

# Tvil som drivkraft

---

**Nina Johannesen:** Førstelektor i pedagogikk, Høgskolen i Østfold. Email: [nina.johannesen@hiof.no](mailto:nina.johannesen@hiof.no)

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 11, p. 1-17, PUBLISHED 6TH OF JUNE 2013

*English Title:* Doubt as a driving force

*English Abstract:* In this paper I explore what happens when the philosopher Emmanuel Levinas's texts encounters material from conversations with early childhood educators in two different early childhood education settings. In the conversations with the educators, I hear an approach to understanding children's expressions that are in line with Levinas' claims. They want to open up the children's contributions, and they want to learn. I have used the term doubt to describe the processes where the educators are opening up to the other, in this case children aged one to three and their bodily expressions and further to show how this may be a practice that allows the children have a real opportunity to influence and thus participate in the development of the pedagogical thinking. The early childhood educators are challenged by the children and each other, and this creates energy and commitment. On this basis I claim that the doubt is a driving force in their work to develop the pedagogical thinking. This practice may be in contrast with thoughts of the time favouring and expecting measurable results in educational establishments. This can also be seen as opposition to and criticism of the desire to map children's knowledge and skills as this mapping might reduce children to the notion we have of them, both as groups and as individuals and not open up to their contributions.

*Keywords:* Levinas, pedagogical thinking, challenging conversations, early childhood educators, 1-3-year-olds, expressions, infinite openness, infinite responsibility, doubt.

## **Innledning**

I denne artikkelen vil jeg utforske hva som skjer i møter mellom filosofen Emmanuel Levinas sine tekster og materiale fra samtaler med førskolelærere i to ulike barnehager. Temaet vi startet samtalen med var medvirkning, og førskolelærerne forteller hvordan de jobber med å endre praksisen sin fra å være veldig voksenstyrt til å være mer åpen for barnas ulike innspill. I denne artikkelen har jeg valgt å bruke begrepet tvil. Det henspiller på hvordan deler av innholdet i samtalen står fram når jeg leser det med begreper fra Levinas. Jeg kaller det tvil fordi det handler om noe veldig annet en sikker viten om barn, hva barn gjør og kan og hvordan man best bør møte barn. Hensikten med artikkelen er dermed å vise hvordan Levinas sine tekster kan virke på tenkningen om pedagogisk praksis og videre å foreslå teoretiske rammer for tenkningen om barns rett til medvirkning, barns uttrykk og pedagogenes tenkning om disse uttrykkene. Temaet for artikkelen er pedagogisk tenkning i

barnehagen, og først og fremst i forhold til barn fra ett til tre år. Jeg ønsker å bidra med nyanser og begrep for å beskrive, forklare og diskutere ulike praksiser og tenkning om disse praksisene.

### Artikkelens bakteppe

Jeg vil ramme inn denne artikkelen i det Biesta kaller "*an age of measurement*" (Biesta, 2004, s. 417). I skrivende stund foregår ulike debatter om kvalitet i barnehagene. I forlengelsen av dette blir kartlegging av barns kompetanser og prestasjoner kraftig debattert (Østrem et al. 2009; Nordbrønd, 2005; Otterstad & Braathe, 2010). Dette kan imidlertid ikke sees en nasjonal debatt, men et tema som diskuteres på internasjonalt plan. Biesta (2006) knytter ønsket om å kartlegge til neoliberale tendenser hvor markedskreftene bestemmer hvilken kompetanse som skal vektlegges i barn og unges utdanning. I følge Biesta (ibid) utgjør dette: "*...a threat to educational professionalism and ultimately also undermines the democratic deliberation about the ends of education.*" (Biesta, 2006, s.24). Han mener dermed at såkalt "sikker viten" om utdanning kan true profesjonaliteten til førskolelærerne og muligheten til at utdanning kan føre til demokratisk frigjøring. I følge Solbrekke og Østrem (2011) truer behovet for å "telle" barns kompetanser det profesjonelle skjønnet som førskolelærere må utøve i den komplekse hverdagen i barnehagen. De stiller spørsmål ved om ikke dette regnskapsbehovet undervurderer førskolelærernes kompetanser. Jeg vil senere i denne artikkelen komme tilbake til førskolelærernes opplevelse av sin egen profesjonalitet og hvordan denne opplevelsen henger sammen med det jeg benevner som tvil.

Biesta peker videre på en tendens til å gi verdi til det vi måler snarere enn å måle det vi ser som verdifullt og argumenterer for at vi må diskutere hvilke verdier utdanning skal bygge på (2004). Selv foreslår han at utdanning bør bygge på tre verdier: "*trust without ground, transcendental violence, and responsibility without knowledge*" (Biesta, 2006, s.24). Det henspiller på noen av grunntankene i Levinas sin tenkning hvor forholdet til den andre må preges av en åpenhet som i ytterste konsekvens kan være farlig. Det å ta ansvar uten å kunne vite, kan oppleves truende og kan skape en sterk usikkerhet, noe som man sjelden forbinder med en god egenskap hos pedagoger. Det kan kanskje oppleves som en nærmest umulig utfordring for pedagogene som skal møte barn på ulike utdanningsarenaer. Dette vil jeg komme tilbake til senere i artikkelen fordi jeg mener det er interessante innspill i forhold til det som stiger ut av samtalene jeg har hatt med pedagogene i barnehagene. Førskolelærerne i mitt materiale ser ikke ut til å føle seg truet av usikkerheten som oppstår i samtaler der kunnskapene deres blir utfordret. De ser tvert i mot ut til å bruke den som en slags bensin på egen tenke-motor.

Det å åpne opp for den andre og la seg påvirke eller berøre er videre i tråd med det Rihnaldi (2005) sier om å lytte. Hun forstår det å lytte som følelser og nærhet, tolkning og meningsskapning, åpenhet og sensitivitet for sammenhenger, forskjellighet og endring. Hun peker også på viktigheten av tvil og usikkerhet. Videre understreker hun at lytting er ikke en teknikk eller en didaktisk metode, men en måte å tenke på og se oss selv i relasjon til andre og til verden. Dette synes interessant i en kontekst hvor barns rett til medvirkning diskuteres og blir tillagt betydelig vekt. Hvis vi skal kunne si at barns rett til medvirkning blir ivaretatt, må vi være i stand til å vite noe om hva barna tenker om sin hverdag i barnehagen. Dermed blir spørsmål rundt det å lytte til barn aktualisert. Det å være opptatt av lytting i relasjon til barn i barnehagen kan sies å være et tema i tiden (Åberg & Lenz-Taguchi, 2006; L Clark, Kjørholt & Moss, 2005; Johannesen & Sandvik, 2008 med flere). Det blir derfor viktig å ha et kritisk blikk på hva det å lytte kan handle om og hvordan begrepet lytting blir brukt og forstått. Blant annet blir det viktig å understreke at det ikke er nok å bli beveget eller berørt av barnas uttrykk. Som nevnt i

innledningen vil jeg i denne artikkelen *lese* deler av materialet *med* Levinas. Å lese *med* Levinas inviterer til å bli den som blir snakket til, og da blir kanskje det viktige spørsmålet når det gjelder lytting; Hvordan kan jeg bli den som blir snakket til? Videre kan vi si at det handler mer om å *ta imot* eller også å *bli valgt ut* som den som blir snakket til enn å være en som lytter. Dette kan i tråd med Levinas endre maktforholdet mellom barn og voksne. Videre kan det kanskje endre den voksens oppgave i retning av å ta ansvar for muligheter man ikke kjenner snarere enn lytte til og inkludere barns uttrykk i den daglige praksisen. Det handler dermed vel så mye om å jobbe med voksnes forståelser av barn generelt, men først og fremst de barna de møter og hva disse møtene tilbyr.

