestemte oppgaven er ubetydelig, så lenge oppgaven blir gjort. Barn vil ofte kunne være i stand til å hjelpe til med arbeid, men bare hvis oppgavene tilrettelegges. Vi kan forstå utviklinga mot mindre individuell tilrettelegging som en utvikling for *animal laborans*, men så lenge oppgavene barnet utfører kunne vært gjort av noen andre, er det et faktisk arbeidende vesen. Derfor må denne utviklinga forstås som en videreutvikling av noen som allerede er et *animal laborans*.

At det tilsynelatende er så lett å dannes til *animal laborans*, er interessant med tanke på historiske syn på barns aktiviteter. I dag ser vi på barnarbeid i form av lønnsarbeid som noe som helst bør unngå, men under den industrielle revolusjonen var det ikke bare normen, men sett på som et gode (Øksnes, 2010, ss. 84-85). At barn gikk uten noe å gjøre, blei sett på som skadelig for utviklinga deres, og løsningen på dette problemet var å sette dem i arbeid.<sup>37</sup> Det kan være interessant å merke seg at denne første støtten til barnarbeidet sammenfaller med den begynnende industrikapitalismen. Dette kan vi se i sammenheng med det normative aspektet ved Arendts virksomhetsteori. Hun kritiserer ulike samfunnsformer for å ha prioritert noen av delene av det virksomme mennesket over andre, og for å ha organisert enkelte virksomheter innenfor feil domene. Den nyere tid har, ifølge Arendt gjort *animal laborans* til den dominerende mennesketypen (Arendt, 1958/1996, s. 325). Mennesker vurderes primært med utgangspunkt i hva de gjør for å tjene til livets opphold, aktiviteter som skulle høre til *homo faber*, blir gjort til arbeid. Ved å organisere produksjonen av ting som lønnsarbeid og stykke opp og delegere deler av arbeidet i isolerte deler som ikke produserer en ferdig ting, fremmedgjøres arbeidere fra tingene han bidrar til å produsere. I tillegg isoleres produksjonen fra bruken, sånn at den som produserer tingen, kun bryr seg om tingene når de er nye og når de er brukt opp og må erstattes. På den måten mister tingene sin varighet og blir omgjort til konsumvarer. Med denne samfunnsanalysen blir det lett å forstå hvorfor dette samfunnet skaper økt oppmerksomhet om å danne barn til *animal laborans*. Hvis menneskets væren i større grad er en arbeidende væren, er danning til arbeidende mennesket den største og tilsynelatende viktigste prosessen barn må gjennom. I dag blir barnarbeid sett på som noe negativt, og fra analysen vår av borgerdanning gjennom lek ser vi at dette er en legitim aversjon fordi det hindrer barna fra å leke og dermed dannes som borgere. Denne endringa i synet på barn ser ut til å gå i motsatt retning av den Arendt beskriver. Men fra et subjektdanningsperspektiv ser vi at å delta i en viss grad av arbeid er uunngåelig.

I praksis er det også vanskelig å forestille seg et menneske som ikke blir danna til *homo faber*. Et at de tydeligste eksemplene Simone de Beauvoir gir på det menneskelige behovet for anerkjennelse av prosjektene våre i *Pyrrhos og Cineas* (1944/2009), er et barn som kommer med en tegning til en voksen (s. 59). Som *animal laborans* dannes *homo faber* gjennom å praktisere virksomheten sin. For å kunne produsere ting, kreves for det første et mål – det

---

<sup>37</sup> Shulamit Firestones argumenterer i *Kjønnes dialektikk* (1973) for at å legge vekt på barndommen i den grad vi gjør i dag hemmer barns utvikling.

Arendt kaller et forbilde – for produksjonen. Bak tilvirkingsprosessen ligger «den åndelige forestillingsverden, som tilpasser seg tingliggjøringen med en slik letthet og selvfølge, at vi ikke kan lage en seng uten først å forestille oss en seng» (Arendt, 1958/1996, s. 141). Siden dette skjer så lett og selvfølgelig, ser det ifølge Arendt ut til at det å sette seg mål om å skape ting er en egenskap som tillæres veldig tidlig, eller er medfødt. Dette stemmer også overens med erfaringen av natalitet, som vi så på i første kapittel. Vi er født inn i en verden, og vi ser at den består av ting med en varighet, som har kommet inn i verden på et tidspunkt. Det tillater oss å forestille oss nye ting som vi kan tilføre til verden.

For det andre kreves det styrke for å faktisk kunne produsere gjenstanden, inkludert en grad av teknisk kompetanse. Arendt vier ikke dette mye oppmerksomhet, og eksempelet med barnetegningen kan gi oss en indikasjon på hvorfor: Det kreves ikke mye kompetanse for å skape *noe* som kan utgjøre en del av verden. Barnetegninger på kjøleskapet er kanskje en klisje, men illustrerer at til og med små barn kan produsere noe som anerkjennes av andre som en del av verden. Å utvikle konkrete ferdigheter behøves ikke for å bli et skapende menneske, men en er del av det å være et. «Den eneste formen for omgang med andre som er særegen for håndverket, er forholdet mellom mester og svenn.» (Arendt, 1958/1996, s. 159) Når barn deltar i produksjon sammen med andre, gjør de det bare som en av flere allerede fullstendig utvikla skapende mennesker. Også voksne kan mangle kompetansen til å utføre et bestemt stykke håndverk, og det er ingen prinsipiell forskjell på en voksen som allerede kan mye om flere håndverk, og et barn som lærer et av sine første. Når de går i lære får de instruksjoner på samme måte. Sjøl om resultatene er forskjellige, er mesterens vurderinger av hvilke oppgaver han kan sette læregutten til den samme, uavhengig av alder. Begges mål er å skape en ting, og å skape den på en så god måte som mulig.

Danning til *homo faber* ser altså ut til å skje hovedsakelig ved at barnet får anledning til å skape ting, og ved at de voksne aksepterer at de har en plass i verden. Produksjonen er unik blant de menneskelige virksomhetene ved at den har en klart definert begynnelse og en slutt. Den begynner når mennesket bestemmer seg for å lage noe, og avsluttes når det er ferdig. Barnet er altså i prinsippet et fullt utvikla *homo faber* i det øyeblikket det gjør ferdig sin første tegning, eller lager noe annet som blir en del av verden.

Et aspekt ved barns utvikling av ulike deler av subjektet som bør nevnes, er i hvilken grad de er reflektert i forskjellen på barnehage og skole. Barnehagen ser ut til å i stor grad være tilrettelagt for å danne barnet som *zoon politikon* gjennom lek. Skolen har i tillegg opplærende funksjoner som gir barna kunnskap og ferdigheter som har til hensikt å sette dem i stand til å

delta i arbeid og produksjon i framtida.<sup>38</sup> At arbeid og produksjon faller naturlig, mens handling og tale er mer utfordrende, er en god grunn til at den tidligste institusjonen i større grad beskjeftiger seg med barnas utvikling som *zoon politikon*. Skolens utdanning i ferdigheter som kommer arbeidet og produksjonen til gode, er ikke en danning av barna som *animal laborans* og *homo faber*. Som vi har sett, skjer begge disse mer eller mindre av seg sjøl. Denne utdanninga er snarere en opplæring for å få dem til å fungere bedre som arbeidende og produserende.

### ***Innvielse***

Alle de tre formene for danning i Arendts teori utgjør en form for innvielse. Barnet skal gjennom praksis lære hvilke regler som gjelder for ulike typer virksomheter, og bli et menneske som deler den samme grunnleggende holdningen til verden og naturen som de andre, og virke i den på samme måte. De blir *animal laborans* gjennom å bli arbeidende, *homo faber* gjennom å skape ting som inngår i en felles verden, og *zoon politikon* ved å handle i et fellesskap hvor deltakerne blir ansett som like. De to første er retta mot objekter og i prinsippet fullført straks barnet har tatt aktivt del i naturens stoffskifte og laget en ting. *Zoon politikon* krever at den som handler har en grad av likeverdighet med de andre i fellesskapet. Den politiske borgerdanninga krever en politisk sfære som tillater barn å handle som likeverdige med andre. Vi så i første kapittel at noen former for relasjoner mellom voksne og barn kan være problematiske for subjektdanning innenfor et system som forutsetter gjensidig anerkjennelse for å bli et subjekt. Ved å undersøke den politiske borgerdanninga vi finner hos Arendt, får vi øye på en omgangsform som ser ut til å svare godt til kravene til et politisk subjekt ved å utelate voksne fra relasjonen. Ved å dele opp subjektet etter ulike virksomhetsformer kan vi også tillate oss denne adskillelsen, til tross for at barn ikke bare er nødt til å omgås voksne, men er avhengige av dem for å overleve. *Homo faber* og *animal laborans* har ikke det samme kravet til likhet, og gjør interaksjon og samarbeid mellom barn og voksne uproblematisk. Vi har sett at leken kan være et godt eksempel på en politisk sfære, dersom de voksne tillater at den får mulighet til å oppstå. Ved utbredelsen av barnehage og skole kan vi anta at framveksten og utvidelsen av det sosiale har gitt barn en sikrere arena å

---

<sup>38</sup> Formålsparagrafen for skolen (Opplæringslova, 1998, §1-1) sier at skolen skal «opne dører mot verda og framtida», og definerer en rekke læringsmål. Barnehagens formålsparagraf har ingen tilsvarende formuleringer (Barnehageloven, 2005, §1).

dannes som *zoon politikon* på, siden de i større grad får sjansen til å møte andre barn på samme alder.

Som vi har sett, skal barna over tid utvikle seg som borgere, sånn at de til slutt kan inngå i et fellesskap av likeverdige voksne. Som med subjektet som anerkjent ser vi at danninga til borger skjer over tid. Antagelsen er at ved å inngå i stadig flere og mer omfattende politiske situasjoner kan barnet til slutt inngå på lik linje med voksne. I tredje kapittel skal vi se nærmere på subjektdanning som innvielse i et fellesskap, hvilke konsekvenser denne innfallsvinkelen kan få, og hvordan eventuelle problemer kan løses.



## **Den ubevisste oppdragelsen og subjektdanning gjennom frigjøring**

I de to forrige kapitlene er det to konsepter som ligger rett under overflaten for diskusjonen, og som jeg skal undersøke nærmere her: det ubevisste og undertrykking. Hvis vi skal forstå de elementene som skaper problemer i relasjonen mellom voksne og barn som bevisste intensjoner fra den voksnes side, vil scenariene som for eksempel barnets underkastelse under den voksne til en herre-trell-relasjon forekomme bare unntaksvis. Bare ved å forstå noe av det som får oss til å oppføre oss på bestemte måter som ubevisst, kan vi analysere noe annet enn de eksplisitte intensjonene i oppdragelsen. Ved å undersøke det ubevisste, vil jeg vise at den likeverdige subjektdanninga ikke bare er trua av bevisst maktbruk og asymmetri, men også av ubevisst påvirkning. For å vise hvordan ubevisste elementer kan påvirke hvordan vi oppfører oss i relasjoner, vil jeg i den første delen av dette kapitlet se på hvordan psykoanalytikeren Sigmund Freud og sosiologen Pierre Bourdieu forklarer deler av menneskets subjektivitet som ikke direkte tilgjengelig for bevisstheten vår, og hvordan det påvirker handlingene våre. Å ta i betraktning at deler av relasjonen mellom voksne og barn er ubevisst, gjør det mulig å undersøke de delene av relasjonen som ikke framstår som intensjonelle. I den andre delen av kapitlet vil jeg argumentere for at barns situasjon kan betraktes som en undertrykt situasjon. Jeg tar utgangspunkt i hvordan Simone de Beauvoir beskriver kvinners situasjon som undertrykt, og forsøker å vise at barn er underlagt de samme vilkårene. Avslutningsvis vil jeg bruke forståelsen av barns situasjon som undertrykt til å presentere et alternativt syn på subjektdanning som tar utgangspunkt i to teorier om frigjøring fra undertrykking. Ved å se på Paulo Freires frigjøringspedagogikk og Sandra Hardings standpunktteori, vil jeg vise hvordan forståelsen av barns situasjon som undertrykt kan lede til at barns perspektiv som sådan får en mer betydningsfull rolle i barns subjektdanning.

