

# Frihet

Hva er frihet og hva er pedagogisk frihet?

Utforskning av de to fenomenene med utgangspunkt i et utvalg pedagogisk-filosofisk litteratur, beskrivelser fra egen praksis og intervju med Jan Masschelein.

Trond Sandvik

Masteravhandling i pedagogikk

med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

våren 2019

Veileder: Tone Sævi



## Errata

<b>Side</b>	<b>Linje</b>	<b>Korreksjon</b>
22	9 fra bunn	Erstatt spesialpedagogikk med spesialundervisning
	2 fra bunn	Erstatt spesialpedagogikk med spesialundervisning
23	4 fra topp	Erstatt tjeneste med profesjon
123	5 fra topp	Erstatt spesialpedagogikk med spesialundervisning
	6 fra topp	Erstatt spesialpedagogikk med spesialundervisning
	7 fra topp	Erstatt tjeneste med profesjon

Tillegg til masteroppgaven etter forsvar. Bergen, 13.08.2019, Trond Sandvik

Kjemp for alt hva du har kjær,  
dø om så det gjelder!  
Da er livet ei så svært,  
døden ikke heller.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Alltid freidig når du går, 3. vers. Tekst Richards. <https://www.churchofjesuschrist.org/music/library/hymns/always-cheerful?lang=nor>

## Sammendrag

Som forarbeid til arbeidet med masteroppgaven leste jeg Hannah Arendt (2006), *Between past and future*. Det er denne boken som har inspirert meg til valg av forskningsspørsmål. Arendt foreslår en revitalisering av viktige begrep og fenomen. Nærmest i Arendtsk ånd, ble jeg utfordret av veileder til å skrive en respons fra *Between past and future*. Jeg skrev først en respons fra kap. 5, *Freedom* (s.170). Siden var det ingen vei tilbake – jeg var heftet på frihet. I sammenheng med en masteroppgave om frihet, er det interessant å reflektere over hvorfor ‘valget’ ble akkurat frihet. I den grad det kan kalles et valg, så er det likevel ikke et valg i den forstand at alle faktorer eller at alle valgmuligheter var kjent for meg. Heller ikke konsekvensen av dette «valget» visste jeg så mye om. «*We really don't know*», som Masschelein (2018, s. 138) sier. Det var en sjanse å ta - det virket som en mulighet til å begynne med noe, som kunne være interessant og meningsfullt, og også kanskje godt. Samtidig er det dette «valget» som på en måte har båret arbeidet med oppgaven. Arbeidet med oppgave har vært en søken etter en sannhet, mening og sammenheng som ikke var der fra før – det var radikalt nytt for meg.

Masteroppgaven er skrevet innenfor en kontinental tradisjon. Oppgavens forskningsspørsmål er: Hva er frihet og hva er pedagogisk frihet? Oppgavens undertittel er: utforskning av de to fenomenene med utgangspunkt i et utvalg pedagogisk-filosofisk litteratur, beskrivelser fra egen praksis og intervju med Jan Masschelein.

Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming eller ambisjon. I tillegg har det vært benyttet ulike metoder fra kvalitativ forskning: review, et ekspert-intervju og filmer og skjønnlitteratur har vært brukt som inspirasjon. I reviewet er det gjort rede for et utvalg av tekster fra den kontinentale tradisjonen, pedagogisk-filosofisk litteratur som er relevant i forhold til frihet og pedagogisk frihet. I drøftingskapitlet er det brukt syv ulike eksempler fra pedagogisk praksis, i tekster som er fenomenologisk rettet. Eksemplene er drøftet i forhold til det poenget som hvert eksempel har som formål å illustrere, knyttet til frihet og pedagogisk frihet. I oppgaven benyttes flere ulike tilnærminger og ulike vinklinger til fenomenene frihet og pedagogisk frihet for å kaste ulikt lys på fenomenene. Metoden kan derfor betegnes som en form for krystallisering. I arbeidet med oppgaven har jeg funnet en, for meg, ny forståelse av frihet som er radikalt forskjellig fra den type frihet som jeg har kalt en «common sense»-forståelse av frihet og som for eksempel kan sammenlignes med Kardemommeloven i Egner (1955). Common sense-forståelsen av frihet blir i oppgaven problematisert og på en måte fremstår oppgavens forståelse av frihet nettopp som en kontrast til common sense-forståelsen. Jeg kaller denne formen for frihet for «en frihet til å komme inn i

verden». Frihet til å komme inn i verden kan også forstås som en form for pedagogisk frihet og er i stor grad inspirert av intervjuet med Jan Masschelein (2018) (vedlegg 1). Denne formen for frihet handler på en måte om tid. Det er en form for frihet til å være sanselig tilstede i øyeblikket. Det er en form for frihet til å la det som er rett foran oss berøre oss, være interessant og av betydning for oss. I oppgavens foreslås en ide om at dette øyeblikket i mange sammenhenger i livet, er blitt nærmest oversett, neglisjert og undervurdert til fordel for ting som ikke er her og nå, men som angår fortid eller fremtid. Med bakgrunn i litteratur, foreslås det også i oppgaven at muligheten for det menneskelige, for moral fins i øyeblikket - spontant. Muligheten for moral, synes å ligge i en form for tilstedeværelse her og nå. Men, som noe radikalt åpent som ikke kan målstyres eller planlegges, men som kan oppstå ved at vi gir oss hen til øyeblikket og på den måten kan bli i stand til å se det moralske ansvaret vi har for den andre. Frihet i denne forståelsen er en form for frihet til å ville og gjøre det en bør ville gjøre.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en dannelsesreise for meg. Da jeg vendte tilbake til skolen etter å ha jobbet i barnevernet i noen år, ville jeg studere litt mer pedagogikk. Etter å ha studert spesialpedagogikk et par år, egentlig lengre enn jeg hadde tenkt, ville de andre på kollokvie-gruppen: Kristin, Nina og Birger begynne på masterstudiet i pedagogikk. Det hadde jeg aldri trodd: at jeg skulle bli med dere på masterstudiet. Tusen takk for inspirasjon, støtte og for at dere fikk meg med!

Nå har jeg arbeidet med oppgaven i tre år. Flere har sagt til meg at jeg nå når den endelig blir levert, så er tiden inne for å feire og å være glad. Og det skal jeg virkelig prøve på, men akkurat nå føler jeg meg litt tom – prosessen er over, friheten over å virkelig kunne fordype meg så intenst i noe, vil aldri kunne tilbakekalles, i hvert fall ikke slik som det har vært. For tema har vært besnærende, magisk og det har berørt sider ved livet som var ukjente for meg.

På en annen side oppleves det litt absurd at jeg har hatt denne muligheten til å fordype meg i en akademisk oppgave. Det fortoner seg som en «i-lands-mulighet», som noe rå-flott - noe privilegert. Jeg er dypt takknemlig over å ha fått sjansen til denne reisen, «til å komme ut av hulen» - og til å få en sjanse til å se.

Først og fremst takk til min familie for støtte, forståelse og overbærenhet. Takk til mine aller kjæreste, til Anne, Inga, Sigrid, Vetle, Herman, Ole, Kasper og Lene. Ekstra takk til Herman for at du alltid er interessert og nysgjerrig og for stor hjelp med data-issues. Takk til mamma og Trond Erik for at jeg har fått lese og spise på Lyshovden, når jeg har trengt stue-skifte. Takk til avdelingsleder Signe Zora Pettersen og rektor Gjermund Sulen ved Sandgotna skole for fleksibilitet og tilrettelegging av arbeidssituasjon. Takk til mine gode venner Trond, Kurt, Jørn og Gunnar, for gode og kritiske samtaler – blir dere aldri lei av å diskutere frihet med meg? Takk til Jan Masschelein for intervjuet. Takk til deg Tone – det er du som har vært med meg hele veien og skapt dette rommet for frihet. Det er du som har invitert meg med og har bydd på deg selv på en måte som har fått meg til å tro på oss som likeverdige og hvor andre mål og ambisjoner enn å være opptatt av tema sammen, har kommet helt i bakgrunnen.





## Innhold

1 Innledning, med bakgrunn for valg av forskningsspørsmål.....	13
Oppgavens forskningsspørsmål.....	13
Frihet – min forforståelse .....	13
Pedagogikk – hva er god pedagogikk?.....	19
To tradisjoner: den Angloamerikanske -og den kontinentale tradisjonen (den europeiske tradisjonen), hvilken betydning har det for mitt prosjekt? .....	20
Hvor hører oppgaven til?.....	22
2 Utvalgte tekster fra den europeiske tradisjonen.....	25
Arendt (2006; 2012; 2018) om frihet .....	25
Frihet og moral .....	29
Masschelein, å “gjøre” skole.....	30
Saevi & Eikeland (2012): Hvor kommer tillit fra? <i>From where does trust come and why is «From where» significant?</i> .....	36
Lippitz (2016) om fremmedhet, <i>Foreignness and otherness in Pedagogical Contexts</i> .....	38
Lingis (2004), Trust – mot til å se.....	42
Løgstrup (1982; 1984; 1996a; 1996b; 2007).....	45
Bauman 2009, Postmodern ethics .....	49
Murdoch 2003, The Sovereignty of Good .....	51
3 Metodepresentasjon og – overveielser.....	55
Praksisens fenomenologi – overblikk og orientering .....	55
Filosofisk metode .....	59
Kvalitative metoder .....	61
Kvalitativ forskning og praksisens fenomenologi - noen dilemma.....	62
Intervjuet .....	75
Litteraturreview .....	77
4 Hvordan kan eksempler fra pedagogisk praksis belyse noen sentrale sider ved pedagogisk frihet? .....	85

Innledning - Forskrift til Opplæringsloven .....	85
Eksempler og drøfting.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Eksempelet om den gamle læreren (den gamle) .....	86
Eksempelet på å fremstå med sitt unike jeg – Russen som så.....	91
Eksempelet på tillit – mer enn vi forventer .....	93
Eksempelet på forventning av tillit. Kan tillit smitte den andre? Eleven som fulgte læreren inn i klasserommet.....	97
Eksempelet med Pit-Bull Terje – om å ta hensyn til individuelle behov .....	101
Eksempelet om eksperten. Hvem ‘eier’ sannheten?.....	104
Eksempelet om tvang og frihet. Kan frihet finnes i tvang?.....	107
Eksempelet om kjærlighet. Hvor langt er jeg villig til å gå for den andre? .....	112
5. Avslutning.....	117
Fins frihet?.....	117
6. Referanseliste .....	133
Vedlegg 1: intervjuet med Jan Masschelein.....	133
Vedlegg 2: korrespondanse mellom Jan Masschelein og Trond Sandvik.....	146
Vedlegg 3: publisering av intervju .....	148





## 1 Innledning, med bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

I innledningen presenteres først oppgavens forskningsspørsmål. Så skriver jeg om min forforståelse av frihet, et fenomen jeg i liten grad har reflektert over før arbeidet med masteroppgaven. Så følger refleksjoner knyttet til pedagogikk, og litt av utgangspunktet for skrivingen. Jeg har i presentasjonen, spesielt i innledningen, forsøkt å vise til noen skjellsettende referanser som har ført til endring av mitt perspektiv og min forståelse av frihet og pedagogikk. Så vil jeg presentere og sammenligne to ulike tradisjoner, to konstruksjoner innenfor det akademiske studiet av utdanning: Den Angloamerikanske tradisjonen og den kontinentale tradisjonen, ved hjelp av Biesta (2011). Oppgaven er en masteroppgave i pedagogikk med hovedvekt på spesialpedagogikk. Til slutt i innledningskapitlet, plasserer jeg oppgaven i den tradisjonen den hører til og med en legitimering av oppgavens spesialpedagogiske tilnærming.

### Oppgavens forskningsspørsmål

Hva er frihet og hva er pedagogisk frihet?

Undertittel: Utforskning av de to fenomenene med utgangspunkt i et utvalg pedagogisk-filosofisk litteratur, beskrivelser fra egen praksis og intervju med Jan Masschelein.

### Frihet – min forforståelse

Verden har aldri hatt en god definisjon av ordet frihet, og akkurat nå behøver det amerikanske folket en slik. Vi erklærer alle at vi er for frihet, men vi mener ikke det *samme* med ordet. For noen betyr ordet frihet at ethvert menneske kan gjøre som det ønsker med seg selv og sitt arbeid, og for andre betyr det at noen kan gjøre som de vil med andre mennesker og deres arbeid. Her er to ikke bare forskjellige, men uforenlige ting omtalt med samme navn: frihet. (Abraham Lincoln, 1864 i Svendsen, 2013, s.19)

Hvorfor har jeg valgt å skrive om frihet? Refleksivt klarer jeg ikke å komme opp med en rasjonell forklaring eller en slags rettferdiggjøring, fordi jeg rett og slett ikke visste hvor valget mitt ville føre meg. Jeg visste egentlig ikke hva jeg gjorde - i den forstand at jeg ikke visste konsekvensene av det valget jeg tok. Frihet appellerte til meg på et vis - kanskje mest på grunn av en lengsel, nærmest en drøm – en fornemmelse, om noe godt og viktig.

Likevel, hvis jeg skal forsøke å formulere min forforståelse av frihet, så vil jeg tro den var basert på en form for sunn fornuft, eller «common sense». Denne forståelsen ligner på den første delen av sitatet fra Lincoln (i Svendsen, 2013): *at ethvert menneske kan gjøre som det ønsker med seg selv og sitt arbeid* (s.19). Egentlig er dette også forbausende likt Kardemommeloven fra *Folk og røvere i*

*Kardemommeby: «Man skal ikke plage andre. Man skal være grei og snill. Og for øvrig kan man gjøre hva man vil» (Egner, 2009, s.5).*

Forslaget i denne forståelsen, eller i det jeg vil kalle for *common sense*, er at det ligger en form for frihet i det å gjøre som man *ønsker* eller i det å gjøre som man *vil*. Arendt (2006) sier at alle våre teorier om frihet, tar utgangspunkt i at frihet er en egenskap basert på «*will and thought*» (s.153). Honneth (2008) beskriver i boken *Kampen for anerkjennelsen*, at samfunnet består av individ som kjemper om «*selvoppholdelse*» (s.15), om individ som står mot hverandre i en evigvarende interessekonflikt – «*en prosess av konfliktfylt anerkjennelseskamp*» (s151). Vi er derfor avhengige av samfunnsstrukturer som kan ivareta at vi som individer skal kunne realisere oss selv gjennom gjensidig anerkjennelse. Betingelsen for at vi skal kunne leve verdige liv, «*gode og rettferdige liv*» (s.15), at vi skal kunne ha mulighet for «*selvrealisering*» (s.180), er at vi oppnår anerkjennelse på tre sentrale områder - innenfor det som har med kjærlighet å gjøre, på det rettslige området og på et område som har med solidaritet å gjøre. Dette er nødvendige «*betingelser for individuell selvrealisering ... muligheten for selvtillit er nedlagt i kjærlighetserfaringen, muligheten for selvrespekt i erfaringen av rettslig anerkjennelse og muligheten for selvverdsetting i erfaringen av solidaritet*» (s.181, 182) (min understrekning).

I denne forståelsen fremstår mennesket som drevet av sine egne behov og drifter - vi er utelukkende instinkts, -behovs -og motivasjonsdrevne individ. Vår livsoppgave blir i denne forståelsen eller konstruksjonen å dekke våre behov. Honneth (2008) påpeker at samfunnet må organiseres slik at godene fordeles rettferdig. Men, samtidig virker vår behovstilfredsstillelse å være bunnløs - det er alltid noe vi har behov for. Dessuten er det tvilsomt at samfunnet kan regulere alle forhold som er mellom oss, gjennom regler og normer. Kan *viljen* virkelig være i stand til å balansere våre handlinger slik at vi ikke blir for selv-sentret, slik at vi kan regulere våre behov og ha blick for noe ut over oss selv? Kan vi stole på at viljen forvalter våre interesser på en god, ansvarlig, rettferdig og moralsk måte – en fri måte? Kan vi stole på at viljen ikke bare er ute etter å gjøre nyttige valg, strategiske valg, hvor konsekvensene blir mest mulig gunstige for meg selv, eller for hvem det nå enn er som velger? Kan vi overlate ansvaret for frihet til viljen?

Allerede nå sliter viljen min med sviktende tillit og forforståelsen av frihet har fått slagside. Mistanken har sneket seg inn om at viljen ikke nødvendigvis har noe godt i gjære. Hvem styrer egentlig viljen? Hva er viljens agenda? Kan det være mulig å forestille seg at viljen kan være selvets eller egos løpegutt? Hvilken tragedie ville ikke det være - hvis vår ærgjerrighet får fritt spillerom og

livet blir en form for hedonisme<sup>2</sup> - en runddans, et evig løp i livets hamsterhjul, hvor det gjelder å få mest mulig med seg, hvor målet er å karre til seg av verdens tilbud?

Spørsmålet er om det kan finnes andre mål, utenom det å tilfredsstille egne behov som kan være verdifulle for oss. For behovstilfredsstillelsen virker umettelig og alt vi gjør blir for noe annet, i en evig jakt på lykke, fremgang, selvrealisering og vekst, som vi aldri kommer helt i mål med. Målet blir selve behovstilfredsstillelsen. Bare det ikke går ut over andre. Er ikke det både naivt og arrogant å tro at min grådighet, noe som virker umettelig, ikke vil gå ut over andre - ikke vil være på bekostning av andre? Vil ikke våre handlinger uansett, på en eller annen måte, i det minste påvirke andre mennesker?

Å få mest mulig ut av livet må jo likevel være viktig. Anvendt i undervisning vil en slik forståelse av frihet være individrettet - hvordan kan elevene få mest mulig ut av tilbudet på skolen, hvordan kan elevene utvikle seg mest mulig - lære mest mulig, slik at de igjen kan bli til størst mulig nytte, både for seg selv og for samfunnet. For slik kan den økonomiske veksten opprettholdes i samfunnet - kanskje til og med økes, slik at vi kan forbruke mer, og fortere. Kanskje kan vi få alt til å gå litt fortere, litt bedre og mer effektivt. Lærerens rolle blir i denne forståelsen elevens lakei, som bidrar til at eleven blir den beste utgaven av seg selv.

Så lenge alle strever med det samme prosjektet - seg selv, og så lenge det ikke går ut over andre, bare man passer sine egne saker - i hvor stor grad trenger vi da egentlig bry oss om hverandre? Livet blir en evig kamp mot hverandre, om oppmerksomhet, anerkjennelse og resultater. Men, hvem skal anerkjenne eller være opptatt av det andre gjør da, hvis vi i bunn og grunn bare er opptatt av oss selv? Biesta (2013) fremhever det som sentralt at noen er i stand til å følge opp våre handlinger eller våre begynnelse. Vi kan ikke handle isolert fra andre. Han sier: «*I do come into the world and it is precisely this moment I am free*» (s.106). Gjennom avtaler og kontrakter kan vi sikre gjensidighet, slik at alle skal få, slik at alle skal bli sett, sier Honneth (2009), selv om vi egentlig ikke mener det, selv om vi innerst inne er mest opptatt av oss selv. Noen er også heldigere enn andre, født med bedre forutsetninger, dyktigere til å realisere seg selv gjennom å gjøre riktige valg og ved å kunne posisjonere seg på gunstige måter. Noen er mer strategiske og kalkulerende enn andre, mer ambisiøse, mer ærgjerrige og *vil mer* enn andre. På denne måten virker vi prisgitt allerede

---

<sup>2</sup> Hedonisme er en teori innen [verdilære](#) som hevder at nytelse er det eneste som er iboende godt og at smerte er det eneste som er iboende dårlig. Andre ting er derfor kun gode eller dårlige i den grad de forårsaker nytelse eller smerte. Henter fra STORE NORSKE LEKSIKON - <https://snl.no/hedonisme>

determinerte forhold, som våre anlegg, våre medfødte talent. Men, hvor blir friheten av i dette bildet? Er verden virkelig til for meg og for mitt forbruk? Uavhengig av andre? For det er vel slik at ingen skal få hindre meg i å realisere mitt liv – som skal beskyttes av mine rettigheter? Frihet er i denne forståelsen redusert til individualisme, egoisme og opportunisme.

Båten er lekk, min forståelse av frihet tar inn vann. Det fremstår også som problematisk at det fins så mange muligheter som vi uansett ikke kan benytte, som ofte virker mer frustrerende enn frigjørende. Hvordan kan jeg vite at jeg har valgt rett? Burde jeg egentlig ha gjort noe annet? Som kunne gitt meg mer? På dagens sosiale medier er det alltid noen som fremstår som lykkeligere, som har fått mer ut av situasjonen, og ut av livet. Alle mulighetene, alle valgene gjør meg ofte usikker. Noen ganger kan jeg bli paralyisert, slik at jeg nærmest mister evnen til å velge, fordi det er så mange aktører som kjemper om min oppmerksomhet og fordi det er så vanskelig å vite hva som er rett. Da har det også hendt at jeg har gått for det alternativet som fremstår som det dårligste av alle, selv om jeg vet det, og selv om jeg vet at det også på en måte er et slags valg: at jeg ikke velger noe i det hele tatt, jeg blir passiv. Arendt (2006) forklarer at viljen nettopp har en paralyserende egenskap, som låser handlingen vår fordi viljens essens er tosidig og motstridende, det er både «...*to command and be obeyed*» (s.157). Det demrer etter hvert: det er noe nitrist, destruktivt og depressivt over denne forståelsen av frihet, basert på vår evne til fri vilje – til frie valg. Arendt (2006) skriver: «*'the sad opaqueness' of a private life centered about nothing but itself*» (s.3).

Min ontologiske forståelse, min virkelighetsforståelse har nå grunnstøtt. Den eksistensielle krisen er over meg. I en respons til veileder skriver jeg:

Jeg ser det for meg nå: uansett hvor hardt jeg ønsker det og hvor hardt jeg prøver, så kommer jeg ikke til å forstå *frihet*. Forståelsen forholder seg som en slags asymptote til fenomenet, det er to linjer som nærmer seg, men som aldri krysser hverandre. Fenomenet er for komplekst, for omfattende og for omgripende. Det minner meg om noe jeg har hørt mange ganger før, en slags klisjè: jo mer du vet, jo mer forstår du omfanget av det du ikke vet. Slik oppleves det for meg å skrive om frihet. Det virker ubegrenset hvor mange tråder som kan nøstes ut ifra et tilsynelatende enkelt fenomen. Men, det er kanskje akkurat det som er betegnende for en form for eksistensiell frihet, et overveldende utvalg av muligheter, valg, perspektiv, nyanser som man aldri helt rår over, kontrollerer, styrer eller forstår. Men, som man likevel velger å prøve å forholde seg til. I et forsøk på å ta ansvar for eller forholde seg til all den uvissheten og angsten som det bærer med seg. På tross av eller kanskje fordi det ikke vil åpenbare seg noen enkle svar. Etter hvert vet jeg at jeg ikke ønsker de enkle svarene fordi de er nettopp det –



enkle. De avgrenser og begrenser virkeligheten og lukker for muligheter. Likevel tror jeg ennå at det er mulig å forstå noe, likevel ønsker jeg å si noe om en frihet som jeg tror på, som jeg tror er viktig, for oss. (Respons til veileder, høsten, 2017)

Arendt (2006) medgir at å gjøre rede for hva frihet er, er vanskelig, og ja, nærmest umulig. Samtidig sier Arendt (2019); «*For me the question was – either I study philosophy or I drown myself. Not because I did not love life...I had this need to understand*»<sup>3</sup>. Utgangspunktet var ikke helt ulikt for meg. Jeg hadde begitt meg ut på en oppgave som virket umulig, men jeg hadde forelsket meg i oppgaven, i selve fenomenet frihet, som jeg på en måte ville forsøke å gripe, eller be-gripe. Dermed fremstår ikke det å skrive om *frihet* som noe jeg egentlig har *valgt* å bry meg om, men heller slik som Masschelein (2018)<sup>4</sup> forklarer det i intervjuet:

You don't choose to love somebody. You fall in love, you fall in love with somebody or something, and then you can do things in order to shape your relation to the thing that you love... Pedagogical freedom is something that is of value. Value is not something that you choose and that you have reasons for, but in a sense the opposite - that *you are chosen*, you find yourself in a value. (Vedlegg 1, s.140)

Frihet oppleves som noe grunnleggende i livet, som så viktig og stort. Kriger og revolusjoner har vært utført i frihetens navn. Frihet er noe jeg også opplever å ha et slags personlig forhold til, som jeg etter hvert begynner å ane en slags kontur av, men som jeg likevel ikke helt klarer å få tak i. Friheten, både fenomenet og begrepet glipper unna, som et glatt såpestykke. Noen ganger når jeg tenker på *frihet*, så virker frihet plutselig som det mest abstrakte som fins. Fins det menneskelig frihet i virkeligheten, eller er frihet en illusjon? Samtidig har også jeg kjent en slags berusende, nær og inspirerende opplevelse av å være fri – en reell opplevelse - som noe virkelig og konkret, som noe av denne verden. I boken *Frihetens filosofi* hevder Svendsen (2013) at vårt begrep om frihet inviterer til konflikt, fordi det fins så mange ulike forståelser av hva frihet er. Det er konflikter som virker umulige å stilne, fordi våre ulike perspektiv på hva frihet er, er tuftet på våre verdier. Svendsen viser til Montesquieu, som kårer frihet til ordet med flest mulig tolkninger (Montesquieu i Svendsen 2013, s.19) og til Berlin som hevder «*at det er dokumentert over 200 betydninger av ordet «frihet»*» (Berlin i Svendsen 2013, s.19).

---

<sup>3</sup> Hannah Arendt (zur person) full interview (with english subtitles), t: 1.00.26, (tid: 24:00), <https://www.youtube.com/watch?v=dsoImQfVsO4>

<sup>4</sup> Dette er en referanse til intervjuet med Masschelein som ble gjort i 2018. Det redigerte intervjuet ligger vedlagt oppgaven (Vedlegg 1)

Selv om jeg fremdeles ikke helt forstår hva frihet egentlig er, har en tanke har begynt å spire: Arendt (2006), skriver om den franske dikteren og motstandsmannen «Renè Char» (s.3), som fortalte om 'skatten' han oppdaget i den franske motstandsbevegelsen. Om en verden som til tross for en grusom krig, kjentes ekte og nær og hvor motstandsfolkene handlet i overensstemmelse med egen overbevisning. Motstandsmennene var dedikerte, overbeviste – muligens var de til og med fanatiske - de var ikke i tvil. Hvorfor er overbevisning så viktig? Hvorfor var denne overbevisningen så viktig? Hvilken sammenheng er det mellom overbevisningen til de franske motstandsfolkene, og frihet? På hvilken måte kan dette ha noe med pedagogikk og pedagogisk frihet å gjøre? Noen formuleringer skilte seg ut i det jeg leste: Arendt (2006), siterer Char, som sier at han sluttet å være i søken etter seg selv og ikke lengre mistenkte seg selv for å være uoppriktig, for å være « ... *a carping, suspicious actor of life*» (s.4) og om motstandsfolkene som hadde skapt, selv uten å merke det «...*that public space where freedom could appear*» (s.4). Char visste at denne 'gaven', kom til å opphøre parallelt med krigens opphør, når han og de andre motstandsfolkene vendte tilbake til hverdagens trivialiteter. På en måte høres det helt absurd ut at det fins en form for frihet i krig. Samtidig rørte det ved noe som jeg *visste* var det sporet jeg ville følge. Char fremsto som overbevist om at han kjempet for det rette, det sanne, det gode og han fremstod som fri (om enn så lenge krigen varte ...).

Men, som Arendt (2006) sier «*obviously not every form of human intercourse and not every kind of community is characterized by freedom*» (s.147). For det er noe i akkurat denne situasjonen som virker viktig: Char opplevde frihet under dramatiske forhold, hvor livet sto på spill og hvor motstandsfolkene trodde på noe, de var ikke lenger i tvil om sin egen oppriktighet. Det de gjorde var fullstendig meningsfullt for dem – i kontrast til Chars opplevelse av hverdagens trivialiteter. Friheten var i *selve* kampen, ikke utenfor.

Så – hvordan *ser* frihet ut i dag? Er det mulig å svare på det? Hva kjemper vi for i dag? Hva kjemper vi for i skolen? Er det ikke noe vi *burde* kjempe for? Hva gir oss mening?

Et slags gjennombrudd i forståelsen av frihet, kom ved lesing av Murdoch (2003), *The Sovereignty of Good*. Her er det spesielt en kort setning, som har betydd mye for meg, hvor Murdoch skriver om det gode, som slik jeg ser det, handler om å se noe av verden utenfor meg selv – å rette blikket utover. Hun sammenligner dette med kunst – å virkelig kunne belyse noe av verden, uegennyttig, hvor ønsket mitt ikke på noen måte er å havne i sentrum selv. Murdoch (2003) skriver: “*In the moral life the enemy is the fat relentless ego*” (s.51) (min understrekning). Hva betyr det? Er jeg min egen fiende – mitt eget ego er min fiende? Hva har dette med frihet å gjøre? Hvis jeg skal ta Murdochs påstand på alvor, så betyr det at min forforståelse av frihet, min *common sense*, som handlet om en

viljesfrihet, en frihet som handler om å be-rike meg selv, nå ikke bare har grunnstøtt, men har gått helt til bunns, med alle illusjoner om selvrealisering om bord. Frihet handler om det motsatte.

### **Pedagogikk – hva er god pedagogikk?**

Da jeg begynte på masterstudiet på NLA, hadde jeg allerede mange tanker om hva som er god pedagogikk. Jeg fornemmer også at jeg noen ganger har opplevd god pedagogikk i praksis, spesielt når jeg har kunnet observere dyktige kollegaer, nærmest pedagogiske kunstnere, med ubestridt autoritet, som bryr seg mest og strekker seg lengst. Likevel er det ikke så lett å beskrive hva som kjennetegner god pedagogikk. Er god pedagogikk nødvendigvis pedagogisk frihet, eller omvendt?

Noen ganger har jeg også kjent på en slags skuffelse, over det jeg opplever som en myriade av pedagogiske programmer, metoder og offentlige implementeringer. Hvor undring og nysgjerrighet har måttet vike grunnen til fordel for skråsikker og ukritisk sneversynthet. ‘Å tenke utenfor boksen’ er et uttrykk blant flere i skolen som fremstår som en floskel, for det virker begrenset hvilke emner det er mulig å snakke om og ikke. Noen «vedtatte sannheter» fremstår som uangripelige. Har vi sluttet å undre oss – har vi sluttet å løfte blikket? Det må da være noe interessant å finne ut av, som ikke bare dreier seg om hvordan vi kan optimalisere læring? Eller er disse tankene utelukkende moralisme? Hvordan kan jeg unngå å havne i en moraliserende felle - hvordan unngå å rette pekefingeren mot alle andre i stedet for å prøve å forstå selv? Hva skal jeg forstå? Hvor skulle jeg begynne – jeg visste altså ikke *hva* og ikke visste jeg *hvordan*. Samtidig kjente jeg på en slags «kløe», en form for trang eller lidenskap etter å vite mer, prøve å finne ut av *noe*. Hva har tekstene jeg leste å si for pedagogikk? Hva betyr tekstene for meg? Også her var det en tekst som skilte seg ut for meg, som gav meg en fornemmelse, et slags varsku om hva pedagogisk frihet er. Jeg leste Pelle Sandstrak (2009), *Mr. Tourette og jeg*, som er en selvbiografisk roman, hvor Pelle beskriver hvordan det har vært å leve med invalidiserende plager, på grunn av OCD<sup>5</sup>, Tourettes syndrom<sup>6</sup> og ADHD<sup>7</sup>. Pelle forteller om mange vanskelige møter med skole og lærere som reagerer svært negativt i møte med ham og vanskene han har. Pelle beskriver to unntak, et av dem handler om møtet med sløydlærer Anton. I sløyd-undervisningen registrerer Pelle at skinn-lommeboken til sløydlæreren, Anton, stikker opp av Antons baklomme. Dette er et fristende skue for Pelle, som blir besatt av tanken på å få kjenne på lommeboken. Som Pelle sier: «*Det er følelsen + lukten + materialet jeg brenner for*» (Sandstrak 2009, s.158). Pelle blir fersket av Anton idet han tar lommeboken. Pelle

<sup>5</sup> OCD; obsessive compulsive disorder: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/tvangslidelser>

<sup>6</sup> Tourettes syndrom: <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nevsom/tourettes-syndrom>

<sup>7</sup> ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*), <https://sml.snl.no/ADHD>

forventer refs, kjeft og konsekvenser. Men, det skjer ikke. I stedet gjør Anton noe fullstendig uventet: han ber Pelle legge lommeboken på sløydgulvet og utfordrer Pelle til en omgang med lommebok-hockey i sløydsalen (Pelle er ishockey-fan). Det blir en opplevelse som Pelle aldri glemmer. Pelle og Anton har mye med hverandre å gjøre i årene som kommer, noe som på mange måter redder Pelle. Er det noe her som handler om pedagogisk frihet? For Pelle? Hvem blir fri? Hvordan klarer Anton å skape dette rommet for muligheter, for muligheten? Er det mangelen på sanksjoner, er det den overraskende handlingen, er det fraværet av moralisme, er det noe Anton ofrer av seg selv i møtet med Pelle? Hvem er det som blir fri?

### **To tradisjoner: den Angloamerikanske -og den kontinentale tradisjonen (den europeiske tradisjonen), hvilken betydning har det for mitt prosjekt?**

Biesta (2011) beskriver det han kaller for to ulike konstruksjoner, to tradisjoner innen utdanningsforskning. Den ene tradisjonen, den Angloamerikanske, har utviklet seg i hovedsak i den engelsktalende delen av verden og forstår utdanning som en «*interdisciplinary study*» (s.175), som er og historisk har vært, avhengig av andre fag og hvor de mest fremtredende fagene har vært filosofi, historie, psykologi og sosiologi (s.175). Den Angloamerikanske tradisjonen ser, ifølge Biesta, på utdanning som et praktisk fag, ikke som et eget *fagfelt*, eller basisfag. Innen denne tradisjonen er det ikke en egen «utdannings-aktig» måte å tenke på, og kunnskap og innsikter fra støtte-fagene (støttevitenskapene) benyttes for å kaste lys på problemer som måtte oppstå innenfor utdanning.

I kontrast til dette, er pedagogikk innenfor den europeiske tradisjonen, ansett som en egen selvberettiget pedagogisk disiplin, hvor det på tysk er to ulike ord for pedagogikk; «*Erziehung*» (s.184) (oppdragelse) og «*Bildung*» (s.183) (danning). Litteraturmengden som fins om pedagogikk er svært omfattende. Bellmann (2013) sier at på 1990 tallet ble *Bildung* igjen et «*buzzword*» (s.65). Masschelein og Simons (2013) sier at danning ikke er det samme som læring, men at danning typisk fører til læring. Danning handler om «å komme inn i verden», ved å bry seg om *noe*, oppleve og erfare, være oppmerksomme mot *noe* og *eksponere oss for noe*. *Noe* som ikke først og fremst handler om oss selv, men om oss selv i relasjon til verden - til å eksponere oss for verden. Danning er en forventning og en invitasjon til elevene om at de skal bry seg om en felles verden (s.44, 45).

Biesta (2011) viser til Oelkers (i Biesta, s.184), som hevder at *erziehen* refererer til flere ulike «virkeligheter», til prosesser, institusjoner, situasjoner og mål og det karakteriseres som dialog, handling, kommunikasjon, påvirkning eller utvikling, som prosess eller produkt, som restriksjon eller utvidelse av muligheter osv. Det som er felles for alle de ulike forståelsene eller for bruken av *Erziehung*, er at gitte påvirkninger utgjør visse effekter. Biesta viser igjen til Oelkers, som hevder at

det alltid er et håp eller en forventning om en effekt med *Erziehung*, til tross for at det kan se ut til at det ofte mislykkes i ønsket oppnåelse. Oelkers fremhever tre vanlige karakteristikk av teorier om *Erziehung*: 1: det er et fokus på moral, 2: det handler om relasjoner mellom mennesker, og 3: det har med et asymmetrisk forhold å gjøre – mellom voksne og barn/unge. (Oelkers i Biesta 2011, s.184)

Biesta påpeker at det er bemerkelsesverdig at det har utviklet seg to retninger som er så forskjellige fra hverandre, og som til en viss grad er inkommensurable. Biesta avviser ikke at det er muligheter for samarbeid på tvers av de to tradisjonene, noe det historisk sett også fins flere eksempler på, og han fremhever *et viktig likhetstrekk*: begge de to retningene er opptatt av normative spørsmål, som hva som bør gjøres i utdanningsaktiviteter. Den mest signifikante forskjellen er, sett fra et europeisk perspektiv, fraværet av ideen om pedagogikk som en egen faglig disiplin med egne teorier, innen den Angloamerikanske tradisjonen. Motargumentet, sett fra den Angloamerikanske tradisjonen, er at mens andre disipliner kan studere utdanningsprosesser fra sine egne perspektiv, fins det ikke noe eget perspektiv eller redskap for å fange virkeligheten innen utdanningsforskning. Hvordan skal en forske på et fag som ikke finnes, som baserer seg helt og holdent på støttefag?

Av forskjeller påpeker Biesta også at den Angloamerikanske tradisjonen først og fremst er rettet mot utdanning i skolen. Pedagogikk har et videre nedslagsfelt og er rettet mer mot *det å bli* menneske eller mot det å bli *menneskelig*. I følge Sævi (2015), er det pedagogiske fokuset rettet mot eksistensielle spørsmål, relatert til å hjelpe barn til å bli demokratiske, autonome og autoritative personer, som igjen kan være i stand til å gi andre samme mulighet (s.345).

Biesta (2011) fremhever at ideen bak en autonom «*Pädagogik*» (s.187), først og fremst hadde å gjøre med en intensjon om å frigjøre faget fra «*its dependence on ethics*» (s.187), som tjente som fundamentet for den normative *Pädagogik*, og psykologi. For å etablere *Pädagogik* som en egen vitenskapelig disiplin, knyttet teoretikere innenfor «*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*» (s.187) (*humaniora*), sammen «*Pädagogik*» og «*educational practice*.» Nøkkelen var at *Pädagogik* skulle ha en beskyttende rolle overfor utdanningsfeltet, en beskyttelse mot samfunnskrefter slik som kirken, staten og økonomiske interesser (kapitalisme, ny-liberalisme, New public management, etc). Og også som en beskyttelse av barndom generelt. Den pedagogiske autonomien ble dermed formulert som en spesiell «pedagogiske-interesse», som teoretikere forsto som en interesse i barns rettigheter til å ha en viss grad av selv-bestemmelse. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* er interessant i denne sammenheng, fordi det gir et velbegrunnet sett av ideer om hvorfor og hvordan *Pädagogik* kan bli forstått som en egen, selvberettiget akademisk disiplin (s.188).

Sævi (2016) hevder at det gjennom politiske, økonomiske og «utdannings-messige» avtaler som OECD og Bologna avtalen, har blitt et økt press på utdanningsinstitusjoner i Europa, med stadig større forventninger til et *utbytte* av undervisningen. Utdanning blir i økende grad brukt som et middel for å oppnå politiske og økonomiske mål. Hun hevder videre at ideen om at økt kunnskap representerer *selve svaret* på utdanningsspørsmål, har sine røtter i det Angloamerikanske idealet av kapitalisme, konkurranse og troen på stadig større profitt i fremtiden. Sævi hevder at situasjonen påkaller en radikal nytenkning i hvordan vi som voksne skal møte den unge generasjonen, med de komplekse utfordringer som er, i stedet for å fokusere på potensiale for enda større utbytte av undervisningen (s.1).

### **Hvor hører oppgaven til?**

Masteroppgaven er plassert i den kontinentale tradisjonen. Naturlig nok, fordi det slik jeg ser det, fins utelukkende en kontinental *pedagogikk*, som dreier seg om utdanning, oppdragelse og danning i en videre betydning: å hjelpe barn og unge til å vokse opp. Pedagogikk «fins ikke» i den Angloamerikanske tradisjonen, som har et fokus som retter seg mer mot utdanning i skolen, læring og som også i større grad har tatt til seg og støtter seg til neo-liberalistiske ideer om hva som lønner seg og hva som er nyttig innen utdanning.

### **Legitimering av oppgavens spesialpedagogiske tilnærming**

I hvilken grad er det nødvendig med en legitimering av oppgavens spesialpedagogiske tilnærming? I arbeidet med oppgaven har fokuset på spesialpedagogikk først og fremst vært presentert ved at de fleste av eksemplene er hentet fra en hverdag med elever og ungdommer som av ulike grunner har hatt vansker på skolen eller i livet. Spesialpedagogikk er en rettighet elever i skolen har: «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*»<sup>8</sup>. Hausstätter (2007) hevder at kjernen i spesialpedagogikk kan formuleres slik: «... å hjelpe mennesker som på en eller annen måte ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger, til å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av» (s.17). På denne måten slutter forståelsen av «det spesialpedagogiske» seg til Honneths (2008) forståelse av menneskelig sameksistens som en slags konkurranse om å få dekket våre behov og hvor samfunnets rolle blir å regulere og styre kampen, slik at alle skal få det de har krav på. Spesialpedagogikk blir på denne måten en tjeneste som er pålagt av samfunnet for å sikre at utsatte mennesker, som rent

---

<sup>8</sup> Rett til spesialundervisning: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#)

utviklingsmessig, ferdighetsmessig eller av andre grunner står lengst bak i køen om fordeling av samfunnets goder, får det samme som, eller i størst mulig grad, de samme muligheter som alle andre. Hausstätter (2007) sier videre at det finnes et dilemma innen spesialpedagogikk, hvor spesialpedagogikk er en tjeneste som på en måte både er nødvendig, men som også ivaretar seg selv. Spesialpedagogikk nærer seg blant annet av marginaliserende prosesser som for eksempel diagnostisering. Han sier at dette er et problem, et paradoks som vi ikke helt klarer å kvitte oss med. Derfor trengs det andre måter å forstå våre opplevelser på og Hausstätter (2007) foreslår at spesialpedagogikken inntar «*en rabulistisk holdning*» (s.175) og en postmodernistisk tilnærming som åpner «*opp for nye muligheter og nye måter å erfare verden på*» (s.69) Han foreslår «*...et alternativt innhold og fokus. Et fokus på mennesket og livet ... et vitenskapelig område som fremmer livet*» (s.28). Dette er nøyaktig oppgavens ambisjon – å si noe om frihet, som er intet mindre enn et område som fremmer livet.





## 2 Utvalgte tekster fra den europeiske tradisjonen

### Innledning

Mitt utgangspunkt for å komme på sporet av frihet, var at jeg leste bøker av Hannah Arendt. Spesielt *Between past and future* (2006), men også *Vitae Activa* (2012) har inspirert meg til å skrive om pedagogisk frihet. Følgelig får disse bøkene mye plass i reviewet. Dessuten har jeg intervjuet professor Jan Masschelein om pedagogisk frihet. Intervjuet med Masschelein gjorde jeg sommeren 2018 og et sammendrag av intervjuet ligger vedlagt oppgaven (vedlegg 1). Når jeg refererer til intervjuet med Masschelein skriver jeg referansen slik: Masschelein (2018). Oppgaven vier også mye plass til en bok Masschelein har skrevet sammen med Maarten Simons (2013): *In defence of the school – A public issue*, og to artikler av Masschelein (2011a): *The experimentum scholae* og (2011b) *Philosophy of education as an exercise in thought: to not forget oneself when 'things take their course'*. I tillegg har jeg tatt med et utdrag av litteratur av Tone Sævi (2014; 2015; 2016), Winfried Lippitz (2007), Alphonso Lingis (1994; 2004; 2018), Knud Ejler Løgstrup (1982; 1984; 1996a; 1996b; 2007), Zygmunt Bauman (2007; 2009) og Iris Murdoch (1967; 1993; 2003).

### Arendt (2006; 2012; 2018) om frihet

#### Revitalisering av gamle, viktige begrep

Arendt (2006) foreslår å la gamle, viktige begrep få komme til sin rett igjen, fordi de peker på underliggende, men sentrale fenomen i verden og i livene våre. Det er begrep som med tiden har blitt ubetydelige for oss, som har forvitret og som bør vekkes til live igjen. Det er en revitalisering som bør baseres på den gamle, opprinnelige betydningen, men likevel fornyes og aktualiseres, slik at ordene igjen kan gi mening for oss:

in order to distill from them anew their original spirit which has so sadly evaporated from the very key words of political language-such as freedom and justice, authority and reason, responsibility and virtue, power and glory-leaving behind empty shells with which to settle almost all accounts, regardless of their underlying phenomenal reality. (s.14)

Nøkkel-begrep har forvitret fra språket og blitt til tomme skall uten mening i rommet mellom oss – i det politiske rommet.

#### Frihet

Arendt (2006) skylder på kirken for denne enorme interessen og fokuset som historisk sett har vært på at menneskelig frihet har vært forbundet med en viljes-frihet. Arendt gjør nærmest litt narr av

dette synet ved å peke på at viljen er noe av det *minst frie* som fins – viljen som er så herskesyk, som alltid underlegger seg mindreverdige intensjoner og ønsker. Menneskelig vilje er brukket og impotent i den forstand at den alltid er ambivalent – det er alltid to viljer som slåss om makten over selvet (jfr. Kafkas parabel, i Arendt 2006, s.7). Det er således et paradoks at vi kan kommandere oss selv, men likevel ikke adlyde. Viljen presser seg frem og kuer og undertrykker, er ambivalent og både *vil* og *ikke vil*. Arendt foreslår i stedet følgende forståelse av frihet: vi er født frie og dette er en forventning til hvert menneske som fødes inn i denne verden. Og ja, kanskje er det noe som er medfødt eller determinert, fastlagt på forhånd, noe som kommer fra utsiden av oss. Men, i møtet med andre mennesker, i det Arendt kaller for *den relasjonelle veven*, fins det ikke et på forhånd bestemt utfall – det fins ingen regi og ingen plan, og på den måten er vi er født frie. Vi både påvirker og blir påvirket av hverandre og vi kan dermed endre oss, forandre holdning og mening, avhengig av hvilke erfaringer vi gjør oss i livet. Vi *kan* handle.