I dette lyset underbygger ikke den pedagogiske tenkningen neo-liberale praksiser som først og fremst handler om individets valgmuligheter (Dahlberg & Moss, 2005) fordi det barna gjør og uttrykker får virkning på den pedagogiske praksisen, planleggingen og evalueringen av det som skjer i barnehagen og førskolelærernes tenkning og praksis. Levinas kan gi begreper til denne tenkningen da møter med Levinas sine tekster kan åpne opp for en pedagogisk tenkning der ansvar og åpenhet er viktige element. Lytting blir utfordret fordi den voksnes makt blir utfordret. Den voksne *er* altså ikke en som lytter, men *kan bli* en som blir snakket til (Johannesen, 2012). Det handler videre om å tørre å ta imot det ukjente, la det få virkning og ta avgjørelser. Den pedagogiske tenkningen kan da knyttes til det Lenz-Taguchi kalte ”complexity and diversity increase”:

*“One way of understanding the educational arena today is that there are two strong contradictory movements at work: one of complexity and diversity increase, and one of complexity and diversity reduction. On the one hand, increased complexity, multiplicity and diversity push for increased inclusion of children and families with diverse ethnic, racial, religious, cultural, social and economic backgrounds... On the other hand, these circumstances of increased complexity seem to enforce strategies of complexity reduction on the political and administrative arena when it comes to the realization, accomplishment and evaluation of educational and early childhood practices around the world (Lenz-Taguchi, 2010, s.6-7).*

I en tid der motstridende krefter jobber for å sette agendaen i barnehagens pedagogiske arbeide (Lenz-Taguchi, 2010) aner jeg altså en fare for å forenkle eller redusere møter mellom barn og mellom barn og voksne til å handle om målbare læringsutbytter som ikke tar høyde for ulikheter, nyanser og usikkerhet.

I Norge har vi lovfestet barns rett til medvirkning. Dette kan kanskje sees som et eksempel på det Lenz-Taguchi kaller ”complexity and diversity increase” (se f.eks Bae, 2012) da medvirkning kan handle om barns mulighet til å være med på å forme den pedagogiske praksisen de er en del av (Johannesen, 2012). Selv om jeg ikke skal løfte denne diskusjonen her, er det viktig å understreke at det er utallige dilemmaer og motstridende tendenser også i forståelsen av barns rettigheter. De vil alltid være tolket i henhold til lokale praksiser og knyttet til diskurser hva en god barndom er og hva som er bra for barn (Kjørholt, 2007).

Hovedspørsmålet som stilles i denne artikkelen er hvordan Levinas sine tekster kan virke på og skape nyanser i tenkningen om forholdet mellom voksne og barn, forholdet mellom det barn uttrykker og det voksne fanger opp av deres uttrykk og hvordan de eventuelt lar dette påvirke seg i det pedagogiske arbeidet. I et intervju med Philip Nemo snakker Levinas om en frykt han beskriver som:

*“...the fear of being in a world without novel possibilities, without a future of hope, a world where everything is regulated in advance; to the ancient fear before fate, be it that of*

*universal mechanism, absurd fate, since what is going to pass has already in a sense passed!*" (Levinas, 1992/2007, s.28).

I dette sitatet beskriver Levinas en redsel for det forutbestemte. Han peker på at hvis vi vet alt på forhånd, vil vi miste mulighetene til å oppdage noe nytt. Disse tankene synes veldig interessante og relevante når vi snakker om barns rett til medvirkning. Slik jeg leser denne rettigheten handler det om at gjennom å inkludere barns synspunkter i det daglige pedagogiske arbeidet kan det kanskje oppstå nye og uante muligheter (Johannesen & Sandvik, 2008; Bae, 2012; Sandvik, 2012).

Biesta (2006) mener at diskusjoner om utdanning tradisjonelt har startet med spørsmålet om hva et menneske er. Han understreker at vi lever i et pluralistisk samfunn hvor det blir problematisk hvis svaret på dette spørsmålet er bestemt på forhånd. Dette kan knyttes til sitatet fra Levinas hvor han understreker at han er redd for en verden der alt er forutbestemt, hvor livet er styrt av skjebnen og hvor ingenting nytt kan oppstå. Dette synes jeg er interessant å se i forhold til hvordan kunnskaper om barn har vært med på å overskygge det som skjer i møter mellom mennesker, det unike hos hvert enkelt menneske og de ulike kompetansene barna har med seg (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Johannesen, 2012). Biesta foreslår videre at vi ikke skal spørre hva et menneske er, men "*where the human subject, as a unique, singular individual, comes "into presence"*". (Biesta, 2006, s.10). Dermed åpnes det opp for at det som skjer i møter mellom mennesker, det uforutbestemte, gis verdi i utdanningssammenheng. Barnehagen er i dag regnet som en del av utdanningssystemet. Derfor synes også denne diskusjonen verdifull når vi snakker om små barns rett til medvirkning. Jeg skal i denne artikkelen ikke gå inn på diskusjonen om hva medvirkning er (se for eksempel Bae, 2010 for dette), men forutsetter at hvis barn skal ha en reell påvirkningskraft, må de voksne, og i denne artikkelen først og fremst pedagogene, være åpne for å se og la seg påvirke av barns ulike uttrykk og innspill. Dermed er det pedagogenes forståelser eller tenkning om små barn og deres uttrykk som er i fokus for denne artikkelen. Jeg vil først gjøre rede for hvordan jeg har nærmet meg feltet metodologisk før jeg presenterer utvalgte deler av materialet. Dernest vil jeg lese dette materialet med Levinas begreper om uendelig åpenhet og uendelig ansvar og forsøke å vise hvordan tvilen vokser fram som en drivkraft.

### **Møter med feltet – samtaler med førskolelærere**

Jeg har i en periode på fire måneder gjennomført seks dybdesamtaler med to grupper av førskolelærere knyttet til to ulike barnehager. Først har jeg vært til stede i barnegruppene noen dager. Der har jeg stort sett vært en tilskuer til hverdagslivet. Jeg har i liten eller ingen grad deltatt i det pedagogiske arbeidet, men har svart på henvendelser fra både voksne og barn (se også Johannesen, 2012). Jeg har notert underveis og har arbeidet meg i gjennom notatene straks etter at jeg har vært i barnehagene for å få med meg mest mulig detaljer.

I etterkant av at jeg har tilbrakt noen dager i de respektive barnehagene har førskolelærerne og jeg satt oss ned og diskutert det vi har sett og opplevd i denne perioden, men også andre erfaringer som dukker opp. Utgangspunktet mitt var at samtalen skulle gi oss alle en mulighet til å bli utfordret. Samtalene varte fra to til tre timer og handlet om mange ulike temaer knyttet til praksisen der og da. I begge barnehagene satt vi på et rom uten andre til stede. Vi satt rundt et bord, og førskolelærerne hadde sørget for kaffe. Samtalene var preget av åpenhet og engasjement. Førskolelærerne var veldig aktive og trengte sjelden meg til å drive samtalen. Innimellom kom jeg med innspill. Jeg brakte av og til inn tanker fra Levinas. Tanken min var hele tiden at jeg skulle være en del av samtalen. Det er imidlertid lett å se i etterkant at vi hadde forskjellige agendaer og forskjellige "roller" i samtalene. Førskolelærerne har uttrykt at de i utgangspunktet syntes det var litt skummelt at jeg skulle komme inn

i barnehagene og observere deres arbeide. De var også spente i forhold til spørsmål jeg eventuelt skulle stille. Jeg hadde Levinas sine tekster som en slags veileder, og ville forsøke å la meg bevege av det som kom fram i møtet snarere enn å etterspørre svar som ledet i retning av det jeg var interessert i. Det kan kanskje høres merkelig ut i en forskningssammenheng, men det viste seg å være en fruktbar måte å komme i kontakt med førskolelærernes tanker om egen tenkning og praksis. De uttalte senere at de ikke opplevde min tilstedeværelse truende, og at de opplevde at jeg møtte dem med en åpenhjertig interesse.

