

HIF-Rapport

2003:4

Kan (lærer-)utdanning
påvirke studenters
muligheter for å opptre
etisk ansvarlig som
oppdragere?

Marit Honerød Hoveid



KAN (LÆRER-)UTDANNING PÅVIRKE STUDENTERS MULIGHETER FOR Å OPPTRE ETISK ANSVARLIG SOM OPPDRAGERE ?

Leverert som "paper" til Forskeropplæring - dr.polit
Pedagogisk forskningsinstitutt, høsten 1998.
Kurs 6: "On the possibilities of a Critical Pedagogy at the Turn of the Century"

Av
Marit Honerød Hoveid
Høgskolelektor i pedagogikk
v/Høgskolen i Finnmark
Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
follumsvei
9509 Alta
tel: 78 45 01 74
e-mail: marith@hifm.no

Forord.

Denne teksten ble skrevet i 1998. Kort tid etter at jeg hadde skrevet dette paperet la jeg frem deler av dette under forskningsdagene ved Høgskolen i Finnmark. Jeg har siden jobbet videre med disse perspektive i min undervisning. Jeg planlegger nå å sette sammen et større forskningsarbeid hvor jeg ønsker å samle og vurdere en del av de undervisningsoppleggene jeg og andre kolleger ved min seksjon, pedagogikk har prøvet ut i undervisningen av studentene. Intensjonen med det vil være å vurdere hvilke muligheter vi har for å kunne utvikle de studentene vi har satt om som mål å utvikle samt å vurdere hvordan ulike undervisningsopplegg vil kunne støtte opp om en ønsket utvikling hos studenten. Det arbeidet som her foreligger vil være med å danne basisen for dette arbeidet.

M. H. Hoveid Feb.2003

Innledning

Den 20 til 22 august 1998 var jeg deltager på forskeropplæringskurset "On the Possibilities of a Critical Pedagogy at the Turn of the Century" ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO. Noe av det som ble viktig for meg på dette kurset var diskusjonene om etikk og pedagogikk.

Etiske overveielser i en postmoderne virkelighet har gjort at mange har orientert seg mot det som benevnes som nærhetsetikk. Innenfor nærhetsetikken er begrepet den Andre og forståelsen av den innvirkning den Andre har på meg sentral.

Å bli utsatt for Den Andre - innebærer at 'Jeg' trer frem. Det skjer ufrivillig, det er en erfaring 'Jeg' hverken kan forutse eller planlegge. Den påtvinges meg. En 'væren-for-den Andre' er etisk i sitt grunnlag. Den setter ansvarligheten i bevegelse for meg som en byrde eller oppgave. (Jf. Vetlesen -97)

Har dette noe med pedagogikk å gjøre? I Vetlesens første kapittel i boken "Closeness. An ethics" (- 97), og i 'papers' til forskerseminaret ved PFI, reises filosofiske spørsmål som etter min oppfatning i liten grad debatteres i den pedagogisk virksomheten i lærerutdanningen - slik jeg kjenner den fra mine år (6 år) i høgskolesektoren. Skjer dette fordi den pragmatiske virkelighet for en lærerutdanner ligger på siden dette etiske felt - eller er det fordi lærerutdanningen og det pedagogiske innholdet i denne utelukkende styres av en teknisk-instrumentell logikk?

I de årene jeg har jobbet i høgskolesektoren har jeg hatt mitt hovedvirke innenfor førskolelærerutdanningen. Det betyr at jeg jobber som (førskole-)lærerutdanner. Det vil si at jeg setter fokus på feltet *utdanning* i forhold til voksne personer, mens det innholdsmessige fokus i utdanningen, i pedagogikk, er rettet mot feltet *opdragelse*.

For meg skaper dette en spenning mellom min praksis som lærerutdanner og det det fokus jeg har innenfor faget pedagogikk, feltet oppdragelse. Det er forhold denne spenningen åpner for jeg vil drøfte i dette 'paper'. 'Paperet' er delt inn i tre deler.

I første del; **En 'counter-education' eller en'counter-practice'**, diskuterer jeg forhold ved undervisning som form. Her er det min praksis som lærerutdanner som står i fokus. Jeg tar

utgangspunkt i tema fra forskerseminaret som for meg tematiserte mulighetene for en kritisk pedagogikk i dag. Jeg går ikke inn i diskusjonen og oppgjøret med den kritiske pedagogikk i Freires, Giroux og McLarens utgave. Det jeg er opptatt av er de muligheter som ble skissert på kurset, med hensyn til en kritisk pedagogikk i dag. To praksiser, 'counter-education' og 'counter-practice' blir skissert i 'papers' av henholdsvis proff. Ilan Gur-Ze'ev og proff. Gert Biesta. Jeg lar disse danne utgangspunkt for en drøfting av det jeg ser som utkast til en mulig undervisningspraksis.