### Handling

Arendt (2006) sier at handling er det samme som frihet: å handle er det samme som å være fri: “Men are free...as long as they act...to be free and to act are the same” (s.151) (min understrekning).

Arendt (2012) skriver om *homo faber*, som er et uttrykk for det modernistiske mennesket, som tilvirker og forbruker verden til sitt eget formål, som et fremstillende menneske. Hvor finnes friheten for *homo faber*? Arendt sier at *homo faber* kun kan: «unnslipe meningsløshetens forbannelse, «uthulingen av alle verdier», umuligheten av å finne gyldige målestokker i en aktivitet som hovedsakelig er bestemt av kategorien mål-middel, ved å mobilisere tale og handling ...» (s. 242) (min understrekning).

Allerede Aristoteles (1996) skrev om det å gjøre alt for noe annets skyld, og at vi dermed får en evigvarende prosess hvor vi aldri kommer i mål med noe som helst for i det han kaller for *«Ad infinitum: ...would obviously result in a process Ad infinitum, so that all desire would be futile and vain»* (s.3).

Menneskelig handling foregår, ifølge Arendt (2012), i det ubegripelige mellomrommet mellom oss, hvor handling kan skje, i den relasjonelle veven. Den relasjonelle veven kan forestilles som et imaginært «nett» av menneskelige relasjoner, abstrakt i sitt vesen og også *«ubegripelig»* (s.185). I handling fremstår vi med vår personlighet, vi fremstår med vår karakter, vi viser våre dyder:

Menneskene viser seg gjennom handling og tale hvem de er, de viser aktivt det unike ved sitt personlig vesen, de trer liksom inn på verdens scene, der de ikke var like synlige så lenge de

uten aktiv medvirkning bare ga til kjenne sin unike skikkelse og sin like unike stemme.

(s.181)

Handling er å komme inn i verden. Handling er på en måte som vår andre fødsel eller en stadfestelse av vår fødsel. Vi gir uttrykk for noe om oss selv, vi forteller noe om hvem vi er. Vi viser vår personlighet, som er vår forutsetning for handling. Handling har en iboende «*personavslørende faktor*» (s.186). Dette unike ved deg og meg, unnslipper vår bevisste refleksjon og formulering. Det vil si i våre forsøk på å karakterisere hverandre, blir språket som regel fattig: vi evner aldri å formulere helt nøyaktig hvem du og jeg er. Men, vi *kan se* det likevel, vi kan vite noe om det, vi kan merke det - det er det helt eiendommelige ved hver av oss. På en måte kan vi fornemme det. Du og jeg fremstår når vi egentlig gjør noe annet, når vi holder på med våre hverdagslige interesser. Men, handling er ikke arbeid og ikke produksjon, det er nærmest et biprodukt av dette. Handling er på en måte ikke nødvendig, men det er likevel det viktigste vi gjør i livet. Det er handling som har mulighet for mening og det som er det uerstattelige ved oss.

Hva skiller mennesket fra andre vesener - hva er det unikt menneskelige? Arendt (2012) hevder at det er:

Egenarten, som mennesket deler med alt værende, og ulikheten, som det deler med alt levende, gjør det unikt. Og menneskelig pluralitet er et mangfold med den paradoksale egenskapen at hver del er enestående i sitt slag. (s.177)

Det er våre verdslige interesser som knytter oss sammen, altså det vi interesserer oss for: «*Nesten all handling og tale angår dette mellomrommet*» (s.185).

### **Politisk frihet – det vi bør ville. Et ansvar for fellesskapet**

Arendt (2006) sier at politisk frihet “... *consists in being able to do what one ought to will*» (s.159).

Arendt fortsetter med å si at målet med politikk er:

it's end or raison d'etre would be to establish and keep in existence a space where freedom as virtuosity can appear. This is the realm where freedom is a worldly reality, tangible in words which can be heard, in deeds which can be seen, and in events which are talked about, remembered, and turned into stories before they are finally incorporated into the great storybook of human history. (s.153)

Kan pedagogisk frihet fremstå som uavhengig av politisk frihet? Arendt (2012) hevder at i det gamle Hellas, kom friheten fra det politiske området, fra handling – en frihet som hevet seg over

«nødvendigheten og dens tvang» (s.47). Frihet var regnet som en forutsetning for lykke. «Det å være fri, ville si at man verken hersket eller ble hersket over» (s.48). Frihet fantes ikke innenfor den private sfære, innenfor husholdningen, men eksisterte i det offentlig rom, i *Polis* (den politiske sfæren). I denne gamle greske forståelsen av begrepet *politisk*, var det handling (*praxis*) og tale (*lexis*) som var de aktivitetene som ble ansett for å være politiske og de mest verdifulle menneskelige egenskapene. Det politiske området er for Arendt (2012) rommet hvor vi kan handle og tale. Det er rommet hvor vi kan være frie og rommet hvor vi kan være menneskelige. Det er rommet hvor det genuint menneskelige kan fremstå.

Arendt (2018) hevder videre at den som handler aldri helt vet hva han/hun gjør. Å handle er å starte enestående prosesser hvor resultatet forblir usikkert og uforutsett. Likevel blir den som handler, «skyldig» eller ansvarlig for konsekvenser som går langt ut over det som var intensjonen med handlingen. Handlingen har ingen slutt; «*The process of a single deed can quite literally endure throughout time until mankind itself has come to an end*» (s. 209).

Arendt (2012) hevder altså, at vi ikke vet hva vi gjør når vi handler:

Man har alltid visst at ikke noe menneske virkelig vet hva det gjør når det handler; at den handlende alltid er skyldig; at han tar på seg en skyld for følger han aldri har intendert eller engang har kunnet forutse; at han – uansett hvor skjebnesvangert og uventet det han har gjort blir – aldri vil være i stand til å reversere det; at det som jo bare han og ingen annen har påbegynt, likevel aldri helt entydig vil være hans eget og ikke vil avsluttes i en enkelt handling eller hendelse; at til og med den egentlige meningen med det han selv gjør, ikke kommer til å vise seg for ham, gjerningsmannen, men bare for det tilbakevendte blikket hos den som til slutt forteller historien, altså nettopp den som ikke handler. Alt dette har bestandig vært grunn nok til å vende seg bort fra de menneskelige anliggendes sfære, og se med forakt på denne mest tvetydige av menneskets gaver, frihetens gave. (s.240) (min understrekning)

Arendt (2006) sier at selv om frihet sjelden blir gjort til et direkte mål innen politikk – så er frihet grunnlaget for all politikk, ... «*and its field of experience is action*» (s.145).

I følge Arendt (2012), er det ikke en nødvendig sammenheng mellom *opplevelsen av frihet og levd frihet*. Handling er nødt til å *bli sett* av andre mennesker for å bli virksom, effektivt, levd – for at det i det hele tatt skal være handling. Handling er nødt til å være politisk - fremført i veven av menneskelige relasjoner: «*For hva mennesker enn erkjenner, erfarer eller vet; det blir bare meningsfullt i den grad det kan tales om det*» (s.25).

Det at handlingen får et uttrykk, at det tales eller handles i rommet som er mellom oss, i den relasjonelle veven, gjør handling til handling og det er også det som gjør handling politisk.

### **Frihet og moral**

Politisk frihet, som Arendt (2006) snakker om, er slik jeg forstår det, også knyttet opp mot moral – en form for moral rettet mot den andre. Denne formen for frihet, kan nok forstås som en slags gjensidighet – men dette kan trolig aldri være motivet for handling. Som Arendt (2006) sier det: *Action, to be free must be free from motive on one side, from its intended goal as a predictable effect on the other* (s.150).

### **En apori: Å skrive noe om frihet**

Arendt (2006) hevder at det er dette som gjør *erfaringer mulig*; «... *it certainly is a category of the mind to bring order into all sensory data ...*» (s.143). Arendt (2012) hevder at det rasjonelle er det samme som *det beregnelige*. Det som er rasjonelt er dermed det vi kan forutse, det som kan planlegges, det som henger sammen med årsak-virkning. Arendt (2012) hevder videre at handling er det samme som å begynne. En handlings storhet beror på måten den utføres:

Men, storheten, eller det meningsinnholdet en gjerning har i sin unikhet, ligger verken i motivene som har ledet frem til den, eller i de målene som kan virkeliggjøres i den. Den ligger ene og alene i måten den gjennomføres på, i selve aktivitetens modus ... Handling og tale er aktiviteter som er slike formål i seg selv. (s.212, 213)

Utførelsen er mål i seg selv, hvor vi på en måte kommer inn i verden og viser hva som er «det uerstattelige meg», det som ikke kan gjenskapes verken av maskiner eller av andre mennesker. I handling kommer vår menneskelighet til uttrykk. Men, hva er egentlig vår menneskelighet? Arendt (2006) skriver om dyder etter Aristoteles (1996) og om vår karakter. Det er også fristende å sammenligne med Løgstrups (2006) spontane livsytringer, som slik jeg ser det handler om noe av kjernen ved vår menneskelighet.

### **Feighet og mot**

Arendt (2012) sier at det kreves mot og dristighet for å begynne, for å handle (for å eksponere seg selv) og på den måten kan mot forstås som en grunnleggende karakter:

Dette første motet, som handling og tale – og dermed også friheten, i det minste for grekerne – ikke kunne tenkes uten, blir ikke mindre, ja det blir kanskje til og med større dersom helten dessverre skulle vise seg å være en feiging. (s.191)

Mulighet for å handle er altså ikke forbeholdt noen «ressurssterke», noen kvalifiserte, eller noen utvalgte. Alle kan handle – alle må handle – det er ingen som helt kan unnsnippe (igjen Jfr. Kafkas parabel, i Arendt 2006, s.9)

## **Makt**

Arendt (2012) hevder blant annet følgende om makt:

Vi har alltid med realisert makt å gjøre når ord og gjerninger opptrer uadskillelig vevd inn i hverandre, når altså ordene ikke er tomme og gjerningene ikke er voldelig stumme, når ordene ikke misbrukes for å tilsløre hensikter, men uttales for å avdekke virkeligheten, og hvor gjerningene ikke misbrukes for å voldta og ødelegge, men for å konsolidere nye forbindelser, for på den måten å skape nye realiteter. Makt er det som trekker det offentlige området, det potensielle fremtredelsesrommet mellom handlende og talende inn i tilværelsen og opprettholder dets eksistens. (s.205, 206)

Makt fins i de menneskelige relasjoner. Og må realiseres, verifiseres, leves, ellers vil makten forvitte. Makt kan kanskje forstås som «limet» i den relasjonelle veven – det som holder grupper av mennesker sammen, når det ikke er tid for å handle lengre – i pausene. Utenfor den relasjonelle veven, utenfor makt, fins avmakt. Slik at den som søker isolasjon, den som blir isolert, havner i avmakt. « ... *makten er i sitt vesen like grenseløs som handlingen...*» (s. 207). Ved fordeling av makt, eller deling av makt, akkumuleres makten, i stor kontrast til våre forventninger om hva som skal skje.

Hensikten med å ta med «makt» i oppgaven, er for å understreke at det er makt i relasjoner, som er naturlig, nødvendig – og som kan virke som en forutsetning for våre menneskelige relasjoner.

## **Masschelein, å “gjøre” skole**

Masschelein (2011) tar i *Experimentum Scholae: The world Once more... But not (Yet) Finished*, utgangspunkt i Arendts (2006) bok: «*Between past and future*» og forsøker i «Arendtsk» ånd på en måte å revitalisere både *pedagogikk* og *frihet*.

Masschelein understreker Arendts (2006) poeng, om at vi ikke lengre har beskyttelse av opplagte, sanne, hellige standarder (for eksempel religiøse). Han støtter Arendts forslag til «tanke-øvelser», for å revitalisere menneskers store, viktige begreper. Tanke-øvelsene består i å tørre å snakke om fenomener og begreper uten at det på forhånd er bestemt hvor det ender og hva de betyr – at det ikke fins oppskrifter på hvordan en skal tenke eller hva en skal tro, men at begreper, ord og ting settes i et «vakum», mellom hva det historisk sett betyr og hva det kan bety som noe uferdig, hvor betydning

og mening kan utforskes, tolkes, drøftes og undersøkes. Ved å nullstille ting – bringe ting til torgs, og å sette ord på våre opplevelser hvor fenomener vi snakker om oppstår og hvordan de fremstår for oss i våre erfaringer, kan vi se nye betydninger.

Det første Masschelein gjør er å ta utgangspunkt i en historisk betydning av fenomenet (begrepet) «skole». Han viser til at begrepet *skole*, på flere språk, stammer fra det greske «*scholè*» (s.530) som har flere sentrale betydninger, men som først og fremst betyr «*free time*» (s.530). Min tolkning er at dette betyr *frihetstid*. For *free-time* handler ikke om fritid og ikke om tid til selvutvikling, men om tid til å bry oss om noe utenfor meg som kan ha potensiale til å frigjøre meg fra meg selv: «*Free time is neither leisure time, nor the time of learning, development or growth, but the time of study, thought and exercise*» (s.530).

Masschelein foreslår en konservativ pedagogikk, ikke som en tradisjonell (politisk) forståelse som å bevare noe som det er, men som å bevare noe som ugjort, uferdig, ikke knyttet til mål og middel, som ikke fokuserer på resultat, produktivitet og er fri fra det nødvendige slik at studenter kan begynne på nytt med disse tingene – med *verden*. Ting kan få mening igjen, og kanskje også få en ny mening. Dette er en kontrast til historien til skolen som system/institusjon/organisasjon og trolig også til skolens ideologi/filosofi, som har handlet om å temme, disiplinere og styre tid. Med *scholè*, når vi 'gjør' skole, er det ikke noe forutbestemt eller ferdig definert gjennom et spesielt resultat, utbytte eller produkt og på denne måten er det en frihetstid. Vi er fri fra vår vanlige nytte eller økonomisering av tid.

Masscheleinen (2011) forslår følgende begrep for å illustrere denne formen for eller tanken om undervisning: «*suspension and profanation*» (s.531), «*attention*» (s.532) og «*to communize*» (s.532). *Suspension* betyr å sette noe fri, sette på vent, frakoble, gjøre fri fra - å løsrive det fra fenomeners/begreperes vanlige kontekst. *Profanation* (vannhelligelse) betyr å sette noe inn i en ny kontekst (fri til), hvor det i det vanlige liv (utenfor skolen), ikke hører hjemme. *Suspension* og *profanation* kommer på en måte sammen og frigjør ting, slik at det kan bli offentlig og tilgjengelig for oss igjen. *Attention* betyr å vende oppmerksomhet mot verden, ved å bry oss om noe sammen. *Suspension, profanation og attention er «ways to communize and disclose world»* (s.532), slik at studenter igjen og igjen kan få begynne på nytt med verden, med vår felles verden.

*Scholè* eller skole er et mål i seg selv eller sagt på en annen måte – er et rent middel – et medium, som ulike forfattere har gitt ulike navn; «*The gap between past and future...a bubble in time...a refugium...an asylum...a suspended garden*» (s.532) – et sted hvor ting kan få en felles oppmerksomhet, ting kan bli av interesse for oss, ting kan bli presentert og hvor vi er i tilknytning til

ting – hvor vi (igjen) kan bli oppmerksomme, opptatt av og bry oss om verden. Hvor et spesielt fenomen kaller på vår oppmerksomhet i en sensorisk opplevelse, hvor vi retter felles oppmerksomhet mot noe som kan bevege eller røre oss. Masschelein (2011) sier:

it is a time/space where something can be and something can become present and where we are in its presence (attentive and attending it, not only knowing but also concerned), so that it can touch us, and we can be in its company and can begin (to live) with it. (s.533)

### **Forsvar av skolen. Masschelein & Simons (2013). *In defence of the school, a public issue***

Et hovedpoeng i boken, er at læring ikke er det viktigste skolen bidrar med. Det fins mange andre steder hvor vi kan lære mer, for eksempel gjennom internett eller ved reiser til andre land. Likevel handler boken om å forsvare skolen fordi skolen har en verdi for oss. Denne verdien er på en måte en forventning eller invitasjon om å komme inn i verden, gjennom det Masschelein & Simons kaller for «*free-time*» (s.10): å samle unge mennesker rundt en felles ting som gjøres tilgjengelig for vår oppmerksomhet.

Masschelein & Simons hevder at skolen er et unikt sted for muligheten for frihet og er på en måte samfunnets lekeplass (s.40). Spesielt er dette tydelig i oppgaver som ikke har en direkte nytte, eller er i en direkte produksjon i samfunnet, men hvor ting blir løsrevet fra den vanlige bruken og åpner opp verden («*profanation and suspension*», s.41), gjennom oppmerksomhet heller enn motivasjon.

Masschelein & Simons skriver også om «*formation*» (s.45) (danning, se også kap. 1), som er noe annet enn læring. For mens læring er rettet innover mot meg, er danning rettet utover mot verden. Likevel er det typisk at danning fører til læring. Danning fortrenger på en måte tanker som handler om min direkte utvikling, vi glemmer oss selv litt i det vi lar oss bli oppslukt av noe som interesserer oss. Dette er det magiske øyeblikket i skolen, sannhetens øyeblikk, hvor ting blir meningsfulle for oss, hvor vi retter oppmerksomheten vekk fra oss selv, til noe utenfor oss og er også et delt øyeblikk (s.48).

Masschelein & Simons argumenter mot kritikken om at skolen opprettholder eller øker sosiale ulikheter. Tvert imot hevder de at skolen er den beste oppfinnelsen vi har for å skape likeverd. Det er på skolen elever har mulighet for å unnsnippe tilsynelatende determinerte sosiale klasser og posisjoner. Likeverd er et sentralt utgangspunkt for skolen, en forventning (ikke et bevis eller et vitenskapelig holdepunkt), som verifiseres gjennom praksis, gjennom opplevelser av å kunne begynne med noe. Det er en verifisering av at hver student, uavhengig av bakgrunn eller talent, har muligheten for å interessere seg for noe og utvikle seg på en meningsfull måte. I denne verifiseringen



åpner også Masschelein & Simons opp for at læreren (ikke skolen!) kan og vil ta individuelle hensyn, hensyn som tilhører det å undervise.

Masschelein & Simons hevder at undervisning handler om noe som de mener er kontroversielt og vanskelig å si i skolen, og det er at det handler om en to-sidig kjærlighet. En kjærlighet både til livet/verden og til neste generasjon. Men, vår kjærlighet for neste generasjon handler nesten utelukkende om å vise kjærlighet til verden.

Restricting oneself to the discipline required for practice and study – and thus not allowing oneself to get sidetracked by individual needs – actually means that the teacher, time and again and perhaps often against her better judgement, gives students, including the so-called ‘impossible students’ – a new chance. (s.71)

Det er denne kjærlighet til (den gamle) verden, som skaper en demokratisk frihets-tid for elevene, alle får være med å prøve – uavhengig av bakgrunn og oppgave. På denne måten skaper skolen likeverdighet. Læreren holder dem engasjert gjennom sin kjærlighet og sitt engasjement.

Masschelein & Simons hevder i sin kritikk av dagens skole at innenfor *den gjeldende tenkningen* så er det ingen grunn for at elever ikke skal få slappe av og underholdes til å lære og at «[t]here is no need for young people to get off the proverbial couch; the teacher settles in beside them and enters their world» (s.108). Poenget til Masschelein & Simons er at skolen skal handle om noe annet – om en oppmerksomhet mot faget - som trekker elevene vekk fra deres verden og «'into play'» (s.108). Ikke til avslapning eller til tidsfordriv, men til innsats, som medfører at studenten mister seg selv (kan miste seg selv) i noe som virkelig er innsatsen verd.

Uten kjærlighet til verden, hvis vi ser vi på verden som en kilde til vår egen tilfredsstillelse, eller egen utnyttelse, blir vi ufrie og konsumert av våre egne drifter, behov og talent «and is thus a slave to them» (s. 85). Vi kan bare skape interesse for verden «by showing one's own love for that world» (s.86).

Bringing nothing to the table and relaying the message that `I don't know what is important; I cannot and will not tell you, so figure out for yourselves`, would mean leaving the younger to their fate and depriving them of the opportunity to renew the world. Indeed, how can they renew the world – how can they experience `newness` if no one actually introduces them to the old world and bring the old world to life. But this also means that the teacher must let go of and make free whatever she brings to the table. She must allow children and young people to renew the world through study and practice and – through the way they interact with the

world and give their own meaning to it. Failing to do so – and thus saying `this is important, so you have to handle it this way` - would mean depriving the young generation of the chance to renew the world. (s.86-87)

Dette er det Masschelein & Simons kaller for lærerens pedagogiske ansvar. Det har mer med kjærlighet å gjøre enn med forklaringer og rettferdiggjørelse. Det har å gjøre med en lidenskap til faget kombinert med en vilje og evne til å slippe neste generasjon til.

### **Å temme skolen**

Masschelein & Simons hevder at det fins et utall av forsøk på å temme skolen: på å sette eleven i sentrum (i stedet for verden), på en politisering av skolen - at skolen får andre oppdrag, som går ut over det pedagogiske og at det stadig pålegges skolen samfunnsmessige oppgaver ut over det å undervise (som for eksempel tenderer mot foreldre-rollen). Masschelein & Simons understreker også at skolen ikke er et sted for forhandlinger og heller ikke et sted for talentutvikling. Skolen er heller ikke et sted for «*Popularisation*» (s.107), som er en form for underholdning av elevene.

Underholdning opprettholder elevenes umodenhet. I kontrast til dette skal skolen være et sted for modning, for å finne en vei i verden og for å heve seg over seg selv og ens egen verden. Dette er krevende, det tar tid, det kan være ubehagelig og det kan være kjedelig. Selv om kjedsomhet ikke er et mål i seg selv, så er det likevel ofte slik at disse øyeblikkene, dersom en ikke erstatter kjedsomheten med underholdning, kan ha kraft i seg til å finne ut av noe som kan interessere og gi mening.

### **Å utfordre seg selv. Masschelein (2011): *Philosophy of education as an exercise in thought: to not forget oneself when 'things take their course'***

Masschelein tilbyr et alternativ til en kritisk tradisjon innenfor pedagogisk filosofi, nemlig estetisk filosofi: «... *to offer a modest reflection on the value of another, more marginal tradition in philosophy...Putting oneself to test is therefore, an exercise in the context of self-education*» (s.356). Masschelein hevder også at det er læreren som “testes”, innenfor det han kaller en estetisk<sup>9</sup> filosofi:

In this tradition, the work of philosophy is in the first place a work on the self – that is, putting oneself to ‘*the test of contemporary reality*’, implying an enlightenment not of others

---

<sup>9</sup>STORE NORSKE LEKSIKON: «...Estetikk i vid forstand reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på.» <https://snl.no/estetikk>

but of oneself – however, of oneself not as subject of knowledge but as subject of action.

Putting oneself to test is, therefore, an exercise in the context of self-education. (2011, s.356)

Videre viser Masschelein til Arendt, Wittgenstein og Foucault som alle beskriver “tanke-øvelser” som noe “offentlig” – en måte å gjøre ting offentlig igjen – en slags «sannhets-fortelling», som først og fremst er: «*illuminating, inviting, cutting, inspiring*» (s. 356). Tanke-øvelsene er basert på erfaringer her og nå, men som erfaringer hvor en er oppmerksomt og sanselig tilstede; «*present in the present (attending the present, taking care of it, being attentive)*» (s.357). Med Arendt, spør Masschelein igjen etter å revitalisere begreper – gi dem mening igjen, for eksempel frihet og autoritet. Det er en type tenkning som er annerledes enn å inducere, dedusere, fortolke, forklare eller å trekke konklusjoner. Spørsmålet er hvordan vi skal bevege oss i «kløften» mellom fremtid og fortid, altså nå. Hvordan vi skal være tilstede her og nå, hvordan vi kan se øyeblikket fornye seg, hvordan takle det og hva vi skal/bør tenke om det, hvordan forholde seg til det og hvordan fortsette. Igjen med basis i Arendts tanke øvelser, foreslår Masschelein en pedagogisk filosofi på tre måter; 1. Som selv- (ut)danning – som et arbeid vi gjør med oss selv, vi utfordrer oss selv i øyeblikket. 2. Offentlig: at andre inviteres til å ha et felles fokus, en delt erfaring med oss og får være med på utfordringen (ikke bare motta læring) og 3. At slik filosofi kan være pedagogisk i den forstand at her og nå, «kløften», øyeblikket det handler om, er det pedagogiske øyeblikket.

Masschelein fremhever filmene til Dardenne-brødrene<sup>10</sup> som eksempler på filmer som revitaliserer allmenne spørsmål, til tross for at filmene stort sett handler om små forhold, i bydeler i Brussel i Belgia. Dette hevder Masschelein at Dardenne brødrene klarer fordi deres undersøkelser stiller radikalt åpne spørsmål og fordi de (selv) ikke fremstår som voktere av sannhetene («*gatekeepers of truth*») (s.359), men som sannhetssøkere selv. Til tross for at filmene tar opp etisk-filosofiske og pedagogiske spørsmål, så fremstår likevel ikke filmene som moraliserende og gir ingen enkle svar på vanskelige (moralske/etiske) spørsmål. Filmene dømmer ikke og det er ikke forsøk på å bevise eller å forklare noe, men filmene fremstiller mer hvordan ting avdekker seg for oss. Filmene proklamerer eller forsvarer ikke en form for sannhet, de er ikke et uttrykk for en doktrine, teori eller overbevisning. I filmene er det en sannhet som utspiller seg og avslører seg foran kamera. En sannhet

---

<sup>10</sup> Dardenne-brødrene har bla. Mottatt to “Palme d’Or awards” ved den internasjonale film festivalen in Cannes, Frankrike – en for *Rosetta* (1999), og en for *L’Enfant (The Child)*, (2005). De Belgiske brødrene Jean-Pierre and Luc Dardenne har sluttet seg til en elite-gruppe innen filmregi (på nivå med Emir Kusturica, Francis Ford Coppola, Shohei Imamura, Bille August) med å vinne to ganger en av de meste prestige-tunge prisene i film-verden. De andre fire store fiksjons filmene –*La Promesse (The Promise)*, (1996), *Le Fils (The Son)*, (2002), *Le Silence de Lorna (The Silence of Lorna)*, (2008), og *Le Gamin au vélo (The Kid with a Bike)*, (2011) – har også mottatt flere priser i Cannes.  
<https://www.jstor.org/stable/10.7312/mos116328>

som setter søkelyset på en (pedagogisk) virkelighet. En sannhet som tilbyr opplevelser og erfaring (og ikke bare kunnskap) som ikke er forklarende, men «presenterende». Filmene gjør oss eksistensielt engasjerte i spørsmålene (de moralske) som blir presentert, uten å ta stilling for oss og fremstår på denne måten som «Arendtske-tanke-øvelser». Masschelein hevder videre at Dardenne-brødrene viser oss hvordan dagens fiksjon, dagens narrativ, er nødvendig for å få noe til å fremstå som virkelig, som realistisk og som noe som kan gjøre oss i stand til å handle og som åpner et rom for «*practical freedom*» (s.361).

I tråd med Dardenne-brødrenes filmer, foreslår Masschelein at vi bruker filosofisk pedagogikk som tankeøvelser, hvor vi tester oss selv, vi utfordrer oss selv til å være tilstede i det pedagogiske øyeblikket. Disse øvelsene fokuserer på å prøve å se, prøve å være tilstede i øyeblikket, prøve ordene og verbene en gang til, ved å starte fra hendelser fra virkeligheten. Masschelein bruker begrepet laboratorium om et rom (tid og sted) hvor vi studerer og utsetter oss selv for ting, vi jobber med å komme inn i verden, ved å registrere (ved hjelp av sansene våre) det som skjer, det som er – vi forsøker å være oppmerksomme og sensitive. Masschelein sier: «...*to get through our own reflection in order to see anew...to dismiss our reflections and to be able, so to speak, to catch what happens*» (s.361).

Slik jeg ser det, er disse øvelsene nærmest øvelser i pedagogisk frihet. Å øve seg på å komme inn i verden, ved å være sanselig og oppmerksomt tilstede, og uten å bli fristet til, eller ved å motstå fristelsen, til å bli moraliserende.

### **Saevi & Eikeland (2012): *From where does trust come and why is «From where» significant?***

Artikkelens bakteppe er et utdrag fra Victor Hugos (2012) berømte roman fra 1862, *Les Misérables*. Jean Valjeans møte med biskop Myriel, hvor Valjean blir tatt imot med uventet tillit av Myriel. På bakgrunn av dette utdraget, leter Saevi og Eikeland etter tillit; fenomenet tillit - hva tillit er – hvor det kommer fra. Påstanden deres er at tillit åpenbarer seg i våre relasjoner og «... *generously attaches us to each other*» (s. 89).

Mot og tillit bygger på seg selv, opphøyes og øker, til tross for de usikre utsiktene som fins i realiteten – i den virkelige verden. Som et relasjonelt fenomen kan tillit åpne opp for muligheter. Usikkerhet, risiko, avhengighet og nåde er betingelsene for tillit. Det er ikke gitt at tillit fører til et mål. Tillit er ikke rasjonelt og unnslipper mål-middel tenkning.

I utdraget fra *Les Miserables* blir vi kjent med hva dette møtet har å si for Jean Valjean – en erfaring med menneskelig verdighet, en erfaring som får følger for livet hans. Møtet mellom biskop Myriel og Valjean er et moralsk øyeblikk – det kaller på deres moral, det er sannhetens øyeblikk: skal jeg stole på den andre eller la være. Møtet, slik Hugo (2012) skildrer det, skiller seg fra «normen» av møter på den tiden, kanskje til alle tider. Møtet frembringer muligheten for noe nytt. Saevi & Eikeland viser til Løgstrup som sier at tillit er muligheten for å opprettholde muligheter, mens mistillit er muligheten for muligheter til å opphøre (Løgstrup i Saevi & Eikeland 2012, s.91).

Saevi & Eikeland (2012) undrer seg over både mangelen på og kravet etter tillit i dagens samfunn. De hevder at det er trolig at tillit ofte går oss hus forbi, upåaktet hen, men når tillit er fraværende blir det et tema. Tillit blir tolket ut ifra ønskelige resultater, mer enn i den tvetydige handlingen - å stole på, å ha tillit til. Selv etymologisk kan tillit tolkes som at det handler om allianser, autoritet, pålitelighet og styrke. Saevi & Eikeland (2012) stiller seg kritiske til at tillit kan skapes, formes, produseres slik at det passer effektivt i menneskelig samhandling, at tillit kan brukes som middel eller redskap for å skape relasjon mellom mennesker. I kjernen av fenomenet tillit, ligger usikkerhet og ambivalens, som på en måte er kraften i tillit, men samtidig svakheten ved at tillit er et skrøpelig og risikabelt fenomen. I samfunnet (eks. skole, fengselsvesen) forsøker vi stadig å eliminere eller å unngå tillitens iboende og skjøre karakter, ved å forsøke å styre og kontrollere – gjøre fenomenet tøybart, ved å innføre rutiner, planlegge for å bruke det til å skape et forventet utfall. «*My awareness of a person in need creates a certain uneasiness and indecisiveness in me. My own plans for the moment fade, and I am left exposed to the other person's situation*» (s.90).

Saevi & Eikeland referer til Løgstrup, som skiller mellom karaktertrekk ved fenomenet i seg selv og fenomenet når det er gjort til gjenstand for vår bevissthet – vår undersøkelse og evaluering. Tillit og mistillit er tilstander hvor vi forstår vårt eget liv, oss selv og vår relasjon til andre. Det er ikke mulig å forstå tillit nøytralt eller objektivt, som positivt eller negativt. Retrospektivt kan vi evaluere tillit som negativt, om konsekvensene eller handlingene det utløste tolkes negativt. Igjen blir Løgstrup brukt som referanse: vi forstår oss selv, før vi vet at vi gjør det. Vi forstår før vi vet at vi forstår. Saevi & Eikeland sier: «*my life has made me its own before I made it mine. My life has given me to understand what is good and evil before I take a position on the issue and evaluate it*» (s.93).

Saevi & Eikeland forstår Valjean og Myriels tillit som mål i seg selv, ikke som en strategi for å oppnå noe annet. Valjean og Myriel var frie til å kunne vise tillit, til å stole på den andre, til å tro på det mulige av muligheter, uten noen spesiell grunn eller berettigelse. De foreslår at tillit kan forstås som «det gode» - som en av livets små godheter. Synlig og verifisert i handling, som noe som

oppstår mellom mennesker, som unndrar seg argumentasjon og begrunnelse. Vi kan ikke bestemme utfallet av det på forhånd eller kontrollere det, tillit unndrar seg mål – middel tenkning. Saevi & Eikeland hevder at tillit, når det er gitt på en positiv måte, spontant, kan frigjøre oss fra våre personlige problemer og trivialiteter.

Saevi & Eikeland spør hvor tillit var gjemt før det øyeblikket det oppsto i møtet mellom Myriel og Valjean. Fantest tillit i personene eller et annet sted -utenfor dem? De siterer Murdoch, som sier at det gode ikke skal bli sett på som av denne verden: «*but as a movable lable affixed to the world; for only so can the agent be pictured as responsible and free*» (s.93). Betyr det at vi har mulighet til å bli fri, dersom vi er åpne til å ta inn det gode, som kommer utenfra?

Saevi & Eiekelands artikkel er interessant i denne sammenheng, av to grunner: for det første er tillit et fenomen som virker nært beslektet med frihet – med den andres frihet. For det andre er det interessant å filosofere over hvor tillit kommer fra. Saevi & Eikeland påstår at tillit kommer fra utsiden av oss, som noe som er i situasjonen. Som de spontane livsytringene, som Løgstrup (1982) skriver om.

### **Lippitz (2016) om fremmedhet, *Foreignness and otherness in Pedagogical Contexts***

Lippitz foreslår å se hvordan fenomenet *foreign* (s.86) (fremmed) fremstår og avslører seg, og hevder at det er et relasjonelt begrep, i relasjon til det som *ikke* er fremmed. Ethvert menneskelig system av forståelse er basert på kontinuitet, regularitet og avhengighet. Rekkefølge og system konstrueres gjennom utvelgelse og preferanse og opprettholder seg selv på den måten at noe er innenfor (inkludert) og noe er utenfor, det som er fremmed eller unormalt (ekskludert). Slike systemer undertrykker «uorden» eller disharmoni, det som skiller seg ut, er fremmed, mindre verdt eller rett og slett ikke mulig å integrere. Det motsetter seg enhver form for system og rekkefølge.

Historisk sett er skolen kontinuerlig tildelt oppgaven med sosial reproduksjon, som innebærer å integrere nye generasjoner i det eksisterende samfunnet, både gjennom ekskluderende og sosialiserende prosesser. Nye elever i skolen er på mange måter fremmede; det er en stor mengde litteratur som tar for seg ritualene med «de nye», med annerledeshet og å bekjempe alle de potensielle problemene som følger med. Nye erfaringer får barn til å føle seg fremmedgjorte og usikre – de ankommer en ny plass som følger andre mønstre enn det barna er vant med. Det forventes punktlighet av barna som møter en funksjonell og upersonlig institusjon med en monoton arkitektur. Det er et mangfold av plikter og oppdrag som inspiseres og evalueres. Irregulariteter og brudd på regler får konsekvenser. Ikke minst møter barna rare, profesjonelle voksne som har sine egne krav til barna.

Lippitz presenterer videre to ulike historiske perspektiver av det pedagogiske møtet med fremmedhet. I denne sammenheng trekker han frem det tyske begrepet *Bildung*. Danning er en uformell, institusjonell og individuell prosess, som involverer danning av personlighet, sosialisering og utvikling. Det er en rimelig selv-bestemmelse (definering – hvem er jeg?) som både forutsetter og inkluderer frigjøring fra andres bestemmelse og bås-setting. Å lage orden av kaos er en imperialistisk<sup>11</sup> handling – man favoriserer noe og gjør noe annet til fremmed. Lippitz refererer til Langeveld, som hevder at voksne betrakter barn på måter som er abstrakte og skjematiske (s.86). Profesjonelle pedagoger er spesielt utsatt for denne faren, fordi de jobber med et mangfold av modeller og teorier som psykologiske utviklingsmodeller og sosiologi. Disse teoriene fokuserer ofte på det generelle framfor det enkelte barns unikhhet og de avslører ofte et deterministisk menneskesyn, hvor det finnes lite rom for kreativitet, oppfinnsomhet og spontanitet. Barnet forblir fremmed – frarøvet praktisk identifikasjon og teoretisk forståelse, som fører til misforståelser og negative konsekvenser for barnet.

Lippitz presenterer to eksempler på grenser for pedagogisk forståelse og handling, som begge setter ulikt fokus på forståelsen av barnet som fremmed:

Eksempel 1: Pedagogikk-teorier i den Kantianske transcendentale filosofiske tradisjon som fokuserer på det uløselige pedagogiske paradokset mellom pedagogikk og frihet. I denne tradisjonen hersker et dualistisk syn på mennesket. På den ene siden er vi drevet av behov - formålet med utdanning er å motstå og temme våre dyriske instinkter og behov, gjennom «*dicipline, breeding and cultivation*» (s.86). På den annen side er mennesker også intelligente og frie vesener og derfor i stand til fornuftig selv-bestemmelse. Men, det kan vi ikke få aktualisert gjennom pedagogikk, som alltid til en viss grad vil være en øvelse i tvang, eller bestemmelse gjennom andre. Den som begynner på utdanning, mister sin frihet for så å gjenvinne den.

Eksempel 2: Humanistiske tilnærminger til pedagogikk, i sammenheng med kristne forståelser av metafysikk og «den individuelle», skaper en annen retning for pedagogisk teori og praksis: mennesket er skapt i Guds bilde og det moralske forholdet mellom Gud og det enkelte menneske kan ikke påvirkes av andre. Danning er på denne måten en gave fra Gud – en ekstern determinasjon som

---

<sup>11</sup> STORE NORSKE LEKSIKON: Imperialisme er en politikk som føres av en [stat](#) når den underlegger seg, eller forsøker å underlegge seg, andre stater og [samfunn](#) og former dem i sitt eget samfunnsbilde, ofte med religiøs eller ideologisk inspirasjon. Imperialisme betegner også ulike politiske tankeretninger, ideer eller teorier om det samme. <https://snl.no/imperialisme>

vi ikke kan påvirke. Målet med menneskelig utvikling kan ikke formuleres – målet er en hellig hemmelighet. Paradokset er: pedagogikk er mest effektiv når det har minst effekt.

Lippitz hevder at teorier om Bildung (s.88), i motsetning til empirisk-vitenskapelige teorier i pedagogikk, ikke søker å påvirke elever på en direkte kausal måte, men gjennom presentasjon og eksemplifisering (av den gjeldende kultur) er det en slags appell til moral, ved at pedagogen forsøker å fremstå som et forbilde, i stedet for gjennom manipulering. På denne måten fokuserer dannelssteorien på at det er barnet selv, som i fremtiden vil bestemme. Konsekvensen er at barnet selv skal ta ansvar for å lære. Men forskjellen mellom voksne og barn gjenstår. Pedagogen vet ikke til syvende og sist hva eleven vil gjøre med sine pedagogiske utfordringer. Det er en pedagogisk balanse mellom risiko og tillit – det er usikkerhet og fare i pedagogiske forhold. Som pedagog må man risikere handling som har ukontrollerbare resultater, men man må ha tillit til at effektene er sunne. Optimismen ligger i anerkjennelse av ulikheter mellom generasjonene – at disse ulikhetene er overkommelige gjennom arbeidet den unge gjør.

Lippitz konkluderer med det han kaller for en radikal versjon av fremmedhet:

These eyes should never be your measure, and when you experience me through such a judging glance, then I beg you ...to forget me. You should penetrate behind such eyes, which are fixed on the past, which would reduce your being as a child to a mere developmental phase, to a mere preparatory moment in order to achieve a more comprehensive view of the world... (Kolleritsch, 1986, s.79, i Lippitz 2007, s.90)

Her, oppfordrer en far, sitt eget barn til ikke å la seg dømme av en fars dømmende blikk, men være overbærende og glemme dette dømmende blikket, som sammenligner med fortiden, som reduserer barnet og barndommen til utviklingsstadium, et forberedende stadium til er mer forståelsesfullt syn på verden. For vil vi ikke som foreldre og pedagoger alltid ha preferanser for neste generasjon? Lippitz spør: er det ikke slik at hvert kunnskaps-punkt allerede er utgått på dato innen kunnskapen er anvendt? Gjør ikke de fastlåste egenskapene ved slik kunnskap at livets hendelser blir frarøvet tilstedeværelse i sin egen, åpne horisont, som ekte, utfoldende hendelser? Vi gjør barnet «gammelt», før det har fått sjanse til å være ungt, vi gjør barnet forståelig og håndterbart, vi forutbestemmer inn i våre rammer av normalitet, tradisjoner, vitenskapelig kunnskap og i vårt sunne bondevett. Barnet blir på denne måten ikke gitt sjansen til selv-bestemmelse eller selvstendighet.

Igjen spør Lippitz: følger relasjonen mellom generasjonene et mål for kontinuitet eller handler det om brudd? Har ikke hver ny generasjon (som noe radikalt nytt) sjansen til å leve sitt eget liv,



fremmed fra opphavet - foreldregenerasjonen? Er ikke det en endelig grense for pedagogisk aktivitet og planlegging – at den aldri har tilgang på fremtiden?

«*When students experience the inevitable limits of knowledge of the foreign and other that these same students are able to remain truly open and curious*» (s. 85). Danning handler mer om å bli fremmed i møte med den andre og å desentrere bevissthet, enn å bli bevisst seg selv. Det er ikke uvanlig at vi lærer ting som vi ikke er klar over at vi har lært – vi har ingen bevissthet rundt det – «*a knowledge which refers to a reality which itself cannot be wholly absorbed into knowledge*» (s.85). Kunnskap er først og fremst avhengig av perspektiv – en annen type kunnskap er alltid mulig – men ikke nødvendig. Slik kunnskap er alltid kritisk – en kunnskap om forskjeller, sortert etter grader av annerledeshet, fremmedhet og usikkerhet.

Lippitz ønsker en reform av begrepene fremmedhet og fremmedgjorthet i skolen, og ønsker læringserfaringer med eksperimentelle dimensjoner, gjennomsiktighet og til og med kroppslig og sensuell nærhet til innhold – sånn at pedagogikk kan bli relevant i forhold til meningen med livet. Lippitz forslår et nytt system av forståelse av «den andre», en mer radikal og produktiv forståelse av fremmedhet. Rekkefølge, orden og system er basert på ting som er usynlige, uforståelige, fleksible, usanselige og ubevisste og som bryter med det som er. En fremmedhet som alltid vil være der, som er en del av noe som er og alltid vil være utilgjengelig for oss – og som vi må prøve å erkjenne, i stedet for å presse den andre inn i våre bevisste og forståelige rammer, som avkorter, misforstår og bommer mer enn det hjelper den andre. Fremmedhet er grensen for pedagogisk forståelse og handling og gapet mellom generasjonene som åpner for relasjon mellom foreldre og barn. Fremmedhet er på denne måten forstått som en nødvendig grense.

Lippitz hevder at foreldre ikke kan ta ansvar for sine barn – siden barnas fremtid ikke er tilgjengelig for foreldrene. Dersom foreldre forsøker å ta dette ansvaret, uten blick på forskjellene som er mellom generasjonene, så mister de den etiske berettigelse og grunnlag – respekt for anderledesheten hos den andre.

### **Frie valg eller tvang?**

Lippitz bruker et eksempel som viser et paradoks i pedagogikk (en antonomi) – at vi på den ene siden ønsker frie, frittenkende mennesker, mens vi på den andre siden tvinger mennesker til å lære. Slik jeg forstår Lippitz, så kan vi ikke unngå dette paradokset. Men, det er mulig å frarøve barn muligheten for danning, dersom vi «kuer» dem, gjennom assimilasjon, bås-setting, tvang og press. I dannelses teorien er fokuset at det er barnet selv, som i fremtiden vil bestemme.

Hvorfor ønsker vi frie, frittenkende mennesker? Et perspektiv (vårt perspektiv – ev. et postmodernistisk perspektiv), er at vi mener det er bra – det er godt for noe – bra for mennesker, bra for verden? Men, det er like fullt et perspektiv, eller en preferanse. Hvis jeg skal være tro mot Lippitz, dvs. min tolkning av Lippitz, så betyr det at et annet perspektiv alltid er mulig. Andre perspektiv kan være at en ikke ønsker å være fri, at mennesker ikke bør være frie, elever må styres og kontrolleres og gjøre som de får beskjed om, forholdet mellom generasjonene er preget av kontinuitet, vi kan forstå den andre fullt ut etc. Er det mulig å anerkjenne slike perspektiv? Lippitz hevder at det er vanskelig å unngå idealisering, redusering og normalisering i et ekspert-samfunn, hvor det fins eksperter for alle aspekter av livet. For er ikke ideen om «frihet» også mulig å forstå som idealisering? Er det mulig å ikke ha et perspektiv? Lippitz hevder at danning både fordrer påvirkning av andre og frigjøring fra andres påvirkning, men at det er påvirkning med en svak intervensjon - gjennom modeller og eksempler.

### **Lingis (2004), Trust – mot til å se**

«*The vision of visionaries dazzles, blinds, wounds*» (s.143). For meg, handler boken «*Trust*», om å se:

Truth means seeing what exceeds the possibility of seeing, what is intolerable to see, what exceeds the possibility of thinking (s. 199). Seeing is believing; we really cannot make ourselves doubt that the visible, tangible, audible world around us is real. (Lingis 2004, s.141)

Lingis skildrer reiser, opplevelser, steder og mennesker med innlevelse, lidenskap – nærmest spirituelt og kjærlig. Av og til er det stor detaljrikdom i teksten, med fortellinger fra reiser fra Latin Amerika, Asia, Afrika, Europa og Antarktis. Innimellom – noen ganger etter endt beskrivelse av en reise, andre ganger for seg selv – skriver Lingis om sine personlige betraktninger, livsfilosofi, undring om flere av livets store tema som spiritualitet, tro, tillit, kjærlighet, maskulinitet, døden, ekstase og om å ofre seg.