Jeg ønsket å forske fram en metodologisk tilnærming til feltet som kunne synliggjøre noe av den samme kompleksiteten som jeg hadde møtt i samtaler og diskusjoner med førskolelærere i andre kontekster, men ikke så ofte i forskningslitteraturen. Jeg kalte denne tilnærmingen ”utfordrende samtaler” og hadde en ide om selv også å være en aktiv del av materialet. Samtalene hentet inspirasjon fra ulike metodologiske kilder. Disse var blant annet: intervju som forskningsmetode (Kvale 1997; Gudmundsdottir 1996), dekonstruktive samtaler (Lenz-Taguchi, 2000, 2004) og praksisfortellinger som en tilnærming til førskolelærernes praksis (Fennefoss & Jansen, 2008).

Et intervju er en forskningsmetode som har som mål å samle inn beskrivelser fra livsverden til de som blir intervjuet (Kvale, 1997). *“The interview is a form of conversation. Someone asks a question and another person responds”* (Gudmundsdottir, 1996, s.294). Intervjueren prøver å forstå og skape kunnskap sammen med den intervjuede. Man anser ikke det beskrevde fenomenet som objektive data, men som meningsfulle relasjoner (ibid), noe som igjen åpner for mange og viktige diskusjoner. Disse elementene var viktige som utgangspunkt for samtalene jeg hadde med førskolelærerne. Samtalene våre skilte seg imidlertid fra intervju fordi jeg også var en aktiv om noe annerledes deltager og heller ikke først og fremst stilte spørsmål. Tanken bak dette var at vi kunne utfordre diskursene vi alle var en del av for videre å se hvordan vi eventuelt kunne konstruere ny kunnskap sammen. Siden jeg jo også knytter studiet til Levinas sine tekster, kunne jeg ikke se meg selv utenfor samtalen. Jeg måtte åpne opp for at deltagerne i samtalen kunne virke på meg og min egen forståelse av faget, av meg selv både som pedagog og som forsker, og av dem og barna de jobbet med. Dette kan videre knyttes til det Lenz-Taguchi (2000, 2004) kaller dekonstruktive samtaler. Dekonstruktive samtaler har som hensikt å åpne opp for ulikheter. Det viktige er altså ikke å komme til enighet, men snarere er målet for samtalene å gjøre disse ulikhetene, makt produksjonen og motstanden synlig. Gjennom å reflektere over hva som blir sagt og gjort og videre hvor denne kunnskapen kommer fra, skapes det muligheter for endring i det pedagogiske arbeidet. Jeg har i mitt arbeid ikke hatt noen målsetning om å skape endring. Førskolelærerne uttrykte imidlertid hvordan samtalene og min tilstedeværelse skapte en økt bevissthet hos dem.

I den norske barnehagediskursen har begrepet praksisfortellinger etablert seg (Birkeland, 1998; Fennefoss & Jansen, 2008). Det er i utgangspunktet en arbeidsmetode som handler om å fagliggjøre hverdagshistorier. Jeg hadde i forkant mange erfaringer med spennende og interessante historier fra barnehagepraksiser. Jeg ønsket ”å fange” slike historier og diskutere disse for senere å se dem som uttrykk for forståelser av barn. Førskolelærerne selv brukte fortellinger fra barnehagen som faglige argument og som beskrivelser av sitt eget pedagogiske arbeid. Dette var med på å synliggjøre ulike elementer i den pedagogiske tenkingen som hvordan de tenker om barn, barnehage og sin egen pedagogiske praksis.

Det som tidlig pekte seg ut som en interessant i forskningsprosessen, var førskolelærernes vilje til å la seg utfordre, både av meg og av hverandre. Disse utfordringene så i tillegg ut til å skape en energi og en begeistring hos dem. Det handler her ikke om en målbar effekt, men mer om en opplevelse i rommet under og etter samtalene hadde funnet sted. I etterkant har førskolelærerne fortalt historier som også kan tyde på at denne begeistringen fulgte dem ut i det praktiske pedagogiske

arbeidet. Jeg gjorde lydopptak av samtalene som ble transkribert i etterkant. Episodene jeg har valgt å presentere i denne artikkelen er valgt fordi de til stadighet har vibrert og skapt spenninger i min tankegang. Dette knytter jeg til det Søndergård sier om en interessant fortelling.

*”Min definition på en interessant fortelling er, at der må være tale om en fortelling, som rammer en spænding i kulturen, løfter den frem og får den til at vibrere hos tilhøreren. Det er altså ikke bare en kvalitet i fortellingen selv, der gør forællingen spennende, men en kvalitet i relationen mellem kultur, fortælling og tilhører. Envidere må fortællingen ramme på en måde, som stiller os en bevægelse i forhold til den kulturelle spænding i udsigt” (Søndergaard, 1995, s.79).*

Spenningen i kulturen ser jeg her som forholdet mellom barn og voksne, og hvordan kulturen har skapt et makt-forhold der den voksne er den kunnige. I samtalene med førskolelærerne mener jeg å se voksne som regner med at barna eier kunnskaper blant annet om egne interesser og viljer. De regner også med at barnas kunnskaper kan være viktige for deres egen pedagogiske tenkning. Dermed kan vi kanskje se en åpning for at den tradisjonelle forståelsen av forholdet mellom barn og voksne kan bli utfordret.

Førskolelærerne i mitt materiale uttrykte at de legger vekt på relasjoner og den voksnes væremåter. Begge gruppene henviser til Berit Bae sin artikkel; *”Å se barn som subjekt”* (2005) og forteller at det å lese denne artikkelen gjorde noe med deres tenkning om barn og egne væremåter. Bae understreker i denne artikkelen at det er viktig å se barn som likeverdige, som et subjekt og dermed ikke som et objekt. Den underliggende forståelsen er da at det er to subjekt som møtes. Levinas beskriver møtet mellom mennesker litt annerledes og sier at det er først i møte med den andres annerledeshet man kan oppleve seg selv som subjekt (Levinas, 1961/2008, 1981/2008). Det vil si at det er møtet med den andre som gjør meg til et subjekt nettopp fordi den andre er annerledes. Forholdet mellom meg og den andre blir dermed annerledes enn hos Bae. Ved å lese eksemplene med Levinas, kan jeg derfor bidra med andre nyanser til den pedagogiske tenkningen. Disse nyansene hentes først og fremst fra Levinas tanker om at den andre står over meg og kaller meg til ansvar. Dette kan igjen knyttes tilbake til Biesta sitt argument tidligere i artikkelen der han snakker om det unike individets mulighet til å komme *”into presence”*. (Biesta 2006, s.10). Jeg blir et subjekt i møtet med den andre (Johannesen, 2012).

Mitt ønske er altså å tilføre flere nyanser og andre mulige begrep til den pedagogiske tenkningen ved å knytte analysene til filosofen Emmanuel Levinas sine tekster. Dette synes viktig da førskolelærerne noen ganger kan se ut til å mangle begreper for å beskrive, forklare og diskutere egen praksis. Gjennom å diskutere eksempler fra samtaler mellom førskolelærere og en forsker med den filosofiske tenkningen til Levinas håper jeg å synliggjøre og begrepssette flere sider ved det pedagogiske arbeidet og da spesielt førskolelærernes tenkning om egen praksis. Når jeg her snakker om pedagogisk praksis og pedagogisk tenkning handler det om at praksis hele tiden er forankret i en teori og omvendt (Lenz-Tguchi, 2010). Lenz-Taguchi beskriver det som: *”...den sammenvevde diskrurisve og materielle virkeligheten i pedagogiske aktiviteter og situasjoner...”* (Lenz-Taguchi, 2010, s.25). Jeg snakker altså om pedagogisk tenkning som den teori eller forståelse som ligger bak førskolelærernes handlinger her uttrykt i deres diskusjoner med hverandre og med forskeren (meg).