### ***Oppdragelse som ubevisst innskriving***

Når temaet er hvordan oppdragelse virker på barn gjennom det ubevisste, kommer vi knapt unna psykologen Sigmund Freud og hans teori om barns utvikling. Han utvikler en beskrivelse av menneskesinnet som bestående av et delvis bevisst begjær og ubevisst innlærte normer, i tillegg til bevisstheten. Hvis vi leser Freuds teori bokstavelig, framstår begrepsbruken som kontroversiell. Han tilskriver barn et seksuelt begjær på en måte som ligner voksnes, og kobler utviklingen av det ubevisste konkret til betydningen av penis. På samme måte som analysen av kampen på liv og død og herre-trell-relasjonen i *Åndens*

*fenomenologi* kan vi betrakte begrepene i Freuds modell for oppdragelse som metaforer. Når han skriver om penis, kan vi forstå det som et bilde på de privilegiene som følger med å være mann, og når han skriver om kastaksjonsangst kan vi forstå det som kombinasjonen av frykten for (fysisk) avstraffelse og frykten for å miste privilegiene. Freud mener at barnets første begjærsobjekt er moren, siden spedbarnets drifter kun retter seg mot amming og nærkontakt. For Freud er det ingen kvalitativ forskjell på ulike drifter. Det virker problematisk å se på små barn som om de har en eksplisitt seksualdrift, og med termer som får det til å høres ut som om de har et begjær etter å ligge med sin egen mor. Freud kommenterer denne reaksjonen ved å si at for hans del kan en godt innføre et begrep om «organlyst», og definere seksuallyst som den organlysten som omhandler kjønnsorganene (1917/1992, s. 264). Å definere seksualdrift på denne måten har også problemer, men Freuds poeng er at driftene her ikke nødvendigvis er definert som seksuelle, men dreier seg om alle former for kroppslig lyst. Som med hvordan Hegel bruker begjær-begrepet som subjektets tilfredsstillelse i møtet med objekter, er ikke Freud like seksualfokustert som begrepsbruken kan gi inntrykk av.

Freud deler inn menneskets psyke i *id*, *ego*, og *superego* – latin for henholdsvis «det», «jeg» og «overjeg». Id er det ikke-bevisste begjæret som konstant oppstår i mennesket, og det er det bevisste egoets oppgave å realisere det, utsette det og sublimere det over på en annen tilfredsstillelse hvis det ikke lar seg realisere (Freud, 1923/1983, s. 172). Freud beskriver begjæret som om det var trykk i en trykkoker. Hvis det ikke blir realisert, enten direkte eller gjennom et annet utløp, skaper det problemer. Superegoet er kulturen sånn den er innskrevet i subjektet gjennom regler som vi føler vi er nødt til å følge (Freud, 1923/1983, s. 180). Disse innskrives i oss fra vi er små, og Freud beskriver en utvikling fra barn til voksen, hvor hovedforandringen er at den voksne har et fullt utvikla superego. Et velfungerende menneske har et ego som forsøker å finne gode og varige utløp for begjæret som oppstår i id, og et superego som utelater de begjærsutløpene som ikke er kulturelt akseptable.

Ifølge Freud dannes superegoet med makt. Det er ved å oppleve maktrelasjonen til foreldrene at vi lærer oss å handle på en måte som er akseptabelt, også når det ikke er noen der til å korrigere adferden vår. Dette blir tydeligst hvis vi ser på kontrasten i hvordan Freud beskriver utviklingen til gutte- og jentebarn. Både gutter og jenter danner et superego i relasjon til penis, ifølge Freud. I det Freud kaller fallsosfasen begynner gutten å oppdage penis sin som objekt for begjæret, og når han deretter oppdager at ikke alle har en penis, blir han grepet av en angst for å bli kastret. Han setter det i sammenheng med påbudene og forbudene som blokkerer begjæret hans, som han blir presentert med. Dette gjør at lovene og reglene han får

høre fra voksne, innstiftes som lover i guttens psyke (Freud, 1917/1937, ss. 127-128). Superegoet dannes ved at frykten for den opplevde risikoen ved å bryte reglene er så høy at den setter seg i underbevisstheten som en automatisk reaksjon. Når han i framtida står overfor en situasjon hvor lystene hans strider mot kulturens regler, kommer barndommens skjennepreken og den medfølgende frykten for kastrasjonen tilbake. Guttebarnet er fullstendig integrert i kulturen når lovene derfra er så absolutt integrert i han at han ikke kunne tenkte seg å handle annerledes, og han klarer å vende begjæret etter mora over til å bli et begjær for en annen kvinne. Jentebarnet blir ikke møtt med kastrasjonsangst, men med oppdagelsen av penis, og ifølge Freud forstår hun den automatisk som mer betydningsfull, og begynner å forstå sin egen kropp som mangelfull. Ifølge Freud er klitoris det eneste organet på menneskekroppen som faktisk kan betraktes som mindreverdige – som «den forkrøblede penis» (1917/1937, s. 70). Hvis utviklinga er vellykka, vil det føre til at hun begynner å begjære en mann og ønske å føde en sønn (1917/1937, s. 132).<sup>39</sup> Mens menn utvikler et superego gjennom angst, utvikler kvinner det gjennom misunnelse, ifølge Freud. I Freuds teori utvikler altså kvinner et svakere superego, gutter opplever lovene som innstifta med mer makt.

Det er vanskelig å ta Freuds teori på alvor hvis vi leser den bokstavelig. At alle små gutter blir trua med kastrasjon, er i beste fall en kontroversiell påstand med en betydelig bevisbyrde. Freuds teori har flere betydelige normative og politiske konsekvenser, som vil kunne motivere oss til å ikke akseptere premissene: At kulturen i mennesket stammer fra kastrasjonsangsten, gjør at kvinner utvikler seg til å bli mindre siviliserte. Beskrivelsen av barnets vellykka utvikling er en implisitt argumentasjon for et tradisjonelt familieideal, og betyr for eksempel at barneoppdragelse i andre familierelasjoner enn en tradisjonelt heteronormativt er dømt til å mislykkes, siden både mors og fars biologi spiller viktige roller i Freuds beskrivelse av barns utvikling.

Men det er likevel interessante momenter vi kan ta med videre fra Freuds analyse. Freud beskriver et subjekt som ikke har fullstendig kontroll eller oversikt over sin egen psyke eller adferd som er danna gjennom prosesser som ingen har oversikt over. I møter med barn er det lett å se at de påvirkes av faktorer de ikke har kontroll eller oversikt over, men vi glømmer

---

<sup>39</sup> En interessant innvending mot Freuds teori er at vi ikke trenger å se på alt begjær som om det stammer fra et annet, mer grunnleggende begjær i fortida. Bare fordi guttebarnet har lyst på melk og nærkontakt fra mor, og seinere blir seksuelt tiltrukket av kvinner er ikke det et bevis for at den siste stammer fra den første. At kvinner går fra å ønske seg en penis til å ønske seg en sønn kan også vanskelig forstås som det samme begjæret.

kanskje at vårt eget subjekt er danna blant annet gjennom en barndom under lignende forhold. Freud gir også en beskrivelse av oppdragelsen som en prosess som består av å bli utsatt for regler i kulturen – formidla av foreldrene – og gjøre dem til ubevisste levereregler gjennom makta de presenteres med. Hvis vi betrakter penis og kastaksjonen som metaforer, får vi et system som beskriver reelle maktrelasjoner. Foreldrene har et ansvar for å lære barna opp i kulturelle normer og forventninger, og det er ikke vanskelig å se for seg at barn kan komme til å assosiere reglene med de voksnes makt. I første kapittel så vi at Hegel beskriver begjæret etter ting som noe vi ikke har kontroll over, og som derfor ikke kan være definerende for sjølbevisstheten. Freud beskriver begjæret som langt mer innflytelsesrikt. Det er ikke noe vi bare kan velge bort, men noe vi er nødt til å få en viss grad av kontroll over. Derfor er Freuds subjekt fullstendig danna når den konkrete trusselen fra foreldrene ikke lenger er nødvendig for å hindre barnet fra å handle spontant etter lystene sine. Den konkrete trusselen kan bare erstattes av en underbevisst trussel.

Simone de Beauvoir kritiserer Freud for å blande den fysiske betydningen av penis med den kulturelle betydningen det har å være mann. Det er ikke kjønnsorganet jentebarnet er misunnelig på, men den friheten hun ser at gutten får. Samtidig beskriver hun barns situasjon som en gravalvorlig situasjon, hvor de oppfatter de kulturelle normene og reglene som absolutte og de voksne som de allmektige gudene som formidler dem. Opplæringen i kulturelle normer er et spørsmål om å henvises til de voksnes makt. Vi så i første kapittel at gravalvoret ikke er en god beskrivelse på hele situasjonen barn befinner seg i. De kan faktisk se verden som foranderlig og seg sjøl som bidragsyttere. Men det ubevisste skaper kategorier det ikke er så lett å få øye på. Normer og regler som henviser tilbake til en makt som er ubevisst innskrevet i kroppen, passer godt til beskrivelsen Beauvoir gir av den gravalvorlige verden som tilsynelatende uforanderlig.

### *Internalisering av makt*

Freuds subjekt dannes ved å akseptere og internalisere makt. Frykten for avstraffelsen blir sittende som et traume i kroppen lenge etter at den reelle trusselen er borte. Dette er et syn vi kan finne igjen i Pierre Bourdieus *Den praktiske sans* (2007). Gjennom det han kaller *habitus*, forklarer Bourdieu hvordan mennesker omgås hverandre i en samfunnsstruktur som vi er enige om, men vanligvis ikke har et bevisst forhold til. Habitus er måten kulturen er innskrevet i kroppene våre til det punktet at den legger føringer for hvordan vi kan forestille oss å bruke kroppen. «Den praktiske verden, der dannes i relationen med habitus' en forstået som et system af kognitive og motiverende strukturer, er en verden bestående af allerede

realiserede endemål, brugsvejledninger og af (...) redskaber eller institutioner» (Bourdieu, 2007, ss. 92-93). De sosiale reglene som er innskrevet i kroppen som habitus, fungerer på samme måte som vi forholder oss til de fysiske forutsetningene i verden. Gjennom tidligere erfaringer med handlinger og reaksjoner på handlinger vil jeg automatisk tenke meg bestemte måter å handle på, og handlinger som er tabu, vil framstå som like utenkelige for meg som å gro vinger og fly min vei. En tilskuer i teateret vil under normale omstendigheter ikke overveie muligheten for å sjøl spontant begynne å delta i stykket, og en person som skal velge dagens antrekk, vil aldri betrakte det å gå uten klær som et aktuelt alternativ. Habitus er også betinga av sosial og økonomisk status. Hvilke muligheter jeg oppfatter at jeg har til å handle og hvilke jeg opplever at jeg ikke har, vil være avhengig av hvilke erfaringer jeg har hatt tidligere. Og hvilke erfaringer vi har, er avhengig av hvilken posisjon vi har i samfunnet. Ikke alle som tilhører en klasse, vil ha de samme erfaringene med alle andre i den klassen, men de vil ha større sannsynlighet for å ha like eller liknende erfaringer enn med noen fra en annen klasse (s. 101). Når bestemte handlinger sanksjoners på liknende måter, gjør det at erfaringene våre med handlinger innskriveres ubevisst som habitus, og at vi forventer bestemte ting av framtida. «Forholdet til mulighetene er et forhold til magten» (Bourdieu, 2007, s. 108). Hvilke muligheter vi forestiller oss at vi har når vi skal handle, er hele tida betinga av hvilken påvirkningskraft vi opplever at vi sjøl har, og av hvilken makt vi er blitt utsatt for tidligere.

Habitus er også det som gjør at vi i det hele tatt er i stand til å velge oss handlinger: Vi oppfatter automatisk hva som er de aktuelle alternativene vi har i situasjoner som ligner de vi har vært i før. «[Habitus'en] er det, der gjør det mulig at frembringe et uendelig antal praksisser, som er relativt uforutsigelige (...), men hvis forskjelligartethed alligevel er begrenset» (Bourdieu, 2007, s. 96). Uten å ha kroppslige erfaringer fra før med hvilke praksiser som er mulige, og hvilke konsekvenser de fører til, er vi ikke i stand til å systematisere hvilke valg vi har. Erfaringene våre er inkorporert i oss i ordets rette betydning – gjort til en del av kroppen – sånn at vi umiddelbart drar kjensel på lignende situasjoner og har en forventning om hvilke sanksjoner handlingene våre kan få. Det er dette som gjør dem ubevisste, siden de reaksjonene vi forventer, oppleves som naturlige. Etter utallige erfaringer med gravitasjon overveier jeg ikke lenger om ting faller mot bakken. På samme måte vender vi oss til gjentagende reaksjoner fra andre, og begynner å anse dem som naturlige. Habitus er altså samtidig det som tillater oss å handle, og det som legger begrensninger på hvilke handlinger vi har tilgang til. Denne beskrivelsen stemmer godt overens med Freuds beskrivelse av overjeget. Det at vi undertrykker noen former for begjær, gjør at vi får til å

handle, og tabuene som innstiftes i oss gjennom traumer, gjør at det blir utenkelig å bryte dem.

### *Innskriving og løsrivelse*

Freuds teori om utvikling om subjektdanning dreier seg om internalisering av makt, men har også et element av løsrivelse fra de voksnes makt. Spedbarnet knytter seg veldig tett til de nære omsorgspersonene, men må etter hvert løsrive seg fra dem. I *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn* (2017) skriver psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye og litteraturviter Elisabeth Løvlie om at barn og unge står i et dilemma i konflikten mellom tilknytning og sjølstendighet. Fra barnet er ett til ett-og-et-halvt år gammelt begynner det å kjempe for sjølstendighet. Etter hvert som barnet lærer å gå og å snakke, kan det handle på flere måter.

For barnet åpner verden seg. Mens verden tidligere var en slags varm forlengelse av mors kropp, kommer stadig nye horisonter til syne. Det er snakk om å utvikle sin selvstendighet. Det er ikke vanskelig å se at dette er en helt nødvendig utvikling som er knyttet til overlevelse, men det er heller ikke vanskelig å forstå at det kan være skummelt og truende (s. 99)

Til å begynne med er spedbarnets verden begrensa til melk og nærkontakt. Men etter hvert som barnet vokser, får det andre inntrykk og lyster som ikke lenger kan oppfattes på samme måte som den nære omsorgen. Barnet får behov for å gjøre ting på egenhånd og være uavhengig av foreldrene. Samtidig har barnet lyst på nærhet og er avhengig av foreldrene. Ikke bare for å overleve, men også for å leve og for å bli et subjekt. Livet er nødvendig for subjektiviteten, men ikke tilstrekkelig. Som vi så i de to forrige kapitlene, må vi anerkjennes som subjekter, oppnå tilslutning til handlingene våre, eller i det minste begynne med å oppleve kjærligheten som gjør det trygt å møte andre mennesker. Vi har sett tidligere at et subjekt er avhengig av en viss nærhet og avstand til andre subjekter. Ikke for nær og ikke for distansert. Dette ser vi igjen i barns angst.

Løvlie og Schibbye beskriver to typer angst som grunnleggende sett er den samme som angsten for å bli utsletta som subjekt – eller som dødsangst<sup>40</sup>: angsten for å bli forlatt og angsten for å bli tilintetgjort. Angsten for å bli forlatt er lett å forstå. Hvis spedbarn ligger og

---

<sup>40</sup> Et begrep som igjen stemmer godt overens med hvordan vi tolka døden som metafor i *Åndens fenomenologi* i første kapittel.

gråter for lenge uten å få oppmerksomhet kan det være skadelig, og fravær av samspill i trygge relasjoner skader hjernens utvikling (Aslanian, 2016, ss. 54-55). Angsten for å bli forlatt er ikke bare et spørsmål om overlevelse, men også om å gi barnet mulighet til å utvikle og få bekrefta en subjektivitet. Derfor er det ikke tilstrekkelig å forsikre barnet om at alt blir bra. Løvlie og Schibbye gir et eksempel på en situasjon hvor Philip (snart to år) føler angst for å bli forlatt i barnehagen når mamma går:

Det er vanskelig for ham å forstå at moren ikke blir borte når hun er ute av syne. Når angsten overvelder ham, er det antagelig fordi han frykter at hun skal forsvinne fra ham. Nettopp fordi hans refleksjonsevne ikke er ferdig utviklet, er det vanskelig for ham å ha oversikt over tid og sted. Han er i stor grad henvist til en umiddelbar opplevelse av her og nå, og begreper som «i ettermiddag», «etterpå», «i morgen», er mer eller mindre forståelige. (...) I tillegg er det vanskelig for oss voksne å huske hvor livlig fantasi barn kan ha! Hvem vet hva de små forestiller seg? Hvem vet hvilke indre scenarier de lever med? (s. 108)

Det er ikke nok å overbevise Philip om at han kommer til å ha det bra. Også om ikke begrepene om tid var vanskelige for Philip å forholde seg til, ville han risikere å være forlatt og stå uten en omsorgsperson som kan bekrefte han som subjekt de timene han er i barnehagen. Hvis det å stå uten forelderen gjør at han også har problemer med å dannes som menneske, gjør det timene i barnehagen problematiske. Måten Løvlie og Schibbye mener de ansatte i barnehagen burde møte Philips angst på, reflekterer dette.

Philip trenger å få lov til å være lei seg og redd, han trenger faste, forutsigbare voksne han kan knytte seg til og – ikke minst – han trenger å bli møtt på sin egen angst. De voksne i barnehagen må ikke være redde for å undre seg sammen med ham om hvor skummelt og uforståelig han synes det er at mamma må dra fra ham. (...) Følelsene må rommes, ikke feies bort eller bagatelliseres i et forsøk på å trøste (s. 109).

Dette handler ikke om å overbevise Philip om at det kommer til å gå bra eller få han til å gløkke det triste og innse at han kan ha det fint i barnehagen. Det handler om å bli anerkjent som en med tanker og følelser som de voksne kan forholde seg til. Det er forenelig med å fortelle at det kommer til å bli bra.

Men i tillegg til innlevelse, trenger Philip at de voksne er avgrenset. Han trenger også en slags virkelighetsorientering: ‘Jeg skjønner at du synes det er ordentlig skummelt at mamma drar, men hun må på jobben sin. Nå sitter hun på kontoret sitt, mens du er her. Hun blir ikke borte. Sånn er det med alle mammaene og pappaene – de er på jobbene sine, mens barna er i barnehagen. Senere i dag henter hun deg.’ (s. 109)

Her har de ansatte forhåpentligvis klart å berolige Philips angst for å bli forlatt, samtidig som de har unngått å utsette han for den andre formen for dødsangst som Løvlie og Schibbye beskriver: angsten for å bli tilintetgjort. Denne tilintetgjøringa er det som skjer når barnet ikke får anledning til å bli tilstrekkelig avgrensa som et eget subjekt i relasjonen til voksne. Ved bevisst eller ubevisst manipulering eller fordi den voksne sjøl er dårlig på å avgrense sitt eget subjekt, kan barna oppleve at de ikke har et rom hvor de kan være et menneske med andre tanker, følelser og ideer enn den voksne. Hvis for eksempel de ansatte i barnehagen gir inntrykk av at Philips følelser ikke på noen måte er berettiga, så sier de samtidig at hans måte å se på verden på, ikke er gyldig.

Hensynet til følelsenes gyldighet spiller inn i den andre formen for angst som barn står overfor: angsten for å tilintetgjøres i møtet med andre. Siden barn ikke alltid har full oversikt over sin egen psyke, og møter voksne med mer kunnskap og makt enn dem, er de spesielt utsatt for å miste sin egen identitet og bli redusert til sånn den voksne definerer dem. Schibbye og Løvlie setter dette i sammenheng med at heller ikke voksne alltid er flinke nok til å avgrense sitt eget subjekt, og ender opp med å tillegge barna egenskaper eller følelser som egentlig tilhører den voksne. Det kan være skadelig for barnas mulighet til å danne seg som subjekter.

Den voksne kan ha følelsesmessige behov hun ikke vedkjenner seg. Hun risikerer så å si å ‘flyte’ over i barnet, og det er vanskelig for barnet å få tak i seg selv og sine grenser. (...) Følgende type utsagn er vanskelige å forholde seg til: ‘Jaså, skal du ut med vennene dine i dag også ... Svært så mye du er ute for tiden ...’ Det blir noe galt med barnet (han er for mye ute), og indirekte er beskjeden at hun vil at han skal være hjemme, men hun vedstår seg ikke dette behovet. (s. 111)

Barnet sitter igjen med en tanke om at han er ganske lite hjemme, og at det er forventet av han at han er mer der. Men hvorfor det er sånn blir tildekket. Det er han det er noe galt med, som



objektivt sett er for mye ute, og ønsket om å være mer hjemme blir gjort til hans ønske fordi noe annet per definisjon er galt av han. Resultatet er en gravalvorlig verden. Kravene i verden er allerede definert, og barnet er en sånn som ikke tilfredsstiller dem. Dette har likhetstrekk med en form for manipulering som passer inn i en herre-trell-relasjon, med en som dominerer den andre i kampen på liv og død. Nå, med en forståelse av menneskets psyke som delvis ubevisst kan vi også forstå Hegels beskrivelse av herre-trell-relasjonen bedre. Vi kan forstå frykten for døden som en metafor for frykten for å måtte fratse rollen som subjekt og ønsket om å dominere som en ubevisst trang til å handle på måter som manipulerer den andre til å bøye seg etter sin vilje. Det kan skje uten at noen av partene er klar over at det er det som skjer, resultatet er at relasjoner mellom voksne og barn reduseres til en ubevisst herre-trell-relasjon. Vi trenger ikke anta at den voksne har en intensjon om å få et herredømme over barnet. Vi kan forstå «kamp på liv og død» som en metafor for hvem det er som blir definert som et fritt subjekt. Barnet «dør» som subjekt når den voksnes preferanser blir en allmenn sannhet, og dødsangsten er like mye en angst for denne metaforiske døden som en angst for slutten på det biologiske livet. Den gravalvorlige verden, hvor barnet opplever sosiale kategorier som uforanderlige, oppstår gjennom ubevisst manipulering og ender i en like ubevisst herre-trell-relasjon.

En annen parallell er hvor viktig avgrensning av subjektet er for borgerdanning innenfor Arendts system. Talen, tilgivelsen og den politiske sfærens uforutsigbarhet er viktige for å skape en tydelig grense for hvem det er som handler, og hva som er en del av den verden som handlingen skjer i. Når avgrensningen av hvilket subjekt som er, gjør og vil forskjellige ting, er viktig for å være et fritt handlende subjekt, så er tilintetgjørelsen av barnet som sjølstendig et ubevisst hinder for å danne seg som subjekt. Den politiske borgerdanninga står derfor i direkte opposisjon til oppdragelsen gjennom innskriving av makt når det gjelder avgrensning. Måten Freud beskriver at subjektdanning på, er at subjektet internaliserer normer og forventninger som gjør det umulig å være unik og demonstrere seg som ulik andre. Hvis normene er innskrevet tilstrekkelig, gjør det at vi ikke kan oppføre oss annerledes, og de er derfor begrensende for hvordan vi kan handle. Oppdragelse som innskriving av makt har altså noe antipolitisk ved seg i arendtsk forstand.

De ubevisste begrensningene er mer omfattende enn det kanskje kan virke som. I *Den maskuline dominans* (2000) gir Bourdieu et godt eksempel på det gjennom å se nærmere på hvordan kjønnsroller innstiftes i habitus. Gjennom en analyse av et samfunn som fra et perspektiv utafør har klare kvinnefiendtlige trekk, viser han hvordan deler av kulturen som for

de som er oppvokst i den virker selvfølgelig, er med på å legitimere bestemte kjønnsroller. Subtile kulturelementer som metaforer og fabler eller systematikk i substantivers grammatiske kjønn kan gjøre kvinnediskriminering «naturlig», og gjøre det at ikke trenger noen ytterligere legitimering. I det kabylske samfunnet i Nord-Afrika er arbeidsfordelinga i jordbruket kjønnsdelt på den måten at de oppgavene som krever at en bøyer seg ned mot bakken, er kvinneoppgaver, mens de oppgavene som utføres med rett rygg er mannens (Bourdieu, 2000, s. 39). Det framstår som en naturlig arbeidsfordeling for kabylene, og Bourdieu setter det i sammenheng med hvordan det kabylske språket deler inn ord assosiert med rett og bøyd med henholdsvis menn og kvinner. Han kaller denne kulturelle påvirkninga for *symbolsk vold*, fordi de kulturelle symbolene begrenser handlefriheten og skaper forskjeller på en lignende måte som fysisk vold. Det kan være lett å få øye på denne typen kulturelementer når vi ser på en kultur som skiller seg fra vår egen, men at vi finner sånne ubevisste strukturer som medvirker til undertrykking i andre kulturer avslører et tilsvarende potensial i vår kultur. Det er lite grunn til å tro at vår egen kultur skulle ha mindre grad av denne typen ubevisst påvirkning enn den kabylske. Å se symbolene i kulturen som ubevisst vold stemmer også ganske godt overens med Arendts voldsbegrep, som i første omgang så ut til å bry seg mest om den fysiske volden. Voldens særpreg er ifølge Arendt at den hindrer makt i å oppstå. Den isolerer borgere fra hverandre, sånn at de ikke kan samle seg om felles handlinger og påbegynne og tilslutte seg politiske prosjekter. Som vi allerede har sett, gjør oppdragelsen gjennom ubevisst innskriving av makt, det samme, og Bourdieus symbolske vold vil også kunne kalles vold sånn Arendt bruker begrepet.

Løvlie og Schibbye nevner noe om hvilke alternativer barna har for å reagere på denne situasjonen. Særlig to er interessante i denne sammenhengen: underkastelse og avgrensing av et domene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 111). De peker på at i mange tilfeller er det den beste løsninga å tilpasse seg kravene som stilles eller insinueres. Denne overlevelsesstrategien kan være nødvendig når et barn står overfor en opplevd risiko for å miste omsorgspersonene sine, men kan ende med at kravene internaliseres. Et barn som ikke er trygg på at det er lov å bli sint, kan ende opp med å forbli konfliktsky inn i voksen alder, ifølge Løvlie og Schibbye (2017, s. 114). Som hos Freud ser vi at kravene som stilles, gjøres til en del av et superego som kontrollerer hva jeget seg på som mulige handlinger. Her kan vi igjen se helt tydelig at oppdragelsen gjennom innskriving står i direkte opposisjon til borgerdanning. Mennesket som handlende er like mye definert ved at vi er ulike som ved at vi er like (Arendt, 1958/1996, s. 176). Vi er avhengige av likhet for å kunne forstå hverandre, og av at borgere ikke

forskjellsbehandler hverandre for at handlingene skal være det som definerer subjektet. Men for at handling skal foregå, er vi også avhengige av at folk er så forskjellige at det gir mening å svare på «hvem er du?». Spørsmålet impliserer at det som etterspørres, er kontrasten til andre. Arendt vektlegger pluralitet høyt som en grunnleggende betingelse for handling og tale. Politiske handlinger består av å starte på noe nytt og få andre til å slutte seg til det, og av å tilslutte seg det andre har startet på. Det impliserer at ikke alle kommer til å slutte seg til prosjektene dine, og at du selv er nødt til å avvise noen av de andres prosjekter. En person som ikke er i stand til å si nei til å delta i enkelte handlinger og stille seg i opposisjon til dem, vil heller ikke kunne handle sjøl. Hvis deltagelsen hans i en politisk sfære er prega av et ønske om å unngå konflikt, får han ikke anledning til å avgrense seg sjøl som ulik fra de andre og ender opp med å ikke handle. En oppdragelse som fører til at barnet underkaster seg uavgrensa forventninger, gjør altså at barnet heller ikke blir tilstrekkelig avgrensa, og er en antipolitisk oppdragelse.

En annen reaksjon barn kan ha på uavgrensa forventninger, er å avgrense seg et domene som barnet kan ha for seg sjøl. Barnet trekker opp grensene til en aktivitet eller interesse som ligger utafør forventningene – «om det er lesing, håndball, biler eller dataspill. Det blir en løsning å finne et avgrenset område som blir ens eget, som den voksne på en eller annen måte må overlate til barnet» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 111). Det er interessant å merke seg at vi her kan dele inn i områder som barnet har aleine, og områder som deles med andre. Lesing er vanligvis en ensom aktivitet, men de tre andre interessene har i det minste potensiale til å realiseres i et fellesskap. Håndball er helt avhengig av med- og motspillere, og biler og dataspill er en interesse som kan deles og utforskes med likesinna venner.<sup>41</sup> Også de aktivitetene som framstår som ensomme, kan ha et sosialt eller kulturelt aspekt. Som vi så i første kapittel, er det innenfor en anerkjennelsesforståelse av subjektet mulig å dannes gjennom ensomme aktiviteter på grunn av den sosiale konteksten de foregår i. Trelen kan bli sjølbevisst gjennom arbeidet fordi arbeidet nå står i en bestemt relasjon til herren og trelen sjøl. Å lese en bok vil alltid ha et element av noe sosialt ved seg gjennom forfatteren og de litterære karakterene. Det er fortsatt relevant å skille mellom det sosiale og usosiale ved denne avgrensinga, men det er ikke så definitivt som det kan virke som.

---

<sup>41</sup> Og sjøl reelt sett ensomme aktivitetene kan, som vi så av Gadammers syn på lek i forrige kapittel, i det minste ha en potensiell medleker.

Avgrensning av et eget område for en fellesaktivitet kan spille en interessant rolle for borgerdanning. Dette ligner på hvordan vi har sett at barnehagen spiller som et politisk fellesskap i så liten skala at det blir enklere for barna å handle. På samme måte er det avgrensning av området barnet velger seg, et felt hvor den voksne ikke kan påvirke og dominere på bekostning av barnet. Avgrensning av et politisk område er i utgangspunktet viktig for å gjøre det mulig å handle. Mot slutten av *Vita Activa* skriver Arendt at i moderne tid har vitenskapen gjort verden så liten at handlingene våre ikke betyr noe lenger. I fysikken betyr det ikke lenger noe om en opererer med jorda, sola eller noe helt annet som referansepunkt for bevegelse. Jakten på noe fast og stabilt har ført oss langt bort fra jorda. Og «det ligger i avstandens vesen at enhver ansamling av ting løser seg opp i en indifferent mengde og at enhver mengde i sin tur, uansett hvor uordnet, usammenhengende og inkoherent den kan virke, føyer seg etter visse skjemaer og konfigurasjoner» (Arendt, 1958/1996, s. 272). Verden har blitt mindre, men det gjør at det som før var handlinger, blir en del av en systematisk struktur. Siden uforutsigbarhet er en forutsetning for handling, kan ikke det som framstår som en del av en struktur regnes som handlinger. Hvis et fellesskap er for stort, vil bare de sterkeste klare å handle. I en verden som blir stadig mindre, mister «det fjerne» sin betydning (1958/1996, s. 259). Når vi kan kommunisere med folk på hele jorda og reise hvor som helst på relativt kort tid, må vi forholde oss til hele jorda som en del av den verdenen vi handler i. I den konteksten får voksne den samme utfordringen som barn: de færreste har nok styrke til å kunne gjøre noen forskjell i global sammenheng. I den kosmiske sammenhengen, hvor jordkloden blir en del av et uendelig univers, kreves det uendelig styrke for å kunne handle. Sett i lys av uendeligheten, når tida mellom menneskehetens opprinnelse og solas død blir relativt liten, blir alle forsøk på å handle ubetydelige. Vi kan se følelsen av ubetydelighet i sammenheng med den gravalvorlige verdenen som vi har sett at kan oppstå hos barn gjennom innskriving av lover som oppleves som uforanderlige. All styrke i verden vil ikke være nok til å gjennomføre en betydningsfull handling hvis definisjonene på snill og slem, oppleves som å være utenfor enhver kontroll. Den samme løsningen ser ut til å kunne fungere for både voksne og barn: å redusere omfanget av den politiske sfæren til en mer overkommelig størrelse. Jeg nevnte i forrige kapittel at barnehagen kan spille denne rollen for små barn, og sjøl om vi kan forvente at en forholder seg til flere mennesker etter hvert som en blir eldre, så er avgrensning av polis nødvendig hele livet.

Barns polis-avgrensning har både positive og potensielt problematiske trekk. Graden av avgrensning til ulike tidspunkter i barnets utvikling ser ut til å være avgjørende. Som vi så i

første kapittel består omsorgsansvaret i å gradvis gi barnet mer og mer ansvar for seg sjøl. Ifølge Dale har omsorgspersonen ansvar for å vurdere hva barnet til enhver tid kan ta ansvar for og bestemme over sjøl, og hvilke avgjørelser den voksne bør ta, og for å gradvis øke barnets ansvar. Dette er overførbart til polis-avgrensning. Barnehagen etableres som en relativt avgrensa polis for ganske små barn, og kan spille en positiv rolle i borgerdanninga. Men den samme institusjonen ville vært problematisk og antipolitisk hvis den skulle skjerme voksne eller eldre barn fra omverdenen i like stor grad. Sånn kan vi forstå de barneavgrensa aktivitetene også: Jo eldre barna er, jo mer omfattende bør offentligheten i aktivitetene deres være hvis målet er å gi dem anledning til å gradvis utvikle seg til borgere.

I Løvlie og Schibbye sin situasjonsbeskrivelse foretar barnet denne polis-avgrensninga *fordi* foreldrene ikke kan delta der. At ikke alle kan delta i en gitt politisk sfære, er ikke i seg sjøl problematisk, men hvis deltagelsen er en protest mot noen som er ekskludert, kan det være problematisk. Å aktivt ekskludere noen fra sine handlinger på den måten er å behandle dem ulikt, og derfor et dårlig utgangspunkt for likebehandling av borgere innafor et politisk fellesskap. Å kreve at foreldrene ikke kan delta har noe antipolitisk ved seg. Men som vi også har sett er kjærligheten problematisk for deltagelse i politisk fellesskap hvis ikke alle er like elska, så det kan godt tenktes at denne antipolitiske tendensen er nødvendig for at barnet i det hele tatt skal få anledning til å delta i fellesskap. Siden idealet er at alle borgere skal kunne behandle hverandre likt, burde vi kunne si at borgerdanninga er fullstendig når det ikke lenger er problematisk for barna at foreldrene deltar på de samme politiske arenaene som dem sjøl. I praksis virker dette mer eller mindre uoppnåelig. Vi har allerede undersøkt hvilke problemer som kan oppstå når noen som elsker hverandre, sammen skal interagere politisk med andre, og samfunn som ikke åpner for at familiemedlemmer kan delta på adskilte arenaer, risikerer å ende med makt konsentrert om respekt for de eldre sin autoritet.

Den likeverdige subjektdanninga som vi har sett på tidligere, er ikke bare trua av bevisst maktbruk og asymmetri, men også av ubevisst påvirkning. Mange av reaksjonene våre skjer på grunn av prosesser vi verken har kontroll over eller er klar over at foregår. I møter med barn – og særlig i omsorgspersonenes møter med barn – vil vi sende signaler og uttrykke meninger som vi ikke er klar over, eller veit hvor kommer fra, som kan sette varige spor i barna og påvirke deres evne til å handle som subjekter. Å se på voksnes innvirkning på barn som dels ubevisst kan være konstruktivt for en analyse av barn-voksen-relasjonen som står i kontrast til hva vi vanligvis vil akseptere at er intensjonen bak voksnes handlinger. Det kan

bidra til å nyansere vår forståelse av barns subjektdanning og hva som skal til for å oppnå den.

### ***Innskriving som undertrykkelse***

Når vi anser det ubevisste som betydningsfullt for å forstå barns relasjoner til voksne, blir det samtidig tydeligere at det ikke bare er en maktrelasjon, men kan betrakte barn som undertrykte. I *Det annet kjønn* argumenterer Simone de Beauvoir for at kvinner er undertrykte, og barns situasjon ser ut til å dele mange av de samme trekkene som Beauvoir mener kjennetegner kvinners situasjon. Kvinner utestenges fra muligheten til å ha prosjekter gjennom henvisning til biologisk mindreverdighet, og det er også det vanligste argumentet for å forskjellsbehandle barn. Det spiller ingen rolle om den biologiske beskrivelsen er riktig eller ikke. Å bruke biologi som et argument for å opprettholde en systematisk ulikhet, vil fortsatt kunne betraktes som undertrykking. At undertrykking av kvinner legitimeres på samme måte som forskjellbehandling av barn, viser at de har lignende strukturer. Biologi brukes til å legitimere en paternalistisk holdning i begge tilfellene. Dette argumentet kombineres med en tanke om at kvinnen og barna skylder den voksne mannen sin eksistens, og at de er avhengig av hans omsorg for dem. Henrik Ibsen sier det ganske klart gjennom Torvald Helmer i siste scenen i *Et Dukkehjem*:

Det er for en mann noe så ubeskrivelig søtt og tilfredsstillende i dette å vite med seg selv at han har tilgitt sin hustru, – at han har tilgitt henne av fullt og oppriktig hjerte. Hun er jo derved liksom i dobbelt forstand blitt hans eiendom; han har liksom satt henne inn i verden på ny; hun er på en måte blitt både hans hustru og hans barn til like.