Jeg forstår også Lingis som kritisk. Kritisk til at tanken om at det gode liv har snudd, hvor meningsinnholdet er endret eller til og med snudd på hodet. Vi er blitt fremmedgjorte på den måten at vi tror det gode liv senterer seg om selvrealisering og selv-nytelse. Vestlige idelogier har tilsynelatende glemt «dydene» og den fremtredende idologien er blitt hver mann for seg selv:

«Mindful of the two wars in which Western countries plunged the world, of the global plunder they now pursue, mouthpieces of Western ideologies no longer give lessons of virtue. Talk of the good life only evokes images of sybaritic self-indulgence» (s.168).

Motiv for handling ligger ikke lenger klart for oss som en uomtvistelig og absolutt sannhet. «*These reasons have fallen away. Deprived of faith in another life, stripped of hope even for an egalitarian and just community worth dying for, we have no motives for seeking ecstatic states of abnegation*» (s. 168).

Først og fremst beskriver Lingis kjærlighet til livet og til mennesker, lidenskap og glede, eksotiske steder, fantastiske byggverk, underverk, mysterier, eldgamle okkulte kulturer og tradisjoner. Jeg kommer først i kontakt med noe ganske lite i meg selv. Jeg kjenner meg fattig – på opplevelser og glede, men kanskje mest – fattig på evnen til å se – til å se storhet og mirakler, fattig på tilstedeværelse - trist og negativ. I starten var ikke boken noen lett lesning for meg - egentlig ubehagelig. Kanskje jeg kom i kontakt med en form for avmaktsfølelse? Fremmedgjorthet? Skuffet over at jeg ikke er større, mer intenst tilstede, mer nysgjerrig og interessert, mer takknemlig og mer positiv til livet. Lingis skriver:

One sees them everywhere – ill-groomed, self indulgent suburbanites seated before football games; on city sidewalks gray-skinned, gray-eyed men in business suits whose bodies one cannot imagine in any other garb. By the age of forty they have given up; they still have half their lives to live but have decided that they will never be seductive to other humans. (s.79)

Hvem er det Lingis skriver om? Er det om meg? Skamfull og skuffet over at hans begeistring ikke inspirerer meg mer, undrer jeg meg på om det er meg Lingis skriver om. I starten av boken, vet jeg ikke hva jeg kan bruke teksten til, hvordan jeg skal tilnærme meg innhold og budskap. Hvor fins det spor av frihet? Jeg forsøker å tenke på at Lingis' erfaringer ikke er mine erfaringer, i stedet for å lete etter Lingis mening og budskap, leter jeg mer hos meg selv: hva betyr teksten for meg. Hvordan kan jeg kjenne igjen noe av det Lingis skriver om i mitt liv? For Lingis skriver jo også om universelle følelser. Etter hvert blir teksten besnærende interessant og meningsfull for meg. Likevel slipper ikke tvilen helt taket – er mine erfaringer gode nok, sanne nok? Har jeg *levd* – slik som Lingis, eller har jeg bare hastet meg gjennom livet? Blind? For de underne livet har å by på? Blind for andre mennesker? Jeg kjenner på en intens lyst til å være spontant tilstede i hvert øyeblikk av livet, i sanselighet, jeg ønsker å kunne se – slik som Alphonso Lingis. Kan det læres? Leves? Hvordan? Hjelper det å lese – «Trust» for eksempel? Hva med effektivitet, resultater, produksjon – neoliberalisme (new public management), kost-nytte, rasjonalitet, kausalitet – jeg har vært opptatt av det jeg og. Kan det avlæres? Livene våre i «hamsterhjulet», livet mitt?

## **Frihet**

«Artistry is seated in the human soul. It requires freedom, the freedom to depart from what is given and to create; it exists only in human animals...» (s.24). Det er en form for frihet som bare fins hos mennesker, som for Lingis også er forbundet med en form for non-konformisme.

### **Tillit**

Lingis skriver: «*Trust is courageous, giddy and lustful*», (preface, xii). Tillit krever mot og tillit er svimlende og vellystig.

Trust is a break, a cut made in the extending map of certainties and probabilities. The force that breaks with the cohesion of doubts and deliberation is an upsurge, a birth a commencement. It has its own momentum and builds on itself. (s.65)

På den måten forstår jeg at tillit er risikabelt, men at tillit også kan ha en selvforsterkende kraft i seg.

### **Håp**

“*The interruption of continuity makes possible the leap, with all the forces of the present, into what is ahead. It makes possible hope. Hope is hope by rejecting the evidence of the past, by being against all odds*” (s. 93).

Fins det en form for trass i håp? En trassighet til å nekte å godta kausalitetens lovmessighet. Kanskje til og med en form for naivitet, hvor vi tror på det gode, til tross for dårlige odds.

### **Å ofre seg for noe kan føre til ekstase**

We do not have visions that activate the compulsion of one to whom so much was given to give in return. We do not have in our culture rituals to conduct initiates into the exultation of giving oneself. What rituals will we have to contrive, to celebrate in elemental spaces, in order that the visions with which our ecological and evolutionary biology and our astronomy today confront us may enter into our lives? (s.147)

Vår manglende evne til å ofre oss, viser seg i vår mangel på ritualer som har fokus på offer. Lingis hevder at ekstase er kommunikasjon med noe hellig, noe som er utenfor oss selv, men samtidig er det kommunikasjon med andre. I ekstasen «mister» vi oss selv. Det fins ikke privat ekstase. Ekstase bryter med politiske metoder og institusjoner og det kan ha politisk slagkraft. Lingis spør om ikke våre idealer om selvbekreftelse, mot og kroppslig integritet faller sammen (kollapser) i den ekstatiske gleden. Han spør videre om offer ikke alltid er en grusomhet rettet mot en selv – i det å miste seg selv. Men, som også er noe som kan oppleves som ekstatisk. Så spør Lingis hva det er som gjør at

ekstasen er blitt sykeliggjort eller mistenkeliggjort i den vestlige verden - hvilke ukjente kjertler og nerver som knytter det ekstatiske tapet av seg selv med en patologisk masochisme.

Det er et fremtredende poeng hos Lingis, at det å ofre seg for noe som er større enn seg selv og dermed «miste» seg selv, kan være en svært positiv opplevelse/erfaring (ekstatisk) – fordi den mest intense gleden tømmer hjernen, utrydder egoet og på en måte stilner vår grådighet etter nye tanker og formuleringer. (s.198).

Lingis etterlyser følgende tre ting ved det moderne samfunnet:

1. Rom, aksept, og forståelse for ekstasens form, for betydningen ekstasen kan ha i det å oppgi seg selv. Jeg tolker ekstase som et uttrykk for frihet. Levd frihet.
2. Vår manglende vilje til å ofre oss selv – gi oss selv hen, blottstille oss. I kontrast til samfunn hvor «What`s in it for me» virker å ha blitt «mantraet», hvor det kun ligger flyktige illusjoner om frihet. Illusjoner som fortærer oss i sin egen avhengighet av grådighet og egoisme. Hva gir vi tilbake, spør Lingis. Er vi ikke lengre i stand til å handle uegennyttig?
3. Vår manglende evne til å være tilstede, til å ta inn øyeblikket, til å bry oss om det som skjer uten å la oss forstyrre av uvesentligheter.

Lingis tanker er inspirerende for mitt prosjekt, først og fremst fordi jeg i møte med *Trust* blir konfrontert med noe hos meg selv. Å lese Lingis ga meg en aha-opplevelse, en mulighet til å se meg selv – å rette blikket kritisk mot meg selv (i stedet for mot alle andre), for å spørre hvor ekte lever jeg? Hvor tilstede er jeg? Evner jeg å sette pris på livet? Men, det store spørsmålet Lingis får meg til å stille meg selv handler om offer; hva kan jeg ofre for andre - hva er jeg villig til å ofre?

### **Løgstrup (1982; 1984; 1996a; 1996b; 2007)**

Fink (2007) hevder at det i litteratur innenfor moralfilosofi er en salig blanding av ord og begrep, der moral og etikk brukes om en annen. Han hevder at heller ikke Løgstrup har en konsekvent bruk av begrepene etisk, etikk og moral (s.23). Det kan også se ut, sier Fink (2007), at det etiske i Løgstrups tekster hører sammen med det som har med vår neste å gjøre. Det Løgstrup kaller Moral derimot, kan se ut til å ha en forbindelse med andre typer moralske spørsmål. Dette er en motsatt bruk av det som er trenden innenfor moralfilosofisk litteratur, selv om denne trenden ikke er entydig. Til sammenligning sier Fink (2007) at Bauman (2009)<sup>12</sup> bruker etikk-ord relatert til sosiale regler og moral-ord i tilknytning til personlig ansvar. Dette er også den forståelsen som oppgaven forsøker å

---

<sup>12</sup> 1. utgave av Baumans *Postmodern ethics* kom ut i 1993

legge seg på, der etikk forbindes med det filosofiske, det teoretiske og det abstrakte. Moral knyttes til det vanlige, det praktiske og det aktuelle, slik Fink (2007) hevder er vanligst. Min forståelse er i tillegg at muligheten for moral fins i øyeblikket og er prerefleksivt, mens etikk er refleksivt.

Andersen og Niekerk (2007) hevder at de suverene ubetingede spontane livsytringene er mer fundamentale enn den etiske fordring. Den etiske fordring utledes fra livsytringene (s.2).

### **Den ubetingede spontane livsytring (livsytringen)**

Løgstrup (1984) nevner følgende eksempler på livsytringer: «*medfølelse, medlidenhet, barmhjertighet...tillid, talens åbenhed, indignation*» (s.42). Livsytringen er ubetinget - det forklarer han med at «*så snart livsytringen skal tjene et andet formål end sit eget, forsvinder den eller forvandles til det modsatte af sig selv*» (s.107). Ubetinget er den altså fordi det ikke er mulig å ha en skjult agenda, som vil snu livsytringen til det motsatte av seg selv. Vi kan ikke gjøre den betinget. Vi kan ikke bruke livsytringene strategisk for å oppnå noe annet. Det er ikke mulig å rettferdiggjøre livsytringen. Idet vi for eksempel sier at vi stoler på noen og gir betingelser for denne tilliten, så er det ikke lengre tillit og altså heller ikke en livsytring. «*Livsytringen fungerer bedst, når den går upåaktet hen af den der fullbyrder den*» (Løgstrup, 1984, s.42)

Løgstrups (1982) begrunnelse for livsytringene er at de kommer fra et univers som var der før oss, fra utsiden, men likevel er livsytringene våre egne. Det er livsytringene som skaper grunnlaget for våre normer og for vår etikk. Livsytringene er konstanter i vår tilværelse og kan ikke begrunnes. De kan ikke rasjonaliseres og de har ingen organiserende makt: «*til sammen udgør de ikke-rationaliserbare livsytringer det fundament som vor rationalitet bygger på. Uden dem bryder hele vor gennemrationaliserende sociale struktur sammen*» (s.119). Hvis vi bruker tillit som eksempel igjen, så er det vanskelig å se for seg en rekke samfunnsfunksjoner uten tillit. Vi har for eksempel tillit til at andre mennesker responderer på våre ulike henvendelser og tillit er en basis for menneskelige relasjoner.

### **Behov**

Løgstrup (1982) er kritisk til at en så stor del av innsatsen i samfunnet er rettet mot det å dekke våre behov:

Holder vi fast ved, at vi, når vi møder op med det som for os, kommer an på, kun møder indifferens i universet, bliver det ikke plads til livsytringerne og deres ubetingethed. De udgår.

Kun behovene blir det plads til. Det er karakteristisk for vår kultursituation. Alt er behov. Hvad

som helst der bevæger og driver vår vor tilværelse er behov. Ordet behov har efterhånden fået en så utvidet betydning, at det er noget nær intetsigende. Men livsytringer er ikke behov. (s.116)

Hvis vi kun møter hverandre med likegyldighet, eller med fokus på våre egne behov, så fortrenses livsytringen. Livsytringen er ikke et behov som vi kan gi uttrykk for, selv om det likevel kan være akkurat det en person trenger. Det er heller ikke noe behov vi kan se eller dekke – livsytringen ligger på en måte bare der – mellom oss.

Løgstrup (1982) hevder at vi ikke tillegger livsytringene nok oppmerksomhet og at vi undervurderer hvor viktige livsytringene er for våre liv: *«Så optagne er vi imidlertid av at organisere vor tilværelse, at fænomener som ikke duer til det ænser vi knapt nok, selv om også al organisering må hvile i dem, hvis den ikke skal blive forgæves eller forværre alt»* (s. 120).

### **Den etiske fordring**

Den etiske fordring (Løgstrup 2007) er tilstede i alle menneskelige relasjoner. Den er alltid stum eller uuttalt. Enhver sammenheng mellom et formulert krav og den etiske fordringen er derfor tilfeldig.

Den etiske fordring hviler i antagelsen om at jeg vet bedre enn den andre hva som er best for ham eller henne. Dersom vårt forhold til den andre utelukkende skulle handle om å dekke den andres behov eller oppfylle den andres ønsker, så ville dette bety en form for uansvarlighet og at vi gjør oss til verktøy for den andre personen. Vårt gjensidige forhold vil på denne måten bli redusert til smiger. Men, den etiske fordring er et krav til kjærlighet, ikke til overbærenhet eller smisk (s.21).

Likevel hevder Løgstrup (2007) at det er helt forvridd å tro at vi gjennom måten vi kommuniserer skal kunne endre den andre, fordi vi vet best og fordi vi vet hvordan den andre bør være. Dette er også en potensiell 'forstyrrelse' i det å forsøke å ta inn den andre. Den etiske fordring er altså en middelvei mellom overfladiskhet og smiger på den ene siden og vår egen arroganse på den andre - at vi vet best og ønsker å forme den andre i vårt bilde (s.25).

Den etiske fordring (Løgstrup 1996a) motstår vårt ego, vår selvhevdelse, vår grådighet etter makt, og *«vor aldri hvilende betænksomhet på, hvad vi vil have ud af, hvad vi foretager os»* (s.187).

Løgstrup (2007) hevder at den etiske fordring bare kan utføres som en uselvvisk handling som dreier seg om å ha noe av den andres liv i våre hender:

a person has never something to do with another person without also having some degree of control over him or her. It may be a very small matter, involving only a passing mood, a dampening or quickening of spirit, a deepening or removal of some dislike. But it may also be

a matter of tremendous scope, such as can determine if the life of the other flourishes or not.  
(s.16)

Så den etiske fordring kan innebære alt fra små ting til ting som vil kunne være av stor og helt avgjørende betydning for den andres liv. Men, uansett hvor stor fordringen er, så handler den om at vi på en eller annen måte har en slags makt over den andre. En form for makt hvor det følger et stort ansvar med - vi må avgjøre om vi skal ta et ansvar for den andre eller ikke. Selv om våre personlige forhold innebærer et potensial for gjensidig avhengighet til hverandre, så er den etiske fordring ensidig – den krever ikke noe i gjengjeld. Fordringen innebærer at vi blottstiller oss selv, for som Løgstrup (2007) sier:

Regardless of how varied the communication between persons may be, it always involves the risk of one person daring to lay him or herself open to the other in the hope of a response. This is the essence of communication and it is the fundamental phenomenon of ethical life.  
(s.17)

På denne måten innebærer den etiske fordring et offer – at jeg kan ofre meg selv for den andre, og hvor risikoen kan være å bli avvist. Dette er noe Løgstrup hevder er essensen i all kommunikasjon og etisk fundamentalt. Det er rett og slett grunnlaget for moral. Løgstrup (2007) sier:

Not to let the other person emerge through words, deeds, and conduct, but to hinder this instead by our suspicion and by the picture we have formed of him or her as a result of our antipathy is a denial of life. (s.14)

I motsetning til å være forutinntatt og dømmende, så kan den etiske fordring handle om å la den andre få komme til, på en eller annen måte – å gi den andre en slags mulighet, et rom til å tre inn i verden.

Fink (2007) hevder i sin tolkning av Løgstrup, at det mest meningsfulle i våre liv må bety våre relasjoner til våre medmennesker: «*What will matter most on our dying day is how our life has been in relation to others. Failing others is an important aspect of failing ourselves*» (s. 11). Fink (2007) tolker Løgstrups viktigste spørsmål til å være: hvis det er slik at menneskelige relasjoner er det viktigste i våre liv – hvordan bør vi da leve livene våre?



## Bauman 2009, Postmodern ethics

Bauman hevder at det er en etisk og moralsk krise i det postmoderne samfunnet.<sup>13</sup> Baumans skille mellom etikk og moral er at etikk tilhører moderniteten og består i normer og regler som skal følges. Moral derimot, tilhører postmoderniteten og legger ansvaret på det enkelte menneske. På en måte begynner moral der etikken slutter. Krisen består i at det ikke lengre fins entydige regler eller krefter som vi kan gi autoritet til i etiske og moralske spørsmål. Dessuten er det i dag potensielt store konsekvenser av våre handlinger. Våre handlinger kan få konsekvenser for andre mennesker som vi kanskje ikke engang treffer og også potensielt langt inn i fremtiden. Men det at etiske eller spesielt moralske avgjørelser virker vanskelige og noen ganger nærmest uløselige, fritar oss ikke for ansvaret for våre handlinger. Bauman (2007) sier «*Our responsibility extends now to humanity as a whole*» (s.129). Bauman (2009) hevder at vi lever i en tid hvor vi trenger moral mer enn noen gang: «*We need wisdom most when we believe in it least*» (s.17). Vi vet at vi kommer til å møte moralske dilemma i livet. Dilemma som det ikke fins enkle, udiskutable, universelle eller gode svar på. Vi vet heller ikke hvor det er mulig å finne slike svar og vi vet ikke engang om «*it would be good to find them*» (s.31). For moral kommer ikke bare uten bruksanvisning, men også uten garanti. Moral kommer fra utsiden. Våre forsøk på å eliminere risikoen for det onde, er umoralsk og gjør oss ufrie. Moral har lenge slitt med tilliten – at moral ikke er moralsk nok. Men også fordi ingen moralsk handling kan overleve «syretesten» - testen om rasjonalitet - om (den moralske) handlingen er nyttig nok eller om (den moralske) handlingen kan gi oss profitt. Å kreve en test av moral, er i seg selv umoralsk (s.36). Bauman foreslår å re-personifisere og revitalisere den menneskelige moral, som vi så lenge ikke har stolt på. For det er vår moral som har potensiale til å gjøre verden til et bedre sted. Til å gjøre mennesker mer menneskelige. I kontrast til hva folk vanligvis tror, er ansvar uløselig knyttet til frihet. I et moderne samfunn er noen individer friere enn andre, fordi de paradoksalt nok er mer avhengige enn andre (s.29).

---

<sup>13</sup> «Postmodernisme, filosofisk retning, ideologi eller tendens, som var spesielt populær på 1980-tallet. Begrepet brukes ofte synonymt med poststrukturalisme eller dekonstruksjon. I filosofien er det særlig Jean-François Lyotards verk *La condition postmoderne* fra 1979 som har gjort begrepet kjent. Det er imidlertid problematisk å gi en definisjon eller generell karakteristikk av postmodernismen siden en slik reduksjon til allmenne karakteristika i seg selv er et brudd med den postmoderne tenkningen, og det er snakk om et uensartet fenomen. Postmoderne tenkning hadde størst innflytelse i 1980-årene. Debatten om det postmoderne må i det vesentlige sies å være avsluttet, i den forstand at det er bevegelse bort fra de mest ekstreme posisjonene og at man ikke lenger skiller så skarpt mellom det moderne og det postmoderne, men snarere betrakter det postmoderne som et selvkritisk moment i det moderne prosjektet» Hentet fra Store Norske leksikon: [https://snl.no/postmodernisme - filosofi](https://snl.no/postmodernisme_-_filosofi)

Det fins ingen universelle standarder – det fins ingen regler for moral, fordi moral har et usikkert fundament (s.53). For Baumans forståelse av moral er det et sentralt punkt at det ikke er noe forløsende over å gjøre et moralsk valg. Tvilen og ambivalensen vil alltid ligge der og nage – som en del av moralens vesen. Hvis man blir opptatt av å rettferdiggjøre egne valg, handler det ofte om virkeliggjøring av noe annet enn moral og mitt ansvar for den andre. Som Bauman (2009), sier:

In a moral relationship, all the ‘duties’ and ‘rules’ that may be conceived are addressed solely to me, bind only me, constitute me and me alone as an ‘I’. When addressed to me, responsibility is moral. It may well lose its moral content completely the moment I try to turn it around to bind the Other. (s.50)

Å forsøke å ansvarliggjøre seg selv, er en kontrast til det Bauman hevder at vi vanligvis gjør: “*pointing my finger away from myself*» (s.53). Å gjøre sin plikt og å følge reglene hjelper ikke nødvendigvis på min samvittighet og er overhodet ikke bevis på moral. Å hjelpe andre kan kreve et offer av meg – «*making a sacrifice is what morality is about*» (s.56) (min understrekning). Men, dette er valg som det er vanskelig å rettferdiggjøre, for moral passer ikke inn i mål-middel-tenkning (kausalitet). Moral krever ikke og forventer ikke gjengjeldelse. Det er ingen som kan love oss at å handle moralsk skal lønne seg.

Being a moral person means that I am my brother`s keeper. But this also means that I am my brother`s keeper whether or not my brother sees his own brotherly duties the same way I do; and that I am my brother`s keeper whatever other brothers, real or putative, do or may do. (s.51)

Uansett hvordan den andre (min bror) handler, så er han jo fremdeles min bror – og dermed er jeg min brors beskytter, uansett hva min bror måtte gjøre.

Bauman refererer til Sartre, som foreslår at ego fødes gjennom selv-kjennskap (s.77). Denne selv-kjennskapen er stimulert av den andres blick - det kritiske blikket, det evaluerende blikket – det objektiverende blikket. Et slikt blick fra den andre, stiller min subjektivitet i vanry. Det er et angrep som vekker min motstand – “*I can become a self, an ego, only when gathering my strength against the other, fighting for the liberty the other threatens*” (s.77). Min frihet blir på denne måten noe som jeg må kjempe mot den andre for å realisere og ikke noe som blir mellom oss.

Sannheten om moral er at den ikke er uunngåelig eller determinert på noe som helst vis. Vi kan ikke validere eller evaluere moral fra et ontologisk<sup>14</sup> perspektiv. Det er ingen fundamenter som det er mulig å gjenkjenne. Den andres perspektiv er og vil alltid være et fremmed perspektiv (jfr. *To kill a Mockinbird* i Lee 2015, s.50). Det er heller ikke noen nødvendighet i moral. Moral er en sjanse som vi kan ta eller la være å ta. Det er utlukkende moralske handlinger som kan gjøre oss unike.

### **Murdoch 2003, The Sovereignty of Good**

Murdoch hevder at frihet handler om å realisere vår medfølelse. Fantasien hun snakker om i sitatet under, er det som blinder oss – vårt ego. Murdoch er i likhet med Arendt (2006) kritisk til «viljen», som hun hevder tilhører egos energisystem:

The freedom which is a proper human goal is the freedom from fantasy, that is the realism of compassion. What I have called fantasy, the proliferation of blinding self-centered aims and images, is itself a powerful system of energy, and most of what is called 'will' and 'willing' belongs to this system...Freedom is not strictly the exercise of the will, but rather the experience accurate vision which, when this becomes appropriate, occasions action. (s.65)

Frihet handler derimot om å kunne se: "*Freedom is not the sudden jumping of the isolated will in and out of an impersonal logical complex, it is a function of the progressive attempt to see a particular object clear*" (s.23) (jfr. Lingis 1994).

Murdoch (2003), gir uttrykk for et pessimistisk syn på menneskets moral. Vi er «dyr», som vanligvis drives av vår angst og selvopptatthet, noe som tilslører verden for oss. Sjelden treffer vi på virkelig ydmyke mennesker:

Only rarely does one meet somebody in whom it positively shines, in whom one apprehends with amazement the absence of the anxious avaricious tentacles of the self...The humble man, because he sees himself as nothing, can see other things as they are. He sees the pointlessness of virtue and its unique value and the endless extent of its demand. (s.101)

---

<sup>14</sup> Ontologi er det filosofiske studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes. Ontologi er en sentral del av [metafysikk](https://snl.no/ontologi), som er det litt mer generelle filosofiske studiet av hva som ligger til grunn for virkeligheten. Store norske leksikon, <https://snl.no/ontologi>

Den ydmyke, ser seg selv som ingenting. Han har allerede ofret seg selv, han har sett rammene for livet og forstår sin egen utilstrekkelighet. I denne forståelsen blir han også i stand til å se. Murdoch hevder at det fins en moralsk realitet:

a real though infinitely distant standard: the difficulties of understanding and imitating remain...The argument for looking outward at Christ and not inward at Reason is that self is such a dazzling object that if one look there one may see nothing else (s.30).

Murdoch kretser her rundt kjernen av det hun skriver om i *The Sovereignty of good* og som er kjernen i moralfilosofi - at vi så lett blir tiltrukket og blendet av vårt eget ego, som vi ikke klarer å slutte se på.

Murdoch (1992) hevder at det å ha en moralsk sans er noe som helt og holdent tilhører den menneskelige verden. Moral er noe helt spesielt, genuint menneskelig, men som likevel kommer fra et annet sted: «*It is an imitation of something higher*» (s.26). Moral er umulig å rømme fra og det er fundamentalt i tilværelsen – det er et krav om at vi er dydige («*virtuous*», s.26).

Murdoch (2003) hevder at hvis vi ser oppmerksomt, lidenskapelig og nøye etter, så er det tegn i menneskenes liv på jorden på at det er noe mer enn dette. Hun hevder at det vakre i naturen eller i kunst kan gi oss hint, eksempel, eller vise til spor av noe som er større enn oss selv. Dette er noe som fordrer moralsk disiplin – å se vekk fra seg selv.

A great artist is, in respect of his work, a good man, and, in the true sense, a free man...the greatest art is impersonal because it shows us the world, our world and not another one with a clarity which startles and delights us simply because we are not used to looking at the real world at all. (s.63)

Slike jeg ser det, harmonerer dette med Masschelein & Simons (2013) ideer om pedagogisk frihet – om det å rette blikket utover. Forskjellen er at Murdoch kaller dette for moral (moral discipline). Hun hevder at den største kunsten er upersonlig – den peker vekk fra kunstneren selv. Igjen viser Murdoch sin pessimisme – i det hun hevder at vi egentlig ikke er vant til å se på verden i det hele tatt.

Murdoch foreslår at å gi autoritet til «det gode», som handler om en egen evne til å oppfatte verden eller virkeligheten, til å se det som er sant og samtidig er en undertrykkelse av «selvet», eller vårt ego. Handling henger sammen med vår persepsjon av verden. Dersom vi virkelig evner å se den andre, som noe annet og forskjellig fra oss selv, med egne ønsker, behov og krav - jo vanskeligere

blir det å behandle den andre som et objekt. Ikke bare må «selvet» undertrykkes for at vi skal kunne se – i stor kunst betraktes verden i lyset av rettferdighet og nåde.

The direction of attention is, contrary to nature, outward, away from self which reduces all to a false unity, towards the great surprising variety of the world, and the ability so to direct attention is love...It is in the capacity to love, that is to see, that the liberation of the soul from fantasy consists. (s.65) (min understrekning)

Det er kjærlighet som har kraften i seg til å rette fokus vekk fra oss selv (igjen, jfr Arendt 2006).

*“Moral tasks are characteristically endless not only because ‘within’, as it were, a given concept our efforts are imperfect, but also because as we move and as we look our concepts themselves are changing”* (Murdoch 2003, s.27). Dette er en ide som minner sterkt om Baumans (2007) forståelse av moral, som noe som i seg selv virker ufullendt og utilfredsstillende og som glipper unna vår selvrettferdighet eller selvtilfredshet og som alltid er i endring.

Moralsk fremgang krever vanligvis lidelse, men lidelsen er ikke et mål i seg selv. Det er som regel en misforståelse, en forveksling mellom lidelse og moral – vi tror vi handler moralsk fordi vi ikke har det bra og fordi vi på en måte kan fremstå (i det minste for oss selv), som en form for martyr (s.67). Vår evne til å forstå virkeligheten, som er en forutsetning for «godhet», er en undertrykkelse av «selvet» eller av ego (s.64). Slik jeg tolker Murdoch så handler hennes forståelse av moral om rett og slett det å vende fokus vekk fra seg selv.



### 3 Metodepresentasjon og – overveielser

#### Innledning

Metodekapittelet beskriver hvilke metode(r) som er brukt i oppgaven og drøfter anvendelsen av dem. Denne oppgaven er for det første bygget på et litteratur-review av filosofisk, filosofisk-pedagogisk og pedagogisk litteratur som har direkte eller indirekte relevans for fenomenet 'pedagogisk frihet'. Dette er utgangspunkt og basis for arbeidet. Videre har jeg foretatt et intervju med en professor og såkalt «ekspert» på området 'pedagogisk frihet', og brukt eksempler fra egen praksis, skjønnlitteratur og film som refleksjonsgrunnlag. De ulike tilnærmingene vil bli redegjort for i dette kapittelet. Først vil jeg se på hva det innebærer å arbeide fenomenologisk orientert, slik jeg har gjort i denne oppgaven. Deretter presenterer jeg noen vitenskapelige kvaliteter som tilhører all forskning og forsøker å se betydningen av disse i møte med fenomenologi. Jeg bruker her særlig to artikler om vitenskapelige kvaliteter og validitet av henholdsvis Kvernbekk (2012) og Kleven (2008). Tilslutt redegjør jeg for de ulike metodene jeg har anvendt i tillegg til fenomenologisk orientert metode – noe jeg forstår som en form for metodekrystallisering (Denzin og Lincoln 2011).

#### Praksisens fenomenologi – overblikk og orientering

Van Manen (2014) hevder at fenomenologi er en metode, men at begrepet *metode* i denne sammenheng først og fremst er en holdning til hvordan vi tilnærmer eller forholder oss til et fenomen. Slik jeg tolker Van Manen (2014), så handler fenomenologi, mer om en måte å forsøke å forstå og være i verden på, enn om en spesifikk steg-for-steg-metode i tradisjonell forstand. Fenomenologi er både en innstilling til livet som er nysgjerrig, undrende og spørrende og en systematisk metodologisk tilnærming til fenomen i hverdagen som en vil utforske nærmere. Den fenomenologiske innstillingen innebærer et forsøk på tilstedeværelse her og nå, hvor en prøver å stenge ute irrelevant informasjon - fjerne forstyrrende og dissosierende tanker og følelser. En slik (fenomenologisk) innstilling ønsker jeg skal være toneangivende gjennom oppgaven. Fenomenologi – i denne sammenheng «*phenomenology of practice*» (s.212), praksisens fenomenologi (van Manen 2014) eller det som til 2014 ble kalt «hermeneutisk fenomenologi» (van Manen 1997a, 1997b, 2000, 2006), er en tilnærming til forskning som både er hermeneutisk og fenomenologisk. David Seamon klargjør skillet mellom fenomenologi og hermeneutikk og sammenhengen mellom dem slik:

For phenomenology the aim is a more accurate, comprehensive knowledge of human *experience*; for hermeneutics, the aim is a more accurate, comprehensive knowledge of human *meaning* [...] What the two approaches have in common is, first, an emphasis on

qualitative description and interpretation; and second, a recognition that knowledge of experience and meaning is inexhaustible (2017, s. 67) (min utheving).

Den typen fenomenologi som ligger til grunn for og orienterer mitt arbeid er altså forsøket på å se og fortolke fenomenet pedagogiske frihet gjennom beskrivelser av pedagogiske episoder der fenomenet på en eller annen måte ser ut til å komme til uttrykk. I arbeidet mitt bruker jeg eksempler fra min egen pedagogiske erfaring som grunnlag for refleksjon sammen med pedagogisk-fenomenologisk litteratur (se eksempler på aktuell litteratur fra reviewet i denne oppgaven, kap. 2), skjønnlitterære beskrivelser og film, samt materiale fra intervjuet med professor Masschelein i 2018. Min ambisjon er å ha hermeneutisk fenomenologisk metodologi som utgangspunkt for oppgaven, men i første rekke som orientering, og ikke som fullstendig metode. Jeg forsøker å forstå og skrive ved å reflektere over det pre-reflektive eller *«prepredictative life of human existence as living through it»* (Van Manen, 2014, s.26). Det betyr i praksis at eksemplene fra min egen praksis er «lånt» fra pedagogisk levd liv på samme måte som intervju og observasjon i praksisens fenomenologi er lånt fra kvalitative metoder (van Manen 2014). Denzin og Lincoln (2011, s.5) bruker begrepet «triangulering» om det å kombinere tre ulike tradisjonelle tilnærminger til en kvalitativ studie (for eksempel litteratur, intervju og observasjon). I den samme artikkelen (2011, s.5) snakker de om «krystallisering» om en tilnærming som anvender flere og kanskje mer utradisjonelle eller kunstneriske tilnærminger for å utforske et spørsmål. Jeg er usikker på hvordan jeg skal vurdere mitt prosjekt, men foreslår at krystallisering kanskje kommer nærmere det jeg forsøker å gjøre ved å nærme meg fenomenet «pedagogisk frihet» gjennom pedagogisk, filosofisk og fenomenologisk litteratur, eksempler fra en lang og variert praksis, eksempler fra skjønnlitteratur og film, og intervju med en fagperson som anses som en «ekspert» på området.

## Begrep og fenomen

Hva er forskjellen mellom begrep og fenomen? I praksisens fenomenologi brukes begge disse termene, men de har markant forskjellig betydning. Caprona (2012) forklarer at et fenomen er: *«det som oppfattes av sansene, i motsetning til «tingen i seg selv»; noe merkelig og ualminnelig. Av gresk phainòmenon som egentlig betyr «det som viser seg», avledet av phainesthai «vise seg», som vi finner igjen i låneordet fantasi»* (s.119). I kontrast til betydningen av *fenomen*, er <sup>15</sup>Capronas (2012) forklaring av hva et begrep er: *«anelse, forestilling, ide; klart avgrenset og allmenngyldig forestilling. Avledet av begripe, av lavtysk, begripen «begripe, gripe, fatte, hevde»»* (s.928).

---

<sup>15</sup> <https://www.etymonline.com/search?q=pathos>



Forskjellen mellom et begrep og et fenomen er, slik jeg ser det, at fenomenet er noe som fins i verden. Det er hva som helst, et konkret, noe abstrakt, et verb - noe som fremstår for deg og meg, individuelt via sansene våre. Begrep er våre, mentale konstruksjoner, som vi bruker i vår forståelse, kategorisering, sammenligning - for å beskrive og gi navn på de fenomenene som omgir oss. I våre forsøk på å kommunisere, bruker vi begrepene, som da blir en slags allmenn formulering, som gjør det mulig for oss å rette oppmerksomhet mot det samme fenomenet, i en felles oppmerksomhet.

### **Human science / kvalitativ metode**

En distinksjon til er viktig: «*Human sciences*» (Van Manen, 2014, s.29 og 84) er ikke det samme som kvalitativ metode, men er den engelske oversettelsen av «*Geisteswissenschaften*» som på norsk kan oversettes til åndsvitenskapene eller humaniora. I oppgaven bruker jeg begrepet «kvalitativ metode» eller «kvalitativ forskning» slik Denzin og Lincoln (2011, s.3-11) definerer dette. Fenomenologi (i betydningen praksisens fenomenologi eller hermeneutisk fenomenologi) brukes for den helhetlige metodologiske og metodiske tilnærmingen som inkluderer det å låne de kvalitative empiriske metodene intervju og observasjon.

Jeg vil i det følgende gjøre rede for og diskutere mine metodiske tilnæringer til oppgavens forskningsspørsmål (Hva er pedagogisk frihet og hvilke uttrykk har frihet i pedagogiske settinger?) og begynner med praksisens fenomenologi.

### **Metoder i 'praksisens fenomenologi'**

Michael Van Manen (2015) har systematisert van Manens presentasjon av praksisens fenomenologi (van Manen 2014), og presenterer metoden som en kombinasjon av filosofiske, kvalitative (human science) og filologiske metoder. Han peker på at fenomenologi i praksis er: "...*a reflective study of pre-reflective experience that carries the capacity to cultivate ethically sensitive understandings and morally appropriate actions*" (s.1). Van Manen (2003) viser at menneskelig *opplevelse* er den ontologiske basisen for studier om mennesket og menneskelig livsverden. Konseptet «*lived experience*», er oversatt fra det tyske «*Erlebnis*» og har en spesiell metodologisk betydning i fenomenologi. *Erlebnis* som er oversatt til engelsk med «*lived experience*» og som på norsk er oversatt til «gjennomlevd opplevelse» (Sævi 2019) kommer fra tekster skrevet av Dilthey, Husserl og Merleau-Ponty, og foreskriver en direkte utforskning av den opprinnelige eller pre-reflektive dimensjonen av menneskelig eksistens (s. 579). I en senere tekst presiserer van Manen dette:

Lived experience may be considered the starting point and end point of phenomenological research...the concept of "lived experience" (*Erlebnis*) possesses special philosophical and

methodological significance. The notion of the “lived experience” announces the intent to explore *directly* the originary or prereflective dimensions of human existence... The focus on “lived experience” means that phenomenology is interested in recovering somehow the living moment of the “now” or existence – even before we put language to it or describe it in words. (2014, s.57)

Van Manen (2014) hevder at fenomenologiske filosofer sjelden anvender metoder som er utledet fra kvalitativ forskning (social sciences). Likevel er mange fenomenologiske studier rike på empirisk erfarings-materiale, spesielt gjelder dette for forskere som ikke er *profesjonelle* fenomenologiske filosofer, slik som van Manen selv og fenomenologer i praksisens fenomenologi. Disse fenomenologene låner empiriske metoder som intervju og observasjon fra kvalitativ forskning med det formål å systematisk samle opplevelsesmateriale som de så reflekterer over ved hjelp av egen tenkning, sansing, fornemmelse, kultivert av filosofisk litteratur, for å tematisere mening knyttet til det fenomenet opplevelsesmaterialet er eksempler på. I følge Haslerud (2008), kan det engelske ordet «*experience*» (s.79), oversettes både til «*opplevelse*» (s. 79) og til «*erfaring*» (s. 79) på norsk. Det norske ordet «*opplevelse*» (s.385) kan oversettes til engelsk med «*experience*» (s. 385), men kan også til «*adventure*» (s. 385, s. 4), som kan ha betydningen «*eventyr*» (s. 4) på norsk. Slik jeg forstår det er det et uklart skille mellom opplevelse og erfaring på engelsk, noe som kan bidra til misforståelser. Van Manen (2014), gjør derfor en distinksjon, som slik jeg tolker det, handler om nettopp forskjellen mellom opplevelse og erfaring; «*the now of the lived experience*» (s. 60) peker på det pre-reflektive. Det er vår opplevelse mens vi *lever den*, men før vi har reflektert over den. Mens «*the now of the reflective experience*» (s. 60) er det reflektive som peker mot det vi har erfart når vi har reflektert over opplevelsen. Opplevelsen kommer altså før tanken, mens en erfaring har vi reflektert over og er tankemessig bevisst på (van Manen 2003).

Når kvalitative metoder nyttes innen fenomenologi er forskjellen (fra annen kvalitativ forskning), at en ønsker å samle «*prereflective experiential accounts*» (s. 311). Van Manen (2014) hevder at det er et metodisk problem, et uunngåelig validitetsproblem ved blanding av metoder, at ulike kvalitative metoder har ulike språk. Dette kan føre til misforståelser og forviklinger hvis en prøver å sammenligne eller å anvende de samme vurderingskriteriene på ulike metoder, på metoder som i utgangspunktet er ontologiske og epistemologisk inkommensurable (s. 347). Likevel hevder Van Manen (2014) at fenomenologi er en metode som består av flere tilnæringer som praktiseres sammen, som instrumenter i en konsert. Metodene er i noen grad motsetningsfylte og representerer nødvendige filosofiske distinksjoner, men kan likevel bidra til å bedre vår innsikt i fenomenologi. Jeg vil presentere de tre distinkte, med likevel godt integrerte metodene knyttet til praksisens

fenomenologi (filosofisk metode, filologisk metode og empirisk metode) i det følgende. Fenomenologi fremstår for meg som en enormt rik, kreativ, omstridt og kraftfull form for undersøkelse og tenkning knyttet til utforskningen av levd mening av fenomener i verden. Fenomenologisk metode har en dyp filosofisk intensjon, noe som skiller metoden fra kvalitative metoder (s.74).

### **Filosofisk metode**

Ifølge Van Manen (2014) er fenomenologi en metode (en tilnærming) som i liten grad gir klare svar og gir lite rom for bastante konklusjoner. Fenomenologi er derimot en filosofisk metode for å stille spørsmål; «*a method for questioning*» (s. 29). Wild (1967) styrker denne forståelsen ved å påpeke at filosofiens funksjon ikke er å finne en slags objektiv viten om vår eksistens, men å «lokke frem» og styrke de beste kvalitetene ved vår menneskelige eksistens. Han sier: «*Philosophy is concerned with the original opening of man to the world*» (s. 248), og poengterer særlig filosofiens fokus på frihet: «*It is, in a special sense, the discipline of freedom*» (s. 249). Det siste er naturlig nok interessant i sammenheng med min studie av pedagogisk frihet, der fenomenologi fremstår som en naturlig metode å bruke for å forske på frihet.

Fenomenologi er trukket mot det som gir mening og refleksjon (van Manen 2014). Refleksjon handler om å tenke, sanse, fornemme, og fremstår med et selv-reflekterende *pathos* knyttet opp til det å avdekke mening i en verden (vår verden) bestående av ting, mennesker og meg selv. Den greske roten *pathos*<sup>16</sup> betyr «det som tilstøter en» og har å gjøre med menneskelig lidelse, bekymring og smerte. Fenomenologi er altså orientert mot det menneskelige, mot livet slik som det oppleves av mennesker og forsøker å forstå den opplevde meningen ved og i menneskelige fenomen. I min sammenheng forsker jeg på opplevelsen av frihet, det å være fri, ha åpent rom, muligheter, åpenhet mot fremtiden i pedagogisk sammenheng. Fenomenologisk filosofisk metode handler altså om å skrive for å kunne reflektere over fenomenet i verden - for meg fenomenet *pedagogisk frihet* - og her er selve skrivingen en helt sentral del i det å utforske fenomenet. Det å utforske fenomenet er selve arbeidet og det denne masteroppgaven har intensjon om å gjøre.

Sævi (2013) hevder at motivet for fenomenologi er å forsøke å forstå den iboende meningen i konkrete opplevelser ved hjelp av språket, på måter som skaper kontakt mellom det unike og det universelle ved et fenomen. Denne spenningen mellom det helt spesielle og det universelle skaper en udefinerbar (het) for enhver beskrivelse og tolkning av menneskelige fenomen og motstår

---

<sup>16</sup> <https://www.etymonline.com/search?q=pathos>

kategorisering og regulering gjennom for eksempel å fange fenomenet i for faste og endelige begrep. Ord og formuleringer blir uansett fattige i forsøk på å «fange» - beskrive og gjengi menneskelige fenomen. Fenomenologiske undersøkelser har en annen form for rasjonalitet og andre krav til presisjon, nøyaktighet og rigiditet, og er av natur lite egnet til å omskrives og tilpasses vitenskapelige og teoretiske konsept eller metoder. Fenomenologiske klassikere blir ofte skrevet i en spesiell poetisk-aktig form, og selv dagens fenomenologiske studier innenfor praksisens fenomenologi har tydelige skjønnlitterære kvaliteter som jeg vil løfte frem i avsnittet under. Fenomenologiske forskere utforsker våre hverdagslige menneskelige opplevelser av et fenomen uten å tilby leserne endelige resultater i form av konklusjoner. Teksten er i seg selv resultatet, slik en også kan se i en roman eller en novelle. Sævi (2013) viser også til Luijpen, som hevder at en god fenomenologisk tekst handler om utforskningen av et fenomen i verden, der fenomenet kommer til uttrykk i subjektive pre-reflektive opplevelser av fenomenet (Luijpen i Sævi, 2013, s. 4). Subjektive opplevelser «tilbyr» leseren en mulighet til sameksistens via teksten fordi vi er mennesker som kan gjenkjenne oss i en felles menneskelig virkelighet. Det at subjektive opplevelser oppleves som relevante, som gjenkjennbare. Det at det er *mulige* menneskelige opplevelser, som kan gjenkjennes av andre, kalles for intersubjektivitet i fenomenologien (Van Manen 2014, s.217).