## UTDRAG FRA SAMTALENE

Jeg vil nå presentere utdrag fra to av samtaleene jeg har hatt med førskolelærergruppene. Jeg vil senere i artikkelen redegjøre for Levians og hans begreper ”uendelig åpenhet” og ”uendelig ansvar” og videre lese samtaleene med disse begrepene for å vise hvordan tvil kan sees som en drivkraft i disse førskolelærernes pedagogiske tenkning og praksis.

### Utfordrende samtaler

Den første samtalen handler om samarbeidet mellom de to førskolelærerne. Vi snakker om hvordan de hele tiden utfordrer hverandre med spørsmål og innspill. I tråd med Biesta kan vi se at dette ikke er en enkel prosess, men at det krever mye av dem begge. Samtidig uttrykker de at dette skaper en glede og et engasjement for arbeidet.

- *Ja... Men vi diskuterer mye hele tida*
- *Dere to?*
- *Ja, ... hele tida og det er kjempe morsomt*
- *Åh, det er noen ganger jeg går hjem og tenker; Åh, jeg er så sliten*

Masse latter

- *Hva er det dere diskuterer da?*
- *Alt mulig, barn, holdninger, holdninger til barn, hvorfor vi gjør det på den ene eller den andre måten, kjempe spennende*
- *Ja, det er første året jeg jobber med... det er første gangen jeg jobber så tett men en annen førskolelærer og deler ansvar og sånn... Men det jeg merker; A er veldig utfordrende og stiller meg masse kritiske spørsmål som gjør at ikke jeg bare kan seile gjennom med min rolige hverdag og...*
- *Og du stiller dem tilbake*
- *Jo, men det tror jeg er for... Nei, gjør jeg det?? (masse latter)*
- *Jo, du stiller masse spørsmål*
- *Jo, jeg gjør nok det, og på en måte så er det allright, for da... Jeg kan ikke være og tro at jeg, min sannhet er den eneste liksom, så det er jeg veldig glad for, men det er klart at det... det er slitsom å hele tiden tenke nytt, men det er kjempe nyttig! Og jeg tror at både barn og foreldre og de andre på avdelingen har veldig godt av at det er to pedagogiske ledere, to førskolelærere.*

Disse førskolelærerne forteller om hvordan de hele tiden diskuterer med hverandre og utfordrer hverandres sannheter. De stiller hverandre kritiske spørsmål og tvinger hverandre til hele tiden å tenke nytt. De sier videre at dette er både kjempe spennende og nyttig, men også slitsom. Selv om det er vanskelig å se i gjengivelsen av denne samtalen, er den preget av god stemning og masse energi. De driver hverandre framover på samme måte som de forteller om at de jobber med holdningene sine.

### Å slippe kontrollen

I samtalen som følger dreier det seg om en endring fra en mer voksen styrt pedagogikk og over til det å jobbe med medvirkning. Førskolelærerne snakker om at det handler om å la seg begeistre av det

barna gjør og det å kunne slippe opp på eget behov for kontroll. De snakker om hvilke utfordringer de har møtt på når de har forsøkt å utfordre egen og hverandres tenkning og praksis.

- *Jeg tror det er godt for oss jeg, å slippe kontrollen.*
- *Ja...*
- *Ja, det er godt, men det er rart hvor vanskelig det er også, for jeg opplever at jeg strever med det og, men jeg vil ha det sånn og for at jeg vil at det skal være sånn, men det henger jo veldig mye i, det gamle, altså, det gjør det*
- *Jeg ser jo det at det er vanskelig da, ...*

De snakker litt i munnen på hverandre

- *... men jeg tror det viktige er om du tror på det eller om du ikke!*
- *Ja, tror på det, ikke sant, for hvis man ikke vil tro på det så kan man jo lukke øya, så*
- *Jeg ser jo det at det fungerer på mange måter, men det er det å slippe*
- *... men det jeg tror, ting som, i hvert fall, er at de som er redd for å slippe kontrollen, de har en forestilling om at det blir kaos*
- *Kaosangst, den er sterk!*
- *mmm (ja)*
- *... men når du da, det som ... det kunne fort ha blitt oppfatta som kaos*

Vi diskuterer videre hva som gjør forskjellen på opplevelsen av kaos og hvordan man kan gjøre det annerledes og en av førskolelærerne svarer på hva det handler om:

- *Følge sporene!*

En av førskolelærerne understreker senere i samtalen at:

- *Når en er åpen for å se hva ungene gjør, så virker det. Det er helt utrolig. Tenk på hvordan en blir møtt bare en kommer på jobb. Hvis en lar seg begeistre av det, så er det jo helt fantastisk!*

Senere i samtalen sier den ene førskolelæreren:

- *Jeg glemte å gå hjem, jeg, og så glemte jeg å ta pause...*

I denne samtalen er det noe tydeligere hvilken rolle også barna har i arbeidet med å endre pedagogikken i denne barnehagen. Førskolelærerne peker på begeistring som kan følge med det å la seg påvirke av barns ulike uttrykk og innspill. De diskuterer også kaosangsten som kan komme i kjølvannet av å slippe kontrollen over den pedagogiske agendaen og tillate barna større rom. De sier videre noe om hvordan dette skaper begeistring og at de til og med kan bli så oppslukte av arbeidet at de glemmer å ta pause.

### **Å lese med Levinas**

Jeg vil nå gjøre rede for deler av Levinas filosofi som jeg skal bruke til å lese de to samtalene med. Levinas var en fransk-jødisk filosof som levde fra 1906-1995. Filosofien han arbeidet fram blir ofte definert som etikk, men han beskriver selv sitt prosjekt som en filosofi der etikken er stilt i første rekke og dermed styrer tanken om relasjoner mellom mennesker (Levinas 1961).



I denne artikkelen leter jeg ikke etter en fasit eller et etablert resultat, men søker snarere etter nyanser og begrep som kan være nyttige i pedagogiske diskusjoner og pedagogisk praksis. Med utgangspunkt i Levinas sine tekster er dette en forskning som har tatt et standpunkt vekk fra neoliberalistiske holdninger, vekk fra en tro på likhet og oversiktligheit over til en tro på forskjellighet, usikkerhet og dermed uendelige muligheter. Jeg er med andre ord allerede verdimesig posisjonert og vil fremme et argument snarere enn å gi et svar. Dette argumentet er imidlertid fundamentert både i teori og i empiri. Jeg vil etterstrebe en transparens (Lather, 2007) gjennom så tydelig jeg kan fortelle hva jeg har gjort, sett og lest. Med utgangspunkt i en erkjennelse av at forskeren er et subjekt i egen forskning, vil jeg strebe etter å synliggjøre de valgene som er gjort i forskningsprosessen slik at leseren kan danne seg egne og mulig andre meninger om det som framkommer i teksten.

Å lese *med* Levinas handler ikke om å søke klarhet og forståelse, men om å åpne opp for tvetydighet og tvil. Premisset er at jeg aldri kan forstå den andre og at det derfor er umulige å gripe eller å fange han eller henne i mine tanker og forståelser (Levinas, 1961/1998; Dahlberg & Moss, 2005; Johannesen og Sandvik, 2008). Jeg må motta hans eller hennes uttrykk som en gave (Levinas, 1961) og våge å se at det er muligheter for motstridende og tvetydige forståelser i dette møtet. Tvilen er en åpenhet eller en undring som videre utfordrer det vi ser fordi vi er styrt av diskurser og forestillinger. Vi må spørre hvordan det enkelte møtet kan utfordre dikotomier og for enkle forståelser av et individ som en representant for en gruppe som det knytter seg bestemte forventninger til, for eksempel gruppen barn. Jeg kan dermed ikke analysere materialet i retning av at dette tyder på, viser eller betyr. Analysen tar dermed høyde for å synliggjøre og å være i tvetydigheten. Å lese *med* Levinas åpner altså opp for flere spørsmål enn svar. Det er samtidig viktig å peke på at jeg er fanget i et språk som hele tiden jobber imot denne tvetydigheten.