Dette er en gammeldags måte å snakke om både kvinne og barn på, men sitatet fra like før Nora Helmers berømte avgang peker på noe interessant om hvordan barn og kvinner plasseres i en underlegen posisjon. Torvald finner tilfredsstillelse i å tilgi, og vi skal se at dette er overførbart på andre i tilsvarende posisjoner. Dette er ikke den formen for tilgivelse som Arendt peker på at er sentral i det politiske, men kan forstås som kjærlighetens tilgivelse. Tilgivelsen som følger fra kjærligheten, er ifølge Arendt antipolitisk fordi den ikke er en del av et politisk fellesskap og ikke bryr seg om hvilken handling som faktisk blir tilgitt. Hva den som elskes faktisk gjør, er irrelevant, siden den uansett kan regne med tilgivelse. Siden kjærligheten nødvendigvis behandler den som elskes annerledes enn de som ikke elskes, kobler Arendt kjærligheten til det private. Det ser vi også i relasjonen mellom Nora og

Torvald. En handling er vellykka når den sier noe om hvem handleren er, og er derfor avhengig av at andre ser handlingen og lar sin oppfatning av den som handler, endre seg basert på handlingen. Tilgivelse er å ikke anerkjenne handlingen, og gå tilbake til det synet en hadde på vedkommende før. Handlingens relevans for handlerens personlighet avvises. Når dette skjer uforbeholdent, gjør det at den som alltid tilgis, aldri kan handle. Dette er en form for omsorgsrelasjon som eksplisitt etablerer omsorgsgiveren som overlegen, og den som mottar omsorgen som absolutt underlegen. Dette går lenger enn til å være avhengig av den andre. Den formen for tilgivelse som Helmer refererer til, låser fast relasjonen, sånn at det er umulig for den tilgitte å frigjøre seg. Nora går, sånn jeg forstår det, fordi denne formen for tilgivelse gjør det umulig for dem å leve sammen i noe som ligner likeverd. Det vidunderligste – Noras ønske om at de to skal kunne oppnå en likeverdighet – kan umulig skje når hun aldri kan handle – når hun er «hans eiendom». Vi kan lese Noras ønske som et forsøk på å oppnå subjektstatus, og både den politiske handlingen og anerkjennelsen mellom to subjekter krever en likeverdighet som er uforenelig med et eiendomsforhold, som er mellom et subjekt og et objekt. Denne formen for tilgivelse har etablert en forskjellighet som gjør politisk samhandling i arendtsk forstand umulig, og eiendomsrelasjonen gjør det veldig vanskelig å delta i et politisk fellesskap med andre. I tillegg etablerer den ikke bare en ulikhet, men en absolutt forskjellighet som gjør gjensidig anerkjennelse umulig. Den eneste måten Nora kan frigjøre seg fra eiendomsforholdet er ved å forlate hele relasjonen.

Barn er i en situasjon som er lik på mange måter. De opplever tilgivelse gjennom kjærlighet og plasseres i et eiendomsforhold til noen som vurderer sitt bidrag som nødvendig og absolutt godt for dem. Det er ikke tilfeldig at Ibsen sammenligner kvinnens undertrykte situasjon i ekteskapet med barns situasjon. Når vi ser hvordan underlegenheten til både barn og kvinner legitimeres og opprettholdes, ser vi at det er de samme virkemidlene som brukes for begge. Beauvoir beskriver kvinners situasjon hvor de blir gjort til en absolutt andre. De er i en relasjon som ligner Hegels herre-trell-relasjon, men uten at det noen gang har foregått en kamp (Beauvoir, 1949/2000, s. 160). De forholdene barn begynner å danne sin identitet fra, framstår heller ikke som en kamp, men vi skal se at barn kan ha en anledning til å innta et perspektiv som tillater et opprør mot denne undertrykte situasjonen.

#### *Ekskludering fra det politiske*

Barn risikerer å isoleres til det private på samme måte som vi har sett at kvinner har blitt. I *Barnet som subjekt* (2012) peker Solveig Østrem på at spørsmål som dreier seg om barn, ofte ikke blir betrakta som politiske spørsmål, men at det forutsettes at foreldrene vil barnas beste,

og at familiens anliggender ikke skal kritiseres i det politiske. FNs barnekonvensjoner er ratifisert av flere land enn noe annet FN-dokument, og det skjedde nesten uten debatt; barns beste blir betrakta som ukontroversielt, mens spørsmålet om hva som ligger i barns beste, og hvordan det skal settes ut i live, overses. Saker om foreldres krenkelser av barn dømmes ofte i foreldrenes favør, med et underliggende premiss om at foreldrene vil det beste for barna. Østrem beskriver en trend hun kaller inderliggjøring av barn som forsterker dette ved å gjøre barn til sentrum for privatsfæren. Høytider og merkedager er ikke lenger en felles feiring for hele familien, men en feiring hvor barna står i sentrum. Jul og 17. mai framstilles som barnas dager, men like mye som det er feiringer for barn er det feiringer av barn. Barn er ikke lenger bare en del av privatsfæren, men en del av hva som utgjør den, og det umuliggjør barns offentlige deltagelse. Hvis definisjonen på privatsfæren er der barn hører til, er det umulig for dem å unnsnippe og nå ut i det offentlige. Fra den voksnes perspektiv kan dette gjøre det viktigere å rette seg mot noe utenfor relasjonen med barnet – mot noe tredje, sånn vi så på i kapittel en – men fra barneperspektivet forsterker dette behovet for å løsrive seg fra de voksne, og stå i opposisjon til dem. Hvis all oppmerksomhet er retta mot deg, blir det umulig å oppnå en gjensidig relasjon. Det så vi at Skjervheim viser ved å beskrive en person som forholder seg til en annen person som til et saksforhold, gjennom en tilskuerrelasjon. Du kan ikke bli anerkjent hvis du ikke også anerkjenner tilbake, du får aldri mulighet til å anerkjenne hvis alle andre havner i bakgrunnen. Inderliggjøringa av barn er derfor et dobbelt problem. For det første isolerer det barna til privatsfæren, sånn at det offentlige blir utilgjengelig. For det andre gjør den det vanskelig for barn og voksne å oppnå en felles relasjon gjennom å sammen rette seg mot noe tredje.

Det er selvfølgelig mulig – og relevant – å innvende at ekskluderinga av barn er midlertidig. Vi så at Dale argumenterer for at premisset for den paternalistiske holdningen til barn er at maktbruken gradvis skal gjøre videre maktbruk overflødig. I praksis gjør denne midlertidigheten situasjonen mer akseptabel, men det løser ikke problemene som kan oppstå knytta til behandling av barna mens de er barn. Simone de Beauvoir peker på at under oppdragelsen må foreldrene velge mellom gutten og mannen. Faren som legitimerer den paternalistiske tvangen ved å si at sønnen kommer til å innrømme at han tar feil seinere «appellerer til sin nåværende sønn på vegne av sin fremtidige sønn» (Beauvoir, 1944/2009, s. 63). Ved å respektere og innfri alle guttens ønsker, vil mannen en dag kunne komme til å klandre dem for det. Men å kun respektere den framtidig voksne har også en del problemer. For det første kan vi umulig vite sikkert hva barnet kommer til å ønske som voksen. Vi kan



gjøre noen kvalifiserte antagelser basert på egne erfaringer, men uansett om vi handler til beste for den framtidige mannen, så gjør vi oss sjøl til dommere over hva som er det beste for han. Det betyr at heller ikke å henvise til framtida anerkjenner barnet – eller den voksne som barnet vil bli – som subjekt. Sjøl handlinger som er gjort i beste mening, motarbeider anerkjennelse av subjektet hvis de forsøker å anerkjenne et framtidig subjekt.

For det andre skaper henvisning til framtida et problem med hvor grensene skal gå. Beauvoir problematiserer appellen til framtida ved å spørre hva det er ved det framtidige subjektet som i større grad fortjener subjektstatus. «Kommer en fremtidig underdanighet til å være mer sann enn dagens opprør?» (s. 64) Når er subjektet ferdig danna og kan anerkjennes som en likeverdig? Hvis vi sjøl gjør oss til dommer over når en person er verdig å bli anerkjent som subjekt i nåtid, er anerkjennelsen allerede umulig, fordi vi forutsetter en ulikhet. Den voksne har definisjonsmakt over subjektstatusen til det blivende subjektet, noe barnet ikke har over den voksne. I tillegg ser en forståelse av subjektet som fullstendig utelukker barn fra subjektstatus til en viss alder er nådd, ut til å være spesielt sårbart for kritikken som følge av det pedagogiske paradoks. Å skulle forme noen gjennom ufrihet til å bli frie subjekter er problematisk. Ved å vise til subjektstatus i framtida vanskeliggjør vi at subjektdanninga i det heletatt kan finne sted, siden det blivende subjektet allerede har mista all frihet over sin egen subjektivitet.

En tilsynelatende løsning på problemet med hvem som kan defineres som subjekt, er å gjøre kulturen til en målestokk for hvem som er tilstrekkelig oppdratt til subjektivitet. I Freuds modell vil den som har internalisert de nødvendige tabuene i kulturen være tilstrekkelig «sivilisert». Først et menneske som uten problemer klarer å «oppføre seg», kan anerkjennes som likeverdig, og å kunne forholde seg til de samme uttalte normene og reglene er tross alt nødvendig for å inngå i et fellesskap av borgere. Dette kunne vært en tilstrekkelig løsning for det borgerdanna subjektet og for subjektet som anerkjent hvis kulturen hadde vært verdinøytral og objektiv. Men siden ulike mennesker anser forskjellige ting som essensielt for å passe inn, havner vi tilbake til at innvielsen er underlagt tilfeldige menneskers forogdtbefinnende og aksept. De perspektivene som har blitt prioritert har definert andre som objekter. Simone de Beauvoir peker på at det dominerende mannlige perspektivet har gjort det umulig for kvinner å delta i et fellesskap og oppnå anerkjennelse i kraft av å være kvinner (Beauvoir, 1949/2000, s. 185). Vi kan finne støtte for denne beskrivelsen i Bourdieus analyse av hvordan symbolsk vold fungerer. Den gjør at skiller mellom grupper framstår nettopp som verdinøytrale og objektive, og setter strenge restriksjoner på hvilke arenaer for eksempel

kvinner får delta på. Vi kan også se dette problemet i sammenheng med Hegels herre-trell-relasjon. Reell anerkjennelse avhenger av at begge subjektene dannes som subjekter først i møte med den andre. Det betyr at ingen har full kontroll på sin egen identitet, siden den først oppstår når en annen anerkjenner den. Her forsøker den ene å få herredømme over den andre ved å kontrollere hvem som er tilstrekkelige til å være subjekter, og hvem som ikke er bra nok. Et av kravene er å være tilstrekkelig like, sånn at de dominerendes identitet ikke blir utfordra.

Et forsøk på å knytte subjektivitet til kulturell oppdragelse vil også skape et grunnleggende konservativt syn på hva som er akseptabel oppførsel, og på hvilke handlinger og prosjekter som kan anerkjennes. I august 2018 begynte den svenske 15-åringen Greta Thunberg en skolestreik for klimaet, hvor hun demonstrerte utenfor svenske Riksdagen i skoletida i protest mot regjeringas klimapolitikk. Kampanjen fikk etter hvert tilslutning fra mange skoleelever i flere land. Også i Norge. Det virker ganske åpenbart at Thunbergs aksjon er å regne som en vellykka<sup>42</sup> politisk handling innenfor Arendts system. Samtidig overskrider den de aksepterte virkemidlene for politiske handlinger i offentligheten. I Norge er streik som virkemiddel satt inn i bestemte rammer for hvem som kan streike og når de kan gjøre det. Skoleelever har ingen streikerett.<sup>43</sup> Statsminister Erna Solbergs respons var å invitere ungdommene til et møte, men be dem gå tilbake til skolen.<sup>44</sup> Hun aksepterte ikke streiken som et politisk virkemiddel, og hvis innordning i kulturen er et krav for politisk deltagelse og anerkjennelse, har hun rett i det. Den eneste måten skolestreiken kan betraktes som en politisk handling på, er at hvem som defineres som borgere, kan overskride de kulturelle normene. Dette eksempelet avslører en svakhet ved å forstå subjektsdanning som definert ved graden av innordning i et eksisterende system av kulturelle normer og forventinger. Ved å gjøre en bestemt oppførsel til den definerende for subjektivitet, forkaster vi enhver mulighet for overskridelse av den oppførselen som noe annet enn barnlig adferd som de voksne har ansvar for å få barna til å slutte med. Arendt beskriver handlinger som å starte noe nytt, og det betyr nødvendigvis nettopp en overskridelse av normene. Når Arendt skriver om at pluralitet krever likhet, betyr det ikke at vi har de samme ubevisst innskrevne normene, bare at vi har språk og kropper som gjør at vi har et ganske likt syn på verden. Hvis subjektstatus oppnås ved å

---

<sup>42</sup> Vellykka i den forstand at den fikk tilslutning.

<sup>43</sup> I Norge har deler av debatten gått på om streiken burde føres opp som politisk fravær. Flere aviser og politikere har omtalt engasjementer som skulk. Kunnskapsminister Jan Tore Sanner (H) var blant dem som mente at streiken ikke burde føres som fravær (Holø, Randby, & Berge, 2019).

<sup>44</sup> <https://www.nrk.no/norge/merkel-stotter-skolestreikene--solberg-ber-elevene-bli-pa-skolen-1.14460992>

innskrives i kulturen er resultatet at det ikke finnes noen som både er et fullt utvikla subjekt og en politisk handlende borger.

Å betrakte subjektsdanning som innskriving av et sett med normer og regler begrenser altså andre former for subjektsuttrykk til de som allerede er akseptert innenfor den kulturen. Vi kan betrakte voksnes behandling av barn som en form for undertrykkelse, og det å henvende seg til den framtidige personen som barnet kan bli til, er like begrensende.

### ***Subjektsdanning gjennom opprør***

I første kapittel så vi at en subjektsrelasjon nødvendigvis er tosidig. Det finnes ikke noe sånt som en anerkjennelsesrelasjon som er vellykka for én av partene. I kapittel to så vi at barn kan dannes som borgere i et begrensa fellesskap som er spesielt tilrettelagt for dem. Når barn skal integreres i et større fellesskap er det en fare for at ubevisste undertrykkelsesmekanismer gjør alt annet enn en freudiansk subjektsdanning gjennom underkastelse umulig. Men fordi barn har erfaring som den undertrykte i relasjonen, og allerede har vært en del av et politisk fellesskap, skal vi se at de står i en unik posisjon til å yte motstand mot undertrykkelsen.

I *De undertryktes pedagogikk* (1970/2005) skriver den brasilianske pedagogen Paulo Freire om sine erfaringer fra voksenopplæring for bønder på den brasilianske landsbygda, og pedagogiske teorier med inspirert av filosofiene til Hegel og Marx. Han argumenterer for at de som er undertrykt, kan oppnå en tankegang som bidrar til frigjøring gjennom en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i deres erfaringer, og ikke lærernes.

Han er enig med Hegel i at undertrykkelsen er ødeleggende for både den undertrykte og de som blir undertrykt, og argumenterer for at bare de undertrykte kan stå for frigjøringa. «Undertrykkerne (...) kan ikke (...) finne styrke nok til å frigjøre hverken de undertrykte eller seg selv. Bare mennesket som har sitt utspring i de undertryktes svakhet vil være tilstrekkelig sterk til å frigjøre begge parter.» (Freire, 1970/2005, s. 25) Hvis de undertrykkende skulle prøve å gjennomføre frigjøring, vil det alltid bli redusert til «falsk gavmildhet», skriver Freire. Når de gir av sin egen rikdom og makt til de som har for lite av begge, baserer de seg fortsatt på det premisset at denne strukturen skal kunne fortsette. Gavmildheten forholder seg til relasjonen mellom den undertrykte og den som undertrykker som forskjellige, men ikke som undertrykkelse. Den falske gavmildheten impliserer at den som har mest, har det på grunn av innsats, evne, flaks eller andre egenskaper ved verden, og ikke fordi han utbytter og undertrykker en annen. Hvis undertrykkeren derimot ønsker å handle solidarisk, må han eller hun anerkjenne den undertrykte som et subjekt utover undertrykkelsen. «Undertrykkeren viser

solidaritet med den undertrykte bare når han slutter å betrakte de undertrykte som en abstrakt enhet og ser på dem som personer man har behandlet urettferdig, fratatt deres selvbestemmelsesrett, snytt dem når de solgte sin arbeidskraft – når han slutter å gjøre fromme sentimentale og individualistiske gester og tar sjansen på å handle i kjærlighet.» (s. 31) Når Freire her bruker kjærlighet, er det ikke det samme kjærlighetsbegrepet som Arendt bruker, men bør forstås som nærmere anerkjennelse. Det er en kjærlighet til mennesket som menneske, og ikke nødvendigvis begrensa til intime relasjoner.<sup>45</sup>

For å beskrive den tilsynelatende godhjerta, men likevel undertrykkende relasjonen, låner Freire et skille fra Erich Fromm mellom nekrofil og biofil, som står i motsetning til hverandre (s. 60-61). Kjærlighet til døden og kjærlighet til livet. Nekrofil er når en forholder seg til personer som objekter som en kan eie, og som derfor er døde. «Undertrykkelse – overveldende herredømme – er nekrofil. Den næres av kjærlighet til døden, ikke til livet» (s. 61). Det går an å være glad i noe som en eiendom du besitter, men da kan du ikke akseptere at objektet for kjærligheten forandrer seg utenfor din kontroll. Undertrykkeren som aksepterer situasjonen, kan ikke akseptere at de undertrykte forandrer seg eller har egne ønsker. Gavmildheten stammer fra en nekrofil kjærlighet til de undertrykte *som undertrykte*, og kan ikke akseptere dem som noe annet enn det. Nå kan vi forstå hvorfor Ibsen beskriver den uforbeholdne kjærlighetens tilgivelse som noe som konstituerer en eiendomsrelasjon. Den tilgitte blir satt «inn i verden på ny», men som «hans eiendom». Torvald Helmer – og Ibsen – ser ut til å ha forstått at denne formen for kjærlighet isolerer en av dem fullstendig fra det offentlige. Når Nora som kvinne har begrensa tilgang til det offentlige fra før, gjør kjærlighetens tilgivelse at hun aldri får anledning til å forandre seg – alt hun gjør blir nødvendigvis tilgitt – og hun får derfor aldri lov til å endre sin rolle. Kjærlighetens tilgivelse fører ikke nødvendigvis til en eiendomsrelasjon, men når relasjonen allerede er asymmetrisk og tillater partene ulik grad av politisk deltagelse, er det konsekvensen. Den som er isolert fra det offentlige, ender opp med å høre hjemme i den andres privatsfære. Når Ibsens Torvald Helmer ønsker å tilgi sin kone, er det for å gjøre handlingene ugjort, og gjennom det etablere relasjonen mellom dem enda sterkere sånn han mener at den er allerede: relasjonen mellom en mann og hans eiendom. Den uforbeholdne tilgivelsen er en nekrofil kjærlighet til noe konstant. Sjøl om vi vil det beste for barn, og forsøker å handle sånn at de skal få mulighet til

---

<sup>45</sup> Antonia Darder beskriver Freires kjærlighetsbegrep som «a love that I experienced as unconstricted, rooted in a committed willingness to struggle persistently with purpose in our life and to intimately connect that purpose with what he called our 'true vocation' – to be human.» (1998)

å dannes som subjekter er det en risiko for at kjærligheten til dem reduseres til en nekrofil kjærlighet etter en konstant ide om hva barnet er. Dette er noe av det problematiske ved det Østrem beskriver som inderliggjøring av barn: det dannes en stabil formening om hva barn er, og hva som er til beste for dem, sånn at de ikke har anledning til å forandre seg. Hvis de sjøl skulle kunne bidra i dialoger, måtte de voksne anerkjenne dem som noe annet enn et prosjekt og noen det går an å handle teknisk riktig ovenfor.

### *Bank-oppfatningen og dialogen*

Det er her frigjøringspedagogikken kommer inn, ifølge Freire. Den tradisjonelle formen for undervisning følger det Freire kaller en bank-oppfatning, og han setter den i motsetning til en dialog-oppfatning. Innenfor bank-oppfatningen er kunnskap noe som noen besitter og noen ikke. Bank-undervisning er når de som har kunnskap, gir av den til de som ikke har, som en gave. Freire gir en liste over åtte punkter som karakteriserer bank-undervisningen, og alle sammen bygger opp under det siste av dem: «Læreren er *subjektet* i læringsprosessen, mens elevene bare er *objekter*» (Freire, 1970/2005, s. 56).<sup>46</sup> Når kunnskap blir noe som kan deles ut av den som besitter kunnskapen, blir de som ikke har kunnskapen gjort til objekter. Undervisning og danning blir omgjort til en prosess som utføres av en pedagog, og pedagogikken reduseres til en teknikk utført på den som skal dannes eller undervises. Målet med dialog-undervisningen er at både læreren og eleven er subjekter.

Bank-oppfatningen inneholder en overbevisning om at mennesket ikke er virkelig bevisst på omverdenen sin, men bare lever i den (Freire, 1970/2005, s. 59). Hvis mennesket er en del av den verdenen som undervisninga handler om, og er bevisst på den, er det ikke behov for en lærer som underviser i sin kunnskap om hvordan verden ser ut. I bank-undervisningen er læreren «erkjennende» og «fortellende» på forskjellige tidspunkter. Først skal han lære det han trenger om verden, og deretter fortelle om den kunnskapen. Dialogen som pedagogisk metode innrømmer på den andre sida at også den som skal undervises, allerede har en forståelse av hvordan verden fungerer, og at læreren og eleven må nærme seg en problemstilling i fellesskap. «Gjennom dialogen opphører læreren-til-elevene og elevene-til-læreren å eksistere og et nytt begrep blir til: lærer-elever med elev-lærere.» (s. 63) For å

---

<sup>46</sup> a) Læreren lærer bort, og elevene blir opplært. b) Læreren vet alt, og elevene vet ingen ting. c) Læreren tenker, og elevene vies omtanke. d) Læreren snakker, og elevene lytter – fromt. e) Læreren skaper disiplin, og elevene blir disiplinerte. f) Læreren velger og tvinger gjennom sine valg, og elevene bøyer seg. g) Læreren handler, og elevene har følelsen av å handle gjennom lærerens handling. h) Læreren velger pensum, og elevene (som ikke ble spurt) tilpasser seg. i) Læreren forveksler kunnskapens autoritet med sitt eget yrkes autoritet som han setter i motsetning til elevenes frihet. j) Læreren er *subjektet* i læringsprosessen, mens elevene bare er *objekter*.

kunne anerkjenne eleven som subjekt, må en lærer erkjenne verden i undervisninga, og ikke bare fortelle om kunnskap fra hukommelsen. Læreren må innrømme at også eleven sitter på en forståelse av verden allerede, og være forberedt på å endre oppfatning og la seg påvirke av hvordan eleven forteller om sin erkjennelse.

Den dialogiske pedagogikken er problemretta, siden lærer-eleven og elev-læreren retter seg mot noe i verden som de begge har en oppfatning om, og forsøker å komme fram til en innsikt om det. Bank-oppfatningen sier at oppfatningene til de undertrykte ikke er en del av verden. Med en bank-oppfatning blir danning – sånn vi også så i Freuds teori – et spørsmål om å tilpasse og innordne seg i en verden, og kilden til den verdenen er ikke egne erfaringer med den, men beskjeder fra en autoritet. Dette er også i tråd med å betrakte barns subjektdanning som en prosess som utelukkende er retta mot framtida, siden de som undervises ikke betraktes som noen som har noe å bidra med før de har lært det læreren krever. Løsningen Freire presenterer, er at pedagogikken ikke kan rette seg mot eleven og kunnskapen hun eller han sitter på eller mangler, men mot et problem som lærer-eleven og elev-læreren kan nærme seg sammen. Gjennom problemløsning, skriver Freire, vil subjektene handle for å løse et problem, og gjennom den handlingen vil de samtidig reflektere og tenke (Freire, 1970/2005, s. 67). Problemløsning som pedagogisk metode forutsetter at de som skal undervises, allerede har en forutsetning til å forstå at det finnes et problem, og en oppfatning av hva det er. Dette er i tråd med Skjervheims vektlegging av noe utafør subjektene – et «sakstilhøve» – for å ha en samtale mellom to deltakere, uten at den ene blir tilskuer i en samtale om den andre. En relasjon som har en av personene som objekt for relasjonen, kan ikke samtidig behandle vedkommende som et subjekt, men ved å sammen utforske et problem kan begge subjektene lære noe samtidig som de anerkjenner hverandre.

Freire skriver om undervisningssituasjoner med utdanna bønder i Latin-Amerika. Men problemstillingen lar seg overføre til barns situasjon, siden også barn kan betraktes som undertrykte. At barn må delta i sin egen subjektdanning kan virke innlysende, men det Freires kritikk og metode avslører, er at den undertrykte må få anledning til å tilføre noe sjøl. Det spiller ingen rolle om de voksne tror har – eller tror de har – mer kunnskap på området de forsøker å tilnærme seg. Sjøl om barna skulle gi uttrykk for en oppfatning den voksne tror er feil, så vil det å avstå fra å diskutere gjøre subjektdanning umulig. Ved hjelp av Freire ser vi altså at den sentrale delen av subjektdanning må anerkjenne barnets perspektiv for at den ikke skal være undertrykkende. Hvis vi velger oss ut et innhold vi mener barnet burde eksponeres for og forutsetter at vårt perspektiv på innholdet er det riktige, havner vi i en bank-

oppfatning. Sjøl forsøket mitt i forrige kapittel på å se leken som sentralt for subjektsdanning fungerer bare så lenge det er deskriptivt. Vi kan se trekk ved barns frie lek som stemmer godt overens med Arendts syn på et politisk menneske, men å forsøke å si at leken i seg sjøl er det som danner barna som subjekter – og den påfølgende konsekvensen at for å stimulere til danning må vi stimulere til lek – gjør leken som innhold til det sentrale. Det er det at barna vil leke som gjør leken til et godt innhold for subjektsdanning. For at barn skal dannes til subjekter må deres ønsker og oppfatninger respekteres. Uavhengig av om de stemmer overens med hva vi voksne mener er ideelt eller ikke. Noen ganger kan barn til og med ha helt unike tilskudd på grunn av sitt perspektiv.

### *Barns standpunkt*

Vektlegginga av perspektivet til den undertrykte kan vi finne igjen i feministisk standpunktteori. I *Whose Science? Whose Knowledge?* (1991) bruker Sandra Harding begrepet *sterk objektivitet* for å kritisere samfunnet generelt og vitenskapen spesielt for å gjøre seg sjøl mindre objektiv ved å slutte seg til ulike former for strukturell undertrykking. Sterk objektivitet innebærer – til forskjell fra svak objektivitet – at i tillegg til å gjennomføre kritiske undersøkelser av et saksforhold, må de som skal lete etter kunnskap også gjennomføre en kritisk undersøkelse av seg sjøl, og hvilke ubevisste blindsoner de har som kan påvirke kunnskapen. Standpunktteori går ut på at alt det vi mener er sant, er situert i et sosialt perspektiv, og at vitenskapen må analysere hvordan den er situert, og hvordan det påvirker de vitenskapelige oppfatningene for å være objektiv (1991, s. 142). Harding peker på at vitenskapen har en tendens til å skille oppdagelse og undersøkelse og kun kreve objektivitet under undersøkelsen. Det finnes i en tradisjonell vitenskapelig forståelse ingen vitenskapelig metode som kan anvendes på forskerens utvelgesprosess for å finne ut hva de skal velge å forske på. For å oppnå sterk objektivitet må vitenskapen også inneholde en analyse av hvilke sosiale grupper som er strukturelt inkludert og ekskludert, og hvordan det påvirker oppdagelsen og utvelgelsen av vitenskapelige problemstillinger.

Tradisjonell svak objektivitet har ikke sett på utvelgelsen som relevant for spørsmålet om objektivitet, fordi den ikke har betrakta det at vitenskapspersonene er sosialt (og strukturelt) situert som en relevant faktor. Ifølge svak objektivitet skjer utvelgelsen av hva som forskes på i vitenskapen, tilfeldig. Kravet om objektivitet kommer først inn i selve gjennomføringa av forskning. Det betyr ikke at svak objektivitet ikke kan produsere objektiv kunnskap, men at vitenskapene som helhet ikke er objektive, fordi det er potensielt store blindsoner som ingen ser at er relevant for utforskning fordi forskersubjektene er situert på en bestemt måte.

What objectivism cannot conceptualize is the need for critical examination of the “intentionality of nature” – meaning not that nature is no different from humans (in having intentions, desires, interests and values or in constituting its own meaningful “way of life”, and so on) but that nature as-the-object-of-human-knowledge never comes to us “naked”; it comes only as already constituted in social thought. (Harding, 1991, s. 147)

Når vitenskapspersoner undersøker naturen – forstått som objektene vi har kunnskap om – har de allerede et inntrykk av den, og vil bruke det inntrykket til å informere hva som er verdt å undersøke, og hva som ikke er det. Som vi har sett tidligere i kapittelet gjennom bruk av Bourdieus habitus-begrep, er det vi ubevisst betrakter som naturlig, påvirka av hvilke erfaringer vi har i kraft av å tilhøre en bestemt gruppe. Medlemmer av samme sosiale gruppe deler i større grad lignende erfaringer enn de utenfor gruppa, og det vil farge hvordan de ser og interagerer med verden. Vi kan også se dette i sammenheng med den undersøkelsen av sikker viten som vi så i første kapittel at Hegel åpner *Åndens fenomenologi* med. Der undersøker han ulike måter å se på objekter på, og konkluderer med at den eneste som kan gi oss en sikker forståelse av at ting i naturen har en varighet og sikkerhet, er å henvise til subjektet og subjektet i interaksjon med et annet subjekt. Når Hegel forkaster alle forsøk på å fundere viten i tingene i naturen, kan vi se det som analogt til Hardings påstand om at naturen ikke kommer til oss «naken», men konstituert i det sosiale. Naturen sånn vi ser den, oppstår i relasjonen mellom subjekter.

Når kunnskapen vår er sosialt konstituert, betyr det at den sosiale situasjonen vil kunne påvirke hvor god tilgang du har til hvilken kunnskap. Det at kvinner, svarte, homofile, fattige og andre marginaliserte grupper har blitt ekskludert fra vitenskapen, gjør at spørsmål og tankerekker fra deres perspektiver har blitt utelatt. Et mer mangfoldig vitenskapssamfunn vil være mer objektivt, og fordi majoritetsperspektivet har fått oppmerksomhet, vil de undertrykte kunne bidra med mer i kraft av å ha erfaringer som undertrykte. Standpunktteori argumenterer derfor for at kvinner og andre marginaliserte grupper som får innpass i vitenskapen, kan få en viktig rolle som utenforstående på innsiden («outsiders within») (Harding, 1991, s. 131). De har både et utenforstående perspektiv på premissene som settes i den dominerende kulturen, og kan arbeide innenfor rammene av den. Når noen fra utsiden får tilgang til den dominerende kulturen og lærer seg hvordan den fungerer, og hvilke forutsetninger og metoder som ligger til grunn der, kan de kombinere det med perspektivene fra utsiden. Dermed kan de oppnå en bedre forståelse av begge og bli i stand til å formidle mellom dem. Begrepet stammer fra en



diskusjon om kvinners og svartes rolle i sosiologi og antropologi. Tradisjonelt har dette vært vitenskaper hvor noen innvidde – vitenskapsfolkene – foretar en studie av noen på utsiden. Den eneste formen for kommunikasjon mellom de to gruppene blir vitenskapsfolkernes observasjoner, og de som blir studert, er ikke i en posisjon til å diskutere med dem. De som blir studert, blir objekter til vitenskapens subjektivitet. Men hvis de som har stått på utsiden får anledning til å bli en del av den vitenskapelige diskursen, kan de lære seg nok om normene og omgangsformene her til å tilføre de synspunktene som tidligere har vært utilgjengelige for vitenskapene. Harding beskriver hvordan kvinner er fremmede («strangers») i vitenskapen (s. 124). I en kultur hvor menn er «innfødte» vil det være spørsmål de ikke stiller og perspektiver de ikke tar. I en vitenskapskultur er alle skjulte forutsetninger problematiske, og de som er fullstendig internalisert i kulturen har vanskeligere for å få øye på det. Fremmede er innfødte i en annen kultur, og tar med sine egne forutsetninger, som ellers hadde forblitt uutforska.

Utenforstående i vitenskapen har ikke de samme interessene som den dominerende gruppa (Harding, 1991, ss. 125-126). Det er veldig lett for deltakere i en gruppe som tjener på status quo å ikke undersøke de ubevisste elementene ved kulturen som opprettholder ubalansen. Som vi så av Bourdieus undersøkelse av hvordan habitus innskriveres kulturen ubevisst i oss gjennom sanksjonene vi har erfaring med. Hvis vi har erfaring med en kultur som behandler oss bra hvis vi ikke avviker fra normalen, er det vanskelig å avvike fra det. Erfaringene som er innskrevet i habitus, gir oss en formålsrasjonalitet som gjør at vi for det meste handler i tråd med våre interesser (Bourdieu, 2007, s. 105). Vi lærer oss ubevisst å unngå negative sanksjoner. Å måtte gi slipp på et privilegium er definitivt en negativ sanksjon, og det kan gjøre det vanskeligere for forskere i en privilegert posisjon å forske på ting som innebærer en trussel mot privilegiene. Harding skiller seg imidlertid fra Bourdieu ved å også hevde at de som undertrykkes i kulturen, kan få tilgang til både sitt eget perspektiv og det perspektivet som oppfattes som normalen. Kvinner og medlemmer av andre marginaliserte grupper som får innpass i vitenskapen, vil få en innsikt i både hvordan det er forventet at de sjøl skal handle som deltaker i den gruppa, og få øye på noe om hva som er forventet av forskere, og menn i vitenskapen spesielt.

Beskrivelsen av kvinner som fremmede har en interessant parallell til en metafor Arendt bruker i redegjørelse for menneskets handling og tale. Hun setter talens rolle som det som erklærer hvem som handler i sammenheng med at handleren må svare på «spørsmålet alle nykomlinger uvilkårlig blir møtt med: Hvem er du?» (Arendt, s. 180) Den som har stått

utenfor et fellesskap, blir nødvendigvis stilt overfor dette spørsmålet og må svare på det på en måte som er mulig for fellesskapet å forstå. Dermed må den fremmede mer direkte forholde seg til spørsmålet om hva som er de riktige måtene å avgrense subjektet på i det konkrete fellesskapet.<sup>47</sup> Som vi har sett, er dette forutsetninger som kan være skjult for de som allerede er i fellesskapet. Normene i kulturen innskriveres og videreføres nettopp fordi de er ubevisste. Men den fremmede kan få øye på det. En handling skal tilføre noe nytt til verden. Den skal si noe om hvilken posisjon den som handler har i verden, og jobbe mot en endring. Hvis deltakerne i et fellesskap er ute av stand til å forestille seg at ting kunne være annerledes er muligheten for politisk handling borte, så de ubevisste forutsetningene i fellesskapet blir utilgjengelig for handling. Men en fremmed vil fortsatt bli spurt om hvem vedkommende er, og kan eksponere ubevisste forutsetninger i fellesskapet. Utenforstående på innsiden – fremmede som får anledning til å handle – er derfor nødvendig for å gjøre det som er ubevisst for andre tilgjengelig for *zoon politikon*.

Både subjektsdanning gjennom anerkjennelse og subjektsdanning gjennom borgerdanning innebærer at måten vi oppfatter verden på er forma av det sosiale perspektivet. Når ikke alle mennesker har den samme makta, betyr det at ikke alle perspektiver på verden blir like godt representert i relasjonene. Og som vi har sett i undersøkelsen av det ubevisste, kan perspektivene til de undertrykte «skrives over» av dominerende perspektiver. For å unngå det, er vi avhengig av at alle – og særlig de med makt – utøver sterk objektivitet, sånn at hva som er et resultat av et bestemt perspektiv, blir synlig.

Hvilken relevans har dette for barns situasjon? Vi har allerede sett at asymmetrien i relasjonen mellom voksne og barn ligner på hvordan Simone de Beauvoir beskriver at kvinneundertrykking fungerer. Harding er i hovedsak opptatt av vitenskap, men sett i sammenheng med Hegels drøfting av objektpermanens i *Åndens fenomenologi* kan vi se at standpunktteorien vil være relevant for alle situasjoner der mennesker møtes og danner oppfatninger om verden. Oppfordringen til å tillate og styrke de utenforstående på innsiden kan derfor være interessant å drøfte i lys av barns situasjon også. Barn har på mange måter den samme typen status, hvis vi følger analysen av kulturen som noe som innstiftes i dem over tid. De har et perspektiv som utenforstående, men over tid blir de mer kjent normer og regler, og havner mer på innsiden. På et hvert tidspunkt i barns utvikling har de en unik

---

<sup>47</sup> Altså i hvilken grad fellesskapet baserer seg på makt.

kombinasjon av innside og utside.<sup>48</sup> De kan kommunisere med voksne i ulik grad, men det gir dem også ting å kommunisere om som ikke kan finnes andre steder. Hvis vi ønsker at barn skal kunne dannes som subjekter i en situasjon hvor de voksnes perspektiv er dominerende, må vi voksne bli gode til å reflektere over oss sjøl og hvilke forutsetninger som preger vårt perspektiv. Vi må være oppmerksomme på hvordan barnet gir uttrykk for sitt perspektiv og hvordan det skiller seg fra vårt. I noen situasjoner kan vi kanskje også sjøl ta på oss rollen som utenforstående på innsiden i barns verden. For eksempel ved å engasjere oss i barns lek. Først og fremst må vi anerkjenne at barn faktisk har et perspektiv og ikke bare mangler vårt. Når vi ser på subjektdanninga som innskriving, er premisset at barn skal dannes til de får et perspektiv som ligner vårt, men det forutsetter ikke at barna sitter på et perspektiv fra før som endrer seg. Freire er, som vi så, innom dette når han skriver at bank-undervisningen forutsetter at elevene er de som ikke veit og skal få vite. Ved hjelp av standpunktteorien blir det tydeligere at barn allerede veit noe og har et perspektiv de kan ta utgangspunkt i.

Schibbye og Løvlie kommenterer at de fleste som omgås barn, har erfart at de ikke snakker som voksne. De er dårlige på «small talk» og høflighetsfraser og er ikke like interessert i å snakke om fortid og framtid. Schibbye og Løvlie åpner kapittelet om samtaler med barn med følgende interaksjon i etterkant av at Jacob har vært ute og lekt:

Far: Hvor har du vært?

Jacob: Ingen steder.

Far: Hva har du gjort da?

Jacob: Ingenting.

Voksen: Nei ... Og hvem var du sammen med da?

Jacob: De andre vel.

Far (gir opp): Ja, ja. Er du sulten da?

Jacob (lyser opp): Ja, veldig!!! (s. 61)

Det går an å lese denne dialogen som at det er noe bakenforliggende som gjør at Jacob ikke ønsker å snakke om det han har gjort. Kanskje han har gjort noe han egentlig ikke får lov til, eller blitt behandla dårlig. Vi veit ikke hvor gammel Jacob er i denne historien, men måten

---

<sup>48</sup> En annen interessant diskusjon i denne forbindelse er om vi i det heletatt kan snakke om barn som noen på utsiden av kulturen. De har ikke alle normene og reglene internalisert på samme måte som voksne, men de samme normene og reglene tar hensyn til det. Barn er ikke barbarer i villmarka som blir inkludert på de voksnes nåde. Fødsel og barneoppdragelse skjer i en kulturell kontekst, så de er allerede kulturelle. I tillegg har barn egne ønsker og prosjekter og utvikler tidlig, som vi så i forrige kapittel, en egen barnekultur gjennom leken.

Schibbye og Løvlie bruker den på, får meg til å tro at dette heller er et eksempel på en dialog som ikke fungerer fordi Jacob ikke har språket til å snakke om leken. Hvis vi leser Jacob sånn, er dette et interessant eksempel på at barns perspektiv skiller seg fra voksnes gjennom hva de legger merke til, hva de kan kommunisere om, og hva de ser på som viktig. Nå Jacob sier at han har vært «ingen steder» og gjort «ingenting», er det helt feil fra et reint voksenperspektiv. Han har lekt ute og i mange timer og sikkert gjort litt av hvert som faren ville syntes var interessant å høre om. Men vi voksne kan også gjøre «ingenting» en ettermiddag. Det betyr ikke å sitte stille og kikke i veggen, men snarere noe sånt som «ingenting som er verdt å snakke om». Sånn er det for Jacob også. Å fortelle faren om leken som nå er over, er uinteressant for Jacob. Han har en annen oppfatning av hvilke ting det er verdt å snakke om, og leken som nå er ferdig, er ikke en sånn ting.<sup>49</sup> Jacob og faren kan snakke sammen og forstå hverandre, så det er ikke vanntette skott mellom deres verdener. Men det er åpenbart at de ikke har den samme oppfatninga av hva som er interessant å ha en samtale om. Hvis den voksne ønsker å inkludere barna som utenforstående på innsiden, må de gjøre som Schibbye og Løvlie argumenterer for, og lytte til dem når de snakker om det de er opptatt av. De må rette oppmerksomheten mot det barnet ønsker å vise eller fortelle. Det vil si, mener de, å legge sine egne prioriteringer til side til fordel for det som er viktig i barnets verden. Når Julie på åtte år leverer en lang liste med julegaveønsker, er det lett for mora å begynne å tenke på alt stresset som gjenstår før jul. Alt som skal handles og ordnes. Istedenfor innsatsen Julie har lagt i å lese kataloger og skrevet liste, og hvor mye hun gleder seg (Schibbye & Løvlie, 2017, ss. 63-64). Når Amalie på 13 vil snakke om følelsene sine etter å ha slutta med ridning for å begynne med turn, kan vi forstå at mor tenker litt irritert på alle pengene de har brukt på rideutstyr og all innsatsen de nå legger i turninga. Og ikke på Amalies behov for å bearbeide de motstridende følelsene når hun helst vil drive med turn, men savner hestene veldig (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 65). Barns prioriteringer passer ikke alltid helt inn i de voksnes verden, så for at barna skal få mulighet til å være subjekter, er det de voksnes ansvar å innimellom engasjere seg i det som er viktig for barn. Hvis vi skal ta på alvor verdien av utenforstående på innsiden, vil barneperspektivet også kunne tilføre noe unikt og konstruktivt som ellers forblir utforska.

---

<sup>49</sup> Alle samtaler om lek er ikke uinteressante for alle barn, men dette eksemplet illustrerer godt at barn kan ha en annen vurdering av hva som er viktig.

## Avsluttende betraktninger

Hva kan vi lære av å anvende filosofiske subjektforståelser på barns situasjon? Fra pedagogikkens ståsted er det flere interessante momenter å hente, særlig for å forstå og forholde oss til asymmetrien i relasjonen mellom voksne og barn. Hvordan vi betrakter subjektet, har normative implikasjoner på hvordan vi burde behandle barn. Det er gode argumenter for å forstå subjektet som grunnleggende sett i en likeverdig relasjon til andre subjekter, og hvordan det å utforske kravene vi stiller til likeverdighet, gir en innsikt i hvordan vi burde motvirke asymmetrien mellom barn og voksne.

En analyse av subjektet som anerkjent viser at barns subjektdanning er avhengig av at barn møtes i situasjoner retta mot et saksforhold utafør subjektene, og som barn og voksne kan undersøke sammen. Ikke alle situasjoner hvor barn og voksne møtes, er gode situasjoner for anerkjennelse. Situasjoner hvor den voksne har en teknisk innstilling og kun er opptatt av at barnet skal gjøre eller mene en bestemt ting, er i beste fall ikke egna for anerkjennelse og arbeider i verste fall mot den. Fra det anerkjennende subjektets perspektiv er det ikke bare barnets danning til å bli et subjekt som står på spill i relasjonen mellom barn og voksne, men også den voksnes subjektivitet. Det finnes ikke noe sånt som et ensomt subjekt eller en anerkjennelse som bare fungerer én vei. Ansvar for barns subjektdanning framstår derfor ikke bare som omsorg eller gavmildhet, men som nødvendig for å også ivareta egen subjektivitet.

Ved å betrakte politisk deltagelse som det sentrale ser vi at barn må få adgang til arenaer der de kan gjøre en forskjell gjennom å handle. Vi har sett at barns frie lek stemmer godt overens med Arendts beskrivelse av handling, og å skape rom hvor barn kan leke går langt i å tilrettelegge for borgerdanning. Barn har i enda større grad enn voksne behov for en verden som ikke er for stor, og et fellesskap som ikke er for omfattende. Vi har også sett at for å tillate handling og subjektivitet må de voksne avgrense sitt eget og barnets subjekt. En voksen som ikke klarer å skille ut sine egne følelser, og en som forsøker å forklare barnets adferd basert på ytre faktorer, vil begge gjøre det umulig for barnet å dannes som subjekt i kontrast til omverdenen og andre subjekter.

Sjøl om vi vil anerkjenne barn som subjekter uavhengig av framtida, kommer vi ikke unna at barn utvikler seg til å bli voksne. Å se på barna som framtidige subjekter viser seg å være en sjølmotsigelse, siden vi gir oss sjøl definisjonsmakt over hvem som er subjekter. Men vi kan ikke bare behandle barn sånn vi ville behandla andre voksne. Det *er* en asymmetri mellom

barn og voksne, og hvis vi ignorerer det, vil barns mangel på styrke gjøre at de aldri får anledning til å handle og danne seg som subjekter. Barn trenger kjærlighet og tilrettelegging for å få anledning til å handle som et subjekt. For å oppnå likheten mellom subjekter trenger barn å bli behandla forskjellig.

Hvilke filosofiske lærdommer kan vi trekke av å anvende filosofiske subjektforståelser på barns subjektdanning? Det er et underliggende premiss i filosofiens måte å beskrive subjektet på om at de situasjonene som motarbeider subjektiviteten er mulige å unngå. Hegels herretrell-relasjon, Skjervheims tilskuer-holdning og de anti-politiske problemene Arendt beskriver, er omfattende, men beskrives som om de kan avskaffes, eller unngås fullstendig for subjektdanninga. Å undersøke hvordan subjektet dannes i barns situasjon avslører at det er galt. Forhold som framstår som konkrete situasjonsbeskrivelser når det er snakk om voksne, fungerer som definerende egenskaper ved relasjoner mellom voksne og barn. Det er asymmetri og maktubalanse i relasjonen mellom voksne og barn. Sjøl om det skulle resultere i et paradoks, kan vi ikke forkaste barndommen. Denne oppgaven har vært et forsøk på å se subjektets betingelser i barnets situasjon, og det er en nødvendig kontekstualisering for enhver subjektforståelse. Enten må vi forkaste subjektforståelsene som beskriver egenskaper ved barns situasjon som om de står i motsetning til subjektivitet, eller så må vi akseptere at det forblir problematiske situasjoner, og håndteres disse på gode eller dårlige måter.

## Referanser

- Arendt, H. (1958/1996). *Vita Activa, Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baarud, V. K. (2017, august 14). *Verdens enkleste surdeigsstarter – steg for steg: Bare bra barnemat*. Hentet fra Bare bra barnemat:  
<https://www.barebrabarnemat.no/surdeigsstarter/>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>.
- Beauvoir, S. d. (1944/2009). *Phyrrhos og Cineas - Tvetydighetens etikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Beauvoir, S. d. (1949/2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chiba, S. (1995). Hannah Arendt on Love and the Political: Love, Friendship, and Citizenship. *The Review of Politics, Vol 57, No. 3*, ss. 505-535.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Darder, A. (1998). *Teaching as an Act of Love: In Memory of Paulo Freire*. San Diego, CA: Tale for American Educational Research Association.
- Durkheim, E. (1975). Pædagogikkens væsen og metode. I E. Durkheim, *Opdragelse, uddannelse og sociologi* (ss. 60-80). København: Carit Andersens Forlag & Finn Suenson Forlag.
- Firestone, S. (1973). *Kjønnes dialektikk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Freire, P. (1970/2005). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freud, S. (1917/1937). *Nytt i psykoanalysen - Nye forelesninger til innføring i psykoanalysen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freud, S. (1917/1992). *Forelesninger til innføring i Psykoanalyse*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

- Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Hegel, G. W. (1807/2009). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hobbes, T. (1651/1985). *Leviathan*. London: Penguin Group.
- Holø, R. M., Randby, G., & Berge, S. H. (2019, mars 14). *Kunnskapministeren: – Streik gir ikke gyldig fravær, selv om det er for klimaet*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/>
- Hume, D. (1738/2009). *En avhandling om menneskets natur*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Ibsen, H. (1989). Et dukkehjem. I *Et dukkehjem; Gengangere; Vildanden* (ss. 5-95). Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Marx, K. (1970). *Verker i utvalg 5: Kapitalen 1*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Marx, K. (1970). *Verker i utvalg: Bind 1 Filosofiske skrifter*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Marx, K. (overs. 1970b). *Verker i utvalg: Bind 2 Skrifter om den materialistiske historieoppfatning*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Melby, K. (2000). *Kall og Kamp: Norsk sykepleierforbunds historie*. Oslo: Norsk sykepleierforbund og J. W. Cappelens forl.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks - Et grundstudie i almen pædagogikk*. Århus: Forlaget Klim.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Pinkard, T. (1996). *Hegel's Phenomenology. The Sociality of Reason*. New York: Cambridge University Press.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Emile, eller Om oppdragelsen*. Riga: Vidarforlaget AS.



- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shukla, R. (2018). Reading the Second Sex: Influence of Hegel's Master and Slave Dialectics. *J. Indian Counc. Philos. Res.*, 35, ss. 379-389.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 71-87). Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 241-250). Oslo: Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Williams, R. R. (1997). *Hegel's Ethics of Recognition*. Berkely and Los Angeles: University of California Press.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens Flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