### **Filologiske metoder**

Max van Manen (2014) beskriver det filologiske aspektet ved fenomenologi gjennom forhold knyttet til språk, skriving og lesing som har metodisk relevans for fenomenologi i praksis. Han sier:

Phenomenology tries to show how our words, concepts, and theories inevitably shape and give structure to our experiences as we live them...the value of phenomenology is that it prioritizes how the human being experiences the world. (s. 58)

Van Manen (2006) fremhever at fenomenologiske undersøkelser ikke systematisk kan skilles fra det å skrive i seg selv: Skriving er en form for utforskning der språket noen ganger er argumentativt andre ganger poetisk – avhengig av hva den som skriver arbeider med og hva hun/han ønsker å oppnå med teksten. Caprona (2013) forteller at filologi betyr det å elske språket eller det å skrive (bla. «*kjærlighet til samtale, lærdom og litteratur*» (s.1447), og i fenomenologi tar en på alvor at språket påvirker oss, henvender seg til oss, berører oss, både som forfattere og lesere. Det latinske ordet *vocatio* som betyr rop eller kall, indikerer nettopp dette. Van Manen (2006) skriver: «*The aim of the vocatio is to let things «speak» or be «heard» by bringing them into nearness by the vocative*

*power of language*»<sup>17</sup>. Gjennom å skrive forsøker forskeren å beskrive, klargjøre, peke på, belyse og vekke mening som ligger i fenomenet. Meningen ligger ofte bak det vi tar for gitt i dagligspråk eller daglig diskurs om fenomenet. Jeg forstår det som en sammenheng mellom de språklige kvalitetene en tekst har og det at teksten berører og treffer leseren. Van Manen (2014) skriver:

The more committed we are to seriously qualitative (and thus less technical) form of inquiry, the more we should resist the temptation to surrender to a view of method that hollows out our understandings and cuts us off from the deeper sources of meaning. (s.713, 714)

Van Manen skriver videre at det er naivt å tro at det er lett å få tilgang til våre opplevelser. Det å tro at våre opplevelser er fullt ut forståelige og tilgjengelige gjennom introspeksjon, slik som mange kvalitative metoder forutsetter. Fenomenologi er en annerledes, metodisk praksis, sier han, som *«proposes that some kind of special reflective method or attitude is required that aims to establish access to the primordialities of live as it is lived and experienced from moment to moment»* (s. 61). De filologiske metodene for å “få tilgang til” livet slik det oppleves er skriving som er konkret, har fokus på nøkkelbegrep, legger vekt på stil, tone og atmosfære, er normative og moralske og er orientert mot de vokative kvalitetene i teksten (van Manen 2003). Hensikten med de vokative kvalitetene er å la leseren (og forfatteren selv) møte den levde meningen med fenomenet og ble helthetlig berørt av den.

### **Kvalitative metoder**

Masteroppgaven har en fenomenologisk orientering, hvor målet er å forsøke å gripe de eksklusive egenskapene ved fenomenet pedagogisk frihet. Praksisens fenomenologi praktiserer altså tre ulike tilnærminger som i skriving og forskning praktiseres sammen og ofte samtidig: filosofisk metode og filologiske metoder (som er beskrevet over) og kvalitative metoder, som jeg nå vil redegjøre for. De kvalitative metodene som er «lånt» fra kvalitativ forskning er i denne sammenheng eksempler fra egen praksis, noen utvalgte narrativ fra skjønnlitteratur og film, og et intervju med Masschelein fra K.U. Leuven i Belgia om pedagogisk frihet. Disse tre tilnærmingene er lånt fra kvalitativ metodologi, men er omformet og tilpasset det fenomenologiske formålet. Det betyr at eksemplene fra egen praksis er forstått som eksempler på fenomenet frihet og derfor beskrivelser av konkrete situasjoner der frihet på en eller annen måte kommer til uttrykk. I kvalitativ forskning handler eksempler (narrativ eller fortellinger) om (en gruppe) menneskers perspektiver, meninger, holdninger eller syn på noe. Skjønnlitteratur og film er brukt på samme måte som eksemplene, som konkrete beskrivelser

---

<sup>17</sup> <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/vocatio/>

av fenomenet. Og intervjuet med Masschelein (2018), som kan anses som et ekspert-intervju i kvalitativ forskning, er orientert til fenomenet pedagogisk frihet, og brukes i fenomenologisk sammenheng på samme måte som filosofisk og pedagogisk litteratur, nemlig som en slags foredrag av refleksjonene mine i analysen av fenomenet frihet. Jeg vil gjøre rede for noen av de kvalitative og etiske dilemmaene jeg har opplevd knyttet til tre tilnærmingene i neste avsnitt: Kvalitativ forskning og praksisens fenomenologi - noen dilemma jeg ser.

### **Kvalitativ forskning og praksisens fenomenologi - noen dilemma**

Praksisens fenomenologi er altså ikke en kvalitativ metodologi, men består av en kombinasjon av filosofiske, filologiske og kvalitative metoder. Detaljer og begrunnelser for dette er presentert og diskutert over. I denne delen av metodekapittelet vil jeg vurdere noen av de dilemmaene jeg ser når det gjelder de kvalitetene som må tilhøre all forskning, men som kan ha ulike uttrykk i ulike metodiske tilnærminger. Jeg bruker kvalitativ metodologi og fenomenologi som utgangspunkt for de dilemmaene jeg ser.

I følge Denzin og Lincoln (2011) er kvalitativ forskning et eget selvberettiget forskningsfelt: «*Qualitative research is a field of inquiry in its own right*» (s.3). Kvalitativ forskning omgis av en kompleks, sammenhengende «familie» av begrep, konsepter og antagelser. Dette inkluderer mange ulike tradisjoner, mange ulike kvalitative forskningsperspektiver og metoder knyttet til kulturelle og fortolkende studier. Denzin og Lincoln (2011) nevner følgende eksempler på metoder og tilnærminger: «... *case study, politics and ethics, participatory inquiry, interviewing participant observation, visual methods, and interpretive analysis*» (s.3). Kvalitativ forskning er praksis med fortolkende materiale som gjør, eller forsøker å gjøre verden, eller deler av den, synlig for oss. Dette innebærer en naturlig tilnærming til verden, hvor forskerne studerer ting i deres naturlige miljø og forsøker å tolke situasjoner, begrepet, forståelser i tråd med den sosiale og kulturelle betydning, tolkning og mening som vi mennesker legger i det. Kvalitativ forskning er en «*situated activity*» (s.3), hvor forskeren er lokalisert i verden, nærmere bestemt i en konkret situasjon som er utgangspunktet for forskningen.

Kvernbekk (2008) peker på et potensielt insider-problematikk som problem eller dilemma ved kvalitativ forskning. Forskningen drives på en måte mot individualisme ved at informasjonen vår blir stadig mer presis og detaljert, og dermed også stadig mer spesiell. Forskningen gjelder dermed i verste fall ikke for andre enn noen få spesielt interesserte og blir i liten grad generaliserbar. Faren er at «alt», på en måte blir sant. Det som er sant for meg er sant for meg og det som er sant for deg, er sant for deg, og det er ikke nødvendigvis slik at våre subjektive sannheter støttes, møtes, deles eller

valideres av hverandres erfaringer (s. 169 - 170). Løgstrup peker på dette som et grunnproblem i all forskning og i all mellommenneskelig kommunikasjon når han sier: «*En allerførste forudsætning for at øve pression i samvær, er at vi intet kan forstå uden at slå følge med den der taler eller skriver*» (1982, s.13). Murdoch (2003) sier det slik: “*We learn through attending to contexts, vocabulary develops through close attention to objects, and we can only understand others if we can to some extent share their contexts (often we cannot)*” (s.31). Jeg forstår dette som å forsøke å dele oppmerksomhet mot noe, ved at vi er villige til å lytte til hverandre, ved å forsøke å høre oppmerksomt etter det den andre formidler, er en nøkkel til kommunikasjon, til dialog. Å lytte til den andre, er slik jeg forstår det, å gi rom til den andre, for eksempel ved å være stille og følge med, men like fullt ved å bry oss om det den andre kommer med og forsøke å glemme eller å fortrenge mitt eget; det som jeg er mer opptatt av, som jeg syns er viktigere og i stedet virkelig gjøre en innsats med å delta i den andres presentasjon. På samme måte tenker jeg innstillingen bør være i forskning: at vi ikke blir så opptatt og oppslukt av eget perspektiv og formidling at vi rent glemmer å prøve å se og høre andres arbeid, at vi (igjen) blir forutinntatte og lukkede.

I et forsøk på å se fenomenet frihet fra flere ulike perspektiv har jeg forsøkt å tilnærme meg fenomenet gjennom flere «metoder», i en form for det Denzin og Lincoln kaller for triangulering og som er et alternativ til validering (s.5). Videre viser Denzin og Lincoln viser til Ellingson, (2011), som er kritisk til en *begrenset* forståelse av triangulering og som i stedet foreslår en postmoderne form, nemlig en krystallisering. I krystalliseringsprosessen fortelles den samme historien fra «... *different points of view*» (s. 5). På denne måten blir triangulering en måte å vise multiple virkelighetsbrudd samtidig. Hver av metaforene bidrar til å skape en samtidighet heller enn noe sekvensielt eller lineært. Leserne er på den måten invitert til å utforske konkurrerende eller ulike perspektiv på et fenomen: «*to become immersed in and merge with new realities to comprehend*» (Ellingson i Denzin og Lincoln 2011, s. 5). Jeg har forsøkt noe som kanskje kan kalles krystallisering ved å utforske fenomenet ‘pedagogisk frihet’ fra flere metodiske perspektiv, slik at hvert perspektiv bringer frem ulike aspekter ved fenomenet heller enn å bekrefte hverandre. Dette har jeg gjort ved å bruke metodene knyttet til praksisens fenomenologi (filosofi, filologi og kvalitativ metode), og å knytte sammen innsikt hentet fra intervju, praksiseksempler og skjønnlitteratur/film med egen refleksjon.

### **Vitenskapens kriterier på vitenskapelighet prøvd på fenomenologi**

Kvernbekk (2012) hevder at det fins eksterne og interne kriterier for forskning. Eksterne kriterier er kriterier som kommer fra omverdenen, som omhandler vitenskapens «*legitimitet i samfunnet*» (s.74).

Eksterne kriterier gjenspeiler på en måte samfunnets behov. Et eksternt kriterium fordrer at forskning er til nytte for noe - det er noe vi (samfunnet) trenger eller ønsker å finne ut av. Dette er et kriterium som ingen form for vitenskapelig aktivitet helt kan heve seg over (s. 74). Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (1995), setter spørsmålsteget ved hvilke motiver som er gode nok begrunnelser for valg av tema i forskning og Svendsen (2003) fremhever at legitimering av motiv ofte handler om en urimelig logisk stringens som blir «enerådende» for forskningen i en kultur. For eksempel gjøres det ofte rede for både rimelige og urimelige motargumenter i tillegg til at man kan vise kjennskap til det andre har skrevet på området, noe som tillegges stor vekt. Forskningens relevans kan her til sammenligning få liten betydning (s.133). Men det er likevel ingen grunn til å trekke i tvil at det er og bør være et krav til forskning at den skal ha relevans. Utfordringen for forskeren er å redegjøre for hvilken type relevans, hvordan en forstår relevans, graden av relevans og relevans for hvem. Kversøy (2018) problematiserer nettopp spørsmålet om forskningens relevans, Han skriver at det er fristende å tenke relevans som det å få resultater publisert i internasjonale tidsskrifter og å få artiklene sitert i «*de rette vitenskapelige miljøene*» (s. 91). For Kversøy er spørsmålet om relevans først og fremst knyttet til at forskningen skal være relevant for dem som er involvert direkte eller indirekte slik at disse utvider sin mulighet for medvirkning i samfunnet. Dette er et viktig kriterium i all forskning, også i fenomenologi. I fenomenologi er relevans i tillegg knyttet til at «saken selv» er fokus for forskningen (Husserl 1931), og at den enkeltes opplevelse av saken selv er hovedanliggende (van Manen 2014).

Kvernbekk (2012) hevder at forskningens indre kriterier rettferdiggjøres gjennom vitenskapens hovedmål som hun formulerer som «... *vekst i innsikt og erkjennelse*» (s. 74). Hun fremhever tre kriterier det er umulig å komme utenom. Det er kriterier som er «*konstituerende for vitenskap*» (s.60), for «*forskning som har som formål å skape kunnskap om ulike fenomener i verden*» (s.74). Poenget til Kvernbekk (2012), er at forsøk på å eliminere eller omgå disse tre kriteriene, ender med utsagn som slår seg selv i hjel, som er selvmotsigende eller ulogiske. Hun mener derfor at all forskning nødvendigvis, på en eller annen måte må hvile i disse kriteriene, i en slags basis om at vi kan enes om *noe*, et utgangspunkt om en felles forståelse om «*sannhet, objektivitet og rasjonalitet*» (s. 75).

Lincoln, Lynham og Guba (2008) viser til flere forskere (Schwandt, Scheurich og Smith i Lincoln, Lynham og Guba 2008), som foreslår å si farvel til kriterier som regulerer kvalitativ forskning når det gjelder hva som er korrekt/ukorrekt, sant/usant. Lincoln, Lynham og Guba (2008) viser også til Noddings, som sier at jakten på å rettferdiggjøre vår forskning ofte tar oss stadig lengre vekk fra moral (Noddings i Lincoln, Lynham & Guba, 2008, s.121-123). Både Bauman (2009) og Murdoch



(2003) hevder at selv-rettfærdiggjøring og moral er motpoler. Bauman (2009) fortsetter med å hevde at kjernen i moral er ambivalens og at moral unndrar seg verifisering. I den grad vår handling *kan* rettfærdiggjøres, er rettfærdiggjøring en kraft som rettes innover mot meg, og som handler om å tilfredsstille mitt eget ego. Moral, derimot har alltid å gjøre med vår neste, og er en «kraft» vekk fra meg selv og er vanskelig å begrunne. Selvrettfærdighet er forsøk på begrunnelse av egne handlinger, mens moralske handlinger aldri helt kan begrunnes. Bauman (2009) sier: «*Morality is neither orderly nor logical*» (s. 78).

### Om sannhet

Hva er sannhets-gehalten i oppgaven (på hvilken måte kan oppgaven sies å være sann)? Kvernbekk (2012) hevder at sannhet er et internt kvalitetskriterium for forskning og refererer til Jerome Bruner (i Kvernbekk, 2012), som skiller mellom «*paradigmatisk og narrativ forskning*» (s.55).

Paradigmatisk forskning er: «*logisk vitenskapelig og opererer med generelle årsaker, tidløshet, universelle forklaringer, empirisk evidens, konsistens og sannhet*» (s. 55,56). Den narrative, derimot «*søker forklaringer som er partikulære og kontekstsensitive, den ser på intensjoner og handlinger, den er tidsbundet og den etablerer ikke sannhet*» (s.56) Jeg forstår dette som at de to typene forskning er inkommensurable; «*de utgjør forskjellige felt, og kriterier fra det ene kan ikke brukes i det andre*» (s.56). Dersom fenomenologi «må» kategoriseres, plasseres i en av «båsene», er min tolkning at fenomenologi hører «mest hjemme» i den narrative forskningen. Likevel høres det ikke helt bra ut: ... *den etablerer ikke sannhet*. Hva skal egentlig det bety? At forskningen er usann eller fantasi? Eller er det mulig å få øye på en annen form for sannhet? Denzin og Lincoln (2011) argumenterer for kvalitativ forskning som en type forskning som er engasjert og som bryr seg, som forplikter seg og tar moralsk ansvar blant annet mot urettferdighet og brudd på menneskerettigheter (s.11). En slags verdibasert sannhet. Som Lingis (2004) sier, at sannhet er å se: se det som overgår det mulige, se det som det er intolerant, å se «*what exceeds the possibility of thinking*» (s.199).

Van Manen (2014) skiller mellom to typer for sannhet: det romerske begrepet «*veritas*» (s.342) og det greske begrepet «*aletheia*» (s. 342). I kvalitative metoder har sannhetssøkingen vanligvis blitt drevet av det romerske begrepet *veritas*, som er knyttet til det å «beseire» sannheten, ved hjelp av diskurser «*means of discourses*» (s.342) og kognitive teorier. Det er en *opplevelse* av sannhet. Kunst er en måte å formidle sannheten, ikke som vanlig kunnskap, men som noe som forteller oss noe om verden, som for eksempel et dikt, en sang, eller et bilde som rører oss. I fenomenologi presenteres hovedsakelig sannheten som *aletheia* som betyr, å formidle, avsløre, trekke ut (og trekke seg tilbake) og åpne og er avledet av studiet av mening og meningsfullhet. Bouvrie (2019) hevder at *aletheia*

stammer fra gresk mytologi og betyr «*sannhetens gudinne, «den personifiserte» sannhet»*» (s.1). Van Manen (2014) skriver: “*Aletheia is the movement of truth that does not rely on an adjudication between the true and the false in terms of fixed principles*” (s.342, 343). Videre sier Van Manen (2014) at vi bør anerkjenne og omfavne denne «umuligheten», som karakteriserer all kvalitativ forskning som den sanne forskning. Det er med erkjennelsen om at menneskelig erfaring er knyttet til en fjern nåtid, som bare kan bli tilgjengelig gjennom en fortid som det ikke er mulig å gjenskape, at fenomenologi fremtrer med sitt vesen: den mest radikalt reflekterende og mest krevende tilnærming til studiet av livet slik vi *lever* det (Van Manen, 2014, s.60). *Aletheia* er det som viser seg for oss, som presenterer seg for oss. Samtidig er det alltid noe som holder seg skjult for oss. *Aletheia* står i en kontrast til det som er skjult, det som trekker seg vekk. Tingenes vesen, virkeligheten, hvordan verden er og egenskaper ved fenomenene i seg selv, vil alltid bare være delvis tilgjengelig og sansbare for oss. Vi (menneskene) kan i varierende grad være vitne til hvordan ting (fenomener) avslører seg for oss, men det er ikke vi som bestemmer over det, kontrollerer det eller tvinger *aletheia* frem. Det som er mest sant for oss, er hvordan fenomenet fremstår, hvordan det avslører seg for oss. Alle fenomen innehar (eier, har, er) sin egen sannhet om hvordan fenomenet er i seg selv. Sannhet er et slags «varemerke» ved tingen (i motsetning til hos Platon, hvor det er *vår* ide om tingen som er det sanne, (Winter-Jensen, 1999)). Sannheten (virkeligheten) er som den er. Men, kan vi få øye på den? Hva kan vi se? Hvor mye kan vi se - hva avslører seg for oss? Hva skjuler seg? Sannhet handler altså om *å se* - for å få øye på det som kan avsløre seg av fenomenets vesen. Slik jeg forstår det, tar fenomenologi, sannheten minst like langt som Kvernbekk (2012) hevder er tilfellet for kvalitativ forskning, for i fenomenologi er det enda mer ønskelig at forskningen skal berøre oss, gjøre inntrykk på oss og bety noe for oss, ikke bare som «store hoder», men som hele mennesker. Som Lingis (2004) sier: «*Truth means seeing what exceeds the possibility of seeing, what is intolerable to see, what exceeds the possibility of thinking*» (s.199).

### **Om rasjonalitet**

Caprona (2013) forklarer at rasjonell betyr: «*fornuftig. Av latin ratio «beregning, fornuft ... ratio er avledet av latin reri «telle, tenke, vurdere...»*» (s.952), videre definerer Caprona (2013) fornuft slik: «*(gjennom middellavtysk vornuft «det å fornemme») Nemen er beslektet med norske nem «snar til å lære»*» (s. 936).

På hvilken måte kan oppgaven sies å være rasjonell? Løgstrup (1982) hevder at vi lever i samfunn som i økende grad er rasjonelle. Det betyr ikke at vi forstår mer enn før, men at samfunnet er blitt mer beregnelig. Det er en stadig økende grad av funksjoner i samfunnet som følger mål-middel

tenkning. Løgstrup (1982) fremhever også det positive ved den økende kausaliteten, i forhold til bla. rettsikkerhet, helsevesen og tilgjengelighet på varer og tjenester for vanlige forbrukere. Men, det er noe upersonlig ved denne formen for instrumentell rasjonalitet, som likevel ikke har enerett på å kunne kalles rasjonell. Løgstrup (1982) skriver om en annen type rasjonalitet: de ubetingede livsytringer, som bla: åpenhet, tillit, medfølelse, tilgivelse, indignasjon, håp. Det er livsytringene som er grunnlaget for vår rasjonalitet.

Skjervheim (2019) kritiserer også synet på at det rasjonelle er ensbetydende med kausalitet: mål-middel tenking. Han hevder at dette er en intellektuell feil, eller misforståelse. Ideen om at det ikke fins grenser for hvor kausaliteten skal råde, og at den dermed pådyttes andre områder som Skjervheim (2019) kaller for praktiske, hvor kausalitet rett og slett ikke hører hjemme og kan være direkte ødeleggende. Skjervheim (2019, s.8) peker for eksempel på at fenomenet som «*tillit*» ikke følger mål-middel tenkning men likevel i høyeste grad kan være en rasjonell handling.

Bertelsen & Bøe (2016) hevder at vi beveger oss mellom to ulike typer «samfunn» - det rasjonelle samfunn (hvor diskursen finnes) og «*the community of those who have nothing in common*», (hentet fra Lingis, 1994) som et begrep om det som ligger utenfor vår diskurs. I det rasjonelle samfunnet opererer vi innenfor det forventede (det som det er mulig å forvente) og vi kan oppleves som representanter for noe, et syn en retning etc. og er på den måten erstattelige. Varighet (og forutsigbarhet) er essensielt i det rasjonelle samfunnet. I utenfor-samfunnet er øyeblikket, her og nå det sentrale. Hvem som snakker, det unike, stemmeleie – er viktigere enn innholdet i det som blir sagt. Når det dukker opp noe nytt – utenfor «boksen», noe nytt som vi ikke helt forstår eller kan kontrollere, men som likevel fins og som det likevel kan være mulig å anerkjenne som en del av denne verden; «*you carve a slot in time and space for the event of subjectification to happen*» (s.372). Utenfor-samfunnet fins som et mulig brudd på arbeidet i det rasjonelle samfunnet og kommer til live når vi gir respons til hverandre, når vi anerkjenner hverandre; «*it comes into existence when one speaks in one's own voice, with the voice that is unique, singular and unprecedented. The voice that has never been heard before*» (Biesta, 2004, s.318-319, i Bertelsen & Bøe, s.373).

Heidegger (2004) hevder at mennesket er et rasjonelt dyr: det vesenet som kan tenke (i det minste har potensiale for å kunne tenke). Fornuft utvikles gjennom tenkning. Men, for å være i stand til å tenke, så må vi lære det først. Vi lærer å tenke, ved å gi vår oppmerksomhet til det som opptar oss essensielt i øyeblikket. Alt som fremprovoserer tanker, kan lede oss til å tenke. Filosofer er *tenkere* og det er tradisjonelt i filosofi tenkning virkelig foregår. Det å være opptatt av filosofi er likevel

ingen garanti for at vi er klare til å kunne tenke. Vi strekker oss ikke nødvendigvis ut og snur oss mot det som vi *burde ønske* å tenke på. Det som vi burde tenke på har snudd seg vekk fra oss for lenge siden, sier Heidegger (2004), derfor er det forskningens utfordring å gi seg tid og rom til å lytte til virkeligheten og la seg tiltale av de spørsmål som virkeligheten aktualiserer.

Biesta (2001) refererer til Derrida, som hevder at vi i vår vestlige tradisjon misforstår når vi tror at fenomen kan presenteres (tekst) utelukkende ved egen hjelp, som noe selv-tilstrekkelig, selvsagt eller selv-innlysende. Han skriver:

presence cannot present itself, but needs the “help” of what is not present, of absence. This puts the non-present in a kind of double position. On the one hand the non-present is what is totally different from what is present. And yet the presence upon which its definition depends can itself only be articulated with the help of that which it is not. (Derrida i Biesta, s.39)

Derridas utsagn problematiserer det objektivt gitte, det som er tilstede som selvinnlysende, ved å se det i forhold til det som ikke er der. Det som er der, det vi ser, er der på grunnlag av det vi ikke ser. For eksempel er det å oppfatte noe som et maktuttrykk basert på at vi har en tanke om hva fraværet av makt kan være. Et annet eksempel, mer konkret, er at vi opplever at vi er i et fremmed land bare fordi vi har et (annet) sted som vi kaller hjem (som er fraværende men likevel tilstede for oss for at vi skal kunne si at vi er på reise).

Heidegger (2004) hevder at vi for å forsøke å holde oss unna det å være fordomsfull må *lytte*. Det er ikke mulig å gi et svar, eller en tydelig definisjon på hva tenkning er. I den vestlige delen av verden har tanker om tenkning blomstret og blitt «logikk». Spesielt i de Anglosaksiske land, blir logikk ansett som den eneste formen for «skikkelig» filosofi, fordi resultatene og prosedyrene forsikrer et utbytte i den teknologiske verden. I Amerika og i andre land, har logikk begynt å ta makten fra «ånden» (spirit - det åndelige) og har slått seg sammen med psykologi og sosiologi.

Men, er det ikke slik at når retninger innen forskning, som kanskje oppleves som politisk korrekte, og ofte er kvantifiserbare, tillegges stor eller all autoritet, at det blir en form for reduksjonisme ikke av teori, fag eller vitenskap, men av livet vi lever – som alltid er sammensatt, komplekst og som kommer uten bruksanvisning? Er det noen som beriker seg på slik trangsynthet? Er det kun en misforståelse eller blir vi bevisst forledet til å tro på «gufset fra fortiden», fra modernismen, hvor man trodde at alt kan målstyres, effektiviseres, planlegges, styres og kontrolleres?

Van Manen (2014) sier:

We think we know why other people are philosophically, psychologically, or ideologically trapped in a circle of a pity perspective, since we ironically believe that we have a larger view that can reduce everyone else's view to a mere "*perspective*". (s.17)

Jeg forstår sitatet av Van Manen (2014) også som et eksempel på det Heidegger (2004) snakker om: at vi kan bli «blinde» i våre forsøk på å se. Selv om vi ser noe, vil noe annet skjule seg for oss. Van Manen (2014) påpeker en mulig fallgrube i forskning, nemlig at vi blir så opptatt av å formulere vårt eget syn, at andres perspektiv tilsløres og blir mindre viktige for oss.

Forskjellen mellom det rasjonelle og fornuft, som Caprona (2013) viser over, illustrerer etter min mening, hvordan det har sneket seg inn en misforståelse i samfunnet, i forskning og i skolen. Løgstrup (1982) og Skjervheim (2019) peker på noe av det samme: at det å regne, telle og vurdere - at det kvantifiserbare har fått en ufortjent høy status. Det kan kanskje virke som om det er noe som er blitt gjemt for oss. Det kan virke som Capronas (2013) definisjoner er glemt eller har gått oss hus forbi: det at det rasjonelle peker på fornuft, som igjen peker på det å *fornemme*, som etymologisk stammer fra middelnedertysk *vornemen*; altså å oppfatte gjennom sansene. Å bruke de fem sansene våre; syn, hørsel, lukt, smak og følelse, oppmerksomt, i en sanselig tilstedeværelse, slik at jeg kan registrere viktig og meningsfull informasjon om verden jeg lever i. At jeg forsøker å la være å blokkere mine egne sanseintrykk, men at jeg gir plass til dem og at jeg klarer å skille det viktige fra det uviktige.

Lingis (1994) viser at rasjonell kommunikasjon og «en annen type» kommunikasjon lever side om side i møtet mellom mennesker (*viii-ix*). Poenget hans er at den rasjonelle kommunikasjonen «snakker» om det som er generaliserbar kunnskap, og den som snakker er dermed et talerør for det som alle kunne sagt. Den rasjonelle kommunikasjonen følger allment aksepterte normer og regler og fungerer når vi representerer det majoriteten er enige om. «Den andre typen» kommunikasjon er min egen stemme, den unike stemmen, som trengs når noen uventet og ikke-planlagt skjer og det er behov for tilstedeværelse og direkte konkret tilknytning til en situert hendelse eller handling. I enhver kultur trengs begge kommunikasjonsformene, men problem oppstår dersom bare den rasjonelle kommunikasjonsformen blir verdsatt og akseptert. Burde det ikke være av stor betydning i pedagogisk sammenheng at denne andre typen språk blir brukt? Dette er det språket som er eksistensielt, demokratisk og åpent, og som tillater samtale om livsspørsmål som liv og død, frihet, makt, ansvar, ensomhet og andre eksistensielle temaer (Sævi 2014).

### **Andre forskningskvaliteter**

I det følgende, beskrives oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Hvilke kriterier skal anvendes i en oppgave som ønsker å strekke seg mot fenomenologi, men som samtidig «låner» metoder som intervju, review og narrativ i et forsøk på krystallisering, fra kvalitativ forskning. Som Van Manen (2014) sier, så er fenomenologi en metode av metoder. Til og med motsetningsfylte og ulik omstridte filosofiske metoder kan bidra til innsikt (s.74).

### Om validitet

Kleven (2007) hevder at det ikke er så store motsetninger mellom validitet i kvantitative og kvalitative metoder og foreslår at det er mulig å bruke en kategorisering av validitet som er utarbeidet for kvantitative metoder, også innen kvalitative metoder, fordi validitet ikke dreier seg om hvilken metode vi bruker, men med hvilke slutninger vi trekker, slutninger som legitimeres av våre begrunnelser. Han skriver: «*Validity is a property of inferences, and the relevance of various types of validity depends of what kinds of inferences are drawn, not on what kind of methods used to collect the data*» (s.220). Praksisens fenomenologi er en «human science» men ikke en kvalitativ metode slik van Manen og andre innenfor denne tradisjonen forstår metode (van Manen 1997; 2014; Sævi 2014). Det betyr at validitetskrav til fenomenologi er nødvendig i likhet med til all annen forskning. Jeg vil forsøke å redegjøre for hvordan validitet forstås i fenomenologi. Van Manen (2014) hevder at det etymologiske opphavet til begrepet *validitet* er latinsk og betyr sterk, «*strong*» (s.347) og at kriteriet styrke absolutt kan brukes for å vurdere aksept og overbevisning av en fenomenologisk studie.

Mitt spørsmål er naturligvis om min tolkning av pedagogisk frihet er valid i fenomenologisk forstand? Hvordan skal det vurderes? Van Manen (2014) hevder at selv den mest konkrete, direkte og sakssvarende beskrivelse av en opplevelse aldri vil klare å gjenskape den nyanserte og fulle opplevelsen fra den gang en person gjennomlevde opplevelsen. Dette er likevel ikke grunnlag for å avvise det han kaller for eksistensiell validitet.

Reliabilitet er et begrep som ofte brukes i samme åndedrett som validitet. Begrepet reliabilitet handler «*om konsistens eller stabilitet i målinger*»<sup>18</sup>, og har å gjøre med om et resultat er pålitelig eller ikke.

Gadamer (1979) kritiserer moderne vitenskap for overdreven opptatthet av metode. Hans poeng er at det kun er en liten del av våre opplevelser og våre erfaringer som kan kontrolleres på en metodisk

---

<sup>18</sup> Store Norske Leksikon <https://snl.no/reliabilitet>

måte. I tillegg gir ikke moderne vitenskap tilstrekkelig plass til erfaringenes historisitet, men «klamrer» seg til ideen om at erfaring utelukkende er troverdig og gyldig, dersom den kan bekrefte. Både opplevelsens og erfaringens verdighet så å si, avhenger av hvorvidt den kan gjentas med samme resultat. Dette ville i så fall bety at erfaring avviser sin egen historie, fordi historie er noe som i sin natur ikke kan gjentas, Gadamer skriver: «... *we cannot have the same experience twice*» (s. 317).

Van Manen (2014) hevder at reliabilitet (som repeterbarhet eller etterprøvbarehet) er et inkommensurabelt kriterium for fenomenologiske studier. Det samme «fenomenet», eller den samme «begivenheten» kan uttrykke seg på ulike måter og ha svært ulike resultater, og det er nettopp fenomenets forskjellige uttrykk som kan gi ny og overraskende innsikt i fenomenet. Et hvert fenomen er forskjellig fra andre fenomen og har uttrykk som ikke på forhånd kan forutses eller kategoriseres (van Manen 2014). Det at en i fenomenologi ikke er opptatt av å bekrefte et fenomen gjennom mønster – dvs. at mange episoder eller intervjuer «sier det samme» - er en av de viktige forskjellene mellom fenomenologi og kvalitativ forskning. Fenomenologi er orientert mot det unike ved et fenomen, som nettopp gjør dette fenomenet til det det er, og ikke noe annet (van Manen 2014, s.28). Innsikt i fenomenets unikheter åpner mulighet for det som i fenomenologi kalles universalitet, som betyr at en oppnår en intersubjektiv forståelse av et fenomen på grunnlag av de ulike unike kvalitetene fenomenet har og som en kan «avdekke» i en fenomenologisk analyse. Dette er altså ikke det samme som generalisering, som betyr at et forskningsresultat gjelder for flere situasjoner enn den det er gjort innenfor. Universalitet handler om dybde og om innsikt i et fenomens unike kvaliteter, og altså ikke om bredde og omfang av et forskningsresultat, slik generaliserbarhet eller allmengjøring er definert<sup>19</sup>

Van den Berg (1964, s. 211) gir et eksempel på reliabilitet i praksis. *Jean Cocteau*, en kjent forfatter og fenomenolog går i en gate han gikk som barn på samme måte som han gjorde den gang. Han klarer ikke å gjenkjenne gaten og gjenskape opplevelsen han hadde som barn den gang han gikk den daglig. Men, etter hvert demrer det for Cocteau. Han bøyer seg ned i den høyden han var som barn og lar hånden skrape langs gjerdene og kledningen på husene slik han gjorde da han var barn. På den måten er det som om «*I obtained the melody of the past with my hand*», (s.212) skriver han. Han gjenkjenner det han hadde håpet på; luktene, inntrykkene, navnene og opplevelsene. Slik jeg tolker van den Berg (1964) så er eksempelet en metafor for en form for etterprøvbarehet eller kanskje heller

---

<sup>19</sup> Definisjon: «Den prosess hvor man ved å iaktta og sammenligne enkelttilfeller kommer frem til et allmennbegrep eller stiller opp en allmenn regel eller lov». Store Norske Leksikon <https://snl.no/generalisering>

forsøk på å gjenleve noe vi har opplevd før, selv om veien har forandret seg og kan virke fremmed og selv om jeg har forandret meg. Ingenting er nødvendigvis helt likt, men det er likevel mulig å dra kjensel på noe som er essensielt og som betyr noe for meg. Det kan være mulig å kjenne meg igjen i noe, dersom jeg forsøker å kjenne oppmerksomt etter. Dersom jeg er villig til å bøye meg, og ved å åpne meg opp for det som *er* og forsøke å se igjen.

### **Om generalisering**

I hvilken grad er det ønskelig at oppgavens funn generaliseres? Denzin og Lincoln (2011) mener at håpet innen kvalitativ forskning er å få en bedre forståelse av det aktuelle tema. Hvert unike studie, gjør verden synlig på en ny måte og innehar derfor ofte en forpliktelse til å benytte mer enn en fortolkende praksis i studiene. Denzin og Lincoln (2011) referer til Flick, som hevder at kvalitativ forskning har et multimetodisk eller triangulerende fokus. Dette er et forsøk på å sikre en dybdeforståelse av fenomenet som undersøkes. Objektiv virkelighet kan aldri fanges og vi kjenner til ting utelukkende gjennom hvordan tingen eller fenomenet representeres. Triangulering er ikke en strategi for validering, men er i stedet en alternativ validering. Kombinasjonen av multiple metodiske praksiser, empirisk materiale, perspektiver og observatører i ett studie, er en strategi som er ment å tilføre styrke, bredde, kompleksitet, rikholdighet og dybde til en undersøkelse (Flick, i Denzin og Lincoln, 2011, s.190).

I oppgaven er krystallisering, en måte å validere funnene, slik at slutningene som blir tatt baserer seg på betraktninger, på å forsøke å se på fenomenet (pedagogisk frihet) fra ulike vinkler, ulike ståsted og med ulike metoder.

### **Forskningsetikk**

Caprona definerer etikk som «*morallære. Av gresk ethikòs «sedelig» avledet av èthos (sedvane), som vi gjenfinner i låneordene etos «moralholdning; karakter, personlighet; kulturelt særpreg og etisk ...»* (s.934).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1995) skriver at god forskning ofte fordrer etiske vurderinger eller etisk refleksjon. Videre, presenteres en forståelse av moral som etikkens praksis, eller motsatt: etikk som moralens teori. Etisk refleksjon og selvrefleksjon fremholdes som en viktig verdi og som noe en bør arbeide med i forskning. Men, hvorfor det? Fordi det har en verdi i seg selv? Heidegger (2004) sier at vi tenker når vi taler. Slik jeg forstår det, så må vi tale, eller skrive for å kunne tenke ordentlig, fordi tanken ikke er ferdiglaget i hjernen, i ensomhet. Tanken må formuleres – virkeliggjøres, i den relasjonelle veven, som Arendt



(2006) skriver om, og i denne prosessen dukker nye tanker opp og ikke minst ting vi må ta stilling til ting – og vi kan bli provosert til å tenke, som Heidegger (2004) snakker om. Med mindre vi bare følger oppskrifter, eller råd fra eksperter. Og lukker igjen for andre impulser, for brudd og for nye muligheter. I arbeidet med masteroppgaven har jeg kommet fram til følgende momenter, som jeg mener krever etisk refleksjon eller vurdering:

Personvern, anonymisering og konfidensialitet er regulert av lov om personvern<sup>20</sup> og handler om rettighet til integritet, respekt og privatliv og til å unngå å bli krenket. Det ideelle er at hver av oss skal kunne bestemme over opplysninger om oss selv. Slik jeg forstår loven om personvern, så inneholder den mange detaljerte bestemmelser om hva som er gjeldende regelverk, innenfor norsk lov. Men kan vi forstå loven som uttømmende, at den inneholder alle bestemmelser som er nødvendige og alle eventualiteter? Er loven moralsk - kan vi sikre oss å opptre moralsk, så lenge vi følger loven? Eller er det et rom som lover og regler kanskje aldri helt kan fylle, fordi det vil være vanskelig å forutse og ta høyde for alt? Og hvis det skulle være mulig å detaljstyre, å bestemme alt ned til minste detalj, ville vi likevel ønsket det? Kanskje det kan være verdifullt for oss at det er noen områder som krever skjønn eller dømmekraft. Kan et slikt rom, hvor alt ikke er helt klart, planlagt og bestemt, få oss til å tenke, få oss til å bli mer menneskelige på en måte? Kanskje det kan gi oss en mulighet til å *handle*.

Christians (2008) foreslår at det trengs en fullstendig ny modell for forskningsetikk innenfor kvalitativ forskning. Han foreslår en etikk som fokuserer på sammenhengen mellom menneskelig handling og *det gode*. Utelukkende gjennom en moralsk dimensjon kan vi forstå meningen med:

human agency... The moral dimension must, therefore, be considered intrinsic to human beings, not as systems or rules, norms, and ideals external to society. Moral duty is nurtured by the demands of social linkage and not produced by abstract theory. (s.205)

Christians fortsetter: “*The verification standards of an instrumentalist system ...take away what neutrality aims to protect: a community of free and equal rational beings legislating their own principles of conduct*” (s.211). Hvordan er det mulig å forhindre at forskning blir instrumentalistisk og dermed utelukker det mest menneskelige ved oss? Hvordan kan forskning bli moralsk?

Diskusjonen om forholdet mellom etikk og moral føres også av Bauman (2009), som fremholder at

---

<sup>20</sup> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

noe av det mest menneskelige, og som også gjør oss til unike vesen, er at vi er ansvarlige for våre handlinger (s.19).

Slik jeg forstår fenomenologi, så er det rett og slett et forsøk på *det gode*, i Murdochs (2003) forstand. Ved å vise noe av verden, å gi lys til noe som kanskje ikke var opplyst, ved å forsøke å la *det* (et fenomen av denne verden – noe som fins) fremstå. Ved å la fenomenet avsløre seg for oss. Jeg forstår også fenomenologi på denne måten som nært beslektet med kunst. En ambisjon eller ønske om *ikke å sette* utøveren, kunstneren, forfatteren eller kanskje læreren i lyset, men om å lyssette eller fremheve noe av verden. Å vise noe. Som jeg har sett. Eller som *du* har sett. Som det kan være mulig å *se*. Jeg forstår fenomenologi som et forsøk på ærlighet og ydmykhet. Men, det er altså noe som vil skjule seg for oss. Vår egen forståelse av oss selv og av vår egen eksistens har store begrensninger, noe som fordrer ydmykhet i vår tilnærming til våre erfaringer, igjen som Murdoch sier det: «*Our destiny can be examined but it cannot be justified or totally explained. We are simply here*» (Murdoch, 1971, s.77).

Frihet er et så stort og viktig fenomen og har og har hatt så stor betydning og mening historisk sett, at det kjennes overveldende og litt skremmende å skrive om. Underveis i arbeidet med oppgaven, har det ofte slått meg: hvordan kan det være mulig å yte fenomenet rettferdighet og hvordan er det mulig å få frem alle viktige aspekter ved frihet. Når fenomenet avgrenses til pedagogisk frihet, så virker frihet tross alt både redusert og mer håndterlig. Likevel har jeg vært opptatt av en forståelse av pedagogisk frihet som en form for frihet, som er troverdig, som kan aksepteres som en gyldig tolkning eller del av «virkelig» frihet. Frihet er et fenomen som på den ene siden kanskje ikke bør eller kan defineres og låses for fast. Det virker urimelig, umulig og imot fenomenets natur, for hvordan kan frihet bindes fast, defineres skarpt, kontrolleres, bestemmes over, eies og styres? Kan frihet *temmes*? Kan frihet egentlig helt forstås? Med en helt klar definisjon eller forståelse er det kanskje ikke lengre frihet vi snakker om, men noe annet, i beste fall en form for betinget frihet. Likevel må begrepet frihet kanskje avgrenses, kategoriseres og tilpasses til en viss grad for i det hele tatt å kunne beskrives, slik at det kan skrives om på måter som kan være forståelige og meningsfulle. På den måten vil det å skrive om frihet, slik jeg ser det, nødvendigvis føre til en form for reduksjonisme. Jeg kan trolig ikke forholde meg til «alt». Eller som kanskje som Bauman (2009) sier: «*No freedom is absolute, all-embracing, limitless*» (s. 86).

På den andre siden oppleves det så godt og riktig å kunne skrive om frihet. Å kunne bry meg om noe som jeg er overbevist om, som virkelig er stort og viktig. Som har et så stort potensial for mening. Både forståelig og uforståelig, som en form for brudd eller en form for non-konformisme, som

Arendt (2006) var så opptatt av. Det kjennes så godt ut å skrive om noe som jeg tror kan bety noe. Som er en kontrast til mange andre ideer innen undervisning, som handler om makt, om å bruke mennesker som midler til resultater og om ny-liberalisme; om å optimalisere, effektivisere, maksimere, kanskje slik Pink Floyd synger om i «*Another brick in the wall*» (Waters, 1979) - om krav til å gå i takt – om meningsløse, umoralske, kapitalistiske og kortsiktige metoder, strategier – om ideer og krav til profit.

## Intervjuet

Veileder introduserte meg for Hannah Arendts (2006; 2012) tekster, våren 2017. I løpet av vinteren 2017/2018 fikk jeg en ide om å dra til Belgia og intervju Jan Masschelein. Jeg opplevde en nysgjerrighet på å treffe en som jeg hadde lest så mye av, som ennå er i fullt virke og som regnes som en kapasitet – en ekspert på området pedagogisk frihet. Samtidig trodde jeg at det kunne gi en ekstra dimensjon til oppgaven, at jeg kunne få vite noe mer, få en større innsikt i noe som var eksklusivt tilgjengelig i et intervju med en levende ekspert på området. Veileder støttet ideen om å intervju Masschelein og sendte ham en forespørsel om et intervju. Vi vurderte at sjansen for respons på den måten ville være størst (større enn om jeg hadde tatt kontakt direkte med Masschelein, som en av mange studenter). Masschelein svarte etter kort tid, vi avtalte å møtes og Masschelein, sendte meg en artikkel som skulle publiseres høsten 2018, skrevet av ham selv og Maarten Simons: *On the right to school from an educational perspective - Turning sons and daughters into pupils and students* (vedlegg 1: utskrift fra korrespondanse med Jan Masschelein).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (1995), hevder at når det er behov for ekspert kompetanse (*spesiell faglig kunnskap*) så er det vanskelig for andre å «fastslå om overtramp og feilvurderinger har funnet sted» (s.15). Det er selvfølgelig et dilemma i møtet med eksperter. Jeg kaller intervjuet med professor Jan Masschelein et «ekspert intervju Caprona (2013) definerer ekspert slik: «sakkyndig, fagmann. Av latin *expertus* «erfaren», avledet av *experiri* «erfare, prøve» (s.1187)». Jeg forstår intervjuet med Masschelein som en samtale der jeg var den faglig svakere part som fikk lære av ham som visste langt mer om og har publisert mye knyttet til temaet pedagogisk frihet. Intervjuet med Jan Masschelein vil bli publisert i *Phenomenology & Practice* i en forkortet og redigert versjon som også blir kommentert av meg (vedlegg 1: det redigerte intervjuet, vedlegg 2: korrespondanse mellom Masschelein og Sandvik og vedlegg 3: Korrespondanse ang. publisering av intervju).

Intervjuet med Masschelein er et såkalt semistrukturert intervju. Jeg informerte ham på forhånd pr. email og ga ham stikkord om hva jeg ønsket at vi skulle snakke om. I intervjuet stilte jeg Masschelein tilleggsspørsmål og intervjuet utviklet seg etter hvert til en faglig samtale.

På forhånd var det ikke noe mål om at intervjuet skulle være et fenomenologisk intervju (Van Manen, 2014, s. 314) Men, i etterkant kan intervjuet, slik jeg ser det, tjener intervjuet formålet med å utforske og bidra til refleksjon og til å heve min refleksjon over det eksperimentelle materialet jeg bruker i oppgaven. Van Manen (2014, s. 314) peker på at intervjumateriale nettopp kan være en ressurs for fenomenologisk refleksjon og på den måten føre til en rikere og dypere forståelse av menneskelige fenomen.