Jeg skal ikke lete etter en sammenheng mellom Levinas sine tekster og praksis, men se hvordan tenkningen om praksis kan beveges med Levinas sine tekster. Eksemplene fra empirien blir ikke brukt for å beskrive praksis, men som en diskusjonspartner til filosofien. Jeg vil altså diskutere pedagogisk tenkning ved å sette et filosofisk begrepsapparat i spill med eksempler fra samtaler mellom førskolelærere og en forsker. Jeg vil videre gjøre rede for hvordan begrepet tvil er knyttet til Levinas sine tekster. Det er imidlertid først i møtet med eksemplene fra samtalene at begrepet tvil steg fram. Verken førskolelærerne eller Levinas snakker om tvil. Det er i møtet mellom transkripsjonene fra samtalene og lesning av Levinas sine tekster at dette begrepet steg fram som en mulig del av en pedagogisk tenkning eller praksis.

### **Uendelig åpenhet og uendelig ansvar**

I arbeid med barn ligger det alltid en premiss om at voksne må ta ansvar. Dette kan synes selvfølgelig og uproblematisk, men jeg vil i det videre diskutere hva dette kan bety med utgangspunkt i Levinas sine teorier. Det er viktig å understreke at det ikke handler om hva førskolelærere skal gjøre, men hvordan disse førskolelærernes praksis kan sees, forstås, diskuteres, teoretiseres når de møter Levinas sine tekster. Ved hjelp av Levinas sine tekster mener jeg at vi kan utfordre en dikotomisk tenkning om barn og voksne. Dette er i følge Woodhead (2005) en premiss hvis vi skal snakke om at barn har en reell mulighet til å medvirke eller til å påvirke den pedagogiske praksisen de er en del av. Levinas skriver:

*It is a responsibility that is justified by no prior commitment, in the responsibility for another – in the ethical situation – that the me-ontological and metalogical structure of this anarchy takes form, undoing the logos in which the apology by which consciousness always regains its*

*self-control, and commands, is inserted. This passion is absolute in that it takes hold without any priori. The consciousness is affected, then, before forming an image of what is coming to it, affected in spite of itself. In these traits we recognize a persecution; being called into question prior to questioning, responsibility over and beyond logos of response. It is as though persecution by another were at the bottom of solidarity with another. How can such passion take place and have its time in consciousness?"* (Levinas, 1981/2008, s. 102)

I dette sitatet mener jeg vi finner essensen av Levinas sine tanker om ansvar. Det finnes ingen logisk eller forutbestemt måte å møte andre mennesker på. Det er i det enkelte møtet vi blir kallet til et ansvar, og det er i dette grenseløse og uoversiktlige ansvaret vi kan få en større bevissthet. Det er med andre ord ikke slik at vi gjennom å ha en skjerpet bevissthet, vet hvordan vi skal handle etisk i møtet med andre, men det er nettopp gjennom å møte den andre med åpenhet at vi har en mulighet til etisk handling og til en større grad av bevissthet. Bauman sier det blant annet slik: *"The truth in question is that the 'messiness' will stay whatever we do or know..."* (Bauman, 1993, s.33). Utfordringen hos både Levinas og Bauman henger sammen med en filosofisk forståelse av mennesker og samfunnet hvor det uforutsette er en forutsetning for en etisk samværsform. Det å erkjenne at man ikke kan vite hva den andre tenker, føler og vil er en forutsetning for at vi skal kunne ta eller bli påført et ansvar. I relasjon til en småbarnspedagogisk praksis, kan dette synes urovekkende og kanskje til og med uforsvarlig. Hvordan kan jeg jobbe pedagogisk med små barn og samtidig erkjenne at jeg ikke kan vite hva som er den beste måten å ta ansvar for dem på? Er det overhodet mulig? Er det i det hele tatt en fruktbar tanke å ta med inn i den småbarns pedagogiske tankegangen?

Det er som jeg flere ganger har pekt på, et premiss i Levinas sin tenkning at vi aldri kan forstå den andre (se også Johannesen, 2012). Dette er en kritikk til en vestlig måte å forstå mennesker og relasjoner mellom mennesker på som handler om den enkelte som utgangspunkt for mening og forståelse, og at det er gjennom seg selv man forstår andre (Levinas, 1961/2008, 1981/2008). Ved å tolke en annens opplevelser med utgangspunkt i egne erfaringer fjerner man muligheten til pluralismen og forminsker mennesker hevder Levinas.

Bakgrunnsteppet for Levinas er en forståelse av tiden som uendelig. Vi er alle unike og uerstattelige bidrag i historien og er formet av det som har vært før oss og påvirker det som kommer etter oss. Her ligger en fordring om et uendelig ansvar for den andre. Det å ta eller få tildelt dette ansvaret betyr altså å åpne opp for den andres unikhhet og tvetydighet. Siden vi aldri kan forstå den andre blir også åpenheten uendelig. Tiden er uendelig, ansvaret er uendelig og dermed må også åpenheten være uendelig. Det handler videre om en posisjon hvor den andre er over meg. Den andre kaller meg til ansvar. Dette betyr ikke at jeg blir gjort til tjener for den andre, men at jeg må ønske den andre velkommen for å kjenne meg selv. Subjektivitet handler om å ønske den andre velkommen. Etikk betyr et absolutt ansvar for den andre som går utover autonomi, uavhengighet og individets rettigheter (Dahlberg & Moss, 2005). *"Den andens fremmedhed – at den anden ikke kan reduseres til mig, til mine tanker, mine besiddelser – fullbyrdes netop som etikk."* (Levinas i Kemp, 1996, s.45).

Levinas ser ikke dette som at vi alle er overlatt til oss selv, men at hver og en er forpliktet i forhold til den andre. Vi har et ansvar som krever en åpenhet. Dette kan kanskje misforstås som relativisme eller at alle har sin individuelle rett, men i følge Davies (1996) er det stikk motsatt: *"his ethics turns out to be more demanding than any formal code. My responsibility for and obligation to the Other are absolute; they exceed my ability to fulfil them, always demand more, are never satisfied by the completion of any action or service."* (Davies, 1996, s.54). Det er en krevende prosess der man blir utfordret til å ta imot den andre og alltid måtte strekke seg utover seg selv. Dette åpner for en måte å tenke om samfunnet på som ønsker pluralismen velkommen. Man kan ikke forenkle det

menneskelige samværet når man møter den andre med åpenhet. Dette er i følge Levians etikk. Etikk handler dermed ikke om å gjøre noe som på forhånd ansees som det riktige, men å la den andre påvirke seg (Levinas, 1961, s.43). Kunnskap er å være kritisk til seg selv (ibid. s. 83). Ved å la seg påvirke av andre umuliggjør man bruk av makt (ibid. s. 87). I forholdet mellom barn og voksne kan dette synes som en utopi. Poenget jeg leser hos Levinas er at i et asymmetrisk forhold der den andre står over meg og kaller meg til ansvar, kan jeg ikke være i en maktposisjon fordi jeg blir utsatt for den andre. Dette kan knyttes tilbake til det Biesta (2006) kaller ”trancendental violence”. I møtet med den andre risikerer jeg å bli utsatt for noe jeg ikke kjenner og ikke kan kontrollere, og dette ukjente og ukontrollerbare kan føre til at jeg tenker eller forstår annerledes.