Del to har overskriften : **En førskolelærers praksis er oppdragelse**. Mitt fokus innenfor faget pedagogikk er rettet mot feltet oppdragelse. Oppdragelse er også benevnelsen på det som utgjør førskolelærerens praksis.

Det etiske fokus som ble tematisert på forskerkurset danner for meg en grunnpilar i pedagogikken som fag. Jeg mener dette blir særlig tydelig i forhold til feltet oppdragelse. I del to forsøker jeg å vise at det er en sammenheng mellom den nærhetsetiske forståelse som ble fremlagt på kurset og en forståelse av innholdet i oppdragelsen, - hva det å oppdra barn er.

Del tre er delt i to med overskriftene: **Det enestående ved meg er at ingen kan stilles til ansvar i mitt sted**, og **Muligheter i praksis: 'edification' eller : 'counter-practice'**. I siste del av 'paperet' beveger jeg meg tilbake til min praksis som lærerutdanner. Det jeg vil drøfte her er forholdet mellom mulige undervisningspraksiser for førskolelærerstudenter og førskolelærerens praksis i barnehagen - som oppdrager.

DEL 1

En 'counter-education' eller en 'counter-practice'?

Ilan Gur-Ze'ev argumenterer i sitt paper, «Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy»(-98), for mulighetene av en 'counter -education'. Jeg forstår Gur-Ze'ev dithen at denne form for 'counter-education' er noe som aldri kan rammes inne av eller omgjøres til en del av normalisert undervisning. (Ibid s. 35) I så måte oppfatter jeg at Gur-Ze'ev holder seg innenfor den kritiske pedagogikks rammer - som også representerer ideen om en pedagogikk som skal stå i opposisjon til den som har hegemoniet/ makta.

Gur-Ze'ev argumenterer for en 'counter-education' som ikke skal kunne fanges inn av systemet. Noe som har skjedd med kritisk pedagogikk i Freires, Giroux og McLarens tapning. (Jf. Gur-Ze'ev -98, G. Biesta -98 og J. Masschelein -98) For å komme på utsiden av systemet har Gur-Ze'ev formulert en utopi som ligger utenfor dagen historiske horisont. Denne utopi kan utelukkende gjøres tilstedeværende ved sitt fravær. Mennesket kan, sier Gur-Ze'ev, anerkjenne den åndelige kraft og de begrepsmessige muligheter en slik utopi gir oss.

I sin forelesning sa Gur-Ze'ev at 'counter-education' representerte en praksis fri for maktutøvelse (violence). Dette er et aspekt ved konseptet 'counter-education' som jeg ønsker å problematisere.

Jeg oppfatter Gur-Ze'ev dithen at han anerkjenner den tese som fremlegges av Biestas med henvisning til Foucault om at: ".....we are always operating in a field of power/knowledge against power/knowledge.» (G. Biesta «Impossible education» - 98 s.11). Jeg oppfatter Gur-Ze'evs utopi som en formulering av mulighetene for å komme på utsiden av denne tese. Hans

form for kritisk pedagogikk skal springe ut av en kamp med de forhold som lukker oss inne i makt konstellasjoner. Han sier: *“As a non-repressive version of Critical Pedagogy, counter-education should evolve out of this understanding into its struggle over the possibilities of non-repressive critical dialogue,...”* (Gur-Ze’ev -98 s. 34) Han sier videre at dette innebærer å streve mot et prinsipp som ikke vil kunne bli realisert i denne verden.

Slik jeg forstår Gur-Ze’ev, er det her idealisten/utopisten trer klart frem. Hans ide om ‘counter-education’ representerer i så måte noe annet enn den pragmatiske innfallsvinkel Proff. Gert Biesta fremlegger i sitt ‘paper’. Jeg oppfatter hans framlegging av ‘counter-practice’ som et forsøk på å komme i inngrep med hva vi kan vi gjøre i denne verden, når vi vet at vi opererer innenfor en makt/kunnskaps konstellasjon.

For meg er det spørsmål om det er hensiktsmessig eller nødvendig for en kritisk pedagogikk i dag å konstruere en slikt utopi. Hvilken hensikt skulle det ha?

I min forståelse representerer dette et behov for å beholde en TRO. Det kan forstås som troen på at en dag kan Jesus gjenfødtes og Guds himmelrike komme. Eller sagt med andre ord, det er troen eller håpet om at det GODE kan vinne. Jeg har oppfattet at dette er en utopi som er basert på HÅPET. (Jf. Gur-Ze’ev -98 s. 34) Håpet representerer i hans versjon det som aldri vil la seg fange av systemet og som en dag - i en mulig fremtid - gjennom et “inn-brudd” ville kunne endre systemet, at det GODE vil ta makten over det ONDE. Jeg oppfattet at Gur-Ze’ev var pessimistisk med hensyn til mulighetene for at en slik endring skulle påføres systemet utenfra, - en pessimist som ville beholde håpet.

For meg som underviser er det viktig å drøfte på hvilke måte vi forvalter kunnskaps/makt relasjoner i vår undervisningspraksis. HÅPET om en undervisningspraksis fri for vold/eller maktbruk gir meg ingen hjelp til dette. ‘Counter- practice’ oppfatter jeg imidlertid at kan hjelpe meg med dette.

Undervisning er praksis. I vår vestlige tradisjon er den praksisen for formidling av kunnskapen. Ideen om at kunnskapen skulle være mulig å formidle i en form hvor den ble frisatt fra enhver maktutøvelse anser jeg for umulig hvis vi holdet fast ved Foucaults tese (ref. Biesta -98). Biesta viser dette på en konkret måte. Som lærer kan du inviterer en student til å gjøre en selvstendig vurdering ved å spørre: *«What do you think about it?»* (Biesta 98 s. 14) Det er et spørsmål som har en ikke-undertrykkende karakter - men det innebærer utøvelse av makt eller vold. *«This question is non-repressive in that it does not prescribe how to judge, but «simply» opens up the possibility for one’s own judgement. Although the non-repressive character of this act could be taken as a sign that this as an event of emancipation, I want to stress that this question is in the most profound sense a violent question.»* (min understrekning) (Ibid s. 14)

Min erfaring som lærer er i overenstemmelse med dette, når du f.eks spør en student, som ofte ønsker Svaret på hvordan hun skal løse en oppgave; Hvordan tenker du at den kan løses? Da er min erfaring at studenten både kroppslig og verbalt opplever den vold/eller maktbruk som ligger i et slikt spørsmål, slik jeg kan lese det i deres måte å svare meg som lærer på.

Det er flere forhold som er interessante å trekke frem i Biestas framlegging av «counter-practice». Det jeg velger å sette fokus på er mulighetene ‘counter-practice’ gir for å bedrive det jeg ville oversette som grensebetraktninger - altså en pedagogisk praksis som ser det som

sin oppgave å opplyse eller undersøke hvilke grenser som er i virksomhet og hvilke andre mulige grenser som kunne skapes. Biesta sier: «*What Foucault argues for is a 'practical critique that takes the form of a possible transgression' (ibid) The critical practice of transgression is not meant to overcome limmits..... Transgression is the practical and experimental 'illumination of limmits'*» (Biesta -98, s.11)

«Counter - practice» åpner for nye eller mulige virkelighetsforståelser. Biesta sier med Foucault: «*The task of counter-practice can therefore only be to show -- to prove, Foucault says -- that the way things were was only one (limited) possibility. But This step is crucial, as it opens up the possibility 'of no longer being, doing, or thinking what we are , do, or think'. In this way Foucault argues,' it is seeking to give a new impetus.....to the undefined work of freedom'.*» (Foucault 1984 'What is enlightenment' i Biesta -98, s 11)

Hvordan kan en 'counter-practice' åpne opp muligheter for at jeg skal kunne endre det jeg er, gjør og tenker. I min oppfatning er det en praksis hvor fokus er flyttet fra kunnskapen til språket. Gjennom språklige re-presentasjoner kan mulige og nye virkelighetsforståelser åpnes for meg. Foucault tematiserer bl.a. denne språklige vending (The linguistic turn) i boken "Order og Things. (Jf. Emerson -86) Et av de forhold Foucault jobber med er språkets frigjørende muligheter. Han sier: «*Language is no longer linked to the knowing of things, but to mens freedom*» (Foucault i 'Order of Things', sitert etter Emerson -86)

I boken "The order of Things" viser Foucault hvilken utvikling vitenskapen har gjennomgått. Han synliggjør her hvordan vi i dag ordner kunnskap på en annen måte, når kunnskapen ikke lenger et tenkt som det som kan avsløre tingenes sanne vesen.

Levinas kommenterer noe av det samme forhold, det med å avsløre tingenes sanne vesen, i essayet: "Betydningen og meningen" (Levinas -96). Han sier: "*....det er den 'overførte betydning' som har prioritet, dvs. En betydning som ikke fremkommer ved at objektene blott og bart blir plassert foran tanken. Objektene blir betydningsbærende i kraft av sproget, og ikke omvendt: dvs. at sproget skulle bli betydningsbærende ut fra objekter som trer frem for tanken, og som ordene ganske enkelt skulle henvise til som tegn.*" (Ibid. -96 s.36)

Vi har ikke med dette, slik jeg oppfatter det, opphevet nødvendighetene for å utvikle kunnskap, men vi må forstå at den kunnskap vi utvikler er språklige re-presentasjonen innenfor en virkelighetshorisont. Fokus har forflyttet seg fra kunnskapens domene til språket. (Jeg velger å ikke utdype dette ytterligere her, da det ville bringe meg ut over rammene for dette paper.)

DEL 2

En førskolelæreres praksis er oppdragelse.

I Barnehagen møtes voksne personer som er betalte for å ta seg av andres barn og barn som plasseres der av sine foreldre. Som del av barnets sosialiseringssprosess har vi en kulturell forventning om at barnet skal oppdras. Det var foreldrenes oppgave å oppdra barnet. I dag vet vi at mange foreldre ikke lenger kan leve opp til denne forventningen. Forflyttingen av oppdragelsen fra den private til den offentlige arena er dermed skjedd. Når vi som foreldre ikke lenger kan ta hele ansvaret med å oppdra våre barn - håper vi at andre voksne kan gjøre det.

Hovedoppgaven for voksne i barnehagen, førskolelærere og assistenter, er å oppdra andres barn. Oppdragelse er en relasjon mellom en voksen og et barn. Relasjonen er ikke preget av likevekt, da ene ene, den voksne har mer kunnskap og erfaring enn den andre, barnet. Videre har den voksne et ansvar for å oppdra barnet i vår kultur, det vil si for å hjelpe barnet frem mot selv å bli et selvstendig individ som kan ta ansvar for sine handlinger. (JF. Evenshaug og Hallen -91 s. 373)

I vårt hverdagspråk snakker vi ofte om oppdragelse som om det er noe som han utøves av systemet. Vi sier f.eks. at barnehagen oppdrar, media oppdrar eller at regler oppdrar. I min forståelse er oppdragelse noe som utelukkende kan skje i en relasjon mellom et barn og en voksen. Dermed har vi plassert oppdragelse som en praksis. Det er en praksis som er preget av uforutsigbarhet. Det er noe som uttrykkes i kommunikasjon mellom den voksne og barnet.

Oppdragelse skjer alltid som svar på en hendelse, noe et barn gjør. Noe skjerdet gjør at du som voksen direkte eller indirekte stilles overfor et valg - et valg om å handle. Måten du handler på sier noe om din måte å utøve oppdragelse på. Du kan med andre ord aldri velge når du skal oppdra - du 'tvinges' til å handle. Valget er ditt. Hendelsen, noe barnet gjør, etterspør ditt 'Jeg'. Hendelsen spør deg; Hva gjør DU nå?

I min forståelse av oppdragelse oppfatter jeg begrepet den Andre som sentral. Det er et viktig begrep innenfor eksistensialismen og deler av etisk filosofi, særlig nærhetsetikken. Det er begrepet den Andre slik det blir fremlagt innenfor nærhetsetikken (Vetlesen, Levinas) og feministisk etikk (Irigaray) jeg tar utgangspunkt i. Min lesing av Irigaray baserer seg bl.a på boken "Kjønnskilnadens etikk" (-96) En sentral inspirasjonskilde for Irigarays arbeid er bl.a Emmanuel Levinas.

Det er her snakk om den Andre som det som konstituerer en forskjell. Det er en forskjell som ikke kan oppheves ved å oppløse 'den Ene' i 'den Andre'. Noe vi ofte gjør fordi vi ikke fatter den ensomhet 'Jeg' er, fordi individet er i mangel av et autonomt subjekt. Luce Irigaray skriver om den Andre, det som konstituerer en forskjell. Hun tar utgangspunkt i den seksuelle forskjell. Den forskjell som konstituerer kjønn. Det vil jeg ikke utlede videre her, men hente en pasus fra Irigaray's bok, "I love to You" (-96) for å underbygge hva som ligger i begrepet den Andre, det som konstituerer en forskjell.

Irigaray sier: *"To attain sexual difference, to attain horizontality in transcendence, requires: I do not know you, hence the birth of solitude and respect for the mystery of the other. I comprehend you, I know you, often express the impossibility of attaining solitude. I alienate myself and I alienate you to/in a pseudo- reality or truth. I reduce you to my existence, to what I already know so as to avoid solitude.*

This sort of language is often used by adults, thus paralyzing the freedom of the child's becoming out of lack of autonomy on the part of adults themselves" (Irigaray - 96 s. 116")

Forholdet til den Andre kan altså ikke reduseres til det samme. Irigaray understreker dette ved å henvise til relasjonen mellom voksne og barn. Voksne som oppdrar i den forståelse at det er å re-produkere barnet som sitt speilbilde, forhindrer barnets muligheter til å utvikle seg som et autonomt subjekt. Det understreker, slik jeg oppfatter det, at oppdragelse handler om forholdet til den Andre.

Når vi overfører denne forståelse av begrepet den Andre til vår forståelse av oppdragelse får det konsekvenser for hvordan vi oppfatter relasjonen mellom den voksne og barnet. Barnet her forstått som den Andre. Det må bety at oppdragelse må skje i respekt for den Andre, barnets forskjellighet.

Den norske filosof Arne Johan Vetlesen skriver i første kapitel av boken: «Closness, an ethics», (-97 s.9) om hvilke etiske konsekvenser 'væren-for den Andre' (being-for the Other) innebærer. På dette punkt tror jeg det kan trekkes viktige konsekvenser for den oppfattelse av oppdragelse som er fremlagt her. Det behøver en nærmere utdyping.

Ansvarlighet (Responsability) er det sentrale begrep for å forstå at 'væren-for' (being-for) er etisk. *"The core of being-for is neither right nor rights, neither the happiness nor the good of those concerned. Its core is responsibility."*(Ibid s. 9) Denne ansvarlighet er ikke noe som kommer innenfra, dens opphav er ikke skapt i subjektet. Snarere tvert om, den påtvinges det fra utsiden. *"...as originated from what is exterior not interior to the agent. Responsibility means to respond, to respond to the call for responsibility issued wordlessly from the Other and received prevoluntarily by the subject."* (Ibid s. 9)

Besøkelsen av den Andre setter med andre ord 'Jeg-et' i en posisjon, ansvarlig for den Andre. Først da blir 'Jeg' individuert - *«I am singularized»*. (Ibid s. 10) 'Jeg' blir individuert ved at min ansvarlighet for den Andre påtvinges meg. Dette ansvar påtvinges meg fordi det ikke er noe som genereres innenfra, men settes i bevegelse av den Andre. Derfor kan jeg heller ikke forhandle om dette ansvaret. Ansvarlighet i forståelsen 'væren-for', sier Vetlesen, finnes ikke som et valg eller et spørsmål. Det er gitt. Det er en ansvarlighet som følger som konsekvens av vår eksistens som mennesker. *«Our humanness resides in our responsibility»* (Ibid s. 9)

Ansvarlighet er gitt, som grunnlaget for vår menneskelighet. Vi kan altså ikke velge det bort, men vi kan velge hvordan vi svarer på kravet om ansvarlighet. Vetlesen sier: *«The how of our exact response is up to us; The that - the givenness - of morality an demand is eminently not. Our Way of responding to responsibility points to our freedom, brings our freedom into being by presenting it with a task.»* (Ibid s. 10)

For meg ligger det en etisk fordring i oppdragerrelasjonen. Hvilket svar denne fordring gis vil være opp til den enkelte voksne. I en væren-for-den Andre, ansikt til ansikt, gis den voksne - fremfor den Andre, barnet, mulighetene for å individueres, for å stå frem som et 'Jeg', ved at 'Jeg' velger å svare på kravet om ansvarlighet gitt av den Andre.

Det fokus jeg her har satt på den voksne i oppdragerrelasjonen opptar meg som (førskole-) lærerutdanner. Studentene er voksne som skal ut å arbeide i barnehager med ansvar for oppdragelse av barn. Som (førskole-) lærerutdanner er jeg opptatt av hva den voksne gjør - hvordan hun svarer på kravet om ansvarlighet gitt av den Andre. Det handler om førskolelærerens etiske praksis. Stilt overfor kravet om ansvarlighet gitt av den Andre har vi ingen garanti for at svaret som gis ikke er uetisk. Altså at den voksne unngår å 'trække på' barnets verdi-het, eller slik jeg fortolker Irigaray, paralyserer barnets frihet til å bli et autonomt subjekt

Gitt den fortolkning av oppdragerrelasjonen som er lagt fremlagt her, er jeg som (førskole-) lærerutdanner interessert i å finne svar på om det er mulig å forberede voksne kvinner og menn, som velger å påta seg oppgaven med å oppdra andres barn i en offentlig institusjon, på de etiske fordringer det vil stille dem overfor.

DEL 3

«Det enestående ved meg er det faktum at ingen kan stilles til ansvar i mitt sted» (E. Levinas -96 s.62)

Kan vi påvirke studenters muligheter til å stå frem som et 'Jeg' gjennom måten det undervises på i lærerutdanningen? Spørsmålet burde kanskje ikke vært stilt. Når det stilles avslører det sannsynligvis den selvforståelse jeg som lærerutdanner ofte opererer innenfor. Spørsmålet antyder indirekte at det skulle være mulig å konstruere/skape en tenkt tanke, fornuftige resonnement i en opplyst bevissthet som skulle sikre at 'Jeg' gjorde det 'Jeg' burde. At 'Jeg' handlet etisk forsvarlig. Det kunne videre implisere at mitt spørsmål kan forstås dithen at jeg tror det er mulig å formidle til studenter hva de kan gjøre, hvorfor, når og på hvilken måte. Det ville innebære at jeg hadde latt meg fange inn av instrumentalismen.

La meg derfor med en gang klargjøre hvilke skiller jeg med nødvendighet opererer med når jeg beveger meg over i det praktisk utøvende felt - hvor jeg diskuterer muligheter i min lærerpraksis. Jeg har i dette 'paper' forsøkt å synliggjøre to ulike nivå. Det jeg gjør som lærerutdanner/underviser - min praksis og det førskolelæreren gjør, oppdrar barn, - førskolelæreren praksis.

Det sier seg selv av dette omhandler to helt ulike forhold. To ulike forhold som ikke kan gjøres til det samme. Jeg tror altså ikke at det er mulig å skape et en til en forhold mellom disse praksiser. Jeg vil med andre ord avvise enhver mulighet for at man gjennom måten man underviser, temaene man tar opp skal kunne forutsi eller bestemme utfallet av denne undervisningen hos tilhøreren - studenten. Jeg vil utdype dette skille noe nærmere.

Det ble også reist et spørsmål som angår dette på seminaret; Kan vi forberede mennesket på å ta ansvaret stilt overfor et etisk valg. Eller sagt med andre ord; kan vi på noen måte sikre at vi utdanner førskolelærere som tar ansvaret for å oppdra barn? (Førskolelæreren er gitt dette ansvaret i sin instruks - med det er ikke dermed sagt at de vil kunne ta det.)

Vi kan ikke, som jeg tidligere har sagt, og som også ble understreket flere ganger på seminaret, forberede eller planlegge når den situasjonen oppstår som påkaller min etiske ansvarlighet. Hendelsen oppstår der og da, eller rettere her og nå, og ingen kan forutsi hvordan min ansvarlighet blir stilt på prøve. 'Jeg' avkreves et svar i dette øye-blikk. Dette er på samme tid øye-blikket for "*principium individuationis*", - 'Jeg' blir til - 'den Ene' skapes. (Jf Vetlesen - 97 s. 10).

Å stå ansikt til ansikt med den Annen er så *uendelig* mye mer en det 'Jeg' kan fatte. Det inngår altså ikke i min bevissthet - det setter min bevissthet på prøve sier, Levinas (-96 s. 66). Det er «*prøven som betinger min bevissthet*» (Levinas -96 s. 66) Den etiske fordring handler om forhold som betinger vår menneskelige væren - som betinger at 'Jeg' fremstår som

noe annet enn et 'maskinelt' produkt - det omhandler betingelsene for vår humanitet (Jf. Vetlesen)

Forstått slik er dette ikke betingelser som kan omsettes i en didaktikk, men det kan slik jeg oppfatter det hjelpe oss å forstå hva oppdragelse handler om. Utfra denne forståelse kan jeg i ettertid slutte meg til proff. Jan Maaschelein utsagn siste dag på seminaret, hvor han, slik jeg oppfattet det, avviste mulighetene for å kunne forberede studenter på den etiske erfaring (experience)/fordring, gjennom f.eks en spørsmålsstilling: "Hva tenker du om det?"

Kan det da finnes noen mening i å være (førskole-)lærerutdanner hvis du ikke kan forberede studenter på å opptre etisk ansvarlig som oppdragere. Vi ønsker å utdanne de Gode førskolelærerne, de som i følge rammeplan for førskolelærerutdanning skal være både 'dyktige' og 'kyndige'. (Jf Rammeplan for førskolelærerutdanning -95) . Ingen ønsker å bli beskylt for å utdanne Onde førskolelærere.

Med referanse til Maascheleins påstand står vi mao overfor den problemstilling at vi ikke kan sikre (selv om vi skal bedrive skikkethetsvurderinger) at førskolelærere ikke begår onde handlinger når de oppdrar barn.

Muligheter i praksis: 'edification' eller 'counter-practice' ?

La meg med en gang si at dette for meg er et felt under stadig bearbeiding. Gjennom praksis som (førskole-) lærerutdanner står jeg hele tiden konfrontert med spørsmål om hva det er jeg gjør og hvorfor. Til tider stiller jeg meg som lærerutdanner det eksistensielle spørsmål: Hva holder jeg på med? Det fordi jeg er blitt i tvil om det jeg gjør og sier er meningsfullt for studentene. Selv om jeg kan få bekreftende svar på det av studentene - er jeg fremdeles i tvil om det jeg gjør og sier er funksjonelt for dem.

Muligheter i praksis handler for meg om å kunne skape undervisningsformer hvor en arbeider med prosesser som angår hverandre. Altså, at de prosesser jeg vil at studenter skal utsettes for gjennom min praksis som lærer og de svar studentenes gir på min praksis kan argumenteres for som relevant for den virkelighet førskolelæreren vil stå i som oppdragere i barnehagen.

Jeg kan, og det finnes det en lang praksis for, jobbe med studenters muligheter for å tematisere sitt selv, for at studenter skal utvikle sin evne til refleksjon og som lærer kan jeg konfrontere studenter med spørsmål som: Hva tenker du om det? På dette nivå vil jeg hevde at det finnes utprøvde undervisningspraksiser, som f.eks prosjektarbeid som også Maaschelein nevner , men også andre utprøvde undervisningspraksiser som ikke løper instrumentalismens ærend. (Da det ville bli alt for omfattende velger jeg ikke å konkretisere dette nærmere. Jeg henviser isteden til en intern rapport skrevet av undertegnede. (Honerød - 97))

Jan Maaschelein bruker begrepet 'edifying' i sitt paper («Critical education as problematization. Some remarks on the «other» value of knowledge, science an technology» - 98). På norsk kan kanskje begrepet 'danning' være dekkende, slik det fremlegges i Jon Hellesnes sitt essay: «Ein utdanna mann og eit dana menneske» (Hellesnes - 69).

I hans forståelse blir undervisning samfunnets mulighet til å reflektere på seg selv.....
«...education is the space and time that the society gives to herself to reflect on herself (which does not imply that education would be the only place and timeavailable for this reflection)»

(Jf. Maaschelein -98 s. 10) Hvis jeg har oppfattet Maaschelein rett jobber han først og fremst med å utvikle en idealistisk forståelse av utdanning i sitt paper. Det kan bl.a leses i forhold til at han i liten grad utdyper hvilke praktiske konsekvenser hans utdanningsforståelse skal ha.

Jeg tror Maaschelein angir noen spennende muligheter for vår forståelse av utdanning. Når jeg her velger å gå tilbake til G. Biestas utsagn om umuligheten av undervisning (The impossibility of education) er det fordi de tilbyr en mer pragmatisk forståelse og holdning til de spørsmål jeg har jobbet med i dette 'paper'. Det ligger nærmere mitt eget prosjekt: Hva gjør og sier vi når vi arbeider som (lærer-) utdannere ? Hva utdanner vi førskolelærere til ?

Biesta (-98) argumenterer for at utdanning - forstått som et program hvor en forutsetter at utkomme kan bestemmes er umulig. Han argumenterer for en slik umulighet med henvisning til Hanna Arendts skille mellom 'acting' og 'making' og utleder fra det at menneskelig interaksjon er uten grenser og iboende uforutsigbar (Ibid s.8) Derfor må også interaksjon mellom lærer og student forstås som en prosess - hvor utfallet er uforutsigbart. Han sier: *«Any account of education has to take into account that what is 'presented' by the teacher is not passively taken in but actively 'used' by the student. It is only because the student 'uses' what is presented, that education becomes possible. Yet, this use at the very same time introduces unpredictability and transformation»* (Ibid s. 8) Forstått slik er undervisning alltid en prosess hvor studenten vil kunne 'bruke' undervisningen i sitt livs-prosjekt. Forutsatt, ville jeg tilføye at hun finner noe hun kan eller vil bruke.

Kanskje det er her utfordringen for undervisningen ligger - i å skape undervisningsformer som muliggjør interaksjon mellom lærer og student. Det innebærer et oppgjør med den reproduserende elev/student som vi finner igjen på alle nivå i vårt skoleverk.

I min oppfatning må det også være en undervisningspraksis som tar på alvor at fokus har flyttet seg fra kunnskapens domene til språkets for å vise tilbake til Foucault sitatet på side 4. Hvis individets frigjørende muligheter ligger i å kunne språkliggjøre sin virkelighet, må vi gi det muligheter for å bruke språket.

Filosofen Paul Ricoeur har jobbet med hvordan selvet konstitueres, gjennom det han kaller 'selvets fenomenologi' (Jf. Ricoeur 1987 s. 128) Ricoeur sier: *“Självet artikuleras på et trefaldigt plan: beskrivningen av handlandet, återberetandet av handlandet, föreskrivande av handlandet “* (Ibid s.128)

Jeg har tro på at det kan utvikles en undervisningspraksis hvor selvet gis muligheter for å artikuleres. Jeg sier ikke at det er en praksis som sikrer at vi utdanner førskolelærere som opptrer etisk ansvarlige som oppdragere. Men, jeg mener at det må være mulig å utdanne førskolelærere som kan språkliggjøre sin virkelighet. Det vil si førskolelærere som ikke utelukkende handler på grunnlag av følelser - impulser. Det vil si å gi studenter muligheter for å artikulere sitt selv som førskolelærere. Gjennom dette tror jeg det er mulig å konkretisere og utvikle et begrepet om den reflekterte praktiker. (Det vil være en utdyping/utvidelse av Donald Schöns begrep. Jf Schön -91)

Alta 31 september 1998

Litteraturliste:

- Biesta, Gert: "Impossible education. Reflecciones on the Future of Critical Pedagogy". (1) Paper til forskerkurset: On the Possibilities of a Critical Pedagogy at the Turn of the Century. Oslo, August 1998
- Emerson, Caryl: "The Outer World and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky and the internalization of Language", i Morson, Gary Saul: Bakhtin. Chicago and London 1986.
- Evenshaug, O. og Hallen, D.: "Barne og ungdomspsykologi". Oslo 1991
- Gur Ze'ev, Ilan: "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy." Paper til forskerkurset: On the Possibilities of a Critical Pedagogy at the Turn of the Century. Oslo, August 1998
- Honerød, Marit: "Bearbeiding av praksisteori. Et forsøk på å skape en sammenheng i studenters praksiserfaringer i førskolelærerutdanningen. Dokumentasjon av et veiledet undervisningsopplegg". HiF-rapport 1997:16
- Irigaray, Luce: "I love to you Sketch of a Possible Felicity in History." New York and London 1996
- Irigaray, Luce: "Kjønnskilnadens etik." 1996
- Hellesnes, Jon: "Ein utdanna mann og eit danna menneke. Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep". I Dale, Erling Lars (red) "Pedagogisk Filosofi". Oslo 1992
- Levinas, Emmanuel: "Den Annens humanisme". Oslo 1996
- Maaschelein, Jan: "Critical education as problematization. Some remarks on the «other» value of knowledge, science and technology". Paper til forskerkurset: On the Possibilities of a Critical Pedagogy at the Turn of the Century. Oslo, August 1998
- Ricœur, Paul: "Etik och handling. Inledning till en handlingens ontologi." I Res Publica: Tema Text och verklighet - Paul Ricœur. 1987
- Schön, Donald: "The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action." London, 1991 (2 opplag)
- Vetlesen, Arne J.: "Introducing an Ethics of Proximity". I Jodalen Harald og Vetlesen, Johan; "Closeness An Ethics". Oslo 1997