### **Selve intervjusituasjonen**

Fredag 20.06.18, dro jeg med tog fra Brussel til universitet Ku Leuven, hvor Jan Masschelein er medlem (tidligere leder) av *Laboratory for Education and Society (laboratoriet for utdanning og samfunn)*, og for *The research group Education, Culture and Society* (forskningsgruppen utdanning, kultur og samfunn). Jeg hadde forberedt meg i ukesvis, men hadde ikke mange notater med, kun noen få stikkord i en notisbok. Den siste tiden før intervjuet hadde jeg i tillegg til å lese artikler av Masschelein (2011a; 2011b), også lest Løgstrup (2006), *Den etiske fordring*, og Bauman (2009) *Postmodern Ethics*. Jeg hadde gjennom deres tekster fått tanker om at fenomenet frihet ville kunne ha noe med moral å gjøre. Intuitivt forsøkte jeg å nullstille meg ved å fortrenge mine forventninger til intervjuet, og ved å i størst mulig grad bry meg om tema. Wild (1967) hevder at uansett hvilket fenomen en skal forske på, så er det viktig at forskeren (fenomenologen) først må forsøke å kvitte seg sin partiskhet og sine preferanser, for ved å «*exercising this free act of self-negotiation or epochè... do we gain access to the phenomena ...*» (s. 249).

Jeg møtte Masschelein på hans kontor og gjentok hva jeg ville vite og hva jeg ønsket å bruke intervjuet til. Jeg fortalt at jeg er opptatt av frihet og pedagogikk og om noen av artiklene og bøkene jeg har lest, spesielt de som er av Masschelein selv og av Hannah Arendt. Vi snakket sammen i ca. en og en halv time. Intervjuet tok jeg opp med opptager som var lånt fra NLA høyskolen. Intervjuet ble gjort på engelsk som både er Masscheleins og mitt andrespråk.

Intervjuet er et ekspertintervju. Løgstrup (1982) sier at samfunnet i tiltagende grad er blitt et ekspertsamfunn, noe som har satt oss i følgende dilemma: vi kan enten resignere og innrømme at vi er uten kompetanse på ekspertens felt og overlate all makt (definisjonsmakt) til eksperten. Alternativt hevder Løgstrup (1982) at vi kan bli ekspertfiendtlige og avvise det som eksperten presenterer. Slik jeg forstår Løgstrup (1982), så regner han ingen av disse alternativene som spesielt gode, og foreslår

i stedet at vi bør prøve å slå følge med eksperten, så godt det lar seg gjøre og å følge godt med, fordi eksperter heller ikke er ufeilbarlige. Spesielt interessant i denne sammenheng, er Masscheleins (2018) utøvelse av «ekspert-rollen». I intervjuet sier han bla. at pedagogisk frihet handler om å innse at vi gjør feil – ikke bare gjør feil, men også rett og slett ofte begynner fra helt feil utgangspunkt, fra helt feile premisser. I tillegg sier Masschelein (2018) at vi i pedagogiske sammenhenger - «...*we really don't know what we are doing*» (s.137). Dessuten hevder Masschelein & Simons (2013) at pedagogen (kun) er en amatør som elsker verden (s.67).

Da jeg kom tilbake til Norge, transkriberte jeg intervjuet. Transkriberingen er på engelsk. Det er god lyd på opptaket. Intervjuet er i en muntlig stil og krever en del av den som skal høre det og tolke det. I perioder snakker Masschelein sammenhengende, men noen ganger utydelig og i deler av intervjuet er det pauser, veksling mellom meg som intervjuer og Masschelein. Noen ganger avbryter vi hverandre og flere ganger snakker vi i munnen på hverandre. Intervjuet ble på 34 sider, med standard innstillinger for Word (linjeavstand 1,5, skrift Times New Roman -skriftstørrelse 12). Intervjuet ble deretter redigert flere ganger, og den siste redigeringen (som er vedlagt), ble kuttet ned til ca. 6 sider. Alle versjoner av redigering av intervjuet er på engelsk.

Masschelein er informert om hva intervjuet skal brukes til og var informert på forhånd om tema frihet/pedagogisk frihet, som er tema som Masschelein vanligvis skriver om og arbeider med. Masschelein har fått tilsendt et par versjoner av det redigerte intervjuet, også den siste som er publisert i oppgaven, hvor han er oppfordret til å kommentere innholdet. Masschelein gav samtykke til å bruke intervjuet 02.10.18 (vedlegg 2).

## **Litteraturreview**

Hva karakteriserer et litteraturreview? Et litteraturreview er den litteraturen en bygger arbeidet sitt på. Det vil si den litteraturen som «finnes» om det emnet en selv er opptatt av og vil skrive om. Hammersley (2003) peker på, at et litteraturreview alltid representerer et utvalg av all den litteraturen som er tilgjengelig om et emne, og Schwandt (1998) presiserer at den litteraturen en velger dermed i utgangspunktet er basert på en fortolkning av hva som er viktig litteratur i tilknytning til ens eget behov og preferanse. For meg betyr dette at jeg har valgt litteratur som har noe med frihet eller pedagogisk frihet å gjøre og denne litteraturen er i hovedsak knyttet til den europeiske pedagogisk-filosofiske eller filosofiske tradisjonen. I referanselistene har jeg funnet interessante titler som jeg har lånt eller kopiert og gått videre med, og veileder har gitt meg råd om litteratur å lese og respondere på.

Eisenhart (1998) sier at et litteraturreview både skal være balansert, overraskende og utfordrende:

The intent to surprise – by challenging conventional or taken for granted thinking about ‘what’s happening here’ or what’s going wrong, and what might be done about it – is one hallmark of interpretive research. (s.392)

Litt senere i den samme artikkelen skriver Eisenhart:

Reviews that offer surprising and enriching perspectives on meanings and circumstances would have to shake things up, break down boundaries, and cause things or thinking to expand...they would reveal previously or unexpected possibilities...they would create a new but temporary order (stasis) for those things which were disrupted. (s. 394)

For meg har utvalget av litteratur ofte ført til overraskende og berikende innsikter. Ofte er det veileder som har anbefalt tekster. Selv har jeg søkt bredt og vært «altetende». Jeg har lest det jeg har kommet over om frihet. Jeg har søkt på bibliotekets søkemotorer, på google.com og på amazon.com etter interessant og relevant litteratur. Jeg har også benyttet youtube.com, hvor det ligger intervjuer, filmer og foredrag/forelesninger av flere av forfatterne jeg har brukt. Jeg har vært på Litteraturhuset i Bergen og hørt på foredraget *Hva vi snakker om når vi snakker om: frihet*, med Kaja Melsom, Lars Fr. H Svendsen og Espen Gamlund.<sup>21</sup> En viktig tekst (for meg), fikk jeg av min sønn, som er elev ved Sjøkrigsskolen i Forsvaret. Teksten som kadettene har som pensum, er hentet fra romanen *The Magus* av John Fowles (2005), og beskriver et grotesk og sterkt eksempel på det jeg forstår som en moralsk situasjon, eller et moralsk kryss. Historien utspiller seg på en liten øy i Hellas under 2. verdenskrig: to greske motstandsmenn er tatt til fange av nazistene, beskyldt for å ha tatt livet av to tyske Wehrmachtsoldater. Borgermesteren i den lille byen blir bragt til byens torg og fremstilt for følgende valg: han må ta livet av de greske motstandsmennene (han må slå dem i hjel), hvis ikke, vil han miste livet, sammen med 80 andre menn fra landsbyen, som nazistene har samlet. Hva skal borgermesteren velge; har han et valg? Hva er det etisk riktige å gjøre? Hva er det moralsk riktige å gjøre? Fins det en *regel* borgermesteren kan følge? Som Fowles (2005) skriver: «*in such situations you cannot think... I acted without reason. Beyond reason*» (s.431). For meg fremstår akkurat denne situasjonen som et sterkt eksempel, (som *selve* eksempelet ...) på «det moralske-krysset». Det moralske-øyeblikket som du aldri helt kan forberede deg på (Bauman, 2009), og som i Fowles’ (2005) beskrivelse både er bestialsk og dramatisk, og muligens derfor kjennes så sterkt. Jeg forsøker å forestille meg det ekstreme ubehaget i det nærmest umulige og grusomme dilemmaet borgermesteren står oppi hvor han er tvunget til en form for handling, der det å unngå å handle også

---

<sup>21</sup> <https://www.uib.no/fof/121320/hva-vi-snakker-om-n%C3%A5r-vi-snakker-om-frihet>

vil få fatale konsekvenser. Hva skal han gjøre? Hva er rett? Hva er godt, fins det noe godt - fins det en verdig utgang?

Hvordan har jeg lest tekstene? I Sherratts (2006) tolkning av Gadamer, (som er en kontrast til hennes tolkning av Schleiermacher), hevder hun at vi i våre fortolkninger ikke skal prøve å forstå det originale budskapet, men i stedet gjøre en ny fortolkning, som er en fusjon av fortidens og nåtidens horisonter. Hun sier «*Interpretation is the generation of a 'new' reading, one in which past and present fuse: a fusion of past and present horizons*» (Sherratt, 2006, s. 93). Jeg har lest tekstene slik Sherratt beskriver. De «gamle» tekstene har møtt meg som høyst relevante og aktuelle for pedagogisk praksis og tenkning.

Flere av de viktigste bøkene jeg har fått anbefalt, har jeg først lest fra perm til perm. Jeg har opplevd det som nødvendig, fordi det for meg har handlet om å bli kjent med stoffet og få en slags basisforståelse og oversikt over innholdet. Samtidig er den første gjennomlesningen tyngst. Da forstår jeg ofte lite av teksten. Den fremstår som nærmest truende i sin fremmedhet, og det å lese blir et langtekkelig «pliktløp» som jeg må presse meg en del for å gjennomføre. Jeg understreker likevel *alltid* noe ved første gjennomlesing. Det jeg understreker kan være noe jeg opplever å forstå, noe jeg ikke opplever å forstå, noe som oppleves som sterkt, riktig, meningsfullt eller noe som jeg opplever som feil – eventuelt til og med som provoserende – jeg understreker det som skiller seg litt ut. Ved tekster som jeg opplever som særlig vanskelige og hvor lite gir mening ved første gjennomlesing, er jeg spesielt opptatt av å lage noen kommentarer i marginen og streke litt under, for å gi meg selv noen referanser i teksten, noen holdepunkter til neste gang jeg leser teksten. For meg oppleves dette som en nyttig måte å gjøre det på, fordi det gjør det lettere å forstå teksten ved neste gjennomlesing. Da er det *noe* jeg i hvert fall kjenner igjen og har et slags forhold til. Viktige bøker og artikler har jeg lest flere ganger. Ved andre, tredje og fjerde gjennomlesing har jeg i større og større grad kommet «inn i tema» og da leser jeg stoffet på en helt annen måte; det dukker stadig opp nye ting som jeg opplever som interessant og meningsfullt, jeg hopper frem og tilbake i boken, det kommer stadig nye tanker og innfall, jeg blir ofte følelsesmessig påvirket, jeg skriver mye ned og jeg leser sjelden hele kapitler. Sherratt (2006) beskriver Gadammers hermeneutiske sirkel, som en enhet av mening. Dersom man har en feil forut-antagelse (forforståelse), vil denne avsløre seg i arbeidet med å gå frem og tilbake i teksten mellom forut-antagelse og tekst, med en opplevelse av at det er noe som ikke stemmer. Det vil føre til en ny forut-antagelse. Vår fortolkning blir dermed en pågående prosess (s.92). Jeg har skrevet responser til de fleste artiklene og bøkene jeg har lest. Responsene er som regel sammendrag, men det er også spørsmål, tolkninger, drøftinger og noen ganger også forsøk på formuleringer av forforståelse. Viktige tekster har jeg skrevet flere responser til. Responsene har blitt

levert til veileder i forkant av veiledningstimene, og ofte har jeg fått dem i retur med spørsmål og kommentarer. Det å skrive responser er tidkrevende, men for meg har det vært avgjørende for å få innsikt i tema. Da jeg begynte å skrive responser tenkte jeg at jeg kom til å bruke responsene ordrett inn i masteroppgaven. Men alle responsene er endret eller forkastet til fordel for nye tekster. Hensyn til siterte forfattere/forskere er ivaretatt ved å ha etterrettelige kildehenvisninger, men også ved å behandle tekstene ansvarlig og oppmerksomt, for eksempel uten å stille opp «stråmanns-argumenter», men ved å legge et grundig arbeid i å sette seg inn i tenkningen og teoriene som er brukt i oppgaven.

## Min forskningsprosess

Wild (1967) hevder at for å kunne ha en mulighet til innsikt i verdens fenomener slik de virkelig er, må vi forsøke å åpne oss opp ved å spørre: «*what do they really mean?*» (s. 249). Vi kan ikke forstå menneskers frie *handlinger* uten «*participating in this same freedom*» (s.249). Denne innsikten har betydning for hvordan vi forsker i møte med menneskelige fenomen, som for eksempel pedagogisk frihet. Van Manen (2014) peker på at vi kan få tilgang til menneskelige opplevelser ved å be folk om å skrive ned opplevelser i det han kaller «*lived-experience descriptions*» (s.314). Det handler om å beskrive hendelsen slik som den ble levd, og unngå kausale forklaringer, generaliseringer og abstrakte fortolkninger. En forsøker å beskrive sinnstilstanden: følelsene, humøret, stemningen med fokus på en bestemt hendelse. I en opplevelse med fokus på noe som skilte seg ut som spesielt livaktig, med oppmerksomhet mot hvordan det sanselige, konkrete øyeblikket var. Samtidig skal en forsøke å unngå å idyllisere, men tilstrebe et nøkternt språk. De sosio-realistiske forholdene; at hendelsene skjedde slik eller slik, i en bestemt setting er av mindre betydning enn at det er en *plausibel* opplevelse og at opplevelsen beskriver et aspekt ved fenomenet en undersøker. Van Manen (2006) sier at det er i mens vi leser og skriver at innsikt oppstår: «*One does not write primarily for being understood; one writes for having understood being*» (s.721). Et fenomenologisk arbeid, eller som denne masteroppgaven - et fenomenologisk orientert arbeid, består i å utforske et fenomen. Dette er en kontrast til hvordan Denzin & Lincoln (2011) hevder at en skal presentere narrativer, som er undersøkelse som er: «*a form of inquiry that analyses narrative, in its many forms, and uses a narrative approach for interpretive purposes*» (s.563). Denne forskjellen har å gjøre med at en i fenomenologi utforsker et fenomen og menneskers opplevelser av fenomenet er eksempler på ulike kvaliteter ved fenomenet, mens en i kvalitativ forskning utforsker hendelser som beskrives i narrativer og hvert narrativ er et eksempel på hendelsen selv. Slik jeg forstår det, er det to ulike måter å forske på.



I tiden før intervjuet med Masschelein (2018) fortsatte jeg å undersøke fenomenet frihet fra ulike perspektiv, ved å lese artikler og bøker, ved å skrive responser, gjennom samtale med veileder, men også gjennom samtale med familie, venner og kollegaer og gjennom refleksjon. Det fins uendelig med fenomen, overalt i verden og med tallrike uttrykksmuligheter. Derfor er ikke fenomenologisk forskning nødvendigvis begrenset til bestemte tradisjonelle metodiske fremgangsmåter, men kan gjenkjennes og identifiseres også i kulturelle uttrykk som språk, film og kunstverk (van Manen, 2014). I mitt tilfelle har spesielt samtaler og diskusjoner fungert slik at jeg har fått anledning til å høre meg selv tenke. Da dukker det opp spørsmål, som ofte er kritiske og vanskelige, aporier som jeg gjerne har tatt med meg tilbake og «hatt i bakhodet» når jeg har lest. Refleksjonene mine har ofte hatt form av «grublerier». Når det har vært et dilemma som jeg har vært opptatt av, har det innimellom fulgt meg natt og dag. For eksempel har jeg grublet mye over spørsmål som: har mennesket fri vilje? Hva er forholdet mellom moral og frihet? Hva skal vi med frihet - hvorfor er frihet så viktig? Hvor fins friheten og hvordan ser det ut? Er frihet en utopi eller en illusjon? Er det mulig for meg å *gi frihet* til et annet menneske? Ofte har jeg våknet midt på natten av at en (for meg) spennende tanke har dukket opp. Jeg har etter råd fra veileder forsøkt å skrive ned slike innfall med en gang. Spesielt mens jeg har lest, men også mellom «grubleriene», har det dukket opp minner fra praksis. Murdoch (2003) hevder at det er et trekk ved tanken at den følger sin egen vei, uten min innblanding: «*without the intervention of my will*» (s.5). Og Van Manen (2014) sier at vi uansett er for sent ute til å «fange» øyeblikket; “*No matter how the moment of the now is conceptualized, the point is that we are always too late to capture it, and therefore we will never know its full meaning and significance*” (s.59). Min refleksjon over hva frihet er og hvordan den ser ut i pedagogisk praksis har nettopp hatt preg av å gå sin egen vei, og av å møte fenomenet sine mange komplekse, motsetningsfylte og kanskje også ofte “ugjenkjennelige” uttrykksmåter.

Mine egne minner fra praksis har jeg noen ganger opplevd som overraskende relevante for en eller annen problemstilling som jeg har holdt på med. Jeg har skrevet ned mange slike eksempler fra praksis. Et utvalg av disse eksemplene er brukt i oppgaven. I eksemplene er det foretatt anonymisering av personer. Konteksten er også litt endret, slik at de jeg skriver om ikke skal kunne kjennes igjen. Når jeg har skrevet eksemplene, så har jeg fokusert på å beskrive hendelsene så enkelt og så «ujålete», som jeg kan. Jeg har vært opptatt av og bestrebet meg på å la være å falle for fristelsen til å pynte på dem, for å forsøke å selv fremstå i et bedre lys eller for å utbrodere historiene. Jeg har likevel ikke hatt *fokus* på å skrive fenomenologisk. Fokuset har vært på selve historien. Van Manen (2014) beskriver fenomenologiens forhold til saken selv, virkeligheten, nettopp ved å si at vi først kan reflektere over et fenomen dersom det er så konkret, umiddelbart, enkelt og poengtert som i

virkeligheten. Å beskrive eksemplene eller historiene har for meg vært en slags ren innlevelse. Jeg har ikke opplevd det som noen «kostnad» å skrive dem. Eksemplene har kommet av seg selv, mens jeg har holdt på med andre ting. Den første historien dukket opp mens jeg leste Lingis (1994). Jeg leste om å ofre seg for andre, om lidenskap og ekstase i *Trust* (2004). Jeg fikk først blandete følelser av å lese Lingis. Det var på en måte så flott, nærmest overveldende. Lingis har en egen måte å skildre det å se, det sanselige, tilstedeværelse, det ekte, det å ofre seg for noe og det å leve. Opplevelsen av å lese Lingis var altså for meg sammensatt. Det var både inspirerende vakkert, men også forstemmende og provoserende. Det var tanke-provoserende, som Heidegger (2004) kaller det for. Det vekket noe i meg. Teksten hans nærmest spurte meg, utfordret meg: *Hva har du opplevd da – hvilke erfaringer har du?* Jeg begynte å skrive ned eksempler fra min egen pedagogiske praksis; fra skolen, fra barnevernet og fra idrett – men også fra helt andre situasjoner i livet, som opplevdes å ha en relevans eller en sammenheng med temaet jeg utforsket: *frihet*. Poenget mitt er at jeg knapt visste noe om hva det ville si å skrive fenomenologisk da jeg begynte å skrive - jeg hadde ikke noen spesiell plan for hvordan jeg skulle skrive, jeg bare skrev. Og historiene «strømmet» på. Etter hvert, når jeg plukket ut de eksemplene som jeg mener har mest relevans i forhold til hvordan jeg ønsker å presentere pedagogisk frihet i oppgaven, har jeg redigert og endret litt på historiene. For det meste for å få dem litt kortere, men også for å kutte ut «svulstig» språk. Ved et par anledninger har jeg også endret litt på innholdet, for bedre å få frem poenget mitt med å presentere akkurat den historien. Denne måten å arbeide med eksempler eller «gjennomlevde opplevelser» er, slik jeg ser det, i tråd med van Manens råd for å få frem det som er sentralt og ta vekk det som er perifert i en beskrivelse og dermed skape det han kaller anekdoter (van Manen, 1989).

Jeg har vært opptatt av å finne eksempler på mulige opplevelser av pedagogisk frihet. Men, det er ikke en hvilken som helst frihet. For det første er den friheten som jeg leter etter, inspirert av Arendts (2006) forståelse av frihet. For det andre er den inspirert av Masscheleins (2018) forståelse av en form for pedagogisk frihet. For det tredje er den formen for opplevelse av frihet jeg leter etter, basert på en form for moralfilosofi, inspirert av bla. Løgstrup (1982), Bauman (2009), Murdoch (2003) og Sævi (2013; 2014; 2015; 2016). En vekselvirkning mellom teori (review), intervjuet med Masschelein (2018), narrativ og eksempler (erfaringer), har gitt oppgaven «krystallisert» empiri. Jeg har sett på pedagogisk frihet fra ulike ståsteder, som sammen skal styrke funnene og slutningene som tas i oppgaven om hva pedagogisk frihet kan være, hvordan pedagogisk frihet kan se ut.

Et spørsmål jeg stiller i oppgaven er om det er god grunn til å se på frihet som en form for det Løgstrup (1982) kaller for en spontan livsytring, selv om han selv ikke snakker eksplisitt om frihet, men skriver for eksempel både om åpenhet og tillit. Slik jeg ser det, innehar frihet flere lignende

kvaliteter til de spontane livsytringene og ligger nært Løgstrups (2007) etiske fordring. Det er en slutning som baserer seg på en form for intuisjon, tro, kvalifisert gjetning – det er med andre ord en konstruksjon. En ontologisk forståelse som jeg ikke helt kan bevise eller etterprøve.



## 4 Hvordan kan eksempler fra pedagogisk praksis belyse noen sentrale sider ved pedagogisk frihet?

### Innledning - Forskrift til Opplæringsloven

I forskriften til Opplæringsloven (2018) står det blant annet at

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

(Lovdata, kap. 1, §1.1)

Selv om jeg skal legge mest vekt på å *opne dører mot verda* i sitatet fra Opplæringsloven, begynner jeg likevel med *fremtida*. Hva betyr det å *åpne dører mot fremtiden*? Arendt (2007) hevder at fremtiden er og skal være uforutsigbar og ukontrollerbar og at vi alltid utdanner og oppdrar til en verden som er «*becoming out of joint*» (s.189). I den grad vi (de gamle) forsøker å presentere verden som kjent og kontrollerbar og som noe vi kan planlegge for, fratar vi neste generasjon muligheter til selv å kunne forholde seg til verden, til å skape egne opplevelser og erfaringer. Dette er helt avgjørende for «fornyelsen» av verden:

Our hope always hangs on the new which every generation brings; but precisely because we can base hope only on this, we destroy everything if we so try to control the new that we, the old, can dictate how it will look. (s.189)

Lippitz (2016) støtter Arendts syn, og hevder at hvis vi prøver å diktere hvordan fremtiden skal se ut, ikke bare frarøver vi neste generasjon mulighetene for å egne erfaringer, men vi gjør også barnet «gammelt», før det har fått sjansen til å være ungt. Vi gjør barnet forståelig og håndterbart, vi forutbestemmer inn i våre rammer av normalitet, tradisjoner, vitenskapelig kunnskap og i vårt sunne bondevett. Og Lippitz spør: om *det ikke er en endelig grense* for pedagogisk aktivitet og planlegging – at den aldri har tilgang på fremtiden?

En mulig, og sannsynligvis ganske vanlig tolkning av å *åpne dører mot verda* ..., er at det betyr at elever skal kvalifiseres og sosialiseres inn i verden, at unge mennesker skal utvikle seg til å bli nyttige samfunnsborgere, gjennom læring og økt kompetanse. Innen denne tradisjonen eller forståelsen skal opplæringen føre til at elevene endrer seg, slik at de tilpasses samfunnets behov. Selv om Biesta (2013) støtter at noe av skolen på en måte må handle om sosialisering og kvalifisering til samfunnet. Men, han fremhever også et tredje formål med skolen, som handler om muligheten til å bli handlende og ansvarlige individ, i det han kaller for subjektivering (s.64). Ifølge Masschelein (2011; 2018), er det individuelle fokuset om å tilpasse individer til det eksisterende samfunnet en

misforståelse av hva som er hensikten med skolen og en misforståelse om hva som er skolens grunnleggende verdi. Med bakgrunn i Masscheleins (2018) og Arendts (2006) tanker har jeg undret meg på om det ikke kan finnes en alternativ tolkning av *å åpne dører mot verden*. La meg begynne med å forsøke å tolke *det motsatte* av å åpne dører mot verden, å snu på det, til - å lukke dører mot verden. Å isolerer meg fra omverden – og å rette fokus mot meg selv. Å dyrke meg selv, mitt eget talent, mine egne behov, lyster og impulser. Som noe som er selvsentrerende, selvfokuserte eller eventuelt selvrealiserende - selv-utvikling. Å finne den beste utgaven av meg selv. Å maksimere eget utbytte i situasjonen – eventuelt å maksimere læringsutbytte. Som en form for opportunisme.

Min tolkning av det å åpne dører mot verden er at det er en forventning om å vende oppmerksomhet *vekk fra meg selv* – mot verden – som en invitasjon til å forsøke *å se verden*. Til å ta inn verden – som noe sanselig, som Lingis (2004,) skriver om. Som et slags forslag til å bry oss om noe av denne verden, som er viktig *for oss* og som gir mening. Jeg tolker også det å *åpne dører mot verden* som en mulighet til å bry seg om andre. Å *opne dører mot verda og framtida* betyr på denne måten å ha fokus mot verden her og nå. Som åpner for en mulighet til å bry oss om det som er viktig og som trenger vår oppmerksomhet nå. Eller rett og slett til *å være*.

I det følgende, vil jeg presentere syv ulike eksempler fra pedagogisk praksis og knytte tanker til hva som er viktig med disse eksemplene i sammenheng med pedagogisk frihet.

### **Eksempelet om den gamle læreren (den gamle)**

Han var *så* rar, eksentrisk, eiendommelig, underlig - han skilte seg sånn ut på den pompøse, snobbete, skit-viktige, høy-på-seg-selv videregående skolen vi gikk på, den gamle engelsklæreren vår. Mange av lærerne var så prektige, snobbete, selv-høytidelige og nedlatende: Lektorer som slo seg på brystet, som skrøt av at de ikke brydde seg om oss elevene, men kun om faget. Den gamle læreren var ikke slik. Jeg tror ikke han var så gammel. Det så alltid ut som han kom rett fra sengen; han var ustelt, ubarbert, bustete, hadde krøllete skjorte med store svette merker under armene, sterk kroppslukt og han hadde et forvirret og herjet drag over ansiktet. Han hadde så mange opplagte svakheter som det virket som han ikke prøvde å legge det minste skjul på. Han lot oss le av ham. Han lo ikke av seg selv. Han var nok flink i engelsk, men uttalen var på «kav bergensk» - det virket ikke engang som han bestrebet seg etter å snakke verken engelsk eller amerikansk, noe som virket amatørmessig for oss som ønsket å snakke amerikansk som skuespillere i en film. Den gamle læreren hadde en helt spesiell måte å få oss til å svare på. For eksempel husker jeg tydelig en gang jeg svarte da den gamle læreren spurte: «In Great Britain we have this great and famous lawn, which has been the arena for many fantastic sport achievements...can anyone imagine which arena the old teacher is

thinking about? (han refererte konsekvent til seg selv som *the old teacher*). Jeg tok mot til meg og svarte prøvende: «Wembley?», hvorpå den gamle læreren utbrøt ekstatisk: «**listen to this, what a great answer!!** From perhaps my favorite pupil, at least today, who I know is so interested in football! But no – actually this is not the famous lawn the teacher was thinking about – it could have been of course, but this time it was W., W., W., W., Wi., Wi., Wim, Wim, Wimb» (han stirret intenst på meg, mens han fortsatte å stamme første del av ordet). Jeg svarte: «Wimb – ledon – Wimbledon»? Den gamle dirret – det så ut som han holdt på å sprekke, han tok helt av – skrøt uhemmet av meg (så mye at jeg tror alle opplevde det som helt urimelig og latterlig), så utbrøt han: «**Whhhatt is the teacher now? P..p..p.p.,pr.,pr.,prou...**»? Igjen det intense blikket. «Proud»? Forsøkte jeg meg med. «**Yeesssss**!» svarte den gamle læreren, tok helt av og fortsatte med å legge ut historier om Wimbledon. Han slevet og spyttet og gikk engasjert og hurtig rundt i rommet, gestikulerte, var høyt og lavt. Var det et skuespill? Vi avslørte det aldri. Vi lo. Med ham? Nei, trolig mest *av ham*. Han lot oss gjøre det. Han må ha visst at vi lo av ham? Ville han det? Vi følte oss takknemlige for at vi fikk le av ham, for at ting på en måte var ufarliggjort, verden var mer tilgjengelig, ting virket litt mer mulig. Plutselig var det skapt et rom, et lite øyeblikk hvor alt ikke var så nøye, livet var ikke så alvorlig. Vi ønsket å gjøre noe til gjengjeld, men vi kom aldri på noe. Han var perlen vår i en nitrist verden som oste av alvor, krav, forventninger, resultater og ambisjoner - i en verden som truet om voksen seriøsitet. Han var vår frihet.

### **Hvordan kan andre være vår frihet?**

Hva gjorde den gamle læreren til «perlen vår» og til «vår frihet»? Masschelein (2018) hevder at pedagogisk frihet er en form for frihet til både å være *fri til* og til å være *fri fra* noe. I timene med den gamle så var vi frie til å kunne bry oss om noe sammen; engelsk og England. Var vi dessuten frie til å bry oss om den gamle selv, som noe fullstendig utilsiktet, som den gamle slettes ikke hadde planlagt for? Dessuten var vi frie fra det konforme livet på videregående skole. Kanskje var vi også på en slags måte frie fra oss selv.

Hva gjorde at vi *opplevde* den gamle som vår frihet? For det hadde en sammenheng med noe vi *opplevde* når vi var sammen med ham, en form for *levd frihet*. Den gamle læreren var annerledes enn de andre lærerne. Han skilte seg ut ved at han var uflidd og at det ikke virket som om han var opptatt av hvordan han fremsto for oss. Den gamle var ujålete, lite forfengelig, og lite selvhøytidelig. Han virket rett og slett som han ikke brydde seg spesielt mye om seg selv. Vi anser vanligvis det å ha god hygiene og å fremstå som velstelt som utlukkende positive egenskaper. Så på hvilken måte kunne det oppleves som positivt at den gamle læreren tilsynelatende brydde seg så lite om seg selv?

Den gamle brydde seg om å undervise. Og i tillegg så virket det på en måte som han brydde seg om oss, gjennom å tilby en felles oppmerksomhet - å snakke engelsk. Det var noe med selve fremtoningen hans som fikk meg til å slappe av. Fordi jeg ikke følte meg vurdert, fordi timen nettopp ikke handlet om meg, om hva jeg skulle få til, om hva jeg skulle utvikle meg til – det handlet ikke om min prestasjon. Det handlet om noe utenfor meg – noe større enn meg. Derfor følte jeg meg kanskje til og med trygg. Jeg følte meg på en merkelig måte *fri*. Var det nettopp på grunn av at timene ikke handlet om meg, at det paradoksalt nok oppstod en liten mulighet til likevel å være meg selv?

Masschelein (2013) siterer den franske dikteren, Daniel Pennac (s.45), som forteller om egne opplevelser fra skolen. Han forteller om minner fra undervisningen hvor han glemte seg selv litt, og om følelsen av å være virkelig tilstede, i møte med lærere som hadde en lidenskap for å kommunisere og for å formidle fagene de underviste i. Masschelein (2013) hevder at «*to make school*» (s.530) (scholè), handler om å åpne opp verden, gjennom oppmerksomhet og interesse, framfor motivasjon, slik at vi kan bry oss om noe sammen.

Arendt (2006) sier at undervisning handler om en slags to-sidig kjærlighet: til elevene og til verden. Masschelein (2013) viser igjen til en historie av «*Pennac*» (s.43), om en lærer (rektor) i Hellas som var den rake motsetning av den gamle læreren. Den greske rektoren underviste i gresk, et språk han var usedvanlig dyktig i, nærmest brilliant. Likevel forteller hans publikum (elevene), at måten han underviste på ga en form for avsmak eller aversjon, det ga grobunn for en mistanke om at den greske rektorens kjærlighet egentlig ikke var verken til gresk eller til sine elever. Rektorens viste ting fra verden nærmest som trofeer, som noe han brasket seg med, som først og fremst fremmet hans ønske om å vise seg selv. Det virket altså ikke som om gresk-læreren hadde kjærlighet verken til elevene eller til verden, men til seg selv, noe som også preget undervisningen, som avslørte seg og som verken traff elevenes hjerter eller hoder.

### **Kjærlighet til andre og til verden**

Det var flere ting ved den gamle lærerens ujålete fremtoning som nå i ettertid gir meg tanker om at han hadde en slags to-sidig kjærlighet, slik som Arendt (2006) skriver om. Han fremstod litt «klovnaktig» for oss. Var det nødvendig? Var det tilsiktet? Hadde den gamle læreren en plan med det? Min tolkning er at den gamle læreren var så opptatt av det vi snakket om og holdt på med, så opptatt av faget - og når han glemte seg selv litt så bare skjedde det, at han klovnet seg litt til for oss – det var *ikke* nødvendig, men ble en slags «bivirkning» av at han lot seg rive med. Han var oppslukt av det han holdt på med. Og han virket oppslukt av dialogen med oss. Han var henført og ekstatisk.



Vi syntes jo også at han fremsto som underlig, men det plaget oss ikke - tvert imot. Faktisk så lo vi av ham, uten at det så ut som han brydde seg det minste om det, han så derimot helt uberørt ut av det. Vi syntes han var morsom, men, hva var det egentlig som var morsomt? Jo, det var hans utilslørte engasjement og hvor han brydde seg så intenst om det han holdt på med – det vi snakket om – at andre ting, som ham selv, kom i bakgrunnen – han glemte det og det virket noen ganger hysterisk morsomt. Den gamle må ha visst at det var morsomt.

På en måte virket det ikke som om det var helt mulig å få den gamle læreren ut av fatning. Jeg innbiller meg at vi prøvde på å få ham ut av fatning, til tross for at en ransakelse av mitt eget minne ikke finner noen historier om det. Trolig kan vi nok kan ha vært bråkete og urolige. Men, minnet mitt om den gamle er derimot at han var fullstendig uaffisert av potensielle forstyrrelser og ikke mulig å bringe ut av fatning, Han var alltid den samme. Han hadde allerede ofret noe for oss. Mon tro om han ikke allerede *var* ute av fatning, på en måte? Han var *alltid* opprømt, ekstatisk, vill, engasjert, utemmet og det var tilsynelatende ingenting vi gjorde som endret på det. Det var akkurat som om vi ikke helt kunne gardere oss mot denne flommen av entusiasme som alltid var rettet mot verden og mot oss. En slags overdreven entusiasme, kanskje, men vi lot oss rive med, vi klarte ikke å la være, den gamle lærerens entusiasme smittet så lett over på oss. Säfstrøm (2014) hevder at «*teaching happens through the passion of teaching*» (s.338). Kanskje var det *det* undervisningen til den gamle læreren gjorde, i ordets rette forstand – hans lidenskapelig for faget smittet over på oss.

I hvilken grad var det tilsiktet og planlagt at timene hans skulle oppleves sånn? I hvilken grad var *han*, den gamle, ansvarlig for at vi opplevde samværet, relasjonen - slik vi gjorde – hadde han virkelig en *intensjon* om at det skulle oppleves slik? Den gamle læreren fremsto ikke som noen stor strateg, taktiker eller «psykolog» - han virket bare rett frem interessert i det han holdt på med, og på den måten også *glad i* det han holdt på med. Vi kunne ikke få oss til å tro at han hadde noen baktanker med undervisningen - vi trodde aldri at han hadde en skjult agenda, som for eksempel at vi *skulle lære*. Vi opplevde bare at han ville vise oss noe, han inviterte oss med og forventet at vi var med - han ville vise oss en verden med engelsk, ikke noe mer enn det. Som Masschelein (2013, 2018) hevder, at pedagogisk frihet handler om å vise verden, det magiske øyeblikket i skolen, som handler om noe som kommer fra utsiden, som beveger oss, rører oss, som får oss til å tenke og som blir interessant og meningsfullt. Som handler om hvordan vi kan klare å la oss bli oppslukt av noe som vi interesserer oss for, som bryr oss – som vi bryr oss om. Som har kraften i seg til å fortrenge andre tanker, om fortid og fremtid, tanker som ikke er så viktige nå. Som tillater meg å ta inn over meg det som er, som verden kan fortelle meg, via mine sanser, via min sanselighet, min oppmerksomhet mot det jeg kjenner. Mot at jeg lever, her og nå.

## Trenger frihet svakhet?

Er det også slik at den gamle læreren viste oss noe av sin moral ved at han viste seg selv som uegennyttig og lite selvhevdende? Løgstrup (1982) hevder at vi godt kan jobbe med å bli bedre mennesker, men kun hvis vi snur ryggen til det vi jobber mot. Jeg forstår det som at jeg i min (selv-) bevisste streben etter å bli et bedre menneske, å utvikle meg til å bli god, paradoksalt nok reduserer handlingen min til noe *egennyttig*. Jo mer jeg er opptatt av å bli flink eller god mot andre, jo mer gjør jeg det egentlig for egen vinning – for min egen skyld. Var den gamle læreren opptatt av å bli et bedre menneske? Av å være god? Var det ikke tvert imot slik at han avslørte at han var lite opptatt av seg selv - at han var lite selvbevisst?

Den gamle læreren var på ingen måte perfekt - han var full av svakheter. Han virket så skjødesløs med seg selv. Hadde han *glemt* seg selv? Hvordan kan det være mulig å *glemme seg selv*? Han virket så menneskelig, så tilnærmelig på en måte? Var det en sammenheng mellom hans tilsynelatende mangel på oppmerksomhet mot seg selv og vår opplevelse av kontakt med ham? For det var vanskelig for oss å unngå å like ham. Det var noe både sårt og vennlig ved ham. Vi ønsket til og med å gjøre noe for ham - til gjengjeld på en måte, vi ønsket å hjelpe ham. Han virket så ubehjelpelig, nesten litt stakkarslig. Men, hva trengte han hjelp til egentlig? Den gamle læreren ba oss ikke om hjelp til noe. Den gamle viste trekk som kan tolkes som svakhet, men betydde det likevel at han var svak? Hva er egentlig svakhet? Er svakhet noe negativt? Biesta (2013) hevder at det må være en form for svakhet for at den andre skal få rom til å handle. Svakhet, som at møtet mellom oss ikke handler om å vinne eller å tape, men på mange måter er et risikabelt og åpent møte mellom mennesker, hvor det uventede kan skje.

Paradoksalt nok, fremsto den gamle læreren i sin iver etter å vise oss verden, med sin svakhet. Vi så ham med hans vesen, med sin karakter; som ærlig, modig og ekte. Vi kunne se *ham*, upolert, utenfor rollen som lærer eller lektor; som menneskelig, som den han var med både sine styrker og sine svakheter. Slik Arendt (2012) hevder at vi i *handling* gir uttrykk for noe om oss selv, noe som forteller noe om hvem vi er. Vi viser vår personlighet, som er vår forutsetning for handling. Handling har en iboende «*personavslørende faktor*» (s.186). Så, ved å handle, ved å fremstå som unik, *fikk* den gamle læreren oss til å bry oss om ham. Så selv om det egentlig var *vi* som var ubehjelpelige, som ikke klarte å hjelpe, så brydde vi oss altså likevel om ham. Hvordan fikk den gamle læreren til det «mesterstykket»: å få en gjeng med selvopptatte ungdommer til å bry seg om noe annet (enn seg selv)? Fordi han viste svakhet? Fordi han fremsto som menneskelig? Fordi han viste oss seg hvem

han var? Fordi han ikke på noen måte var truende, fordi han respekterte oss og fordi han på et underlig vis skapte et rom for frihet?

### **På hvilken måte er frihet og godhet i kontakt med hverandre?**

Murdoch (2003) skriver om “det gode”, som hun mener er en sjelden kvalitet ved oss mennesker, som er et fravær av smålig, egoistiske grådighet. Fienden mot det gode, sier hun, er rett og slett vårt eget ego. I lys av denne forståelsen, så undrer jeg: var den gamle rett og slett god? For Murdoch (2003) hevder at stor kunst, som slik jeg ser det, i aller høyeste grad har likhetstrekk med pedagogikk, ikke lyssetter utøveren selv, men kunsten - elementer av verden, noe helt reelt som kunstneren har sett og ønsker å formidle. En slik «kunstner», er et godt menneske og dermed også et fritt menneske, hevder Murdoch (2003).

Men, i den gamles iver etter å gi lys til England og engelsk, klarte han på en måte likevel ikke helt å unnsnippe å komme i fokus *selv*. Dette blir nærmest en form for skjebnens ironi: for selv om den gamle læreren ikke hadde noen intensjon om selv å fremstå i lyset, så var det likevel nettopp det han gjorde. Til tross for sin ydmykhet, så fremstod han så tydelig for oss. Det var ham vi så og det er ham vi husker. Den gamle var ikke usynlig, unnselig eller uviktig og han klarte ikke å stille seg selv i skyggen av noe som *for ham* var større og langt viktigere: det engelske språket.

Jeg skulle på en måte ønske at den gamle hadde visst hva vi syntes om han, at han for eksempel kunne sett noe av det jeg nå har skrevet. På mange måter er teksten en hyllest til en lærer som jeg var glad i. Kanskje ville den gamle læreren ha satt pris på det? Eller kan det være at slik informasjon hadde vært irrelevant eller i verste fall forstyrrende? Fordi en slik tilbakemelding potensielt kunne ha tilsmusset hans gode intensjon; en slik hyllest kunne gitt ham eller gjort ham klar over andre og mer egosentriske motiver for å handle.

### **Eksempelet på å fremstå med sitt unike jeg – Russen som så**

På 16. mai, er det vanlig at ungdommene på institusjonen er urolige. Jeg har sett det mange ganger før: kanskje er det de store forventningene, kanskje det er minner. Dette året var det russefeiring på en terrasse i nabohuset, hvor det var ca.15 russ, jenter og gutter. Ingen var synlig beruset, festen var lavmælt, men det ble nytt alkohol. Ungdommene gjorde ikke noe ulovlig, de oppholdt seg ute på en privat eiendom. Dette var svært interessant for ungdommene på institusjonen, som ganske raskt hang over nabogjerdet, ropte til russen, kastet vannballonger på dem, ringte på, kastet andre ting – pønsket ut finurlige «pranks». Det varte så lenge. Jeg klarte ikke å stoppe det. Ganske raskt ble noen av russen skikkelig sint, rasende på ungdommene – de mente at ungdommene ødela russefeiringen

deres. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg prøvde å lokke våre ungdommer til å komme inn, tilby dem is, høytlesning, film. Men, russen var for spennende – og det at ungdommene hadde klart å terge på seg russen, provosere dem, få dem til å komme etter seg, ble et klimaks. Et par russ løp etter den ivrigste «prankeren» fra institusjonen, fikk tak i ham, holdt ham i hettegenseren og truet med å banke ham opp. Jeg kom til og fikk tatt med meg ungdommen og prøvde å snakke fornuft med russen. Foreslo at de burde ta festen et annet sted. Nå vendte 15 russ seg i sinne mot meg, jeg kunne ikke diktere hva de skulle gjøre på 16. mai, mente de. Jeg fikk med meg ungdommene inn igjen, prøvde å finne på alt mulig for å holde dem inne i huset, men ganske raskt løp de ut og hang over gjerdet til russen. Sjikanerte russen, skrek ukvemsord, ba om å få øl, russekort. Kastet steiner inn i hagen. Det varte alt for lenge. Jeg var paralyisert, jeg hadde ingen løsning, hadde meglet og snakket, lokket og lurt – ingenting hadde egentlig virket. Russen var rasende, ungdommene var rasende. Hvem kunne jeg ringe - politiet? Jeg gikk bort igjen for å prøve å megle. Nå var situasjonen at ungdommene hadde spurt etter russekort – det hadde de fått – kastet etter seg – et triks som våre ungdommer ikke lot seg avfeie med. De opplevde det som nedlatende, et perspektiv som virket helt fjernt for russen. Plutselig, ut av ingenting, kom en gutt, en liten russ bort til ungdommene. Jeg hadde ikke festet meg spesielt ved ham, det var ikke han som bodde i huset. Han spurte om ungdommene ville ha russekort av ham, skrev en hilsen til dem, gav dem kortet i hånden, spurte om de ikke ville se russebilen, tok dem med, viste dem rundt i bilen, tok seg tid, fortalte, samlet inn russekort fra alle de andre og gav til ungdommene, spurte dem om ting. Etter omvisningen ville ungdommene våre legge seg, trøtte og fornøyde, de hadde fått noen russefløyter, de vinket til russen. Hvor kom det fra? Initiativet til den unge mannen - russen? Hvordan kunne han se det – som ingen andre så – aller minst jeg.

### **Å se noe som ingen andre så**

Jeg har lenge lurt på hva jeg skal si om dette eksemplet – hva kan jeg egentlig drøfte? Hva er det som avslører seg – hva er det mulig å se? Var russe-gutten *visjonær*, slik som Lingis (2004), skriver om:

What is the vision of visionaries, of seers? ...The visions of visionaries of themselves will separate from delusions by settling into the course of the world. We acknowledge them by finding them extending the paths and the horizons of our lives. Does not every vision involve great risk for the visionary? (s.141/142)

For russegutten *så* noe som ingen andre så? Jeg husker at jeg syntes situasjonen var ganske håpløs, russegutten «reddet» meg, men historien handler jo i liten grad om meg. Det kunne gått galt, jeg husker jeg var bekymret, spesielt da guttene våre begynte å kaste steiner inn i hagen til russen, og da russen truet guttene med juling. Jeg så for meg at hvis situasjonen eskalerte ytterligere, så måtte jeg

enten gripe inn fysisk eller tilkalle politi. Men, jeg gjorde ikke det og fulgte i stedet bare med på det som hendte. Kan det at jeg ble mindre styrende, mindre aktiv, mindre bestemmende tolkes som noe godt på den måten at det åpnet for noe? For noe annet – for noen andre? For jeg visste jo ikke hva jeg skulle gjøre for å hjelpe til. Kunne jeg ha ødelagt *alt* dersom jeg hadde «*visst*» hva som skulle gjøres og dersom jeg hadde presset *min forståelse* og *min vilje* fram? Lippitz (2007) hevder at et paradoks i pedagogikk er at pedagogikk er mest effektiv når det har minst effekt (s.88). Kanskje er det akkurat det som er tilfellet i historien om russen?

Så kanskje kunne en mer kraftfull intervensjon, at jeg eller andre hadde grepet enda mer inn, ødelagt for det helt fantastiske som skjedde. Det magiske skjedde. At det for meg var en situasjon som var på grensen eller til og med over grensen for hva som er forståelig, og dermed et møte med fremmedheten, som Lippitz (2007) skriver om: en fremmedhet som alltid vil være en del av pedagogiske situasjoner og som er en del av noe som er og alltid vil være utilgjengelig for oss. Likevel er det mulig å erkjenne at den andre er annerledes i stedet for å presse den andre inn i våre bevisste og forståelige rammer som avkorter, misforstår og bommer mer enn den hjelper. Lippitz (2007) beskriver en fremmedhet som er grensen for pedagogisk forståelse og handling, og som nettopp er et reelt gap, også mellom generasjonene, som åpner for relasjon mellom foreldre og barn. Masschelein (2018, s. 2) gjentar i intervjuet: «*we really don't know what we are doing*». Det at vi faktisk ikke vet, og ikke helt kan vite hva vi gjør og hva det fører til satte seg på en måte fast i meg etter intervjuet. Erfaringen jeg sitter igjen med etter episoden med russen i nabohuset, det refleksive som også inkluderer meg selv, er minnet om en sterk og god opplevelse, som til tross for eller kanskje mest på grunn av at jeg ikke helt forsto, ikke helt visste hva jeg burde gjøre, ble en historie om ungdommer som fant hverandre, og som kanskje fant en form for *frihet* til å handle. Ungdommene nærmest fant det *gode*. For den unge russen tok en sjanse og ofret noe - sin egen stolthet kanskje. Han satt trolig sin egen status i russe-gruppen på prøve. Han fremsto som visjonær eller som en kunstner, som Murdoch (2003), skriver om - altså handlet han *godt*. Kanskje kan en si at jeg også *handlet* på Arendtsk (2007) vis, i min uvitenhet, i og med at jeg på en måte holdt igjen og unnlot å ødelegge for det magiske som skjedde.

### **Eksempelet på tillit – mer enn vi forventer**

Lingis (2004) skriver: «*Trust is courageous, giddy and lustful*» (preface, xii): Tillit er modig, svimlende og vellystig. Tillit har også jeg et forhold til. Jeg ransaker mine egne minner, mens jeg leser Lingis (2004). Det første eksempelet som dukker opp, er slik: På en barnevernsinstitusjon, i et særtiltak for ungdom, som hadde vært utsatt for alvorlig omsorgssvikt – jobbet vi to voksne miljøterapeuter, en kvinne og en mann med et barn, nesten ungdom. Huset skulle være et så vanlig

hjem som mulig. Gutten hadde opplevd krig i hjemlandet Palestina - han hadde opplevd mye fælt. Det virket ikke som det var så lett for ham å stole på to norske, profesjonelle «foreldre». Jeg opplevde det som vanskelig å snakke med ham, kanskje han ikke forsto det jeg sa, kanskje han feiltolket det som jeg trodde var min gode hensikt. Kanskje jeg ikke stolte på ham. En dag begynte en ny kvinne å arbeide i hjemmet. Hun var et friskt pust for oss begge – det virket som gutten også likte henne med en gang. En dag ville hun sende gutten på butikken for å handle. Vi hadde ikke kontanter (eller kanskje vi hadde?). Kvinnen gav gutten sitt private bankkort, hun gav ham koden og sa: «husker du koden nå»? Jeg så på ansiktet til gutten, et uttrykk som jeg tolket som sammensatt av overraskelse, glede, forbauselse, spenning og stigende tillit. Kanskje gutten så at jeg var overrasket jeg og – kanskje han til og med så at jeg var glad?

### **Tillit er risiko ...**

Hvorfor gav kvinnen bankkortet sitt til gutten – var det en rasjonell handling? Gutten kunne ha tømt bankkontoen hennes – i det minste inn til kredittgrensen. Han kunne misbrukt tilliten hennes. Basert på tidligere hendelser på institusjonen, basert på kjennskap til gutten og annen tilgjengelig informasjon så handlet kvinnen muligens ikke rasjonelt. Spesielt dersom en tenker at det hersker en kausal sammenheng mellom hva som har skjedd før, hva som skjer nå og hva som skal skje i fremtiden - dersom en visker ut forskjellene mellom fortid, nåtid og fremtid. Eller hvis en bruker former for sannsynlighetsberegning i menneskelige anliggender, i en form for instrumentell rasjonalitet. Og hvis en tror at folk *ikke kan* endre seg. Lippitz (2007) sier at pedagogen til syvende og sist ikke vet hva eleven vil gjøre med sine pedagogiske utfordringer. Det er en pedagogisk balanse mellom risiko og tillit og det er usikkerhet og fare i pedagogiske forhold - vi må risikere handling som har ukontrollerbare resultater, et syn også Biesta (2013) deler, (jfr. *The beautiful risk of education*).

Men, kollegaen min trodde kanskje ikke helt på eksperter eller på andres erfaringer? Eller på at fremtiden skal bli som fortiden? Hun var ny i hjemmet og kjente ikke gutten særlig godt. Men, jeg kan egentlig ikke vite min kollegas intensjoner. For meg fremsto *ikke* handlingen som om den var en kalkulert, planlagt eller beregnet på noe vis – jeg tolker at kvinnen så noe i situasjonen, som andre, som jeg, ikke var i stand til å se. Som jeg kanskje ikke våget å se eller som jeg ikke turte å tro på. Og min kollega lyktes med det – gutten tok godt vare på den tilliten som hun gav ham, noe hun ikke kunne hun vite på forhånd. Hun var villig til å ofre seg - til å ofre noe av seg selv for gutten. Den lille episoden gjorde også noe med oss, vi virket plutselig både litt friere og litt nærmere hverandre, alle

tre. Et viktig pedagogisk spørsmål er om hun handlet moralsk. Kan genuin tillit, det å tørre å stole på den andre tolkes som en moralsk handling?

### **Tillit og frihet**

Hva er sammenhengen mellom tillit og frihet? Løgstrup (1982) nevner tillit som en av de spontane livsytringer, som ikke helt kan planlegges, eller styres og som ofte opptrer som en form for et brudd. Løgstrup (1996b) hevder også at «*tillid er en mulighedsvedligeholdende mulighet. Milstillit er en mulighedsophævede mulighet*» (s.24). På norsk er det å ha tillit til synonymt med å stole på – å stole på at noen er i stand til å utføre en bestemt oppgave<sup>22</sup>. Hvem er det som «skal» stole på hvem i en pedagogisk kontekst? Vi ønsker og forventer at elevene skal stole på oss, tro på oss og følge oss. Vi må forvente det for at undervisningen skal virke. Vi forventer at elever gir oss autoritet til å undervise dem. For undervisning fordrer tillit - i det minste tillit til å dele oppmerksomhet med hverandre og til å lytte til hverandre. Men, i hvilken grad stoler vi, lærere på elevene våre?

Masschelein (2018) hevder at pedagogisk frihet ikke er et ideal – det er ikke er noe å strebe etter. Kanskje må vi vende frihet ryggen, glemme det litt (Jfr. Løgstrup 1982, s.104), for å finne frihet? Masschelein (2013; 2018), argumenterer for at den pedagogiske friheten fins i konkrete, praktiske og nære oppgaver som vi kan bry oss om og som kan interessere oss, og hvor det en form for *frihet til*. Samtidig må vi kutte ut andre ting som også muligens kan være viktige, men ikke her og nå. Her og nå gjelder det å samle seg om et fokus, om noe som opptar oss og som gjør oss *fri fra* distraksjoner og forstyrrelser. Her er skolen unik, hevder Masschelein & Simons (2013), fordi skolen er et sted, en konstruksjon, en ide om at våre handlinger ikke er (bør være) så skjebnesvangre, hvor vi kan få teste ut ting, som kan gi ny mening for oss. Frihet følger ikke mål-middel tenkning: vi kan ikke styre etter frihet. Løgstrup (2007) sier at tillit, i likhet med de andre spontane, ubetingede livsytringene, heller ikke kan planlegges eller målstyres. Men, er ikke tillit likevel *et ideal*? Vi ønsker jo både å kunne stole på og å bli stolt på, og i en ideell verden eksisterer vel *gjensidig tillit*? Gjensidig tillit, som vi ønsker å strekke oss etter og få til, både i skolen, og i alle menneskelige relasjoner? Lingis (2004) skriver:

Trust is a break, a cut made in the extending map of certainties and probabilities. The force that breaks with the cohesion of doubts and deliberation is an upsurge, a birth a commencement. It has its own momentum and builds on itself. (s.65)

---

<sup>22</sup> <https://www.naob.no/ordbok/tillit>

Så knytter det seg altså en usikkerhet, en risiko til tillit. Likevel er tillit et moment eller en kraft som bygger på seg selv, og som kan ha en selvforsterkende egenskap. Saevi & Eikeland (2012) støtter Lingis syn på tillit; og tilfører at også mot bygger på seg selv, opphøyes og øker, til tross for de usikre utsiktene som fins i realiteten – i den virkelige verden. Som et relasjonelt fenomen kan tillit åpne opp for muligheter. Eller for *muligheten*. Usikkerhet, risiko, avhengighet og nåde er betingelsene for tillit. Tillit kan forstås som «et gode» - som en av livets små goder. Synlig og verifisert i handling, som noe som oppstår mellom mennesker, og som unndrar seg argumentasjon og begrunnelse. Vi kan ikke bestemme utfallet av det på forhånd eller kontrollere det. Hvor kommer tillit fra? Saevi & Eikeland sier: «*my life has made me its own before I made it mine. My life has given me to understand what is good and evil before I take a position on the issue and evaluate it*» (s.93).

Tillit er pre-refleksivt – jeg opplever det før jeg rekker å tenke refleksivt på det. Tillit er ubevisst, før-reflektert og ofte ikke reflektert over. Jeg vet det på en måte, før jeg vet det. Tillit kommer, på samme måte som andre moralske kvaliteter (for eksempel omtanke, støtte, godhet, ansvar etc.), inn i en situasjon før de som er i situasjonen har rukket å tenke på det, planlegge det, legge til rette for det eller kreve det.

Saevi & Eikeland (2012) hevder at tillit, når det er gitt på en positiv måte, spontant og genuint, kan *frigjøre* oss fra våre personlige problemer og trivialiteter. Saevi & Eikeland siterer Murdoch (2003), som sier at *det gode* ikke skal (bør?) bli sett på som *av denne verden*: «*but as a movable lable affixed to the world; for only so can the agent be pictured as responsible and free*» (s.93).

Betyr det at vår mulighet for frihet avhenger av at vi på en eller annen måte er i stand til å åpne opp for og ta inn det gode som kommer utenfra? Til å se? Betyr det at frihet har sammenheng med å være oppmerksomt tilstede for det som møter meg – i motsetning til å være forutinntatt, til å ha bestemt meg på forhånd for hva utfallet av en situasjon må bli? Jeg lurer på om Løgstrups (1982) forståelse av tillit som *brudd* har noe for seg, noe som nettopp kan illustreres av at min kollega brøt med det som ble forventet av henne da hun ga bankkortet og koden til den palestinske gutten og stolte på at han ville ta vare på hennes tillit. Den risikoen hun løp og som alle som har tillit må tåle er nettopp det at det uforutsette kan skje. Tillit er å tro på det en ikke vet.

Så er spørsmålet om tillit er en forutsetning for frihet. Er det slik at uten tillit heller ingen frihet? Er det fullt så enkelt? Det kan vel også være mulig å forestille seg at frihet kan presse seg frem, mer på tross av enn på grunn av, for eksempel i tilfeller der tillit ikke er tilstede. Men, kan vi snakke om *pedagogisk frihet* uten at tillit er tilstede på en eller annen måte? Både tillit og frihet er fenomenet det



er umulig å planlegge og «håndtere». Tillit er dermed noe som kan oppstå når behovet for tillit er tilstede i praksis, når tillit fordres eller trengs, og siden tillit er en spontan livsytring, så er det ikke noe vi kan ta hånd om, kan ta kontroll over eller kan bygge opp (Løgstrup 1982; Sævi & Eikeland 2012). (Løgstrup 1982). Har frihet også kvaliteter som ligner eller svarer til det Løgstrup kaller spontane livsytringer?

### **Eksempelet på forventning om tillit. Eleven som fulgte læreren inn i klasserommet.**

Jeg så ham første gangen i hallen på skolen. Han gråt. Han sto sammen med skolens miljøterapeut, som så ut til å prøve å trøste ham. Jeg hørte miljøterapeuten si: «det går nok bra, skal du se!» Han stoppet likevel ikke å gråte. Jeg fikk aldri vite hvorfor han gråt. Han fortalte det ikke. Jeg spurte ikke heller. Jeg gikk bare bort og hilste på ham. Han var 13 år og ny på skolen. Jeg visste at han skulle begynne i arbeidslivsgruppen hvor jeg var lærer, selv om ingen hadde sagt noe. Han gikk sammen med meg inn på sløyden. Vi sa ikke så mye. Jeg viste ham hva vi skulle gjøre. Jeg viste ham hvordan vi skulle snekre panel; først måle, streke opp, så sage helt beint etter streken, feste panelet med not i fjør og spikre med dykk-spiker som så dores ned i panelet. Han så raskt over alt verktøyet, tok opp hammeren og kjente på den, «hamret» litt med den i luften, nikket så anerkjennende, og begynte med arbeidet, som varte til timen var over. Han så ikke ut som en som hadde grått. I timene som fulgte den høsten jobbet han jevnt og godt. Han hadde sjelden noe å si, men av og til smilte han. En gang målte jeg feil slik at han saget planken for kort. Han sa det til meg, så lavt at nesten ingen kunne høre det, mens han smilte ganske lurt.

### **Er tillit smittsomt?**

Det kunne virke som eleven hadde andre ting å tenke på enn at han skulle gå til time. Hva var han opptatt av? Var han lei seg for noe? Var han redd for noe? Eleven på arbeidslivsfag, som var fremmed for læreren (meg), «valgte» likevel å følge meg inn til undervisningen. Hvorfor gjorde han det? Hvordan kunne han ha tillit til meg, han som aldri hadde truffet meg? Ofret han noe, i den forstand at han gav avkall på noe av seg selv, for å bli med? Sin egen smerte, kanskje? På en måte kan kanskje eksemplet forstås som at læreren er lite sensitiv for det eleven opplever eller kjenner på. Jeg overså at eleven gråt. Var det en sjanse å ta – at eleven skulle vise meg tillit til å følge med inn i undervisningen? Var det en forventning, et håp, en invitasjon til at elevene kunne glemme seg selv litt og bli oppmerksom mot noe utenfor ham selv? En invitasjon og forventning til at eleven kunne *ofre seg*? Kan det også tolkes som at læreren (jeg) viste en slags tosidig kjærlighet til verden og til neste generasjon, slik Arendt (2006) og Masschelein (2018) snakker om; ved å holde fokus mot

verden – mot det som er viktig, aktuelt og meningsfullt - å vende oppmerksomheten vår mot noe annet enn oss selv? Et fokus som vendes vekk fra ego, som et tilbud, eller forslag om at vi kan bry oss om noe sammen, som dermed både kan tolkes som *det gode* og som *noe moralsk*? Som et eksempel på god dømmekraft? På denne måten viste læreren (jeg) også at han hadde høye (eller vanlige, ev. likeverdige?) forventninger til eleven, og som denne gang tilsynelatende fungerte. Eleven glemte seg selv og ble oppmerksom og opptatt av oppgavene han ble presentert - som eleven villig lot læreren presentere.

Eleven tok sjansen på, og var modig nok til å ha tillit til læreren, men hadde han noen (god) grunn til å gjøre det? Fordi læreren sa det? Fordi foreldrene, ev. andre hadde sagt at du må gjøre som de voksne sier?

Til slutt i eksempelet, så «fersker» eleven, læreren i å ha gjort en feil. Eleven sier fra om det, men på en måte som kan tyde på en form for sjenanse, men som også kan vitne om tillit og omsorg. Hvorfor velger eleven å gi beskjed om det på en så skånsom og subtil måte, som kan virke sjenert, men også kan være hensynsfull, omsorgsfull og ikke minst tillitsfull? Det opplevdes ikke som noen form for smiger. For det kan være tegn på en moralsk handling - at eleven ville spare læreren for en ydmykelse i situasjonen. Eleven er modig nok til å korrigere læreren, men på en måte som viser at han bryr seg. Jeg tolker det som en slags «gjengjeldelse»: eleven gjør læreren oppmerksom på den praktiske feilen – og det er dette relasjonen mellom dem er tuftet på – det er dette som er den delte oppmerksomhet, en interesse for praktiske oppgaver. Det er en gjengjeldelse på den måten at det er en bekreftelse av vår felles interesse mot noe som er utenfor oss og som ikke handler om våre ego. Denne oppmerksomheten verifiseres, bekreftes av eleven, som ikke blir forledet til å la hendelsen handle om noe annet enn vårt vanlige felles fokus. I tillegg tolker jeg det som at eleven gjør et offer. For eleven kunne brukt situasjonen til å fremheve seg selv. I stedet sier eleven ifra, men uten å hovere og uten å utlevere.

### «Du er ikke det viktigste»

Eksemplet med *eleven som fulgte læreren inn i klasserommet*, kan slik jeg forstår det, være et eksempel på Masschelein & Simons (2013) sin forståelse av hva skolen ideelt sett bør være. “*The school is not about meeting individual needs*” (s.39). Skolen handler ikke først og fremst om å møte individuelle behov som detter utenfor faget, men som Masschelein (2018) hevder, dreier det seg om fornyelsen av verden; ... «*you give the possibility to the new generation by saying “you are not the most important”*” (s.138). Er ikke dette en radikalt provoserende påstand i et land som Norge, hvor så stor oppmerksomhet og innsats rettes inn nettopp mot å differensiere undervisningen på så mange

ulike måter? Eksempel på vår differensiering av undervisningen er tidlig innsats, tilpasset opplæring, diagnostisering, inkludering og spesialundervisning. Masschelein & Simons (2013) foreslår altså at skolen handler om «...*following along during the lesson, dealing with something, being present with something*» (s.39). Säfström, Månsson & Osman (2015) foreslår å re-politisere pedagogikk, for å revitalisere det pedagogikk dypest sett handler om, nemlig sosial forandring, «...*and not only about individual gains*» (s.275). Masschelein og Simons (2013) fremhever i sitt forsvar av skolen, at skolen er den beste oppfinnelsen menneskeheten har gjort for å skape likeverd mellom mennesker (s.60). De sier: «*it is a democratic intervention in the sense that it makes free time for everyone*» (s.91), (free time = frihetstid, min oversettelse). Det er i skolen, ved hjelp av lærere at elever har mulighet til å unnslipe «kausaltetens forbannelse» - som at verden allerede er ordnet og at det som gjenstår, utelukkende er at unge mennesker finner sin plass i den sosiale strukturen, i hierarkiet. Det er i skolen vi kan løsrive oss fra ideen om at ting er forutbestemt.

### **Uansett utgangspunkt kan du forme deg meningsfullt**

Masschelein & Simons (2013) hevder at skolen alltid handler om å forløse noe - om å frigjøre en eller annen form for potensiale. Et viktig poeng for å forstå Masschelein og Simons' (2013) ide om skolen som samfunnets viktigste bidragsyter til sosial utjevning, er at dette er utgangspunktet, forventningen – det er her vi starter – dette er hovedideen med skole: skolen, som system, har en plikt til å tro på neste generasjons potensiale. Det er skolens verdi. Uavhengig av talent, genetikk eller bakgrunn, har hver elev evne til å bli interessert i noe og til å *forme* seg på en meningsfull og verdifull måte. Masschelein og Simons (2013) skriver:

Restricting oneself to the discipline required for practice and study – and thus not allowing oneself to get sidetracked by individual needs – actually means that the teacher, time and again and perhaps often against her better judgement, gives students – including the so-called ‘impossible students’ – a new chance. (s.71)

Men, om vi skal bli «sidetracked», distraherert av individuelle behov eller ikke, er ikke det nettopp en av de store utfordringene i skolehverdagen? For noen ganger krever vel situasjonen nettopp det - at vi bryr oss om den andre, ikke fordi det er en del av en strategi eller større plan, men fordi det er noe i selv situasjonen som fordrer det, som kaller på meg. En utfordring som vi kanskje ikke helt kan forberede oss på, noe som krever ekthet, oppmerksomhet og tilstedeværelse. Fordi det virker påkrevd at det er jeg som må ofre noe. Hva skal jeg ofre? Mine prinsipper, min lojalitet, min pliktfølelse, min dyktighet - min fasade? En slik utfordring beskriver Masschelein (2018) som at vi vet ikke helt hva,

vi vet ikke helt hvordan, men at det likevel er noe som kaller på oss, og som (opp)fordrer oss til å handle.

Lippitz (2007) hevder at *dannelse*, handler mer om å bli fremmed i møte med den andre og å desentrere bevissthet, enn å bli bevisst seg selv. Det er vanlig at vi lærer ting som vi ikke er klar over at vi har lært, selv om vi ikke har noen bevissthet rundt det – «*a knowledge which refers to a reality which itself cannot be wholly absorbed into knowledge*» (s.85). Masschelein (2013) sier at det å bli *selvbevisst* ikke nødvendigvis er noe negativt, men at det ikke er det skolen handler om. Murdoch (2003) bidrar til å klargjøre dette poenget:

The direction of attention is, contrary to nature, outward, away from self which reduces all to a false unity, towards the great surprising variety of the world, and the ability so to direct attention is love...It is in the capacity to love, that is to see, that the liberation of the soul from fantasy consists. The freedom which is a proper human goal is the freedom from fantasy, that is the realism of compassion. (s.65), (min understrekning)

Murdoch (2003) skriver altså om at vår evne til å rette fokus vekk fra oss selv, handler om kjærlighet (å se!). Videre forteller hun at egodyrkelse både kan være en form for å «være høy på seg selv»: å hevde sin styrke på bekostning av andre og i et kapitalistisk system, som regel i konkurranse med andre. I tillegg hevder Murdoch (2003) at det fins former for egodyrkelse som er det hun kaller for masochistiske. Dette er former som kan være vanskeligere, spesielt for en selv å avsløre, fordi de innebærer en form for lidelse, som lett kan forveksles med moral. På en måte kan mitt eget forhold til min egen lidelse fremstå som noe asketisk eller heltmodig, noe som rettferdiggjør mitt eget krav om å få oppmerksomhet for min nød. Kampen for det gode (jfr. Moralfilosofi, for eksempel Murdoch 2003; Bauman 2009), handler om å forsøke å vende seg vekk fra ego, fra former for ego-sentrerende aktivitet. Lingis (2004) hevder at våre ekstatiske opplevelser, i bunn og grunn handler om å ofre oss selv. Han skriver: «*The most intense joy we are given empty the mind, extinguish the ego, and silence the greedy work of words*» (s.198).

### **En ideell verden må vike for den virkelige verden**

Men, likevel, overraskende nok, innrømmer Masschelein og Simons (2013) at det tross alt *er viktig* å ta individuelle hensyn:

Naturally, in carrying out his verification, the teacher can and will take the individual student, his or her questions into consideration. But this attention to differences belongs to the realm

of teaching itself and is separate from the construction of an education system based on so-called factual or natural differences and inequalities. (s.62)

Motsier ikke Masschelein & Simons (2013) med dette utsagnet, sitt eget poeng om at skolen *ikke skal ta individuelle hensyn*? Forvirrende nok, hevder de at ikke skolen, men læreren tross alt har et (pedagogisk?) ansvar for å differensiere. Så da er det opp til lærerne å utvise skjønn og dømmekraft. Virker ikke det underlig - at det skal være en forskjell på mandatet til skolen og til lærerne? Har skolen og lærerne skilt lag? Slik jeg forstår dette sitatet fra Masschelein & Simons (2013), så handler det mer om en apori, et uløselig pedagogisk paradoks: vi går glipp av noe når vi har fokus på individuelle rettigheter, samtidig som vi også går glipp av noe hvis vi ikke gjør det. Vårt fokus, vårt perspektiv kommer med en pris - vi går glipp av andre mulige perspektiv (Jfr. Aletheia – van Manen, 2014). Slik jeg tolker Masschelein & Simons (2013), så er dette en erkjennelse av at forsøket på å definere en ideell virkelighet, rett og slett må vike for verden, for virkeligheten, som er sammensatt og kompleks, åpen for tolkninger og hvor det alltid er mulig å ha et annet perspektiv, som Lippitz, (2007) sier. Og i en verden som er vanskelig for oss å forstå, som bla. både Løgstrup (1982) og Masschelein, (2018) selv sier.

For aporien, paradokset, eller eventuelt antinomien, representerer virkelighet som vi må forholde oss til. Vi kan være forutbestemte, dogmatiske og rigide – ta på oss skylapper og argumentere for enkle løsninger på vanskelige spørsmål. Men, er det klokt? Er det pedagogisk? Er det moralsk? Bauman (2009) sier at det bare er *regler* som er universelle (s.54). Inneholder ikke den pedagogiske hverdagen komplekse problemstillinger og situasjoner som krever *dømmekraft* og som tilhører og utfordrer alle som arbeider med og er opptatt med å hjelpe barn og unge med å vokse opp, på ulike nivåer, fordi vi må forholde oss til livet, slik det er og slik det avslører seg for oss?

For, hvis vi skal la oss styre av et prinsipp, en regel om at vi uansett ikke tar individuelle hensyn, så kan selve prinsippet tilsløre virkeligheten, slik at vi i mindre grad blir i stand til å se det som er, her og nå og at vi ikke ser den andre eller den etiske fordring (Løgstrup 2006), som er rett foran oss. For moral og regel kan være to ulike ting: det fins ingen universelle standarder for moral, hevder Bauman (2009, s.53).

### **Eksempelet med Pit-Bull Terje – om å ta hensyn til individuelle behov**

Jeg hentet ham på barnevernsinstitusjonen hver dag. Han ville ikke komme på skolen nå og hadde heller ikke vært på skolen på flere år. Jeg underviste ham i et lite lokale vi leide av kommunen, et helt annet sted enn der skolen lå. Vi hadde hatt litt undervisning på institusjonen, nå prøvde jeg å få ham med meg ut i «verden», litt etter litt. Vi hadde lagt en god del arbeid i å innrede rommet slik at

det skulle være så hyggelig og inspirerende som mulig. Vi hadde bygget et eget lego-bord, hvor vi hadde samlet lego og andre leker, vi hadde laget til en egen lesestol med to gode lenestoler vi hadde fått tak i på finn.no, vi hadde malt vegger i farger som han likte (han fikk ikke svart som var første valget, men ble enig med meg om blå) og vi hadde hengt opp gardiner foran vinduene. Dette siste var spesielt viktig, fordi han var redd for at noen skulle se ham sammen med meg – en lærer. Jeg laget enkle oppgaver til ham hver dag. Jeg forberedte litt lesing, litt regning og litt skriving og avslutning med leking med lego. I begynnelsen ville han aldri. Han hadde vondt i magen, i halsen, i hånden, i brystet, i ryggen og nakken og han var trøtt – hver dag. I begynnelsen prøvde jeg å overse plagene hans: gi dem høflig, men minimal oppmerksomhet og fortsette med dagens tema, hvor jeg entusiastisk prøvde å formidle problemstillinger, spennende fortellinger – prøvde å trekke ham inn i verden – i min fremstilling av verden. Han avbrøt meg hver gang. Illsint og anklagende – at jeg ikke hørte på det han sa – at jeg ikke brydde meg. Et par ganger gikk han bare hjem. Andre ganger trykket han musikk-pluggene i ørene og la seg til å sove, noen ganger slo han meg. «Hva er det han sier?», tenkte jeg og «hva er det *jeg* gjør?» Det var ikke vanskelige spørsmål – han ba meg rett og slett bare om å høre etter. Så prøvde jeg det en dag han sa: «i dag har jeg så vondt i hodet at jeg ikke tror at jeg orker å gjøre noe.» «Javel», sa jeg. «Hvordan går det med deg da?», «Joda, sa han – det går greit». «Det var bra», sa jeg. «Hva vil du at vi gjør nå?», «Nja, jeg tror det går ganske greit», gjentok han, og sa: «ta den derre boken din, så leser vi litt». Så leste vi Rampete Robin og Pitbull-Terje går amok.

### **Kan anerkjennelse av individuelle behov lede til pedagogisk frihet?**

Eksempelet med «Pitbull-Terje», handler om en gutt som har et helt spesielt tilpasset undervisningsopplegg. Kunne det vært mulig å få til noen form for undervisning, uten å ta hensyn til individuelle behov og uten en form for anerkjennelse? Med andre ord; hvordan kunne jeg undervist gutten uten å tilrettelegge for hans behov, uten å *se ham*? Kan det ha vært veier utenom det skreddersydde opplegget, som vi ikke så?

Men, selv om vi ikke så andre utveier, og selv om vi brydde oss helt direkte om hvordan gutten hadde det, så virket det som det nyttet litt etter hvert, slik vi gjorde det. Var det disse utsiktene til 'nytte', som var grunnen til at jeg denne første gangen ga uttrykk for at jeg brydde meg om han? Eller kan det ha vært noe annet jeg så - en slags etisk fordring, som gjorde at jeg forlot fag og arbeidsoppgaver for å bry meg om *ham*, hvordan han hadde det, selv om det bare var for et lite øyeblikk? «Hvordan går det med deg da?», ble de magiske, forløsende ordene som trengtes for at vi sammen kunne bry oss om noe annet enn oss selv. Kanskje tolket «Pitbull-terje», spørsmålet som en form for sensitivitet ovenfor den andre, og kanskje var det en test: *Er du villig til å bry deg om deg?*

Når er det legitimt å gi etter for at den andre bør få dyrke, eller i det minste være opptatt av seg selv? Når er det legitimt at min neste skal få realisere seg selv? At elevene skal få realisere seg selv? Kan det noen ganger være slik at jeg bør la den andre få muligheten til å bry seg om seg selv? Kan det være et fokus jeg kan være villig til å dele, nærmest på tross av mine prinsipper? For en liten stund? Kan dette noen ganger være et offer som jeg må ta på meg – at jeg forlater mine prinsipper, (for eksempel om å vise verden), fordi det er noe annet som kaller på meg, som oppleves som viktig for meg på en eller annen måte for meg å forholde meg til? Kan det dessuten være mulig, å være villig til å ofre eget perspektiv, også for en lærer, som jo som Arendt (2006) og Masschelein (2018) hevder, skal kjenne, ta ansvar for og være glad i verden. For, er ikke også dette en helt sentral del av verden, av å kommunisere med hverandre, av å dele at «vi», at «noen» må være villige til å risikere eget perspektiv, sin egen sannhet? Kan mitt perspektiv ofres? Kan det være slik som Møller (2006) skriver om - en sensitivitet i møtet med den andre – en vilje, forståelse, nysgjerrighet, evne til å forsøke å ta den andres perspektiv, men uten å gi slipp på eget perspektiv. Noe som forutsetter en trygghet på at mitt eget perspektiv ikke forsvinner, selv om jeg låner tid og oppmerksomhet til den andre. Møller (2006) hevder at vi i liten grad er i stand til å endre perspektiv eller opplevelse av å få presentert et alternativt eller nytt perspektiv. Derimot ved å bli støttet (anerkjent) for det perspektivet vi har ved få hjelp med å "ramme det inn", gjøre det synlig for oss selv og den andre; ikke som riktig eller feil, men som et gyldig perspektiv i denne verden, er det mulig å forlate perspektivet og finne et annet. Først når en opplever ens eget perspektiv som anerkjent, kan den som eier det ha mulighet og evne å endre det. Videre sier Møller:

Når andre mennesker reagerer på måter den profesjonelle finner meningsløse eller direkte ødeleggende og «helt gale», kaller det ofte på hennes profesjonelle og spontane trang til å hjelpe ved å forsøke å regulere og endre den andres opplevelse. Problemet er at det har liten effekt. Det er ingenting som tyder på at mennesker begynner å oppleve og handle annerledes ved å få presentert et annet perspektiv (den profesjonelles), eller ved å bli forklart hvordan de heller burde ha det. Derimot er det mye som tyder på at forutsetningen for å kunne gi slipp på et perspektiv eller endre det, snarere er at man får lov til å ha det, at det blir sett, hørt og gjenkjent i omverdenen. (s 23.)

For i det hele tatt kanskje å komme til ordet og for å få presentert noe av verden, på en troverdig måte, så må vi altså låne øre til den andre historie. Samtidig er det slik jeg ser det, er det her en stor utfordring, ja nærmest en felle: for hvis en virkelig vil forsøke å gi plass til den andres perspektiv, så krever det, som Møller sier, genuin oppmerksomhet, interesse og sensitivitet – tilstedeværelse her og

nå. Og dersom vi ikke makter å gi den andre et oppriktig og åpent forsøk på å høre etter, å være for den andre (Bauman, 2009), dersom vi blir instrumentelle – at vi hører etter bare for at vi da skal få anledning til å få komme med vårt eget perspektiv - dersom det å bry seg om den andre blir et redskap for å oppnå noe annet, så løper vi vel en risiko for å bli avslørt, som uoppriktige og uten interesse for andre?

### **Eksempelet om eksperten. Hvem 'eier' sannheten?**

Jeg slapp som regel ikke til orde, hun visste alt. Hun var bare 15 år og gikk på ungdomstrinnet, men hun visste alt. Jeg syntes det var vanskelig å vise henne noe, eller å fortelle noe i det hele tatt, fordi det alltid var hun som skulle vise og fortelle. Hun var som regel hyggelig, overbærende og forklarende. Hun hadde mye energi og hun mente at hun visste best. Hun ville fortelle. Forklare. Og hun ville bestemme. Hun ville alltid velge hva vi skulle gjøre og hun avbrøt alle andre. Jevnaldrende forsvant som regel etter en liten stund. Det var så lange, intense historier – som krevde så mye tålmodighet av tilhørerne, så med en gang hun begynte å fortelle og forklare og bestemme, så tørket folk vekk. Ofte tvilte man (jeg?) på sannhetsgehalten i historiene også. Historiene var på en måte for fantastiske – det kunne virke som sannhet og fantasi gled litt i hverandre, spesielt hvis hun fikk snakket seg varm. Hun hadde ingen venner på ungdomsskolen. Det var ingen som gadd å høre på henne lengre. Bortsett fra oss voksne, da. Selv var hun ikke glad i å høre etter når andre sa noe. Hun kunne det kanskje ikke? Jeg prøvde med ulike midler og innfallsvinkler å få henne med, få henne til å høre etter og å få henne til å ta hensyn til andre, lytte til andre, gi seg – til å forstå at hun ikke alltid hadde rett. Så noen ganger (ofte) forsøkte jeg meg med «nå må du høre etter!», «hør!», «se her!», men det endte som regel med en form for maktkamp og at hun forsøkte å overta og vise meg i stedet, eller at hun bare gikk. Ofte ble hun korrigert på det at hun avbrøt, eller overtok eller mente at hun hadde rett – uten at det hjalp så mye. Dessuten var hun nesten alltid blid og i godt humør og hadde på en måte og et «vinnende vesen» og en friskhet og pågangsmot som jeg ikke ville ta vekk. Jeg ønsket ikke å si: «dette kan du ikke – hør på meg», selv om jeg som regel tenkte det. En gang hadde vi skidag. Det gav oss en pause i de lange forklaringene hun hadde om hvordan alt mulig hang sammen her i verden. På skidagen ble vi på en måte «kastet» ut i oppgaver som opptok oss – som krevde vår oppmerksomhet på en naturlig måte. Da vi var på vei opp med stolheisen, virket det likevel som hun «kom til seg selv». Hun begynte med en lang utredning om hvordan snø-kanonene virket. Historien ville nesten ingen ende ta og den fremsto for meg som mer og mer fantastisk og urimelig. Jeg prøvde å følge med så godt jeg kunne. Da vi kom på toppen oppsto en naturlig pause like før vi skulle av stolheisen, og kanskje hun måtte trekke pusten og. Jeg så mitt snitt og tenkte at nå skal jeg si det på en ny måte, og sa: «det er så irriterende at du alltid skal fortelle meg hvordan alt er, samtidig som du



aldri lar meg fortelle deg noe ...» Hun tenkte seg litt om og svarte: «Ja, men så har jeg også mye erfaring.» Jeg: «Har du mer erfaring enn meg?». Nå så det ut som om hun måtte tenke seg litt om, før hun svarte: «jaaa, jeg har jo opplevd veldig mye da ...»

### **Et budskap som er verd å lytte til**

En måte å drøfte «eksperten», er, slik jeg ser det, i lyset av begrepet makt. Hvem er det som bestemmer? En annen del av drøftingen, har fokus på *valg*.

Hvordan kan læreren endre perspektivet til «eksperten»? Eller viktigere: *skal* læreren endre perspektivet til «eksperten»? Løgstrup (2007) sier at i vår iver etter å endre andre, tilsløres den etiske fordring – den blir forvridt: «*an opposite form of perverted communication consists in our wanting to change other people. We have definite opinions about how to do things and how others ought to be*» (s.25)

Stoler «eksperten» egentlig på læreren? Har eksperten tillit til at læreren virkelig er den som kan vise henne verden, kan eksperten gi autoritet til læreren eller til at skolen for den saks skyld, har et budskap som er verdt noe, et perspektiv som er *til å stole på* – som eksperten kan stole på? Hvordan skal læreren/skolen tilnærme seg «eksperten» - hvordan kan læreren og «eksperten» få en felles oppmerksomhet, som Masschelein (2018) snakker om. Ved å tvinge «eksperten» til å høre etter? Ved å fortsette å mase – ved å presentere verden igjen og igjen, eventuelt lidenskapelig som Säfström (2014) foreslår, så kanskje eksperten til slutt blir interessert? Hvordan er det mulig å unngå at lærerens dialog med eksperten, blir til en maktkamp om hvem som «eier» sannheten? Hvordan kan det være mulig å få til dialog? Hvem skal ofre seg? Hvem skal gi etter og vise svakhet? For historien om «eksperten», er ingen historie om pedagogisk frihet. I beste fall er det en historie om mennesker som leter etter felles oppmerksomhet mot noe, men som ikke helt treffer; hvor ingen gir etter, ingen ofrer seg og ingen stoler fullstendig på den andre.

Er det igjen slik som Møller (2012) forklarer; mulig å lete hos «eksperten» etter vår felles oppmerksomhet? Ved å anerkjenne ekspertens perspektiv? Er det mulig for læreren å lete *i seg selv*, etter måter å være på ovenfor den andre, som er oppmerksomme, anerkjennende og moralske? Er det mulig å finne måter å være på som kan være både ydmyke og åpne for den andre, men likevel autoritative? Kan trygghet hvile i en slags ydmykhet om at vi ikke kjenner fremtiden, som Masschelein (2018) sier: at vi egentlig ikke vet.

En annen grunn til at jeg har tatt med ta med dette eksempelet, er som en bakgrunn for å drøfte i hvor stor grad «eksperten» bør få velge i undervisningen. Eksperten gir stadig uttrykk for et ønske om å få

velge og å få bestemme. Slik jeg forstår Masschelein (2013 og 2018), og hans forståelse av skolen som en frihets-sted, så er dette både i betydning fri fra og fri til: fri fra egne tanker, press, krav, bekymringer, egen bakgrunn, egne begrensninger og fordommer. Jeg forstår dette også som en frihet fra å måtte velge.

### **Frihet til å velge**

Skal ikke elevene få velge? Slik jeg tolker Masschelein (2013 og 2018), så fremfører han ingen holdepunkter for at den pedagogiske friheten fins i elever får velge - at elevene skal få velge aktiviteter, eller at det er noe frigjørende i det å velge. Masschelein & Simons (2013) poengterer at det er læreren som setter agendaen og som presenterer det som skal studeres: «... *school is not a negotiating table*» (s.94). Tvert imot ligger potensiale for pedagogisk frihet i at elever blir gitt en mulighet til å kunne fokusere på noe helt bestemt. Som er valgt av læreren, fordi han kan og vet hva som er best for elevene, fordi læreren er gammel og kjenner verden bedre, og fordi han er glad i verden og i elevene. Masschelein & Simons (2013) hevder at det er pedagogen som skaper «*free-time*» (s.83). Slik jeg også forstår Masschelein (2013), så er dette et stort og stadig tiltagende problem i dagens samfunn - at det fins så mange tilbud og agenter som kjemper om vår, (og ikke minst om unge menneskers oppmerksomhet), som gjør at vi kan bli paralyserte og ikke handlende.

Men, igjen, skal ikke elever få anledning til å velge noe som helst? Lippitz (2007) viser til et uunngåelig paradoks i pedagogikk (en antonomi) – at vi på den ene siden ønsker frie, frittenkende mennesker, mens vi på den andre siden tvinger mennesker til å lære - at elever skal bli frie gjennom former for tvang. Det kan være mulig å frarøve barn for muligheten for dannelse, dersom vi «kuer» dem, gjennom assimilasjon, bås-setting, tvang og press? For kan ikke det å velge, også oppleves som frigjørende, interessant og meningsfullt? Dessuten er vel *valg* definitivt «verden», en del av virkeligheten. For virkeligheten er også at vi hver dag tar avgjørelser og tilsynelatende bestemmer oss for noe. Men, mens noen valgsituasjoner paralyserer oss, hindrer handling – forhindrer oss fra å komme inn i verden, kan andre valg være stimulerende og viktige. Slik jeg ser det er hovedpoenget med valg, hvordan læreren (jeg) møter jentens forespørsel om å få velge. For er ikke en forespørsel om å få velge et genuint spørsmål, et initiativ som krever et svar, på et selvstendig grunnlag? En begynnelse eller en forespørsel som krever en ny og selvstendig vurdering. Krever ikke mitt ansvar for den andre at jeg er åpen for at det reelt sett *kan være gode grunner* for at jenten skal få velge? Eller i hvert fall at jeg behandler spørsmålet hennes som noe nytt, uforutsett og unikt – som en forespørsel som fortjener min oppmerksomhet og reelle vurdering. Selv om Masschelein (bla, 2011) hevder det er læreren med sin autoritet og entusiasme som kan og skal presentere verden (s.94), så er

det vel likevel ikke slik at svaret, at utfallet er gitt på forhånd. Hvis dialogen mellom jenten og meg er forutbestemt – allerede avgjort, så virker det som om *det* som paradoksalt nok skulle være det frigjørende, snur seg og blir nøyaktig det motsatte - dersom pedagogisk frihet blir en ny metode, med regler og bestemmelser, som igjen gjør «verden gammel». For pedagogisk frihet handler først og fremst om et ønske, en forventning, et tilbud og en tro på at *vi kan* bringes inn i verden her og nå, oppmerksomt og moralsk. Men, også kanskje om en ydmyk undring som alltid vil være unik (Gadamer, 1979), for å prøve å se det som er rett foran meg, som kaller på meg. Hvis jeg stoler blindt på de metoder, teorier, og ekspertuttalelser som fins fra før – fra fortiden - hvordan kan jeg da virkelig se den andre, når alle svarene mine er gitt på forhånd?

### **Eksempelet om tvang og frihet. Kan frihet finnes i tvang?**

Jeg la ham i bakken i gangen utenfor kjøkkenet på skolen. Jeg prøvde å gjøre det så skånsomt som mulig, slik jeg har lært og gjort før, både i skolen og på institusjonen jeg arbeidet. Noe måtte gjøres. Han hadde truet de andre elevene og læreren mange ganger og denne dagen gikk det for langt. Han var rasende og kastet på mat og stoler og da faglæreren kom bort for å be ham roe seg, hadde han skubbet henne vekk. Hun hadde hentet meg, som kjente ham best. Da jeg kom inn i klasserommet, kastet han en stol i veggen, mens han bannet og skrek. De andre elevene stod som paralyserte og så skremt på det som skjedde fra andre siden av rommet. Han så meg. Jeg gikk bort til ham og sa: «kom så går vi ut og prater litt.» Jeg forsøkte å si det rolig, vennlig og bestemt, mens jeg la hånden på skulderen hans og ledet ham lett mot døren. «Fortell meg, hva er det som skjer?», forsøkte jeg meg med. Han fulgte med ut i gangen, men det virket ikke som han hørte det jeg sa, for han slo vekk armen min og kom hurtig mot meg. Han var en gutt på 15 år som var ganske sterk og nå angrep han meg med ville «vindmølle-slag». Han traff meg med et par slag, men uten kontroll og kraft, ganske ufarlig i brystet og i skulderen, før jeg klarte å dukke unna, og komme på siden av ham. Jeg la venstre arm rundt skulderen hans, den høyre hånden plasserte jeg over hans høyre hånd, samtidig som jeg førte hendene opp i skulderhøyde, presset jeg knærne lett inn i kne-hasene hans, og dro ham så mot meg for å legge ham i bakken. Det gikk noenlunde kontrollert og uten at vi skadet oss. Flere av dørene til de andre klasserommene var på gløtt. Det sto nysgjerrige elever i dørsprekkene med store øyne og bivånte dramaet. En avdelingsleder kom til og jaget elevene inn igjen i klasserommene. Jeg lå nå på golvet, bak ham, mens jeg hadde fått den høyre armen hans under hodet hans og prøvde også å dytte den venstre armen under hodet, slik at han på en måte ble låst i et slags «stabilt sideleie», med knærne i lett bøy. Da han skjønnte hva jeg var i ferd med å gjøre, ble han om mulig enda sintere. Han forsøkte å sparke meg med hælene, men jeg hadde fått for god kontroll og han klarte ikke å få noe kraft i sparkene. Han spyttet og frådte, skrek, prøvde å bite meg og han

skjelte meg ut, mens jeg fremdeles jobbet med meg selv – for å være og fremstå som rolig. Jeg hadde fått det taket jeg ville nå, og satt meg opp på huk. Jeg forsøkte å trøste ham, roe ham ned – gjøre det som jeg har lært – roe ham ned ved å være rolig selv - puste rolig. Ikke snakke for mye. Han skrek at han ville drepe meg, og krevde at jeg skulle slippe ham. Jeg ventet litt med å svare, før jeg sa at jeg ville slippe når jeg så at han var rolig. Jeg begynte nærmest å bysse ham litt, mens jeg sa at han skulle slappe av, og ba ham om å stole på meg – jeg sa at han kunne slappe av - jeg hadde kontroll. Jeg sa at vi skulle roe oss helt ned før vi satt oss opp for å prate. Etter en kort stund, kanskje et par minutter, ble han rolig, kroppen hans ble slapp og han gav seg med å stritte imot, som om luften gikk ut av en ballong. Så begynte han å gråte og ba meg om å få sette seg opp. «Ja», sa jeg «nå setter vi oss opp». Så satt vi oss opp og pratet sammen og jeg fikk lov til å trøste ham.

### **Å være tilstede i handlinger**

Hva i alle dager har tvang å gjøre med frihet?

Den formelle rettigheten til å utøve fysisk makt, også for lærere, er hjemlet i straffeloven §§ 17 og 18,<sup>23</sup> som omhandler nødverge og nødrett. I § 18, står det bla:

En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når den

- a) blir foretatt for å avverge et ulovlig angrep,
- b) ikke går lenger enn nødvendig, og
- c) ikke går åpenbart ut over hva som er forsvarlig under hensyn til hvor farlig angrepet er, hva slags interesse som angrepet krenker, og angriperens skyld. (Lovdata, 2019, §18)

Slik jeg forstår det, er det altså *ikke noen egen hjemmel* i loven for ansatte i skolen til å bruke fysisk makt eller tvang. Det er de samme reglene som gjelder her, som alle andre steder i det norske samfunnet. Opplæringsloven hjemler ikke bruk av makt eller tvang. Men, er loven og moral det samme? Bauman (2009) fremhever følgende forskjell mellom lov og moral: «*Proximity is the realm of intimacy and morality; distance is the realm of estrangement and the Law*» (s.83). Betyr det at *det kan* være umoralsk å følge loven?

---

<sup>23</sup> Straffeloven: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL\\_1-3#%C2%A726](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_1-3#%C2%A726)

Jeg gjentar for meg selv at det ikke var noe annet å gjøre: jeg måtte få eleven ut av klasserommet for å beskytte ham selv og for å beskytte de andre elevene og læreren. Resonnementet mitt fortsetter slik - det var eleven som angrep meg, jeg måtte forsvare meg. Jeg fulgte reglene, til punkt og prikke, selv om jeg utførte en handling som under andre omstendigheter ville ha vært ulovlig. Hvorfor skal jeg ikke da være selvtrettferdig? Hvordan kan det være andre måter å forstå situasjonen på, som jeg på en eller annen måte har gått glipp av i min kamp for selvtrettferdighet, i kampen for å bekrefte for meg selv at jeg handlet rett, at jeg ikke kunne ha gjort noe annet, at jeg ikke hadde noe valg – at jeg har ryggdekning?

Fins det noen mulighet for frihet - for en pedagogisk frihet i dette eksemplet om tvang? på hvilken måte kan «historien om tvang» være en historie om frihet og moral - er det mulig å gjenkjenne det moralske øyeblikket i situasjonen, fikk jeg øye på det da jeg handlet? Hva var det mulig for meg å se? Ser jeg noe annet nå, refleksivt?

Løgstrup (2007) skriver om den etiske fordring, som han mener gjelder for alle menneskelige relasjoner: «*it applies rather within all the relationships human beings have with one another*» (s.105). Den etiske fordringen gir ikke noen detaljert beskrivelse eller forklaring på hvilke plikter eller oppgaver som bør gjøres ovenfor den andre (min neste). Det er det opp til vår erfaring, oppmerksomhet, forståelse, dømmekraft og ikke minst forestillingsevne å finne ut av. Et hovedpoeng hos Løgstrup (2007) er at vi i vår iver etter å følge normer og regler, kan overse det som kan være rett foran oss, nemlig de spontane livsytringer. Vår egen forforståelse, vår høflighet og konformitet kan tilsløre vår sanselighet, slik at vi ikke ser den etiske fordring, som kommer fra de spontane livsytringer. Muligheten for å handle moralsk, ligger i vår evne til en form for tilstedeværelse her og nå – at vi har en sensitivitet ovenfor den andre. Bauman (2009) hevder i samsvar med Løgstrup (2007) at det menneskelige (subjektivitet) er å erkjenne et ansvar for vår neste, som er der før den andre kan gi uttrykk for hva ansvaret innebærer; før den andre kan kreve noe.

På en måte, så kan «historien om tvang» også være en historie om kausalitet; det *kan* virke som den ene handlingen fører til den andre og det kan i ettertid (refleksivt) se ut som jeg ikke hadde noe valg, eventuelt at valgene var enkle. Det kan virke som handlingene mine på en måte kunne beskrives i forkant, nærmest som forutbestemt eller planlagt. Arendt (2007) skriver at vi ofte kan forledes til å tro at vi ikke har noe valg og at vi på en måte *må* handle slik eller slik. Men, hun advarer mot å tro at selv om historien ofte kan se ut som om den er regissert, at våre handlinger på noen måte er forutbestemte. Og hun sier at selv om historien (historiene om oss) ofte kan virke og fremstå som regissert, så er den likevel ikke det - det er ingen som har regien i den relasjonelle veven, hvor alle

som deltar er både mottagere og bidragsytere – og hvor ingen vet hva som blir vårt felles resultat. Både Arendt (2007) og Murdoch (2003) hevder at det er karakteristisk for moralske handlinger at de er non-konforme. Murdoch formulerer det bla. slik: “... *it is characteristic of morals that one cannot rest entirely at the conventional level, and that in some ways one ought not to*” (s.29).

Er det mulig å reflektere over hendelsene uten å sette dem i sammenheng med et eller annet mål, intensjon eller hensikt? Er det mulig for meg å komme i kontakt med intensjonen nå i ettertid? Var motivet mitt å være (mest mulig) tilstede i situasjonen her og nå og dermed kunne bry meg om det viktige, det som situasjonen krevde av meg? Var motivet mitt å handle moralsk – ved å ta et ansvar for hva som er til det beste for min(e) neste? Var jeg i stand til å se den *etiske fordring*, som Løgstrup (2007) snakker om? Var jeg villig til å ofre meg selv på noe vis? En alternativ intensjon vil kunne være tuftet på et ønske om selv å fremstå som flink, god, dyktig etc. i jobben min. Handlingen vil på denne måten kunne fremstå som en slags forfengeligheit - som et middel for å «pynte» på meg selv. Refleksivt er det ikke helt enkelt for meg å komme i kontakt med hva intensjonen for handlingene var. Hva avslørte jeg i handlingene? Kanskje kan det ha vært en kombinasjon av flere motiv. Hvorfor handlet jeg som jeg gjorde? Var det i det hele tatt moralske handlinger? Kan handlingen ha vært en handling uten motiv?

Det som kan ha vært moralske fordringer og handlinger i situasjonen, da de var levd, blir slik jeg ser det, ganske annerledes når jeg forsøker å se på det refleksivt. Refleksjonen rundt de moralske «valgene» blir en slags «moralens teori» (valgene i hermetegn, fordi det her, slik jeg forstår det ikke egentlig er *valg* i instrumentell, rasjonell betydning, (jfr. Masschelein, 2018)). I beste fall er det en form for etisk-refleksjon og i verste fall moralisme eller paternalisme. I dette tilfellet er det mine egne handlinger jeg reflekterer over, så på den måten forstår jeg det som en form for selv-refleksjon, slik som Masschelein (2011) skriver om (s.356). Masschelein hevder altså at vi (bør) bruke filosofisk pedagogikk som tankeøvelser, hvor vi tester oss selv, vi utfordrer oss selv til å være tilstede i det pedagogiske øyeblikket. Disse øvelsene fokuserer på å prøve å se, på å prøve å være tilstede her og nå, på opplysning, ikke av andre, men av en selv - som et *handlende* vesen. Og ved å gjøre handlingene offentlig - i en form for sannhetsfortelling (som «*free speech, ...parrhesia*», Foucault, 2001), som i første rekke skal belyse, invitere og inspirere.

Hvilke moralske kryss inneholder historien? Det er flere potensielle moralske, eventuelt etiske dilemma (refleksjoner er naturlig nok refleksive og ikke levd, øyeblikket er borte (se også Van Manen, 2014)). I eksemplet, kan det drøftes om jeg burde latt være med å bli med opp i klasserommet/kjøkkenet for å hjelpe til. Det kan diskuteres om jeg kunne ha latt være å holde eleven

da han angrep. Kanskje kunne jeg ha avverget angrepet på en annen måte. For meg, er det likevel følgende del av eksemplet som skiller seg ut som et viktig og potensielt moralsk øyeblikk, og som virker avgjørende: det er øyeblikket da jeg ba eleven forlate klasserommet (også med fysisk kontakt – jeg berører ham på skulderen). I tillegg er det et annet moment som preger situasjonen: det er flere personer tilstede og ikke utelukkende et møte mellom eleven (som utagerer) og meg. Slik jeg tolker det, kan også forholdet til de andre elevene forstås som en slags etisk fordring. Hvordan kunne jeg bry meg om dem og hjelpe dem på best mulig måte? I denne teksten er det likevel møtet mellom eleven (som utagerer) og meg som opptar meg (mest) og som jeg velger som gjenstand for fokus og oppmerksomhet refleksivt: hva kunne jeg ha gjort annerledes? Det er altså noe med situasjonen, med både min opplevelse og erfaring av situasjonen, som får meg til å bli selvrettferdig, som gjør at jeg stadig ønsker å begrunne for meg selv at jeg gjorde det rette. Selv om situasjonen på mange måter ender godt, i den forstand at ingen blir skadet, vi får snakket ut om det som skjedde og vi får på en måte forsonet oss, alle som var involvert. Så er det likevel noe som nærmest plager meg: jeg utførte en handling som i seg selv, uten det forutgående angrepet, hadde vært ulovlig og krenkende å gjøre mot en elev. Var handlingen min til det beste for gutten? Brydde jeg meg nok om ham? Kunne jeg vist det på en annen måte - burde jeg tatt meg mer tid eller kunne jeg sagt noe annet? Kunne jeg vært mer omsorgsfull, ansvarlig eller tilstede? Var jeg for opptatt av meg selv? Hva kunne jeg ha gitt avkall på? Hva er det jeg ikke er i stand til å se?

Jeg har en forestilling om at jeg ønsket å hjelpe til – ikke noe mer spesifikt enn det og jeg klarer ikke helt å «spole» tilbake til opplevelsen for å konstatere hva som var intensjonen min: hva var egentlig min agenda? Er det ikke underlig at jeg ikke har noen erindring om en form for intensjon? Jeg husker så godt «tekniske» beskrivelser om hvordan jeg håndterte situasjonen og gutten, i tillegg til minnet om en slags selvdisiplinering om å fremstå som rolig. Var jeg egentlig redd? I hvilken grad er hukommelsen min til å stole på i denne situasjonen – skjedde det slik jeg husker det? Og hvordan kan det tolkes at det dukker opp så mange praktiske minner, men i mindre grad minner om at situasjonen prerefleksivt (opplevelsen) fremstod som et moralsk dilemma? Kan det bety at jeg ikke reflekterte i situasjonen, at jeg utelukkende *handlet*? Slik jeg forstår Van Manen (2014), så er det ikke mulig å reflektere over nå. Nå er allerede borte for oss og blitt til da. Uansett hvordan en forestiller seg nå, så er poenget at vi alltid er for sent ute til å fange det – øyeblikket «...and therefore we will never know its full meaning and significance» (s.59). Refleksivt er jeg i tvil, men om hva? Kan det være slik da, at min tvil, som Bauman (2009) hevder, kan tolkes som et slags tegn på moralsk handling? Bauman (2009) forteller at ambivalens og usikkerhet er fundamentet for moral og

at det dessuten er “*the lack of self-righteousness, and the self-indignation it breeds, that are morality’s most indomitable ramparts*” (s.81).

Tvilen er kanskje et tegn, men langt fra noe bevis for at jeg forsøkte å ta på meg et moralsk ansvar for gutten. Den moralske fordringen, krever alltid ifølge Bauman (2009), mer enn det som det er «behagelig» å gi, mer enn det selvet ønsker å ofre. På den måten kan det virke som moral ikke fins i vår selvrettferdighet – det er ikke her det moralske ansvaret for vår neste fins. Murdoch (1984) hevder at “*Where there is self-interest, love is not*” (Krishnamurti & Murdoch, 1984).

Bauman (2009) referer til Løgstrup (2007), som sier at man kan gjenkjenne moral på den gnagende følelsen av noe uoppfylt og utilfredsstilt: «*the moral self is a self always haunted by the suspicion that it is not moral enough*» (s.114). Det er altså et «sleipt føre»: for alle mine forsøk på å rettferdiggjøre meg selv og mine handlinger, tilsmusser potensielt gode intensjoner, mine potensielle motiv for å handle godt, for å være god og handle på måter som er til det beste for min neste og kan vel i bunn og grunn også handle om meg selv, som all selv-rettferdiggjøring nettopp gjør. Det virker som vi aldri helt kan unngå muligheten for at våre intensjoner kan tilskrives egoistiske motiv. Niekerk (2007), sier det slik: «*...the annoying preoccupation with oneself turns up again in the form of a satisfaction with one’s own goodness...*» (s.74). Men, samtidig kan vi vel heller ikke helt avvise muligheten for *det motsatte*, at *det fins gode handlinger*, som er uegennyttige, og som på en måte peker vekk fra meg og mot verden. Bauman (2009), skriver:

I am I who is responsible, he is he to whom I assign the right to make me responsible. It is in this creation of meaning of the Other, and thus also of myself, that my freedom, my ethical freedom, comes to be. (s.86)

Slik jeg tolker Bauman (2009), så ligger min mulighet for *frihet* i aksepten av mitt ansvar for min neste - ved å påta meg et moralsk ansvar for den andre, noe som paradoksalt nok både gjør meg til et gissel og samtidig setter meg fri, og som han sier: «*Responsibility sets me free*» (s.78), (min understrekning).

### **Eksempelet om kjærlighet. Hvor langt er jeg villig til å gå for den andre?**

Ingen likte ham. Han var snart 16, han hadde ingen venner og ingen likte ham. Foreldrene hadde ikke mistet omsorgsretten for ham, de hadde plassert ham i barnevernet, fordi de var redd ham. Han var svær og farlig, han hadde skadet sin egen familie mange ganger, lillesøster og mor, med slag, spark, lugging og biting. Vi likte ham ikke vi som arbeidet på institusjonen heller. Han slo oss også. Hver eneste uke og noen uker hver dag. Første gang han slo meg, så hadde jeg overvurdert ham. Jeg



trodde ikke han ville slå meg. Jeg tenkte at vi holdt på å få en god relasjon og naivt «lullet» jeg meg inn i en slags drøm: «*han kommer ikke til å slå meg!*» Vi kjørte i institusjonsbilen, da han spurte om han kunne få drops. «Nei», sa jeg, «jeg har ikke drops». Det kom brått på, slaget – et skikkelig svingslag med flat hånd. Det var ganske hardt, men mest overraskende – livsfarlig – jeg skvatt så jeg holdt på å kjøre over i motsatt fil. I ukene og månedene som fulgte kom slagene hyppigere og hyppigere. Noen ganger klarte han å skade de ansatte. Flere sluttet. Arbeidet med ham ble en krig – vi var på vakt hele tiden, men han var som regel for slu for oss og fikk satt opp situasjoner slik at han i det minste fikk inn et slag eller to, eller verre – fikk kastet noe, før vi fikk stanset ham.

Det var krise. Vi hadde hyppig veiledning med psykolog. Ingen visste helt hvordan vi skulle snu stemningen. Vi hadde snakket så mye om hva som feilte *ham* - hvor syk han var, hvor aggressiv, ustoppelig, durkdreven – hvor farlig han kunne være. Vi hadde pekt konsekvent på *ham*. Alt var hans feil. Ingen ønsket å være sammen med ham, vi var redd ham. Situasjonen var pinlig for institusjonen. Det var vondt for alle, hva var det vi holdt på med? En dag kom en kollega med et radikalt forslag: vi skulle bli glad i ham. Men, hvordan blir man glad i noen som man i utgangspunktet ikke er glad i? Hvordan skulle vi få det til? Vi øvde oss på å si: «jeg er glad i deg». Mest av alt øvde vi oss på å finne grunner som gjorde det sant, på et eller annet nivå at vi var glade i ham. Noe ektefølt. Vi øvde oss på å se noe annet – som kunne få oss til å endre fokus, forståelse, følelser og reaksjoner. Og noe skjedde. Ikke med en gang, men gradvis, nesten umerkelig forandret vi oss litt og litt. Gutten også, uten at jeg fikk det helt med meg før han en dag spurte meg: «kan du være faren min her på barnehjemmet?» Kanskje han ville høre meg si det, men i det han spurte virket spørsmålet likevel unødvendig. For svaret var blitt opplagt, vi tvilte ikke lengre på den andres kjærlighet.

### **Å peke vekk fra seg selv**

Slik jeg forstår Bauman (2006); Løgstrup (2006) og Murdoch (2003), så er vårt mulige ansvar for vår neste nærmest grenseløst. Vårt ansvar for den andre er sjeldent det som forbindes med vanlig folkeskikk, men ofte det motsatte, i henhold til Løgstrup (1982). Mitt moralske ansvar er heller ikke regler som jeg kan lese meg til, og det er ikke krav som arbeidsgiver helt reelt kan pålegge meg. Ansvar mitt er kanskje ikke engang rasjonelt – dersom det rasjonelle forbindes med en form for gjengjeldelse, som noe beregnelig (Arendt 2006), eller gjensidig. I eksemplet om kjærlighet ble jeg gjort oppmerksom på et mulig perspektiv, som jeg gradvis «adopterte», eller levde meg inn i. Men, hvor mye har det å si for handlingen at jeg ble gjort oppmerksom på dette perspektivet? Løgstrup (2007) sier at en slik sammenheng er tilfeldig: “*Any correspondence between the spoken and the unspoken demand is purely accidental; usually they are not at all alike*” (s.21).

I etterkant (refleksivt) har jeg tenkt at det var ganske opplagt: at gutten først og fremst trengte en som kunne være glad i ham. Han trengte det så sterkt at det gikk ut over alt han gjorde. Jeg tror ikke at han selv engang visste hva han trengte - verden var blitt farlig og fiendtlig for ham og han kunne ikke selv se at han trengte noen som kunne være glad i ham og som han også kunne være glad i. Overraskende nok både for meg og for ham, så kunne jeg være glad i ham. Vi ble glade i hverandre, mot alle odds. Og i en periode opplevde vi en form for gjensidighet og harmoni, som også var et brudd – nøyaktig slik som Masschelein (2018) sier – at kjærligheten kommer som et brudd med det som er. Men det var også å dekke et behov, som Honneth (2009) skriver om. Denne erfaringen var for meg også en erfaring med å bli overbevist. Noen annen form for kjærlighet fins kanskje ikke? Jeg erfarte altså ingen ambivalens, noe jeg opplever som et unntak til det Bauman (2009) hevder at moral alltid er ambivalent.

Jeg har tatt med dette eksempelet, fordi jeg ønsker å tydeliggjøre et poeng – at det kanskje aldri er helt mulig å vite på forhånd hvor langt vårt (moralske) ansvar kan føre oss, det er uforutsigbart. Pedagogisk frihet ser ut til alltid å handle om å peke vekk fra meg selv på måter som å endre meg, ofre meg, gi meg, bøye meg - gi avkall på noe. Så vil pedagogisk frihet ikke alltid handle om å vende fokus vekk fra den andre som vi har et ansvar for, selv om vi (lærerne) kan være ivrige i tjenesten om å presentere verden.

### **Pedagogisk frihet = moralsk frihet?**

Hva er sammenhengen mellom pedagogisk frihet og moral? Masschelein (2018), hevder at det pedagogiske ikke er etisk og han gir også uttrykk for en slags skepsis mot å ramme det pedagogiske inn i en moral. Samtidig er eksemplet om «kjærlighet» og denne drøftingen ikke moralsk, men etisk. På en måte frykter jeg at teksten min uvilkårlig og uunngåelig blir til det som jeg har forsøkt gjennom hele oppgaven å unngå; nemlig å moralisere. Lippitz (2007) viser til det at pedagogen lider av det han kaller for en «*unhappy consciousness*: “*she wants to act, even though such activity is impossible. She wants to reach a goal, which by its very definition must elude her*” (s.87). Mine beskrivelser av det som jeg tolker som min egen moral, mine egne (potensielt) gode intensjoner, blir til noe annet når jeg forteller om det og handlingen nedgraderes bare ved å nevne, eller tenke på alternative intensjoner, fordi ego på denne måten gis mulighet til motiv. Å skrive om moral, blir etisk, normativt og muligens paternalistisk og moralistisk. Etterpåkløskap (refleksivt), kan være etisk, men aldri *moralsk*. For eksempel blir setningene: «det er viktig med moral», eller «pedagogikk tilstreber moral», ikke moralske. Er det da overhodet mulig å definere hva som er god moral? Lippitz (2007) referer bla. til «dannelsesromanen», «*To kill a mockingbird*» (s.80), hvor det er en samtale

mellom «Atticus» og hans datter «Jean Loise (Scout)», som akkurat har begynt på skolen. Scout sier til Atticus at hun ikke kan forstå en handling til en av sine medelever, som hun mener har vært svært umulig på skolen, hvorpå Atticus svarer: «*Man kan aldri virkelig forstå et annet menneske før man prøver å se tingene fra vedkommendes synspunkt ... og før du kryper inn i det andre menneskets hud og går omkring i den*» (Lee 2015, s.50)<sup>24</sup>. For meg illustrerer dette sitatet et sentralt og enkelt, men likevel så vanskelig poeng med moral: det er en utopi å tro at vi fullt ut kan forstå andre og sette oss inn i deres perspektiv, for vi kan ikke klatre inn i andre og gå rundt i deres kropp. På den måten vil den andres situasjon, som er Lippitz' (2007) poeng, alltid ha noe ved seg som er fremmed og jeg vil alltid til en viss grad være fremmed for den andre. Dette er en reell forskjell som Lippitz påpeker at det er viktig å godta. Tanker som «på seg selv kjenner en andre», og former for assimilering av den andre, vil kunne føre til en form for respektløshet og reduksjonisme av den andre - nærmest til et slags overgrep, ved å gjøre ham/henne til noe annet enn det han/hun er. Ved å sette den andre i bås og dømme. Enkelt og greit, kan vi aldri sette oss til doms over den andres moral, fordi vi ikke er *den andre*.

---

<sup>24</sup> Filmatisert i 1962; regissert av Robert Mulligan. (oversatt til norsk i «*Drep ikke en sangfugl*»),



## 5. Avslutning

Oppgaven har til hensikt å svare på følgende spørsmål: Hva er frihet og hva er pedagogisk frihet? I oppgaven er det derfor forsøkt å lyssette to fenomen gjennom en studie som strekker seg mot en fenomenologisk metode og hvor det er brukt fenomenologiske tilnærminger med de presenterte eksemplene. Oppgaven forsøker også å belyse fenomenene fra litt ulike vinkler, i en form for krystallisering, med intervjuet med Masschelein og et litteraturreview.

I avslutningskapitlet vil jeg runde av masteroppgaven ved å samle noen sentrale tråder som trekkes gjennom oppgaven. I det følgende vil jeg fokusere på følgende spørsmål: hvilken form for frihet er pedagogisk frihet og hva gjør denne formen for frihet til noe viktig og meningsfullt? Først vil jeg forsøke å besvare om *frihet* egentlig fins og i så fall hvor. For som Arendt (2006) sier: selv om vi i hverdagen forstår frihet som en selvinnlysende sannhet, blir frihet nærmest som en luftspeiling i det vi undersøker fenomenet nærmere og oppdager at det vi forstår som frihet, som regel har «*motive as a cause of conduct*» (s.142-143), og dermed er underlagt regler for kausalitet, som en eller annen slags form for naturkraft (som er kausalitetens domene).

### Fins frihet?

Rousseau (2012) beklager seg over mangelen på frihet og skriver:

Man was born free, and everywhere he is in chains. A person deems himself the master of others, yet still remains more of a slave than they. How did this come about? I do not know. What can make it legitimate? (s.1)

Adorno (2001) er også kritisk til utbredelsen av frihet - til at vi mennesker er så frie som vi liker å tro: «*neither in their work nor in their consciousness do people dispose of genuine freedom over themselves*» (s.187). Selv om mennesker er overbeviste om at vi handler av egen fri vilje, så er det likevel vanskelig å få øye på hva det er ved mennesket som ikke er determinert. Adorno hevder at det er en illusjon at frihet fins der hvor vi har størst forventning til at vi kan finne frihet – nemlig i vår fritid: «*The will itself is shaped by the very same forces which they are seeking to escape in their ours without work*» (s.188). Vår draging mot overfladisk underholdning ydmyker oss og er en hån mot vår frihet, som er blitt kompromittert. Mange mennesker gjennomskuer, eller har i det minste en fornemmelse av at frihet er en flyktig og sjelden kvalitet i en fritid som i stadig økende grad er blitt kommersialisert og hvor stadig mer aggressive markedskrefter kjemper om forbrukernes oppmerksomhet. Dette er grunnen til at så mange mennesker fremdeles lenker seg til former for arbeid, selv om lønnet arbeid er langt fra, spesielt for mange i den vestlige verden, livsnødvendig.

«*People have been refused freedom for such a long time that now people no longer like it*» (s.193).

Er det slik at vi ofte ikke forstår og ikke evner å sette pris på frihet, om friheten så detter ned i fanget på oss?

### **Hvilke former for frihet fins?**

I kontrast til min forforståelse av frihet (se innledning), selv om det fins mange mulige tolkninger av frihet (Svendsen 2013, s.19) og til tross for at frihet virker å unndra seg kategorisering og system, så skal jeg likevel gjøre et forsøk på nettopp å redusere og kategorisere forståelser av frihet i to grupper.

### **Common-sense-forståelse av frihet**

Til den første gruppen, som kanskje er mest vanlig (jfr. Lincolns forståelse i Svendsen 2013 og Kardemommeloven i Egner 2009), fins former for forståelse av frihet som fokuserer på hva som er best for individet. Dette er en slags frihet til *å gjøre som jeg vil*, en form for frihet på *mine* betingelser. Den er egennyttig og selvrealiserende. En slik opportunistisk form for frihet, i den grad det kan kalles frihet, har ett hovedanliggende: hvordan kan jeg få mest mulig ut av situasjonen, og ut av livet? I oppgaven har jeg forsøkt å problematisere common-sense-forståelsen av frihet ved å peke på at det kan være vanskelig å vite hva som bestemmer våre valg, spesielt hvis valgene er overlatt til vår vilje. Det kan også være vanskelig å se hva som egentlig er *fritt* i en slik forståelse hvor vi tilsynelatende er underlagt kausale mekanismer og hvor det kan se ut som om våre handlinger i stor grad er styrt eller på en eller annen måte forhåndsbestemt – determinert. Vår vilje settes i virke nettopp gjennom en mål-middel funksjon, som bla. Arendt, (2006) og Adorno (2001) peker på. At vi gjennom våre viljes-valg, fremstår som rasjonelle i den grad at vi virkelig *vet hva vi velger*, er en type forståelse som jeg ved hjelp, spesielt av Arendt (2006), har forsøkt å argumentere imot. Men, også fordi at i den grad *vi kan* forutbestemme og styre våre valg, går glipp av noe - vi går glipp av noe som oppstår her og nå, mellom oss, som vi da mister oppmerksomhet til. Et fokus i oppgaven har vært å sette spørsmålsteget ved om en slik «common sense – forståelse» av frihet i det hele tatt kan være etisk eller moralsk, fordi den har et selvsentrerende fokus. Svendsen (2013) har heller ikke mye tro på viljesfrihet: «*hva mennesker har verdsatt og kjempet for i frihetens navn er variert og sammensatt, men det har så visst aldri vært den metafysiske viljesfriheten*» (s.20).

### **En alternativ forståelse av frihet/å komme inn i verden**

Den andre betydningen av frihet, å komme inn i verden, er basert på litteraturen i reviewet (spesielt Arendt 2006; 2012), intervjuet med Masschelein (2018) og er i oppgaven illustrert og tolket gjennom syv ulike eksempler. Syv eksempler, som er akkurat *det* – eksempler som ikke utgir seg for å være

noe mer, for å være på noen som helst måte uttømmende eller ene-rådende over pedagogisk frihet. Å komme inn i verden-forståelsen, fremstår som det motsatte av *common sense*-forståelsen av frihet. Denne alternative «å komme inn i verden-forståelsen» av frihet kan også virke paradoksal, fordi den er forpliktende slik som Bauman (2009) sier, basert på at «*Responsibility sets me free*» (s.78) og at “*Duties tend to make humans alike; responsibility is what makes them into individuals*” (s.54). Denne forståelsen henger også sammen med det Svendsen (2013) sier: «Å være fri er å kunne holdes ansvarlig» (s.28). Svendsen (2013) legger også til at «Å være ansvarlig er å ha en helt spesiell status i universet. Det ligger en unik anerkjennelse i å holdes ansvarlig» (s. 35).

Løgstrup (2007) forklarer at avgjørelsen vi må ta, basert på den etiske fordring, er om «*we will take care of the other persons life or provide rather for ourselves at his or her expence*» (s.58). Å komme inn i verden, kan også tolkes som en form for begrensning av muligheter, for på en måte å unngå å «forskreve» seg ved å forsøke å ha flere tankemessige fokusområder eller abstraksjoner. For dermed å kunne ha *ett fokus på noe*, for å kunne bry oss om noe, som er eller som kan gjøres interessant for oss slik som Masschelein (2011) og Masschelein & Simons (2013), skriver om.

I en slik forståelse er frihet uløselig knyttet til å leve sammen med andre mennesker, som ifølge Løgstrup (2007) er den eneste tenkelige formen for menneskelig liv (s.117) – et liv i isolasjon er altså umenneskelig. Som Arendt (2006) sier: “*If men wish to be free, it is precisely sovereignty they must renounce*” (s.163). På denne måten hevder Arendt at frihet også er politisk. Frihet *leves* i det offentlige rom, i den relasjonelle veven – i rommet mellom oss, og handler da om en form for politisk frihet: “*Political freedom ... consists in being able to do what one ought to will*” (s.159). Hva bør jeg *ville*? Her kan Løgstrups (2007) etiske fordring tjene som, om ikke en rettesnor eller bevis, så i det minste som en *antydning eller et hint* om at det fins noe utenfor meg, som kan påvirke meg, som jeg kan la meg røre av, som jeg kan bli oppslukt av, som kan være mulig for meg å se og som det kan være mulig for meg å la meg stille meg til ansvar for. Løgstrup (1982) spør hvor normens bør kommer fra. Med andre ord: hvor kommer dette *noe* fra, som det kan være mulig for meg å se og la meg påvirke av. Løgstrups (1982) svar er at dette kommer fra de spontane livsytringer som er «*helst latente, og de er ubetingede*» (s.109)

### **Handling uten intensjon eller å glemme våre intensjoner**

Denne formen for frihet er forbundet med en mulighet til å handle moralsk. Den åpner for en mulighet til uegennyttig handling, som også kan være til det beste for andre. (Murdoch 2003; Løgstrup 2006; Bauman 2009). Men, samtidig virker det lett å havne i «mål-middel-fellen» - i kausalitetens forbannelse. For dersom handlingens intensjon er å handle til det beste for andre, gis

handlingen motiv som potensielt tilsmusser, forpurrer muligheten for det gode – det gode forstått som noe som ikke er meg - den gode intensjon synes å kunne slå seg selv i hjel med sitt eget motiv (jfr. Løgstrup, 1982). For, som Arendt (2006) og Masschelein (2018), sier: vi vet faktisk ikke helt hva vi gjør når vi *handler*. Kan det å *komme inn i verden*, kunne forstås som en form for handling som er uten intensjon? Eller hvor vi *glemmer* våre intensjoner lite granne, fordi vi er så opptatt av noe. Vi er dedikerte. For eksempel når vi er så glad i det vi holder på med at øyeblikket åpner seg opp, også mot den andre – for det som er her og nå som kaller på meg. En form for frihet fra kausalitet. En form for frihet til oppmerksomhet i øyeblikket.

Dette er altså en form for frihet som det er vanskelig å legge for mange føringer for og som det er vanskelig å forutbestemme eller planlegge. Men, kanskje er det likevel mulig å si at det er en type frihet som ønsker å fokusere på, bry seg om og ta ansvar for det som virkelig betyr noe i livet. Kanskje går det an å si at dette virkelig er rommet for vår uerstattelighet – vår menneskelighet. Men Lippitz (2007) hevder at en forståelse av pedagogikk er at målet med menneskelig utvikling ikke kan formuleres – målet er på en måte en «hellig hemmelighet». Paradokset er at: «*Pedagogy is most effective precisely when it has least effect*» (s.88) Både utfallet av handlingen og den endelige hensikten er løsrevet fra pedagogens mest seriøse og inderlige ønsker og mål. Resultatet har altså form som et brudd med kausalitet, et brudd som virker så vanskelig, nærmest umulig å se, men som samtidig kan åpne for det magiske – det gode. Jfr. følgende eksempel i oppgaven: den gamle læreren som vi (elevene begynte å bry oss om), russen som handler på en uventet måte, kollegaen min som gav kredittkortet sitt og en kjærlighet som oppsto mellom en gutt i barnevernet og en profesjonell miljøterapeut – mot alle odds.

Og nettopp fordi det virker så vanskelig å ramme inn den pedagogiske friheten, som Masschelein (2018) kaller for anarkistisk (s.139), så kan pedagogisk frihet karakteriseres ved at:

There is something that is out of my control, that is asking me to do the right thing, and I have to find out what the right thing is. I can't read it anywhere, and I can't see it anywhere – what the right thing is, what I should do. So, I have to find it. I think education is about trying to constantly prepare yourself in a certain sense to - what is the right thing to say? What is the right move? And you cannot know the answer in advance, there is no right method, no prescription. (s.144)

Til tross for at Masschelein (2018), poengterer at det pedagogiske verken bør være etisk eller moralsk, så finner jeg i sitatet over tegn på en forståelse av det pedagogiske som et ønske - et håp om en åpning for nettopp moral - som et forsøk på å vise verden og peke bort fra meg selv og samtidig



åpne opp for det som er, det som vi bør bry oss om. Fordi håpet er at vi sammen skal ta et større ansvar for verden og for hverandre. Håpet er, som Murdoch (2003) sier, det gode.

### **Hvor fins frihet?**

Kan det likevel være slik at noen former for handling lettere kaller på, eller lettere lokker friheten fram? (jfr. Historien om Char i Arendt 2006, se Innledning, s.16). Kanskje er det slik at vi mennesker trenger et prosjekt – en sak som vi tror på? Samtidig virker noen ‘saker’, å være bedre enn andre. Men, Arendt (2006) fremhever også utøvende kunst og lek, som eksempler hvor frihet lett kommer til live. Masschelein (2018) hevder at pedagogisk frihet er en radikal frihet, hvor vi også må forvente muligheten for det onde. Vi vet ikke hvilke saker som vil oppta og engasjere oss og vi vet heller ikke om vi er på «det godes side» i det vi starter – i det vi kaster oss inn i kampen. Dersom vi skulle lykkes med å eliminere denne risikoen, tar vi bort frihet. Det virker på en måte også selvsagt at frihet ikke kan kontrolleres, bestemmes, eies, planlegges eller styres – for dette er jo ord som benyttes for å beskrive nøyaktig det motsatte av frihet – ufrihet.

### **Frihet eller det gode?**

Så hva er egentlige forskjellen mellom *frihet* og *det gode*? For frihet virker nært beslektet med både det gode og med moral (som bla. Murdoch 2003; Bauman 2009 skriver om). Likevel kan det se ut som forskjellen er at frihet er en begynnelse, som er uforutsigbar og risikabel, mens det gode er noe vi bare kan håpe på. Det gode som et mulig resultat av våre frie handlinger. Kanskje er det derfor frihet synes å være et så passende utgangspunkt for pedagogikk – en frihet som er radikalt åpen, hvor både utgangspunkt og destinasjon er uviss, hvor ting fristilles slik at vi er frie til å bry oss om det som er i «midten» (*Between past and future*, Arendt 2006), det som er nå, og som fordrer vår oppmerksomhet. Her kan vi ha mulighet til å løsrive oss fra kravene om å ta hensyn til hvordan ting alltid har vært og hvordan ting alltid kommer til å bli, og på den måten ha sjansen til å skape brudd og begynne på nytt med ting. Fordi, som Arendt (2006) sier; “...it is disaster, not salvation, which always happens automatically and therefore always must appear to be irresistible” (s.169).

### **Tosidig kjærlighet**

Masschelein & Simons (2013) referer til Arendt (2006) og hevder at «*education*» (s.84) ikke handler om å imøtekomme individuelle behov. Arendt (2006) sier det slik:

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from the ruin which, except for the renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education too, is

where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world. (s.193)

Hvilke prioriteringer innebærer en slik to-sidig kjærlighet? Å beskytte verden mot barnet og barnet mot verden, den gamle mot den unge og den unge mot den gamle, sier Arendt (2006, s.188). Men, hvordan? Basert på Arendt, hevder Masschelein (2018) at “*you give the possibility to the new generation by saying “you are not the most important”*” (s.133). For Arendt (2012) hevder at trygghet og det private livet først og fremst skal eksistere innenfor hjemmets fire vegger. I vår offentlige verden, som er felles, kan vi ikke (alltid) ta slike individuelle hensyn. Dette er en forståelse som oppgaven, gjennom tekstene til Bauman 2009 og Løgstrup (1982; 1984; ;1996a; 1996b; 2007) og gjennom eksemplene «eksperten» og «Pit-bull Terje», er undrende til og stiller spørsmål ved, for eksempel når det gjelder allmenngyldighet: er det alltid slik? Skal vi aldri ta individuelle hensyn? Når er det å tillate den andres selvrealisering forenlig med pedagogikk? Når er det *godt*? Fins det ikke gode grunner til at nettopp individuell tilrettelegging *fremmer* det å komme inn i verden? At en slik respekt for ulikheter faktisk kan være et moralsk ansvar for pedagogen, og være til det beste for eleven og dermed en handling gjort nettopp ut av en kjærlighet til neste generasjon og på den måten også til verden? Løgstrup (1984) skriver:

Ligheden er rykket ind på ulighedens plads og er blevet til et princip for den nådeløse konkurrence, for alles kamp imod alle. Vanskeligheden er den, at så effektiv en idè ligheden er til opstand, så uegnet er den til i alle henseender at organisere det samfund, der skulle komme ud af opstanden. Fristende og nærliggende er det at organisere samfundet med en tanke, der har vist seg praktfuld til at gøre oprør med, men som resultatet kan blive nedslående for dem, som ligheden kommer til å gå ud over. Og det bliver de fleste, hvis man bruger ligheden til at sige, at enhver må klare seg som bedst han kan. (s.42)

Jeg bruker dette sitatet fra Løgstrup (1984) som et eksempel på et argument mot Masschelein & Simons «likhetstanke» – at alle elever på en måte skal utsettes for det samme i skolen, og at differensiering er en slags ukjærlighet til elever, spesielt mot de elevene som ikke får presentert det samme som majoriteten av elever.

### **Spesialpedagogikk - På hvilken måte er pedagogisk frihet relevant for «de umulige tilfellene?»**

Fokus i masteroppgaven er frihet og pedagogisk frihet. Det er et fokus som retter seg mot vår felles verden og mot det som kan gi oss mening. På den måten har ikke frihet eller pedagogisk frihet et

fokus direkte rettet mot individ, mot nytte eller mot resultat. Det går kanskje an å si at frihets-fokuset er motsatt – forstått som en type frihet fra meg selv. Det fins spor av ønsket om å rette blikket vekk fra oss selv også i skolen. Som nevnt, finner vi for eksempel spor av et utover rettende fokus i Opplæringsloven (2008): «... *opne dører mot verda og framtida ...*» (Lovdata, kap. 1, §1.1). Men, spesialpedagogikk handler i stor grad om å ta vare på det enkelte individ. På denne måten blir spesialpedagogikk en samfunnstjeneste som er viktig for at vi skal kunne fordele våre ressurser på en mest mulig rettferdig måte slik Honneth (2008) hevder. Spesialpedagogikk er altså en tjeneste som også Hausstätter (2007) sier, er individrettet på den måten at den skal dekke det enkelte individs behov:

... med utgangspunkt i at vi har en ideologi der vi skal ta vare på individet – alle er like og alle skal ha like rettigheter – forsøker man seg med løsninger der «funksjonshemming» blir løst gjennom å presentere organisatoriske og systemrettede løsninger». (s.100)

Hvordan kan da spesialpedagogikk i det hele tatt være forenlig med pedagogisk frihet, når den i liten grad ønsker å ta hensyn til eventuelle individuelle begrensninger og hvor fokuset er på tema?

Hausstätter (2007) sier at spesialpedagogikk gjør seg skyldig i det «*instrumentelle mistaket*» (s. 101), som består i at kategorien «funksjonshemming» opprettholdes. Vi definerer «hvem» som skal være i målgruppen for det spesialpedagogiske arbeidet og befinner oss dermed i et uløselig kausalt dilemma. Hausstätter (2007) sier at vi alternativt bør arbeide for å endre fokus og innhold – hvor vi bør satse på «*Et fokus på mennesket og livet ... et vitenskapelig område som fremmer livet*» (s.28). Masteroppgaven tilbyr, som Hausstätter (2007) etterlyser, et alternativt perspektiv - et brudd med det nødvendige, det konforme, det tradisjonelle og forventede – med kausaliteten. Den innebærer et forslag om i større grad å rette blikket bort fra funksjonsproblemer og ut mot verden og mot livet.

Et motargument mot ideen om pedagogisk frihet for alle elever, kan også handle om elevers opplevde og fysiologiske begrensninger. Begrensninger som selvsagt kan være helt reelle, men i hvor stor grad skal vi forvente og ta utgangspunkt i begrensninger? For som Masschelein (2018), sier – det kan være at den eller den oppgaven ikke er mulig for deg eller for sånne som deg, som har en slik bakgrunn eller som har et slikt utgangspunkt, men kom igjen likevel, la oss prøve. La oss ta utgangspunkt i frihet, at alle kan begynne med noe (s.120). Det er det som er å «gjøre» Scholè (frihetstid, Masschelein, 2011, s. 534).

Masteroppgaven tar ikke mål av seg til å løse det spesialpedagogiske paradoks, som ifølge Hausstätter (2007), er «*et resultat*» (s.102) av vår instrumentelle samfunnsorganisering. Men kanskje kan det kan være mulig å se på pedagogisk frihet som noe potensielt 'inkluderende' - til tross for at

inkludering altså ikke er målet - fordi pedagogisk frihet handler om en forventning til at vi alle kan bli opptatt av noe (jfr. Masschelein, 2018). Men enda viktigere, eller sagt på en annen måte: det kan være mulig å forstå pedagogisk frihet som det som fremmer livet, som Hausstätter (2007) sier, nettopp fordi pedagogisk frihet er opptatt av en tilstedeværelse her og nå. En oppmerksomhet mot nået – mot det som gir oss mening nå, eller som Arendt (2006) sier, det som er «*between past and future*».

Slik jeg ser det, er pedagogisk frihet en mulighet for frihet som verken diskriminerer eller reduserer. Pedagogisk frihet er på ingen måte en metode, men en måte å se og forsøke å forstå verden på. På den måten er ikke pedagogisk frihet noe som tar hensyn til eventuelle forskjeller mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Pedagogisk frihet er en verdibasert måte å forstå pedagogikk på. Det er også en ide om at skolen skal ha en felles verdi, som handler om noe mer enn meg, at skolen handler om oss og om den verden vi lever i, hvor et viktig spørsmål er - hvordan det kan være mulig for oss å bry oss om noe sammen? Pedagogikk handler om å skape et rom for frihet, og skolen handler om hvordan vi kan ta ansvar for noe mer enn oss selv. Det store paradokset er at dette også kan tolkes som potensielt selvrealiserende – kanskje det optimalt selvrealiserende – å bry oss om andre. Men, i det øyeblikket selvrealisering er motivet for vår handling, reduseres handling til noe egennyttig.

### **Hva er verdifullt?**

Murdoch (1967) spør retorisk hva som er *verdifullt*, og svarer selv: «*what is valuable is freedom*» (s. 62). For selv om frihet kan virke som en flyktig kvalitet i menneskers liv, pga. former for fremmedgjøring i forhold til tilstedeværelse i øyeblikket, hvor vi så lett forledes til å ha et fokus rettet mot fortid eller fremtid, mot regler og normer, mot metoder og ikke minst mot vårt eget ego, så betyr det likevel *ikke* at frihet *ikke* fins. Det betyr *ikke* at frihet *ikke* er viktig for oss og det betyr *ikke* at vi ikke kan gjenopplage friheten i vårt liv, her og nå.

Pedagogisk frihet fremstår på denne måten som en helt reell og viktig form for frihet, hvor vi har muligheten til å kunne bry oss om noe sammen. Hvor vi har muligheten til å komme inn i verden, ved å bli opptatt av noe som er viktig eller som kan bli viktig for oss igjen.

Pedagogisk frihet innebærer en gylden mulighet til en frihet fra; andre ting som konkurrerer om vår oppmerksomhet i en verden som stadig øker i kompleksitet og hvor det stadig er en akkumulerende og fremmedgjørende informasjonsmengde. Arendt (2012) sier pedagogikkens intensjon (min tolkning av tilegnelses-kunstens hensikt) er «*å bli fri i forhold til tilværelsens bekymringer*» (s.130). Pedagogisk frihet er altså en mulighet til en form for frihet fra oss selv, jfr. For eksempel Murdoch (2003).

Pedagogisk frihet innebærer en frihet til: å se verden, noe av verden og til å se og bry oss om andre mennesker. Til å ofre noe av oss selv. På denne måten er pedagogisk frihet, som slik jeg forstår Masschelein & Simons (2013), en ganske unik – nærmest enestående og genial mulighet til å bli fri. Våre elever kan inviteres inn i verden, ved å bli opptatt av noe – en kvalitet av denne verden og dermed glemme seg selv. Genialt er det fordi skolen er et sted som er spesielt tilpasset og egnet til å ha et fokus mot noe som ikke har en skjult agenda, jfr. Masschelein (2011) *Suspension, profanation og attention* (s.532). Men, pedagogisk frihet er en relasjonell form for frihet - så hvordan forholder frihet seg når det gjelder pedagogen?

### **Frihet – som å ofre seg selv**

Er *ekstasen* som Lingis (2004) skriver om, mulig å forstå som en form for frihet? Som Char (i Arendt, 2006) opplevde under krigen – at det var en offervilje i motstandsbevegelsen, en vilje til å ofre seg for en sak som er større enn oss selv som fremsto som meningsfull og større og viktigere enn enkeltindividene. Kanskje er det slik som Char forteller: lettere å ofre seg når det er krise, krig og nød og på den måten nærmest lettere å komme inn i verden, å finne friheten, ved å bry oss om noe når omstendighetene er dramatiske. Når verden fremstår tydeligere, karikert og polarisert, er på en måte forskjellene mellom det gode og det onde klarere avgrenset.

Eller er dette en for stor byrde å legge på pedagogisk frihet, eventuelt i skolen? At frihet dreier seg om å legge til rette for en mulighet for altruisme, om uegennytte, om å bry seg om fellesskapet - å heve blikket vekk fra meg selv? Til og med om en mulighet til å ofre meg selv? Løgstrup (2007) sier at det fins former for, eller mulighet for, selv-offrefrelse eller selv-overgivelse i all form for kommunikasjon: «*there is self-surrender in all forms of communication*» (s.11).

Kan de syv eksemplene som er presentert i oppgaven være mulige å forstå som historier om å oppgi noe ved seg selv – altså ofre noe av seg selv, som potensielt også kan ha kraften i seg til å være ekstatisk? Hva med den gamle læreren? Russen? Min kvinnelige kollega i historien om tillit? Kanskje til og med eleven som fulgte læreren inn og eksemplet om tvang? Eksemplet med «Pit-bull Terje»? Handler ikke eksemplet om «kjærlighet» også om offer? I eksemplet med «eksperten», kan det derimot være vanskeligere å få øye på en form for offer og kanskje er det nettopp derfor situasjonen mellom lærer og elev fremstår som litt fastlåst, på stedet hvil, i en slags søken etter den andre, og dermed også en slags søken etter oss selv. En søken, hvor ingen enda vil gi seg selv opp, ingen som helt ser hvordan vi kan ofre oss for den andre. I et ansvar som jeg aldri kan pålegge den andre, er og forblir jeg i min søken etter rommet hvor frihet kan oppstå.

Lingis (2004) hevder at ekstase er kommunikasjon med noe hellig, noe som er utenfor oss selv, men som samtidig er kommunikasjon med andre og som ikke engang eksisterer i den privat sfære. I ekstasen «mister» vi oss selv. Ekstase har form som et brudd - med politiske metoder og institusjoner, og kan også ha politisk slagkraft. Ekstase er slik jeg forstår det, noe relasjonelt, som kan oppstå mellom oss og handler om å gjøre offer. Lingis savner former for ekstase, former for offer i vår vestlige, moderne kultur, og hevder at ekstasen er blitt sykelliggjort:

Every kind of ecstatic literature identifies the ecstatic joy with loss of self. Is there not inevitable something like a collapse of the ideals of the self-affirmation, courage, and bodily integrity? Is there not a cruelty toward oneself in all ecstatic loss of self? What unrecognized glands and nerves connect the exstatic loss of self with pathological masochism? (s. 170)  
(min understrekning)

Lingis (2004) fortsetter:

the form of ecstasy that survive among us are subject to every kind of rational mistrust...it fails to find a place in our psychological, sociological and political rationality» (s.169) ...The most intense joy we are given empty the mind, extinguish the ego, and silence the greedy work of words. (s.198)

Så, å ofre seg selv kan være en kilde til våre mest intense opplevelser av glede Det kan altså finnes en belønning, men som uansett ikke kan være vår motivasjon, vår intensjon for å gjøre gode handlinger (jfr. Løgstrup 1982, s.104). Men, hvem er det som skal ofres? Kan jeg forvente at den andre skal ofre seg? Eller handler offer utelukkende og nådeløst om å ofre seg selv?

### **Å ofre seg krever mot**

Det kreves altså, som Lingis (2004) sier, mot for å kunne ofre seg. Arendt (2006) siterer Churchill, som en gang sa at *mot* var «*the first of all qualities, because it is the quality which guarantees all others*» (s.154-155). Arendt (2006) fortsetter: “*Courage liberates men from their worry about life for the freedom of the world*” (s.155). Forstått på denne måten, så kan det jo vise seg at frihet starter fra mot. Motet, som slik jeg ser det, alltid retter seg mot meg selv, og handler om hvor nådeløs eller kompromissløs jeg kan være mot *meg selv*. Mot som dermed virker uløselig knyttet til det å ofre seg og også til å ha direkte bånd til frihet.

Lippitz (2007) hevder at det er læreren, den voksne, som gjennom sine gode eksempler, ved å være et godt forbilde, appellerer til den unges moral, «... *rather than through practical manipulation*» (s.88). Igjen – jeg kan bare forholde meg til min egen moral, til mitt eget ansvar. Lippitz fortsetter:

«*the pedagogue must risk action that will have unknown effects, and must trust that its effects are ultimately salutary*» (s.88). Arendt (2012) sier at den som handler, må tåle den lidelsen som handlingen medfører (s.194), handlingens uoverskuelighet (s.225) og den som handler må leve med at det ikke er mulig å gjøre noe ugjort. Den som handler blir på denne måten *skyldig*. Vi må forvente at eleven vil handle, invitere elevene til handling og tro på at det vil være mulig å bringe oss sammen inn i verden. Men, for læreren sin del, er det derimot vanskelig for meg å se at handling ikke har mer form som et krav, dvs. det er et krav til meg. Et krav til meg om å ta et ansvar for den andre og for verden, nøyaktig slik Arendt (2006) sier. Dette er lærerens offer - å kaste seg ut i det ukjente, med uante konsekvenser, med muligheter for å ta feil, å ta sjansen på å stå blottstilt tilbake, som naiv, godtroende, som den som ikke kjenner eller den som nekter å forholde seg til kausalitetenes dystre spådommer. Det er læreren som risikerer å stå igjen som en håpløs optimist – en amatør som er glad i verden, som Masschelein & Simons (2013) skriver om. Dette er en grusomhet rettet mot læreren selv, som Lingis (2004) sier, men som også er et «offer» som kan ha stor kraft og nærmest utløse det magiske (jfr. eksemplene om den gamle læreren, om tillit, og om kjærlighet).

### **Hva kjemper vi for/hva bør vi kjempe for?**

Pedagogisk frihet handler om å komme inn i verden og bry oss om noe som er utenfor meg – å bry meg om verden. På den måten er pedagogisk frihet også etisk – men ønsker å være moralsk i den aktuelle situasjon – fordi en forståelse av moral er nettopp å vende seg bort fra meg selv (Murdoch, 2003). Arendt (2006) hevder at det kun er mennesket som kan handle, men som også *skal* handle, og som *må* handle – det er dette som er det mest menneskelige, som Arendt (2006) noe dramatisk kaller det, som kan redde verden. Slik jeg forstår Masschelein (2018), så forsøker han å «avdramatisere» hvorfor vi skal komme inn i verden, og hevder at det er vanskelig å gi en god rettferdiggjøring av handling:

Based on Hannah Arendts thoughts, freedom is something that is important for the world. The only everlasting human activity is the stories about our great deeds. Stories about virtuosity, about our character. The way she writes often seems to imply kind of strong and heroic deeds. Perhaps we should bring her thoughts to a daily level in the sense that the deeds to be remembered can happen everywhere at any time?

Er det for drøyt å si at vi må handle for å redde verden, slik Arendt (2006) hevder? Er det å pålegge lærere eller mennesker i sin alminnelighet et for stort ansvar? Slik at det blir en byrde? Dessuten gis pedagogisk frihet på denne måten igjen et motiv og trekkes inn på kausalitetens enemerker. Men, er ikke det uansett en byrde å ha ansvar for andre?

Eller er det rett og slett det ansvar betyr? Van Manen (1999) sier at den andres krav til oss (jeg forstår dette som Løgstrups (2007) etiske fordring) tar meg som «gissel». Han hevder at *å bry seg om noen* også kan være i betydningen *å bekymre seg for noen*. Han sier at bekymring, ikke plikt, er et slags «lim» mellom oss og mellom dem vi bryr oss om: «*Worry is the spiritual glue that keeps the mother or father affixed to their child*» (s. 266). Van Manen forklarer at når vi er bekymret for den andre, så viser vi også at vi bryr oss. Vi viser vår medfølelse. Det fins altså et ansvar i å bekymre seg, men også en viktig dømmekraft. For vår bekymring kan også «kvele» den andres rom. Så selv om pedagogisk frihet kanskje unndrar seg målstyring, så ligger det likevel et ønske, et håp og kanskje en forventning til å utvikle en moralsk dømmekraft. Først og fremst for meg selv, men kanskje også som en invitasjon til den andre. Måten vi gjør det på er å åpne for og ikke minst invitere unge mennesker inn i verden. Ikke ved å si at nå skal vi være moralske, men ved å sammen forsøke å bry oss om noe (se Van Manen 2002). Som, når vi klarer det, er å snu oss vekk fra oss selv, som er en moralsk handling. Arendt (2012) skriver om «*gemeinsinn*» (s.215), som kan oversettes med fellesskaps-ånd. Arendt beskriver denne fellesskapsånden som en slags sans og at den knytter sammen vår sanselighet til det som er felles.

Min forforståelse av frihet, som noe nærmest hedonistisk og selvrealiserende, at friheten ligger i det å kunne gjøre som en vil, som en form for suverenitet, til å kunne være uavhengig av andre mennesker – har rett og slett endret seg gjennom arbeidet med oppgaven.

### **Fremmedgjøring og flukten inn i selvbevisstheten**

Murdoch (1967) forteller at vi i livet er «*...doomed to failure and despair*» (s.66). Vi skal alle dø. Vi skal alle måtte oppgi noe og til slutt også selve livet. Det er rammen for vår menneskelige eksistens på jorden. En endelig grense for hva som er mulig for oss, men som vi kanskje likevel kan forledes til å tro at vi kan strekke på, utvide og overskride (Hybris<sup>25</sup>), og som mennesket historisk sett alltid har virket å være opptatt av å endre, forbedre og overgå (Arendt, 2006: Løgstrup 1982). Kan Hybris også være å innbille seg at det livet vi lever, at det som vi opplever i øyeblikket ikke er nok – at det kan eller bør være noe mer - eventuelt til og med at jeg fortjener å oppleve noe mer? I en slags grådighet mot å aldri få nok, så kan vi forsøke å maksimere, optimalisere – øke utbytte av det vi holder på med, men på en måte som kan virke å ha en motsatt effekt – at vi egentlig ikke er helt

---

<sup>25</sup> *Hybris* er gresk og betyr 'overmot, hovmot; vold'; i gresk mytologi er *hybris* overmotet et menneske viser når det prøver å heve seg over de begrensningene gudene har satt eller på annen måte vil heve seg opp over menneskelige mål, STORE NORSKE LEKSIKON, <https://snl.no/hybris>



tilstede, helt opptatt av noen ting, og uoppmerksom mot det vi holder på med. At vi higer etter mer ting som kun har instrumentell verdi, slik som allerede Aristoteles (1996) advarte oss mot og hvor trolig penger er det beste eksempelet, men likevel langt fra det eneste. I en form for fremmedgjøring av oss selv i verden, hvor vi alltid streber etter mer, i det Arendt (2012) kaller for «*flukten fra verden inn i selvbevisstheten*» (s.27). Å tjene mer, å oppleve mer, å lære mer, å utvikle oss mer – kan fremstå som rene abstraksjoner – som fjerner oss fra det vi holder på med, fra det som interesserer. Fremskritt innehar kun potensielle effekter i forsøk på å sikre oss resultater i en fremtid, av det vi holder på med nå og hvor vi uvilkårlig kan glemme verdien i aktiviteten eller oppgaven i seg selv. Kravet til utvikling kan bli en tvangstrøye og vår ufrihet.

Det virker også som det stadig er en økende mengde av potensielt konkurrerende distraksjoner for vår oppmerksomhet, gjerne kommersielle aktører som gjennom sosiale medier kan tilby tilsynelatende grenseløse muligheter for våre valg og for vår oppmerksomhet. Men, hvor mange tilbud og muligheter er det egentlig mulig å benytte seg av?

I skolen er det også fokus på mål, refleksjon og resultat. Inntrykket mitt er at opplevelsen i øyeblikket er blitt mistenkeliggjort for å være mindre verdt. I stedet virker det noen ganger som det eneste saliggjørende er å reflektere over fortiden, for å kunne påvirke våre resultater i fremtiden. Den totale fremmedgjøringen handler nettopp om dette - at det kan finnes noen resultater der fremme som overgår opplevelsen og oppmerksomheten – som utkonkurrerer det å leve her og nå. Vi hopper altså over nå – oppmerksomhet her og nå er ikke nok. Det kan virke som om det har sneket seg inn en tvil om øyeblikket er godt nok som det er. Vi må på en måte fylle øyeblikket med mer – alltid mer. Illusjonen, fremmedgjøringen er at vi må sitte igjen med mer enn det – med mer enn vi kan oppnå nå. Mer enn det egentlig er plass til i øyeblikket. For det er en endelig grense for hvor mye vi klarer å sanse og forholde oss til. Van Manen (2014) sier at “*A person cannot reflect on lived experience while living through the experience*” (s.94). Han sier at når vi er dypt og bevisst fokusert på noe så kan vi ikke samtidig bevisst reflektere på denne refleksjonen (s.55). Det er rett og slett vanskelig å ha mange tanker på en gang, uten at det går ut over noe. Vi må altså leve gjennom øyeblikket først. Før vi kan reflektere over det. Sævi (2005) refererer til Mollenhauer, som sier at en viktig del av pedagogisk arbeid er å vente. Måten vi venter på er også helt avgjørende for om rommet åpner seg for våre elever. Tålmodighet, sinnsro og mildhet er dyder som kommer fra en forventning og fra å vente. Pedagogisk tålmodighet karakteriseres ved at det ikke refereres til fortiden, til hendelser som har skjedd. I stedet er det en tilstand med tillit til fremtiden. På denne måten frigjøres energi til å være tilstede nå. Fremtiden blir ikke noe vi strever for å oppnå. (s.14).

Der skolen kan være et sted hvor vi skaper et brudd, et avbrekk, et mellomrom, en frihetstid, et rom for frihet – den pedagogiske friheten.





## 6. Referanseliste

- Adorno, T. (2001). *The Culture Industry*. London: Routledge Classics.
- Andersen, S., & Niekerk, K. v. (2007). Introduction. I K. v. Niekerk, & S. Andersen, *CONCERN FOR THE OTHER* (ss. 1-9). Notre Dame Indiana: University of Notre Dame Press.
- Arendt, H. (2006 (1. utgave publisert i USA, Viking Press, 1961)). *Between past and future*. New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (2012). *Vitae activa - Det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Arendt, H. (2018). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago .
- Arendt, H. (2019, 5 19). *Hannah Arendt (zur person) full interview (with english subtitles), t: 1.00.26*. Hentet fra youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=dsoImQfVsO4>
- Aristoteles. (1996). *The Nichomachean Ethics*. Hertfordshire: Wordsworth classics of world litterature.
- Bauman, Z. (2007). The Liquid Modern Adventures of the "Sovereign Expressions of Life". I S. A. Niekerk, *Concern for the other, perspectives on the ethics of K. E. Løgstrup* (ss. 113-139). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Bauman, Z. (2009). *Postmodern ethics*. Victoria, Oxford, Malden: Blackwell publishing, 1. utg. 1993.
- Bellmann, J. (2014). The changing field of educational studies and the task of theorizing education. I G. Biesta, Allen, & R. Edwards, *Making a difference in Education* (s. 18). London: Routledge.
- Bertelsen, B., & Bøe, T. D. (2016). 'He is Quirky; He is the World's greatest Psychologist' On the Community of Those Who Have Nothing in Common. *Australian and New Zealand journal of Family Therapy, Vol 37(3)*, 367-380.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and society*, 19:2, 175-192.
- Biesta, G. J. (2001). "Preparing for the incalculable": Deconstruction, justice and the question of education. I G. J. Biesta, & D. Egèa-Kuehne, *Derrida & education* (ss. 32-54). London: Routledge, 22s.

- Biesta, G. J. (2013). *THE BAUTIFUL RISK OF EDUCATION*. London: Paradigm publishers.
- Bouvrie, S. d. (2019, mars 6.). I Store norske leksikon. Bergen, Hordaland, Norge.
- Caprona, Y. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Christians, C. G. (2008). Ethics and politics in Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The landscape of Qualitative Research* (ss. 185-221). London: Sage Publications, Ltd.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (1995). Seks innlegg om forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora. (ss. 7-22 og 41-48). Oslo: NESH.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The Dicipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research* (ss. 1-45). London: Sage Publications Ltd.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The dicipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research (4. utg.)* (s. 20). London: Sage.
- Det Norske Akademis Ordbok, NAOB. (2019, mars 18). *Det Norske Akademias Ordbok, NAOB*. Hentet fra Ordbok - oppslag om empiri: <https://www.naob.no/ordbok/empiri>
- Egner, T. (2009). *Folk og røvere i Kardemommeby*. Oslo: Cappelen Damm AS, 1. utg. 1955.
- Eisenhart, M. (1998, desember 1). On the Subject of Interpretive Reviews. *Review of educational research, volume 68*, ss. 391-399.
- Fink, H. (2007). The Conception of Ethics and the Ethical in K. E. Løgstrup's The Ethical Demand. I A. & Niekerk, *CONSERN FOR THE OTHER* (ss. 9-29). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Foucault, M. (2001). *Fearless speech*. Los angeles: Semiotext(e).
- Fowles, J. (2004). The Magus. I J. Fowles, *The Magus* (ss. s. 414-435). London: VINTAGE BOOKS (1. utg. 1966).
- Gadamer, H.-G. (1979). The concept of experience and the essence of hermeneutic experience; [og] Prejudices as condition of understanding: The hermeneutical significance of temporal distance. I J. C. I: H.-Gadamer (Glen-Doepel, *Truth and method (2.utg.)* (s. 26s.). London: Sheed and Ward.

- Hammersley, M. (2003). Litterature review. I A. B. Lewis-Beck, *Encyclopedia of Social Science Research Methods* (ss. 577-579). Oregon: Sage Publications.
- Haslerud, V. (2008). *Engelsk Skoleordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Heidegger, M. (2004). *What is called thinking?* New York: Harper Perennial.
- Honneth, A. (2008). *KAMP OM ANERKJENNELSE, 1. utg. 1992*. Oslo: PAX FORLAG AS.
- Hugo, V. (2012). *Les miserables*. London: Penguin books Ltd, 1. utg. 1862.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to phenomenology*. London: Georg Allen and Unwin Ltd.
- Kleven, T. A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik, Abstract forum*, Vol. 28, pp. 219-233.
- Krishnamurti, J., & Murdoch, I. (1984). *Where there is self-interest, love is not Brockwood Park 1984 - Dialogue 1*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=uDnwK-383Qs>): <https://www.youtube.com/watch?v=uDnwK-383Qs>
- Kvernbekk, T. (2008). Response to Reidun Tangen: insiders and relational problems. *European Journal of Special Needs Education* (ss. Vol. 23, No. 2, pp. 169-170). Oslo: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kvernbekk, T. (2012). Kriterier i forskning: hva er de, hvor kommer de fra og hvordan skal vi legitimere dem? I B. H. Torlaug Løkensgård Hoel, *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (ss. 47-77). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kversøy, K. S. (2018, desember 1). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning & Forandring*, Vol. 1, No 2. s. 91-109.
- Lee, H. (2015). *Drep ikke en sangfugl*. Trondheim første utg. Original utgave 1960, 1. utgave på norsk; 1961: Aschehoug.

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin, *The Sage Handbook of qualitative research (4. utg., s. 97-128)* (ss. 97-128). London: Sage.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press: Bloomington, IN, United States.
- Lingis, A. (2004). *Trust*. Minneapolis - London: University of Minnesota Press.
- Lingis, A. (2018). Cause, Choice, Chance. *Phenomenology and practice*, Vol. 12, No 2, pp. 5-14.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical contexts. *Phenomenology & Practice, volume 1, No 1*, 76-96.
- Lovdata. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>: § 1-1. Formålet med opplæringa
- Lovdata. (2019, 5 2). *Lov om straff (Straffeloven)*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL\\_1-3#%C2%A726](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_1-3#%C2%A726)
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol*. Viborg: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1984). *Det uomtvistelige, Fem samtaler med Helmut Friis*. Kolding: Askov Højskoles Forlag.
- Løgstrup, K. E. (1996a). *Den etiske fordring*. København: Nordisk Bogproduktion a.s Haslev, 1. utg. 1956, Gyldendalske Boghandel.
- Løgstrup, K. E. (1996b). *Etiske begreper og problemer*. København: Gyldendalske Boghandel, 1. utgave i 1971 i Etikk og kristen tro.
- Løgstrup, K. E. (2007). *The Ethical Demand*. Notre Dame & London: University of Notre Dame Press.
- Mai, J. (2010). *Jean-Pierre and Luc Dardenne*. Illinois: University of Illinois Press.
- Masschelein, J. (2011a). Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. *Stud Philos Educ*, 30:529-535, DOI 10.1007/s11217-011-9257-4.
- Masschelein, J. (2011b). Philosophy of Education as an Exercise in Thought; to not forget oneself when 'things take their course'. *European Educational Research Journal*, Vol. 10, No 3, pp. 356-363.



- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school - A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Michael. van Manen. (2015). The ethics of an Ordinary Medical Technology. *Qualitative Health Research*, Vol. 25(7), pp. 996-1004.
- Mulligan, R. (Regissør). (1962). *To kill a mockingbird* [Film].
- Murdoch, I. (1967). *Sartre*. London and Glasgow: The Fontana Library, 1. utg. 1953.
- Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a guide to morals*. London: Penguin Books, 1. utgave 1992, Chatto & Windus.
- Murdoch, I. (2003). *The Sovereignty of Good*. London: Routledge, Taylor & Francis group.
- Niekerk, K. v. (2007). The Genesis of K. E. Løgstrup's View of Morality as a Substitute. I S. A. Niekerk, *CONCERN FOR THE OTHER* (ss. 55-85). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Of The Social Contract and Other Political Writings*. London: Penguin books.
- Saevi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter. Doktoravhandling*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Saevi, T. (2014). "Phenomenology in Educational Research". I L. Meyer, *Oxford Bibliographies in Education*. New York: Oxford University Press.
- Saevi, T., & Eikeland, T. B. (2012). From where does trust come and why is «From where» significant? *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, No. 1, pp. 89-95.
- Saevi, T., & Eilifsen, M. (2008). «Heartful» og «Heartless» Teachers? Or should we look for the Good Somewhere else? Considerations of Students' Experiences. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol. 8, No. 3, Special Edition. s. 1-14.
- Sandstrak, P. (2009 (1. utg. 2007; Mr. Tourette och jag)). *Mr Tourette og jeg*. Trondheim: Cappelandamm.
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, winter, vol. 68, No. 4, 409-412.

- Seamon, D. (2017). A phenomenological and hermeneutic reading of Rem Koolhaas's Seattle Central Library. Buildings as lifeworlds and architectural texts. I R. C. Dalton, & C. Hölscher, *Take one Building: interdisciplinary Research perspectives of the Seattle Central Library* (ss. 67-94). London: Routledge.
- Sherratt, I. Y. (2006). Continental Philosophical Hermeneutics Post War. I Y. Sherratt, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory* (ss. s. 85-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmons, M., & Masschelein, J. (2008). 'It makes us believe that it is about our freedom': Notes on the irony of the learning apparatus. I P. Smeyers, & M. Depaepe, *Educational research; the educationalization of Social problems* (ss. 191-204). Leuven: Springer Science+Business Media B. V. 2008.
- Skjervheim, H. (2019, mars 3.). *Det instrumentalistiske mistaket*. Hentet fra Pedagogiske fenomener: Hans Skjervheim:  
<https://pedagogiskefenomener.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=2160742>
- Svendsen, L. F. (2003). *Hva er filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. F. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfström, C. A. (2014). The passion of teaching in the border of order. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 337-346, 42(4).
- Säfström, C. A., Månsson, N., & Osman, A. (2015). Whatever happened to teaching? *Abstract Forum*, 268-279, Vol. 35, 3-4.
- Sævi, T. (2013). Between Being and Knowing: Addressing the fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. *The INDO-PACIFIC JOURNAL OF Phenomenology*, Vol. 13, Edition 1, pp1-11, .
- Sævi, T. (2014). Phenomenology in educational research. I L. Meyer, *Oxford bibliographies in education* (s. 28s). New York: Oxford University Press.
- Sævi, T. (2015). Learning and pedagogic relations. I D. Scott, & E. Hargreaves, *The Sage Handbook of Learning* (ss. 342-351). London: Sage.
- Sævi, T. (2016). Phenomenology in Education. I M. A. Peters, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (ss. 1-7). Bergen: NLA University College, Bergen, Norway.

- Sævi, T. (2019). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra mening til metode». Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I H. & Dahlberg, *Fenomenologi i praktiken – Fenomenologisk forskning i et skandinavisk perspektiv* (ss. s. 317-345. ). Stockholm: Liber.
- van den Berg, J. H. (1964). *The changing nature of man*. New York (originalen publisert i Nederland under tittelen; *Metabologica of Leer der Veranderingen*, 1961: Norton & Co., Inc.
- van Manen, M. (1989). By the light of Anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, 232-253.
- van Manen, M. (1997a). From Meaning to Method. I *Sage Periodical press* (ss. Vol.7, No. 3, pp.345-369).
- van Manen, M. (1997b). *Researching Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1999). Care-as-Worry, or "Don't Worry, Be Happy". *Qualitative Health Research*, Vol. 12(2), pp.264-280.
- van Manen, M. (2000). Moral Language and Pedagogical Experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32/2, pp.315-327.
- van Manen, M. (2003). Lived experience. I A. B. Lewis-Beck, *The Sage encyclopedia of social science research methods* (s. 2). Oregon: Sage publications.
- van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively, or the Demands of Writing. *QUALITATIVE HEALTH RESEARCH*, Vol. 16, No. 5, May (ss. 713-722). Århus: Sage Publications.
- van Manen, M. (2014). *PHENOMENOLOGY OF PRACTICE*. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.
- Waters, R. (1979, november 23). Another brick in the wall. *The Wall*. Harvest records.
- Wild, J. (1967). Freedom and responsibility. I N. Lawrence, & D. O'Connor, *Readings in Existential Phenomenology* (ss. 247-276). Englewood Cliffs: PRENTICE-HALL, INC.
- Winther-Jensen, T. (1999). *Undervisning og menneskesyn, (1. utg 1989 Akademisk forlag)*. Lyngby: Dedecated PrePress.



## **Vedlegg 1: intervjuet med Jan Masschelein**

### **The edited interview: *What is pedagogical freedom?***

*There is a distinction between political freedom and pedagogical freedom; the notion of freedom in a pedagogical context is a very special one. It is not about being free in the sense of the possibility to having an opinion, the possibility to intervene in a political discussion or in a political debate or the possibility to do what you want. It is not about choice. It is related to this idea that education should be distinguished from initiation and socialisation. That education is about going to school - not as the institution, but as a kind of pedagogical form that is always starting from the assumption that there is no natural, no pre-given, predefined connection between a body, capacities and positions; social positions - there is no predestination. Pedagogical freedom is a kind of freedom to form one self, that everybody can learn everything. In the sense that it is not pre-defined what the body, or any-body (and mind), is able to do. It is not naturally pre-given what you have to or can learn. In that sense everybody can learn everything. There is a kind of freedom which is related to the possibility of shaping one's life, together with others. It is kind of a starting point, and then we see how far we get. Freedom and equality are closely connected. The equality part is the assumption that everybody is able to begin with something. It's not about the choice to live the kind of life that you want, but it's the possibility to do things, to give a shape to your life, even without knowing in what direction it would take you. Choice always seems to imply that you have a kind of knowledge about what you choose. But formation, or form one self, to shape, to give shape to one self is not about a particular choice, but to be prepared for any choice. You don't choose to love somebody. You fall in love, you fall in love with somebody or something, and then you can do things in order to shape your relation to the thing that you love...*

*The example of the goalkeeper as given by Michel Serres: the goalkeeper who is in good shape is the one that is able to go in any directions, not just in one direction, or in the direction he 'naturally' would be inclined to go. He is so well trained, that he has the kind of freedom to act; the freedom to respond to the situation, not to be determined to always go to the right, for instance.*

### ***What is 'good' with freedom? Why do we need it? What is it for?***

*Pedagogical freedom is something that is of value. Value is not something that you choose and that you have reasons for, but in a sense the opposite - that you are chosen, you find yourself in a value. The pedagogical is not ethical, it's not political, it's not same. Pedagogical freedom is, to some extent, related to the way Hannah Arendt writes about a radical freedom; it accepts the possibility of evil and error in a radical sense...*

*In Arendt terms, freedom is more about the beginning, this act of the beginning...A beginning that is an interruption of the chain of causes and effects. Arendt is also saying: “You don’t know what you are doing...”, and that action always is related to the other in the world. You can never act alone. That’s the reason why you have forgiveness, care and all these other things. The assumption of freedom, is accepting the possibility to be at the wrong place, – to make mistakes; in a certain sense we really don’t know what we are doing – or to phrase it more precise with the words of Foucault, we know what we are doing, but we don’t know what our doings do.*

*Pedagogical freedom is a kind of freedom which has no rules. We have to start from the acceptance of the beginning as a beginning without knowing or direction.*

### **Freedom and moral:**

*Freedom in a pedagogical sense, is not an ideal; the goal is not that you should become free, or we should become free. Freedom is not the kind of ideal that we would have to strive for in that sense. Freedom (and equality) are the assumptions which are articulated in school, in educational practice.*

*If you want to give reasons for the importance of pedagogical freedom it is, in Arendt’s terms, the possibility of the renewal of the world, but even that is not a real justification. It’s more an appeal to something that is important. Arendt would probably say; out of love for the world. You cannot give justification for that. Education is about implying this double love, it’s a love for the world, the love for the new generation that can regenerate the world.*

*But still we are fighting against things that can diminish and restrict our freedom; pedagogical freedom is threatened by the way that learning environments today are organized and function. That is precisely why we have to defend the school. The school is constantly under attack; by new approaches that are trying to reintroduce “the pre-given” – “you are such and such...”, and the most popular today is; talent – what is your talent, we want to develop your talent, you have to develop your talent, etc. This is precisely the opposite of what school is about. The school is not about fixating (narrowing) what you can do, and thereby making a profile. It’s not about giving you more and more of the same (which we know you like – because you have chosen this before, because it is in your profile...) school is precisely the opposite and about breaking these kinds of links, these kinds of connections. That’s at least one of the reasons to defend school: that we start from the assumption of freedom, and not from the assumption that you are such and such, born such and such. To expect that the school does not accept to give up so easily; give up because someone says: “but I don’t like this” or “this is nothing for me”, “I cannot do this” – the answer is (can be...) : “that may be true, but come on, let us give it a try, let’s close the door and then we are going to look at it together.”*

*That is what school is about; it is about exposing you to the world, so that the world can get meaning for you. Not that you can find yourself. That's not to say that finding yourself cannot be important, but that the school is not the place to do that. School is about disclosing the world. Disclosing the world in order to give the new generation possibility, to fall in love with something; to be confronted with something.*

### ***Suspension and profanation:***

*Suspension and profanation come in a certain sense together. Suspension means; to put out of effect, temporarily. That means that you are not destroying anything, or denying anything; for example that you are coming out of a certain family, that you are of a certain context, that you have a certain background. We don't deny this and we don't forget about it. But, in school we put that temporarily out of effect. And how do we do that? We do that by making you attentive to something so that you forget about it. At the moment that we are forgetting about it and instead we are dealing with something that is on the table. At that moment it is possible that you can have an experience of: I can begin with something. But this has to be repeated again and again. It's not just one revolutionary act and now you forget your past. But there are moments where we forget about outside school, where we forget about our past. These moments can possibly make a change. This is a suspension; the suspension is not saying "and now I suspend", the suspension happens; school happens. It means you organize an encounter, and that encounter can make school happen, this can create a gap in time, to use again the notions of Arendt. That there is a gap between past and future, so that the past is not defining the future, that there is a rupture, so that the school is a kind of **free-time**. You have the course of time from the past to the future. Suspension is when school is happening. And it is a shared moment.*

*School is always about taking care of the new generation. But precisely in order to take care of the new generation, you have to take care of the world. And to take care of the world, is in a way more important than the care for the new generation. Or more precisely, you give the possibility to the new generation by saying "you are not the most important".*

*In a sense school is like a game, at least to some extent, maybe 'play' is the better word, because it is a time outside time, it is a time where the regular time is not working anymore, it is suspended. But because there is always something of the real world, for example language, that is entered in the school, there is always something really at stake at school. School is about things that influence our lives, and to create the possibility to relate to these important things – to care for them but also to take a distance from them.*

*And that is precisely the responsibility of the older generation; to bring about what we should care about, what it is worth caring about, what it is important to put on the table.*

***What are the disadvantages with the idea of freedom - is it a price for freedom?***

*The price of freedom is to accept the errors and to accept that the new generation can radically question what 'we' value. The price to freedom is to accept that you don't know. It is always risky. If you don't accept the risks, there is no possibility for action; you cannot act. But without freedom you can definitely achieve more efficiency. Results. The same is the price for democracy – democracy can be slow and ineffective. But effectiveness is not the reason for democracy, but perhaps the reason is that democracy can be more just? More valuable? That is why we defend freedom in school (pedagogical freedom), that is why we defend democracy; because it is related to freedom and equality and these are valuable to us. Even if learning without school would be more efficient (– you don't need a school to learn). But maybe you need school because the school is a particular kind of learning, that is related to society and to what happens in society in a particular way. That is something totally different. That's not because it is efficient and effective learning. Because it is clearly not. If you want to learn language; for instance to learn Spanish in order to be able to use it practically, you don't have to go to the school, you can for example go to Spain and learn it through practice, that will probably be more efficient. But if you want to study Spanish, then you have to deal with its grammar and to take a distance, that is where school comes in.*

***Bildung:***

*Today Bildung is becoming a more and more used expression, also in English. There is no real good translation to English, the nearest would probably be formation. And, it is about shaping oneself, form oneself, but I don't like so much the notion because Bildung has it's own history.*

***What is the goal with pedagogical freedom?***

***Pedagogical:***

*I think it is important to try to articulate what is pedagogical. And not to reduce it either to the moral or ethical, to the political, or the psychological. And the pedagogical is not yet so precisely formulated, but that is what we (Maarten Simons and myself) want to do. In a certain sense, the pedagogical is about, constantly being in the place of disorder. This may be the opposite of what people usually think, that pedagogical is about creating order and creating social order and order in your life. The pedagogical is precisely the moment where the order is disrupted, where something is opened up. The pedagogical has in a way always an element of love. And probably love is something*



*that disrupts, the classical stories of love are those that disrupt the social order. You are not allowed to marry that girl or that boy - love disrupts. It has to do with love for the world. And if you start to talk in terms of moral you always try to reintroduce some order; some rules or some norms. And I think that the pedagogical is anarchic.*

***Yet, is there any room for morality in pedagogic?***

*If we consider the difference between the ethical and moral, that moral refers to “moral rules”, and that ethics is more “in the moment”, where you meet the other, and where you perhaps never can be totally prepared. In a situation that calls for you and where it is possible to act ‘right’ if you are able to see – to see what is given in the actual situation. Where the moral even can collide with ethics, because the moral will always in a way be general. And it would be impossible for anyone to tell you what is right, because no other can really be in your situation. Perhaps it is even important to have the opportunity to come into these moral situations; not because it is useful, but because it has some value to us. In this sense I believe that there can be an element of ethics, also in the pedagogical: in a certain sense there is something, that asks you to take it into account. But you don’t know what, exactly. You don’t know how, exactly, and you have to find a way to do it. If we go back to my example with the goalkeeper; in a certain sense you could say that the ball is asking me to catch it. So, I have to do the right thing, but I don’t know if that is to go to left or the right, or whatever. I don’t know; but at the moment I have to find a way, and I can try to prepare myself – to be in the moment. But of course, I can still go in the wrong direction. There is something that is out of my control, that is asking me to do the right thing, and I have to find out what the right thing is. I can’t read it anywhere, and I can’t see it anywhere – what the right thing is, what I should do. So, I have to find it. I think education is about trying to constantly prepare yourself in a certain sense to - what is the right thing to say? What is the right move? And you can not know the answer in advance, there is no right method, no prescription. The method is in the first place something to protect the one that is using the method.*

***About learning how to learn:***

*We also have a very popular goal in the schools nowadays; learning how to learn. Which is not concerning what we are actually doing, which is bringing us out of the world. Learning how to learn, is saying that nothing is important. That’s saying that you don’t have to attach to anything. Because you don’t know if it is going to be useful, so you don’t have to attach. The only thing you have to do is learn – that’s indeed denying the world.*

**Vedlegg 2: korrespondanse mellom Jan Masschelein og Trond Sandvik****RE: student visit from Norway**Fra [Jan Masschelein](#)Til [Trond Sandvik](#)

Dato I dag 21:43

- [Om retten til skole fra et pedagogisk synspunkt.pdf](#)
  - [Intervju - redigert 26.02 \(002\)comments JM.docx](#)
- [Last ned alle vedlegg](#)

Dear Trond,

I really have to apologize for my very late reply, but I have been in Vietnam for three weeks to do fieldwork and upon my return had to go through a 'mountain' of emails and try to catch up again.

In attach you can find my suggestions for the interview text. In fact I changed rather many things, since apparently I was not in a real good shape at the moment of the interview. I think that I was not really accurate and precise in my responses, and so am wondering whether it makes sense to publish it at all. You can of course use it for your thesis, but to publish it in a journal, I am hesitating.

As for the text on sons and daughters, I attach the version that was publish in Norway. I hope that is ok for you.

Once more my sincere apologies for the late response and success with your thesis!

Best wishes

Jan

**From:** Trond Sandvik <trosan@online.no>**Sent:** søndag 14 april 2019 17:52**To:** Jan Masschelein <jan.masschelein@kuleuven.be>**Subject:** RE: student visit from Norway

Dear Jan

I have made a draft of the interview with You, from last summer. I am planning to use it in my thesis, but I am also asked to publish it in Phenomenology and practice. In addition, I am asked to write something about neoliberalism (new-liberalism), new public management - essentially kapitalism, and sort of compare it with your thoughts about pedagogical freedom. So, these days I am both trying to finish my thesis and also to figure out how I can meet the challenge from Phenomenology and Practice.

I am sending you the edited interview, hoping that You will send me any comments, objections etc. I am also wondering; have You published the last article: Turning sons and daughters..., would You be so kind to send me publishing details?

Happy easter, Jan.  
Kind regards  
Trond Sandvik

RE: student visit from Norway

Fra Jan Masschelein

Til Trond Sandvik

Dato 02.10.2018 06:45

Dear Trond, thank you for your email and it is of course nice that our talk can be helpful for you. I have no objections in using the interview. The only thing I would like to ask, I that I can read the interview (and offer comments if needed) before it is published in Phenomenology and Practice. I suppose that will pose no problem.

Best regards

Jan

**From:** Trond Sandvik <trosan@online.no>  
**Sent:** maandag 1 oktober 2018 17:30  
**To:** Jan Masschelein <jan.masschelein@kuleuven.be>  
**Subject:** RE: student visit from Norway

Dear Jan

I have been thinking about writing you for some time. First I want to thank you for seeing me in Your office in June, when we were talking about pedagogical freedom. I really appreciate Your good answers, and I want to use the interview as a starting point in my master. Tone Saevi, my mentor, was so pleased With the interview that she asked if I wanted to post it in "Phenomenology and practice", which I would consider as exciting and an honour.

So, Jan, these are my to questions to you; 1. Will you allow me to use the interview in my master and 2. Will You allow me to use the interview in "Phenomenology and pratice"?

Hope to see You in Norway, sometime

Kind regards, Trond Sandvik

### **Vedlegg 3: publisering av intervju**

Mailkorrespondanse Mellom Andrew Foran og Trond Sandvik:

Re: Interview

Fra Andrew Foran

Til Trond Sandvik

Kopi til Tone.Saevi@nla.no, Magnus Levinsson

Dato Man 22:21

Hello Trond, when is a good time to chat? Monday or Tuesday next week? Morning my time may work best

Andrew Foran, Professor

St. Francis Xavier University

Xavier Hall, Office 224

aforan@stfx.ca

(902)870.4142 (c)

**Skype:** andrewsforan

**Twitter:** asforan@

**From:** Trond Sandvik <trosan@online.no>

**Date:** Sunday, March 3, 2019 at 7:06 AM

**To:** Andrew Foran <aforan@stfx.ca>

**Cc:** "Tone.Saevi@nla.no" <Tone.Saevi@nla.no>

**Subject:** Re: Interview

Hello Andrew

I have edited and made an intro to the interview with Masschelein. Can You take a look at it and let me know if You have any comments? Is it usable? Perhaps we could discuss it on Skype? I am ready when You are.

Kind regards

Trond

Den 19.02.2019 11:46, skrev Andrew Foran:

Perfect, thanks

Andrew Foran, PhD

**From:** Trond Sandvik <trosan@online.no>

**Date:** Tuesday, February 19, 2019 at 4:04 AM

**To:** Andrew Foran <aforan@stfx.ca>

**Subject:** Re: Interview

Hello again, Andrew.

Thank you for elaborating the work ahead of publishing the interview. I have noticed that I shall prepare a short introduction, and I see your criteria. The next step is editing the interview, and the way I understand you is that I get some freedom (Hm - nice!) to choose which parts I want from the interview and also of course to take away unnecessary words/padded words? And at last the conclusion; pedagogical freedom seems to be a fragile or non-existing phenomena, probably also among Norwegian teachers - but i believe this could be a rather big topic? I will also look into the "neoliberal impacts", where I clearly have some reading to do... But this is perhaps not yet, so I will have some time to study.

Ok. so then we get in contact after the 22. of feb.

Best wishes

Trond

Den 18.02.2019 11:31, skrev Andrew Foran:

Hello Trond. Thank you for your willingness to work with us in advancing our Special Issue. For now, I will prioritize what I think needs to occur, and then we can discuss via Skype after Feb 22. For the interview to make sense, we need an introduction (few paragraphs): what is this about, the importance of the topic for readers, and the value of the discussion—what can be learned as it pertains to the Special Issue on Becoming a Teacher (see <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/announcement>). The second step, would be to edit the interview for journal readability: trimming where necessary, honing the responses message so it is focused with no padded words that can distract the reader—direct Q-A response. You can decide how much of the interview to include that brings the topic into focus for the reader. And the last, would be a conclusion that hits the highlights that you gleaned from the interview: how this the interview informs our Special Issue? In particular, my mind drifts towards a realization that pedagogical freedom may very well be a fragile thing in North American education, and I might even argue, nonexistent in the practices of some Canadian teachers.

All papers that have been submitted to the Special Issue are focused on teaching, becoming a teacher, and neoliberal impacts. Please give this some thought and again, we can discuss at some point after Feb 22. Best wishes Andrew

Andrew Foran, PhD

**From:** Trond Sandvik <trosan@online.no>

**Date:** Sunday, February 17, 2019 at 5:45 PM

**To:** Andrew Foran <aforan@stfx.ca>

**Cc:** Magnus Levinsson <magnus.levinsson@hb.se>, Tone Sævi <Tone.Saevi@nla.no>

**Subject:** Re: Interview

Hello Andrew.

I would very much like to discuss the interview i did with Jan, with you. I think it is great that you think it would be interesting to shape it, and that is has got potential to be published in the Journal of phenomenology and practice. The version I sent was originally made to be used in my "thesis". I am not really sure which part is most interesting or in which way I shall edit it - perhaps this is something we can talk about? Now I am sending you two versions; the one called: "intervjuet som skal sendes til Jan", which i believe is the one you have already read and I am also sending you the whole interview (intervju - Transskribering).

Skype: is it possible that we can talk this week; for instance on wednesday or thursday? Is it to soon? You see - next week is winter holiday in Bergen, and I am planning to go to the mountains with my family - and we dont have internet in the cabin.

Looking forward to hearing from you, Andrew and Magnus.

Kind regards, Trond Sandvik

Den 15.02.2019 13:56, skrev Andrew Foran:

Hello Trond I hope this note finds you well. I am hoping that we might be able to connect to discuss "the interview (with Jan Masschelian)" that was shared by Tone. Magnus and I would be interested in developing this for a Special Issue, in the *Journal of Phenomenology and Practice*. I am wondering if you could send us the most current version and would you be willing to discuss this with us on Skype? Thanking you in advance, Andrew and Magnus

Andrew Foran, PhD