Ansvar er i følge Levinas altså ikke noe man får eller tar, det er noe man blir påført i møte med den andres ansikt. Den andres ansikt er ikke bare det fysiske ansiktet, men hele kroppen og menneskeligheten til den andre (Levinas, 1982). Det kan sees i tunge skuldre, tårer på et kinn, lette skritt, et smil eller en rygg som vendes mot en. I dette ligger en tanke om at et annet menneske uttrykker, bevisst eller ubevisst, med kroppen, virker på meg og skaper et ønske om å møte den andre, om å svare. Det handler med andre ord om hvordan den andres kropp, blick, bevegelser, men også ord, kan kalle meg til ansvar. Det handler om at jeg ikke kan være likegyldig til en annens nærvær, men at jeg må åpne meg for den andre, ønske den andres uttrykk velkommen og å svare på henvendelsen. Å svare på henvendelsen er ikke å vite hva som er rett eller bør bli sagt. Det er å møte den andre den andre med et: *“Here I am”* (Levinas, 1981/2008, s.143) eller *“as a simple hello”* (Levinas, 1981/2008, s.143), eller som Biesta (2008) sier å bli utvalgt som en som blir snakket til. Dermed kan vi se at initiativet og makten flyttes fra den som lytter (voksne) til den som snakker (barn). Dette vil i denne sammenheng kunne representere en annen posisjon for barn i samspill med voksne. De voksne blir ikke ”de som lytter”, men kan håpe på og stille seg åpne for å bli ”de som blir snakket til”. Dette er hos Levinas frihet og åpner opp for en uendelig pluralitet. Oversatt til barnehage feltet tenker jeg at det handler om at pedagogene hele tiden leter etter flere muligheter, flere forståelser og flere innspill. I historien som følger synliggjøres en slik praksis, og det var også denne historien som tydeliggjorde for meg hva en uendelig åpenhet og et uendelig ansvar kunne handle om i en pedagogisk praksis med små barn.

I en av samtalene med førskolelærerne i den ene barnehagen, hører jeg dem stadig si at; *dette kan vi bli bedre på, dette må vi bli bedre på, dette kan vi bli bedre på...* Etter en stund spør jeg dem; *Hvor gode skal dere bli? Svaret kommer raskt; Vi skal bli best!*

Dette handler ikke om en konkurranse med alle andre barnehager i verden om å bli bedre enn dem. Det handler heller ikke om å score høyt på en ”nøytral” ranking fastsatt av PISA eller bli best i en kartleggings konkurranse. Det handler om å drive seg selv videre i arbeidet og å la seg drive med av dem man møter og jobber med fordi det alltid finnes andre, nye eller ulike muligheter. Disse førskolelærerne jobber hele tiden med å forbedre sin egen tenkning og praksis med en sterk visshet om at de aldri kommer i mål. De skal hele tiden videre nettopp fordi de hele tiden møter barn i nye øyeblikk. Denne tolkningen kommer fram når jeg leser historien med Levinas sine begreper om uendelig åpenhet og uendelig ansvar. Tanken om uendelighet gir gjenklang i deres stadige ønske om å bli bedre. Lest med disse begrepene framstår ønsket som et driv videre i det pedagogiske arbeidet.

For å oppsummere diskusjonene så langt henter jeg fram et fra Biesta hvor han nettopp peker på utfordringene i å nytte den pedagogiske tenkningen til Levinas:

*“This is why Levinas is unsettling as well. He seems to ask from educators that they give up the idea that education can be based upon secure, certain, and even simply agreed upon*

*knowledge about the nature of the human being... they literary stand empty handed. But as I have tried to suggest, this is precisely one of the key insights we can learn from Levinas. It indicates that the concern of the uniqueness of children, of students, and of other "newcomers" requires that we give up, or at least hold back, all the "tricks of trade," all the wisdom of the world, all national curricula and educational strategies, all recipes for "what works," in order to be able to approach newcomers without an agenda or preconception, but in a way we can ask them what they are bringing to the world." (Biesta, 2008, s.208)*

Her understreker Biesta ubehaget når man møter Levinas sin fordring om å møte den andre med en uendelig åpenhet i stedet for med forutbestemte metoder, den kunnskapen man bærer på og ulike planer. Sandvik diskuterer nettopp dette ubehaget når man stilles ovenfor "det å ikke vite" og det etiske ansvaret som ligger i å våge å være der i en åpenhet med barna i barnehagen (Sandvik, 2012). Hun knytter det til pedagogenes redsel for å miste kontrollen i de pedagogiske prosessene. I lesningen av samtalene med førskolelærerne framsto denne usikkerheten som en drivkraft.

### **Tvil som drivkraft i det pedagogiske arbeidet- lesning av materialet**

I den første samtalen forteller førskolelærerne hvordan de driver hverandre videre i arbeidet med å utvikle sin pedagogiske tenkning. De stiller spørsmålsteget ved både egne og den andres forståelser. I møtet med Levinas sin tenkning om evig åpenhet og et evig ansvar, framsto det for meg som om at disse førskolelærernes største driv var nettopp vissheten om at diskusjonen aldri kommer i mål. De har en visshet om at det hele tiden vil oppstå nye møter med nye utfordringer og dermed nye muligheter til diskusjoner. Når jeg leser denne samtalen med Levinas sine begreper om en uendelig åpenhet og et uendelig ansvar, ser jeg hvordan de to førskolelærernes fortellinger om sitt eget arbeid, kan være nettopp fortellinger om en evig åpenhet mot mulighetene i det pedagogiske arbeidet de gjør sammen. De våger å tvile på både egen og den andres sannheter og beveger seg hele tiden ut på nye farvann. Dette ser ut til å være en drivkraft som blant annet gjør at de mener det er viktig med to pedagoger på avdelingen. Det at de aldri velger å ende diskusjonen i en endelig konklusjon, gjør at jeg velger å knytte drivkraften deres til tvil. Ved å tvile på sin egen opplevelse og sin egen viten, skaper de et rom for å bevege seg videre inn i en uendelig uvisshet. Det ser samtidig ut til at det er denne uvissheten som skaper energi og faglighet hos disse førskolelærerne.

Den andre samtalen handlet om hvordan førskolelærerne ble utfordret og begeistret av barnas ulike uttrykk og innspill. De forteller om det å slippe kontrollen og åpne opp for barnas innspill og understreker den gleden det gir dem. Lest med Levinas ser man hvordan de åpner opp for uendelige muligheter i møter med barns innspill og uttrykk. De tillater ikke seg selv eller hverandre å bli for sikre på egen tolkning eller mening om hva barn er og kan. De tar imot et evig ansvar ved å tørre å være åpne for barnas innspill og å stole på seg selv, hverandre og egne evner til å leve med kaosangst og stole på at det som kommer kan utvikles til noe bra. De tør å tvile på sin egen erfaring og tillater dermed nye muligheter. Tvilen kan her sees som en måte å utfordre og bli utfordret i egen tenkning eller forståelse. Det handler ikke om at de ikke vet eller kan, men at de vet at de ikke kan vite og står dermed i en uendelig åpenhet. Det å tvile på egen forståelse er knyttet til en tillit til barna.

