

Barnet er den Andre

Om pedagogens ansvar for barnet
i lys av Levinas' etikk

Jorunn Brekke

Takk!

Med denne masteroppgaven runder jeg av åtte fortløpende studiemestere ved Pedagogisk institutt på NTNU, med en delvis overlapping av bachelor- og mastergrad. Det har vært en innholdsrik og til tider intens tid. En tid som som har gitt mye, og som jeg nødig ville vært foruten. Jeg benytter her anledningen til å uttrykke takknemmelighet for denne perioden i helhet og særlig for det avrundende arbeidet med denne masteroppgaven. Det er en aldri så liten milepæl for meg å ha dette stykke arbeid ferdig utarbeidet og trykket svart på hvitt.

En stor takk rettes til min veileder Kjetil Steinsholt, for romslig støtte og for veivising mot etikken til Emmanuel Levinas. Mange flere fortjener også en takk for at dette prosjektet er kommet i havn. Alle store og små medmennesker rundt meg som på ulike måter har bidratt med hjelp, støtte og inspirasjon, tilskrives med dette en stor takk. Nevnes må mine to kjære døtre, Eira og Tida.

Denne masteroppgaven inneholder en artikkel omhandlende problemstillingen "*Hva kan Levinas' etikk si oss om pedagogens ansvar for barnet og kunnskapens rolle i ansvaret?*". Artikkelen er skrevet innenfor retningslinjene til publiserbarhet i tidsskriftet Nordisk Barnehageforskning. Den komplementeres med innledende refleksjoner om valg av tema, metode og arbeidsprosess, samt avrundende refleksjoner om relevansen av Levinas' etikk for pedagoger.

Innholdsfortegnelse

1. Veien til Levinas.....	6
2. Pedagogens etiske bevegelse mot barnet (artikkel).....	15
Sammendrag.....	15
Innledning.....	16
Moralens autonomi.....	16
Asymmetri, uerstattelighet og utilstrekkelighet.....	18
Stilt til ansvar av barnet.....	20
Avstand og uendelighet.....	21
Retning, bevegelse og passivitet.....	22
Volden – å redusere den Andre.....	25
Kunnskaper og forestillinger om barnet.....	27
Kunnskaper som etisk bevegende eller tilstivende?.....	30
Er det umulige mulig?.....	32
Litteraturliste.....	34
3. Avrundende refleksjoner.....	35

Veien mot Levinas

Jeg gikk inn i arbeidet med masteroppgaven med glede og iver over å få bruke flere måneder på et fullstendig selvvalgt forskningsprosjekt. Men hva skulle jeg velge å forske på? Eller hvordan skulle jeg velge? Høsten 2014 sto jeg overfor nødvendigheten av å gjøre tema eller retningsvalg med tanke på å kunne tildeles dertil egnet veileder. Tanker om hva jeg skulle forske på i masteroppgaven hadde svirret litt rundt i hodet i mange måneder forut for dette. Men jeg hadde ingen eksplisitt problemstilling klar, ei heller hadde jeg bestemt meg for forskningsfelt eller for fremgangsmåte/metode. Allikevel hadde jeg en stor samling noe diffuse tanker og preferanser om hva jeg ville. Og om hva jeg ikke ville.

Selvfølgelig nok ønsket jeg å gjøre en studie av noe viktig og betydningsfullt. Jeg ville forske på noe av verdi og mening. Både for min egen del og med tanke på eventuelle andre som skulle finne på å lese masteroppgaven min, var det viktig for meg å velge en studie som tilfører noe i positiv betydning. Men samtidig som jeg var orientert mot å gjøre en meningsfull studie, var jeg kanskje vel så orientert mot unngåelse av dårlig underbygd forskning. Jeg ville unngå å gjøre forskning som gir seg ut for å være mer enn hva det er. Jeg ville unngå å omhandle (pedagogiske) virkninger og metoder med mangelfull forankring i verdimeslig avveining og redegjørelse. Og jeg ville i størst mulig grad unngå å legge til grunn begreper og oppfatninger som selvsagte, men heller plukke mest mulig fra hverandre og vurdere ulike begrepsliggjøringer og meningskonstruksjoner.

Hele veien har jeg hatt en draging mot etiske spørsmål. I startfasen søkte jeg meg kanskje særlig mot spørsmål om det vi kan kalle kvaliteter eller verdier. I pedagogiske sammenhenger synes spørsmål om mening og verdi ofte å underkommuniseres og gis lite oppmerksomhet, til fordel for et mer målrasjonelt fokus på virkninger og måloppnåelse. Hvordan tilrettelegge og motivere for læring og utvikling? Hva slags undervisningsopplegg er mest effektivt? Hva slags tilnærminger fungerer overfor ulike barn, i ulike kontekster? Verdisyn kan forstås å ligge til grunn på en underforstått måte i slike spørsmål, men uten å være i oppmerksomhetens og refleksjonens søkelys. Når det eksempelvis strebes etter å lære alle barn de såkalte grunnleggende ferdighetene, ligger det til grunn oppfatninger av at de aktuelle ferdighetene er av (særlig) verdi. Og i tråd med dette eksempelet kan verdisyn ha forankringer i analyser og vurderinger av hva som anses for å være av (høyest) verdi. Ofte legges det til grunn verdisyn som synes lite gjennomtenkt i dybden. Når målsettinger i pedagogiske sammenhenger eksempelvis bygger på oppfatninger om økonomisk verdiskaping og vekst som et udiskutabelt gode, er det rom for dypere spørsmål og avveining.

Analysen og vurderinger av verdi kan alltid være annerledes. Hvem har vel definisjonsrett på hva som er av verdi? Det er en ting å definere for seg selv hva en tillegger verdi, men mer problematisk å legge til grunn verdier på veiene av andre, slik det gjøres i pedagogiske sammenhenger. Å ikke legge til grunn verdier i pedagogisk praksis, kan vanskelig forstås som et alternativ. Streben etter påstått verdinøytralitet kan forstås som særlig verdiladede praksisformer, som nettopp i benektelsen av sin normativitet er sterkt normativ. Jerome Bruner har treffende uttalt at *"pedagogikken er aldri uskyldig"* (Bruner, 1997). Pedagogisk virksomhet innebærer alltid situasjoner med krav til normativ vurdering og prioritering. Alle former for planlegging, tilrettelegging og utøvelse av pedagogikk, innebærer utøvelse av makt i forhold til hvilke verdier som fremmes eller ikke fremmes. Definisjonsmakt, beslutningsmakt og utøvelsesmakt bestemmer hvordan noen verdier uttalt og underforstått fremmes på bekostning av andre.

I pedagogisk virksomhet kan noen forstås å være andre overlegne når det gjelder kunnskaper, innsikter eller ferdigheter. Pedagoger, foreldre, politikere, økonomer, akademikere etc. tillater seg å ha til dels klare oppfatninger om hva som er viktig og riktig for barn og unges utvikling og læring. Det utøves mye påvirkning på hva som skal tillegges verdi i barn og unges liv, ut i fra påberopt kunnskap om hva som er til barn og unges beste. En lang rekke etiske spørsmål er alltid sterkt aktuelle. For ikke bare gjøres det retningsvalg i verdispørsmål. Retningsvalgene i verdispørsmål synes ofte å opphøyes til udiskutable sannheter, grundig underbygd av ulike former for legitimert kunnskap. Kunnskapens definisjonsmakt er en etisk problematikk som synes særlig aktuell i pedagogiske virksomheter.

Jeg har lenge vært interessert i sammenhenger mellom kunnskaper og etikk, og denne interessen synes å ha vært innrammende for veien gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Veien har på ingen måte vært strømlinjeformet. Den har snodd seg litt hit og dit innenfor den brede rammen jeg startet med. En lekens vei med svingninger og uforutsette oppdagelser underveis, var det jeg ønsket meg og tillot meg. Oppfatningen min om hvordan jeg best kunne gå frem i arbeidet med masteroppgaven, er forankret i Hans- Georg Gadamer's beskrivelser av hvordan forståelse muliggjøres og skjer. Gadamer omhandler i sin hermeneutiske filosofi selve grunnlaget for menneskelig forståelse. Han legger frem begrunnede påstander om hvordan forståelse best utfolder seg eller skjer, men foreskriver ingen metode (Gadamer, 2012).

Gadamer anser forståelse for å skje ut i fra vår til en hver tid tilgjengelige for-forståelse, som utgjør

vår horisont. For-forståelsen vår er et underforstått fundament, som legger ned en rekke for-dommer overfor det vi tolker og forstår. Våre for-forståelser og for-dommer er grunnleggende ressurser i en hver forståelsesakt. Vi forstår ut i fra, med grunnlag i det vi allerede har forstått. Forståelsen står aldri stille. Når vi forstår, forstår vi alltid på nytt. Og vi forstår samtidig også oss selv på nytt, i det meningshorisonten vår endrer seg. Forståelse er slik Gadamer beskriver det helhetlige, dynamiske prosesser hvor for-forståelsen vår settes på spill overfor noe utenfor. Forståelse skjer hele tiden, uten at vi kan avgrense, styre og kontrollere prosessen (Gadamer, 2012).

Metodiske kontrollforsøk kan umulig kontrollere forståelsen. Men metodikkens snevre rammer kan virke hindrende for bevegligheten i forståelsesaktene, og slik begrensende for forståelsen. Bestrebelse på metodisk objektivitet gir i følge Gadamer ingen egentlig objektivitet, men bare amputerte forståelsesakter. Forståelse skjer umulig uten anvendelse av for-forståelse og for-dommer. Anvendelse av for-forståelse er selve mulighetsbetingelsen for forståelse. For-forståelsen og for-dommene er derfor noe vi bør gi spillerom, fremfor å innsnevre med stive og firkantede metodiske prosedyrer. Gadamer mener ikke dermed at for-forståelsen vår bør få utspille seg fritt og uhemmet i betydningen ukritisk. I forståelsesakter settes for-forståelsen vår på spill overfor alternative perspektiver, og alternativene bør tas på alvor. Forståelse utspiller seg kontinuerlig og fornyer seg hver gang. Det er ikke dermed sagt at vi forstår bedre og bedre, men vi forstår alltid «mer» ved at for-forståelsens horisont utvider seg. For-forståelsen vår kan settes mer eller mindre på spill i forståelsesaktene, men for-forståelsen vår står alltid på spill i noen grad i det vi anvender den i vår tolkende orientering (Gadamer, 2012).

Hermeneutisk tolkning kan beskrives som sirkulære bevegelser mellom deler og helhet, hvor for-forståelsen utspiller seg på nytt og på nytt og gjennomgår stadige transformeringer. Forståelsens sirkulære tolkninger skjer i følge Gadamer i bevegelser hit og dit, som en lek med tilsynelatende frie spill av tilfeldigheter. Men forståelsens lekende bevegelse er ikke fullstendig fri. Den skjer innenfor visse rammer, slik spillet har sine regler. For-forståelsens horisont og kontekst utgjør rammene som forståelsen utspiller seg innenfor (Gadamer, 2012).

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven ble jeg ledet litt hit og dit i forståelsens lekende bevegelse, innenfor min til en hver tid foreliggende for-forståelse og de øvrige rammene jeg har arbeidet innenfor. Tidlig i prosessen valgte jeg å rammet inn fokuset med en tenkt pedagogisk kontekst og løs problemstilling. Samtidig som orienteringen min mot verdispørsmål og sammenhenger mellom kunnskap og etikk pekte mot en dyp teoretisk grunnlagsundersøkelse,

ønsket jeg å belyse pedagogisk praksis av noe slag.

Ut i fra en god blanding personlige og faglige oppfatninger eller preferanser om betydning og relevans, falt valget mitt på barnehagen som den pedagogiske arenaen jeg ville belyse. Jeg hadde noen mer og mindre klare tanker bak dette valget. En tanke var at små barn er særlig prisgitt oss voksne med vår definisjonsrett, rasjonalisering og mange muligheter til maktbruk. En annen tanke var at barnehagen i sammenligning med skolen synes mindre prioritert og tatt på alvor i forskning og politikk. Denne tanken sto sammen med min personlige erfaring og oppfatning av at barnehager er svært betydningsfulle arenaer, som bør gis oppmerksomhet.

Jeg valgte videre å konsentrere interessen min til relasjonen mellom pedagogen og barnet, med vinklingen på pedagogens influering og ansvar overfor barnet. I begynnelsen tenke jeg ikke fokuset mitt som å omhandle pedagogens ansvar for barnet. Men dette fokuset kan synes å ha vært sentralt hele veien, i det at jeg fra begynnelsen orienterte meg mot å undersøke kvaliteter eller verdier i relasjonen mellom pedagog og barn. Selvfølgelig nok var det ikke barnets ansvar eller innflytelse jeg interesserte meg for i denne sammenheng. Orienteringen min søkte mot hvordan pedagogen kan influere kvaliteter i relasjonen, ut i fra den selvfølgelige underforståtte oppfatning at det i pedagogisk sammenheng er pedagogens ansvar og innflytelse som er av relevans. Det er jo ikke dermed sagt at jeg betrakter barn som passive objekter, fullstendig underlagt pedagogens innvirkning. Jeg forstår i høyeste grad barn som delaktige aktører overfor pedagogen, der de influerer relasjonen med sine forskjelligheter. Men det interessante i en teoretisk tematisering av denne typen, mener jeg selvfølgelig nok er hvordan vi som voksne og pedagoger forvalter vår makt og vårt ansvar overfor barnet.

Innsamling av empiri vurderte jeg, kanskje noe halvhjertet. På et tidlig tidspunkt sto det ganske klart for meg at en teoretisk fremgangsmåte ville gi meg best svar på det jeg søkte. Selv om spørsmålene mine lenge var lite definerte, var de allikevel sterkt orientert mot dybden i filosofiske spørsmål. Jeg søkte ikke svar på hvordan virkeligheten er i en barnehage. Hvilke verdier som praktiseres var ikke det jeg primært lurte på. Dette hadde sammenheng med at jeg ikke kort og godt ønsket å legge til grunn visse begreper og verdier, men at jeg heller ønsket å gjøre en dypere undersøkelse av hvordan kvaliteter i en pedagogisk praksis kan begrepsliggjøres. Hvordan kan ulike typer praksis sies å ha ulike kvaliteter i et verdiperspektiv? Jeg så jo ikke for meg å finne noen klare og entydige svar på dette. Det jeg søkte, var begrepsliggjøring av hvordan vi kan tenke om verdier eller kvaliteter i pedagogens måter å være på overfor barnet. Dette med forståelse av at begreper er

analytiske, forenklede konstruksjoner som ikke speiler nyansene i virkeligheten. Men det er jo umulig å gjøre en forskningsstudie uten bruk av begreper, og mitt ønske har altså vært å undersøke alternative former for begrepsliggjøringer. Denne søken begynte innenfor en vid ramme som endret seg og krympet inn til et smalere fokus underveis i prosessen. Jeg har selvfølgelig hele veien anvendt min subjektive tolknings- og vurderingsevne både i forhold til hva jeg søkte, hvor jeg søkte og hvordan jeg vurderte, selekterte og anvendte funnene.

Fra begynnelsen så jeg blant annet for meg at lekbegrepet, slik Gadamer fremstiller det, kunne være interessant for min studie. Denne ideen brukte jeg en del tid på å forfølge, over en lenger periode med varierende grad av fokus. På et ganske tidlig tidspunkt kom også Emmanuel Levinas' etikk inn i bildet. Jeg hadde ikke hørt, eller i alle fall ikke bitt meg merke i navnet Levinas før jeg noterte meg det på en forelesning av Inga Bostad, der Levinas ganske kort ble nevnt i forbindelse med begrepene den Andre og det Samme. Ikke så lenge etter dette spurte min veileder Kjetil meg om jeg hadde kjennskap til Levinas' etikk, med henvisning til at den ut i fra minforeløpige kurs kanskje kunne være relevant. Levinas' etiske primærfokus og de sentrale begrepene om ansvar for den Andre og problemet med å gjøre den Andre til det Samme, traff meg umiddelbart som veldig interessant og midt i blinken for min foreløpig noe ubestemmelige forestilling om hva jeg søkte. Dermed kastet jeg meg over noen artikler omhandlende Levinas' etikk. I begynnelsen så jeg for meg kanskje bare å trekke ut noen sentrale begreper fra Levinas og sammenstille med blant annet lekbegrepet til Gadamer. Jeg hadde noen uferdige ideer om blant annet å knytte kvaliteten ved en lekende væren i verden sammen med Levinas' teori om ansvar for den Andre og det etiske problemet med at erkjennelsen vår gjør den Andre til det Samme. Dette hadde jeg ambisiøst nok lyst til å drøfte i en belysning av kvaliteter i pedagogens kommunikasjon overfor barnet.

Kapasitetsmangel innenfor tidsperspektivet gjorde sitt til at veien etter hvert smalnet i en mer entydig retningsbestemmelse mot Levinas. Men det var i liten grad et valg jeg bestemte meg for gjennom en rasjonell beslutningsprosess. Det skjedde mer ved at jeg lot meg forføre eller fascinere over Levinas' tekster, som i hermeneutisk forstand holdt meg fast i lekens bevegelser hit og dit i pågående nysgjerrighet. Da jeg for alvor tok fatt på å studere Levinas' egne tekster, ble jeg trukket inn i og fasinert over de særegne tankefigurene som synes å ha en dybde og fremstillingsform som vanskelig lar seg begripe og fastholde i entydige former. Med denne motstanden mot fullstendig innlemmelse i forståelsen, holdt Levinas' tekster et godt grep om meg i en vedvarende pirring av nysgjerrigheten. Slik synes retningen å ha blitt styrt mer av Levinas enn av meg selv.

Jeg oppdaget fort at Levinas' egne tekster er mer krevende enn hva jeg eller har vært vant til som leser. For heller enn å forklare og redegjøre systematisk for tankene sine, anvender Levinas språket på en billedlig, finurlig måte som synes å motsette seg entydighet. Ikke bare vender han om på grunnleggende ideer om etikkens situering og legitimering. Han gjør dette på en måte som synes å åpne opp en annen kompleksitet enn det som kan sies i entydig, systematisk ordbruk. Jeg merket at halvhjertet innsats kom fullstendig til kort i lesing av Levinas' tekster. Men da jeg brettet opp ermene og kastet meg uti mer helhjertede forsøk, erfarte jeg hvor mye dypde og fylde som synes å være i hver setning.

Mengdelesing av Levinas' tekster vurderte jeg som lite hensiktsmessig innenfor tidsrammen av denne masteroppgaven. Jeg kunne nok ha greid å komme meg gjennom et større materiale, men følte meg aldri helt ferdig med lesingen av den relativt korte artikkelsamlingen oversatt til norsk under tittelen "Den annens humanisme". Dette tekstmaterialitet har jeg lest om igjen mange ganger og jobbet en god del med å fordøye. Og fremdeles sitter jeg med følelsen av at jeg gjerne kunne fortsatt med dette en god stund til. Møtet med Levinas tanker har i dobbelt betydning illustrert det han synes å fremme som et sentralt poeng. Umuligheten av helt å begripe det som er absolutt annerledes og utenfor oss selv, setter oss på spill i en uendelig "higen" etter å forstå og begripe mer, uten at vi noen gang når helt frem (Levinas, 2008).

Gjengivelse av Levinas' etikk er et umulig prosjekt som nødvendigvis kommer til kort. Min fremstilling gjør på ingen måte krav på å være presis og uttømmende. Den er i høyeste grad ufullstendig og reduserende i sitt forsøk på å tematisere, forstå og videreformidle svært komplekse tanker. Levinas skriver i et språk som synes å være særdeles gjennomtenkt og overveid ned til minste detalj. Ordbruken legger opp spenninger og figurlige tankekonstruksjoner som kan synes uutømmelige. Han presenterer slik tankene sine på en måte som er verdig budskapet i den grad budskapet i det hele tatt kan presenteres fullverdig med ord. Ideene eller erkjennelsene fremstilles slik at de i stor grad synes å motsette seg forståelses samlende og reduserende grep hos leseren.

Jeg synes noe av det mest interessante i Levinas' tekster, er hvordan han anvender hverdagslige begreper på en annerledes måte. Et sentralt eksempel på dette er begrepet ansikt, som Levinas fyller med betydning på en helt annen måte enn det som normalt menes. Han synes å spille på den vante forståelsen av begrepet ansikt som et empirisk fenomen, samtidig som han gir begrepet en ny mening som representerende for transcendenten i den Andres annerledeshet. Spenningen mellom begrepet ansikt i betydningen av det konkrete ansikt, og ansiktet i transcendent betydning, synes å

være en del av den helhetlige betydningen, som umulig lar seg samle i en avklarende, definerende tematisering. Denne begrepsbruken legger opp til at vi som lesere kan ende opp med høyst sprikende fortolkninger. Levinas prioriterer ikke å avverge misforståelse med entydighet og systematiske forklaringer. Om han hadde gjort det, ville mye meningsfylde ha gått tapt. Det kunststykket han kan forstås å gjøre, er å holde fremstillingen sin tro mot de sentrale ideer som presenteres. Fremstillingen gjør motstand mot ordrett tolkning og fastlåsende slutninger. Den gjør motstand mot at vår forståelse reduserer den Andre til det Samme. Riktignok legges fremstillingen sårbar for reduserte tolkning med den avvikende bruken av hverdagslige begreper og lite oppklarende forklaringer. Men selv om det kan hevdes en enkel, redusert forståelse av Levinas' etikk, lever den allikevel videre med sin uutømmelighet og uutsigelighet, som gjør motstand mot innlemmelse i erkjennelsens entydige strukturer.

Min tolkning og forståelse av Levinas' etikk har utspilt seg gjennom stadig fornyende anelser om betydninger og mening. Jeg har opplevd at forståelsen min i noen grad har tatt form av diffuse, uhåndgripelige tankefigurer. I manglende grad har jeg evnet å fange inn og kategorisere det jeg har opplevd å forstå. Forståelsen har utspilt seg mer som bevegelige anelser og videre spørsmål, enn som ryddige og klare definisjoner. Jeg vil ikke kalle dette en svakhet i forståelsen, kanskje heller tvert i mot. Men å fremstille denne forståelsen tekstlig formidlende, har i høyeste grad vært utfordrende og til tider nesten deprimerende. I dobbel forstand kan min fremstilling forstås å komme til kort overfor Levinas' egen. Først har jeg innlemmet hans komplekse, annerledes tankeunivers i min egen forståelse, og deretter har jeg redusert min forståelse til skrevne ord. Men reduksjonen er kanskje ikke utelukkende en reduksjon. Den er kanskje også en annerledes fremstilling som har noe å tilby? Min målsetning har vært å fremstille et forslag til hvordan Levinas' etikk kan begripes og gis praktisk relevans i forståelse av pedagogens ansvar for barnet, uten at det dermed gjøres krav på nøyaktighet eller dekkende redegjørelse. Verdien i min tolkning og fremstilling ligger slik jeg ser det ikke primært i hva jeg har greid å slå fast om Levinas' etikk. Jeg vil si at verdien og relevansen ligger mer i hvordan min tolkning og fremstilling gjør inntrykk som en forstyrrelse av alle former for entydige, lukkede og selvtilstrekkelige oppfatninger om pedagogens ansvar for barnet. Min tolkning gjør ikke krav på å være sann og presis, men på å forstyrre og bevege kunnskaper og forestillinger om hva som er etisk ansvarlig og ivaretagende overfor barn(et).

Ettersom Levinas skrev på fransk og mine franskkunnskaper er ikkeeksisterende, har jeg bare hatt tilgang til tekstene hans i oversatt versjon. Dette har gjort sitt til å øke usikkerheten rundt hva

Levinas' mener å si, siden en del sentrale begreper er oversatt til norsk på noe forskjellige måter. Jeg forsøkte meg frem på hva slags begrepsbruk som best kunne få frem min helhetlige tolkning. Det ble litt testing og endring underveis i skrivingen, etter hvert som forståelsen min endret kontur. Min ambisjon har vært å skrive mer lettfattelig enn det Levinas' selv gjør, samtidig som jeg har ønsket og forsøkt ikke å lukke språket inn i for enkle og stive former. Stilt overfor en tenker som skarpt kritiserer rasjonaliserende entydighet, kan det synes nødvendig å forsøke å unngå dette i gjengivelse, etter beste evne.

De negative erkjennelsene av hvordan jeg *ikke kan* gjengi Levinas, kan kanskje sies å ha vært vel så bestemmende for resultatet enn erkjennelser av hvordan jeg *kan* gjengi Levinas. Tolkningene mine har pågått hele veien og prosessen har vært givende og inspirerende. Lysten til å utforske videre i Levinas etiske tankeunivers har vært stadig økende. Men tross en primært givende arbeidsprosess har utilstrekkelighetens frustrasjon vært med på veien. Å skrive en fremstilling av noe som jeg gjerne kunne ha utforsket i mange flere måneder, har hatt sin bismak. Men det er kanskje ingen grunn til å tro at denne bismaken ville sluppet taket gjennom flere måneders arbeide. Gjengivende tolkning av Levinas' etikk vil kanskje alltid føre med seg et visst ubehag, uansett hvor gjennomarbeidet fremstillingen er.

Det er med blandede følelser jeg legger frem min tolkning av Levinas' etikk og anvender den til å belyse pedagogens ansvar for barnet. I denne materialiseringen av min fortolkning, må jeg med Levinas' begreper sies å gjøre vold mot særegenheten i hans filosofi. Fylden og ubegripeligheten i Levinas' etikk reduseres i min fremstilling. En trøst er at Levinas selv stiller umuligheten sammen med nødvendigheten. Det er etisk nødvendig å forsøke seg på det umulige. Dette tar jeg på alvor i mitt forsøk på å videreformidle noe av den forstyrrelsen, åpningen og bevegelsen jeg har erfart i møtet med Levinas.

Referanser:

Bruner, Jerome (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gadamer, Hans Georg (2012) [1960]. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax forlag.

Levinas, Emmanuel (2008) [1972]. *Den Annens humanisme*. Oversettelse, innledning og innledende essay av Asbjørn Aarnes. Bokklubben.

Pedagogens etiske bevegelse mot barnet

Sammendrag

Denne artikkelen presenter en tolkning av Emmanuel Levinas' etikk og belyser pedagogens ansvar for barnet med vekt på kunnskapens rolle. Levinas stiller etikken i primærposisjon forut for subjektivitetens bevissthet, overveielser og valg. Ansvar er uvalgt og grenseløst, umulig og nødvendig. Den Andre med sin ubegripelige, unike annerledeshet og sårbarhet, er bestemmende for ansvaret. I det vi tolker og forstår oss på den Andre, reduserer vi den Andres særegenhet til å være innenfor våre egne forestillinger. Den etiske bevegelsen søker ut av forestillingenes totaliteter i retningsbestemmelsen mot den Andre. Pedagogens teoretiske kunnskaper om barnet representerer noen særlig farer for selvtilstrekkelighetens lukking, men også muligheter for åpning og bevegelse.

Abstract

This article presents an interpretation of Emmanuel Levinas' ethics and highlights the educator's responsibility for the child with an emphasis on the role of knowledge. Levinas places ethics in a primary position before subjective consciousness, considerations and choices. Responsibility is unselected limitless, impossible and necessary. The Other with their incomprehensibly, unique otherness and vulnerability determines responsibility. As we interpret and understand ourselves through the Other, we reduce the Others peculiarity to be within our own. The ethical movement seeks out of the notion of totality towards the Other. The educators theoretical knowledge of the child represents a particular danger for self-sufficiency closure, but also opportunities for opening and movement.

Innledning

Den etiske tenkningen til filosofen Emmanuel Levinas har en annerledeshet og dybde som vanskelig lar seg gripe og fastsette i entydige former. Det er ikke et tankens klare språk han utformer, men et omtankens følsomme språk (Tønseth, 1997). Etikken kommer i følge Levinas forut for ontologien, forut for væren. Vi står ikke først alene som isolerte subjekter, men er alltid allerede i verden sammen med andre. Vi er alltid allerede stilt ansvarlige ved at den Andre eksisterer og er avhengig av vår ansvarlighet. Det er den Andre som er startsted og målestokk for ansvaret, uten at vi har noen mulighet til å innhente og definere ansvarets grenser. På det etiske veien som aldri kommer til veis ende, går vi alltid bak den Andre med en uoverstigelig avstand som hverken kan måles eller overvinnes. Det eneste vi har, er i følge Levinas en retningsbestemmelse mot den Andre. Levinas viser til Sartres forståelse av den Andre som «et hull i væren». Det er mot «hullets» uendelighet ansvaret vårt strekker seg, og det er uendeligheten som er ansvarets målestokk. Våre egne tanker, kunnskaper eller forestillinger er alltid utilstrekkelige (Levinas, 2008).

Hva kan Levinas etikk si oss om pedagogens ansvar for barnet? Spørsmålet bør behandles med forsiktighet, ettersom Levinas tanker gjør motstand mot alt som ligner på fastsetting av praktiske moralske retningslinjer. Men Levinas stiller moralens umulighet overfor nødvendigheten. Det er ikke et moralsk alternativ å resignere i møtet med umuligheten. Derfor vil jeg her, i mellomrommet mellom umuligheten og nødvendigheten, forsøke meg på en utforskning av hvordan pedagogens ansvar for barnet kan forstås i lys av Levinas tanker. Jeg legger opp kursen med følgende problemstilling: «*Hva kan Levinas' etikk si oss om pedagogens ansvar for barnet og kunnskapens rolle i ansvaret?*»

Moralens autonomi

Levinas' etikk forstyrrer og omrokerer det ellers kjente og vante moralske terrenget. Etske problemstillinger har jo også før Levinas vært drøftet fra en rekke ulike innfallsvinkler, men den tidligere filosofiske tenkningen har et felles sentralt forestillingsgrunnlag som Levinas utfordrer. Subjektets innsikt i eller kunnskap om hva som er godt og dårlig, rett og galt, var før Levinas uproblematisert som etikkens utgangspunkt. Platon knyttet etikken til innsikt i de universelle verdier i ideenes verden, Aristoteles til forståelse av tingenes iboende verdi og den praktiske dømmekraft, Kant til subjektets indre morallov. En rekke andre kjente tenkere har også tegnet opp det moralske terrenget med utgangspunkt i hva vi som tenkende mennesker kan vite om godt og dårlig, rett og galt. Variasjonene i problemstillingene og begrunnelsene er allikevel stor. Skal vi mennesker strekke oss etter den absolutte allmenngyldige kunnskap om hva som er godt? Må vi

stadig skjerpe vår praktiske dømmekraft for å se hva som er best i akkurat denne situasjonen? Bør vi se innover og bygge aktelse for vår indre morallov? Kan vi summere sammen moralske fordeler og ulemper? Og hvordan kan våre moralske handling forklares? Er det fordi vi (inn)ser hva som er til vårt eget beste? Har vi empati og altruisme som medfødte egenskaper?

En skal gjøre mot andre det en vil at andre skal gjøre mot en selv, sier den gylne moralske veiviseren som i ulike ordelag har nytt omfattende anerkjennelse gjennom mange hundre år. Gjensidigheten er her det styrende prinsipp, og regelen har særlig vært tiltenkt forholdet oss mennesker imellom. Som tenkende fornuftsvesen bør vi alle tillegges lik verdi, og dette likeverdargumentet begrunnes altså i likheten mellom oss.

Levinas tilbyr med sin etikk en forstyrrelse av den moralske fornufts- og likhetstenkningen hvor subjektet betraktes som startsted for moralen. Han legger på bordet en omveltende påstand, hvor forholdet mellom moralen og det menneskelige subjekt er omrokert. Det erkjennende subjektet fratras sin sentrale posisjon. Som alternativ til at moral tenkes og bestemmes ut i fra subjektet, vender Levinas om på det hele og bestemmer subjektet ut i fra moralen. I møtet med den Andre er moralen den autonome instans, det er ansvaret som kommer først og definerer oss. Som subjekt er vi heteronome, vi er bestemt ut i fra ansvaret for den Andre. Med dette problematiserer Levinas' oppfatninger om at moralen må rettferdiggjøre seg og tilpasses subjektets autonomi i avveielser av gunstige konsekvenser, som lykke, nytte eller trygghet (Vetlesen, 1996). Subjektivisering og individualisering skjer i ansvaret overfor den Andre, som er forut for bevissthet og valg. Det er moralen – berørtheten av og deltagelse i moralske relasjoner, som menneskeliggjør oss (Vetlesen, 2004).

Vi er i følge Levinas alltid allerede moralske subjekter underlagt den autonome moralen, vi er ansvarliggjort uten samtykke og uten å være i stand til helt å begripe ansvaret og ha oversikt over det. Moralens er ikke noe vi subjektivt kan kontrollere, avveie eller velge, det er ikke noe som legges til subjektet. Moralens er allerede, den Andre er alltid før oss og stiller oss til ansvar. Levinas omtaler umuligheten av å oppheve ansvaret som umuligere enn å tre ut av sitt skinn (Levinas, 2008).

Selv om moralen er autonom og forut for vår subjektivitet, handler vi ikke nødvendigvis moralsk overfor den Andre. Levinas sier at fristelsen til å avvise det Gode er selve subjektets inkarnasjon. Selv drapet er en reell mulighet, selv om dette er den absolutte krenkelse av den Andres etiske fordring. Egoismen eller det onde er i følge Levinas på ingen måte likestilt med det Gode som en

jevnbyrdig konkurrent. Det egoistiske strevet hvor subjektet kjemper for tilværelsen i selvcentrert forstand, er en lavhetens dimensjon. Levinas omtaler en slik væren som meningsløs, ved tap av den eneste egentlige meningen, som er i den etiske bevegelsen mot den Andre. Den tilsynelatende friheten som utspiller seg egoistisk, benekter seg selv i det den benekter ansvaret overfor den Andre. Egosentrisk væren er en mindreverdige og illusorisk eksistens på et meningsløst plan (Levinas, 2008).

Overfor den Andre er akkurat du eller akkurat jeg stilt i en ansvarsposisjon som ikke kan reduseres til noen definisjon eller avgrensning. Denne posisjoneringen, der vi er innsatt som det ansvarlige subjekt overfor den Andre, skjer i følge Levinas forut for språk, kultur og erkjennelse generelt. Forestillingene våre om ansvaret kommer etter ansvarets realitet. Men vi ser alltid den Andre gjennom våre språklige og kulturelle briller. Ansvaret kan bare praktiseres gjennom våre forestillinger, men det kan aldri reduseres til våre forestillinger.

Asymmetri, uerstattelighet og utilstrekkelighet

Ansvaret er i følge Levinas asymmetrisk. Mellom subjektet og den Andre er en uoverstigelig, uendelig annerledeshet, en dyptgående asymmetri (Steinsholt, 2011). Det er på ingen måte gjensidigheten som bærer ansvaret. Vurderinger av om den Andre fortjener vårt ansvar, rokker ikke ved ansvarets realitet. Ansvarets uavhengighet av alle forestillinger om gjensidighet og fortjeneste, gjør at alle ideer om potensiell belønning og tilhørende mulighet for kjøpslåing utelukkes fra det moralske feltet.

Vi er dømt til frihet, hevdet Sartre. Levinas tilslutter seg en slik form for uvalgt frihet, som han gir sin egen vri og situerer i retningsbestemmelsen mot den Andre. Vi er "dømt" til å gå i frihet etter den Andre, i den etiske bevegelsen mot den Andre. En bevegelse som aldri når frem, som aldri griper tak i og integrerer den Andre i vår egen erkjennelse, men som stadig higer etter – strekker seg mot den Andre. Den ansvarlige, etiske bevegelsen mot den andre, gir form og innhold til den vi er (Paulsen, 2002). Vår frihet er rammet inn av ansvaret for den Andre, og stilt overfor den andre er vi et uerstattelig moralsk subjekt. Ingen kan ta vår plass i ansvaret vi er stilt i overfor den Andre. Friheten vår har en retningsbestemmelse, og retningen er det som gir friheten mening. Den dypeste mening stadfester at "Jeg er en Annen" (Levinas, 2008).

Frihet, ansvar og mening knyttes altså tett sammen i Levinas etiske terreng. Frihet er frihet overfor noe annet, noe utenfor oss selv. Friheten går hånd i hånd med ansvaret. Sameksistensen med den

Andre er det som gir friheten mening. Subjektet er avgrenset og fritt i ansvaret for den Andre, og ansvaret opphører aldri. Umuligheten av å begripe den Andres annerledeshet umuliggjør subjektets utslettelse av den Andre til å bli det Samme. Levinas synes å mene at utilstrekkeligheten i erkjennelsen av den Andre, med tilhørende utilstrekkelighet i å begripe og oppfylle ansvaret, er den fundamentale mening i tilværelsen (Levinas, 2008).

Det er ansvaret som innstifter subjektets unikhet, og det er i streng forstand ikke-overførbart (Vetlesen, 2004). Ansvaret vårt kan ikke delegeres eller forhandles bort til andre, ingen kan ta plassen vår overfor den Andre. Umuligheten av å selge seg ut av ansvaret kan forstås ut i fra umuligheten av å fange og fastsette ansvaret som en begrenset størrelse. Ettersom det moralske feltet alltid strekker seg lenger enn det vi kan begripe og fastsette, kan moralske handlinger umulig gjøres om til definerte, håndfaste varer på forhandlingsmarkedet. Det etiske ansvaret konstituerer subjektet som absolutt unik i møtet med den Andre, der subjektet er posisjonert som unik mottaker av et unikt ansvar for akkurat denne unike Andre. Levinas omtaler umuligheten av å oppheve ansvaret som umuligere enn å tre ut av sitt skinn (Levinas, 2008).

Ansvaret får i følge Levinas aldri plass i våre begreper, det er noe mer enn det vi kan begripe med tanke og fornuft. Erkjennelsen vår reduserer alltid virkeligheten, begrepene og tankene våre konstruerer totaliteter som gir seg ut for å være seg selv nok. Bevisstheten vår fungerer totaliserende og slik reduserende ovenfor det absolutt andre, overfor det som er utenfor oss. En totalitet slår ring om seg selv ved å avgrense seg fra noe annet. Levinas omtaler den Andres annerledeshet som noe uendelig annet, noe absolutt annerledes enn erkjennelsens totaliteter. Vi er stilt overfor uendeligheten i møtet med den Andre. Den Andres annerledeshet er radikal og kan derfor ikke bringes inn under subjektets konstituerende kontroll (Kvandal, 2010). Ansvaret er ikke fundert på erkjennelse og forståelse. Ansvaret kommer før erkjennelsen og posisjonerer oss som moralske subjekter med et ansvar utover hva vi er i stand til å fatte og begripe (Levinas, 2008).

Levinas tilbyr på ingen måte noen etisk oppskrift. Ansvaret for den Andre kan aldri avgrenses. Vi kan aldri klappe oss selv på skuldrene over å ha innfridd ansvaret. Det nærmeste vi kommer å oppfylle ansvaret, er stadig å hige etter det. I sammenheng med at vi umulig kan begripe den Andres annerledeshet, kan vi umulig begripe ansvaret. Men Levinas beskriver ikke ubegripeligheten som et etisk nederlag og problem. Tvert i mot omtaler han erkjennelsens utilstrekkelighet som det etisk muliggjørende. Overfor den Andre eksisterer det etisk følsomme nærværet paradoksalt nok i avstanden. Den uoverstigelige avstanden til den Andre, er den etiske nærheten. Det er i avstanden vi

best ivaretar den Andre. Motsatt vil forsøk på å utslette avstanden være å krenke den Andre. Å gripe etter den Andre og innlemme dennes annerledeshet i vår egen erkjennelse, er for Levinas å forstå som et overgrep mot den Andres absolutte annerledeshet. Vi krenker i følge Levinas den Andre når vi forsøker å gjøre den Andre til det Samme – når vi reduserer den Andre til å være integrert under våre egne forestillinger (Levinas, 2008).

Den etiske relasjonen både er og bør være asymmetrisk, i følge Levinas' etikk. Likheten skal ikke være bærebjelken. Levinas avskriver ikke med det oppfatningen av menneskers likeverd. Men forestillingen om likeverd må i henhold til Levinas forankres i asymmetrien alene. Levinas anerkjenner den Andres verdi som uendelig (Paulsen, 2002), og denne verdien kan ikke bestemmes ut i fra likheten til andre (mennesker). Den bestemmes ei heller gjennom ulikheten i målbar forstand, siden Levinas poengterer at vi ikke på noen måte kan bestemme den Andre ut i fra sammenlignende linjer til oss selv. Det må derfor heller forstås å være sammenligningens umulighet som bærer Levinas' oppfatning av likeverd.

Stilt til ansvar av barnet

Barnet er med Levinas' begrepsbruk den Andre, en absolutt Annen. Og det er vel åpenbart for oss voksne at barnet er annerledes enn oss. Vi har klare forestillinger om hvordan barn er noe annet en voksne. Barn er mindre enn oss, barn oppfører seg annerledes, barn tenker annerledes og barn har i stor grad andre interesser og en annerledes måte å være i verden og leve livene sine på, sammenlignet med oss voksne. Ja, vi tillegger til og med barndommen en egen verdi. Vi forstår barndommen som en særegen og ideelt sett romantisk livsform, basert på barns bekymringsløse avstand til voksenlivets strev og forpliktelser. At barnet vi møter er annerledes enn oss, er altså noe vi oppfatter uanstrengt og selvsagt. Men kvalifiserer denne anerkjennelsen av barnets annerledeshet til å være etisk ivaretagende i Levinas' betydning?

I erkjennelsen av at vi står overfor et barn, er våre kulturelle og begrepslige totaliteter virksomme. I det øyeblikk vi persiperer barnet vi møter, kategoriserer vi han eller henne i forestillingen «barn», som en kategori avgrenset blant annet og kanskje særlig fra alternativet "voksen". Bevisstheten vår innlemmer slik dette ene, unike barnet i kategorien barn. Den annerledesheten vi med dette tillegger barnet, er innenfor våre egne forestillinger. Dette kan ikke forstås som etisk anerkjennelse av annerledeshet, når Levinas' perspektiv legges til grunn. Heller enn søken mot den Andre, er denne begrepsliggjørende erkjennelsen av barnet snarere en bekreftelse av det Samme.

I vårt møte med den Andre, stilles vi i følge Levinas overfor den Andres *Ansikt*. Begrepet ansikt viser i Levinas tekster til noe annet enn det ansiktet vi erkjenner gjennom persepsjon. *Ansiktet* går ut over og forut for persepsjon og erkjennelse. *Ansiktet* er "nakent og avkledd", det møter oss bare som "spor". Og sporet er bare spor av at sporet er utvisket. Det viser til at noe har gått forbi og at dette noe er absolutt forbi, det er absolutt utenfor vår erkjennende rekkevidde. *Ansiktet* har spor av uendeligheten, og er slik noe mer enn det vi oppfatter gjennom persepsjon og tenkning. Levinas gjør altså bruk av det velkjente begrepet ansikt på en annerledes, avvikende måte. Differensen mellom det konkrete ansikt og Levinas' begrep om den Andres *Ansikt*, synes illustrerende for avstanden mellom det kjente og det ukjente, mellom det Samme og det Andre. Det illustrerer avstanden mellom det vi konkret kan erkjenne og det som ligger utenfor erkjennelsen, det forutliggende ubegripelige som i følge Levinas allikevel er av den aller høyeste etiske relevans (Levinas, 2008).

Det nærværende, konkrete ansiktet vi persiperer kan fungere tildekkende, tilslørende, som en maske. Det frister oss til å tro at vi har sett det som er å se, at vår persepsjon og oppfatning er tilstrekkelig. Levinas omtaler *Ansiktet* som avribbet og hudløst. Det er ubegripelig, men like fullt reelt. Vi kan umulig forestille oss *Ansiktet*, og dermed heller ikke ansvaret vårt for den Andre, på en uttømmende måte. Den Andres *Ansikt* er uten bunn, og denne bunnløsheten er bestemmende for ansvaret. *Ansiktet* og med det ansvaret for den Andre, er uten rammer, grenser og håndterbare størrelser. *Ansiktet* er uendelighet. Nettopp derfor forblir den Andre en Annen – en Annen som ikke trekkes inn i våre forestillinger og blir til det Samme (Levinas, 2008).

Barnet forblir alltid den Andre, selv om vi i større eller mindre grad reduserer annerledesheten i vår forståelse av hvem barnet er og hvordan vi kan ta ansvar for barnet. I møtet med barnet er vi som pedagoger, som voksne og som medmennesker stilt ansvarlige for dette ene barnets annerledeshet, som vi umulig kan begrepsliggjøre og forestille oss. Vi er stilt overfor et *Ansikt* som vi umulig kan gjennomskue.

Avstand og uendelighet

Barnets annerledeshet er alltid hinsides det vi kan begripe med vår erkjennelse. Barnet er som alle andre mennesker å forstå som annerledes i absolutt, radikal forstand. Vi kan umulig innhente og begrepsliggjøre barnets *Ansikt*, men vi har en etisk retningsbestemmelse mot *Ansiktet*. Å strekke seg etter barnets annerledeshet er den etiske, ansvarlige bevegelsen. Denne bevegelsen, som aldri når frem, er vår eneste måte å praktisere ansvar. Uansett hvor mye og gode anstrengelser vi legger ned i

fortolkende tilnærminger til barnets unikheter, griper vi aldri tak i den. Barnets behov og således vårt ansvar for barnet, kan aldri reduseres til det vi forestiller oss.

Etiske veivisere som eksempelvis den gyldne regel om å være mot andre slik vi ønsker at andre skal være mot oss, kan ikke garantere oss å være på rett vei. Alle former for definering av ansvaret med startsted i våre egne forestillinger, er dypt utilstrekkelig. Hverken omfanget av eller innholdet i ansvaret er noe vi kan tilegne oss sikker kunnskap om. Og selv om det vi foretar oss ovenfor den Andre skulle bli satt pris på av den Andre, har vi ingen grunn til å være selvtilfreds med egen innsats. Oppfyllelsen av ansvaret er alltid uansett ufullstendig (Levinas, 2008).

Det er i følge Levinas alltid en av grunn av forskjellighet mellom subjektet og den Andre. Og han lokaliserer etikken nettopp i avstanden og umuligheten av å innhente den Andre. Vi går nødvendigvis bak den Andre med en uoverstigelig avstand. Levinas synes å omtale både virkelighetens er og bør. Uavhengig av våre oppfatninger og vår vilje, er vi alltid ansvarlige i ansvars uendelig utilstrekkelige form. Den uendelige utilstrekkeligheten synes samtidig å være en normativ bestemmelse av hvordan vi bør ivareta ansvaret. Vi bør ikke leve i illusjonen av å være tilstrekkelig ansvarlige, men heller hengi oss til utilstrekkeligheten og la oss lede og bevege av den Andre (Levinas, 2008).

Selv om Levinas omtaler erkjennelsen vår som etisk utilstrekkelige, gir han ingen annen tilgang til den Andre. Vi er stilt overfor den Andre innenfor vår kulturelle, språklige erkjennelsesverden, hvor vår erfaring og kunnskap er briller vi tolker og forstår den Andre gjennom. Levinas tar ikke til ordet for det nytteløse forsøk på å skrelle av oss vår egen erkjennelse. Han synes derimot å oppfordre oss til å erkjenne erkjennelsens begrensninger og til følgelig å strekke oss mot den Andre og mot det vi ikke vet om den Andre, heller enn å konsolidere med oss selv. Slik utfordres vår selvtilstrekkelighet. Vi oppfordres til aldri å slå oss til ro i våre egne forestillinger, til aldri å føle at vi er oss selv nok overfor den Andre.

Retning, bevegelse og passivitet

Mener Levinas at den Andre alltid vet bedre enn oss hva vedkommende trenger av oss? Har den Andre alltid bedre innsikt i det ansvaret han eller hun stiller oss i? Det synes problematisk om det var slik Levinas skulle forstås. Om ansvaret var bestemt ut i fra den Andres intensjonelle vilje, ville den etiske relasjonen mellom subjektet og den Andre være en relasjon mellom to bevisstheter med hver sine oppfatninger og viljer. Problemet med en slik tolkning av Levinas kommer tydelig frem i

relasjonen mellom pedagogen og barnet. Det er åpenbart uansvarlig av en pedagog å mene og handle ut i fra at barnet nødvendigvis vet og uttrykker hva det har behov for.

Levinas omtaler ikke den Andres bevissthet som bestemmende instans for ansvaret. Ansvaret er forut for enhver intensjonalitet og bevissthet. Det bestemmes ikke ut i fra hva den Andre tenker og sier. Selv om den Andre kan møte oss med negativitet og avvising, reduserer dette på ingen måte vårt ansvar. Heller ikke den Andres overbevisende forvissing om at han eller hun har det helt utmerket og ikke trenger vår hjelp, legitimerer at vi slår oss til ro med noen form for avgrensing av ansvaret. Den Andres forestillinger kan være minst like utilstrekkelige som våre egne, og ansvaret lar seg dermed ikke redusere til noen parts forestillinger eller vilje (Levinas, 2008).

Oppmerksomhet og lydhørhet for hva barnet kommuniserer, er ikke kort og godt en løsning på å ivareta barnet. Men alternativet å overse eller se bort i fra hva barnet uttrykker er selvfølgelig enda lenger unna å være en løsning. Selv om barnets uttrykk ikke speiler barnets behov og det ansvaret vi er stilt i, er det barnet som «bestemmer» vår ansvar – det er fra barnet ansvaret har sitt utspring. Slik er barnets tanker, ideer og uttrykk i alle tilfeller nærmere ansvarets kilde, art og omfang, enn det våre egne forestillinger er. Selv om våre tidligere erfaringer og kunnskaper kan fungere som ressurser i tolkning av barnets uttrykk og behov, er våre forestillinger i etisk forstand alltid utilstrekkelige. Derfor bør vi ikke primært søke innover i egne tanker, men heller se mot barnet.

Den etiske retningsbestemmelsen vår går mot den Andre. Ansvaret vårt har den Andre som bestemmelsessted og målestokk, det er den Andre som har stilt oss ansvarlige. *Ansiktets* ubestemmelige sårbarhet og avhengighet kommer med en etisk appell, som er adressert direkte til deg eller meg og umulig kan forhandles bort til en tredjepart. I denne unike adresseringen er vi ansvarliggjort. Den Andres sårbarhet og behov for ivaretagelse er annerledes og ubegripelig. Vi kan aldri vite hva som kreves av oss, og denne uvissheten berører og beveger oss ustanselig. Moral i Levinas' betydning kan forstås som berørbarhet for den Andres sårbarhet. Vår væren i verden er alltid allerede moralsk "stemt" ved at vi er berørt av hvordan andre berøres av vår væren (Vetlesen, 2004).

Etikken kan, slik Levinas omtaler den, ikke reduseres til vurderinger av hvilke moralske handlinger som ivaretar den Andre. Selvsagt bør vi ivareta den Andre i våre handlinger, men utføring av gode handlinger kvalifiserer ikke i seg selv til etisk ansvarlighet. Levinas' etikk handler ikke bare om hva vi best kan gjøre for den Andre, men også om at den Andre må få berøre og bevege oss i

betydningen å gjøre foranderlig inntrykk på oss. Den Andre synes i følge Levinas ikke bare å avkreve oss tjenester, men også menneskelighetens bevegelighet. Vi kan forstå å være stilt ansvarlige i medmenneskelighetens uerstattelighet – ikke bare som administrative funksjonærer.

Ansvar krever av oss at vi kontinuerlig lar oss berøre og bevege av den Andre. Bevegelsen mot den Andre kan ikke måles i kvantitativ forstand, siden forholdet til den Andre på ingen måte er definerbart og målbart. Levinas presiserer at ansvarsforholdet ikke kan og ikke bør reduseres til noe form for system (Levinas, 2008). Det å berøres og bevegges av den Andre synes å være en kvalitet ved vår væren i verden, som er menneskelighetens fundament eller eksistens. Den Andre berører oss kanskje intenst og hurtig på ett tidspunkt, og mer langsomt og dempet på et annet tidspunkt. Dansen eller leken synes å kunne fungere som en metafor for berørbarhetens bevegelse, der det er og bør være den Andre som leder an og beveger oss.

Ansvar er i følge Levinas på sitt sterkeste jo mindre den Andre redegjør for det og aktivt ber om vår hjelp. Jo mindre den Andre er i stand til å uttrykke hva han eller hun har behov for, jo mer ansvarliggjort er vi overfor vedkommende. Sårbarheten i den Andres *Ansikt* kan forstås særlig å tilkalle vår hjelp i de tilfellene der den Andre ikke aktivt evner å forklare oss og påvirke oss til å imøtekomme hans eller hennes behov. Ansvarliggjøringen er av passiv art. Det tause ropet fra *Ansiktet* er ingen aktiv kraft som tvinger oss til å ta ansvar. Ansvar synes å være ansvar nettopp i fravær av tvingende kraft. Om ansaret var en kraft, ville det kort og godt gi en effekt. Det ville da være snakk om determinisme, hvor subjektet påvirkes til å ta ansvar uten å være fri til å gjøre det motsatte. Levinas beskriver det ikke slik. Stilt overfor den Andres tause bønn og krav om ivaretagelse, konstitueres vi som frie subjekter. Som frie subjekter er vi ansvarliggjort nettopp i vår frihet (Levinas, 2008).

Berøringen og passiviteten kan synes å være selvmotsigende. En absolutt passivitet kan vel ikke berøre og bevege? Men faktisk er det dette Levinas sier. Det tause, passive ropet fra *Ansiktet* blottlegger sårbarhet og berører oss til ansvarlighet nettopp i fravær av determinisme. Selv om *Ansiktet* ikke er en kraft, taler det direkte til akkurat deg eller akkurat meg, og denne direkte adresseringen av et unikt og uutskiftbart ansvar byr opp akkurat deg eller akkurat meg til den etiske bevegelsen uten tvingende kraft. Overfor den Andre møter vi en appell om ivaretagelse som nettopp i sin passive sårbarhet berører oss, stiller oss til ansvar og slik individualiserer akkurat deg eller akkurat meg som et selvstendig, bevegelig moralsk subjekt. Uten å være beveget av og mot den Andre, er vi, slik Levinas synes å forstå det, ikke menneskelige. Uten den Andre er vi ikke. Den

Andre er selvets fundament (Steinsholt, 2011).

I relasjonen mellom pedagogen og barnet er sårbarhet og avhengighet en sentral tematikk. Særlig de minste barna betrakter vi som sårbare, berørbare og avhengige av pedagogen eller andre voksenpersoner. Vi forstår at de berøres av oss. Men hvordan er det andre veien – hva tenker vi om at pedagogen berøres av barnet? En profesjonell pedagog bør kanskje ikke la seg berøre for mye av barnet, men være en trygg og tydelig voksen som selvsikkert veileder barnet ut i fra erfaring og kunnskap? Levinas vil neppe avvise barns behov for veiledning, men allikevel peke på mangelen ved dette alene. Selv om barn kan forstås å ha behov for trygge og tydelige voksenpersoner som navigerer ut i fra oppsamlet erfaring og innsikt, krever ansvaret for barnet også (med)menneskelighetens bevegelighet. Pedagogen kan forstås å tape sin menneskelighet i den grad han eller hun lukker seg inne i egne forestillinger og avskjærer seg fra å berøres og bevegges av barnet. Pedagogen er slik en ubevegelig, stiv autoritet, heller enn et bevegelig medmenneske.

Volden - å redusere den Andre

Barnet, som alltid er den Andre, er bestemmende for vårt ansvar. Men at ansvaret kommer fra og bestemmes ut i fra barnet, betyr som nevnt ikke at det kommer fra barnets bevissthet. Det synes heller å være barnets unike eksistens som bestemmer ansvaret vi har overfor han eller henne. Barnet eksisterer som et unikt individ med unik biologi, unik historie og unike behov. Selv om et barns behov ofte har en rekke likhetstrekk med andre barns behov, er de aldri å forstå som helt identiske, ei heller som sammenlignbare etter faste målestokker.

Som pedagoger eller voksenpersoner i andre sammenhenger, samler vi oss mye praktisk og teoretisk kunnskap om barns behov. Vi samler oss forestillinger som danner grunnlag for hvordan vi tenker om barnet, hvordan vi handler overfor barnet og hvordan vi reflekterer over ansvaret og innsatsen vår. Vi ser og opplever barnet for eksempel som en 2-åring eller som en 5-åring, som en sosial og blid jente eller som en rampete og utagerende gutt, som veltilpasset eller som spesiell, som hjelpsom eller som vanskelig. Og selv om vi har aldri så nyanserte forestillinger om barnet, er det nødvendigvis slik at forestillingene våre er forankret i en språklig, begrepslig forståelse. Forståelsen vår bæres frem av språklige totaliteter, som i sin natur reduserer den Andre til det Samme. Det unike ved akkurat dette ene barnet og det ene barnets behov, er en unikheter mer omfattende enn det vi har begreper, språk og tanker for. I det vi retter bevisstheten vår mot barnet utøver vi derfor nødvendigvis i noen grad det Levinas kaller for vold mot den Andre. Alle våre forsøk på å se og forstå barnet og barnets behov, er alltid vår egen forståelse. Det er våre forestillinger. Vi forstår ikke

fullt og helt barnet, selv om vi forstår oss på barnet. Vi utøver uunngåelig en form for vold i det vi nødvendigvis i noen grad trer vår forståelse over barnet og hevder at det er dette unike barnet vi ser og forstår i vår bevissthet. Levinas vil mene at barnet, som er den Andre, kan vi egentlig aldri helt begripe, selv om vi tror og påstår at vi gjør det.

At vi som velmenende voksne og pedagoger aldri kommer utenom å gjøre vold mot barnet, høres jo i overkant brutalt og pessimistisk ut. Men det å gjøre vold mot den Andre har som vi skjønner et vidt spekter av nyanser i Levinas' etikk. Mellom drapet som den absolutte vold, og en velmenende persepsjon og fortolkning som en minimal grad av vold, må det tross alt forstås å være et hav av forskjell. Å gjøre vold mot den Andre er i Levinas' betydning ulike former for reduksjon av den Andre. Selv i pedagogens gode vilje til forståelse av barnet er det alltid virksomt en grad av reduserende vold mot barnets annerledeshet. Vi reduserer barnet i det barnet innlemmes i vår egen erkjennelse. Vår velmenende forståelse av barnet reduserer den Andre til det Samme, fordi vår erkjennelsesevne i sin natur er utilstrekkelig overfor det absolutte Andre. Ansvarets uendelige omfang gjør det umulig for oss å fylle det. Vår ansvarlige mulighet er å bevege oss mot den Andre, men i bevegelsen mot den Andre gjør vi samtidig vold mot den Andre (Levinas, 2008).

I Levinas' etikk er kunnskaper og forestillinger om den Andre i konflikt med ansvaret ved at enhver forestilling om den Andre er samlende og tilstivende. I forestillingene våre samles væren i totaliteter, hvor det ses bort i fra det overskridende som forestillingene ikke omfatter. Erkjennelsen vår reduserer den Andre ved at erkjennelsen i sin natur opptrer som samlende og selvtilstrekkelig. Vi forstår at den Andre er annerledes, men vi forstår ikke at den Andre er annerledes enn den annerledeshet vi selv kan begripe og forstå. Den Andre er noe mer enn den annerledeshet vi forstår oss på, den Andres *Ansikt* er noe mer enn det vi ved hjelp av noen former for erkjennelse kan ha kunnskap eller forestillinger om. Levinas omtaler hvordan den Andres fysiske, konkrete ansikt tilslører den Andres *Ansikt* som et portrett av ham eller henne selv. Vår sanselige persivering av den Andre begrenser seg til å fatte tilsynekomsten, mens dybden i den Andres annerledeshet alltid er hinsides det vi kan oppfatte (Levinas, 2008).

Levinas synes å mene at forestillingene våre om den Andre er portretterende. Forestillingene er vår samling av den Andres ubestemmelige unikhet, som egentlig ikke lar seg samle. Erkjennelsen vår fremstiller forestilte portretter av den Andre, og reduserer slik den Andre til å være det Samme. De forestillende portrettene er produkter av vår egen erkjennelse, og det finnes ingen linjer herifra til den Andres ubestemmelige annerledeshet som, alltid unndrar seg vår tolkende portrettering. Men

forståelsen vår gjør krav på å være noe mer enn hva den egentlig er. Den fremmer i sin natur selvtilstrekkelighetsillusjonen og gjør slik vold mot den Andre (Levinas, 2008).

Kunnskaper og forestillinger om barnet

Vil Levinas mene at pedagoger bør forstå seg minst mulig på barnet, for å unngå å gjøre vold mot barnets annerledeshet? Er kjennskap til for eksempel utviklingspsykologi og annen barnekunnskap etisk uønskelig for pedagoger som skal jobbe med barn? Ivaretas barnet best om pedagogen er uten teoretisk skolering? Et poeng i denne sammenhengen er at også pedagoger som ikke har lest en eneste bok om utviklingspsykologi eller annen pedagogisk litteratur, allikevel er farget av tidligere erfaringer. Også ren praktisk erfaring danner språklige, skjematiske forestillinger som trer i kraft overfor den Andre.

Levinas kan vanskelig tas til inntekt for å påstå at pedagoger med ren praktisk erfaring nødvendigvis ivaretar barnet bedre enn teoretisk skolerte pedagoger. Teoretisk kunnskap kan åpne opp og tydeliggjøre at det finnes flere perspektiver, flere måter å tenke om barnet og mange usikkerhetsmoment i en vurdering av hvordan akkurat dette barnet best begrepsliggjøres og oppfattes. For-dommer basert på ren praktisk erfaring kan fungere begrensende og lukkende ovenfor barnet, som for eksempel i en opplevelse av at barnet er "trassig" eller "unormal". Ut i fra egen praktisk erfaring kan pedagogen ha dannet seg forestillinger om at "trassige barn" er en viss type barn adskilt fra for eksempel "samarbeidsvillige barn" eller "snille barn". Hverdagsspråket vårt bærer dessuten med seg en rekke koblinger til teoretisk kunnskap. Kanskje særlig psykologisk kunnskap er i mange tilfeller internalisert i språket og slik virksom i det vi kan kalle praktisk hverdagskunnskap. Eksempelvis kan oppfatningen av "det unormale barnet" som motsatsen til "det normale barnet", forstås å ha røtter i utviklingspsykologien.

Pedagogens teoretiske skolering kan virke nyanserende for hvordan han eller hun oppfatter barnet, slik eksempelvis kategorien "trassige barn" kan tolkes i lys av bakenforliggende eller kontekstuelle betingelser og barnets behov for å markere sin egen vilje, heller enn å betraktes som et karaktertrekk. "Det unormale barnet" kan oppfattes mer nyansert med akademisk kunnskap om hvordan et konstruert skille mellom det normale og unormale barnet er historisk, kulturelt, og sosialt betinget. Men selv om tilegnelse av teoretisk kunnskap altså kan virke nyanserende i pedagogens tolkning av barnet, synes det viktig å huske at teoretisk kunnskap er universaliseringer som alltid kommer til kort overfor barnets ubestemmelige unikheter i Levinas' betydning. Når pedagogen spør seg, bevisst eller ubevisst, hvor i det teoretiske landskapet barnet hører hjemme,

trekkes barnet inn i pedagogens forestillinger. Den teoretiske kunnskapens universaliserende natur gjør den Andre til det Samme. Pedagogens teoretiske refleksjoner om barnet, trer nødvendigvis de teoretiske kategoriene over barnet. Slik kvalifiserer refleksjonene alltid i noen grad til Levinas' begrep om å gjøre vold mot den Andre, uansett hvor nyanserte de måtte være. Men en tilsvarende reduserende tolkning av barnet skjer også dersom pedagogen skulle være uten akademisk, teoretisk skolering. En pedagog som ikke har tilegnet seg teoretiske kunnskapsskjemaer, har allikevel kunnskapsskjemaer. Vi har alle kunnskapsskjemaer internalisert i kroppen, som er dannet og stadig dannes i vår erfaring med verden. Disse anvender vi i all vår bevisste og underbevisste orientering i verden, også nødvendigvis overfor den Andre.

Hva skiller pedagogens åpne og bevegelige kunnskaper eller forestillinger fra mer lukkede og ubevegelige kunnskaper? Er det innholdet eller formen på kunnskapen som er av størst betydning? Kunnskap om barnet kan omhandle eksempelvis hva som kjennetegner barn i ulike aldre, barns normale utvikling, typiske kjønnsforskjeller, ulike personlighetstrekk, hva som er sunt for barn og trygt for barn, barns preferanser og behov, ulike måter å tenke begrepene barn og barndom, og hvordan barnet påvirkes av kontekstuelle betingelser. Alle kunnskaper har relasjoner til andre kunnskaper – kunnskaper er aldri isolerte elementer som lever sitt eget liv. Innholdets betydning bestemmes i stor grad ut i fra relasjon til øvrige kunnskaper. Selve sammenhengene mellom ulike kunnskaper kan forstås som avgjørende for den meningen kunnskapsbæreren tillegger dem (Polanyi, 2000).

Kunnskapens form og innhold må betraktes i sammenheng, og formen kan forstås som betinget av hvordan kunnskapen tilegnes, så vel som av hvordan kunnskapen opprettholdes. Kunnskapen kan være tilegnet primært gjennom praktisk erfaring, eller primært gjennom teoretisk skolering. Men skillet mellom begrepene teoretisk og praktisk kunnskap må forstås som et analytisk skille, som forenkler virkelighetens kompleksitet. En pedagogs praktiske erfaring er alltid i noen grad farget av det vi kan kalle teoretiske kunnskaper. I tillegg til at språket selv kan forstås som en slags teoretisk kunnskap, har en utdannet pedagog nødvendigvis også vært i kontakt med mer eksplisitte kunnskapsteorier i sosial omgang og gjennom media. Motsatt er pedagogens tilegnelse av teoretisk kunnskap gjennom lesing av faglitteratur eller deltagelse på forelesninger, også alltid en praktisk erfaring. Teoretisk læring skjer i praktiske livskontekster, og konteksten setter et preg på hvordan kunnskapen internaliseres, som blant annet hvilke relasjoner den knytter til andre kunnskaper (Polanyi, 2000).

Subjektets internaliserte kunnskap kan analytisk deles opp i subsidiær og fokal kunnskap (Mathisen, 2007). Den fokale kunnskapen er eksplisitt, bevisst kunnskap. Subsidiær kunnskap betegner den underforståtte eller «tause» kunnskapen som opererer underbevisst og særlig forbindes med praktisk kunnskap. Det sies gjerne at erfarne pedagoger har mye taus kunnskap, som er tilegnet gjennom praksis og grunnet manglende begrepsliggjøring ikke er gjenstand for bevisst refleksjon og ikke kan formidles språklig.

Kunnskap er taus både i form av underforståtte holdninger og forestillinger, og i form av underforståtte relasjoner mellom ulike holdninger og forestillinger. Den subsidiære, underforståtte kunnskapen dannes og opprettholdes alltid i relasjon til den fokale, bevisste kunnskapen, og vise versa. Og det som i en situasjon utgjør en fokal kunnskap i bevisstheten vår, kan i et annet øyeblikk være en subsidiær kunnskap som underforstås som en betingelse i det vi retter bevisstheten vår mot en annen fokal kunnskap. Kunnskaper er altså ikke en gang for alle enten fokale eller subsidiære. De lever i vekslende samspill og er dynamiske (Mathisen, 2007).

Bare i anvendelse kan kunnskap forstås å ha den ene eller andre form. Pedagogens kunnskap om barnet trer frem i det pedagogen bevisst eller ubevisst forstår seg på barnet. Bevissthetens fokale oppmerksomhet er begrenset, mens underbevisstheten har en nærmere ubegrenset kapasitet til å underforstå mange sammenhenger. Kunnskapens underforståtte elementer og sammenhenger utgjør fundamentet i det bevisstheten tolker og forstår (Polanyi, 2000). Som alternativ til å betrakte kunnskaper som beholdninger av visse typer, kan det forstås at kunnskaper trer frem i hendelser, i forståelsesakter (Gadamer, 2010). I en forståelsesakt er den fokale kunnskapen å regne som toppen av isfjellet, mens kunnskapens subsidiære elementer utgjør fjellets omfattende, skjulte fundament som bærer toppen.

Det lar seg ikke gjøre å ha full oversikt og innsikt i egne kunnskaper. Vi bærer alltid med oss et stort kunnskapsfundament som ligger under overflaten av bevisstheten. I det vi graver ned i dypet og kanskje får tak i en underforstått kunnskap som vi drar frem til bevisstheten, er det stadig et stort fjell av andre underforståtte kunnskaper som gjør seg gjeldende i det vi reflekterer over denne ene. Kunnskaper lar seg umulig undersøke kritisk i hele sitt fundament (Polanyi, 2000). Pedagogen kan aldri ha full oversikt og kontroll over oppbyggingen og sammenhengene i de forestillingene han eller hun har om barnet. Levinas' etikk skisserer da heller ikke introspektiv søken etter innsikt i egne forestillinger som veien å gå. Problemet er ikke bare umuligheten av å gjennomlyse og danne seg oversikt og kontroll over egne kunnskaper. I etisk forstand er våre forestillinger i følge Levinas

uansett utilstrekkelige overfor den Andres annerledeshet, om de er enda så kontrollerte og overveide. Levinas' etikk oppfordrer ikke det moralske subjekt til å rette blikket skapere innover i seg selv, men heller til å skue utover og bevege seg mot den Andre. Og subjektet bevegges aldri på grunn av seg selv, men på tross av seg selv (Vetlesen, 2006).

Kunnskap som etisk bevegende eller tilstivende?

I hvilken grad pedagogen er åpen og søkende mot barnets annerledeshet, kan forstås betinget av om pedagogens kunnskapsskjemaer er åpne eller lukkede, bevegelige eller ubevegelige. Åpne og bevegelige kunnskapsskjemaer som retter et stadig nysgjerrig, spørrende blikk mot hvem dette barnet er, strekker seg slik etter barnets sårbare, berørende annerledeshet og det unike ansvaret pedagogen har ovenfor akkurat dette barnet. Ingen pedagog eller noe annet menneske har kunnskapsskjemaer som oppfatter og forstår den Andre uten å gjøre noen grad av vold mot den Andres annerledeshet. Men den etiske ambisjonen må ut i fra Levinas' etikk være å ivareta barnets annerledeshet best mulig, eller negativt formulert; minst mulig reduserende og krenkende.

I hvilken grad pedagogen anvender sine ulike kunnskaper og forestillinger som selvtilstrekkelige overfor barnet, synes å være avgjørende for hvordan han eller hun berøres og bevegges av barnet. Sterkt selvtilstrekkelige kunnskapsskjemaer er eksempelvis universelle klassifiserings- eller diagnostiseringsverktøy og -metoder for hvordan barnet skal fortolkes og kategoriseres. Når pedagogen persiperer og fortolker barnet gjennom slike metodiske kunnskapsbriller, er det minimalt med rom for å bevegges av barnet. Helhetlige metodiske tilnærminger til den Andre fungerer sterkt totaliserende og selvtilstrekkelige. Pedagogen kan med slik kunnskapsanvendelse selvsikkert klassifisere alle barnets inntrykk innenfor de aktuelle forestillingskategoriene og med det effektivt avskjære seg fra å berøres av det aktuelle barnets unike annerledeshet. All den tid eller all den grad kunnskap anses og anvendes selvtilstrekkelig i forståelse av barnet, hindres åpning og bevegelse. Kunnskap er da problematisk for det Levinas' oppfordrer oss til; stadig å motta den Andre som en Annen, som en ny, som en utfordring til meg og mitt (Paulsen, 2002).

Sammenlignet med praktisk ervervet kunnskap, synes den teoretiske skoleringen å representere noen særegne farer for oppfatning og opprettholdelse av selvtilstrekkelighet. Den teoretiske fagkunnskapen har evne til å konstruere brede, sammenhengende forestillinger som gir systematiske forklaringer på alt som anses verdt å problematisere innenfor et kunnskapsfelt. Den kan gi inntrykk av å ha stilt alle spørsmål, vurdert alle alternativer, veid og målt og slik kommet frem til sannheten. Eller i alle fall hevde å ha kommet så nære sannheten det på nåværende tidspunkt lar seg gjøre.

Anerkjent teoretisk kunnskap bærer dessuten en sosial legitimering av å være sann, og henter slik styrke og beskyttelse til selvtilstrekkeligheten.

På den andre siden har den teoretiske kunnskapen fordelen av i utgangspunktet å være håndgripelig for bevisstheten og slik tilgjengelig for både individuell refleksjon og diskusjon med andre. Teoretisk skolering tilbyr begreplige definisjoner som kan utgjøre et felles kunnskapsgrunnlag mellom kollegaer. Sammenlignet med praktisk kunnskap, som typisk er mer «taus» og mindre begreplig presis, kan felles teoretisk kunnskap gjøre reflekterende dialog enklere og mer produktiv. Teoretiske refleksjoner og diskusjoner med kollegaer kan bidra til å holde teoriene bevegelige og levende som nettopp teorier. Pedagogen kan også selv utvide og revidere sin teoretiske kunnskap gjennom stadig å tilegne seg ny teoretisk kunnskap. Teoretisk skolering synes slik å representere potensialer for åpning og bevegelse i forståelsen av barnet, men samtidig farer for selvtilfredshetens lukking.

Et spørsmål er i hvilken grad refleksjonene, diskusjonene og tilegnelse av ny teoretisk kunnskap fungerer selvbekreftende fremfor problematiserende. Selvbekreftelsen og selvtilstrekkeligheten har alltid et godt fotfeste i kunnskapens underforståtte fundament, enten dette fundamentet er bygget primært av praktiske eller teoretiske kunnskapstilegnelser. En omfattende mengde forestillinger tas alltid for gitt som underforståtte sannheter (Polanyi, 2000). Opplevelsen av å reflektere og diskutere bredt og nyansert om barnet, kan tenkes å fungere som en tilslørende illusjon av bevegelse, der forståelsens fundament i virkeligheten står uberørlig. Vissheten om at mange alternativer er vurdert og nøye overveid, kan gi næring til følelsen av å være på høyde med ansvaret for barnet. Levinas vil mene at all opplevelse av selvtilstrekkelighet i ansvaret for den Andre er en bedøvende illusjon, som demper den etiske bevegelsen. Grundige, brede analyser og refleksjoner griper aldri barnets annerledeshet. I stedet fungerer de tildekkende og reduserende jo mer de i sine nyanserte overveielser hevder selvtilstrekkelighet i forståelse av barnet. I det vi tror vi forstår den Andre iklær vi den Andre våre klær og gjør den Andre til vårt eget – til noe vi behersker (Henriksen, 2007). Det er ikke dermed sagt at refleksjon, diskusjon og overveiende vurderinger av barnet og ansvaret for barnet bør oppgis. Vurderinger og beslutninger er alltid nødvendige der vi er stilt til ansvar. Det Levinas kan minne oss på, er at vurderingene og beslutningene alltid er umulige og utilstrekkelige. Kunnskapene og tolkningene våre kommer alltid til kort overfor den Andre.

Vi skal altså vokte oss for å bygge opp, begrunne og forsvare våre egne forestillinger som selvtilstrekkelige overfor barnet. All tro, mening, begrunnelse og argumentasjon om hvem barnet er

og hva barnet trenger, trekker opp definerende linjer av ansvarets omfang. Refleksjoner kan forstås som etisk ivaretagende i den grad de åpner opp for tvilen i egne forestillinger og nysgjerrigheten overfor barnet. Men i den grad refleksjonene lukker tviler og demper undringen, nysgjerrigheten og slik berørbarheten overfor barnet, gjør refleksjonene vold mot barnets annerledeshet. Alle oppfatninger av å være på rett vei i ansvaret, beveger ansvaret feil vei. Det er mot barnet vår etiske bevegelse skal strekke seg, ikke inn mot våre egne tanker. Vi må uungåelig forstå oss på barnet og begrunne vår omsorg. Men det vi samtidig bør strebe etter, er å åpne tankene våre mot barnet fremfor å lukke dem inne i vår egen tankeverden. Det er umulig for oss å bevege tankene våre helt ut av selvtilstrekkelighetsillusjonen, men det er etisk nødvendig stadig å søke ut, i retning av barnet. Levinas advarer oss mot alle former for rasjonaliserende begrunnelser av ansvarets grenser og omfang. I det vi trekker slike linjer, begrunner og forsvarer vi likegyldigheten overfor det som ligger utenfor grensetrekningene. I følge Paulsen (2002) er Levinas særlig ute etter å bekjempe den likegyldigheten som begrunnes og innøves slik at evnen til å bry seg overskygges. Barnet, med sin absolutte annerledeshet, begrenser seg aldri til å være innenfor grensetrekningene av våre kunnskaper og forståelser.

Kunnskaper kan hjelpe oss i bevegelsen mot barnets annerledeshet, men kunnskaper kan også bremse bevegelsen ved å tilsløre blikket og dempe berørbarheten vår. Ingen kunnskaper garanterer oss økt berørbarhet, bevegelse eller åpning mot barnet. Ingen kunnskaper kan gripe barnet, og ingen kunnskaper tegner opp kart og kompass for veien til barnet og det ansvaret vi er stilt i ovenfor akkurat dette barnet. Men kunnskaper om kunnskapers etiske begrensninger kan forstyrre selvtilstrekkeligheten vår og minne oss på at vår etiske retningsbestemmelse alltid går mot barnets ubestemmelige *Ansikt*. I mellomrommet mellom våre forestillinger om barnet, kan barnets *Ansikt* kanskje skimtes og berøre oss med sin tause tale og ubestemmelige sårbarhet.

Er det umulige mulig?

Levinas hjelper oss ikke med svar og løsninger. Han avskriver løsningene og kaster nøkkelen til svarene ut i uendelighetens dyp. Samtidig gir han oss hverken valgmulighet eller hvilepauser fra ansvarets nødvendighet. Et kontinuerlig stress og en nagende utilstrekkelighets- og håpløshetsfølelse kan synes å være det han lar oss sitte igjen med. Men Levinas mener neppe at destruktivt psykologisk stress er ansvarlighetens forutsetning eller konsekvens. Å hengi seg til ansvarets hvileløse higen mot den Andre må forstås som berikende heller enn reduserende. Retningsbestemmelsen og åpningen mot den Andre er den ene absolutte mening (Levinas, 2008). På innsiden av våre egne kunnskaper eller forestillinger har vi hverken noe å gi eller noe å hente.

Åpningene i forestillingene våre, om de er enda så små, muliggjør søken utover mot den Andre. Vi strekker aldri til i ansvarets uendelighet, men den utilstrekkelige bevegelsen er vår beste eller eneste mulighet til å ivareta den Andre.

Om vi møter barnet i rollen av å være pedagog, forelder, venn, bekjent eller forbipasserende er i Levinas' etikk ikke bestemmende for ansvaret vårt. Ansvaret vårt er i alle tilfeller uendelig. Ingen etiske avgrensninger er gyldige, enten de er trukket ut i fra kunnskaper og forståelse, fra sosiale normer eller fra lovreguleringer og retningslinjer. Levinas lukker ikke øynene for det faktum at vi alltid er stilt overfor mange Andre og praktisk må avgrense oss overfor det ene barnet. Poenget hans er at praktiske begrensninger på ingen måte rokker ved ansvarets uendelighet. Ansvarets eneste form er uendeligheten, mens praktiske overveielser er sekundært og på et annet plan.

For å holde oss i den etiske bevegelse mot barnet bør vi minne oss selv om utilstrekkligheten og vokte oss for å la oppsamlende erfaringer og tolkninger være hvileputer. Vi bør hele tiden se etter åpningene mot den Andre og slik søke oss ut av våre samlede, forestilte totaliteter. Kunnskapene våre bør holdes åpne og bevegelige fremfor å krystalliseres. Barnet må få overraske oss, trigge nysgjerrigheten vår og bevege undringen vår. Ansvaret kan ikke administreres av en funksjonær. Menneskelighetens etiske bevegelighet er avkrevd oss overfor barnet, som alltid er på avstand som den absolutt Andre.

Litteraturliste:

Gadamer, Hans Georg (2012) [1960]. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax forlag.

Henriksen, Jan-Olav (2007). Emmanuel Levinas. Den andre gjør meg til den jeg er, i *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det moderne*. Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvandal, Halvor (2010). Ansiktet og ansvaret i Emmanuel Levinas' etikk. En undersøkelse med fokus på forholdet mellom «autoritet» og «kraft», og det transcendentale og empiriske. *Masteroppgave i filosofi*. Universitetet i Oslo.

Levinas, Emmanuel (2008) [1972]. *Den Annens humanisme*. Oversettelse, innledning og innledende essay av Asbjørn Aarnes. Bokklubben.

Mathisen, Arve (2007). *Den 'tause' misforståelsen. Om Michael Polanyis kunnskapsteori*.

Paulsen, Jens Erik (2002). Menneskeverdets mange ansikter. Noen refleksjoner omkring Levinas' etikk. *Norsk filosofisk tidsskrift*. Vol. 37, nr 4, s 283-291.

Polanyi, Michael (2000) [1966]. *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oversatt av Erlend Ra. Oslo: Spartacus Forlag.

Steinsholt, Kjetil (2011). *Hva betyr det å ta ansvar for den Andre?*

Tønseth, Jan Jakob (1997). Ut fra den Andres ansikt. *Dagbladet* 24.12.1997. Artikkel.

Vetlesen, Arne Johan (1995). Levinas – en ny etikk, i *I Sporet av det uendelige. En debattbok om Emmanuel Levinas*. Kolstad, Hans; Bjørnstad, Hall; Aarnes, Asbjørn (red.) Oslo: Aschehoug.

Vetlesen, Arne Johan (1996). Emmanuel Levinas' etikk, i *Nærhetsetikk*. Vetlesen, Arne Johan (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Vetlesen, Arne Johan (2004). Hamermas og Levinas i hver sin verden? *Nytt Norsk Tidsskrift*. Årg. 21, nr 1, s [35]-47

Avrundende refleksjoner

Hvilken relevans har egentlig Levinas' etikk for pedagoger med ansvar for små barn? Med sitt fullstendige fravær av svar og løsninger, kan det synes lite relevant for pedagoger å orientere seg etter denne etikken i hverdagens krevende arbeidssituasjoner. Barna er mange og pedagoger står kontinuerlig overfor praktiske vurderinger med behov for beslutninger og handling. Sjelden er det vel bare ett barn om gangen som krever ivaretagelse. Overveielser og valg mellom ulike hensyn er gjerne fortløpende nødvendig. Det kan da synes høyst nødvendig å navigere sikkert og effektivt ut i fra helheten av tilgjengelige praktiske og teoretiske kunnskaper. Åpning for tvil og undring kan oppleves svært lite relevant i situasjonenes krav om handling.

Det kan, både for pedagoger og andre, synes nærliggende å forkaste Levinas' etikk som utopisk og lite brukbar i det virkelige liv. Og selv for de av oss som fatter interesse og lar oss inspirere, kan det være vanskelig å se hvordan møtet med dette tankegodset kan gjøre en forskjell i det virkelige liv. Beveger Levinas' etikk oss slik at det setter spor i videre praksis, eller mister den glansen og svinner den hen i det livets realiteter tar tak i oss? Et spørsmål i denne sammenhengen, er kanskje hvordan vi forholder oss til Levinas' budskap. Å gjøre opp status og konkludere med hva Levinas har å bidra med, kan synes å være et steg i feil retning. Om vi spør oss en gang for alle hva Levinas kan si om pedagogens ansvar for barnet, stenger vi døra for videre nysgjerrig søken etter svar på dette spørsmålet. Oppsummering av Levinas' etikk i klare forestillinger om hva den forteller oss og ikke forteller oss, og om hvordan den kan og ikke kan ha praktisk relevans, trekker avskjærende linjer som kan være til hinder for videre oppdagelser. Om vi skal ta Levinas på alvor, synes det nødvendig å la spørsmålene prioriteres fremfor konklusjonene. Vi oppfordres til hvileløst å spørre oss selv hvordan vi best kan være et ansvarlig medmenneske overfor barnet.

Men i tvilens ånd kan vi også spørre oss om vi egentlig bør ta Levinas' etikk på alvor? Har Levinas' egentlig rett i sine påstander om ansvarets natur? Logisk, systematisk argumentasjon og bevisføring synes heller fraværende i Levinas' tekster. Sannsynliggjør han på noen måte at etikken er slik han beskriver den? Svaret synes langt på vei å være nei, i alle fall om vi mener sannsynliggjøring i statistisk betydning. Levinas går ikke inn for forsøk på å underbygge sin etikk med sannsynliggjørende argumentasjon. Heller enn å bevise, viser han oss. Han tilbyr en særegen måte å tenke etikk, som kan utfordre, inspirere og åpne for spørsmål og undring.

Om Levinas har rett eller ikke i sine påstander, trenger ikke forstås som avgjørende. Det sentrale

kan synes å være at han tilbyr tankefigurer som forstyrrer og utfordrer andre (dominerende) forestillinger om etisk ansvar. Levinas' invitasjon til å tenke ansvaret på en annerledes måte, trenger ikke besvares med et standpunkt om enighet eller uenighet. Uavhengig av om vi vurderer Levinas' etikk som sannsynlig og troverdig, kan den åpne etisk refleksjon ved å sette forestillingene våre på spill.

Men i fraværet av argumentets overbevisende tvang, synes det i stor grad å være opp til hver en av oss om vi tar Levinas på alvor og lar hans etikk forstyrre og bevege våre vante kunnskaper og forestillinger om hvordan vi best ivaretaker barnet. Det er fullt mulig å forkaste Levinas' etikk som ubrukbar og uinteressant, eller å la den gå i glemmeboka som en interessant idé med manglende evne til praktisk implementering. Men kanskje kan det i alle tilfeller snike seg inn en liten forstyrrende undring over annerledesheten i denne måten å tenke etisk ansvar på?

Levinas gir ingen klare svar på hvordan pedagogen bør forvalte sitt ansvar overfor barnet. Han peker ikke ut gode, ansvarlige beslutninger. Han tilbyr ikke engang et sikkert fundament for beslutningstaking. Det han heller kan sies å gjøre, er å rive ned beslutningenes fundament. Beslutninger gjøres umulige, men samtidig helt nødvendige. Etske beslutninger må slik Levinas' beskriver det, hvile på uvissheten fremfor på vissheten. Ansvaret skal være umulig. Beslutningene skal være virkelige beslutninger, som alltid må overveies omhyggelig uten noen former for fasit eller sikre retningslinjer for hånden.

Verdien i å la Levinas' etikk belyse pedagogens ansvar for barnet, ligger slik jeg ser det i bevegelsen ut i undringens tvil og nysgjerrighet. I møtet med Levinas' etiske tankemodeller, kan kjente og vante kunnskaper slå sprekker og settes på spill. Det kan åpnes for overraskelser, forundring og vedvarende nysgjerrighet. Noe nytt kan gang på gang oppdages i sprekken, glippene og mellomrommene mellom pedagogens mange erfaringer og kunnskaper om hvem barnet er og hva barnet har behov for.

Alle små eller store brister i kunnskapenes selvtilstrekkelighet kan åpne opp for skarpere oppmerksomhet mot barnet selv, som alltid har sin annerledeshet, sin sårbarhet og sin verdi utenfor våre forestillinger. Levinas' tilbyr, utfordrer og oppfordrer til å tenke etisk medmenneskelighet i uendelighetens og ubestemmelighetens målestokk.