Når vi videre trekker disse samtalene inn i etterspørselen etter sikker og målbar viten, oppstår mange nye spørsmål i retning av hva som er god kvalitet, hva er faglighet, hva er "best" for barna? I tråd med Levinas kan vi kanskje si at disse førskolelærerne jobber med en etisk praksis der de tar et uendelig ansvar ved å jobbe med en uendelig åpenhet mot de mulighetene som byr seg eller trenger seg på. De er kritiske til sin egen tenkning og sin egen praksis. Dette kan i følge Levinas umuliggjøre

makt og utfordrer dermed dikotomien voksen – barn. På et filosofisk plan synes dette enkelt og mulig. Det er ikke nødvendigvis slik i det praktiske liv. Det kan være nærliggende å stille spørsmålstegn ved sammenhengen mellom diskusjoner utenfor barnegruppa og handlinger i møter med barna. Dette er en uvisshet vi må leve med. I troen på refleksjon og bevisstgjøring gjøres disse diskusjonene viktige. Tvilen på dem vil også være nødvendig av samme hensyn. I det man blir for sikker på en slik sammenheng, vil man antakeligvis slutte å stille spørsmålstegn ved den og dermed stå i fare for å hengi seg til sikker viten.

Jeg har på disse grunnlagene valgt å framheve tvilen som en mulig drivkraft. Det har som jeg tidligere har vært inne på sammenheng med at jeg ser hvordan diskusjonene og mangelen på sikkerhet skaper en energi og en opplevelse av å være en god pedagog og å være faglig hos førskolelærerne. Jeg har plukket ut noen eksempler hvor det å ikke være sikker skaper ulike energier i diskusjonen og dermed kanskje også i den pedagogiske praksisen. *Tvil er ikke det å ikke vite. I denne artikkelen løfter jeg fram tvil som et begrep på det å vite at man ikke vet.* Det krever slik jeg ser det, en kompetanse som handler om forståelser av kompleksitet og uforutsigbarhet i relasjoner og møter mellom mennesker, men også av muligheter i det pedagogiske arbeidet. Førskolelærerne i mitt materiale uttrykker glede, engasjement og energi når de blir utfordret på egen måte å tenke om barn, barndom, barnehage og sin egen pedagogiske praksis. De uttrykker selv at dette gjør at de føler seg profesjonelle. Solbrekke og Østrem (2011) peker jo nettopp på hvordan behovet for å vite eller å telle barns kompetanser, truer det profesjonelle skjønnet. Førskolelærerne i mitt materiale opplever seg selv som profesjonelle nettopp når de sammen kan stå i tvilen.

### **Tvil: en pedagogikk med ”åpne hender”**

*”Ubestemmelighet er ikke en mild usikkerhet, og det er på ingen måte synonymt med relativisme, en frimodig innstilt uvilje i spørsmålet om å fatte beslutninger... men det eksisterer ingen motsetning mellom det ubestemmelige og det å fatte en beslutning. Det er det motsatte som er tilfelle: Det er fordi fremtiden ikke kan bestemmes på forhånd at det må fattes en beslutning!” (Steinsholt, 2009, s.27)*

Jeg starter dette avsnittet med et sitat fra Steinsholt hvor han snakker om ubestemmelighet og om at det ikke handler om å vegre seg fra å ta beslutninger. Steinsholt snakker ikke om tvil, men jeg synes dette sitatet er beslektet med mine tanker om tvil og den tvilen jeg mener å se når jeg leser eksemplene fra samtale med Levinas. I denne artikkelen argumenterer jeg for tvil som en positiv kraft som driver det pedagogiske arbeidet videre. Det handler om en drivkraft som oppstår fordi de uante mulighetene for spillerom blir ansett som viktige. Det er som Steinsholt understreker viktig å ta beslutninger, men disse beslutningene kan ikke begrunnes i en sikker viten i forkant av ulike hendelser. Beslutningen må bygge på en tilstedeværelse i her og nå.

Det at førskolelærerne stadig stilte seg selv og hverandre overfor nye utfordringer i den pedagogiske tenkningen, kan i tråd med Levinas sees som en vilje til et evig ansvar. Levinas snakker som tidligere understreket, ikke om tvil, og det kan kanskje virke som et sterkt uttrykk knyttet til en pedagogisk praksis. Det ble imidlertid veldig nærliggende etter å ha deltatt i debatten om utvidet bruk av kartlegging i barnehagen kombinert med en studie av hva det betyr å møte et annet menneske på en etisk måte i Levinas sine tekster. Det sterkeste innspillet var allikevel materialet fra barnehagene og den viljen førskolelærerne der viste til hele tiden å jobbe med seg selv og sin egen praksis. Når tvilen

kobles inn, aktiveres motoren i arbeidet. Denne tvilen er ikke en mistillit til andre eller til eget arbeid, men en evig åpenhet mot ulike og unike muligheter som ikke ligger i en ferdig definert praksis eller i erfaringer fra tidligere. Åpenheten er allikevel farget av erfaringer og av nye muligheter som er skapt og nye oppdagelser som er gjort når tenkning og praksis er stilt i tvil. Energien i arbeidet skapes av åpenheten og en tvil på egen sikkerhet.

Jeg bruker begrepet tvil fordi det virker som en sterk motsetning til føringene som ligger i "the age of measurement". Det faglige hos disse pedagogene ligger ikke i det å beskrive, dokumentere eller teste barns ferdigheter og prestasjoner. Det ligger snarere i deres evne og vilje til å stå i det uforutsigbare eller det Steinsholt kaller ubestemmelighet. Det handler for disse førskolelærerne å jobbe videre i det uendelige med egne forståelser og måter å tenke og handle pedagogisk. De bruker sin egen faglighet til å drive seg selv og hverandre videre uten forutbestemte mål i sikte. De leter snarere etter uendelige nye åpninger og muligheter. Dermed kan deres arbeid knyttes til det Lenz-Taguchi kaller "a diversity increase". De jobber altså mot å øke mangfoldet i den pedagogiske praksisen.

Slik jeg ser det i samtalene jeg har presentert i denne artikkelen, er det tvilen som driver arbeidet videre og skaper nye muligheter. Det var med å lese eksemplene med Levinas sine begreper om evig åpenhet og evig ansvar at begrepet tvil steg fram og skapte et motsvar til det Biesta (2006) kaller "the age of measurement". Det har også tidligere vært pekt på tvil i pedagogisk sammenheng, men oftest da som et problem som kan oppstå hos barn når voksne ikke møter dem på en god måte (se for eksempel Bae, 1992). I denne artikkelen argumenterer jeg altså for tvil som en positiv drivkraft hos pedagogene (Se også Larsen, 2012a, 2012b). Det vil være nærliggende å spørre om ikke tvil skaper usikkerhet og uro. Som jeg tidligere har vært inne på, er usikkerhet sjeldent forbundet med en positiv egenskap hos pedagoger. Jeg velger her å løfte fram det positive i tvilen fordi jeg mener å se at det jeg definerer som tvil i denne artikkelen først og fremst skaper en driv og et engasjement i den pedagogiske tenkningen i samtalene med disse førskolelærerne.

Hva betyr det å tvile? Kan tvil være et viktig element i en pedagogisk praksis og eventuelt hvordan da? I tråd med sitatet over hvor Steinsholt peker på at fremtiden ikke kan bestemmes på forhånd og at vi dermed ikke kan være sikre på at beslutningene som blir tatt er de riktige eller de beste, kan kanskje tvil være et viktig element i pedagogisk praksis nettopp fordi det handler om en tro på noe viktig og dermed åpner opp for det ukjente. Det handler da om en kritisk holdning til det etablerte og til ens egen kunnskap eller forståelse (Levinas, 1961). Det handler videre om en nysgjerrighet og en åpenhet mot det mulige og det ukjente. Jeg vil altså knytte tvil til en tro. Det må være et grunnleggende forhold til en tro for at tvilen skal få mening. Slik ser jeg det også hos førskolelærerne i mitt materiale. De har en grunnleggende tro på barna, på barnehagen og sin egen og hverandres kompetanser som pedagoger. Med dette som utgangspunkt stiller de spørsmålstegn ved og diskuterer sin egen praksis og tenkning.

Som jeg var inne på tidligere i artikkelen mener Biesta (2008) at pedagoger må jobbe med tomme hender. Han kaller det "a pedagogy of empty hands". Når jeg leser materialet mitt med Levinas, ser jeg pedagoger som jobber med relasjoner og nærvær som "metode". Jeg ser ikke tomme hender, men åpne hender og vil dermed argumentere for at det handler mer om en "pedagogy with open hands". Poenget er at vi har historien og erfaringene våre med oss. Slik jeg ser det handler det mer om at Levinas oppfordrer oss til å la dette ligge og møte den andre med en åpenhet som gir størst plass til den andre og hvor den andres annerledeshet ikke skal oversettes det noe jeg kjenner igjen. Kemp forklarer det slik;

*"Indtagelsen af det fremmede i tankens former er blevet kaldt forståelse. Og denne forståelse er blevet anset for at være Sandheden. Således triumferer den ensomme tanke, der kun kjenner*

*monologen, ikke dialogen, og som mener den er universell og i stand til at omfatte alt, hva der finnes, i en totalitet.*” (Kemp, 1996, s.38)

Han knytter det å forstå til Levians tanker om å gjøre det den unike til det samme, det kjente. Han sier videre at en slik tankemåte reduserer muligheten for dialog, og skaper begrensninger og likhet. I en slik likhet rommes det vi kjenner igjen og dermed ikke muligheten til å la seg overraske og forundre av den andres annerledeshet. I de to samtale-eksemplene jeg har presentert mener jeg å se at førskolelærerne jobber med seg selv og hverandre for å unngå å gjøre barna til det ”samme som”. De leter etter måter å sørge for at det alltid er mulig å oppdage noe annet enn det man kjenner igjen. Dette kan kanskje forveksles med at ingenting kan føles kjent eller ligne på noe man har opplevd tidligere. Levinas sier imidlertid at vi aldri møter noen med tomme hender: *”No human or interhuman relationship can be enacted outside of economy; no face can be approached with empty hands and closed home.”* (Levinas, 1969, s.172). Vi har alltid med oss tidligere erfaringer inn i nye møter: *”But the newness of springtime that flowers in the instant... is already heavy with all the springtimes lived through.”* (Levinas, 1961, s.283). Utfordringer ligger dermed i å ikke la tidligere erfaringer bestemme hvordan vi forstår det vi møter, men å la det vi møter åpne opp for flere muligheter.

Det ville være en sterk grad av forenkling å si at påvirkning er medvirkning. Jeg vil imidlertid mene at hvis førskolelærere lar seg påvirke av barnas bidrag og utfordrer hverandre med spørsmål og ulike meninger, er det mulig å snakke om at barns rett til medvirkning kan bli ivaretatt. At barna kan ha en påvirkningskraft på de voksne slik som førskolelærerne i denne artikkelen beskriver, kan til en viss grad også utfordre forskningen som peker på at vi i stor grad ser barna som veldig annerledes enn voksne eller som ”for små” (Canella & Viruru, 2004).

### **Avsluttende tanker**

Konklusjonene på denne artikkelen går i retning av at det å tvile, eller å stille seg åpen for den andre, i dette tilfellet barna og deres kroppslige uttrykk, kan være en praksis som åpner for at barna får en reell mulighet til å påvirke og dermed å medvirke i utviklingen av den pedagogiske tenkningen. Førskolelærerne lar seg utfordre av barna og av hverandre, og dette skaper det en energi og et engasjement. Det kan være vanskelig å se i eksemplene mine, men samtalene var fylt av ulike følelser og energier. Vi frøs på ryggen, vi lo, vi ble stille og vi gråt. Rommene var stadig fylt av et enormt engasjement og et driv videre. Førskolelærerne i mitt materiale viser en tro på barna og på institusjonen barnehage. De viser en kjærlighet til faget sitt, til praksisen de jobber i og de menneskene de møter der. De uttrykker også en opplevelse av å være faglig når de blir utfordret på egne forståelser og tenkning. Dette gir et håp for framtidens barnehager som et sted hvor det er plass til et mangfold av ulike og unike mennesker og deres ulike og unike uttrykk.

I samtalene med førskolelærerne hører jeg en tilnærming til å forstå barns uttrykk som er i samsvar med Levinas sine fordringer. De ønsker å åpne opp for barnas bidrag, og de ønsker å lære. Dette kan imidlertid være i stor kontrast med tanker i tiden om målbare resultater i pedagogiske virksomheter. Dette kan også sees i sammenheng med motstanden mot og kritikken av ønsket om å kartlegge barns kunnskaper og ferdigheter i barnehagen. Gjennom kartlegging står vi i fare for å forminske barna til den forestillingen vi har om dem, både som gruppe og som individer. Kanskje nettopp derfor blir det viktig å utvikle språk og handlingsalternativer som viser mulighetene i slike åpne tilnærminger i pedagogikken? I tråd med Levinas lar jeg det stå som et åpent spørsmål til leseren...

## Litteratur

- Bae, B. (red.) (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bae, B. (2010). Realizing children`s right to participation in some early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30 (3), 205-218.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt.  
[http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/familie\\_og\\_barnehager/barnehager/004051-990665/dok-bn.html](http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/familie_og_barnehager/barnehager/004051-990665/dok-bn.html)
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke: Læring om seg selv og andre. I: B. Bae & J. E. Waastad. *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bauman, Z. (1993/2007). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publishing
- Biesta, G. (2008). Pedagogy with empty hands, Levinas, Education and the Question of Being Human. I D. Eguèa-Kuehne (red.), *Levinas and Education* (s. 198-210). New York: Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human Ffuture*. Colorado: Paradigm.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 61-68.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Canella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization*. New York: RoutledgeFalmer
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening*. Bristol: Policy.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. New York: RoutledgeFalmer
- Davies, C. (1996). *Levinas: An introduction*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1996). The teller, the tale and the being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 26, 293-306.
- Johannesen, N. & Sandvik, N.(2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk, med Levinas som linse. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 79-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kemp, P. (1996). *Levinas*. Fredriksberg: Anis.
- Kjørholt, A. (2007). Giving voice to children`s voices: Practice and problems, pitfalls and potentials. *American Antropologist*, 109 (2), 261-272.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam.
- Larsen, A. S. (2012a). Dwelling, hesitating, but still acting: The aporia of pedagogical work. I T. Strand & M. Roos (red.), *Education for social justice, equity and diversity: An honorary volume for professor Anne-Lise Arnesen* (sid. 221-241). Berlin: LIT Verlag.
- Larsen, A. S. (2012b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I: A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget
- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.



- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz-Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag
- Levinas, E. (1961/2008). *Totality and Infinity: An essay on exteriority*. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press
- Levinas, E. (1978/2008). *Existence & Exsitents*. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press
- Levinas, E. (1982/2007). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1981/2008). *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1998). *Underveis mot den annen* (i norsk formidling ved Asbjørn Årnes). Oslo: Erasmus.
- Nordbrønd, B. (2005). Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre barnehager skriftserie, 2*, 51-62.
- Oliver, K. (2001). *Witnessing: Beyond recognition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Otterstad, A.-M. & H.-J. Braathe (2010). The Nordic social tradition in early childhood education and care meeting readiness for school tradition. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2*, 3012-3030.
- Rinaldi, C. (2005). *Documentation and assessment: what is the relationship?* I A. Clark , A. T. Kjørholt & P. Moss (2005): *Beyond listening*. Bristol: Policy.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe av det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I S. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill: Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11-31). Trondheim: Tapir Forlag
- Sandvik, N. (2012). Re-thinking the idea/ideal of pedagogical control: Considering de/stabilizing intensities. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13* (3), 201-211
- Søndergaard, D.M. (1995). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode* (s. 60-104), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood, 37*(3), 79-98
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En vurdering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold