



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Odin Thune Brønstad

Masteroppgave

Levinas, Bauman og Biesta—Ansvarlighetens Dimensjon i Pedagogikk

Levinas, Bauman and Biesta—The Dimension of
Responsibility in Pedagogy

Master i Pedagogikk

2023

Forord

Det er med stolthet og glede at jeg presenterer min masteroppgave i pedagogikk om Levinas' filosofi i pedagogisk sammenheng. Det har vært en spennende reise som har oppfylt alt av forventninger—og mer. Når jeg ser tilbake på prosessen, kan jeg ikke unngå å tenke på hvor mye jeg har utviklet meg siden jeg startet på denne oppgaven. Ikke bare har jeg lært mye om Levinas' filosofi (pluss-pluss), men også om meg selv.

Først og fremst vil jeg takke min Virgil til min Dante, veilederen min Leigh Price. Thanks for amazing guidance on this journey, and for *really* introducing me to Roy Bhaskars philosophy.

Bokhyllene mine har utviklet seg i takt med min akademiske og faglige utvikling, det er nesten morsomt hvor stor filosofi-seksjonen har blitt. De er nå fylt med bøker som stadig vekker meg inspirasjon og er blitt uvurderlige ressurser for meg. Disse bøkene hadde nok ikke vært det samme om jeg ikke hadde hatt noen å artikulere tematikken sammen med. Derfor kan jeg ikke unngå å takke mine venner. Noen nevnt, men ingen glemt: Mathias og Mathias, Marius og Marius, Amund og Henrik. Som Aristoteles skrev: «Dessuten er vennskap nødvendig for å leve, for ingen ville vel foretrekke å leve uten venner selv om han hadde alt annet godt» (Aristoteles, ca. 350 fvt./2013, Bok VIII, 1155a3). Takk for lange kvelder med innsiktsfulle samtaler om tematikken.

Jeg vil også takke min fantastiske mamma, som stadig viser seg verdig tittelen *verdens beste*. Også takk til pappa, som alltid er en pådriver for livslang læring (selv så ambivalent jeg er i forhold til dette begrepet etter mine dype lesninger av Biesta). Mine besteforeldre må også takkes: Deres kjærlighet har betydd mer enn dere noensinne kan vite.

Jeg håper denne oppgaven kan være til inspirasjon for alle dem som er interessert i pedagogikk og filosofi. Takk til alle som har hjulpet meg på reisen—jeg ser frem til hva fremtiden vil bringe.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg problemstillingen: Hvordan kan Levinas' filosofi bidra til en dypere forståelse av pedagogikk, og hvordan kan Gert J. J. Biesta og Zygmunt Baumans perspektiver utvide denne forståelsen? Målet er å undersøke Emmanuel Levinas' fundamentaletikk og konsept om etisk ansvarlighet, og vurdere dets betydning og anvendelse i pedagogikk og utdanning. Gjennom en grundig analyse av Levinas' magnum opus *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020), samt andre sentrale utgivelser, vil oppgaven utforske de mest relevante aspektene ved hans filosofi for pedagogiske sammenhenger.

Oppgaven vil introdusere tre reaksjoner forfatteren har på samfunn, institusjoner og på relasjoner i dagens postmodernitet. Det vil hevdes at alle disse grunner i en etisk krise, som et utfall av en fragmentert postmodernitet og at det er et behov for en alternativ tilnærming til etikk. Deretter vil de mest sentrale aspektene ved Levinas' etiske filosofi bli gjort rede for, med vekt på subjektivitet, ansvarlighet og pluralisme.

Deretter undersøkes Gert J. J. Biestas pedagogiske arbeider og hvordan han anvender Levinas' filosofi for å fremme etisk ansvarlighet og intersubjektivitet i pedagogiske praksiser. Biestas tilnærming vil bli presentert og kritisk vurdert, med særlig fokus på hans integrasjon av Levinas' konsepter i sitt pedagogisk-filosofiske rammeverk.

Videre vil oppgaven se nærmere på Zygmunt Baumans sosiologiske filosofi og hvordan denne inkorporerer Levinas' idéer for å beskrive samfunnets etiske utfordringer, muligheter og alternativer for videreutvikling. En sammenligning av Baumans og Biestas tilnærminger til Levinas vil bli utført. Det vil bli argumentert for at Bauman har en mer holistisk tilnærming til Levinas enn Biesta.

Til slutt vil oppgaven diskutere hvordan en kombinasjon av Biestas og Baumans perspektiver kan gi en fruktbar plattform for videre utforskning av etikk i vår postmodernitet. Spesielt vil konseptene etisk ansvarlighet og intersubjektivitet i samfunn og utdanningsinstitusjoner bli vurdert i lys av dere felles engasjement med Levinas' filosofi.

Abstract

This master's thesis addresses the research question: How can Levinas' philosophy contribute to a deeper understanding of pedagogy, and how can Gert J. J. Biesta and Zygmunt Bauman's perspectives expand this understanding? The aim is to examine Emmanuel Levinas' fundamental ethics and the concept of ethical responsibility, and assess their significance and application in pedagogy and education. Through a thorough analysis of Levinas' magnum opus *Totality and Infinity*, as well as other key publications, the thesis will explore the most relevant aspects of his philosophy for pedagogical contexts.

The thesis will introduce three reactions the author has to society, institutions, and relations in today's postmodernity. It will be argued that all of these reasons stem from an ethical crisis as a result of a fragmented postmodernity, and that there is a need for an alternative approach to ethics. Subsequently, the most central aspects of Levinas' ethical philosophy will be explained, with emphasis on subjectivity, responsibility, and pluralism.

Next, the thesis will examine Gert J. J. Biesta's pedagogical works and how he applies Levinas' philosophy to promote ethical responsibility and intersubjectivity in pedagogical practices. Biesta's approach will be presented and critically assessed, with particular focus on his integration of Levinas' concepts in his pedagogical-philosophical framework.

Furthermore, the thesis will look into Zygmunt Bauman's sociological philosophy and how it incorporates Levinas' ideas to describe society's ethical challenges, opportunities, and alternatives for further development. A comparison of Bauman's and Biesta's approaches will be carried out, arguing that Bauman has a more holistic approach to Levinas than Biesta.

Finally, the thesis will discuss how a combination of Biesta's and Bauman's perspectives can provide a fruitful platform for further exploration of ethics in our postmodernity. Specifically, the concepts of ethical responsibility and intersubjectivity in society and educational institutions will be assessed in light of their shared engagement in Levinas' philosophy.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning.....	9
1.1 (i).....	10
1.2 (ii).....	11
1.3 (iii)	13
2. Struktur	15
2.1 Oppgavens oppbygging	15
2.2 Posisjonering av triumviratet.....	17
2.2.1 Emmanuel Levinas	17
2.2.2 Gert Biesta	17
2.2.3 Zygmunt Bauman	17
2.2.4 Posisjonering oppsummering.....	18
2.3 Begrepsavklaringer	18
2.3.1 Pedagogikk.....	19
2.3.2 Etikk	19
2.3.3 Ansvarlighet	19
2.3.4 Postmodernitet	20
2.3.5 Eudaimonistisk samfunn	20
3. Emmanuel Levinas	22
3.1 Bakgrunn.....	22
3.1.2 Husserl	22
3.1.3 Husserl og Levinas.....	23
3.1.4 Heidegger.....	24
3.1.5 Heidegger og Levinas	25
3.1.6 Jødedom og Levinas.....	26
3.2 Levinas og etikk.....	28
3.2.1 Etikk definisjon.....	28
3.2.2 Etikk i møtet med den Andre	29

3.2.3 <i>Etikkens transcendens og metafysikk</i>	30
4. Teori	31
4.1 Totalitet og Uendelighet—tre momenter	31
4.2 Konseptenes betydning	32
4.2.1 <i>Totalitet</i>	32
4.2.2 <i>Uendelighet</i>	33
4.3 Fra intensjonalitet til subjektivitet	34
4.4 Subjektiviteten, jeget og selvet	35
4.5 Det etiske møtet	36
4.5.1 (A)— <i>Forstyrrelsen av jeget</i>	37
4.5.2 (B)— <i>Ansvarligheten</i>	38
4.5.3 (C)— <i>Ansiktet</i>	38
4.6 Pedagogisk relevanse	40
4.7 Språket	41
4.8 Samtalen	42
4.9 Værens værende	44
4.10 Alteritet og ansvarlighet	45
4.11 Pluralismen	46
4.11.1 <i>Broderskapet</i>	46
4.11.2 <i>Den tredje</i>	47
4.11.3 <i>Rettferdigheten</i>	47
4.12 Gjeninstitusjering av samfunnet gjennom etikk	48
4.12.1 <i>Etikk som utfordring av totaliteter</i>	48
4.12.2 <i>Etikk for et inkluderende og rettferdig samfunn</i>	49
4.12.3 <i>Institusjonene</i>	50
4.12.4 <i>Etikk overkommer totaliteter</i>	52
4.13 Oppsummering	52
4.14 Oppklaringer	53
4.14.1 <i>Etikk før ontologi</i>	54
4.14.2 <i>Den Andres transcendens og nærhet</i>	55
4.15 Supplerende oppklaringer	57
4.15.1 <i>Substitusjon</i>	57

	7
4.15.2 Ansiktets etikk og den tredje.....	58
5. Drøftelse	60
5.1 Biestas pedagogikk i samfunn og utdanning	61
5.1.1 Målstyring og utdanning.....	61
5.1.2 Demokrati, pedagogikk og utdanning.....	62
5.1.3 Neoliberalisme og utdanning.....	63
5.1.4 Ansvarlighet	64
5.2 «Biestas» venn-diagram.....	68
5.2.1 Kvalifikasjon	69
5.2.2 Sosialisering.....	69
5.2.3 Subjektivisering.....	70
5.3 Subjektivisering hos Biesta og Levinas' subjektivitet.....	71
5.4 Fire kritiske spørsmål i Biestas perspektiv	72
5.4.1 Praktiske utfordringer	73
5.4.2 Lærer–elev utfordringer.....	73
5.4.3 Ansikt-til-ansikt > samtalen	74
5.4.4 Over-individualisme.....	75
5.5 Baumans sosiologi	75
5.5.1 Postmodern Ethics	76
5.5.2 Sosialisering og sosialitet	78
5.5.3 Bauman og ansvarlighet	79
5.6 Fire kritiske spørsmål i Baumans perspektiv.....	82
5.6.1 Praktiske utfordringer.....	82
5.6.2 Intersubjektive forhold	82
5.6.3 Ansikt-til-ansikt < samtalen	82
5.6.4 Over-individualisme.....	83
6. Diskusjon.....	84
6.1 Biesta kontra Bauman.....	84
6.1.1 Inkorporering/ anvendelse av Levinas	84
6.1.2 Den tredje, samfunn og utdanning.....	85
6.1.3 Emansipasjon	87
6.2 Oppsummering.....	89

	8
7. Konklusjon	90
7.1 Triumviratet	90
7.2 Samfunn og utdanning	91
7.3 Intersubjektivitet	92
7.4 Ansvarlighet	93
7.5 Levinas og pedagogikkens potensial	94
Referanser	96

1. Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg etikk og intersubjektivitet i pedagogiske kontekster, inspirert av observasjoner og erfaringer fra over et tiår som yrkesutøver i norsk barneskole. Tematikken har relevanse for utdanningsinstitusjoner, men har også implikasjoner for andre samfunnsområder. Selv om teoriene og diskusjonene i denne oppgaven kan oppfattes som «skolsk» og skole-situert, vil jeg allerede her understreke at oppgavens tema har en bredere rekkevidde og omfavner et stort område som ikke kan begrenses til en rent institusjonell-pedagogisk kontekst.

Intersubjektivitet og etikk er sentrale begreper når det gjelder menneskelig samhandling, vår evne til å samarbeide og leve sammen. Det påvirker vår opplevelse av positiv utvikling, personlig utfoldelse og lykke. Gjennom historien har ulike etiske doktriner forsøkt å definere hvordan mennesker bør samhandle, og i dag finnes det et såpass mangfold av etiske forståelser som leder an til en svær fortvilelse rundt den etiske karakteren av den enkelte handling. Dette gjør det nødvendig å diskutere og reflektere over etikk i en pedagogisk sammenheng.

Oppgaven fokuserer på den franske filosofen Emmanuel Levinas' etiske tenkning og vil utforske hvordan hans idéer kan bidra til en alternativ tilnærming til etikk i pedagogikken. Levinas' filosofi dreier seg om ansvarlighet og omsorg for andre, noe som kan gi oss et nytt perspektiv på hvordan vi forstår og praktiserer etikk i pedagogiske situasjoner. Ved å gjøre grundig rede for Levinas' verker, vil jeg undersøke hvordan hans etikk kan endre vårt fokus vekk fra dømmekraft til ansvarlighet, og dermed legge grunnlaget for et bedre samarbeid og samhold i pedagogiske sammenhenger.

Problemstillingen for denne oppgaven er dermed: Hvordan kan Levinas' filosofi bidra til en dypere forståelse av pedagogikk, og hvordan kan Gert J. J. Biesta og Zygmunt Baumans perspektiver utvide denne forståelsen? For å svare på dette spørsmålet vil oppgaven gjennomføre en grundig beskrivelse av Levinas' filosofiske utgivelser, hovedsaklig *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020), og drøfte relevansen av hans etikk i pedagogiske kontekster ved å se på linjene mellom denne forståelsen og Gert J. J. Biestas pedagogiske-filosofi og Zygmunt Baumans sosiologiske filosofi.

I lys av de ovennevnte filosofiske perspektivene, vil denne oppgaven utforske hvordan Levinas' etikk kan bidra til å skape en mer ansvarlig holdning for den Andre i pedagogiske sammenhenger. Med en strukturert og fokusert tilnærming vil oppgaven tilby leseren en grundig innføring i Levinas' filosofi og dens potensielle innvirkning på pedagogikk.

Oppgaven bygger på tre reaksjoner på fenomener jeg har opplevd i skolen. Erfaringer som spesielt er tydelige her, men som er synlige i samfunnet for øvrig òg. Disse tre reaksjonene er: (i)

hvordan vår tids postmodernitet er preget av etisk pluralisme og konsekvenser dette har for individet; (ii) utfordringen med håndteringen av etiske kodekser i utdanningsinstitusjoner; (iii) etikk og ansvarlighet—forsømmelse av det etiske møtet med den Andre.¹

1.1 (i)

Jeg skal her dele mine personlige erfaringer fra skolesystemet og deretter knytte dette til Zygmunt Baumans teoretiske perspektiver og postmodernitet. Dette vil kunne hjelpe med å forstå hvordan etisk pluralisme påvirker individet og samfunnet.

Gjennom mine erfaringer i skolesystemet har jeg utviklet verdier som ydmykhet, åpenhet, empati og trygghet, både som profesjonsutøver og medmenneske. Jeg har observert tusenvis av relasjoner mellom barn og voksne, og en sentral innsikt jeg har hentet fra disse observasjonene er at alle mennesker er forskjellige. Til tross for felles etiketter, sedvaner, normer og regler som holder oss sammen, har etiske kodekser for «riktige» handlinger blitt dominerende. Dette fører til at vi ofte lener oss på etiske kodekser for å avgjøre hva som er den rette handlingen, i stedet for å stole på egen moralske vurdering.

Etiske kodekser kan sies å ha en dominerende effekt fordi den veileder individet ut av det Bauman (2006) kaller den *uhellige treenigheten* av uvisshet, usikkerhet og utrygghet (s. 218). Postmodernitetens, eller den flytende modernitetens, kjennetegn er utviklingen av etisk pluralisme, som innebærer at det finnes en mangfoldighet av moralske og etiske perspektiver som eksisterer side om side. Dette fører individet til den uhellige treenigheten og en ambivalens rundt hvilke etiske kodekser man i det hele tatt skal lene seg til i gitte situasjoner.

Bauman (1993) hever at globaliseringens konsekvenser har hatt stor innflytelse på denne etiske pluralismen. Han beskriver vår samtid som å befinne seg i en etisk krise (1993, s. 21), der ambivalens og usikkerhet preger menneskers forhold til etiske rammer. Dette leder til spørsmål som «hvilken kodeks skal jeg følge i denne enkelte situasjonen?»

I samfunnsmessig og institusjonell sammenheng blir dette en særlig utfordring på grunn av mangfoldet av kulturer, skikker, normer og etiketter som eksisterer om hverandre. Dette mener jeg spesielt kommer til synet i skolesystemet; hvor jeg har observert at barn i økende grad ytrer en ambivalens og usikkerhet. For eksempel har jeg observert dette i forbindelse med *stopp-regelen*—

¹ Bruken av stor *A* i *den Andre* gjenspeiler Levinas' (mer om han i 3.) vektlegging av det transcendentale og etiske aspektet ved den Andre, som skiller seg fra det vanlige begrepet *andre* med liten *a*. Dette stilistiske valget fremhever betydningen av den Andre i hans filosofi og representerer viktigheten av den Andres etiske fordring. Dette er et populært stilistisk trekk som går igjen hos mange forfattere som skriver om Levinas; en tradisjon jeg fortsetter i denne oppgaven.

en enkel og ofte brukt metode for å regulere adferd og skape trygge miljøer for barn og unge. Stopp-regelen er en effektiv måte å stoppe alle aktiviteter som bidrar til negative opplevelser, miljø eller kultur. Utfordringen med dette er hvordan en slik universell regel blir anvendt for å fremme egne interesser, og hvordan barn støtter seg til fellesregler for oppførsel og samhandling i skolen som ikke nødvendigvis er effektive. Slik bidrar, for eksempel, stopp-regelen til denne etiske pluralismen og fører til ambivalens og usikkerhet for både elever og for lærere.

Selv om denne etiske pluralismen kan oppfattes som dystopisk og relativistisk, finnes det også optimisme. Økt dialog og kommunikasjon om de etiske perspektiver kan lede til en dypere forståelse for andres moralregler og til et mer tolerant og inklusivt samfunn. I en utdanningsinstitusjonell kontekst betyr dette å legge til rette for åpen diskusjon og refleksjon rundt etiske spørsmål og utfordringer, både blant elever og lærere. Ved å anerkjenne og respektere mangfoldet av moralske og etiske perspektiver kan institusjoner bidra til å fremme inklusjon, forståelse og samarbeid.

Man kan si at etisk pluralisme, et kjennetegn ved postmoderniteten, har konsekvenser for individet og samfunnet, særlig innenfor utdanningsinstitusjonelle kontekster. Håndteringen av disse konsekvensene krever økt dialog og kommunikasjon mellom individer om etiske perspektiver. Disse samtalene krever at vi er åpne og ansvarlige for hverandre. Det krever en ny tilnærming til intersubjektivitet og etikk.

1.2 (ii)

I denne delen vil jeg utdype hvordan postmodernitetens etiske pluralisme påvirker etikk i institusjonelle sammenhenger. Først og fremst er det utfordrende å spesifisere hvordan slike dialoger kan utforme seg, ettersom de innebærer en kompleksitet som krever ansvarlighet, respekt, sensibilitet, sensitivitet og ydmykhet for den Andre. De følger ingen fastsatt struktur, og de involverte partene i dialogen påvirker hverandre gjensidig samt senere dialoger, handlinger og praksiser. Disse dialogene foregår også alltid i åpne systemer på grunn av deres uforutsigbare konsekvenser. Anerkjennelsen av slike kompleksiteter gjør at en kan ha en åpen-system-tilnærming til pedagogikk og forskning innenfor feltet, i motsetning til en lukket-system-tilnærming som ser individet som en passiv mottager av formidlet kunnskap i utdanningskontekst.

I lys av Gert J. J. Biesta (2010/2016), har det i utdanningsinstitusjoner vært et overveldende fokus på målstyring av elever (s. 29), noe som fører til at elevene blir ansett som passive mottagere. Med bakgrunn i neoliberalistiske ideologier, markedsorientert fokus og et tilbud–etterspørsel-forhold mellom borger og stat, argumenterer Biesta for at samfunnet har utviklet seg til et punkt hvor individet blir marginalisert til «kunde» av statens tjenester (2010/2016, s. 58-59). Denne

marginaliseringen begrenser og reduserer den moralske ansvarligheten individet har for den enkelte Andre betydelig. På samme måte blir barnet i utdanningsammenheng marginalisert til «elev», voksen til «lærer», foresatt til «kunde». Når individet blir redusert til en funksjon forsvinner selvet.

Når dette skjer, blir individets handlinger til en del av en «handlingskjede», eller et ledd i en algoritme, som springer ut fra stereotypiske handlinger som funksjonene utfører. «Lærerens» eller «elevens» handlinger blir teleologiske og sikter mot et mål, mot et produkt—for eksempel gode resultater på prøver, gjennomført kunnskapsoverføring, fornøyde foreldre (les kunder). Dette illustrerer det Zygmunt Bauman (1993) beskrev som etisk kodeks: Handlingene springer ikke ut av det moralske *jeget*, men av det etiske *viet* (s. 47), det sosialt aksepterte og moralsk likegyldige—eller, i Baumans begrepsarsenal: *Adiaforiske* (1993, s. 125). I utdanningsinstitusjoner har jeg observert hvordan dette manifesterer seg i eksemplet jeg nevnte tidligere (i) i forbindelse med barn som bruker stopp-regelen for å løse moralske situasjoner det ikke er umiddelbare løsninger på, såkalte aporetiske² situasjoner.

Individet lener seg dermed til fastsatte og forutsigbare handlingsmønstre innenfor den etiske kodeksen, noe som skaper en følelse av trygghet og sikkerhet. På denne måten unngår individet det moralske ubehaget som krever høy grad av sensitivitet og åpenhet for den Andre. Det problemet jeg sikter til her er når det eksisterer tusenvis, om ikke uendelig mange slike kodekser. Én lærer følger én kodeks, mens en annen følger en annen. Dette fører til at eleven også må forholde seg til de ulike kodeksene og til slutt må velge hvilken kodeks som er ønskelig å lene seg til, eller forbli i et moralsk ubehag. «Mennesker er forskjellige», og dette kan minne om denne aforismen, men skiller seg ved at etiske kodekser, til forskjell fra normer, skikker og etiketter, bedømmer hva som er rett eller galt, godt eller ondt, på et individuelt og subjektivt nivå. Individets enkelte handling dømmes i flertall: «Vi handler slik og/eller ikke slik». I institusjonell sammenheng kan denne ambivalensen i pluralismen av etiske kodekser ende opp med at institusjonene trenger en overordnet kodeks over individet, noe som fører til en opplevelse av normativ dannelse og en påtvungen likhet (Bauman, 2006, s. 215-216).

Vi lever i «remixens tidsalder» (Lessig, 2008), noe som innebærer at vi bruker de allerede eksisterende kulturelle ressursene til å skape nye uttrykk. Individet plukker ut moralregler fra kodekser og skaper på denne måten sine egne unike kodekser. Disse personlige kodeksene vil naturlig nok stride mot kodekser som institusjoner, dominerende kulturer eller samfunn fremmer—og usikkerheten inntreffer atter en gang. Denne usikkerheten leder til en ambivalens som jeg har

² *Aporia* er et filosofisk begrep som beskriver en tilstand av usikkerhet og tvil, ofte om noe som tilsynelatende fremstår paradoksalt eller inneholder motsetninger som ikke umiddelbart kan løses.

observert gjentatte ganger hos barn. Barnets handling utføres med moralsk «sikkerhet», men sikkerheten viser seg å stride sterkt imot andres, noe som kommer til syne i konsekvensene etter handlingen.

Denne oppgaven springer ut som en reaksjon på hvordan institusjoner forsøker å fremme én form for etisk kodeks som rett og slett forsømmer det moralske jeget i pluralismen den søker å integrere individet i. Oppgaven søker med andre ord en annen tilnærming til selve begrepet etikk. Mot en mer fundamental forståelse: Det moralske før det etiske, i den betydningen jeg har lagt frem så langt.

1.3 (iii)

Dette betyr at jeg retter søkelyset mot det fundamentalt etiske hos individet. For selv om vi har ulike kodekser som vi lener oss til, har jeg flere ganger sett hvordan barn, så vel som voksne, med ulike etiske kodekser, stadig står foran vanskelige moralske situasjoner som krever handling *for* den Andre. Dette kan være situasjoner der en annen lider, av psykiske eller fysiske årsaker, og den handlende parten utfordres til å handle utenfor den etiske kodeksen. I slike situasjoner er det ingen etisk kodeks som gir det etiske jeg en autonomi, men en moralsk heteronomi som grunner i den Andres fordring (Vetlesen, 1998, s. 31).

Reaksjonen min i dette henseende er nettopp en reaksjon på at institusjoner søker å opprettholde og forvalte universelle moralske regler—og derav en felles etisk kodeks for de inkluderte. Dette bygger på likhetsprinsippet når vi ikke er—*og kan ikke være*—like. Likhetsprinsippet, som vi for eksempel finner i humanisme, bygger på antagelsen om at jeget er autonomt og fritt, mens moralen er heteronom—morsalsk realisme. Dette betyr at måten lykke, nytte, trygghet eller sikkerhet oppnås kommer utenfor ens selv, og som selvet kan vurdere å forholde seg til, eller handle på bakgrunn av. Institusjonelle etiske kodekser, vil jeg hevde på bakgrunn av mine opplevelser, kultiverer disse prinsippene.

Mine erfaringer og observasjoner er snarere slik Vetlesen (1998) uttrykker sin tolkning av Levinas' filosofi, nemlig at det er jeget som er heteronomt, mens moralen er autonom (s. 32). Individet har en intensjonalitet—en rettet-het—, men denne kommer fra noe ytre (Taureck, 1991/2019, s. 38). Slik sett er individet som står ovenfor den lidende fordret til ansvarlig handling som *subjektivitet*, med autonomi og frihet for moralsk handling, satt ansvarlig for den lidende moralsk, og ikke etisk. Det å være med andre mennesker kan være regulert med etiske kodekser, men å være *for* den Andre er gjennomgående individuelt og kan ikke reguleres; «I am moral *before* I think» (Bauman, 1993, s. 61).

Dette siste sitat fra Baumans *Postmodern Ethics* (1993) er sterkt influert av Levinas' filosofi, og peker på postmodernitetens etiske krise, der den uhellige treenighet, som Bauman (2006) kaller det. Den uhellige treenigheten er individets uvisshet, usikkerhet og utrygghet (2006, s. 218), og dette karakteristika for postmoderniteten preger menneskers forhold til etiske rammer. Biesta (2010/2016) kritiserer også hvordan neoliberalistiske ideologier i utdanning kan føre til en slik krise, ved å fremme individualisme og konkurranse fremfor solidaritet og omsorg for den Andre. Det er nettopp denne reaksjonen på samfunnsmessig og institusjonell etisk tilnærming som leder meg til å revurdere måten vi forstår intersubjektivitet og etikk på, med hjelp av Levinas' filosofi. For disse tre reaksjonene på samfunns-, institusjonelt- og individnivå leder mot en alternativ tilnærming til etikk, noe Levinas definitivt bidrar til å rette lyset mot. Det er derfor etter mitt monn gagns med en ny etikk som ikke vender blikket vemodig til modernitetens stundom tider, men en som bygger på pluralismen og den fragmentariske postmoderne tilstanden vi faktisk befinner oss i på en innovativ måte.

Derfor vil jeg hevde at en opplysning av Levinas' etiske filosofi kan styrke intersubjektive relasjoner, og det er dette jeg i det kommende vil belyse. Ved å gjøre en grundig beskrivelse og lesning av Levinas' hovedverk (*Totalitet og Uendelighet*) og andre utgivelser vil jeg vise hvordan tematikken viser seg svært relevant for vår tids postmodernitet. I drøftingen vil jeg hovedsakelig forholde meg til institusjonelle og relasjonelle perspektiver, men sentrale samfunnsmessige dimensjoner vil også bli påpekt, som igjen vil dra nytte av en levinasisk opplysning—noe jeg under diskusjons-delen også vil komme tilbake til (se [6.](#)).

Ved å adoptere Levinas' etiske tilnærming kan vi skape et miljø der omsorg for den Andre står sentralt, og dermed motvirke de negative konsekvensene av postmodernitetens etiske krise og neoliberalistiske ideologier i utdanning. I stedet for å fokusere på universelle moralske regler og likhetsprinsippet, kan vi vektlegge individets ansvarlighet og unikhhet og fremme en dypere forståelse av vår heteronomi og moralske autonomi. På denne måten kan vi skape et mer inkluderende, tolerant og samarbeidsorientert samfunn, der intersubjektive relasjoner styrkes og den enkelte gis muligheten til å handle etisk i møtet med den Andre. Et steg på veien mot et eudaimonistisk samfunn!

2. Struktur

I dette kapittelet skal jeg legge frem problemstillingen—basert på de tre reaksjonene jeg har innledet med, forskningsspørsmål og oppgavens strukturelle form. Etter dette vil de tre tenkerne bli plassert i forhold til deres etiske posisjoner. Til slutt vil jeg gjøre fem nødvendige begrepsavklaringer.

2.1 Oppgavens oppbygging

Som jeg har vist bygger denne oppgaven på tre reaksjoner innenfor pedagogikk og utdanning i dagens postmodernitet. Disse, for å oppsummere, er (i) samfunnsmessig etiske kodekser; (ii) institusjonelle etiske kodekser; (iii) individuell etisk ambivalens som utfall av (i) og (ii). De grunner alle i en etisk forståelse som jeg vil påstå ikke tar individets unikhet som utgangspunkt for etisk forståelse, men kollektive normer, regler og lover. Det er derfor et behov for en alternativ tilnærming til etikk; en tilnærming på et fundamentalt nivå. Jeg vil i løpet av denne oppgaven vise at Emmanuel Levinas sin filosofi kan veilede oss mot en slik tilnærming. Problemstillingen, for å repetere, er: Hvordan kan Levinas' filosofi bidra til en dypere forståelse av pedagogikk, og hvordan kan Gert J. J. Biesta og Zygmunt Baumans perspektiver utvide denne forståelsen?

Hovedområdet for denne oppgaven er filosofien til Emmanuel Levinas, pedagogikken til Gert J. J. Biesta og den sosiologiske filosofien til Zygmunt Bauman. Med hovedvekt på førstnevnte vil den første delen av oppgaven være dedikert til å introdusere Levinas' liv og verk. Det er flere aspekter ved Levinas som er viktige å innlede med, da de har stor innflytelse på hvordan man kan forstå hans filosofi.

Det neste steget vil deretter være å gjennomføre en beskrivelse av Levinas' filosofi, med vekt på hans hovedverk *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020), samt andre relevante utgivelser. Jeg vil vise hvordan filosofien hans utfordrer totaliserende tendenser som stigmatiserer individet både på samfunns- og institusjonsnivå, og intersubjektivt nivå. Subjektivitet som en måte å åpne opp jeget til selvet og den Andre vil bli sentralt, og dette aspektet vil knyttes opp til pedagogikkens tenkning.

Etter at jeg har gjort rede for Levinas' filosofiske tematikk, de mest essensielle konseptene og tilnærmingen til etikk i dette lyset, skal jeg se nærmere på Gert J. J. Biestas pedagogiske-filosofi. Biesta vender ofte til Levinas for å understreke hvor fundamentalt intersubjektivt mennesket er i etisk forstand, og vektlegger *subjektivering*—som én av tre dimensjoner for utdanning (de andre to: Kvalifisering og sosialisering). Et forskningsspørsmål i denne sammenheng vil være hvor optimal Biestas anvendelse av Levinas' filosofi er i pedagogisk kontekst.

Når jeg har sett på Biestas pedagogiske-filosofi og sett på paralleller mellom han og Levinas, vil jeg introdusere den sosiologiske filosofien til Zygmunt Baumans. Bauman inkorporerer også Levinas' filosofi i sin tenkning, og bruker ofte denne filosofiske tilnærmingen til etikk for å understreke de etiske aspektene ved vår postmodernitet—eller *flytende modernitet*, et begrep Bauman senere foretrekker å benytte for å beskrive nåtidens modernitet (Bauman, 2006)—se 2.3.4. Forskningsspørsmål i denne forbindelse er: Hvilken plass i Baumans tenkning har Levinas' filosofi?

Der hvor Biesta har en utvilsomt pedagogisk anvendelse av Levinas' filosofi, har Bauman en sosiologisk tilnærming. Derfor vil deres anvendelse av Levinas divergere fra hverandre, men sett i sammenheng, kan de—som vi skal se—utfylle hverandre. Et forskningsspørsmål som jeg vil undersøke i denne sammenheng blir derfor: Hvordan kan Baumans anvendelse av Levinas utfylle Biestas?

Deretter vil vi ha det nødvendige materialet til å kunne se på likheter og ulikheter, styrker og svakheter ved Baumans og Biestas anvendelse av Levinas. I denne delen, som jeg har valgt å kalle for diskusjon, skal jeg se på begrensningen og mulighetene som åpner seg ved å se disse to tenkerne i sammenheng i lys av Levinas' filosofi. Jeg skal i løpet av denne diskusjonen vende konkret tilbake til den overordnede problemstillingen, og vil vise hvordan triumviratet³ sammen kan bidra til en økt forståelse for etikk i pedagogiske kontekster.

Hvilket leder til et konkluderende kapittel hvor det vil bli gjort en oppsummering fra diskusjonen og hvordan Levinas' tilnærming til etikk kan støtte oppunder pedagogikken og intersubjektive relasjoner. Jeg skal her hevde at Levinas gir oss et unikt perspektiv som vil kunne bidra til en mer brukbar måte å forstå etisk ansvarlighet for den Andre, og hvordan denne forståelsen kan prege utdanning i dagens postmodernitet.

Både Bauman og Biesta anvender Levinas' filosofi i sine respektive idéer. Ved å se på deres teorier hver for seg, for så å undersøke hvordan de sammen styrke vår etiske tilnærming, vil det dannes et klart bilde av relevansen Levinas' filosofi har for dagens etiske krise både på samfunnsnivå og institusjonelt, såvel som det individuelle og intersubjektive nivået.

Dette er med andre ord en pedagogisk-filosofisk oppgave, som retter søkelyset mot hva en opplyst levinasisk filosofi kan bidra med i intersubjektive relasjoner, som vi omgis av i pedagogiske kontekster; barnehage, skole, hjem, og lignende. Dette skal undersøkes ved å rette fokuset på og forklare de viktigste konseptene fra Levinas' filosofi og deretter se dette i relasjon til pedagogikk—

³ Jeg bruker *triumvirat* for å referere til en utvalgt gruppe på tre personer—i dette tilfelle Levinas, Bauman og Biesta. Begrepet stammer fra romersk politikk, og referer til en gruppe på tre som deler makt eller innflytelse. Dette er et valg jeg har gjort for å understreke deres kollektive innflytelse.

pedagogikk i vid forstand, altså institusjonelt, relasjonelt og individuelt; det etiske og normative grunnlaget for utdanning. Jeg vil fremheve hvordan en tilnærming og forståelse av etikk, slik Levinas legger det frem, kan bidra til en dypere innsikt i vår ansvarlighet for andre individer på et fundamentalt nivå. Biestas og Baumans respektive arbeider vil hjelpe oss med å plassere Levinas' filosofi i pedagogikken.

2.2 Posisjonering av triumviratet

Det etiske landskapet er komplekst med et stort antall teorier og tilnærminger som på hver sin måte forsøker å gi mening til menneskets opplevelse og veiledning for moralsk handling. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på de etiske posisjonene av tre innflytelsesrike tenkere—Emmanuel Levinas, Gert J. J. Biesta, og Zygmunt Bauman—som legger frem unike og alternative perspektiver på etikk som transcenderer de tradisjonelle grensene og kategoriseringene. Ved å se nærmere på deres idéer på etisk ikke-reduksjonisme, etisk relativisme og etisk ikke-realisme, og deres bidrag til forståelsen av intersubjektive relasjoner, utdanning, og videre sosial kontekster, vil jeg rette lyset mot nyansene og kompleksiteten ved etisk tenkning i dagens samfunn.

2.2.1 Emmanuel Levinas

Emmanuel Levinas' etiske filosofi er primært fokusert rundt møtet med den Andre, en opplevelse som transcenderer begrensningene til tradisjonelle etiske teorier. Hans etikk er grunnet i det han betegner som en uendelig ansvarlighet overfor selvet til den Andre, en idé som overskrider etisk realisme og relativisme. Levinas' etikk kan derfor sees på som en etisk ikke-reduksjonisme, hvor etikken har sine røtter i ansikt-til-ansikt møtet, og er ikke reduserbar til et etisk eller moralsk rammeverk. Som Levinas sier selv: «It [ethics] is the original awakening of an I responsible for the other; the accession of my person to the uniqueness of the I called and elected to responsibility to the other» (Robbins, 2001, s. 182).

2.2.2 Gert Biesta

Gert Biesta på sin side har en pedagogisk-filosofisk tilnærming og understreker viktighet av etikk i utdanning. Fokuset ligger på subjektivitet, unikhhet og demokratisk engasjement (Biesta, 2010/2016, s. 129-130; 2017, s. 169-170). Tenkningen til Biesta kan sies å være svært influert av både Bauman og Levinas. Han vektlegger den etiske dimensjonen i utdanning, slik at hans syn på etikk kan også sees på som en form for etisk ikke-reduksjonisme. Siden han er opptatt av etisk utvikling hos individet i en utdanningskontekst som ikke kan begrenses til en etisk teori, og streber etter en kontinuerlig kultivering av former for ansvarlighet, omsorg og respekt for den Andre.

2.2.3 Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman er spesielt opptatt av å se på de samfunnsmessige etiske utfordringene i postmoderniteten (Bauman, 1993, s. 3-4; 2006, s. 19). Hans perspektiver på etikk er grunnet i hans beskrivelse av samfunnet i en «ny fase i modernitetens historie» (2006, s. 13), som *flytende*. Dette henviser til en oppfattelse av en verden som er preget av individualismens søken etter å svekke de en-gang stabile og sikre sosiale strukturer som moderniteten forsøkte å tilby (Bauman, 2006, s. 13-14). I en slik kontekst er individet etterlatt til seg selv til å navigere i et konstant skiftende og usikker verden, hvor tradisjonelle former for identitet og fellesskap stadig blir vanskeligere å opprettholde. Baumans syn på etikk kan beskrives som en form for etisk ikke-realisme, fordi han er svært kritisk til absolutte etiske verdier og anerkjenner at etiske normer er sosialt, politisk og historisk avhengig og dermed stadig-endrende. Samtidig understreker han viktigheten av individuell ansvarlighet og etisk engasjement i en økende globalisert og usikker verden. Baumans perspektiv kan gi oss en måte å tenke på om hvordan etikken kan tilpasses i en verden som stadig er i endring.

2.2.4 Posisjonering oppsummering

Når vi betrakter denne posisjoneringen av triumviratet for denne oppgaven, er det viktig å merke seg at det ikke er lett å kategorisere dem innenfor tradisjonelle etiske teorier. Ettersom innsikten i deres idéer blir dypere og horisonten utvides, vil jeg med forbehold merke at denne posisjonering ikke er hogd i sten. Deres etiske perspektiver som har vektlagt kompleksiteten og nyansene ved etikk har rettet fokuset på individuell ansvarlighet, relasjonell etikk og viktigheten ved den Andre. Ikke minst har deres arbeider vært til stor inspirasjon for mange av samtidens tenkere.

Levinas' etiske ikke-reduksjonisme, Baumans etiske ikke-realisme, og Biestas vektlegging av ansvarlighet og demokratisk engasjement i utdanning gir oss gode alternative perspektiver på tilnærminger til etikk som ikke plasserer seg innunder tradisjonelle etiske rammeverk. Deres tenkning har bidratt til en dypere forståelse innenfor intersubjektive relasjoner, utdanning, og videre sosiale, politiske og historiske forhold som har preget menneskets opplevelser.

2.3 Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg avklare og definere noen sentrale begreper som jeg vil anvende gjennom denne oppgaven. Det er viktig å etablere en felles forståelse av disse begrepene for å sikre en klar og konsistent argumentasjon. Dette er nødvendig for at det ikke skal forekomme misforståelser som så fort kan oppstå uten en slik felles forståelse, og for å sikre en fruktbar diskusjon senere. De begrepene jeg vil avklare her er: *Pedagogikk, etikk, ansvarlighet, postmodernitet og eudaimonistisk samfunn*.

Disse begrepene er nøkkelkonsepter innenfor filosofiske og pedagogiske diskurser, og noen av dem kan ha flere betydninger avhengig av kontekst og perspektiv. Derfor vil jeg presentere en kort oversikt over begrepene generelle betydning og deretter deres relevanse og anvendelse i sammenheng med denne oppgaven. Begrepene vil bli utdypet senere i oppgaven.

2.3.1 Pedagogikk

I oppgaven vil jeg referere til begrepet pedagogikk i en vid betydning. Pedagogikk, i vid forstand, dreier seg om de etiske og normative aspektene ved utdanning, spesielt i forhold til verdier, mål og hensikter. Dette omfatter en utforskning av hvilke kunnskaper som ansees verdifulle å strebe etter, hvilke metoder som bør benyttes, og hvilke kvaliteter som bør fremmes hos barn, elever og studenter. Pedagogikk i denne betydningen tar også hensyn til hvilke sosiale og politiske verdier som skal fremmes og legger vekt på relasjoner i utdanningsprosessen.

Som Biesta forklarer i et intervju med Selwyn (2021), er pedagogikk på denne måten mer enn bare overføring av kunnskap; det innebærer også å stille spørsmål ved og utfordre etablerte sannheter, samt engasjere seg i kontinuerlig refleksjon over verdier og mål i utdanning.

2.3.2 Etikk

I denne oppgaven vil etikk bli forstått i lys av Levinas' filosofi, som representerer en atypisk og dypere forståelse av etikk sammenlignet med tradisjonelle tilnærminger. Levinas' etikk bryter med konvensjonelle oppfatninger av etikk som et sett med regler og prinsipper for «riktig» handling. I stedet fokuserer han på ansvarlighet for den Andre, noe som innebærer en mer omfattende og engasjerende intersubjektiv etisk dimensjon. Dette står i kontrast til tradisjonelle etiske teorier som deontologi og konsekvensialisme, som vektlegger regler og konsekvenser av handlingene. Det er viktig å understreke at Levinas' etikk også skiller seg fra moralbegreper. En mer inngående diskusjon av dette skillet vil bli behandlet i kapittel [3.2](#), [3.2.1](#) og [3.2.2](#), og går utover rammen for denne begrepsavklaringen.

2.3.3 Ansvarlighet

Det er viktig å påpeke at når jeg benytter begrepet ansvarlighet, referer jeg til det i en ren filosofisk sammenheng. Dette innebærer at forståelsen er vesentlig annerledes enn den mer generelle måten å forstå ansvarlighet på. I en slik konvensjonell forståelse knyttes ansvarlighet ofte til en spesifikk handling, en forpliktelse eller en kontrakt, og kan vanligvis oppfylles eller avsluttes når forventningene er innfridd. I motsetning til dette, understreker Levinas en ansvarlighet som aldri tar slutt. Det er en uendelig ansvarlighet som ikke kan reduseres til forpliktelser. Ansvarlighet, i konteksten av Levinas' filosofi, referer derfor til en grunnleggende etisk ansvarlighet for den Andre. En ansvarlighet som oppstår før enhver rasjonell vurdering og er uungåelig i møtet med den Andre.

Dette er kjernen i menneskelig etikk og innebærer at vi anerkjenner og verdsetter den Andres iboende verdi og sårbarhet.

Dette konseptet vil spesielt bli behandlet i kapittel [4.5.2](#), men er også et sentralt gjennomgående tema for denne oppgaven. Det vil også bli lagt vekt på dette konseptet når jeg skal undersøke Biestas pedagogikk og anvendelse av Levinas (se [5.1.4](#)), og Baumans bruk av Levinas (se [5.5.3](#)).

2.3.4 Postmodernitet

For å forstå postmodernitet, er det nødvendig å skille dette begrepet fra både postmodernisme og Baumans (2006) konsept om *flytende modernitet*. Postmodernisme referer til de kulturelle og intellektuelle bevegelsene på slutten av det tyvende århundret og kjennetegnes av en skepsis mot metanarrativer og ideologier, samt vektleggingen av mangfoldet av ulike kulturelle uttrykk og relative betydninger. Her følger jeg den anerkjente Lyotards (1979/2021) beskrivelse av postmodernisme.

Postmodernitet referer derimot til de systemiske forholdene; sosiale, økonomiske og politiske forholdene som preger samfunnet (Bauman, 1993, s. 32-33). Dette konseptet kritiserer og utfordrer såkalte «stabile» sosiale strukturer og institusjoner og er skeptisk til den økende fragmenteringen av sosialt liv og fremveksten av individualisme, forbruk og kommunikasjon.

Flytende modernitet er nært knyttet til denne siste forståelse og brukes ofte for å spesifisere en fase i postmoderniteten. Bauman (2006) hevder at begrepet flytende illustrerer de sosiale strukturenes flyktighet. Flytende modernitet innebærer blant annet en forståelse av sosiale bånd som flytende og som en konsekvens av oppløsningen av tradisjonelle former for sosial organisering. Resultatet er at individer blir nærmest tvunget til å navigere i en kompleks og stadig-endrende verden på egenhand, med liten eller ingen støtte fra «stabile» sosiale institusjoner. Flytende modernitet representerer dermed en fortsettelse og utvidelse av forholdene i postmoderniteten.

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til begrepet postmodernitet og ikke postmodernisme. Når jeg skriver postmoderne etikk refererer dette til en sosial og politisk forståelse—postmodernitet—og ikke til de kulturelle aspektene. Dette vil komme klart frem i beskrivelsen av Bauman tenkning i kapittel [5.5](#) og vil være et sentralt underliggende tema i diskusjonen mot slutten av oppgaven, se [6.1.2](#) og [6.1.3](#).

2.3.5 Eudaimonistisk samfunn

Dette konseptet referer til en visjon om et samfunn dedikert til å fremme menneskelig lykke. Bhaskar (2002/2012) uttrykker denne visjonen ved å parafrasere Marx, «a society in which...the free development of each is the condition of the free development of all» (s. 94). Begrepet stammer

fra det greske ordet *eudaimonia*, som ofte anses å være kjernen i Aristoteles' *Den Nikomakiske Etikk* (ca. 350 fvt./2013). Eudaimonia kan beskrives som lykke; en lykke man ikke kan oppnå alene, men med bistand og støtte (ca. 350 fvt./2013, Bok VI, 1095a-20).

Et eudaimonistisk samfunn innebærer en omfattende omorganisering av samfunnet; bort fra materiell velstand og økonomisk vekst, og mot et samfunn som verdsetter individuell utvikling, kollektive mål og sosial rettferdighet. Etter mitt skjønn illustrer dette begrepet på en utmerket måte hva filosofien i seg selv retter seg mot, men ikke i en teleologisk målrettet forstand. Snarere en kontinuerlig utvikling mot—og i—et samfunn preget av eudaimonia.

3. Emmanuel Levinas

3.1 Bakgrunn

Emmanuel Levinas (1906-1995) var en fransk-litauisk filosof som eksellerte innenfor områdene epistemologi, ontologi og—ikke minst—etikk. Hans verker har hatt stor innflytelse på hans samtidige og senere tenkere innenfor en rekke fagdisipliner. Zygmunt Bauman, Maurice Blanchot, Simon Critchley, Jacques Derrida, Philippe Nemo, er bare noen få respekterte tenkere som har blitt inspirert av Emmanuel Levinas sine verker. Spesielt er Levinas kjent for sin etikk, og mer spesifikt: Etikk som et fundamentalt aspekt ved mennesket; «etikk som første-filosofi»—et puss på Aristoteles' «metafysikk som første-filosofi». Dette er av viktighet fordi Levinas, i tradisjon med fenomenologi, ikke vektlegger metafysikk i tradisjonell forstand (som underliggende årsaker til virkelighet og eksistens) i sin tenkning. Det er individet som skal frem i sentrum, og mer spesifikt individets opplevelse av virkelighet og eksistens. Fenomenologien sees derfor som en reaksjon på tidligere filosofiske doktriner som fremhever abstrakte filosofiske konsepter, og søker heller å gå til *tingene selv*, som fenomenologiens far Husserl sa det (Husserl, 1950/2019, s. 118). Levinas gjør nettopp dette, han vender blikket mot selve *møtet* med den Andre, til *ansiktet* og fenomenene. I møtet med den Andre, entrer den Andre inn i min livsverden, og stiller meg til ansvar. Levinas' filosofi sirkler rundt dette intersubjektive konseptet i hele hans filosofiske karriere, og er selve kjernen i hans tenkning (dette utdypes senere). En av hans lærere på 1920-tallet, Martin Heidegger (1889-1976), hevdet at mennesket er fundamentalt ontologiske, det vil si spørsmålet om eksistensens hovedanliggende er det faktisk ontologiske; det som *er*; jeg er alltid til stede i verden, ett sted og til en tid: «...væren-i-verden som en fundamentalstruktur hos derværen» (Heidegger, 2007, s. 68). Levinas viderefører denne idéen, samtidig som han opponerer mot den, og hevder at det mest fundamentale er ikke ontologien, men etikk; vi er fundamental-etiske.

3.1.2 Husserl

En annen av hans innflytelsesrike lærere under studietiden på Freiburg i Tyskland på tjuetallet var Edmund Husserl (1859-1938). Jeg har allerede såvidt berørt fenomenologien, men det er nødvendig å utdype dette litt mer. En forståelse av hvilken betydning fenomenologien har for Levinas er nemlig av avgjørende karakter. Som allerede nevnt regnes Husserl som fenomenologiens far fordi han vendte filosofien fra det abstrakte og idealistiske til det konkrete, til subjektets levde opplevelse av de ting som forekommer i verden, fenomenene. Husserl introduserte særlig tre konsepter som anses som sentrale for hans fenomenologi: Intensjonalitet, fenomenologisk reduksjon og subjektets levde opplevelse. Intensjonalitet holder at bevisstheten er alltid rettet mot et objekt, eller entitet. Det er intensjonaliteten som er forbindelsen mellom bevissthet og verden for

Husserl, og denne relasjonen står i første rekke for undersøkelse om vi vil forstå våre opplevelser og vår plass i verden. I forsøket på å forstå intensjonaliteten vil vi ha en rekke med forkunnskaper og forforståelser som vil farge måten vi undersøker på i utgangspunktet. Den fenomenologiske reduksjonen er en metode hvor vi tilsidesetter våre forforståelser, for å danne oss et klarere bilde av den intensjonale relasjonen mellom bevissthetens innhold og den ytre verden. Som på denne måten hjelper oss med å bedre forstå denne relasjonen i seg selv, og a fortiori, vår opplevelse, vår oppfatning av verden og vår plass i den. Det er, for å si det med Husserls ord, meningen å sette våre forforståelser *i parentes*; «oppgive sit utgangspunkt» (Husserl, 1950/2019, s. 111). Som vi ser ut ifra hvordan disse konseptene defineres er det klart hvor sentral plass individets subjektivt tilstrebet objektivt formidlet opplevelse får i fenomenologien. Det som tilsynelatende i fenomenologiens forståelse av vestens filosofi har vært forsømt er nettopp selve opplevelsen, selve fenomenet, selve tingene; og derfor søker den fokuset «tilbake til tingene selv» (Levinas, 1987/1993, s. 153).

3.1.3 Husserl og Levinas

Levinas er tydelig inspirert av Husserls tenkning. I forbindelse med intensjonalitet, er Levinas enig med Husserl at den alltid er rettet mot noe ytre, og at forbindelsen mellom det ytre og det indre (eksterioritet og interioritet) er området for undersøkelse i filosofisk sammenheng. Begrepet intensjonalitet, blir derimot videre utvidet av Levinas til å inkludere et intersubjektivt ugrepelig etisk aspekt. Husserl reduserer i sin filosofi alt ytre til noe objektivt, til noe som er gjenstand for bevissthetens intensjonalitet, mens Levinas' begrep involverer også noe subjektivt; den Andre. Den Andre som subjekt vil ikke la seg begripe objektivt og fordrer et svar av den som møter. Dette kommer frem i hvordan Levinas vektlegger møtet med den *helt* Andre, som ikke kan reduseres til et objekt for bevisstheten. Det er snarere slik at den subjektive Andre stiller meg til ansvar, og dette ansvaret er fundamentalt *etisk* fordi handlingen som ansvaret spirer fra bygger på en *etisk* intensjonalitet. Denne intensjonaliteten er en intensjonalitet blottet for synets objektiverende og totaliserende egenskaper (Levinas, 1961/2020, s. 14). Det er fra dette som et utgangspunkt at Levinas drøfter hvordan intersubjektivitet alltid er etisk, faktisk *før* handlingen—i motsetning til Husserls antydning (Large, 2015, s. 2-3). Derfor er det etikk som er den «første filosofi». Intensjonalitet, som Husserl satte i sentrum for bevisstheten og selvet, blir desentralisert i Levinas' fenomenologi. I *Totalitet og Uendelighet* beskriver Levinas (1961/2020) at «Intentionaliteten [...] definerer altså ikke bevidstheden på dens helt grunnleggende nivå» (s. 17). Det er møtet med den Andre som blir gjenstand for fenomenologisk reduksjon for Levinas, men den vil ikke, kan ikke, være tilstrekkelig som metode for det intersubjektive etiske møtet. Det er det etiske som Levinas beskriver som bevissthetens grunnleggende nivå. Dette forklarer Levinas

glimrende i et intervju med Descamps fra 1984: «Every experience opens up contexts which are not given by experience of perception» (Robbins, 2001, s. 159). Det er ikke slik at tingene i seg selv—*ding an sich*—blir møtt av individets der-og-da konstruerende virksomhet, men opplevelsen av tingene åpner opp verden for *meningsfulle* ting. Spesielt i møtet med den Andre. Vi er alltid i relasjon med Andre som legger «føringer» for hvordan vi gir noe(n) mening, og hva vi gir mening til. Levinas skiller seg fra konseptet om tenkning som en målende aktivitet; en sammenlignende aktivitet for hva intensjonen burde rette seg mot, siden erfaringen av tingene åpner opp kontekster som går utover det perseptuelt erfarte. Levinas henter således inspirasjon for denne måten å forstå erfaring, som noe mer enn det den fenomenologiske reduksjon kan omfatte, fra René Descartes. Jeg vil komme nærmere tilbake til Descartes og hans betydelige innvirkning på Levinas' filosofi senere siden dette er sentralt for Levinas' bok: *Totalitet og Uendelighet* (1961/2021). Først vil det gagne den videre redegjørelsen å få et klarere bilde av relasjonen mellom Levinas og Heidegger.

3.1.4 Heidegger

Mot slutten av 1920-tallet var Levinas en av Martin Heideggers (1889-1976) studenter i filosofi ved Freiburg im Breisgau. Der studerte han blant annet ontologi under Heidegger, et tema som var på toppen av Heideggers interesser. Her fikk Levinas oppleve forelesninger om *væren* og *eksistens*—som for Heidegger er ontologien sitt arkimediske punkt—og fikk derfor et direkte innblikk i Heideggers utvikling av det som er kjernebegrepet i hans mest anerkjente verk, *Væren og Tid* (1927/2006): *Dasein* (*Der-væren*⁴). *Dasein* er et begrep som Heidegger (1927/2006) bruker som en beskrivelse av menneskets *væren* som alltid situert og relatert til verden (s. 42). Mennesket er alltid så å si kastet inn i en verden som allerede har eksistert, eksisterer og vil eksistere etter individets død.

Før vi går videre, er det viktig å nevne de to ulike ontologiske forståelse som preger Levinas' tilnærming innenfor dette. Fra et tradisjonelt vestlig filosofisk perspektiv fokuserer ontologi på studiet av det som eksisterer, og hva det betyr at noe i det hele tatt eksisterer. Dette perspektivet er opptatt av kategorisering og klassifisering av "væren" og tilstreber universelle lover, karakteristika og egenskaper. I kontrast til dette tilbyr Heideggers ontologi en annen tilnærming til *væren* og *eksistens*. Heidegger fokuserer med på menneskets unike og situerte *væren-i-verden*. Dette perspektivet er mindre opptatt av universelle kategorier og mer sentralisert rundt den enkeltes autentiske erfaring av *væren* og *tid*. Det er på denne måten at Heideggers *Væren og Tid* (1927/2006)

⁴ *Dasein* oversettes ofte til *der-væren* og referer til hvordan individet alltid *er der det er* i ontologisk forstand. Heidegger bruker dette begrepet for å vise til hvordan individet fundamentalt er ontologisk.

er et fremragende fenomenologisk verk, som Levinas sier: «It is actually a series of marvelous analyses testifying to what phenomenology is capable of» (Robbins, 2001, s. 94).

Med dette som et utgangspunkt introduserer Heidegger videre begrepet om autentisitet som referer til evnen til å være tro til seg selv i løpet av den tiden man *er*. Autentisitet blir sentralt fordi mennesket er i sin væren en værende-mot-døden, og denne tid før døden, for å være mest mulig rikholdig basert på dasein sine interesser, ønsker, behov, drifter, må springe ut av det virkelige selv. Disse begrepene, særdeles nøyaktig beskrevet i hans verk *Væren og Tid* (1927/2006), assosieres som en del av Heideggers første fase i sitt filosofiske løp. I denne fasen er Heidegger kort sagt opptatt av den menneskelig værens naturlige eksistens, altså det før-sokratiske; den menneskelig eksistensen *i seg selv*—det vil si, den rent fenomenale Væren. Det er dette som deretter ofte omtales som eksistensiell analytisk filosofi og som andre kjente filosofer som Jean-Paul Sartre, Martin Buber og Maurice Merleau-Ponty, for å nevne noen, har fulgt tett. I hans andre fase⁵ ansees som å se seg selv ferdig med dette værens-spørsmålet, og legger mer vekt på selve fundamentet for eksistens i det hele tatt. Han vender slik blikket vekk fra det tidligere værens-spørsmålet til metafysiske kontemplasjoner for selve årsaken til væren, og relasjonen mellom væren og tid. Tid er for øvrig et begrep som Levinas er særlig interessert i, men Levinas er for det meste opptatt av Heideggers første fase og selve "værens-spørsmålet".

3.1.5 Heidegger og Levinas

Levinas sitt forhold til Heidegger er noe ambivalent, både personlig og faglig filosofisk. Bare noen få år etter Heidegger publiserer *Væren og Tid* (1927/2006) slutter han seg til «det nasjonalsosialistiske tyske arbeiderparti», kort tid etter Adolf Hitler blir kansler for Tyskland. Fra og med 1933 har han stilling som rektor ved universitetet, hvor Levinas studerte, og brukte posisjonen sin til å fremme nazismens ideologi og politikk. Etter andre verdenskrig mister naturligvis Heidegger sin stilling og blir nektet å undervise mer. Uten å noen gang unnskyldte sin politiske posisjonering, isolerer han seg fra den offentlige scene senere i livet, og retter all sin oppmerksomhet mot utarbeidelsen av sin filosofi. «...it's one of the blackest of my thoughts about Heidegger and no forgetting is possible» (Robbins, 2001, s. 36) erindrer Levinas angående hans tidligere lærer. Det er viktig å merke seg i forhold til Heideggers politiske valg at selvom Levinas beundret Heideggers filosofi og geni, gjorde dette et enormt inntrykk med tanke på jødedommens sentrale plass i Levinas' liv—hvilket jeg vil diskutere i neste kapittel. Uavhengig politikk, ideologi

⁵ Heideggers andre fase referer til en fase etter hans *Kehre* (som kommer fra tysk: Vending). *Kehre* er Heideggers brudd med tradisjonell vestlig filosofi og et skifte i hans tilnærming til ontologi. En bevegelse fra tidligere eksistensfilosofi til hans senere tanker om «spørsmålet om væren».

og verdensanskuelse hadde det intellektuelle filosofiske aspektet ved Heideggers tenkning en viktig rolle for Levinas. Faktisk så viktig at store deler av *Totalitet og Uendelighet*, og mange av hans senere publikasjoner, bygger på en reaksjon på innholdet i Heideggers *Væren og Tid*.

For å forstå Levinas' ontologi, er det viktig å vite at han utfordrer Heideggers primat av ontologi og i stedet fremhever etikk som fundamentet for filosofi. Levinas argumenterer for at ontologi har en tendens til å redusere den Andre til noe som kan begripes og kategoriseres. Dette fører til en form for *totalisering* der den Andres unikhet blir oversett. I motsetning til denne ontologiske tilnærmingen, forslår Levinas en etisk tilnærming der møtet med den Andre er selve grunnlaget for all erkjennelse og ansvarlighet. For Levinas er den Andre alltid *uendelig* og transcenderer individets forståelse, og møtet gir opphav til den etiske ansvarligheten som går forut for ontologien.

Det er så å si i denne konteksten at Levinas utvikler sin egen ontologi, som er sterkt preget av hans etiske tilnærming. Han søker å vise at vår væren-i-verden er fundamentalt preget av relasjoner til andre, og at disse relasjonene danner grunnlaget for vår forståelse av selvet og omverdenen. Levinas' ontologi vektlegger altså den etiske ansvarligheten for den Andre, og hvordan denne ansvarligheten former selve væren og eksistens. Dette står derfor i kontrast til Heideggers ontologi som fokuserer mer på menneskets situerte væren-i-verden og autenticitet. Med andre ord: Levinas er mer opptatt av subjektiviteten enn entiteten (Levinas, 1974/1998, s. 45).

Heidegger, ved bruk av fenomenologiens filosofiske metoder, gjør en glimrende undersøkelse av menneskets eksistens, eller dasein, og argumenterer for at det fundamentale aspektet ved derværen er ontologi. Dette er ikke noe Levinas er helt enig i, og gjennom *Totalitet og Uendelighet*, som vi skal se, argumenterer han for at Heidegger forsømmer det etiske som transcenderer og går foran ontologien.

3.1.6 Jødedom og Levinas

Emmanuel Levinas er anerkjent som en av det tyvende århundrets viktigste filosofer på grunn av hans bidrag spesielt innenfor etikk. Arbeidet til Levinas blir ofte—av gode grunner, som vi har sett—satt opp som en kontrast til den eksistensiell analytiske filosofien til Heidegger, og nærmere bestemt dets ontologiske vektlegging. Her er det viktig å nok en gang understreke at han er dypt inspirert av denne filosofiske bevegelsen. Bakgrunnen til Levinas kan gi oss et oppklarende blikk på hvorfor Levinas' filosofi ikke plasseres helt som en del av Heideggers bevegelse sammen med eksistensialister som Jean-Paul Sartre, Martin Buber eller Simone de Beauvoir. Det jeg sikter til her er Levinas' forhold til jødedommen.

Levinas var jøde, og under andre verdenskrig opplevde familien hans de brutale handlingene som ble utført av Heideggers politiske parti. Levinas arbeidet som tolker for det franske militæret, under fransk statsborgerskap, og ble tatt til fange tidlig under krigen (Robbins, 2001, s. 40). Han ble transportert til en "stalag" (fangeleir) i Tyskland nær Hannover, hvor han, takket være den franske uniformen sin, fikk en skjebne annerledes enn den så mange andre jøder måtte lide. Han ble plassert sammen med de andre franske jødene i en spesialkommando som jobbet med fysisk arbeid i skogen hver dag. Takket være Geneve-konvensjonen, artikkel 71, som tillot (også den gang da) «adgang til å sende og motta brev og kort» (Geneve-konvensjonene, 1950), ble han og de andre fangene værende i kontakt med de nære på utsiden. De fikk tilsendt bøker; Levinas erindrer: «Books would arrive; one didn't know from where. Manual workers would read Anatole France and Proust. And this form of cultivating discussions during work hours was very beautiful» (2001, s. 41). Levinas leste mye i fangenskap, og diskuterte tematikken med de andre fangene, noe som antyder Levinas' erindringer med fokus på optimisme under slike dramatiske situasjoner. Blant annet leste han Hegel, Diderot og Rousseau—litteratur han ellers ikke ville lest i like stor grad, samt studerte han mye de jødiske skrifter i Talmud (2001, s. 41).

Angående det sistnevnte er det verd å merke seg at Levinas ikke bare er kjent for sitt filosofiske arbeid, men også for sine tolkninger av Talmudiske skrifter. Han har utgitt flere publikasjoner med Talmuden som emne, men har vært tydelig på et skille mellom disse og hans filosofiske emner. «I even have two publishers; the one publishes my confessional texts, the other my texts which are called purely philosophical» (Robbins, 2001, s. 62). Det er publikasjonene fra det andre forlaget jeg vil forholde meg til i denne oppgaven siden det er disse verkene som har størst relevanse for tematikken, og fordi det er hovedsaklig her Levinas legger frem sin etikk i filosofisk forstand. Riktignok, som Taureck sier, bærer Levinas' filosofi preg av jødisk tenknings perspektiver, hvor det nærmest er en jødisk tenkning og en prefilosofisk erfaring som åpner for et filosofisk helhetssyn hos Levinas (Taureck, 1991/2018, s. 10). Med prefilosofisk hentyder dette til et sett med ideer eller kriterier for erfaring *før* en begrunnelsens kontemplasjon rundt erfaringen, også kalt for det før-sokratiske. Det er dette jødedommen i stor grad stiller med i forbindelse med Levinas' jødiske tenkning. Som, for øvrig må leses med trykk to steder: *Jødisk tenkning*, og, *jødisk tenkning*.

Den første refererer til en annen tenkning enn det den dominerende forståelsen har vært innenfor vestens filosofi siden Sokrates. Den referer hovedsaklig til en allerede forut-forståelse av etiske handlinger i intersubjektive relasjoner. Levinas forklarer det ved å vise til hvor mange ganger i det gamle testamentet jeget blir sett i sterk forbindelse med den Andre; du skal elske din neste,

som deg selv (Robbins, 2001, s. 63). Denne tenkningen er spesielt jødisk fordi jødedommen legger i særlig stor grad vekten på det interpersonlige, det kollektive og fellesskapet. En tenkning som ikke vektlegger teorien; «...ej heller erkendelse er oprindelig etik» (Taureck, 1991/2018, s. 10). Den andre aksentueringen henviser således til en måte å forstå tenkning på i en jødisk kontekst, altså en teoretisk, erkjennelses og begrepslig gjøren som samtidig forholder seg til det vitenskapelige grekerne satte så høyt, og det prefilosofiske relasjonelle aspektet ved væren. På denne måten bringer Levinas den «prefilosofiske» etikk sammen med den «filosofiske» etikk, og innrømmer at ja, hans tenkning er religiøs, men ikke i en dominerende forstand, snarere i en hermeneutisk forstand. Ikke minst er dette tydelig i forbindelse mange av de religiøse begreper som Levinas anvender for å tydeliggjøre tematikken i hans filosofiske verker.

3.2 Levinas og etikk

Så hva er da egentlig denne idéen om etikk for Levinas? Med en bemerkning om at i fare for å redusere en idé, som Levinas har brukt en mannsalder på å utarbeide, til noe «simpelt»—som det ikke er—, vil jeg begrense denne innledningen til tre aspekter ved hans etikk. Den *første* innebærer en forklaring av selve begrepet etikk i levinasisk forstand—som defineres noe annerledes enn det jeg tidligere har vist til (jamfør Baumans etikk-begrep). For det *andre* er det hvordan etikken forløper seg i intersubjektive relasjoner. For det *trede* hvordan Levinas' etikk springer ut av fenomenologien, og som han innsetter i en metafysisk ramme eller en transcendens—uten spirituell karakter. Flere av disse punktene vil utdypes under kapittelet som tar for seg teorien og forklaringen av Levinas' hovedverk, men en lett introduksjon er på sin plass.

3.2.1 Etikk definisjon

Levinas' etikk skiller seg fra Baumans konsept om etikk som en kolleksjon av moralske maksimer kodifisert til etiske kodekser for handling. Det er ikke en sammensetning av etisk-vurderte handlinger basert på erfaring, kontemplasjon, vurdering et cetera, men en grunnleggende værens-karakteristikk. I *Totalitet og Uendelighet* (Levinas, 1961/2020) er åpningssetningen til Levinas: «Man kan let blive enige om, at det er særdeles vigtigt at vide, om vi ikke holdes for nar af moralen» (s. 11). Denne moraliteten som Levinas her sikter til er den som er basert på at moraliteten er en mer generell opptatthet av verdier som rettferdighet, likeverd og likhet. Det betyr at samfunnsmessige moralske maksimer som leder til formuleringen av lover, normer, dogmer, skikker og bruk, kan komprimere individets kapasitet for autonom etisk handling.

Levinas setter scenen for det etiske, som han anser som en nødvendighet for å formulere slike maksimer. Dette er som vi ser en motsetning til Heideggers påstand (fundamental-ontologi) en *fundamental-etikk* for væren. Hos Heidegger, og hos flere andre filosofiske tenkere og retninger, er

jeget en entitet som møter, bruker, nyter, begjærer og/eller manipulerer verden og tingene i den gjennom den kraft at det er et selv. Jeget eksisterer som et *etisk* subjekt før noen annen formasjon av selvet, hos Levinas.

Det etiske selvet emergerer gjennom møtet med den Andre, og det er igjennom dette møtet at jeget finner seg selv via ansvarligheten for den Andres etiske fordring. Etikk for Levinas tar således et standpunkt som pre-eksisterer andre filosofiske doktriner som legger vekt på selvets kraft til å engasjere seg i verden. Enten det være gjennom intensjonalitet (fenomenologi), stimuli–respons (empirisme), vilje (Nietzsche), dyder (Aristoteles), samfunnsstrukturer (marxisme), et cetera. Ved å tenke etikk som første filosofi understreker Levinas det primære ved etisk handling som fundamentalt for menneskets opplevelse og erfaring. Slik sett er man etisk før man er et selv; selvet er så å si *hos den Andre*.

Det er dermed nærliggende å spørre hva som i utgangspunktet er jeget. Selvom Levinas er kjent som intersubjektivitetens og «ansiktets filosof» er hans hovedverk, *Totalitet og Uendelighet*, i stor grad en skildring av det filosofisk konseptuelle jeget og selvet. Hva dette strengt tatt innebærer skal vi komme nærmere inn på når jeg vil rette fokuset på denne boks konsepter under teoridelen av denne oppgaven, men for nå er det plausibelt å introdusere hva denne fundamentale og grunnleggende etikken arter seg som i møtet med den Andre.

3.2.2 Etikk i møtet med den Andre

I Levinas' filosofi er ikke etikk et sett med prinsipper eller et abstrakt konsept; det er snarere en etikk som er innskrevet i den kroppslige opplevelse og som emergerer i det konkrete møtet med den Andre. Det er møtet som er det fenomenologiske utgangspunktet for den etiske tanken som er det *fundamentale* for selvets relasjon med verden. I følge Levinas er fundamentet for selvet en opplevelse av å møte den Andre som skiller seg radikalt fra selvets egne væren. Ikke bare fordi møtet alltid er uventet fordi den Andre *i seg selv* er et helt annet *selv*, og predikasjoner for hvilke fordringer en vil motta er umulige, men fordi den Andre fordrer jeget til å være oppmerksom på hans sårbarhet og ansvarlighet. Det er et uendelig ansvar, en ansvarlighet som strekker seg ut over det som er kalkulerbart. Levinas skriver at individet, i sin jordiske væren, alltid forholder seg som en *økonomisk eksistens* (Levinas, 1961/2020, s. 43); en eksistens som *nyter* tilværelsen: Hierarkiserer nytelses-objektene, kalkulerer nytelsene, veier dem og måler de. I møtet med den Andre forstyrres den økonomiske eksistens fordi den Andre fordrer jeget til å handle *ikke-økonomisk*. Jeget må være sensitiv og årvåken for den Andres sårbarhet og det er således en radikal fordring som river selvet ut av dens økonomiske nytelse av verden og tingene, og må henvende seg til behovene til den Andre før ens egne.

Møtet med den Andre er altså hvor selvet blir kalt til ansvar til å bevege seg utover sin egeninteresse og legge merke til den Andres humanitet. Det uendelige ansvaret i den etiske handling er på denne måten en basis for selvets kapasitet til å svare på det etiske kallet i verden, og er derfor ikke et abstrakt konsept, men en kroppslig praksis som emergerer i det konkrete møtet med den Andre.

3.2.3 *Etikkens transcendens og metafysikk*

Levinas' etikk er av fenomenologisk karakter og beskrives altså gjennom møtet med den Andre. Ifølge Levinas er den etiske relasjonen med den Andre ikke bevissthetens direkte handling som springer ut av intensjonaliteten—intensjonaliteten som rettet mot noe objektivt ytre—, det er heller en ufrivillig forpliktelse som oppstår i møtet med den Andres ansikt. Ansiktet er ikke en representasjon av en væren, ansiktet *uttrykker* det værende og bryter gjennom all væren sitt innerste innhold (Levinas, 1961/2020, s. 42). Det uendelige kravet som oppstår i det etiske ansvaret for den andre viser at det værende, selvet, ikke er et innelukket ego, men heller en kroppslig eksistens som åpner seg mot den Andre. En innover åpenhet, en jegets «vringing», som Levinas kaller det i hans senere utgivelse *Otherwise Than Being* (Levinas, 1974/1998, s. 49).

Levinas vil bringe inn igjen metafysikk til værens-karakteristikk. I den fenomenologiske utforskning som forekommer i møtet med den Andre ligger denne som en metafysisk utforskning av det værendes virkelige natur. Levinas går utfyllende inn for en beskrivelse av det Heidegger foretrakk å utelate i *Væren og Tid* (1927/2016), et metafysisk aspekt ved selve væren. Hos Levinas overstiger den Andre enhver ontologisk eller epistemologisk kategorisering som gjør at selvet transcenderer seg selv, ser seg selv opphøyet i en uendelighet. Slik knyttes begrepet uendelighet både til en ontologi og en metafysikk. En justerer sitt selv til det uendelige og anerkjenner at selvet allerede er i relasjon med den Andre. Denne anerkjennelsen av selvets avhengige åpenhet for den Andre medfører et transcendentalt aspekt ved væren. Levinas står på denne måten i kontrast til tradisjonell metafysikk som ofte forstås som en bestemmelse av væren gjennom ontologiske og epistemologiske kategorier. Levinas sikter på en måte mot å avdekke værens transcendentale dimensjoner gjennom det konkrete etiske ansvaret vi har for hverandre.

4. Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre en grundig redegjørelse for Emmanuel Levinas' filosofi. Dette skal gjøres, som nevnt under oppgavens oppbygging (se 2.1).

Ett begrep har jeg brukt flittig uten særlig definisjon, nemlig *uendelighet*. For hva er egentlig uendelighet, og hvorfor har dette begrepet så høy relevanse for Levinas' etikk—og filosofi for øvrig? For å svare på dette vil jeg direkte gå inn på Levinas' magnum opus, hans hovedverk, det verk hvor han legger grunnlaget for hele sin tenkning. *Totalitet og Uendelighet* ble opprinnelig utgitt i 1961 og er et forsøk på å utfordre den tradisjonelle vestlige filosofis vektlegging av individet og det rasjonelle. Levinas setter her opp konturene for det metafysiske aspektet ved møtet med den Andre som etikk og ansiktets betydning i intersubjektivitet. Språket Levinas bruker i denne boken (og alle hans publikasjoner for øvrig) er svært metaforisk og poetisk—noe som har vært gjenstand for kritikk blant flere (Craig, 2010, s. 135; Large, 2015, s. 16; Taureck, 1991/2018, s. 36), men som samtidig uttrykker kompleksiteten og nyansene ved hans idéer. En annen utfordring, ikke spesifikt tilknyttet *Totalitet og Uendelighet*, er at svært få av Levinas' publikasjoner er oversatt til norsk, noe som antyder at Levinas' tenkning ikke har fått et stort fotfeste innenfor den norske filosofien—hvorfor det, er det naturlig å spørre seg. Forutenom disse utfordringene i Levinas' formidling er den, i mine øyne, vakkert presentert. Jeg vil i den kommende redegjørelsen henviser til sitater tatt fra den danske oversettelsen, og noen andre engelsk-oversatte publikasjoner som vil illustrere det poetiske aspektet.

4.1 Totalitet og Uendelighet—tre momenter

Levinas' hovedverk, *Totalitet og Uendelighet*, er et banebrytende verk som gjorde et oppbrudd med den tradisjonelle vestlige filosofis konsepter om individualitet og ontologi. Boken legger grunnarbeidet for hele Levinas' filosofi, et meget komplekst og nyansert verk. Som nevnt er språkets metaforiske og poetiske karakterer noe som har vært gjenstand for kritikk, men bidragene som denne boken har i forbindelse med etisk tenkning i pedagogiske kontekster i utdanning kan ikke ignoreres. I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem en beskrivelse av *Totalitet og Uendelighet*, med fokus på tre hovedmomenter som utgjør grunnlaget for Levinas' argumentasjon. Det første momentet (I) er en værens-beskrivelse gjennom virkeligheten av et subjektivt liv. Ifølge Levinas krever dette en fenomenologisk tilnærming som prioriterer subjektets opplevelse, som videre henger tett sammen med konseptene om *totalitet* og *uendelighet*. Disse konseptene er sterkt influert av Descartes' meditasjoner (1641/2010, s. 38-39). Det andre momentet (II) er en forklaring av hvordan subjektiviteten og jegets væren forstyrres av den Andres fordring. Her skal jeg se nærmere på tematikken som omhandler møtet med ansiktet, etikken opphav i det intersubjektive og

nytelsen av...⁶ (III) det siste momentet fokuserer på den Andres pluralitet, og de etiske implikasjoner av å leve i et pluralistisk samfunn. Inkludert her er en undersøkelse av konseptet om den tredje, som er et kritisk element i møtet med den Andre. Denne delen vil konkludere med en analyse av hvordan etikk kan fungere som en gjeninstitusjonering av samfunnet, og hvordan Levinas' perspektiv på det etiske møtet kan sees i pedagogiske kontekster i utdanningsinstitusjoner. Noen avsluttende kommentarer vil så knytte tematikken fra denne bok over til *Otherwise Than Being or Beyond Essence* (1974/1998) og supplerende publikasjoner av Levinas.

4.2 Konseptenes betydning

Allerede i forordet til denne boken kan vi se antydninger til de omstendighetene Levinas har måttet leve gjennom. Levinas (1961/2020) skriver innledningsvis om «krig»: Hvordan politikken er moralens motsetning (s. 11). Med dette legges grunnlaget for den kommende refleksjonen. Levinas setter opp krigen som det drastiske utfallet av politikken for å eksemplifisere hvordan individet som «...hidtil har vært forankret i sin identitet» (1961/2020, s. 11) blir beveget av en objektiv ordre. Volden utføres på bakgrunn av en ytre kommando; beordres til å gjennomføre noen handlinger innenfor en rolles ramme. Det er krigeren, ikke identiteten; individet, ikke subjektiviteten.

Levinas kritiserer dette perspektivet ved å si at «Værens ansigt, der viser seg i krigen, bevares i det totalitetsbegrep, der fuldstændigt dominerer den vestlige filosofi» (1961/2020, s. 12). Individets ansikt, i krigen, går inn under en totalitet fordi det representerer en rolle i politikken. En funksjon om du vil. Individet reduseres til å kun inneha noen krefter som kan sette det i aksjon, som alltid er henvendt mot et fremtidig tidspunkt hvor frihet fra «nuets objektive betydning» finner sted igjen (1961/2020, s. 12).

For å utforske dette nærmere og hvordan det står i kontrast til Levinas' egen filosofi, vil dette kapitlet introdusere de to sentrale konseptene i dette verket, nemlig *totalitet* og *uendelighet*. Gjennom dette vil jeg se på hvordan Levinas skiller seg fra den tradisjonelle vestlige filosofis forståelse av totalitet som ser individet som en del av et «teleologisk system i totalitet[en]» (1961/2020, s. 13), slik som Descartes' mekanistiske verdensbilde, eller Immanuel Kants individ med universelle moralske prinsipper. Hvordan han fremmer idéen om uendelighet som et alternativt perspektiv, hvor den Andres unikhet fremheves; ansiktet ikke reduseres til en *kriger* eller *et våpen*.

4.2.1 Totalitet

Som nevnt, ble totalitet ansett som et dominerende premiss innenfor den tradisjonelle vestlige filosofi. Helt siden Platons dialoger, hvor det fremmes idéen om individet som iverksetter

⁶ *Nytelse av...* her følger jeg Levinas' skrivestil og inkluderer ellipsen. Dette referer til at objektet for nytelse las være åpent og uspesifisert.

universelle idealer fra et abstrakt «formenens rike» i sin menneskelige aktivitet, har idéen om menneskets plass som del av en totalitet vært sentralt for filosofien. Dette henger tett sammen med idéen om universalitet og at det finnes et ideelt «bilde», eller en beskrivelse og forklaring av hva et menneske er, som gir grunnlaget for ulike tradisjoner som humanismen. Totalitet er altså et begrensende begrep fordi universelle idéer, eller en idealisert humanitet kan rettferdiggjøre undertrykkende eller diskriminerende praksiser. Universell likhet utsletter de unike kvalitetene og opplevelsene det enkelte individ har. Det plasserer individet i en politisk kontekst og derav i en rolle. Slik som Descartes' mekanistiske og matematiske verdensbilde er vi bare deler av et stort maskineri som drives fremover av forutsatte ideelle matematiske lover. Levinas derimot mener at individet ikke kan forstås i en totalitet, fordi møtet med den Andre river oss ut av den «rollegivende» funksjonen totaliteten har. Descartes' verdensbilde er uniformt og består av utbyttbare deler, mens Levinas' totalitetsbegrep løfter de uendelige forskjellene og ulikhetene hos hvert individ. Det samme er alt som kan reduseres til deres likheter—å se på det enkelte barn som elev er en måte å redusere det unike til det samme. Vestens filosofi har tilstrebet å bringe alt det ukjente inn i totaliteten hvor definisjonsmakten kan sammenligne det ukjente og gi det sammenlignbare størrelser. «Kategorisering», «definerings», «stigmatisering», «sammenligning»—er marginalisering. Dette mener Levinas er å utøve vold mot den Andre, noe vi skal komme nærmere tilbake til. Totaliteten oppløses hos Levinas der han vender blikket vekk fra det kjente, vekk fra totaliteten, og lar uendeligheten få innpass.

4.2.2 Uendelighet

Uendelighet, på sin side, presenteres i sterkere forbindelse med den Andre. Den Andre overstiger all form for totalisering som krigen—politikken—medfører og setter oss i forbindelse med en væren som er «hinsides totaliteten eller historien, men ikke hinsides fortid og nutid» (Levinas, 1961/2020, s. 13). Med hinsides totaliteten pekes det her mot det som er forut for likhetene, forut det Samme. Det Levinas sikter til er rett og slett grunnlaget for at det i det hele tatt kan eksistere det vi omtaler som en totalitet, nemlig møtet med den Andre. Den objektive totalitet kan ikke romme en uendelighet (1961/2020, s. 13) og er samtidig like opprinnelig som totaliteten. Å unngå en form for totalitet er altså uunngåelig, det er fundamentalt, men det er også uendeligheten. For å danne et større bilde av begrepet kan det være nødvendig med litt bakgrunn på dette punkt. Descartes bruker begrepet rasjonelt i sine meditasjoner, spesielt den tredje meditasjonen (Descartes, 1641/2010, s. 27-46). I denne boken, som er kilden til det berømte uttrykket «jeg tenker, derfor er jeg (cogito ergo sum)» (Descartes, 1641/2010, s. 20), mediterer Descartes over konseptet uendelighet. Spesifikt skriver Descartes her om idéen om Gud som en

perfekt væren, og at en av de nødvendige attributtene for en slik væren er uendelighet. Han argumenterer for at idéen om uendelighet ikke kan ha kommet fra en sanselig opplevelse, og at han som endelig væren må ha fått denne idéen fra noen—i dette tilfelle Gud (1641/2010, s. 38). Uendeligheten kommer til Descartes som noe abstrakt og ideelt, og han kommer frem til begrepets mening gjennom rasjonaliteten. Levinas derimot vil trekke uendeligheten ut ifra den virkelige væren—fra fenomenene, så å si. Uendeligheten hos Levinas viser seg som et brudd med totaliteten: «...muligheden for en betydning uden kontekst» (1961/2020, s. 14). Som sagt, etikken er motsatsen til politikken (totaliteten), der mennesket i totaliteten kun er maskineriet—som hos Descartes, er mennesket utstyrt med en rekke egenskaper; slik som rasjonalitet, sansning, perseptuelle egenskaper og lignende. Sistnevnte setter Levinas (1961/2020) opp mot det etiske synet: «etikken er optik» (s. 14). Det er «en intentionalitet av en helt anden art...» (1961/2020, s. 14).

4.3 Fra intensjonalitet til subjektivitet

«Intensjonalitet av en annen art», hva innebærer dette? I forrige kapittel introduserte jeg noen felles begreper mellom filosofien til Husserl og Levinas, blant annet intensjonalitet (se [3.1.3](#)). Hva dette innebærer spesifikt i forhold til denne boken er det nødvendig å se nærmere på nå. Intensjonalitet er et nøkkelkonsept i fenomenologien og referer til bevissthetens rettet-het mot noe annet enn seg selv, og impliserer derfor noe Annet, enten det er en ting, idé eller et annet individ. Hos Levinas er det sentrale i dette henhold den Andre. Den Andre kommer til syne i møtet med vår intensjonalitet, og utfordrer oss til å anerkjenne og respektere deres unikhhet—deres uendelighet sådan. Gjennom interaksjonen med den Andre, blir man selvbevisst gjennom ansvarligheten for den Andre, som den Andre fordrer. Intensjonaliteten som er rettet mot noe annet blir dermed rettet innover, selvbevissthet, fordi man erkjenner den unike tilstedeværelsen man har for den Andre. Ansvarligheten vender blikket innover seg selv og transcenderer jeget. Med transcendens mener Levinas bevegelsen i at jeget oppdager selvet, det unike selvet som «inneholder» en uendelighet—eller som Levinas kaller det, Subjektiviteten. På dette punkt er det passende med et lengre sitat:

Denne bog er altså et forsvar for subjektiviteten, men for en subjektivitet, der hverken skal forstås som subjektivitetens rent egoistiske protest mod totaliteten eller som dens angst for døden, men som en subjektivitet, der har sin grund i ideen om uendelighed. (Levinas, 1961/2020, s. 16)

Levinas setter opp et tydelig skille mellom hva han forstår som subjektivitet, og hva andre filosofer og tradisjoner gjør. Subjektiviteten Levinas fremmer her er ikke en subjektivitet som rent

gjør motstand mot en totalitet, Levinas anerkjenner at vi faktisk befinner oss i en totalitet, men understreker at en totalitet kan ikke være filosofiens første primat. Det er ikke en subjektivitets motvillighet, men en subjektivitets uendelighet som er filosofiens første primat, det grunnleggende. I møtet med den Andre oppstår det uendelige som filosofien må sentralisere gjennom den Andres særegne unikhet, og unike sårbarhet som fordrer en uendelig ansvarlighet, som innebærer uendelig handlingsalternativer. Denne uendeligheten, i motsetning til Descartes' mening, *erfares* i møtet med den Andre. Gjennom møtet med den Andre reflekteres individets uendelig ansvarlighet. Det er sådan en subjektivitet som ikke *er seg selv* på grunn av angsten for å ikke-være—døden, slik Heidegger hevder (1927/2006, s. 274, 278). Subjektiviteten Levinas sikter til er altså en subjektivitet som *finner seg selv* i den uendelige ansvarligheten for den Andre.

Som vi kan se, får vi i forordet til denne boken et klart bilde av hva Levinas har til hensikt. En undersøkelse av subjektiviteten som forankret i den Andre. Det er derfor essensielt at Levinas beskriver hva et individ er *før* den møter den Andre. Hva vil det si å være? Hvordan svarer han på værens-spørsmålet som tidligere vestlig filosofi har undersøkt så grundig? Før jeg ser nærmere på det etiske møtet vil jeg derfor vise hvordan Levinas svarer på dette i *Totalitet og uendelighet*.

4.4 Subjektiviteten, jeget og selvet

For å begripe hva Levinas mener med subjektiviteten er det nok en gang nødvendig å henvende seg til den vestlige filosofi. (Denne boken ansees for øvrig nettopp som et brudd med den tradisjonelle vestlig filosofi). Som jeg har vært inne på tidligere, har den vestlig filosofi vært dominert av et perspektiv som plasserer individet *i* en totalitet. Gjennom beskrivelsen av subjektiviteten referer Levinas her til Hegels famøse bok *Åndens Fenomenologi* (Hegel, 1807/2022), som er en god eksemplifisering av tematikken her: «Den hegelianske fænomenologi... uttrykker det Sammes universalitet, når det identifiserer sig i de tænkte genstandes andethet, og til trods for selvets modsætning til sig selv» (Levinas, 1961/2020, s. 26-27). Hegels forsøk på å overkomme subjekt–objekt-dikotomiet—ved å vise til at subjektet og objektet ikke er separert, men heller avhengige og knyttet til hverandre—feiler fordi fokuset er fullt på at jeget reflekteres i objektet som det møter. Det som er annerledes i objektet blir dermed redusert til det Samme. Identifikasjonen med det Samme er ikke «...en dialektisk modsætning til det Andet, men egoismens konkretion» (Levinas, 1961/2020, s. 28). Jeget som er opptatt av seg selv, sine interesser og behov vil identifisere seg med det annet i verden. Dette kan forhindre individet i å anerkjenne den Andre som unik, og ikke-reduserbar til et begrep. Den Andre unngår hver form for totalitet. Levinas henviser til flere andre tenkere i dette kapittel, for eksempel Platon og Aristoteles, Nietzsche og

Berkeley, og idéen er den samme: Subjektiviteten er et metafysisk forhold til den Andre og seg selv (Levinas, 1961/2020, s. 29). Det er jegets mulighet; jegets potensial.

Under delkapittel 3.2.3 diskuterte jeg nevnte termer, men berørte bare såvidt overflaten. På dette punktet er det nødvendig å tittle ned under overflaten. Metafysikk i dette henseende er selve forholdet til den Andre. Levinas bruker begrepet begjær for å illustrere dette. Det er et begjær som ikke er jordisk; et begjær etter noe som er utenfor ens begripelse—både i semantisk, fysisk og psykisk forstand; et begjær som overskrider det som (det hegelianske) jeget begjærer i verden. Jegets forhold til det Annet, objektene i verden, er transcendens, det er opphøyelse til det samme—eller i Platons terminologi: Til formene. Metafysikk, på den annen side, er selve forholdet mellom metafysikeren og den Andre. Jeget er i en ren formell forbindelse med den bebodde verdens annethet (Levinas, 1961/2020, s. 29), en verden som jeget kan nyte, næres av, besitte og bebo. Det er dette som kan plasseres inn under totaliteten, det som kan reduseres til det Samme. Det som er metafysikk er derimot selve *forholdet* til begjæret, det er individets motivasjon til å etablere forholdet i det hele tatt. Det som er absolutt annet, mer annet enn den formelle annetheten, altså: den Andre. «Den Anden og jeg selv er ikke forskjellige dele af en fællesmængde» skriver Levinas (1961/2020, s. 29). Med andre ord, ikke som deler av en totalitet: Den Andre er av en helt annethet enn alle de andre objekter som intensjonaliteten kan være rettet mot, som identifikasjonen fortærer i den transcendenten sammen-ligning. Møtet med den Andre river oss ut av jegets korrelasjon som «jeg er jeg» i verden, og konfronterer jeget med et selv. «Man kan nemlig ikke fastholde denne originalitet ved at reflektere over selvets abstrakte repræsentation af sig selv, men ved at tage udgangspunkt i det konkrete forhold mellem et jeg og en verden» (1961/2020, s. 27). Å *bo* i verden er selve måten jeget befinner seg på, men i møtet med den Andre—*i verden*— oppdager jeget selvet. Subjektiviteten åpner for denne muligheten. Det er dette Levinas mener når han snakker om etikk som metafysikk, selve forholdet til det usynlige, ubegripelige, det uendelige som oppstår i møtet som etikk.

4.5 Det etiske møtet

Som vi ser er det en sterk forbindelse mellom metafysikk og det uendelige. Der hvor transcendensen er selve forholdet mellom individet og det Annet, finner vi altså Begjæret. I møtet med det absolutte Annet, altså den Andre, blir Begjæret ontologisk erfart og opplevd i ansvarligheten som uendelighet. Uendeligheten er derfor av usynlig, men erfart karakter. Den forutsetter en adskillelse mellom det Samme og det Annet (Levinas, 1961/2020, s. 45). Det vil si, næringen i verden som jeg nyter gjøres bokstavelig talt til det Samme (1961/2020, s. 124), mens den Andre ikke kan gjøres til det Samme i denne forstand. Videre i dette segmentet av denne oppgaven, skal

jeg se på hvilke etiske implikasjoner som oppstår i møtet med den Andre. Nærmere bestemt vil jeg dele det opp i tre sekvenser. I første sekvens (A) vil jeg se på hvordan den Andre forstyrrer jegets selvinteresse og Begjær. Den Andre trer frem for jeget på en slik måte som fordrer en respons, som ikke kan reduseres til jegets egne subjektive opplevelse. I den neste sekvensen (B) vil jeg vise hvordan ansvarlighet og etiske handlinger nødvendigvis springer ut av det konkrete møtet. I tredje sekvens (C) hvordan Levinas bruker begrepet om *ansiktet* som bærende for hele hans fenomenologiske argumentasjon. Ansikt-til-ansikt møtet med den Andre som en helt direkte og umiddelbar opplevelse av den etiske fordringen individet nådeløst plasseres i. Etter drøftelsen av dette, vil jeg knytte opp noen konkrete eksempler i pedagogisk kontekst, for å illustrere relevansen av denne filosofiske tilnærmingen til etikk i faktiske situasjoner.

4.5.1 (A)—Forstyrrelsen av jeget

En rask oppsummering er på sin plass. Jeget er altså den individuelle eksistensen som bærer preg av behov, egeninteresser og begjær. Selvet er en dypere dimensjon av jeget, en dimensjon som åpnes opp i møtet med den Andre. I dette møtet med den Andre erfarer jeget subjektiviteten som transcenderer jeget og åpner opp for selvet. Subjektiviteten er altså selve dette forholdet; det er selve åpenheten mot den Andre og mot selvet. Idéen om uendelighet stammer altså ikke fra jeget, men fra en bevegelse mot den Andre (Levinas, 1961/2020, s. 54). Det er i bevegelsen mot den Andre at jeget oppdager seg selv som begrenset og endelig. Den Andre representerer en fundamental annethet, noe helt annet enn det jeget kan oppleve ellers i verden, og denne erfaringen åpner opp for et ansvar som skrider over all endelighet som jeget i sin totaliserende eksistens befinner seg i. Subjektiviteten kommer *til* jeget og åpner således Selvet utenfra og inn—som er et uttrykk Levinas spesielt utdyper i *Otherwise Than Being* (1974/1998).

Jegets begjær er en bevegelse mot noe *helt annet* utenfor seg selv. Det er en «...længsel, som animeres af det Begærede» (Levinas, 1961/2020, s. 54); etter noe som jeget aldri fullt ut kan hverken besitte eller forstå. Dette er til forskjell fra *behov* som «...derimod er et tomrum i Sjælen, det udgår fra subjektet» (1961/2020, s. 54). Det er ingen bevegelse, slik som begjæret er, men en selvrefleksjon av ens egne endelighet og begrensning. Behovet behøver næring og sulter, mens begjæret er umettelig—ikke fordi det er en uendelig sult, men fordi det ikke behøver næring (1961/2020, s. 55). Således knytter Levinas disse begrepene opp mot hans utgangspunkt: Behov tilsvarer politikken og totaliteten, mens begjæret tilsvarer religionen (jamfør: *Jødisk tenkning* (3.1.6)). I sin eksistens nyter jeget annetheten i verden, men idet det *helt annet* trer frem forstyrrer jegets væren. Begjæret erfares i uendeligheten hos det helt annet: den Andre, som ikke lar seg reduseres til de ting som jeget nyter og totaliserer. På hvilken måte forstyrrer den Andre?

Jeget forstyrres i sin opplevelse av en verden som en totalitet som besittes og kontrolleres. Den Andre påkaller jeget til en etisk respons og ansvarlighet som går utover jegets egeninteresse. Jeget som identifiserer seg med det Samme i verden, utfordres til å ta hensyn til den Andre, en annen som ikke er mulig å reduseres til et objekt for jegets nytelse eller kontroll. På denne måten er den Andre en radikal forstyrrelse av jeget og en åpning mot det etiske forholdet som transcenderer jegets egeninteresse og totalitet. Denne åpningen er selve subjektiviteten som reflekterer seg selv i forhold til den Andre; subjektiviteten transcenderer jeget og den Andre, og i denne begjærets bevegelse finner vi den etiske ansvarligheten.

4.5.2 (B)—Ansvarligheten

Det etiske møtet er med andre ord en forstyrrelse. En forstyrrelse som fordrer en bevegelse mot den Andre—som subjektiviteten åpner seg i, og jegets selv viser seg, nærmest som i en høyere dimensjon. Når jeget møter den Andre skjer dette altså som en bevegelse mellom to individer, jeget møter den Andres alteritet. Ingen av dem kan reduseres til objekter; kan ikke minimaliseres til en del av jegets totalitet. Når jeget så henvender seg til den Andre med «du» eller «oss», er ikke dette en referanse til et fellesskap som består av et «jeg» i flertall (Levinas, 1961/2020, s. 29). Det er fellesskap ansikt-til-ansikt, fellesskapet *par excellence*.

Dette ansikt-til-ansikt-fellesskapet etablerer en etisk dimensjon, hvor jeget innser at det har et ubetinget ansvar for den Andre. Ansiktet til den Andre bærer på en uendelig verdi, som krever at jeget ikke kan la være å ta hensyn til den Andres behov. Ansvarligheten går på denne måten utover jegets egeninteresse i å ta hensyn for den Andres interesser. Vi kan derfor se at det er en radikal asymmetri i relasjonen, siden jeget har et ansvar for den Andre som den Andre ikke står i gjeld for. Ansvarligheten er en forpliktelse som går utover hva som kan rettferdiggjøres av jegets interesser eller ønsker, og det er i dette møtet at det etiske blir en bevegelse mot den Andre (Levinas, 1961/2020, s. 62).

Slik sett blir det klart at ansvarligheten og det etiske ikke handler om universelle prinsipper eller moralske regler, men om det konkrete og personlige i relasjonen mellom jeget og den Andre. Begrensningen, endeligheten og totaliteten utfordres, noe som fører til en dypere forståelse av hva det vil si å være et selv; et unikt menneske. Anerkjennelsen av den Andre som en uendelighet, beveger jegets selvinteresse til etisk ansvarlighet og forpliktelse.

4.5.3 (C)—Ansiktet

Å anerkjenne den Andre er ikke å anerkjenne den Andres plass i totaliteten—Heideggers ontologiske *væren*—det er snarere å «anerkende en sult» (Levinas, 1961/2020, s. 69). En umettelig sult; begjærets uendelige higen. Anerkjennelsen som sådan er ikke det samme som hos Axel

Honneth, som ser på anerkjennelse som selve fundamentet for sosialitet (Jordet, 2020, s. 89), men det er en konsekvens av det etiske møtet: «At anerkende den Anden er at give» (Levinas, 1961/2020, s. 69). For Levinas kommer anerkjennelse nettopp *etter* møtet med den Andres *ansikt*. Levinas forklarer dette gjennom en beskrivelse av verden som nakent, og viderefører således begrepet *nakenhet* til en kroppens fenomenologi.⁷ Verden viser seg gjennom sine former, og med vitenskapen og kunsten avslører vi dens former slik at tingene stiger frem. Her referer Levinas finurlig til Heideggers avslørings-konsept, og samtidig til Platons idé om hvordan lyset muliggjør erkjennelsen av formene i verden.⁸ I den vestlige filosofi har den dominerende muligheten for å nå sannhet, eller det gode, vært gjennom synet, persepsjonen. «Denne oppfattelse af synet finder vi fra Aristoteles til Heidegger» skriver Levinas (1961/2020, s. 185). På den annen side «...består [språket] i at indgå i en forbindelse med noget, som er nøgent og befriet for enhver form, som har mening i sig selv» (1961/2020, s. 68). En slik nakenhet er et *ansikt*, fordi ansiktet ikke avsløres slik som tingene, som er del av et system (totalitet), gjør. Ansiktet *er* i seg selv og ikke i forhold til et system (1961/2020, s. 68). Den mest sentrale forskjellen her er at ansiktet ikke erkjennes, slik som tingene, men snarere *gjenkjennes* som en fremmeds verden. Denne fremmedhet er samtidig frihet; frihet fra min redusering, min tematisering, min totalitet, min verden.

Ansiktet er en forlengelse av den nakne kropp som «...fryser, og som skammer sig over sin nøgenhed» (Levinas, 1961/2020, 68). Ansiktet uttrykker jegets nakenhet, jegets eksterioritet som «beder og byder». Det er på dette punkt vi kan se konturene av den ansvarligheten ansiktet fordrer og uttrykker gjennom sin ontologiske væren. Møtet med den Andre er selve fundamentet for væren —ikke slik som Heidegger ser det, hvor den Andre reduseres til ontologi (1961/2020, s. 82)—, og møtet er etisk. I dette møtet er mottagelsen av den Andres ansikt en mottagelse av en uendelighet, det er et begjær som ikke har noen finalitet. Mottagelsen i forholdet (subjekt–subjekt) er *språket* det muliggjørende. Ansiktet som uttrykker det innerste indre, altså det absolutte selv (1961/2020, s. 83), legger opp til *samtalen* som aktivitet og passivitet. Fordi i samtalen må man både passivt ta imot (mottagelse) samtidig som man gir (aktivitet, eller som Levinas uttrykker det i *jødisk* tenknings tradisjon: Tilgivelse).

⁷ Levinas' kroppslige fenomenologi divergerer fra Merleau-Ponty i at han vektlegger ansikt-til-ansikt møtet og det asymmetriske i den etiske relasjonen. Hos Levinas er den Andre på en «høyde» ovenfor selvet, mens hos Merleau-Ponty er den Andre en «dybde» av subjektets levde kropp og en resiprositet av persepsjon og uttrykk i det intersubjektive.

⁸ En berømt allegorisk lignelse i *Staten* (Platon, ca. 375 fvt./2001, Bok VII, 514a-519c) hvor Platon sammenligner menneskets forståelse av virkeligheten med personer som sitter i en hule og ser skygger på veggen foran seg, mens de tror at dette er den virkelige verden. Lignelsen har blitt tolket på mange forskjellige måter, og i Levinas' forståelse er det lyset som kaster skyggene på veggen som bidrar til at synet har fått så stor rolle i vestens filosofi.

Vi nærmer oss her et svært sentralt poeng i Levinas' argumentasjon, nemlig språket og samtalen. Jeg vil komme tilbake til dette om litt, men først vil jeg vise til et konkret eksempel som illustrerer de tre konseptene jeg har lagt frem her i lys av de konseptene jeg så langt har beskrevet; forstyrrelsen, ansvarligheten og ansiktet.

4.6 Pedagogisk relevanse

I lys av det jeg nå har gått gjennom av Levinas' *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020), er det nødvendig med en kort eksemplifisering for å fremheve dens pedagogiske relevanse. Levinas' etikk skiller seg fra andre normative etiske teorier, som utilitarisme, konsekvensialisme eller dydsetikk, som fokuserer på subjektets handlinger og er rettet mot et ønsket *mål*—mot et *telos*. Levinas' etikk er ikke basert på en rasjonell kalkulasjon eller avgjørelse, men på en forpliktelse overfor den Andre. Denne uendelige forpliktelsen kan ikke reduseres til et sett med regler eller prinsipper; den er etikk *sui generis*.

Det postmoderne samfunnet vi lever i har blitt et komplekst etisk landskap, hvor moralske maksime og etiske kodekser eksisterer i et mylder. Individets etiske grunnlag for handlinger er blitt flyktig og vanskelig å lokalisere. Vi støter konstant på etiske utfordringer som krever refleksjon og dialog for å overkomme. Levinas' etiske ansvarlighet fremmer en alternativ og ny forståelse av etikk som er selve grunnlaget for eksistensen av etiske teorier og analysemetoder, som kontinuerlig må fornyes og redefineres som svar på de stadig-endrende omstendighetene og de kontinuerlige nye utfordringene. Et eksempel som illustrer dette på en god måte er det jeg vil legge frem her.

Når et barn leker, sies det ofte at det er i flyt, et konsept utviklet av psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021). Flyt innebærer at når individet er i lek, mister det oppfatning av tid og sted og opplever glede og fullendelse. I dette eksempelet vil jeg legge frem en tenkt situasjon fra en barnehage, med pedagogens perspektiv. La oss se for oss et barn som leker og er i flyt. Det er snart tid for samling, og en pedagog nærmer seg barnet for å gi denne beskjeden.

Barnet, subjektet, nyter sin tilværelse og har en opplevelse av lykke—eller om vi kan strekke oss til å bruke begrepet eudaimonia—i sin flyt-tilstand. Idet den voksne møter barnet, den Andre, forstyrres barnets nytelse i, og av, verden. Dette er Levinas' konsept av forstyrrelse. Det mest fundamentale i denne situasjonen er ivaretagelsen av den Andres vel og behag, ikke hvilken agenda den voksne har. Når agendaen er en «organisert samling», har ikke den voksne den Andres behov og interesser i mente, men snarere et teleologisk sikte for den Andres fremtid. Levinas påpeker at individet ikke kan reduseres, fordi vi ikke kan ta kontroll over den uendeligheten som den Andre representerer. Den voksne kan ikke ha et sant konsept av barnets fremtid uten å redusere det til et konsept, som barnehage-barn, elev, borger, arbeider og så videre. Selv i en sådan forstand

vil en slik fremtidig reduksjon være skjør på grunn av verdens uforutsigbarhet. Barnet fordrer den voksne til å ta ansvar for den forstyrrelsen den voksne gjør av barnets nytelse. Hensikten her er å understreke hvordan forstyrrelsen kommer til syne i tilsynelatende hverdagslige institusjonelle pedagogiske kontekster. Den fundamentalt etiske ansvarligheten fremtrer som en åpenbaring i møtet med ansiktet til barnet. Hvis barnet blir revet ut av sin tilfredsstillende flyt-tilværelse ved bruk av voksnes autoritet og kontroll, vil barnet kunne ha en negativ respons på en slik handling.

Videreføringen av dette eksempelet kan gjøres i forbindelse med ansvarligheten som oppstår i denne forstyrrelsen. Den voksne forstyrrer, og et forhold etableres. Denne ansvarligheten bygger på en ivaretagelse av den Andres ønsker og interesser. Den Andre fordrer den voksne til å legge vekk sine egne interesser og behov, og på denne måten er det egentlig barnet, den Andre, som forstyrrer den voksnes væren. Ansvarligheten kommer konkret som opplevd erfaring. Møtet stiller spørsmål ved den voksnes væren: Hvilke interesser og ønsker har du for den Andre? Den etiske ansvarligheten er radikal for Levinas, fordi den nettopp kommer fra den Andre til den voksne; den springer ikke ut av den voksne. Forstyrrelsen fordrer en respons som ikke kan reduseres til et sett med regler eller prinsipper. Det betyr at responsen er en ansvarlighet utenfor jeget, utenfor totaliteten og utenfor selvet. Den voksnes møte med barnet fordrer således at den voksne tar stilling og utgangspunkt i barnets ønsker og interesser, ikke ens egne.

I et essay oversatt av Asbjørn Aarnes (Levinas, 1998/201), skriver Levinas: «Væren er ikke bare seg selv, den unnslipper seg selv» (s. 22). Dette viser til hvordan barnets væren unnslipper det som holder værenen inne. Gjennom kroppens nakenhet stråler selvet ut og uttrykker hvordan barnet har det: «...som en sekk med hull i, ikke i stand til å holde (innholdet) sammen og samlet» (1998/2013, s. 23). Denne utstrålingen, dette uttrykket, er det som den voksne må ta stilling til og handle med utgangspunkt i, ikke fra ens egne interesser, men fra den Andres ansikts appell; ansiktet fordrer ansvarlighet.

4.7 Språket

Det etiske møtet mellom individer innebærer en rekke aspekter som er relevante for pedagogiske relasjoner. Den Andres unikhhet og totalt Annethet danner grunnlaget for subjektivitetens åpning mot selvet, og dermed etableres ansvarlighet for den Andre som selve kjerne i etikken. Etikken dreier seg ikke om regler og lover eller prinsipper, men om det direkte møtet mellom to ansikter. For Levinas er språket det som muliggjør og bygger bro mellom subjektivitetene og skaper forbindelse mellom det Samme og det Andet (Levinas, 1961/2020, s. 29).

Pedagogikk handler ikke om ren overføring av informasjon, men om å skape et miljø der begge parter kan samarbeide og utvikle seg (se [2.3.1](#)). Paulo Freire (1970/2005) hevder at et

tradisjonelt lærer–elev-forhold må overgå for å skape et miljø som er preget av dialog, gjensidig respekt og samarbeid (s. 79-80). For Freire er språket et verktøy for samarbeid og kritisk refleksjon, som oppstår gjennom samtalen. Levinas' syn på språket er annerledes; det er ikke bare et verktøy, men en mulighet til å anerkjenne den Andres unikhhet og totalt Annethet (Levinas, 1961/2020, s. 95).

La oss nå utforske dette ved hjelp av et tankeeksperiment. Forestill deg et individ alene på jorden som bruker og kontrollerer omgivelsene sine ved å redusere ting til det Samme, implementerer og integrerer tingen til sin egen totalitet. Når den Andre dukker opp, forstyrrer den Andre individets nytelse og kontrollering, og stiller spørsmål ved individets væren. Dette møtet fører til en åpning av subjektiviteten og en refleksjon over selvet. Tidligere har ikke individet hatt noen grunn til å formulere, artikulere eller representere sine tanker og opplevelser (Levinas, 1961/2020, s. 94). Møtet med den Andre krever en respons, og denne responsen er i språket.

Språket hos Levinas fremstår altså som en brobygger mellom to uendeligheter og en muliggjør for anerkjennelse av den Andres unikhhet og totalt Annethet. I pedagogiske sammenhenger kan dette perspektivet bidra til en dypere forståelse av hvordan språk, og kommunikasjon kan skape et intersubjektivt forhold, preget av samtalen og fremme samarbeid, respekt og ansvarlighet i møtet mellom individer. Levinas' filosofi understreker viktigheten av å verdsette den Andres unikhhet, og ikke-reducerbar værende, noe som kan være en viktig påminnelse for pedagoger og deres praksis.

4.8 Samtalen

I forrige kapittel så vi på hvordan språket bygger bro mellom to uendeligheter, og muliggjør ansvarligheten og anerkjennelse av den Andres unike og uerstattelige væren. Nå vil jeg gå dypere inn i hvordan samtalen fungerer i Levinas' filosofi, og hvordan den avviker fra andre filosofer som har samtalen som et sentralt tema.

Vi har altså sett hvordan individet ble forstyrret av den Andres tilstedeværelse, og hvordan språket muliggjør en etisk relasjon i møtet gjennom kravet om en respons. For Levinas (1961/2020) er ikke språket et verktøy for samarbeid, men selve årsaken til samarbeid. Språket muliggjør den konkrete anerkjennelsen av det unike hos den Andre, og etablerer dermed en intersubjektiv relasjon som bærer preg av ansvarlighet. Den intersubjektive relasjonen—eller det etiske forholdet—er fullstendig asymmetrisk. Dette er fordi subjektivitetene i relasjonen ikke har gjensidig ansvarlighet; jeg har ansvarlighet for den Andre, men den Andre har ikke ansvarlighet for meg. Denne asymmetrien reflekteres i samtalen, hvor selvet har ansvarlighet for å tilrettelegge på vegne av den Andres uttrykk, men selvet kan ikke kontrollere denne Andres uttrykk. Således er språket selve samarbeidet, det er brobyggingen mellom subjektivitetene. Sagt på en annen måte er ikke språket en

enveiskommunikasjon av informasjon (som om det ensomme individet på jorden *kun* skulle informert den forstyrrende Andre), men en mulighet for dynamisk og prosessuell interaksjon mellom talende. Den Andres forstyrrelse er samtidig en avbrytelse og begynnelse, som Levinas (1961/2020) skriver: «At tale forudsætter en mulighed for at kunne afbryde og begynde» (s. 81).

Språket, eller det å tale, det talende, leder altså til samtalen. På hvilken måte samtalen får en sentral posisjon i Levinas' filosofi vil jeg vise ved å kontrastere Levinas' forståelse med en annen filosof som Levinas selv sier han skylder lojalitet til (Robbins, 2001, s. 179). For når det ikke blir konseptualisert som et verktøy for menneskelig samhandling, samarbeid, slik som hos Friere (1970/2005), hvordan forstå konseptet om samtalen da? Martin Buber (1878-1965) er berømt for sitt filosofiske verk *Jeg–Du* fra 1937 hvor han argumenterer for en likestilling i møtet mellom jeget og den Andre (Levinas, 1987/1993, s. 43). Bubers perspektiv er en tilsvarende kritikk av den tradisjonelle vestlige filosofi, slik som Levinas', hvor jeget ikke kan forstås som å objektivisere andre individer. I stedet for et jeg–det-forhold, fremmer Buber et jeg–du-forhold. Selv om dette kan virke temmelig likt med Levinas' forhold til den Andre, divergerer han fra dette på to essensielle måter. For det første er forholdet mellom jeget og duet for Buber symmetrisk, mens det er, som vi har sett, radikalt asymmetrisk for Levinas (1987/1993, s. 43). For det andre streber Buber etter at individene er likestilte og at samtalen fungerer som et middel for gjensidighet og felles forståelse. For Levinas (1987/1993) derimot, er samtalen en dypere åpning av selvet mot den Andre, og muliggjør anerkjennelsen av den Andres sårbarhet og unikhhet; det er ikke en assimilerende prosess av den Andre til jegets forståelse (s. 44).

Levinas (1961/2020) sier at i samtalen gjør jeget sin verden—som jeget nyter i sin kontroll og egeninteresse—til en delt verden (s. 170). Samtalen i den etiske relasjonen er en gave, en hengivelse av min verden til en felles verden; «generalisering er en universalisering ... den giver verden [gjennom språket] til den Anden» (1961/2020, s. 170). Det er rett og slett en opprinnelig gave som gis til den Andre. Levinas (1961/2020) hevder videre at den Andre som svarer på denne delingen av verden, faller sammen med det som besvares, som er fullt ut den Andres verden (s. 175). Således åpenbarer den Andres ansikt seg i samtalen, med språket som den fundamentale brobygging, det uendelige i den Andre; et uendelig perspektiv på en uendelig verden med sine uforutsigbarheter, farer og trusler. Det er samtalen som setter forbindelsen med den Andre. Samtalen er således en meddelelse av ens verden—ikke solipsistisk eller egoistisk, men en fundamental felles-gjøren (1961/2020, s. 175). En samtale forplikter en til å inngå i samtalen (1961/2020, s. 197) og fordrer respons.

Samtalen i *Totalitet og Uendelighet*, som vi her har sett på, er eksemplifisert ved å se på samtalen mellom to parter: Jeget og den Andre. Det er viktig å understreke at i denne asymmetriske relasjonen som individene er i, forsøkes det ikke fra partene på fundamentalt nivå å nedbryte denne asymmetrien—som vi ser hos Freire—, det er heller slik at partene tar ansvarlighet for den Andre og holder vedlike samtalen i asymmetrien som ikke kan, aldri kan, brytes uten den tredje (som jeg kommer tilbake til under 4.11). Ansvarligheten i den etiske relasjonen som samtalen illustrerer viser sin uendelighet ved å presentere jeget for ansvarlighetens ikke-grense både i kvalitet og kvantitet. På denne måten representerer den Andre alltid flere, noe som Levinas omtaler som den tredje. Før jeg utdyper dette mer, er det nødvendig å se nærmere på hvordan Levinas beskriver væren i seg selv, og hvordan dette skiller seg fra det værende, slik at vi kan danne oss et helhetlig bilde av Levinas' etikk før vi ser på pluralismen.

I det følgende kapittelet vil jeg utforske hvordan Levinas forstår væren i seg selv og kontrasterer dette med det værende. Dette vil gi oss et enda bedre grunnlag for å forstå den etiske relasjonen og samtalen som vi har diskutert i dette kapitlet. Ved å dykke dypere inn i Levinas' konsepter om væren og det værende, vil vi også kunne vurdere hvordan hans filosofi kan bidra til en mer inkluderende og ansvarsfull tilnærming til møtet med den Andre, og hvordan dette kan påvirke vår forståelse av pluralisme og mangfold i samfunnet.

Til slutt vil vi se på hvordan Levinas' etikk kan bidra til å forstå og møte utfordringene som følger med en stadig mer globalisert og mangfoldig verden, hvor kulturer, identiteter og verdier møtes og kolliderer på måter som utfordrer våre forståelser av ansvar og respekt for den Andre. Postmodernitetens karakteristikker.

4.9 Værens værende

Levinas vektlegger altså helt andre aspekter i sitt svar på værens-spørsmålet enn det Heidegger og resten av den vestlig filosofi har gjort. Før erkjennelsen og værens mening er det et forhold til det værende, og dette er «det etiske plan ... før det ontologiske» (Levinas, 1961/2020, s. 197). Ansiktet, som presenterer seg, uttrykker ikke bare en *væren* som sådan, men det *værende*. Det er viktig å merke seg dette skillet som Levinas gjør her fordi de beskriver forskjellige eksistenser. Den førstnevnte representerer jeget—som er individets nytelse av... og dets egeninteresse av det Andet i verden. Det sistnevnte representerer selvet—som etisk ansvarlighet og respons. Det værende er altså selve det å være etisk; det som så mange filosofer før han har omtalt som tanken eller bevisstheten. Levinas hevder, i motsetning til Descartes' radikale dualisme, at det er «ingen dualitet» (1961/2020, s. 161) her. At jegets kropp er adskilt fra alt Annet er nettopp selve betingelsen for at jeget kan eksistere i det Samme; «kroppens tvetydighet er *bevidstheden*»

(1961/2020, s. 161). Når den Andre så forstyrrer jeget (væren) setter dette spørsmålstegn ved selvet (det værende), og dette kaldes for språket (1961/2020, s. 167). Språket er, som vi har sett (4.7), det som muliggjør brobyggingen mellom individene som starter fra selvet og viser seg i subjektiviteten. Når jeget støter på tingene er spørsmålet *hva*, men når det møter det helt Annet—den Andre—er spørsmålet *hvem*. Spørsmålet *hva* er rettet mot tingene, og fordrer ingen respons annet enn jegets egne utøvende tematisering, generalisering, et cetera; mens spørsmålet *hvem* er alltid henvendt mot et ansikt (1961/2020, s. 174-175). Det er på denne måten at jeget blir henvendt til seg selv; det kaller på ansvarlighet, og «som ansvarlig vises jeg tilbake til min sidste realitet» (1961/2020, s. 175-176), nemlig det etiske selvet, det værende.

4.10 Alteritet og ansvarlighet

For Levinas er derfor den Andres alteritet ikke noe som kan reduseres til et begrep. På lik linje som at et individ, barnet, ikke kan reduseres til elev; eller den voksne til lærer. Betegnelsen setter opp grenser for hva den Andre er og ikke er, hva den Andre inneholder og har muligheter til; tematiseringen reduserer den Andre gjennom kontroll og vold, slik jeget kontrollerer tingene som kan plasseres i hjemmet. Den Andres alteritet—det helt Annet mellom to—er selve det moralske selvet som unngår reduseringen på grunn av dets uerstattelige karakter. Ansvarligheten som pålegges tilhører *kun* jeget, ingen andre; ansvarligheten kan ikke byttes ut med en hvilken som helst annen «jeg». Det er denne radikale asymmetrien som samtalen illustrerer og gir uttrykk for. Som vi har sett kommer asymmetrien tydelig frem i samtalen hvor ansvarligheten jeget har for den Andre overstiger gjensidigheten; resiprositeten er ikke til stede i den etiske relasjonen, slik den er hos Buber. Jeget er rett og slett *for* den Andre; eller som Bauman (1993) så gripende formulerer det: «*for* is before *with*» (s. 71).

I samtalen kommer det tydelig frem at jeget har mer ansvarlighet for den Andre, enn den Andre har for meg, og ansvarligheten for den Andre overstiger alle former for rettlinjethet mellom individene (1961/2020, s. 212). Dette illustrerer den fundamentale uerstatteligheten individet har for den Andre. Et godt eksempel på dette er hvordan ansvarligheten er uerstattelig når en sitter ved dødsleie til den Andre. Det har ikke noe å si hva som blir sagt, men *hvem* som er tilstede. Det er den Andres alteritet som er det primitive første uttrykk for hans uerstattelige karakter. Ansiktet til den Andre—som er selve alteritetens uttrykk—fordrer jeget til å handle med egoismens midler, altså økonomisk (1961/2020, s. 213). Dette er argumentasjonsrekken Levinas bruker for å slutte at samtalen «grundlægges...i en verden, hvor man må hjelpe og give» (s. 213).

Dette fører oss til den videre verden forbi det etiske forholdet mellom to. Jeg skal nå se nærmere på hvordan samtalen og det etiske møtet knyttes opp til en verden preget av pluralisme.

Dette vil få stor innflytelse på mange senere tenkere, og har også vært et emne i Levinas' verk som har mottatt mye kritikk. Som vi skal se senere har Bauman latt seg inspirere sterkt av Levinas' konsept om pluralismen i denne forstand (se 5.5.2), Biesta òg (se 5.1.2).

4.11 Pluralismen

Idéen i sin helhet, som vi har bestrebet oss med så langt, har vært eksemplifisert gjennom å vise til forhold mellom individet og den Andre. En relasjon og et forhold mellom to. Som vi vet er vi alltid i relasjon til flere, vi lever i en pluralisme av unike individer. Hvordan Levinas forklarer pluralismen er det derfor nødvendig å se nærmere på nå. Dette vil henholdsvis bli gjort i fire steg hvor jeg først vil vise hvordan pluralismen og totaliteten henger sammen. Deretter vil jeg introdusere tre konsepter Levinas bruker: Broderskapet, den tredje og rettferdighet.

Jeg har vist hvordan subjektiviteten åpner opp for selvet i møtet med den Andre, og dette er det etiske fundamentale aspektet ved væren. Idéen står i kontrast til totaliteten som involverer en redusering av den Andre gjennom objektivisering, og innlemmer den Andre assimilert i selvet. For Levinas er pluralismen derimot en henvendelse til nettopp det at den Andres ansikt unnslipper en hver redusering. Ansiktet åpenbarer det uendelige og skinner av en uendelig pluralisme. Skinner av alle de muligheter som eksisterer utenfor en totalitet—friheten (Levinas, 1961/2020, s. 222). Den Andres frihet kan ikke vise til en frihet midt i en totalitet, dette vil redusere friheten til noe indeterminert.

Det vil si at friheten er noe som ikke er årsaksbestemt i væren og ved hjelp av psykologien opprettes lover for å være en fri væren (1961/2020, s. 223). Hvis en frihet i pluralismen skal eksistere og opprettholdes, forutsetter dette en objektivitet (1961/2020, s. 218), men det betyr ikke at individene stivner i totaliteten. For å illustrere hvordan individer kan opprettholde sin frihet uten å bli absorbert av totaliteten, introduserer Levinas konseptet om *broderskapet*.

4.11.1 Broderskapet

«Samtidig som de [individene] bevarer i den totalitet, der truer med at absorbere dem, lader den dem handle med...hverandre» (Levinas, 1961/2020, s. 218). Det er ansvarligheten overfor den Andre som utgjør selve fellesskapets opprinnelighet, den ansvarlighet som muliggjør samhandlingen, samarbeidet og samlivet. Levinas kaller dette *broderskapet*, og skriver at det å være menneskelig innebærer nettopp å være del av broderskapet. Broderskapet er det menneskelige fellesskap, som grunnlegges i språket, som ikke utgjør artens enhet (1961/2020, s. 210). Artens enhet er den totaliteten, som truer med absorberingen, som vi eksisterer i, som biologisk art, «den felles funktion, som menneskene kan udøve i verden som totalitet, gjør det muligt at tillægge dem et fælles begrep» (1961/2020, s. 210). Menneskets fellesskap, broderskapet, er at enhver i sin egne

singularitet referer til seg selv (1961/2020, s. 211). Det andre konseptet i forbindelse med pluralismen er *den tredje*.

4.11.2 Den tredje

Et kritisk aspekt ved pluralismen er dets forhold til den tredje—andre individer eller grupper som eksisterer i det sosiale rommet vi deler med den Andre; den felles delte verden. Levinas' konsept om den tredje er både metaforisk og meningsfullt, da det innfører en videre utforskning av den etiske dimensjonen for ansvarlighet i relasjoner mellom individer og kan betraktes som en videreføring av den Andre.⁹ Ved å anerkjenne den Andres unikhet, må man samtidig ta hensyn til den tredjes tilstedeværelse og deres krav om rettferdighet og anerkjennelse (Levinas, 1961/2020, s. 210). Det er essensielt å påpeke at den tredje innehar en upersonlig tilstedeværelse i møtet med den Andre. Den tredje flytter den etiske relasjonen fra asymmetri til symmetriske relasjoner; fra det etiske til det moralske (1961/2020, s. 209). Med introduksjonen av den tredje, beveger vi oss nå over til det domenet hvor likhet, rettigheter, normer, lover, regler og strukturer eksisterer—samfunnet og rettferdigheten.

4.11.3 Rettferdigheten

I denne konteksten blir spørsmålet om rettferdighet og fordeling av ressurser og muligheter mer sentralt enn i relasjonen mellom to. Hvordan kan ivaretagelsen av det etiske ansvaret overfor den Andre samtidig ta hensyn til behovene og kravene fra den tredje? Levinas (1961/2020) understreker betydningen av å utvikle et rettferdig og inkluderende samfunn der alle individers unikhet og frihet respekteres og anerkjennes, og dette samfunnet er nettopp det han kaller broderskapets fellesskap (s. 211).

For å oppnå broderskapet må balansen mellom individuell etisk ansvarlighet for den Andre og det solidariske kollektive ansvaret opprettholdes. Dette innebærer å søke løsninger som ivaretar alles behov og interesser samt fremme samtaler som tar hensyn til pluralismen av unike individers perspektiver (Levinas, 1961/2020, s. 215). Intersubjektivitet er nøkkelen her, ettersom den anerkjenner de komplekse relasjonene som eksisterer mellom individer og grupper i samfunnet.

Levinas' pluralisme krever at vi respekterer den Andres unikhet og frihet, samtidig som vi tar ansvarlighet for alle individers behov og krav. Dette perspektivet gir et grunnlag for å navigere gjennom det komplekse etiske og moralske landskapet vi møter i en verden preget av, nettopp, ulikheter og forskjeller. Rettferdigheten i pluralismen er ikke en aksept eller enighet, en «universalitets likevekt» (Levinas, 1961/2020, s. 243). Rettferdigheten oppfordrer heller til å gå

⁹ Fascinerende hvor allegorisk treffende dette er på norsk, fra konseptet om den Andre til den Tredje (som i en relasjon mellom to, til å inkludere den tredje (fjerde, femte, sjette...)).

videre enn rettferdighetens linje (1961/2020, s. 243) og gjøre mer for den Andre enn det den Andres fordring stiller oss ansvarlig for, noe som reflekterer den intersubjektive dynamikken i menneskelig samspill.

4.12 Gjeninstitusering av samfunnet gjennom etikk

Det er altså å forstå slik at det i pluralismen er det etiske aspektet—som er det fundamentale aspektet—som bygger broer mellom individer, og derav mellom etiske kodekser. Jeg vil om litt vende tilbake til nettopp denne koblingen til etiske kodekser. Før dette vil jeg som en siste del for denne gjennomgangen av *Totalitet og Uendelighet* vise nærmere hvordan en gjeninstitusering av samfunnet kan skje med Levinas' etiske filosofi. Dette vil jeg vise ved å først utdype hvordan hans etikk utfordrer totaliserende tendenser i samfunnet. Ut ifra en slik klargjørelse kan vi se konturene av hvordan et inkluderende og rettferdig samfunn bærer preg av etisk ansvarlighet. Jeg vil eksemplifisere det samfunnsmessige ved å vise til hvordan Levinas forklarer nødvendigheten av institusjoner, og trekke inn pedagogiske-institusjonell kontekst. Deretter vil jeg se på potensialet etikken har for å overkomme totaliteter.

4.12.1 Etikk som utfordring av totaliteter

Gjeninstitusering av samfunnet gjennom etikk innebærer en forståelse av Levinas' etiske filosofi som påvirkning av samfunnet. Som vi har sett gjennom denne beskrivelsen av Levinas' filosofi så langt er etikken Levinas legger frem i *Totalitet og Uendelighet* en utfordring til totaliserende tendenser i samfunnet fordi den vektlegger den enkeltes respekt og ansvarlighet for det absolutt annet—den Andre. Totaliteten refererer til en måte å tenke på og forholde seg til verden og andre mennesker der alt reduseres til det Samme. Forskjeller blir rett og slett oversett og den Andres unikhhet ignorert. Uendeligheten, derimot, representerer en åpenhet og respekt for det helt Annet, for det som ikke *kan* reduseres til det Samme.

Totaliteter oppstår dermed når vi prøver å forstå og kontrollere verden utelukkende gjennom våre egne kategorier og begreper. Når vi forsøker å nyte *alt* det som er Annet. Dette fører til en reduksjon og forenkling av den komplekse virkeligheten og blir til et simpelt forsøk på å underordne selv det helt Annet (som vi har sett Levinas henviser til den Andre), til en kategori som kan assimileres i selvet. Levinas hevder at denne totaliserende tendensen er svært problematisk fordi den undertrykker unikhhet og mangfold, samtidig som den fremmedgjør den Andre. Ved å plassere den Andre i sentrum i filosofien sin utfordrer Levinas slike tendenser. Den Andres sårbarhet og krav på respekt og anerkjennelse er symbolisert gjennom begrepet ansikt. Ansiktet som appellerer direkte til individets etiske ansvarlighet og krever en umiddelbar respons.

Denne forståelsen har implikasjoner for hvordan samfunnet organiseres og fungerer. Ved å utfordre totaliserende tendenser, oppfordrer Levinas' etikk til et mer inkluderende og rettferdig samfunn, hvor hvert individ blir verdsatt og respektert for sin unikhhet. Den enkeltes rett til å uttrykke sin egen kultur, sin egen identitet, sine egne verdier, uten å bli marginalisert eller ekskludert fra samfunnet er essensielt ut ifra Levinas' forståelse. En slik forståelse bidrar til gjeninstitusjonering av samfunnet gjennom etikk, og bidraget består brobygging mellom individer med/ og ulike etiske kodekser, og skaper dermed et samfunnet preget av oppriktig samarbeid; et broderskap. Levinas' konsept om samtalen viser hvordan vi på et fundamentalt nivå kan bygge bro mellom ulike etiske kodekser og individer, og kan være et verktøy for å endre eksisterende maktstrukturer i institusjoner og politiske systemer som fremmer totaliserende tendenser og undertrykkelse av minoriteter.

4.12.2 Etikk for et inkluderende og rettferdig samfunn

Vi kan nå undersøke hvordan et inkluderende og rettferdig samfunn, på bakgrunn av Levinas' etikk, kan ta form gjennom ansvarlighet for den Andre. Innledningsvis til teoridelen og Levinas' filosofi viste jeg hvordan Levinas referer til krigen for å beskrive politikken og totaliteten samfunnet løfter. Individet i krigen bærer ikke våpenet, men det er våpenet som bærer individet, sier Levinas (1961/2020, s. 12). Med dette setter Levinas utgangspunktet for helle dette verk, og hevder på sin særskilte allegoriske måte at idéen om individet—eller «krigeren»—erstatte individets selv (1961/2020, s. 12). I løpet av denne redegjørelsen av Levinas' filosofi har jeg videre vist hvordan Levinas løsriver seg fra en idealistisk forståelse av individet, og lener seg mot konseptet om ansvarlighet for den Andre. I politikken innebærer dette å sette den Andres interesser i sentrum for politiske beslutninger. Pluralismen og mangfoldet i samfunnet gjør oss ansvarlige for den Andre, og dermed også for den tredje—vi har ansvarlighet for alle.

Levinas vender ofte tilbake til et sitat fra Dostojevskijs roman *Brødrene Karamazov* (1880/2015). I denne romanen er det et kapittel hvor starets Zosima, en sentral skikkelse i klosteret der én av de tre brødrene Karamazov—Aljosja—er novise, reflekterer over sin oppvekst. Han forteller om sin avdøde bror Markel, som hadde stor innflytelse på ham, spesielt i forbindelse med medmenneskelig ansvarlighet. Det er i denne konteksten at Markel sier til sin mor: «hver og en av oss er skyldig overfor alle i alt, og jeg mer enn alle andre» (Dostojevskij, 1880/2015, s. 363). Levinas vender ofte tilbake til dette sitatet¹⁰ fordi det samsvarer med Levinas' filosofi hvor ansvarligheten strekker seg utover og forbi kun den Andre. I Levinas' syn kan vi ikke legge skyld på

¹⁰ Se for eksempel Levinas, 1987/1993, s. 44; 1974/1998, s. 146; 1991/2017, s. 93; 1982/2022, s. 97; Robbins, 2001, s. 100, for å nevne noen.

andre for lidelser i verden; jeg er ansvarlig selv om jeg ikke direkte er tilknyttet årsaken til lidelsen, eller den som lider. Markel fortsetter: «jeg vet ikke riktig hvordan jeg skal forklare dette, men jeg føler at det er slik, føler det så sterkt at det gjør vondt» (1880/2015, s. 363)—en kan trygt si at Levinas har tatt på seg oppdraget i å forklare Markels følelse i sin filosofi.

Levinas' fokus på individets etiske ansvarlighet for den Andre og den tredje, samt intersubjektivitet, kan ha implikasjoner for hvordan hans etikk kan støtte oppunder et inkluderende og rettferdig samfunn. Ved å utfordre totaliserende tendenser, søker Levinas' etikk til en høyere grad av verdsetting og respekt for hver enkeltes unikhhet. Intersubjektivitet fremmer forståelse og respekten for den enestående posisjonen og perspektivet til hver enkelt, noe som bidrar til et mer inkluderende samfunn. En slik opphøyelse av ansvarligheten til å gjelde alle ser vi i Levinas' konseptualisering av broderskapet, hvor det å «være solidarisk med alle andre, konstituerer den sociale orden» (Levinas, 1961/2020, s. 280). Det er i et slikt samfunn hvor viet allerede rommer ansikt-til-ansikt forholdet. Det er gjennom samtalen at broderskapet bygger broer mellom individer og ulike etiske kodekser, og gjenfinner et fundamentalt nivå for rettferdighet i ansvarlighet.

Dette kan for eksempel skje gjennom å utvikle politiske programmer som sikrer like muligheter for alle samfunnsgrupper, styrke rettigheter til sårbare individer og grupper, fremme inkluderende og rettferdig politiske prosesser som inkluderer alle. Fokuset er på å skape et samfunn som er rettferdig og inkluderende for alle. Ved å omfavne Levinas' filosofi og konsept om intersubjektivitet i broderskapet kan samfunnet vi lever i idag bevege seg mot en fremtid hvor hver enkelts unikhhet blir respektert og hyllet. Intersubjektivitet, i en pedagogisk-filosofisk kontekst, styrker idéen om at alle perspektiver og erfaringer har verdi og bør inkluderes i samtalen for å forme et mer inkluderende og rettferdig samfunn.

4.12.3 Institusjonene

Vi så på hvordan Levinas' etikk kan gjeninstitusjonere samfunnet, men samfunnet består ikke kun av etiske forhold, det består også av institusjoner. Hvilken betydning har institusjonene for Levinas? Vil ikke institusjoner, som staten eller loven, begrense individets frihet ved å universalisere og generalisere innenfor totalitetens grenser? Det er dette begrepet, frihet, vi først må ta for oss her. For Levinas er individets frihet betinget av en organisering av naturen og samfunnet (Levinas, 1961/2020, s. 239). «Friheten kan ikke realiseres uten for de sociale og politiske institusjoner, der giver friheden den friske luft, som er nødvendig for dens utfoldelse» (1961/2020, s. 239). Det er i samfunnet institusjoner at friheten må innskrives som «hogd i sten», og slik ivareta menneskets singularitet utenfor den totalitet som det inngår i (1961/2020, s. 240). Dette betyr ikke at frihetens institusjonelle eksistens er det fundamentale, snarere tvert imot: Levinas mener her at

samfunnets institusjoner må forvalte og ivareta de unikes unikheter, frihetens utgangspunkt (1961/2020, s. 240).

Institusjoner har med andre ord et potensial til å fasilitere den etiske relasjonen med den Andre. Institusjoner kan selvfølgelig komme til å bli totaliserende og reduserende—dette ser vi tydelig i modernitetens historie, og spesielt i fremveksten av radikale politiske ideologier som fascisme, kommunisme, nasjonalisme et cetera—, men på den annen side kan institusjoner også opprette rommet hvor etiske relasjoner får plass. Gjennom å anerkjenne den Andres singularitet og å respondere på den Andres behov og interesser, kan institusjonene i samfunnet forvalte det etiske. Det er fordi selve institusjonene, samfunnet, den sosiale orden, der hvor *viet* allerede rommer ansikt-til-ansikt forholdet, er en bebyggelse på det etiske forholdet—som er godheten par excellence—at individet er sikret et liv som ikke forsvinner i totalitetens reduseringer (Levinas, 1961/2020, s. 280).

Det viktig å vurdere begrensningene i Levinas' etikk når den forsøkes anvendt i institusjonelle sammenhenger. Dette er noe Nortug (2013) har belyst i pedagogisk sammenheng. Hun peker på hvordan et overdrevent fokus på ansvarlighet for den Andre kan føre til at man overser bredere systemiske utfordringer som krever kollektiv handling og politiske endringer (Nortug, 2013, s. 263). Det er viktig å adressere slike bekymringer og utforske alternative måter å balansere individets etiske ansvarlighet med behovet for inkluderende og rettferdige institusjonelle retningslinjer, som i læreplanverk, rammeplaner, styringsdokumenter og så videre. For anvendelsen av Levinas' filosofi kan, som vi skal se (5.4), bli kritisert for å bli normativ og ensrettet.

Uavhengig, kan vi se konturene til eksempler på pedagogisk arbeid som fremmer levinasisk etikk. For eksempel kan pedagoger arbeide for å skape et miljø som respekterer og verdsetter hver enkeltes unikheter, fremme følelse av tilhørighet og sikre at et mangfold av perspektiver er representert og hørt. Utdanningsinstitusjoners arbeid med å utvikle retningslinjer som fremmer nettopp mangfold, inkludering og rettferdighet i tråd med Levinas' forståelse kan innebære å tilby ekstra støtte til elever fra utsatte bakgrunner, implementere tiltak mot diskriminering. Oppmuntring til samarbeid og dialog mellom individer fra ulike kulturelle grupper fremmer nettopp dette. Det er desto viktigere at de som har ledelsen, for eksempel læreren, politikeren, dommeren, innehar disse etiske forståelsene selv. Det dreier seg nemlig ikke om å gjøre det loven sier, det universelle og allmenne, men snarere om å gjøre *mer* (Levinas, 1961/2020, s. 243). Ved å inkludere ressurser fra ulike kulturer, samt å utforske ulike pedagogiske metoder og tilnærminger som kan være mer inkluderende for ulike bakgrunner, bevares individets frihet utenfor menneskets (1961/2020, s. 240).

4.12.4 Etikk overkommer totaliteter

Totaliserende tendenser i samfunnet kan altså utfordres av Levinas' etikk. Denne forståelse av individet som fundamentalt etisk og derav ansvarlig for det helt Annet—den Andre—plasserer den Andre i sentrum og utfordrer jegets egeninteresse og kontroll som leder til disse totaliserende tendensene. *Totalitet og Uendelighet* presenterer etikkens utfordringer hvor totalitet referer til en måte å tenke og forholde seg til verden og andre mennesker på, hvor alt reduseres til det Samme. Etikken utfordrer totaliteten som overser forskjeller og ignorerer den Andres unikhet.

I *Otherwise than Being*, boken som av flere ansees som Levinas' andre magnum opus, utdyper Levinas dette perspektivet, og utdyper idéen om transcendens som et uttrykk gjennom den Andres fordring. Før jeg ser nærmere på dette og supplerende publikasjoner av Levinas for å utdype hans filosofi vil jeg gjøre en rask oppsummering med utgangspunkt i *Totalitet og Uendelighets* siste del.

4.13 Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg gjøre en konsis oppsummering av de viktigste aspektene ved Levinas' filosofi som jeg har gjort rede for så langt. Jeg vil utdype noen av konseptene vi har sett på senere, men for nå er det nødvendig med en oppsummering av dette verket.

Totalitet og Uendelighet (1961/2020) presenterer en radikal kritikk av den tradisjonelle vestlig filosofi og foreslår et alternativt perspektiv, ikke bare innen etikk, men også innenfor subjektivitet, intersubjektivitet og ontologi. Verket understreker betydningen av alteritet, transcendens og ansvarlighet i etiske relasjoner og utfordrer dominerende marginaliserende diskurser og praksiser som ekskluderer den Andre, både idag og i 1961. *Totalitet og Uendelighet* er et komplekst verk, og jeg har utelatt enkelte emner fra boken i denne gjennomgangen av hensyn til omfanget. Imidlertid mener jeg at de viktigste aspektene ved Levinas' argumentasjon er presentert her.

(i) Kritikk av tradisjonell ontologi: Levinas argumenterer mot den tradisjonelle ontologien, som understreker det Samme og ignorerer forskjeller og annethet hos den Andre. Dette synet reduserer den Andre til et objekt for kunnskap og overser den etiske dimensjonen.

(ii) Etikk som første-filosofi: Levinas setter den Andre i sentrum og hevder at subjektiviteten er grunnlaget for etisk handling. Den etiske relasjonen med den Andre er ikke basert på politikk eller sosiale kontrakter, men emergerer fra den Andres tilstedeværelse og sårbarhet.

(iii) Ansiktet: Levinas vektlegger den fysiske kroppen og spesielt ansiktet som uttrykk for selvet. I ansikt-til-ansikt med den Andre uttrykkes sårbarhet og det helt Annet, noe som fordrer en respons av ansvarlighet for den Andre.

(iv) Frihet og ansvarlighet: Frihet er en fundamental og ontologisk tilstand som stammer fra den etiske relasjonen med den Andre. Våre etiske handlinger er karakterisert av en asymmetri og forpliktelse.

(v) Transcendensen: Den Andres alteritet er en måte å utfordre totaliserende tendenser i ontologien og anerkjenne det uendelige og helt Annet hos den Andre. Jeget transcenderer seg for selvet, som så å si er gissel for den Andres uendelighet.

Gjennom disse essensielle punktene, fremhever Levinas viktigheten av å reevaluere vår forståelse av subjektivitet og etikk i lys av den Andres alteritet. Ved å plassere den Andre i sentrum for filosofisk refleksjon og anerkjenne deres fundamentale rolle i vår eksistens, kan vi arbeide for å skape et mer inkluderende og rettferdig samfunn som respekterer den enkeltes unike bidrag og verdighet.

4.14 Oppklaringer

Totalitet og Uendelighet er et svært dyptgående og innsiktsfullt verk som setter fundamentet for hele Levinas' filosofiske prosjekt. Verket krever omfattende forforståelser av filosofi fra leseren siden Levinas i høy grad unngår å referere til de filosofiske verkene han henviser til, og heller forventer at leseren har den nødvendige historiske og intellektuelle innsikten til å forstå idéene som legges frem. Eksempler på dette er hvordan Levinas snakker om konseptet kjærlighet ut ifra Platons *Symposium* (ca. 370 fvt./2020) og *Faidros* (ca. 370 fvt./2020), Descartes' *Meditasjoner* (1641/2010), Heideggers *Væren og Tid* (1927/2006). Bokens kompleksitet, og det poetiske språket, har ført til at de idéene som presenteres ofte ansees som utgangspunktet for Levinas' filosofi. Selvom Levinas publiserte tekster før dette verket som omhandlet det etiske, er det først i denne boken at trådene virkelig samles.

Levinas' etiske filosofi kritiserer tradisjonell ontologisk forståelse, og han argumenterer for at etikk kommer *før* ontologi. Videre argumenterer han for at subjektivitet og ansvarlighet er grunnleggende for etisk handling. I dette kapittelet vil jeg søke å klarlegge noen av de mest sentrale konseptene i Levinas' filosofi.

For det første vil jeg undersøke hvordan Levinas videre utdyper hvordan etikken kommer *før* ontologien. Dette kan virke forvirrende for noen lesere, ettersom det løfter en del spørsmål angående etikk som pre-eksisterer selve væren, og hvordan vi kan forstå denne etiske dimensjonen. Hvordan kan man i det hele tatt forstå en væren som er *før* selve væren som sådan? Dette er en åpenbar respons på Levinas' etikk vi har sett på så langt, og det vil derfor være nødvendig å se nærmere på hvordan Levinas beskriver subjektiviteten og den etiske relasjonen med den Andre. I

forbindelse med dette er individets ansvarlighet og den uunngåelige relasjonen til den Andre fundamentalt for etisk handling.

Et annet viktig konsept jeg ønsker å oppklare mer er *transcendens*. I *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020) beskriver Levinas transcendensen som en måte å anerkjenne det uendelige og det radikalt Annet hos den Andre, og utfordrer, som vi har sett (3.2.3 og 4.3), med dette de totaliserende tendenser som ontologien, jegets egeninteresse og selvopptatthet medfølger. Den Andres nærvær blir essensielt i denne avklaringen siden dette er et konsept som Levinas legger til grunn for transcendensen. Gjennom en analyse med Levinas' senere verker vil jeg tydeliggjøre hvordan dette konseptet utdypes og utvider forståelsen av transcendens og nærhet.

4.14.1 Etikk før ontologi

Det er forståelig at konseptet om etikk som *før* ontologi kan virke forvirrende, og dette segmentet vil forsøke å klarlegge denne idéen. Som tidligere diskutert i kapittelet *Subjektivitet, jeget og selvet* (4.4), befinner jeget seg som konstant i en ontologisk relasjon til sine omgivelser. Jeget assimilerer og integrerer det som er Annet i verden inn i sin egen forståelse, til det Samme (Levinas, 1974/1998, s. 113-114). Når den Andre kommer tilsynet, og forstyrrer denne prosessen—som nytelsen av...—er det subjektiviteten som blir henvist, noe som skaper en forbindelse med den Andre og muligheten for ansvarlighet.

Ifølge Levinas (1974/1998) er jeget alltid i akkusativ, og han uttrykker at «the word *I* means *here I am*, answering for everything and everyone» (s. 114). Dette innebærer at jegets *jeg* alltid er en respons til noen, noe som fører til at jeget ikke er en tilbakevending til seg selv, men en utlevering av seg selv til den Andre (Levinas, 1961/2020, s. 54). Individet eksisterer gjennom og for den Andre uten å være fremmedgjort, men heller inspirert (Levinas, 1974/1998, s. 114). Individet kan ikke være fremmedgjort i det etiske møtet fordi det er kun jeg som har ansvarligheten. Alle andre kan byttes ut med meg, men ingen kan byttes ut med meg. Dette betyr hovedsakelig at individet er en passiv mottager av selvet (1974/1998, s. 113-114).

Individets etiske dimensjon er skjør, fordi det er et valg individet kan ta. Individet kan velge å ikke handle etisk for den Andre og ignorere den Andres krav, selv om dette kan være psykologisk utfordrende. Å vende blikket fra en lidende er ikke en enkel handling, noe alle som har møtt et gråtende barn kan kjenne seg igjen i. Imidlertid er konfrontasjonen med den Andre ikke en konfrontasjon med en person (etymologisk fra latin *persona*; ansiktsmaske; rolle i skuespill (NAOB, u.å.)), men med et ansikt (Levinas, 1961/2020, s. 190).

I boken *Etik og Uendelighet* (Levinas, 1982/2022) utdyper Levinas betydningen av ansiktets autoritet (s. 79-80). Denne boken inneholder en samtale mellom Levinas og filosofen

Philippe Nemo, som har publisert en rekke filosofiske og politiske tekster om blant annet utdanning, spesielt i Frankrike. I denne samtalen stiller Nemo et spørsmål til Levinas om hans kritikk av ontologien, en nøytral ontologi fremmet av Heidegger, utgjør selve grunnlaget for etikken (1982/2022, s. 86). Nemo spør hvordan «De definerer etik? For etikken består jo af regler, og disse regler skal vel udarbejdes?» (1982/2022, s. 86).

Levinas svarer at hensikten hans er ikke å definere etikk, men snarere å finne etikkens mening (Levinas, 1982/2022, s. 86). Dette er nettopp det som *Totalitet og Uendelighet* illustrerer—etikken fundament, ikke dens definisjon eller effekt. Persona kommer dermed etter etikken, og det er denne utviklingen over etikken som leder individet inn i totaliteter og til å påta seg identitet. Å identifisere seg, innebærer nettopp det å gjenkjenne seg selv i noe ytre (Levinas, 1961/2020).

Konseptet om etikk som *før* ontologi kan virke forvirrende i *Totalitet og Uendelighet*, men som jeg har forsøkt å vise her utdyper og tydeliggjør Levinas dette konseptet i senere utgivelser ved å vise hvordan jeget er i en kontinuerlig ontologisk relasjon med sine omgivelser og hvordan det etiske møtet oppstår gjennom denne relasjonen. Levinas argumenterer for at individets etiske dimensjon er fundamental, men samtidig skjør og at ansiktets autoritet er sentralt i denne prosessen. Ved å utforske denne idéen ytterligere kan vi få en bedre forståelse av etikkens fundament og hvordan det relaterer til individets identitet og ansvarlighet. Subjektiviteten er på denne måten innovervendt, og betinger altså den Andre—noe som for øvrig tydeliggjøres i tittelen til hans andre hovedverk: *Otherwise Than Being or Beyond Essence*, det er noe annet enn væren, væren får sin essens utenfra seg selv. Reduksjonistiske tilnærminger som tar utgangspunkt i det Samme og totaliteter neglisjerer dermed den Andre, noe Levinas hevder er et feilgrep. Det er det unike hos den Andre som legger grunnlaget for at det kan eksistere et fellesskap i det hele tatt.

Det er på denne måten at Levinas' filosofi krever en bevegelse vekk fra ontologien og over til etikken; fra det Samme til det Annet; fra egeninteresse til ansvarlighet. Den utfordrer oss til å se bortenfor det vi allerede har kjennskap til, og til å åpne oss for den Andre og ta ansvar. Denne utfordringen er altså med et utgangspunkt i at mennesket ikke er fundamentalt ontologisk, men fundamentalt etisk. La oss nå tydeliggjøre transcendenten hos Levinas.

4.14.2 Den Andres transcendent og nærhet

Ikke bare utfordres tradisjonell ontologisk forståelse hos Levinas, men også tradisjonell forståelse av transcendenten. Tradisjonelt i vestlig filosofi har dette konseptet beskrevet et fokus på å overskride begrensningene av menneskelig kapasitet eller møtet med noe guddommelig. Som vi har sett i gjennomgangen og beskrivelsen av *Totalitet og Uendelighet* har konseptet om transcendent hos Levinas heller sine røtter i det interpersonlige, eller det intersubjektive (Levinas,

1961/2020, s. 32). Transcendensen oppstår i ansikt-til-ansikt møtet med den Andre. Når den Andre kommer tilsynet blir jeget konfrontert med den uendelige alteritet eller annethet som ikke kan reduseres til jegets beskrivelser, den Andres unikhet unngår mitt grep—bokstavelig talt. Den Andre transcenderer jegets kategorier og utfordrer jegets egeninteresse og kontroll; transcendensen er altså faktisk, det er en bevegelse som faktisk skjer (Levinas, 1974/1998, s. 5). Å beskrive transcendensen som faktisk setter konseptet i opposisjon mot tidligere forståelser, fordi det ikke er en overskridelse av individets begrensninger innenfor en totalitet, som hos Hegel, men et fenomen som oppstår i møtet med den Andre (1974/1998, s. 188-189).

I den etiske relasjonen fordrer den Andre implisitt. Det er ansiktet, dets uttrykk og sårbarhet, som beordrer en respons og ansvarlighet. Dette kallet på ansvarlighet er ikke basert på forhåndsbestemte moralske maksimer fra etiske kodekser, men er basert kun på den nakne tilstedeværelsen av den Andre. Denne tilstedeværelsen er det Levinas omtaler som *nærhet* (1974/1998, s. 100).

Konseptet nærhet skal ikke forstås som en distanse, en målbar enhet; «[it] cannot be reduced to any modality of distance or geometrical contiguity» (Levinas, 1974/1998, s. 100-101). Nærhet er et anarkisk forhold—det vil si et forhold uten autoritativ myndighet og makt—med den Andre uten noen form for prinsipper, regler, dogmer, eller lover til veiledning; uten noen idealer (1974/1998, s. 100). Nærheten har hverken en ende eller et mål, slik en distanse har. Individet har et ansvar for den Andre i nærheten, og desto mer jeg responderer på den Andres fordring desto mer ansvarlig blir jeg; jo mer jeg nærmer meg den Andre, desto lenger unna er jeg (1974/1998, s. 93). Det er denne stadig økende «gjelden» som er det uendelige ved ansvarligheten.

Nærheten er altså selve tilstanden som gjør transcendensen mulig. Nærheten til den Andre i ansikt-til-ansikt møtet fordrer en etisk respons som møter den Andres behov. Transcendensen, som diskutert over, er bevegelsen forbi og forut jegets egeninteresse og begrensningene i å omfavne den uendelige alteritet hos den Andre. Den er realisert gjennom etisk ansvarlighet for den Andre, som stammer fra den Andres nærhet i ansikt-til-ansikt møtet. Slik sett er transcendens og nærhet sterkt tilknyttete konsepter.

Begge disse konseptene skal jeg vende tilbake til senere. De kommer til å få en sentral rolle når vi skal se på hvordan pedagogikken kan gagne av en opplyst forståelse av Levinas' filosofi fordi de er svært metafysisk og abstrakte konsepter som kan være vanskelig å implementere i en materiell etikk. Som vi skal se (5.3), implementerer Gert Biesta aspekter ved Levinas' filosofi i en subjektivitet-orientert pedagogikk, men en dypere forståelse av de sentrale metafysiske aspektene i Levinas' filosofi er nødvendig for en mer omfattende anvendelse i pedagogisk kontekst.

4.15 Supplerende oppklaringer

Som vi har sett har transcendensen og nærhet sentrale roller i Levinas' metafysiske tilnærming til etikk. De understreker selve det at etikken er *før* ontologien og fremhever det metafysiske aspektet i Levinas' tenkning som konkret og erfart. Jeg vil i dette kapittelet legge frem et par supplerende oppklaringer som Levinas' konseptualiserer på kontroversiell måte. Disse konseptene er *substitusjon*, *ansiktets etikk* og *den tredje*. Som vi så (4.11) i *Totalitet og Uendelighet* har den tredje en sentral rolle for pluralismen og for samfunnet. Det vil være nødvendig å utdype dette noe mer ved å se nærmere på hva den tredje faktisk er i Levinas' senere verker. De to første begrepene introduseres noe vagt i *Totalitet og Uendelighet*, og jeg vil derfor nok en gang ty til supplerende litteratur fra Levinas. Som i forrige kapittel vil jeg her anvende *Otherwise Than Being, or Beyond Essence* og *Entre Nous*. Mot slutten vil jeg trekke noen paralleller til pedagogiske kontekster før vi beveger oss mot en diskusjon og drøftelse av Levinas' implikasjoner for pedagogikk.

4.15.1 *Substitusjon*

I Levinas' filosofi er substitusjon et sentralt konsept som er nært tilknyttet hans forståelse av etikk og ansvarlighet. Substitusjon referer til idéen om at individet, i møtet med den Andre, tar på seg ansvarligheten for den Andres lidelse og velvære, og på denne måten substituerer seg selv for den Andre i en etisk forstand (Levinas, 1974/1998, s. 126). Levinas (1974/1998) skriver: «*My substitution—it is as my own that substitution for the neighbour is produced. The Mind is a multiplicity of individuals. It is in me—in me and not in another...—that communication opens*» (s. 126). Substitusjonen er kun min egen, fordi det er *jeg som substituerer*. Dette må derfor ikke forveksles med empati, som er muligheten til å forstå og dele den Andres følelser. Empati innebærer en anerkjennelse av den Andres opplevelse som resonnerer med min opplevelse. Substitusjon derimot er av en mer radikal art fordi den bunner i at jeg er fundamentalt ansvarlig for den Andres usikre fremtid. Den går forbi en simpel forståelse av den Andres opplevelse; det er en etisk obligasjon som transcenderer forståelsen og kan derfor ikke plasseres innunder det Samme. Det er *min* substitusjon (1974/1998, s. 126).

Dette konseptet, hvor individet setter seg selv i den Andres sted, er viktig for å forstå hvordan Levinas' filosofi har relevanse i pedagogikken fordi det understreker den etiske dimensjonen i lærer–elev-forholdet. Ved å ta på seg ansvaret for den Andre, substituerer læreren seg selv for eleven og anerkjenner elevens unike behov og annethet, noe som krever en åpen og responsiv holdning i undervisningssituasjoner. Dette vender vi tilbake til senere, nå er det nødvendig å avklare ansiktets etikk og den tredje.

4.15.2 Ansiktets etikk og den tredje

Begge disse konseptene har vi sett i *Totalitet og Uendelighet*—de er faktisk blant hovedelementene i denne boken. Derfor er konseptene paradoksalt nok enkle å forstå i sin bokstavelige forstand, samt komplekse i sin metaforiske betydning. Det er derfor nødvendig nå å oppklare disse fordi de vil få stor betydning for den senere drøftelsen og diskusjonen av Bauman og Biestas forståelse av samfunn og institusjoner som påvirket av Levinas' filosofi.

Ved at individet relaterer seg til andre værenere i verden betyr at individets forståelse finner mening hos dem i lys av at de er værenere. På denne måten er forståelse en navn-giving (Levinas, 1991/2017, s. 8). Det betyr at individet ser et annet menneske og tilgir det et begrep, nemlig at «det der er en væren». Dette er en god måte å forklare hvordan Levinas ser på forståelse som en voldshandling, fordi jeget reduserer den Andre til noe den Andre ikke kan romme. Som om jeget presser den Andre inn i en trang boks. Det er dette jeget gjør i sin nytelse av.... Dette er måten individet eksisterer ontologisk; det er på dette «nivået» Heidegger opererer. Levinas skriver at en slik handling følger av at individet ikke har sett den Andre rett ovenfor; «I have not looked straight at him. I have not looked him in the face» (1991/2017, s. 8).

Ansiktets tilsynekomst er en presentasjon av en egen identitet i seg selv, det manifesterer seg selv på sine egne vilkår, uten et konsept (Levinas, 1991/2017, s. 28-29). Det er denne opplevelsen som fordrer en handling, fordi, som vi så i *Totalitet og Uendelighet* (se 4.5.3) er ansiktet et uttrykk for individets nakenhet, dets skjørhet, dets sårbarhet. Å imøtekomme den Andres ansikt er derfor sensibilitet fordi jeg må respondere på den Andres sårbarhet og ta ansvar for den friheten ansiktet uttrykker (1991/2017, s. 29).

I den etiske relasjonen med den Andres ansikt har individet ingen fast grunn å stå på; det er domenet uten lover og regler, uten noen form for retningslinjer for ansvarlig handling. Individet er så å si på gyngende grunn, og må handle ut ifra sin egne etiske begripelse, siden det er ingen etablerte normer til å veilede handlingene. Ansvarlighet er ubegrenset og betingelsesløs ovenfor den Andre. Hva skjer så med ansvarligheten når den tredje inntreer scenen?

Det primære domenet mellom to, hvor etikken grunnes, brytes totalt idet den tredje inntreer scenen (Robbins, 2001, s. 193). Det er umulig å bevare ansikt-til-ansikt relasjonen i pluralismen fordi man beveger seg vekk fra det veldedige til det politiske, sier Levinas (2001, s. 194). Den tredje som avbryter det veldedige, fordrer også ansvarlighet, hvilket fører til at individet uansett vil gjøre vondt mot den ene eller den andre. Det er her at normer, regler og lover kommer inn i bildet. «It is of itself the limit of responsibility and the birth of the question: What do I have to do with justice?» (Levinas, 1974/1998, s. 157). Det er et spørsmål om bevissthet, svarer Levinas

(1974/1998, s. 157). Rettferdigheten tar form som sammenligning, sameksistens, samtidighet, orden, tematisering, og derav systemer og etiske kodekser.

En kan si at den tredje observerer den ene og den Andres etiske relasjon, og således objektiviserer og dømmer dem som en enhet—som en totalitet. Den tredje setter objektive kriterier og bryter opp asymmetrien. Samfunnet blir etablert, og således blir en symmetrisk konstellasjon. På dette punkt kan vi forstå hvordan humanismen utviklet seg til å danne et bilde av hva det vil si å være menneske og formulerer rettigheter som hver enkelte har krav på. Med inntreden av den tredje gjøres banen altså klar for standarder, normer, lover, etiske regler og domstolen.

5. Drøftelse

Nå som noen av de mest sentrale konseptene og temaene i Levinas' filosofi er belyst, skal disse kobles til pedagogikk. I dette kapittelet vil fokuset ligge på Gert J. J. Biestas pedagogiske filosofi og Zygmunt Baumans sosiologiske filosofi. Førstnevnte vektlegger etikk, ansvarlighet og den unike relasjonen, og har klare paralleller til Levinas' filosofi. Det vil være relevant å analysere sammenhengene mellom Levinas' og Biestas idéer, og hvordan de kan informere og berike vår forståelse av pedagogikk og etikk. Deretter vil Biestas idéer kontrasteres med Zygmunt Baumans sosiologiske filosofi.

Først vil jeg påpeke her at Biesta er relevant for dagens pedagogiske diskurs på grunn av hans kritiske perspektiver på pedagogikkens formål, sterke vektlegging av utdanningens rolle i demokratiet og individets subjektivitet. Biesta er relevant for mange som arbeider innenfor pedagogikk, og er kjent for mange pedagoger. På grunn av hans fokus på utdanningens «vidunderlige risiko», kritiske perspektiver på målstyring og resultat-orienterte pedagogiske tilnærminger, har han fått en sentral rolle innenfor flere av dagens pedagogiske diskurser.

Bauman har også en sentral plass innenfor sosiologien. Hans konseptualisering av en flytende modernitet, en idé som beskriver det moderne samfunnets stadig-endrende forandring og usikkerhet, har blitt en sentral idé innenfor hans fagfelt. Baumans analyser av forbrukersamfunn, globaliseringens konsekvenser og den moderne stats rolle har gitt innsiktsfulle innspill som fortsetter å være relevante innenfor samfunnsvitenskapelige diskurser og forskning.

Jeg vil starte med å gjøre en introduksjon av Biestas *Good Education in an Age of Measurement* (2010/2016), hvor han utfordrer målstyringen i utdanningsinstitusjoner, og argumenterer for en verdi-basert utdanning (Biesta, 2010/2016). Biesta (2010/2016) hevder at dagens fokus på måling undergraver utdanningens etiske og demokratiske formål og at en instrumentell rasjonalitet driver både målbare resultater og standarder (s. 12-13). Utdanning bli således redusert til en liste over tekniske ferdigheter som skal tilegnes, heller enn en helhetlig og verdiladet prosess for individuell og sosial utvikling.

Videre skal jeg se nærmere på hvordan Levinas' filosofi kan underbygge Biestas argumentasjon og styrke hans pedagogiske synspunkt. Samt vil jeg gjøre en vurdering av om en slik anvendelse av Levinas' metafysiske tilnærming til etikk er optimal i pedagogiske sammenhenger. I denne drøftelsen vil jeg også inkludere andre utgivelser fra Biesta, som *Utdanningens Vidunderlige Risiko* (2014) og *Undervisningens Gjenoppladning* (2017/2021).

Etter å ha utforsket Biestas perspektiver, introduseres Baumans idéer, særlig fra hans *Postmodern Ethics* (1993) og *Flytende Modernitet* (2006), for å undersøke hvordan de støtter og/

eller utfordrer Biestas perspektiver. Jeg vil vurdere hvordan Baumans postmoderne perspektiver kan bidra til å klargjøre Levinas' filosofis potensielle rolle både i samfunnsmessige og pedagogiske sammenhenger.

Til slutt vil jeg undersøke hvordan både Biesta og Bauman bruker Levinas' filosofi på ulike måter, og hvordan deres tilnærminger til etikk kan informere pedagogiske tilnærminger til ansvarlighet og intersubjektivitet. Målet med denne drøftelsen er å identifisere potensielle områder for videreutvikling og bidrag til en mer holistisk og etisk tilnærming i pedagogikken. En tilnærming som innebærer en anerkjennelse av individets unikheter og representasjon av en uendelighet; ikke kun et subjekt for utdanning.

5.1 Biestas pedagogikk i samfunn og utdanning

I *Good Education in an Age of Measurement* (2010/2016) kritiserer Biesta utdanningssystemet for dets overdrevne vektlegging på målstyring, standardisme og kvantifiserbare resultater. Biesta argumenterer for at et slikt fokus er drevet av instrumentell rasjonalitet og neoliberale ideologier som til syvende og sist undergraver de etiske og demokratiske verdiene ved utdanning. Nøkkelbegreper til denne boken er konsekvensene av et utdanningssystem som former seg etter økonomiske og statlige behov, en utdanning som vektlegger å videreføre en liste med tekniske ferdigheter til elevene, en mer verdi-basert og helhetlig utdanning. I den følgende drøftelsen vil jeg se nærmere på disse temaene, og undersøke deres relevanse i forbindelse med Levinas' filosofi.

Jeg vil starte med å introdusere hva Biesta mener med målstyring i skolen. Biesta reiser et innledende spørsmål for denne delen: Hva er utdanning *for*? Deretter skal jeg se hvordan neoliberalistiske ideologier ifølge Biesta har fått et fast håndgrep rundt utdanningssystemet. Hvilke følger og konsekvenser har en markedsorientert utdanning? Deretter vil jeg se på hvordan en mer verdi-basert utdanning viser seg hos Biesta. Fra dette siste punktet vil det bli naturlig å se nærmere på Levinas' filosofi i sammenheng, som fører oss videre til å inkludere og dykke ned i Biestas senere utgivelser som utdyper disse perspektivene.

5.1.1 Målstyring og utdanning

Biesta (2010/2016) argumenterer for at dagens utdanningssystem lider under et ensidig fokus på målstyring og resultater. Han kritiserer måten utdanningssystemet neglisjerer og ignorerer utdanningens virkelige formål og verdien av ikke-målbare aspekter. Dette kommer av at samfunnet idag har en reduksjonistisk tilnærming til utdanning; ifølge Biesta (2010/2016) har diskurser rundt god utdanning endt opp i «discussions about the effectiveness of education or on accountability in education—but in fact never addresses the question of good education itself» (s. 2). Utdanning

ansees som å måtte være effektiv i forbindelse med statlige og økonomiske formål, og for å imøtekomme slike effektive praksiser drives utdanningssystemet av en politikk som søker å oppnå god utdanning gjennom tekniske og administrative funksjoner—ikke hva de skal være godt for (2010/2016, s. 2). Statistikk, tabeller, fakta, resultater, er alle eksempler på argumenter som nå i stor grad (om ikke størst) driver politikken, som igjen påvirker utdanning, og a fortiori lærere. Det er det som er målbart som verdsettes.

Utdanning kan ikke sees på som et simpelt middel for å nå bestemte mål og oppnå standarder fordi den vil da overse de etiske og demokratiske dimensjonene. Som vi har sett gjennom den grundige beskrivelsen av Levinas' filosofi er den etiske dimensjonen essensiell i forbindelse med hvordan et eudaimonistisk samfunn kan se ut, men Levinas diskuterer ikke demokrati i like stor grad som Biesta, eller Bauman som vi skal se senere (5.5). Dette er hovedsakelig fordi Levinas ikke vender blikket mot styreformert, eller individuelle politiske væremåter i sin filosofi. Biesta, derimot, gjør nettopp dette, og det er et sentralt poeng i hans filosofi. Det vil derfor være nødvendig å dvele kort ved dette begrepet. Hva er demokrati for Biesta? Og hvilke implikasjoner har hans forståelse av demokrati for målstyring i pedagogikk og utdanning?

5.1.2 Demokrati, pedagogikk og utdanning

Biesta skriver at «the point of democracy, after all, is the inclusion of everyone (the whole *demos*) into the ruling (*kratein*) of society» (Biesta, 2010/2016, s. 110). I forbindelse med utdanning ser han derfor demokrati som en prosess som involverer et samspill mellom det individuelle og det kollektive, mellom frihet og begrensning (2010/2016, s. 113). Det er ikke kun en måte å promotere individuell autonomi, individets selvbestemmelse, men en måte å kultivere ansvarlighet for hverandre og for det større samfunnet. Demokrati i utdanning involverer å anerkjenne viktigheten av mangfoldighet og forskjeller for å skape et rom for dialog og utveksling av ulike perspektiver. Dette betyr at demokratiet i utdanning ikke er et statisk fenomen, men en kontinuerlig prosess hvor ulike stemmer og interesser blir hørt og anerkjent. Biesta (2010/2016) følger tett den franske filosofen Jacques Rancière (1940-) og beskriver videre demokrati som en hendelse hvor demokratisk inkluderte individer transformerer selve demokratiet (2010/2016, s. 120, 121, 125). Demokrati er således prosessuell, og ikke stabil eller statisk. Det er noe individene *i demokratiet gjør*, en frigjøring fra nåværende stabilitet; «Democracy, so we might say, is a «claim» for equality» (2010/2016, s. 121).

Biestas konsept om demokrati i konteksten utdanning fører han altså til idéen om at demokrati ikke bare er et politisk system, men innebærer også en individuell og relasjonell etisk

dimensjon. En dimensjon som utfordrer strukturer i rettferdighetens og emansipasjonens navn (2010/2016, s. 125).

I stedet for å lære barn og unge å bli en «god demokrat», mener Biesta (2010/2016) at det er et annet perspektiv verdt å undersøke, nemlig det å utnytte og støtte oppunder demokratiske hendelser når de oppstår (s. 126). Et slikt perspektiv kan knyttes opp til Levinas' filosofi på to vesentlige måter. For det første vil en slik forståelse av demokrati kreve at individet følger opp ansvarligheten for den Andre. Når den Andre uttrykker eller ytrer sitt perspektiv, er dette, som vi har sett (se 4.5.3 og 4.10), en leveranse av et unikt individs perspektiv. Individet er forpliktet i sin ansvarlighet til å ivareta og støtte den Andre gjennom dennes ytringer, som er uttrykk for sårbarhet. Hvis ansvarligheten forsømmes, ignoreres eller forkastes handler individet innenfor en egeninteresse og totalitets-tenkning og utøver vold over den Andre ved å ekskludere den Andre fra den felles delte verden som språket åpner opp. Den Andres ansikt representerer det helt Annet og en absolutt unikhet som individet har ansvarlighet for å respondere på dennes ytring av behov og interesser.

For det andre: I en demokratisk kontekst blir denne etiske ansvarligheten for den Andre et fundament for demokratisk praksis og demokratiske hendelser. Biestas vektlegging av å styrke etiske relasjoner mellom individer samsvarer med Levinas' filosofi således. Både Biesta og Levinas, på hver sin unike måte, ser på demokrati som en pågående etisk prosess, i motsetning til en statisk politisk styreform eller situasjon. På denne måten er Biestas konsept om demokrati (2010/2016, s. 110) en praktisk anvendelse av Levinas' filosofi i utdannings- og demokratiske prosesser.

Jeg vil snart komme tilbake til flere slike anvendelser av Levinas' filosofi Biesta gjør. Først vil det derimot være nødvendig å se nærmere på hvordan demokratiet som Biesta konseptualiserer samsvarer i en neoliberalistisk og markedsorientert postmodernitet som har rettet fokuset mot målstyring i utdanning.

5.1.3 Neoliberalisme og utdanning

I lys av demokratiet som et fenomen, som skapes av mennesker i en struktur, som utfordrer rettferdigheten og selve strukturen de er del av, kan vi se hvordan målstyring har fått plass ved å se på konsekvensene neoliberalistiske ideologier har reist seg i samfunnet. Biesta (2010/2016) hevder at slike ideologier har posisjonert individet som helt ansvarlig for sin egen læring (s. 18)—, men presist hva innebærer slike ideologier?

Neoliberalisme referer til politiske og økonomiske ideologier som vektlegger det frie markedet, privatisering, deregulering, og individualisme (Biesta, 2010/2016, s. 55; Apple, 2004, s. 34). Neoliberalisme, fortsetter Biesta (2010/2016), innebærer dermed i utdanningssammenheng at

foreldre—og elever, studenter—anser skolen som en tjeneste staten leverer (s. 56). Derfor settes det krav til hva god utdanning er for *kundene* av denne tjenesten. «The government can ultimately be held accountability for the «quality» of the public services they deliver» (Biesta, 2010/2016, s. 56). Med andre ord, hvis kundene av tjenesten ikke er fornøyde med kvaliteten på tjenesten, vil de rett og slett bytte skole, søke andre alternativer. Eventuelt sendes det inn formelle klager, uttrykk for misnøye, skuffelse, eller lignende, som er et uttrykk for at borgeren således har et valg (2010/2016, s. 54). Dette representerer en *apolitisk relasjon* mellom borger og stat, siden borgeren kan stemme under politiske valg, på hvilke kvaliteter som burde vektlegges i tjenesten staten tilbyr, eller leverer (2010/2016, s. 56). Det er *apolitisk* fordi tjenestens kvalitet er ikke borgerens ansvar, det er statens. Borgeren behøver ikke å delta i meningsfulle politiske dialoger og er ikke med involvert i beslutninger angående utdanningens hensikt. Borgernes eneste ressurs er stemmeseddelen for å uttrykke ønsket preferanser, men dette involverer dem ikke fullt inn i et politisk engasjement.

Neoliberalisme er dermed preget av et kapitalistisk markedsorientert perspektiv. Konkurrerende selskaper og bedrifter drives av økonomisk gevinst, noe som preger hverdagen vår i forbindelse med markedsføring, reklame, produktutvikling og prisfastsetting. Dette har også innvirkning på utdanningssystemet, som Biesta (2010/2016, s. 54-57) viser oss. Fokuset på målstyring og evaluering i utdanningen leder til resultater som kan statistisk vise hvor «god utdanning» tjenesten tilbyr.

Med andre ord kan man si at ansvarligheten til skolen kan fraskrives, og henvises oppover i et hierarkisk system som ender i en politisk prosess. Ansvarligheten til borgeren (eller individet som jeg heretter vil bruke igjen) er samtidig fullstendig individets. Individet er ansvarlig for å velge den tjenesten som tilbyr de beste kvaliteten, på lik linje som individet som forbruker, er selv ansvarlig for å kjøpe den telefonen som passer individets forbruk best mulig.

Etter nå å ha presentert konseptet om ansvarlighet i forbindelse med neoliberalismens innflytelse på utdanningssystemet, er det verdt å se nærmere på hvordan dette konseptet kobles til pedagogikken, spesielt i lys av Biestas pedagogiske filosofi. Biesta (2010/2016) understreker viktigheten av etikk i pedagogikken og argumenterer for at ansvarlighet i utdanning bør ansees som et kollektivt ansvar for vår felles delte verden—*res publica* (2010/2016, s. 72). I det neste kapittelet vil jeg derfor utforske Biestas konsept om ansvarlighet og belyse dette i Levinas' etiske ansvarlighet, som vi har sett tidligere på i [4.5.2](#) teoridelen av denne oppgaven.

5.1.4 Ansvarlighet

I forrige kapittel så vi på hvordan neoliberalisme har influert samfunnet og utdanning, med et fokus på apolitiske forhold mellom individ og stat. Det vil nå være nødvendig å dvele ved

begrepet ansvarlighet i utdanning og hvordan dette relateres til de bredere etiske dimensjonen ved pedagogikken. Biesta presenterer en nyansert forståelse av ansvarlighet i flere av sine utgivelser (2014; 2010/2016; 2017/2021) og knytter det til idéen om en delt, etisk ansvarlighet for en felles verden. Jeg vil derfor undersøke dette konseptet nærmere og dets tilknytning til Levinas'.

Ifølge Biesta (2010/2016) må ansvarlighet i utdanning forstås som et felles ansvar for vår felles verden, samtidig som individet har en individuell ansvarlighet for den Andre. Biesta argumenterer for at dagens vekt på individuell ansvarlighet har promotert neoliberalistiske ideologier, som forstyrrer den kollektive ansvarligheten og viktigheten av å se ansvarlighet for et fellesskapets behov. Ansvarlighet handler ikke kun om å fullføre spesifikke oppgaver eller plikter, men er et kontinuerlig etisk prosjekt som inkluderer en dialog om verdier, hensikter og meninger.

Biesta skiller tydelig mellom to begreper: *Accountability* og *responsibility* (Biesta, 2010/2016, s. 57). På norsk er ikke disse begrepene like adskilte som de er semantisk på engelsk. *Accountability* refererer til det som har med en administrativ ansvarlighet å gjøre, det vil si hvordan individet har et arbeidsmessig ansvar for organisasjonen, ledelsen, økonomi, eller lignende overordnede former for teleologiske mål. *Responsibility* er den ansvarligheten som vi allerede er kjent med fra Levinas sin tenkning, den individuelle etiske ansvarligheten vi blir pålagt fra og for den Andre. I denne sistnevnte forståelsen involverer ansvarlighet en pålitelighet, det er noe vi blir pålagt. Dette ljoner ekko fra Levinas' etiske ansvarlighet vi har sett på (4.5.2). Det er en ansvarlighet som kommer utenfra fra den Andre som en fordring, en ansvarlighet som individet ikke kan unngå. I motsetning er *accountability* noe som kommer utenfra som vi kan velge å ta avstand fra; det er individet selv som velger om det ønsker å ta på seg dette ansvaret—det er ikke ansvarligheten i sistnevnte forstand.

Siden disse begrepene ikke er like lette å oversette til norsk vil jeg bruke begrepet *accountability* på engelsk der jeg mener ansvarlighet i denne forstand, ellers mener jeg ansvarlighet i *responsibility*-forstand.

Biesta (2010/2016) argumenterer for at *accountability* er en apolitisk tilstand—som vi allerede har gjort rede for—hvor individet sees på som en kunde; borgeren betraktes som en forbruker (s. 59). Dette etablerer et rent økonomisk forhold mellom individ og stat, og svekker muligheten for å holde både utdanningsinstitusjoner og staten ansvarlig for kvaliteten på opplæringen (2010/2016, s. 59). I denne konteksten blir institusjonenes handlinger hovedsakelig bestemt av majoritetens politiske preferanser, som uttrykkes gjennom stemmeseddelens avkryssing, heller enn institusjonenes direkte ansvar og ytelse. Dette fører til en situasjon hvor deres ansvar

underordnes politiske prioriteringer og markedskrefter, og reduserer muligheten for pedagogisk etisk ansvarlighet.

For å utforske dette konseptet nærmere vil jeg vise til noen sentrale konsepter fra boken *Utdanningens Vidunderlige Risiko* (2014). I denne boken legger Biesta frem viktigheten av at utdanningen alltid må innebære og inneholde en risiko (2014, s. 23). Risikoen han henviser til her refererer til at hvis utdanningen er redusert for risiko vil utdanningen være rent resultatorientert, og individene sees derfor på, som under neoliberalistiske ideologier, som objekter—ikke subjekter (2014, s. 23). Å fjerne risikoen fra utdanning er derimot noe pedagoger ofte blir bedt om å gjøre, det er nettopp det å fjerne risiko politikere, myndigheter, offentligheten ønsker i stadig større grad, «om ikke kreve» (2014, s. 23)—noe som støtter min reaksjon på institusjonelle etiske kodekser, som jeg introduserte innledningsvis til denne oppgaven. Biesta (2014) legger frem et alternativ til en slik sterk og forutsigbar pedagogikk, nemlig en svakhetens pedagogikk. Svakhhetens pedagogikk legger vekt på at utdanning må være åpen for det som ikke er forutsigbart og det ukjente. Pedagoger må være villige til å ta risiko i utdanningsprosessen (2014, s. 24-25). Dette innebærer en ansvarlighet som er fleksibel og lydhør overfor den Andres behov og utvikling.

Dette henger tett sammen med at utdanning ikke bare handler om en tradisjonell undervisning hvor kunnskap overføres fra en aktiv autoritet til en passiv mottager. Utdanning handler også om å skape rom hvor individer får uttrykke seg og utvikle sin identitet. Ansvarlighet i denne sammenhengen innebærer å støtte individers individuelle utvikling og å respektere deres unikheter som et bidrag til fellesskapet. Denne form for pedagogikk, som rett og slett er en tomhendt pedagogikk, skal ikke på noen måte erstatte tradisjonell undervisning,¹¹ men snarere tydeliggjøre en dimensjon ved utdanning som er verdiladet, eksistensiell og svak (Biesta, 2014, s. 45).

Ansvarligheten kommer frem i et annet element ved dagens utdanning som Biesta (2014) også påpeker her, nemlig at utdanning må være mer enn en teknisk prosess (s. 161). Utdanning handler ikke kun om å «lage en ting» eller om å produsere et produkt; målet er ikke å produsere dugelige samfunnsborgere eller kunnskapsrike personer—selvom dette selvfølgelig er ønskelig (2014, s. 162), er utdanning alltid mer enn bare produksjon.

For å illustrere dette skillet henviser Biesta (2014) til Aristoteles' begreper *poiêsis* og *praxis* (s. 160-163). *Poiêsis* referer til en holdning for frembringelse, det vil si at det er et mål (*telos*) i enden av en handlingskjede; eller som Aristoteles' sier: «en fornuftsmessig produktiv holdning»

¹¹ I *Undervisningens Gjenoppdagelse* (2017/2021, s. 76-80) poengterer Biesta hvordan tradisjonell undervisning ironisk nok er en av de mest populære undervisningsmetodene i vår samtid. Individet er passivt i læringsprosesser som foregår på internett gjennom YouTube, TikTok, Ted talks, MOOCs, og så videre.

(Aristoteles, ca. 350 fvt./2013, Bok VI, 1140a-5). *Poiêsis* henger tett sammen med *technê* som refererer til det å kunne noe, det er en produktiv kunnen som alltid har med tilblivelse å gjøre (ca. 350 fvt./2013, Bok VI, 1140a-10). «Utdanning er alltid mer enn...*poiesis* [sic], og...til sjunde og sist er utdanning nettopp det produksjon/*poiesis* [sic] ikke er» (2014, s. 162). Biesta mener altså at utdanning, selv så målrettet den kan fremstå, til syvende og sist er uforutsigbar og risikofylt, og at den derfor ligger i området for *praxis*, snarere enn *poiêsis*. *Praxis* er således det motsatte av *poiêsis*, det handler ikke om en produktiv holdning, men om en fornuftsmessig praktisk holdning; «de [praxis og *poiêsis*] omfatter ikke hverandre, for handling [praxis] er ikke frembringelse [*poiêsis*] like lite som frembringelse er handling» (Aristoteles, ca. 350 fvt./2013, Bok VI, 1140a-5). *Praxis*, i motsetning til *poiêsis*—som handler om *hvordan* ting skal gjøres—, handler om *hva* som skal gjøres (Biesta, 2014, s. 161). *Eupraxia* har ikke noe mål utenfor seg selv; «det å gjøre det godt er selv et mål» (Aristoteles, ca. 350 fvt./2013, Bok VI, 1140b-5). Dette kan ansees som selve kjernen i den pedagogikken Biesta her fremmer. Den etiske dimensjonen innebærer rett og slett å ta ansvarlighet for våre handlinger (*praxis*), og reflektere over hvordan våre valg påvirker andre på godt eller vondt (*eupraxia*). Ansvarlighet i denne forstand innebærer en kontinuerlig etisk dialog og erkjennelse av et felles ansvar for en delt felles, sosial, verden.

Oppsummert, bidrar disse idéene fra Biestas *Utdanningens Vidunderlige Risiko* (2014) til en dypere forståelse av ansvarlighet innenfor utdanning. Ved å koble disse konseptene til ansvarlighet og Levinas' filosofi, har vi nå et mer nyansert bilde av hvordan ansvarlighet kan manifestere seg i pedagogikken. Med denne forståelsen nå som et utgangspunkt kan vi utforske nærmere verdibasert utdanning, og hvordan det kan bidra til å fremme en etisk og ansvarlig pedagogikk.

5.1.5 Verdi-basert utdanning

I forrige kapittel utforsket jeg hvordan ansvarlighet og etikk får en sentral rolle i Biestas pedagogiske-filosofi. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på verdi-basert utdanning og hvordan dette kan bidra til å fremme ansvarlighet og etikk i pedagogikken. Jeg vil fokusere på konsepter fra Biestas *Good Education in an Age of Measurement* (2010/2016) og *Undervisningens Gjenoppdagelse* (2017/2021). Til slutt vil jeg knytte denne tematikken opp til Biestas venn-diagram og trefoldige forståelse av utdanning: Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering, som vi skal se nærmere på i neste kapittel.

Som vi har sett stiller Biesta seg kritisk til hvordan neoliberalistiske ideologier har fått fotfeste i utdanning, som har ledet til et resultatorientert fokus, målstyring og markedsforhold som stigmatiserer individet som forbruker. Målstyringen fokuserer på å måle og evaluere læring og pedagogiske praksiser basert på empirisk forskning og kvantitative data—statistikk. En slik

tilnærming kan være nyttig for å vurdere effektiviteten av ulike undervisningsmetoder og -strategier, men blir kritisert for å redusere utdanning til en serie tekniske prosedyrer og målbare resultater (Biesta, 2016, s. 36). En slik tilnærming fører til en undervurdering av de mer komplekse, etiske og relasjonelle aspektene ved utdanning (Biesta, 2010/2016, s. 36).

Verdi-basert utdanning, på den annen side, søker å integrere etiske verdier i utdanningsprosessen, slik at individene utvikler seg som ansvarlige medborgere. Biesta (2010/2016) argumenterer for at verdi-basert utdanning kan bidra til å balansere fokuset på kvantitative målinger og resultater, og heller fremme et mer holistisk syn på utvikling og opplæring i utdanningsinstitusjoner (s. 36-37). I stedet for et fokus på å produsere produkter og nå mål (*poiêsis*), må utdanningsinstitusjoner ha handlinger i fokus (*praxis*).

Når Biesta (2017/2021) skriver om subjektivitet er det et slikt fokus han mener, og dette er sterkt influert av Levinas. Han skriver at begrepet eksistens handler om måtene mennesker eksisterer på, «*hvordan de er, ikke hvem de er*» (2017/2021, s. 28). Her forklarer Biesta Levinas' subjektivitet ved å praktisk, og eksistensielt, beskrive subjektivitet som selve måten individet er på. Som vi har sett stemmer dette med Levinas' subjektivitet, hvor subjektiviteten er det som åpner opp selvet mot den Andre. Det er dette som gjør at subjektiviteten tilknyttes *praxis* og ikke til *poiêsis*, og dermed omhandler hvordan individet, som unikt, har en unik ansvarlighet. Unikhet, skriver Biesta (2017/2021) ydmykt «som jeg leser Levinas...» (s. 34),¹² er ikke et spørsmål om *hva* som gjør individet unikt, men et spørsmål om *når det betyr noe* at individet er unikt (s. 34). Subjektivitet er noe man går inn og ut av, en ambivalent og situasjonsavhengig eksistensiell væremåte (2017/2021, s. 34).

Jeg vil nå derfor se på hvordan Biesta anvender denne subjektivitetsforståelsen inn i hans pedagogikk. Dette vil jeg gjøre gjennom en nærmere titt på Biestas *venn-diagram* og knytte disse opp til verdi-basert utdanning, som har en sentral plass i Biestas pedagogikk. Jeg vil først se på den første dimensjonen i diagrammet, *kvalifikasjon*, og deretter på *sosialisering*. Når disse to er redegjort for vil jeg se på *subjektivering* som knytter inn igjen Biestas subjektivitetsforståelse.

5.2 «Biestas»¹³ venn-diagram

Biestas trefoldige tilnærming til pedagogikk består av tre dimensjoner: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering (2010/2016, s. 5; 2014, s. 88; 2017/2021, s. 58-59). Biesta vender

¹² Her er Biesta åpenbart inspirert av Baumans (1993) lesning av Levinas.

¹³ Anførselstegnene her referer til at dette ikke er opprinnelig Biestas konseptualisering, den er snarere inspirert av en rekke filosofer og teoretikere helt siden antikken, som har definert vøren som trefoldig. Fra Platon til Rudolf Steiner, Nietzsche til Wilber, har brukt en slik trefoldighet for å beskrive individets nødvendige dimensjoner for utdanning.

ofte tilbake til denne trefoldigheten fordi den er illustrerende for hvor sammensatt pedagogikk er. Ifølge Biesta er det nemlig slik at all undervisning inneholder en kombinasjon av de tre dimensjonene, i ulike grader. For eksempel inneholder matematikkundervisning—et temmelig kvalifiserende fag tradisjonelt—også en sosialiseringdimensjon, samt en subjektivitetsdimensjon. Fordi undervisningen stort sett alltid er i en sosial kontekst og fordi det til syvende og sist handler essensielt om hva individet *gjør* med situasjonen, *gjør* med den formidlede kunnskapen, *gjør* med seg selv. La oss se nærmere på disse dimensjonene før vi plasserer dem i en pedagogisk verdi-basert utdanning for å trekke noen paralleller.

5.2.1 Kvalifikasjon

Biesta spør stadig vekk¹⁴ et sentralt spørsmål angående utdanning: Hva er utdanning for? Han argumenterer for at resultatene fra neoliberalistiske tilnærminger til utdanning aldri kan svare på dette spørsmålet om utdanningens mening (2010/2016, s. 5). Læring¹⁵ er en åpenbar sentral del av utdanningen; individet i utdanning *skal* tilegne seg noen kunnskaper, teknikker, strategier et cetera; eleven *skal* kvalifiseres (2010/2016, s. 23).

Som vi har sett er denne dimensjonen på en måte kjernen til neoliberalismens målstyring. En utdanning som vektlegger denne dimensjonen og tillater at den overstyrer sosialisering- og subjektivitetsdimensjonene i utdanning, kan lede til en produktiv holdning, hvor hele utdanningens *telos* er nettopp et forhåndsbestemt bilde av individet, borgeren, forbrukeren.

I forhold til en verdi-basert utdanning kan kvalifisering styrkes ved å integrere etiske verdier og prinsipper i undervisningsmetoder og -mål, slik at individene ikke bare tilegner seg tekniske ferdigheter og kunnskaper. Individene utvikler også en forståelse av deres egne ansvarlighet og rolle i samfunnet—potensialet og mulighetene. Dette kan bidra til å skape mer ansvarlige og etisk bevisste individer; et bidrag som bør integreres i kvalifiseringsdimensjonen.

5.2.2 Sosialisering

Den andre dimensjonen som Biesta (2010/2016, s. 8, 25, 75) utdyper omhandler de sosiale aspektene ved utdanning. Det er definitivt et viktig og sentralt aspekt ved utdanning at individet oppholder seg sammen med andre individer, være det medelever eller lærere, både direkte og indirekte. Med direkte mener jeg stedet der utdanning stort sett foregår, som i klasserommet, på

¹⁴ Som jeg har vist i tidligere referanser, har Biesta i sine utgivelser gjennomgående tematikk, noe som illustrer hans pedagogikk på en god måte.

¹⁵ Læring er et begrep som Biesta stiller seg svært kritisk til (se f.eks. 2010/2016, s. 15-18; 2014, Kap. 4). Jeg bruker begrepet her i sammenheng med kvalifisering og i definisjonen at læring er en vedvarende og varig endring i en organisme som ikke er et resultat av modning (Selwyn, 2022). Det er først retrospektivt at man kan vurdere om læringen er nødvendig, viktig, gunstig, etisk, sier Biesta i et intervju med Neil Selwyn (2022).

skolen, i barnehagen,¹⁶ hvor sosiale normer, skikker, etiketter, regler og væremåter etableres i fellesskap. Tilegnelsen av disse er en sentral faktor for utdanning, ifølge Biesta (2010/2016, s. 24). Indirekte sosialisering er elementer ved utdanningen som ikke direkte sosialt påvirker individet. Biesta (2010/2016) bruker matematikk som et godt eksempel og skriver:

«After all, to include mathematics in the curriculum and to give it a prominent place in testing and definitions of educational success already conveys a particular message about the importance of mathematics and thus functions as socialization into a world in which mathematics carries importance» (Biesta, 2010/2016, s. 25)

Det betyr at utdanningens innhold representerer en sosial verden som verdsetter noen kunnskaper mer enn andre, og dette sosialiserer individet inn i akkurat denne verden. Slik sosialisering kan også eksplisitt rette seg mot at matematikk, for å fortsette eksempelet, har en partikulær historie som påvirker vår felles delte verden.

Det er også selvfølgelig et aspekt i sosialiseringens dimensjonen som omhandler individets potensiale til å videreutvikle fellesskapets normer—det vil jeg komme nærmere tilbake til senere under diskusjonen mellom Biesta og Bauman.

Sosialisering i en verdi-basert utdanning dreier seg om å hjelpe individet med å forstå og navigere i de sosiale og kulturelle normene og verdiene i deres felles delte verden. Dette gjelder både direkte og indirekte sosialisering; i klasserommet og i verden for øvrig hvor den Andre alltid representerer den tredje i tillegg. Ved å integrere etiske verdier i utdanningsprosessen kan individene utvikle en dypere forståelse av deres rolle i samfunnet, overfor den Andre—og den tredje—og til å ta ansvar for sine handlinger. Dette kan bidra til å skape et mer inkluderende og rettferdig samfunn, hvor alle medlemmer respekterer og ivaretar hverandres unikhet.

5.2.3 Subjektivisering

Mens noen mener at utdanning kun burde orientere seg rundt kvalifikasjon, og andre på sin side mener sosialisering, mener Biesta (2010/2016) at all utdanning *må* inneholde et sentralt element av subjektivisering (s. 75). Denne dimensjonen introduserer Biesta på bakgrunn av flere filosofiske idèer og teorier, jeg vil her kort introdusere dimensjonen fordi neste kapittel vil trekke linjene mellom Biesta og Levinas' subjektivitet.

¹⁶ Jeg vil legge til at også hjemmet hører til listen her; som gjennom fjernundervisning og digital utdanning også har blitt en sentral arena for både direkte og indirekte sosialisering i utdanning.

Subjektivering skiller seg fra sosialisering fordi det ikke handler om måten individet er på i den delte felles verden. Å bli sosialisert innebærer at individet tilegner seg normene og verdiene som om det var en slags mal (Biesta, 2010/2016, s. 80-81). Sosialiseringensdimensjonen dreier seg om hvordan vi er del av noe større. Subjektiveringsdimensjonen, derimot, overgår slike maler fordi subjektiviteten *er* unikhhet, slik vi så under 5.1.5 handler det ikke om *hva* som gjør meg unik, men om *når det gjelder* at jeg er meg. Subjektivering i utdanning handler derfor om å støtte oppunder individets singularitet (2010/2016, s. 81).

Subjektiveringsdimensjonen, som handler om å støtte individet i å bli selvstendig og ansvarlig, kan også styrkes gjennom en vektlegging av verdi-basert utdanning. Ved å fokusere på etiske verdier oppfordres individet til å reflektere over ens egne overbevisninger og sine egne handlinger, og til å ta ansvarligheten for deres egen subjektivitet og deres *eupraxia*. Dette kan bidra til å fremme en dypere forståelse av egenverd og ansvarlighet for den Andre, og bistå en aktiv og engasjerende utvikling som kan bidra til et mer eudaimonistisk samfunn.

5.3 Subjektivering hos Biesta og Levinas' subjektivitet

I det forrige kapittelet så vi hvordan Biesta skiller subjektivering fra sosialisering, og sosialisering fra kvalifikasjon. Vi så også hvordan disse dimensjonene er sentrale elementer ved en utdanning og i relasjon til en verdi-basert utdanning. I dette kapittelet vil jeg fortsette drøftelsen av Biestas subjektivering og undersøke forbindelsen til Levinas' subjektivitet som vi har sett på tidligere i denne oppgaven (se 4.4). Jeg vil først se nærmere på subjektivering og hva dette innebærer i Biestas pedagogiske filosofi, og vise hvordan dette knyttes til Levinas' forståelse av subjektivitet. Til slutt vil jeg drøfte hvordan disse to perspektivene kan berike en forståelse av subjektivering i utdanning, og bidra til en mer holistisk pedagogikk.

For Biesta er subjektiveringsdimensjonen ved utdanning essensielt. Denne dimensjonen dreier seg ikke om identitet—noe som ville handlet om hvordan individet identifiserer seg med noe, noe ytre, for eksempel en mal—, men om subjektivitet (Biesta, 2017/2021, s. 30). Hva betyr det å være et subjekt i det hele tatt? Dette må vi se nærmere på slik at vi kan knytte dette opp til subjektivitet etterpå. Biesta (2017/2021) svarer at dette kan sees fra to vinkler (s. 31). Enten kan vi spørre hva subjektet er, eller vi kan spørre «hva det betyr for subjektet å *eksistere*» (2017/2021, s. 31). Med inspirasjon fra Heideggers fundamentalontologi hevder Biesta (2017/2021) at å eksistere som subjekt betyr at man skiller seg fra alt annet (s. 31). Dette kan virke som en forenkling av Heideggers idé, men i grove linjer stemmer det; gjennom det at individet er adskilt alt annet finnes det, eksisterer det, som et subjekt. Som vi har sett opponerer Levinas mot denne idéen og hevder på sin side at subjektet eksisterer takket være den Andre. Uten den Andre eksisterer kun jeget som en

entitet blant andre annetheter, og faller dermed inn under en totalitet. Når individet møter den Andre ansikt-til-ansikt blir jeget subjekt for den Andre, og subjektiviteten åpner opp den dypere dimensjonen til selvet som innser at jeget har en unik ansvarlighet for den Andre. Som Levinas (1982/2022) selv sier: «Det ontologiske vilkår river sig løs eller frigøres i det menneskelige vilkår eller i uvilkårligheten» (s. 96). Det menneskelige er nettopp det å eksistere som subjektivitet, som ansvarlig, som unik, og dette er nettopp gitt fra den Andre.

Det er nettopp således at Biesta (2017/2021), og som vi skal se Bauman (1993), hevder at sosialisering undergraver subjektiviteten fordi den gir individet muligheten til å ikke ta på seg ansvarligheten (s. 35). Ved å lene seg på normer, etiketter, skikker og vaner kan jeget unngå ansvarligheten *for den Andre*, men heller operere inne i en totalitet.

Vi kan se hvordan Biestas perspektiv på subjektivering og Levinas' subjektivitet komplementerer hverandre og bidrar til en dypere forståelse av subjektivitet i utdanning og dermed en mer helhetlig pedagogikk. Ved å koble Biestas idé om subjektivering og dets adskillelse fra sosialisering og kvalifikasjon til Levinas' forståelse av subjektivitet som ansvarlighet for den Andre, fremheves betydningen av å balansere både individets og kollektivets behov. Denne balansen kan bidra til en utdanning som fremmer både individuell utvikling og samfunnsmessig engasjement.

Videre viser dette samspeillet hvor viktig det er å utfordre tradisjonelle normer, etiketter og vaner i utdanning. Det er slik utdanning kan åpne plass for en autentisk ansvarlighet og subjektivitet. Et holistisk pedagogisk rammeverk som Biesta fremmer vil kunne legge til rette for en utdanning som både støtter det enkelte individs frihet samtidig som det anerkjenner den fundamentale ansvarligheten individet har for den Andre. På sin enestående måte leder denne forståelsen til en pedagogikk som er bærekraftig og inkluderende, fremmer åpne og reflekterende samtaler mellom individer, og til et eudaimonistisk samfunn.

5.4 Fire kritiske spørsmål i Biestas perspektiv

I det foregående kapittelet utforsket jeg forbindelsen mellom Biestas subjektiveringsdimensjon og Levinas' subjektivitet. Samtidig som denne forbindelsen og anvendelsen Biesta gjør er et godt bidrag til en dypere forståelse av subjektivitetens plass i pedagogisk tilnærming til etikk og intersubjektivitet, og ikke minst utdanning, er det essensielt å se på dette med et kritisk blikk. I dette kapittelet vil jeg derfor se på hvordan Biestas adaptasjon av Levinas' filosofi innenfor en noe som kan ansees som en materiell-etisk konseptualisering innenfor pedagogikk. Jeg vil videre drøfte noen utfordringer med Biestas tilnærming til Levinas. La meg presisere at jeg ikke har til hensikt å presentere løsninger, men heller stille noen kritiske spørsmål til det vi har gjennomgått så langt. Jeg vil legge frem fire kritiske spørsmål til Biestas pedagogikk i lys

av Levinas. (i) Praktiske aspekter ved en slik anvendelse; (ii) lærer–elev-relasjoner og ikke individ–individ-relasjoner; (iii) Biestas prioritering av ansikt-til-ansikt møtet og undervurderingen av det kommunikative hos Levinas; (iv) er Biestas anvendelser over-individualistiske og understreker den etiske relasjonen mellom to, og dermed forsømmer det kollektive aspektet? Disse spørsmålene skal vi i det kommende se nærmere på hver for seg. Etter det vil jeg knytte de samme kritikkene opp til Zygmunt Baumans tenkning for å se om Biesta og Bauman ikke kan utfylle hverandre på noen av disse områdene.

Biestas implementering av Levinas' filosofi viser seg særlig fruktbar med tanke på hans tomhendte-pedagogikk (Biesta, 2014), forstyrrelses-pedagogikk (2010/2016) og verdens-orienterte pedagogikk (Biesta, 2022). Biesta understreker i sine pedagogiske idéer den etiske ansvarligheten for den Andre. Hvilket kan lede til en mer etisk grunnet tilnærming til utdanning, reiser det seg noen spørsmål angående hvor vidt en slik understreking av ansvarlighet er praktisk i materiell-etisk forståelse. *Materiell* her er ikke ment som noe fysisk—som i materiale—, men noe praktisk og materielt (tenk poiêsis, produktiv holdning); det er snarere det som har med technê å gjøre, ikke praxis. Det betyr at *materiell-etisk* handler om selve vurderingsgrunnlaget for bedømmelsen av handlinger, det er den praktiske vurderinger av handlinger.

5.4.1 Praktiske utfordringer

Først og fremst er det en åpenbar praktisk kritikk her i forbindelse med utdanningsinstitusjonelle kontekster hvor ressurser ofte er begrenset og hvor det er konkurrerende krav om anerkjennelse og behov. Dette kan for eksempel sees tydelig blant barn i barnehage og grunnskolen hvor alle barna har behov for «å bli sett», for anerkjennelse. Dette fører til at det kan være flere barn som samtidig har behov for anerkjennelse, behov for å bli verdsatt, behov for veiledning, behov for bistand og hjelp. Innenfor slike institusjoner er det ofte en utfordring som bygger på et spørsmål om ressurser. Den uendelige ansvarligheten for den Andre som Levinas fremmer, og som Biesta anvender innenfor slike kontekster i sin pedagogikk kan møte på en utfordring her. Hvordan kan den voksne imøtekomme og anerkjenne den Andre i slike situasjoner som kan virke overveldende og omfattende innenfor rammene som er i undervisningens kontekst?

5.4.2 Lærer–elev utfordringer

Det andre kritiske spørsmålet som åpner seg i Biestas anvendelse av Levinas er basert på tendensen hans til å fokusere på det etiske forholdet utelukkende mellom lærer og elev. Selvsagt opererer Biesta innenfor et pedagogisk rammeverk og spesielt utdanning, og derfor setter han opp begrensninger for anvendelsen av Levinas. Jeg vil uavhengig understreke at Levinas *ikke* filosoferer innenfor et rammeverk annet enn hans utgangspunkt som er fenomenologisk tenkning som tar

utgangspunkt i individets subjektive opplevelse. Det innebærer blant annet at det ikke er innenfor et avgrenset området, slik som hos Biesta, at individets ansvarlighet, unikhhet og subjektivitet kommer til syne. Det er så å si utenfor fikserte sosiale strukturer. Biesta vender, så å si, kinnnet mot bredere sosiale og politiske strukturer som former utdanningskontekster. Et slik smalt fokus på mikronivået i lærer–elev-interaksjoner begrenser potensialet for transformasjon i utdanningssystemet som helhet.

Vi har sett hvordan noen av Biestas (2010/2016; 2014) utgivelser fremhever viktigheten av å gå utover målstyring og kvantitative tilnærminger for å belyse de mer komplekse prosessene som utgjør utdanningspraksiser. Likevel mener jeg at man kan argumentere for at hans pedagogiske tilnærming ikke fullt tar hensyn til hvordan slike prosesser er en del av en åpen verden med uforutsigbare konsekvenser, og som påvirkes av større samfunnsmessige og politiske strukturer. Dette fører til et begrenset fokus på lærer–elev-relasjonen som kanskje ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for å forstå og utfordre de inngripende mekanismene som former og opprettholder ulikhet og skjeve maktforhold i forbindelse med utdanning. Det kritiske spørsmålet til Biestas pedagogikk er derfor hvordan en slik tilnærming kan videreutvikles for å inkludere en mer omfattende analyse av de sosiale og politiske strukturer som former utdanning og dermed bidra til en mer holistisk transformasjon av utdanningssystemet?

5.4.3 Ansikt-til-ansikt > samtalen

En annen kritikk som fremkommer av Biestas pedagogiske-filosofi vi har sett på gjelder hans prioritering av ansikt-til-ansikt møtet og undervurderingen av det kommunikative aspektet hos Levinas. Biesta (2010/2016) legger vekt på den direkte relasjonen mellom lærer og elev, og fremhever betydningen av etisk ansvarlighet og spontanitet i dette møtet. Imidlertid kan det argumenteres for at Biesta ikke fullt ut anerkjenner kompleksiteten som vi har sett i Levinas' filosofi og begrep om samtalen som overskrider det rent fysiske møtet mellom to mennesker (se 4.8).

Levinas' filosofi understreker at samtalen innebærer en dypere forståelse av den Andres unikhhet og verdi, samt en kontinuerlig anerkjennelse og respekt for denne annerledesheten. Når Biesta anvender Levinas' filosofi i pedagogisk sammenheng er det mulig at han overser de mer subtile og dynamiske aspektene ved samtalen, som kan være avgjørende for å skape en reell forståelse og etisk bevissthet i utdanning. Dette kan før til at Biestas pedagogiske tilnærming med Levinas blir begrenset og ikke integrerer Levinas' filosofi på en meningsfull måte. Derfor vil jeg stille et kritisk spørsmål om Biesta kan ivareta og integrere det kommunikative aspektet i Levinas' filosofi uten å redusere samtalen til et rent fysisk møte mellom to individer, lærer–elev.

5.4.4 Over-individualisme

Til slutt er det mulig å stille et kritisk spørsmål i forbindelse med over-individualisme i Biestas tilnærming til Levinas. Selv om Biesta fremhever viktigheten av samarbeidende læringsmiljøer og reiser problemstillinger til dagens utdanningspolitikk som fremmer neoliberalistiske holdninger, er det viktig å være undrende over hvordan Biesta faktisk integrerer både individuelle og kollektive aspekter i sin pedagogiske filosofi basert på Levinas' tenkning. Hans betydelige vekt på den etiske relasjonen mellom to undergraver den tredje; hos Levinas er den tredje alltid til stedet mellom to (se 4.11). Er ikke Biestas anvendelse av konseptet den tredje da mer konkret og direkte enn det Levinas hevder? Hvordan kan en slik tilnærming balansere den individuelle ansvarligheten for den Andre med nødvendigheten av å adressere at den tredje alltid er representert i ansikt-til-ansikt-møtet?

Det er nødvendig å understreke at dette er åpne spørsmål for videre undersøkelser. Jeg mener det er viktig å være bevisst utfordringene ved å anvende Levinas' filosofi, og disse spørsmålene mener jeg kan fremheve disse aspektene i Biestas anvendelse.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan Bauman anvender Levinas i en sosiologisk-filosofisk tilnærming. Bauman peker på mange av de samme utfordringene i postmoderniteten, slik som Biesta (se 5.1), men har et annet utgangspunkt. Jeg vil trekke inn de samme kritiske spørsmålene som vi her har sett på i relasjon til Bauman for å undersøke om de samme spørsmålene er relevante i hans tenkning.

5.5 Baumans sosiologi

I lys av Biestas pedagogisk-filosofiske tilnærming som anvender Levinas' filosofi, fokuserer Zygmunt Bauman i større grad på Levinas' filosofi i en sosiologisk tilnærming. Bauman vektlegger Levinas' etiske fordring om ansvarlighet for den Andre som en kritikk mot det postmoderne samfunnet og dets fokus på individualisme og egeninteresse. Baumans interesse for Levinas springer ut av en skepsis for de etiske utfordringene i vår postmodernitet.

Bauman har vært en betydningsfull sosiolog og tenker som har bidratt med en rekke teorier og perspektiver på samfunnsforhold. Han har publisert en rekke bøker som tar for seg temaer som modernitet, postmodernitet, globalisering og etikk. Han har tatt opp viktige spørsmål rundt moderne samfunns kompleksitet og utfordringer, og hvordan disse påvirker individ og samfunn som helhet.

Interessen for Levinas kan sees som en konsekvens av Baumans søken etter en alternativ tilnærming til etikk, og hans kritikk av postmodernitetens verdier og praksiser. I *Postmodern Ethics* (1993) tar Bauman et dypdykk i hvordan Levinas' etikk kan bidra til å belyse nettopp disse etiske utfordringene i vår postmoderne verden. Han trekker frem at Levinas' vektlegging av ansvarlighet

for den Andre er et kjerneelement for forståelsen av individuelle handlinger og valg som påvirker samfunnet rundt oss.

I denne delen av drøftelsen vil jeg se på hvordan Bauman implementerer Levinas' filosofi, spesielt i hans bok *Postmodern Ethics* (1993). Baumans perspektiver på etikk, kritikk av det postmoderne samfunn og kritikk av samfunnets verdier er sentrale temaer her. Deretter kan vi se klarere hvordan Bauman inkorporerer Levinas i sin tenkning. Dette vil danne grunnlaget for å sammenligne de fire kritiske spørsmålene til Biestas tenkning med Baumans. Da kan vi få et klarere bilde av hvordan disse to perspektivene og anvendelsene kan fungere godt sammen for å styrke vår forståelse av etikk, ansvarlighet, og intersubjektivitet i pedagogikken.

Med dette som utgangspunkt vil jeg nå presentere Baumans syn på postmoderne etikk, og hans bruk av Levinas.

5.5.1 Postmodern Ethics

I *Postmodern Ethics* (1993) tar Bauman for seg postmoderne etikk og ser spesielt nære på hvordan Levinas' filosofi kan belyse de utfordringene som ligger i vår etiske krise. I dette kapitlet vil jeg introdusere Baumans tenkning rundt postmoderne etikk. Denne oppgavens omfang gjør at jeg vil forholde meg til en kort og konsis introduksjon basert på Baumans egne innledning til tematikken boken dreier seg om. Det er syv punkter som alle sammen beskriver etikkens tilstand (1993, s. 10-15).

(i) For det første hevder Bauman (1993) at etikk er ambivalent, og sier at det betyr at en ikke-ambivalent etikk er en ren umulighet (s. 10). Rasjonell handling kan ikke overstyre den etiske impulsen hos individet, og forsøk på forbedring av kontekster og motivasjoner for individuell etisk handling kan ikke garantere etiske holdninger (1993, s. 11). Det er nødvendig for oss å lære å leve uten slike garantier.

(ii) Etske fenomener er prefilosofisk (se 3.1.6), det vil si *før* mening og erkjennelse, og passer derfor ikke inn i skjemaer som årsak–virkning, middel–mål. Etikk er derfor ikke-rasjonell, og i dagens samfunn, så hevder Bauman (1993), faller etikken i skyggen for rasjonelle etiske kodekser med sine repetitive og forutsigbare retningslinjer (s. 11). Den etiske ansvarligheten overfor den Andre ser ut til å bli erstattet av en overordnet moralsk ansvarlighet som tilskrives lovgivere og «voktere» av slike etiske kodekser (1993, s. 11).

Videre (iii) mener Bauman (1993) at samfunnets individer er preget av at få valg er ikke-tvetydige (s. 11). Dette innebærer at de fleste etiske valg er et resultat av motstridende impulser; selv om man ønsker å vise omsorg for den Andre, kan den etiske impulsen ende opp med å dominere den Andre. Dette kan resultere i en voldsutøvelse der den Andre blir redusert til et objekt

for vår omsorg. Paradoksalt nok er den etiske impulsen tilstede, men i en slumrende tilstand som kun våkner i ansikt-til-ansikt-møtet, men slumrer så snart den normgivende kodeksen og moralske impulsen setter seg opp som en motsetning til den etiske impulsen. Etisk handling er aporetisk (se [fotnote 1](#)).

(iv) Det fjerde attributtet ved postmoderne etikk handler om hvordan etikk ikke er universaliserbar. Moderniteten er preget av totaliserende tendenser som forsøkte å fremme et satt bilde eller beskrivelse av mennesket, og at moraliteten er det eneste som kan veilede dette individuelle, autonome og uforutsigbare vesenet til å leve i et samfunn (1993, s. 12). Ved å universalisere maksimer skulle dette stilne den etiske impulsen og tilpasse individet i en sosial struktur. Postmoderne etikk kjennetegnes av en motstand mot universaliserbarhet (1993, s. 12).

Dette henger tett sammen med (v), som understreker hvordan sosial administrasjon av moralitet er en kompleks prosess som kun kan forutsi mer ambivalens enn det klarer å administrere og fjerne (1993, s. 13).

(vi) For det sjette er det betydningen av at etisk ansvarlighet ikke har noe fundament, «no cause, no determining factor» (1993, s. 13). Derfor kan den uforutsigbare ansvarligheten ikke elimineres administrativt, men det gjøres forsøk på å kontrollere den. Det er dette som leder til en sosial ambivalens i at individet er fundamentalt etisk, og derav *væren-for-den-Andre*, men samtidig sosialt, *væren-med* (1993, s. 14).

Endelig (vii) hevder Bauman (1993) at dette ikke leder til en etisk relativisme; det er imidlertid viktig å merke seg—og dette er svært sentralt—at det er de etiske kodeksene som er relative (s. 14). Dette kommer av politisk, kulturell og institusjonell makt; de sfærene som har makt til å fremme etiske kodekser er årsaken til relativismen som individet ambivalent må forholde seg til.

Disse syv beskrivelsene av etikkens tilstand som Bauman (1993) legger frem gir et godt innblikk i hvordan hans postmoderne etikk utfordrer tradisjonelle forståelser av etikk og ansvarlighet. Argumentasjonen for etikkens ambivalens, prefilosofiske natur, ikke-universaliserbarhet og manglende grunnlag viser en dyp forståelse for menneskets komplekse forhold til etikk. Bauman belyser også hvordan etiske kodekser og institusjonell makt påvirker individets ambivalente forhold til ansvarlighet.

I lys av dette vil det neste kapittelet utforske sosialiseringens rolle hos Bauman. Jeg skal se nærmere på hvordan Bauman behandler spørsmålet om sosialisering og sosialitet i postmoderne etikk og hvordan dette forholder seg til Levinas' filosofi. Dette er sentralt for det postmoderne samfunnets etikk. Videre vil jeg diskutere Baumans idéer om sosialisering, sosialitet og etikk kan

bidra til en bedre forståelse av intersubjektivitet og ansvarlighet i postmoderne kontekst. Dette kapittelet vil også reflektere over hvordan disse tre konseptene påvirker hverandre i en verden preget av kulturell og politisk kompleksitet. Deretter skal vi se nærmere på flere sammenhenger mellom Bauman og Levinas i lys av de kritiske spørsmålene jeg reiste i forbindelse med Biestas anvendelse av Levinas' filosofi.

5.5.2 Sosialisering og sosialitet

Bauman (1993) argumenterer for at sosialisering i postmoderne samfunn er preget av en overveldende pluralisme og usikkerhet. Individet må navigere seg gjennom et komplekst landskap av kulturelle, politiske og sosiale krefter som hver for seg fremmer et sett med etiske normer for akseptabel handling (s. 120). Sosialisering kan forstås som en reproduisering av visse identitetsstrukturer (s. 120). Det er dette som er utgangspunktet for at Bauman (2006) senere introduserer begrepet *shopping*, som referer til hvordan individet shopper identiteter, på lik linje som man shopper varer på kjøpesenteret (s. 105). I det postmoderne samfunnet blir verden sett på som en stor markedshall som stadig endrer i takt med individets ambivalens og flytende karakter. Sosialisering fungerer derfor som et tilbud på et sett med væremåter, derav etiske kodekser; individet har «frihet», eller som Bauman (1993) skriver: «freedom to *choose between identities*» (s. 120).

I motsetning til dette perspektivet på sosialisering, som vektlegger individets frihet til å velge mellom ulike identiteter og etiske kodekser, kan vi se hvordan dette skiller seg fra Biestas bruk av samme begrep (se [5.2.2](#)). Sosialisering i Biestas forstand handler om innføring av individet i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske strukturer, tradisjoner, praksiser. Dette er rett ut uheldig, ifølge Bauman (1993, s. 121-123). Bauman (1993) parerer derfor sosialisering med et annet konsept som også Levinas bruker, nemlig sosialitet. Sosialitet refererer til de relasjonelle aspektene mellom individer, og skiller seg fra sosialisering ved at det tar for seg den dynamiske og intersubjektive naturen i menneskelige relasjoner, og ikke nødvendigvis en following av faste normer og strukturer (1993, s. 129). Som Bauman (1993) skriver: «If socialization anticipates the state-to-be-achieved before it takes off, and monitors and reinterprets it as it goes – sociality has no direction, nor does it know where it is going» (s. 129). Sosialitet har ikke noe objekt eller noen mening, det er det fundamentale intersubjektive ved mennesket. Sosialitet er på en måte det som muliggjør sosialisering per se.

Vi har sett på begrepet totalitet hos Levinas (se [4.2.1](#) og [4.12.4](#)), og en parallell fra Baumans (1993) forståelse av sosialisering ringer ekko til Levinas' forståelse. Der Levinas' etiske forståelse er for han måten å gjeninstitusere samfunnet på, kan vi forstå Baumans formuleringer av sosialitet

som måten å overkomme totaliserende tendenser på. Levinas (1972/2006) anvender også konseptet om sosialitet i sin filosofi og beskriver sosialitet som det menneskelige begjær for Andre (s. 29). For Levinas er dette nettopp ikke en totalitet hvor individene i det har kun behov som fylles; det er et begjær (se 4.4), noe som aldri helt kan tilfredsstilles eller dekkes. I forbindelse med sosialitet og begjær skriver Levinas (1972/2006) «The Desirable does not satisfy my Desire, it hollows me, nourishing me somehow with new hungers» (s. 30). Sosialitet er begjær etter Andre, noe som medfører opprettelsen av institusjoner, politiske strukturer, kulturer, alt organisert som får makt; makt til å fremme etiske kodekser (Bauman, 1993, s. 131). Sosialitet er begjæret etter det sosiale og usikre; ikke trygghet og sikkerhet som sosialiseringprosesser markedsfører seg som, og er dermed fundamentalt etisk.

Som vi kan se her er det tydelige paralleller mellom Baumans tenkning og Levinas'.

Bauman bruker Levinas' forholdsvis utopiske og metafysiske konsepter i en sosiologisk-filosofisk kontekst som viser seg å være fruktbart—hvert fall i forbindelse med sosialitet og sosialisering. Jeg vil nå se nærmere på to andre konsepter Bauman (1993) henter fra Levinas, nemlig ansvarlighet og intersubjektivitet. Dette er sentrale konsepter for Levinas, og blir det for Bauman også, som vi skal se.

5.5.3 Bauman og ansvarlighet

I dette kapittelet skal jeg undersøke Baumans forståelse og bruk av Levinas' konsept om ansvarlighet, samt sammenligne dette med Biestas tilnærming (se 5.1.4). Først vil jeg utforske hvordan Bauman tolker og anvender ansvarlighet i sin postmoderne etikk, med fokus på hvordan han bygger på Levinas' filosofi. Deretter vil jeg diskutere implikasjonene av Baumans tilnærming til ansvarlighet for etiske problemstillinger og utfordringer i postmoderniteten.

Gjennom dette vil jeg belyse Baumans teoretiske innsikt og praktiske relevanse, samtidig som jeg tydeliggjør betydningen av Levinas' innflytelse på hans arbeid. I tillegg vil jeg vurdere hvordan Baumans tolkning av ansvarlighet kan bidra til å forstå etikkens rolle i ulike kontekster, slik som samfunn og institusjoner.

I *Postmodern Ethics* (1993) utforsker Bauman ansvarlighet som et sentralt aspekt i postmoderne etikk og henter tydelig inspirasjon fra Levinas. Han bruker dette konseptet i et postmoderne etisk rammeverk, ikke bare fordi han bruker det gjennom store deler av boken, men også fordi han understreker at ansvarlighet overfor den Andre aldri kan fullendes. Ansvarlighet er som begjæret: En uthuling som stadig blir mer hul, en umettelighet som aldri sulter og aldri kan mettes (se 4.5.1). Bauman er tydelig en ivrig leser av Levinas, noe som fremkommer av de mange begreper og konsepter han henter fra Levinas' filosofi.

Et eksempel som supplerer ansvarligheten, som også stammer fra Levinas, er begrepet om nærhet (1993, s. 86-87). Nærhet, sier Bauman (1993), i tråd med Levinas (se 4.14.2), er *sous rature* og ikke *sous entendu* (s. 87). Nærhet er noe som *er* samtidig som det *ikke er*. Paradoksalt, men korrekt i forhold til Levinas' bruk av samme konsept, som vi har sett (4.14.2). Bauman hevder at nærhet er den unike kvaliteten for etiske situasjoner og det som fjerner oss fra resiprositet (s. 87).

Baumans bruk av Levinas' konsepter og begreper er ubetvilelig adekvat. Det reiser seg derimot spørsmål om *hvordan* han anvender Levinas' filosofi—det er det jeg vil se nærmere på nå. For å tydeliggjøre dette skal jeg derfor dvele ved begrepet ansvarlighet i Baumans postmoderne etikk, og se på forbindelsene fra både nærhet og ansvarlighet til Levinas.

Bauman (1993) sier at i en tilnærming til etikk som kommer *før* væren, vil det ikke være noe som rettfærdiggjør individets ansvarlighet (s. 75).¹⁷ Det Bauman mener her, er at i en levinasisk etikk er rettfærdighet og determinasjon ontologiske karakterer, og dermed blir ansvarligheten ikke rettfærdiggjort. Dette er nok en tydeligere presisering av den asymmetrien vi så hos Levinas (4.5.2). Ansvarligheten stammer altså fra før ontologien, og som vi har sett gjentatte ganger hos Levinas er ontologien området for kontroll og totaliteter, og derfor er ansvarlighetens opphav fra det metafysiske (1993, s. 75) Bauman (1993) påpeker noe underfundig at dette er «a frail foundation, one must admit. But here you are: take it or leave it...» (s. 75). Ta det som det er eller ikke, ansvarligheten springer ut av en ambivalens (1993, s. 79). Det er takket være den *menings-løse* ansvarligheten for den Andre at ansvarligheten setter individet fri fra ontologiske kategorier som rettfærdighet (1993, s. 78).

Denne menings-løse ansvarligheten, som er pre-ontologisk, manifesterer seg som et uendelig begjær i møtet med den Andres ansikt. Dette har vi sett hos Levinas, men Bauman (1993) formulerer det på en tydelig og presis måte: «The face which responsibility confronts demands through its meaninglessness, through the unfulfilledness of its potential to assume and carry meanings» (s. 86). Det er nettopp menings-løsheten i ansvarligheten som gjør individet unikt; jeg er den som bærer ansvarlighet, mens den Andre er den som jeg gir rett til å tildele meg ansvarlighet (1993, s. 86).

Mening skapes i ansvarligheten gjennom språk og samtaler, og denne meningen er ensidig, asymmetrisk og unik. Dette paradokset gjør meg fri fra ontologi, men samtidig gissel for den Andre. Det er i selve ansvarligheten, der individet blir unikt, at friheten oppstår—en etisk frihet. Akkurat

¹⁷ Bauman omtaler dette i en generell forstand—selvom refererte kapittel i all hovedsak har en levinasisk tilnærming—for å fremme at det ikke kun er Levinas som fremmer en slik form for etisk tenkning. Andre tenkere som ofte relateres til Levinas er Knud Løgstrup, Jacques Derrida, Paul Ricoeur og Simone Weil for å nevne noen.

som hos Levinas, er ansvarligheten for Bauman unik (1993, s. 50); det er ingen andre enn det enkelte individ som har den spesifikke¹⁸ ansvarligheten for den Andre. Med andre ord, ansvarligheten representerer en frigjøring.

I 4.8 så vi på hvordan samtalen er samtidig en begynnelse og avslutning. Bauman (1993) hevder noe tilsvarende, men plasserer denne tematikken innenfor hvordan det postmoderne individ utsettes for totaliserende tendenser kontinuerlig i form av etiske kodekser, og forklarer hvordan ansvarligheten forsvinner i disse. Det er viktig her å ikke glemme hva som er hovedpoengene med Baumans postmoderne etikk: Ikke-universaliserbarhet og administrativ utfordring (se (iv) og (v) i 5.5.1). Bauman (1993) mener at individets unikhhet, det totalt annet, har falt for humanismens bilde, det Samme (s. 242). Dette kan sees hvordan ansatte i dagens institusjoner har sine livs økonomiske gleder og sikkerhet takket være kontrakten. Kontrakten på jobben spesifiserer hva, hvor og når individet skal jobbe, og styringsdokumenter setter retningslinjene for både hvordan og hvorfor jobbe. Individet er sådan utskiftbar og dets unikhhet er slettet (1993, s. 242). Nærhet, ansvarlighet og unikhhet kan ikke overleve uten hverandre, hevder Bauman (1993, s. 242), og siden unikhhet viskes ut i en kontraktualisme når «alle gjør det», forsvinner nærhet og unikhhet. Samfunnets rom såvel som institusjonelle rom, slik Bauman (1993; 2006) sier det, er primært et estetisk område (1993, s. 244; 2006, s. 130). Det viktigste poenget når individer støter borti hverandre i disse estetiske rommene er høflighet, normer og etiketter, «evnen til å interagere med fremmede uten å holde deres fremmedhet mot dem og uten å presse dem til å overgi eller gi avkall på noen av eller alle de trekkene som gjør dem fremmedartede» (Bauman, 2006, s. 130-131).

Denne sistnevnte utfordringen i samfunnet er nettopp kjernen til at Bauman anvender Levinas' filosofi i sin postmoderne etikk. Bauman (1993) mener at ansvarligheten ikke er borte, den er snarere i dvale. Til tider emergerer den, men den etiske ansvarligheten kommer i motsetning til høfligheten (se (iii) i 5.5.1). Med Levinas' filosofi og en etikk som er pre-ontologisk er ifølge Bauman (1993) nettopp den forståelsen vi må vende oss til for å utvikle oss videre. Det er dermed ikke snakk om å vende blikket tilbake mot «gamledager», men en tilnærming som forsøker å håndtere de etiske overveldende utfordringene i dagens samfunn her og nå.

¹⁸ *Spesifikk* referer ikke her til en bestemt handling eller oppgave, men heller til en udefinert, unik ansvarlighet som tilhører individet. Dette understreker likheten mellom Bauman og Levinas når det gjelder ansvarlighetens karakter, der det utvalgte individet har en eksklusiv ansvarlighet for den Andre. Se også 4.5.2 for en nærmere drøftelse av ansvarlighet.

5.6 Fire kritiske spørsmål i Baumans perspektiv

I det følgende vil jeg rette oppmerksomheten tilbake til de fire kritiske spørsmålene som jeg reiste i forbindelse med Biestas anvendelse av Levinas. Ut ifra det vi har sett fra *Postmodern Ethics* (1993) vil jeg undersøke om Biesta og Bauman kan utfylle hverandre for å fremme en mer helhetlig og optimal anvendelse av Levinas i pedagogikken.

5.6.1 Praktiske utfordringer

Som Biesta, fokuserer Bauman på de etiske utfordringene i postmoderniteten. I hans *Postmodern Ethics* (1993) har vi sett hvordan Bauman utforsker hvordan det moderne samfunns strukturer og systemer har ført til en mangel på ansvarlighet og etisk engasjement. I motsetning til Biesta, har Bauman en mer kollektiv tilnærming og ser på hvordan samfunnet som helhet kan takle etiske dilemmaer og konflikter. Bauman foreslår at det er nødvendig å utvikle en postmoderne etikk som tar hensyn til pluralismen og kompleksiteten i dagens samfunn, samt anerkjenner individers uforutsigbarhet og sårbarhet. Dette kan potensielt bidra til en bedre forståelse av praktiske utfordringer i utdanningsinstitusjoner, og ikke minst hvordan disse kan håndteres på en ansvarlig og etisk måte.

5.6.2 Intersubjektive forhold

I sitt arbeid understreker Bauman viktigheten av mellommenneskelige relasjoner og intersubjektivitet i et postmoderne samfunn. I motsetning til Biestas pedagogiske tilnærming, som hovedsakelig fokuserer på det etiske forholdet mellom lærer og elev, gir Baumans tenkning et bredere perspektiv på de sosiale og kulturelle kontekstene som former utdanning. Bauman anerkjenner behovet for lærere å ha etisk ansvarlighet overfor elevene deres, men også for å forstå den større samfunnsmessige konteksten som påvirker selve utdanningen.

Dette kan bidra til en mer inkluderende og mangfoldig tilnærming til pedagogikk, der mellommenneskelig forhold er forankret i en dypere forståelse av den sosiale og kulturelle virkeligheten, som for eksempel elever og lærere (les individer) eksisterer i. Bauman fremmer dermed en pedagogikk som ikke bare tar hensyn til individuelle relasjoner, men også til samfunnsmessige faktorer og betingelser som kan påvirke utdanning.

5.6.3 Ansikt-til-ansikt < samtalen

Bauman fokuserer på ansvarlighet overfor den Andre, noe som også kan sees i forhold til Biestas pedagogiske tilnærming. Levinas' filosofi vektlegger betydningen av ansikt-til-ansikt-møtet og samtalen, hvor vi møter den Andre og deres uendelige alteritet. Som vi har sett bygger Bauman videre på dette ved å utforske hvordan vi kan skape et samfunn preget av etisk ansvarlighet for den Andre gjennom dialog og anerkjennelse av andres subjektivitet. I en pedagogisk sammenheng kan

dette bidra til en mer inkluderende og etisk arena hvor samtalen mellom individer blir en viktig kilde til gjensidighet og rettferd, forståelse og respekt.

5.6.4 Over-individualisme

Bauman utfordrer ideen om individualisme, som ofte er forbundet med det moderne samfunnet og utdanning. I hans verk, både i *Postmodern Ethics* (1993) og *Flytende Modernitet* (2006), kritiserer han måten individualisering og fleksibilitet har blitt kulturelle idealer, noe som kan ha en negativ innvirkning på menneskelige relasjoner og samfunnet sammenheng. Bauman oppfordrer derfor til en etikk som vektlegger Ansvarlighet for hvert enkelt individ—både den Andre og den tredje.

Levinas understreker i sin filosofi den fundamentale ansvarligheten individet har for den Andre og utfordrer tradisjonell etisk tenkning som fokuserer på individets autonomi og rettigheter. Dette innebærer, som vi har sett, å gå utover vår egeninteresse og ta hensyn til den Andres behov og interesser. I konteksten av pedagogikk blir det nødvendig å skape miljøer som fremmer en slik ansvarlighet og engasjement som i tillegg styrker elevene og studentenes autonomi og selvstendighet. Baumans anvendelse av Levinas' filosofi kan dermed danne grunnlaget for en mer helhetlig og balansert tilnærming til pedagogikk som fremmer en etikk som er sentrert rundt det intersubjektive.

Den sterke vektleggingen på individet i moderne samfunn kan ha konsekvenser for utdanningen, blant annet ved å fremme konkurranse, egoisme og manglende solidaritet. Dette kan gå på bekostning av samarbeid og felles ansvarlighet som vi ser i Levinas' konsept om broderskapet (se 4.11.1). Bauman plasserer dette konseptet fra Levinas' filosofi i en postmoderne kontekst, og oppfordrer således til en pedagogisk tilnærming som motvirker over-individualismens negative konsekvenser, og styrker broderskapets betydning i institusjoner, for eksempel i utdanning. Ved å oppmuntre til ansvarlighet for den Andre og den tredje kan utdanningen bli et sted hvor både individuelle og kollektive mål blir verdsatt og ivaretatt.

6. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg utdype noen likheter, kontradiksjoner og utfordringer som forekommer i forholdet mellom Bauman og Biesta. Jeg vil først diskutere overordnet likheter og ulikheter i deres anvendelse av Levinas på bakgrunn av de fire kritiske spørsmålene jeg har reist. Deretter diskuteres hvilken av anvendelsene som tar høyde for Levinas' helhetlige filosofi. Dette leder til en diskusjon av hvordan de tolker Levinas, og om disse tolkningene samsvarer med det jeg i denne oppgaven har gjort rede for under teori-delen. Endelig vil jeg oppsummere hvordan denne diskusjonen kan bære frukter for etikk, intersubjektivitet og ansvarlighet i pedagogikken, som vil bli temaet for det siste kapittelet konklusjon (se 7.).

6.1 Biesta kontra Bauman

Som vi har sett er det store forskjeller i måten Bauman og Biesta anvender Levinas' filosofi (se 5.4 og 5.6). Forskjellene i faglig utgangspunkt mellom pedagogikk og sosiologi er selvfølgelig, ettersom disse to disiplinene filosofisk sett er langt fra hverandre.¹⁹ Bauman anvender Levinas' filosofi når han beskriver samfunnet som postmodernitet og dets utfordringer, problemer og alternative løsninger. Biesta, på den annen side, har en normativ anvendelse av Levinas' filosofi når han forklarer hvordan denne etiske tilnærmingen kan videreutvikle perspektivet på de tre dimensjonene for utdanning. Både Bauman og Biesta anvender og inkorporerer Levinas' filosofi i stor grad i deres respektive arbeider.

I dette kapittelet skal jeg sette opp noen av hovedlinjene fra Biesta og Bauman mot hverandre og diskutere hvordan de inkorporerer Levinas i sitt arbeid; hvordan de med sine ulike utgangspunkter fortsatt har flere skjæringspunkter med hverandre; og hvordan de begge vinkler sine arbeider mot emansipasjon og hva dette betyr for dem. Til slutt skal jeg gi en kort oppsummering av diskusjonen.

6.1.1 Inkorporering/anvendelse av Levinas

Bauman og Biestas tilnærming til Levinas' filosofi har betydelige forskjeller. Først og fremst ligger forskjellen i deres faglige utgangspunkt, Biesta kommer fra pedagogikk og Bauman fra sosiologi. For det andre, mens Biesta fokuserer på etikk og intersubjektivitet i utdanning, undersøker Bauman samfunnets postmoderne kontekst og dets utfordringer og muligheter.

Jeg vil hevde at Biesta anvender Levinas' filosofi mer enn han inkorporerer den. Ved å anvende Levinas' filosofi som et normativt grunnlag, styrker Biesta sitt pedagogiske perspektiv.

¹⁹ Pedagogikk ansees ofte som mer normativ, mens sosiologi ansees for å være mer beskrivende og empirisk orientert.

Biesta benytter Levinas' idéer om ansvarlighet og intersubjektivitet for å fremme en pedagogikk som går utover individets autonomi og rettigheter og fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev.

På den annen side kan det argumenteres for at Bauman inkorporerer Levinas' filosofi mer enn en anvendelse ved å integrere den i sin bredere analyse av samfunnet og postmoderniteten. Bauman tar for eksempel opp Levinas' filosofi i sin kritikk av over-individualisme og utfordringene postmoderniteten medfører for menneskelige relasjoner og samfunnets sammenheng. Han inkorporerer Levinas' idéer i sitt rammeverk uten å nødvendigvis bruke dem som et direkte grunnlag for sine argumenter. Levinas' idéer styrker snarere Baumans rammeverk.

Ut fra dette perspektivet kan Biesta, slik Lessig (2008) beskriver det, karakteristisk sees i remixens tidsalder (se [1.2](#)), der han plukker de begrepene og konseptene som passer hans pedagogiske arbeid og ser bort fra andre overordnede temaer i Levinas' filosofi. Biesta kan derfor ende opp med å undergrave Levinas' hovedhensikt. Bauman på den annen side kan kritiseres for å gjøre det motsatte. Ved å inkorporere Levinas' filosofi i hans postmoderne etikk kan han ende opp med å forsømme de praktiske utfordringene som oppstår ved en slik inkorporering, og dermed overse den potensielle verdien av Levinas' filosofi i konkrete sosiale og pedagogiske kontekster.

Det er viktig å påpeke at denne inndelingen mellom anvendelse og inkorporering ikke er absolutt, men gir en grov skisse av hvordan de to forholder seg til Levinas' filosofi. Begge anvender og inkorporerer filosofien i deres arbeider i ulik grad og med ulike formål. Likevel gir denne inndelingen en nyttig tilnærming for å forstå forskjellene mellom Biesta og Bauman.

Til tross for de nevnte forskjellene, er det skjæringspunkter mellom Biesta og Bauman når det gjelder deres bruk av Levinas' filosofi. Spesielt i forhold til konseptet om den tredje, deres perspektiv på samfunn og utdanning. Det er i dette rommet at deres arbeider med Levinas' filosofi virkelig kan belyse nye perspektiver og muligheter for pedagogikk og samfunnsforståelse.

6.1.2 Den tredje, samfunn og utdanning

Som vi har sett tidligere, har Bauman og Biesta ulike perspektiver på samfunn og dets institusjoner. De har imidlertid også noen felles synspunkter. I dette kapitlet vil jeg sette opp deres perspektiver mot hverandre i lys av Levinas' filosofi som vi har sett på i forbindelse med pluralismen ([4.11](#)), gjeninstitusjonering av samfunnet gjennom etikk ([4.12](#)) og spesielt institusjoner ([4.12.3](#)). Jeg vil legge frem to aspekter der de divergerer og to aspekter der de konvergerer, og vurdere potensialet for å kombinere deres perspektiver for å belyse nye muligheter i pedagogikk og utdanningsdiskurser.

Som vi har sett ([5.1.1](#)) stiller Biesta seg kritisk til målstyring i utdanning. Hans fokus på utdanningens tre dimensjoner og argumentasjon for å vektlegge subjektiveringsdimensjonen som

tydelig er en anvendelse av subjektivitets-konseptet Levinas fremmer kan sees som et steg i riktig retning. Bauman derimot fokuserer mer på individets frihet til å velge identitet i et postmoderne samfunn preget av flytende strukturer og sosiale bånd og hevder at dette er ikke til å unngå. Bauman mener heller at vi må vekke den etiske impulsen hos individet og orientere oss mer mot intersubjektivitet enn subjektivitet. Selv om begge er kritiske til institusjonene i dagens samfunn divergerer deres fokus og tilnærming til en «løsning».

At sosialisering, som innføring i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske strukturer, tradisjoner og praksiser, er vektlagt i så stor grad at det er en av tre dimensjoner hos Biesta, står også i kontrast til Baumans perspektiv. Bauman mener at i postmoderniteten er det den spontane og uforutsigbare emergens av sosialitet som burde verdsettes. Sosialitetens dynamiske og intersubjektive natur i menneskelige relasjoner burde kanskje inngå som en fjerde dimensjon på grunn av dens etiske karakter. Dette kan sees på som divergens nummer to mellom Bauman og Biesta.

Selv om både Bauman og Biesta divergerer på områder—og la meg tilføye at det er flere områder de divergerer fra hverandre enn nevnt her—konvergerer de på flere også. Begge to er kritiske til instrumentell rasjonalitet og hvordan den påvirker utdanningsinstitusjoner. Biesta kritiserer målstyring i utdanning og argumenterer for et fokus på subjektivering og danning; Bauman kritiserer shoppingmentaliteten i postmodernitetens neoliberalistiske ideologier. Begge ser med andre ord et behov for å gå utover instrumentell rasjonalitet i utdanning; eller *for* rasjonalitet.

Et annet aspekt, som er klart på dette punkt, er at de har felles interesse for de etiske dimensjonene i menneskelige relasjoner. De begge to viderefører konseptet om den tredje på hver deres måte og fremmer en intersubjektivitetens grunnlag for samfunn. De søker på en måte begge å gjeninstitusjonere samfunnet gjennom etikk, slik som Levinas mener etikken har potensial til. Bauman fokuserer på sosialitet som et sentralt aspekt ved ansvarlighet og etisk handling, mens Biesta understreker subjektivering og individets ansvarlighet for seg selv og Andre.

Ved å sette Bauman og Biesta opp mot hverandre, kan vi se muligheter for et fruktbart samspill mellom deres perspektiver. For eksempel kan Baumans konsept om sosialitet bidra til å utfylle Biestas fokus på subjektivering og tilføre en dypere forståelse av relasjonelle og intersubjektive dimensjoner preget av etikk i utdanning. På samme måte kan Biestas kritikk av målstyring og resultat-orienterte utdanning styrke Baumans samfunnsbeskrivelser ved å belyse alternative måter å tenke på institusjoner og samfunn.

Til tross for deres divergente perspektiver på visse aspekter—noe som ikke er fullt ut dekket her—er det tydelig at begge to er interessert i å utfordre totaliserende tendenser i samfunnet. De

ønsker begge å fremme en mer relasjonell og etisk ansvarlighet i intersubjektive relasjoner. Ved å sammenfatte idéene deres kan vi finne alternative veier og muligheter for å navigere oss i det komplekse etiske landskapet. Som det gamle ordtaket sier, ble ikke Rom bygget på én dag; tilsvarende vil et eudaimonistisk samfunn kreve gradvis utvikling av institusjonene i dagens samfunn. Bauman og Biesta belyser denne veien og gir oss innsikt i hvordan vi kan navigere fremover.

Vi kan nå tydeligere se hvordan Bauman og Biesta sine perspektiver på samfunn og pedagogikk kan utfylle hverandre. Begge kritiserer instrumentell rasjonalitet og vektlegger etiske dimensjoner i menneskelige relasjoner, men de divergerer når det gjelder deres syn på institusjoner og målstyring i utdanning. Ved å sette deres perspektiver opp mot hverandre kan vi se muligheten for et fruktbart samspill som kan bidra til en dypere forståelse av ansvarlighet og intersubjektive dimensjoner i pedagogikk.

6.1.3 Emansipasjon

Det er nødvendig å påpeke et siste området som Bauman og Biesta har felles interesse for, nemlig emansipasjon. Levinas konseptualiserer på et filosofisk plan hvordan hans etiske forståelse kan gjeninstitusjonere samfunnet og bidra til et broderskap i samfunnet, som jeg har hevdet er et steg mot et eudaimonistisk samfunnet. Dette steget skal jeg i dette kapitlet undersøke om ikke Bauman og Biestas perspektiver på emansipasjon kan bidra til. Først skal vi se på Biestas konseptualisering, og deretter Baumans perspektiv for å se hvordan de kan bidra til en dypere forståelse av emansipasjon i samfunn og utdanning.

I *Utdanningens Vidunderlige Risiko* (2014) hevder Biesta at mange tradisjonelle forståelser av emansipasjon handler om individets frigjørelse fra overordnede dominerende strukturer og autoriteter (s. 107). Biesta (2014) henter flere idéer fra Rancière—igjen—i forbindelse med emansipasjon i utdanning og hevder emansipasjon innebærer «et brudd som *representerer* subjektivitetens tilsynekomst» (s. 110). Som vi har sett fra Biestas anvendelse av Levinas' konsept om subjektivitet, som åpningen av seg selv og den Andre, kan vi forstå emansipasjon bedre. Bruddet med autoriteter og/eller strukturer er en del av subjektiveringsprosessen som er så sentral for Biesta (som vi så under 5.3). For å uttrykke det med Levinas' ord, innebærer emansipasjon et brudd med det Samme. Her kan vi se paralleller til hvor sentralt subjektivering og emansipasjon er for Biesta i forbindelse med demokrati (se 5.1.2) og hvordan subjektivering således i høyeste grad er politisk (2014, s. 111). Emansipasjon i samfunnet, og spesielt eksemplifisert i utdanningsinstitusjoner, handler således ikke om en frigjørende aktivitet som kommer utenfra og

inn—som om læreren skal emansipere elevene—, men å forklare emansipasjon slik at det skjer utenfra og inn (2014, s. 125).

Emansipasjon i utdanning oppstår når læreren anerkjenner elevens egenart og evne til å forstå og tolke verden rundt seg på egenhand. Biesta (2014) mener videre at dette krever en utdanning som ikke har institusjoner fylt med eksperter og autoriteter, men med «ignorante lærere» (s. 120). Det vil si lærere som er som medvandrere som støtter elevens søken etter kunnskap og forståelse. Biesta (2014) skriver: «Det eneste man må gjøre, er å minne folk på at de er i stand til å se og tenke selv, og at de ikke er avhengige av at andre ser og tenker for dem» (s. 121).

Emansipasjon innebærer derfor en radikal omdefinering av utdanningsprosessen, der individets subjektivering står i sentrum.

I likhet med Biesta, tar også Bauman for seg emansipasjon i sitt arbeid, spesielt i boken *Flytende Modernitet* (2006). Her hevder Bauman (2006) at dagens samfunn er et samfunn som har sluttet å erkjenne noe annet alternativ enn seg selv, «og som derfor føler seg fritatt fra plikten til å undersøke, påvise, rettferdiggjøre...gyldigheten av sine eksplisitte og underforståtte antagelser» (s. 37). Dette innebærer at individene, som jo er frie—frie til å velge mellom alternativer (5.5.2)—, heller er opptatt av livspolitik. Ikke vend blikket tilbake eller mot det oven, være det religion eller autoritet; se inn i deg selv. Dette er den flytende modernitetens individualisering i et nøtteskall. Identitet er ikke noe som er gitt, det er en *oppgave* (2006, s. 47). På denne måten hevder Bauman (2006) at modernitetens emansipasjon til en viss grad var vellykket, men denne suksessen skapte en enorm kløft mellom enkeltindividets autonomi og borgerens (s. 57). Følgene av denne kløften—foruten individets uhellige treenighet (se 1.1)—er at det offentlige rom har blitt en skueplass og en markedshall, og at emansipasjonens mening egentlig bare har radikalt endret seg. For Bauman (2006) handler emansipasjon i postmoderniteten om en frigjørelse fra det offentlige undertrykkende utsagn: «Individuell frihet er ufullstendig og i praksis maktesløs» (s. 69).

Det er her en interessant kobling til Levinas' filosofi, spesielt hans idé om pluralisme og den tredje. Bauman (2006) sier her at emansipasjon i postmoderniteten (eller i den flytende moderniteten) krever et samarbeid mellom individer og etablering av et broderskap som ikke lar seg undertrykke av autoriteter (s. 71). Dette samarbeidet og fellesskapet må være bygget på mangfold og anerkjennelse av individenes unikheter, ikke deres identiteter—som om sosialisering og sosialitet endte i en sammenslåing. «Letingen etter et alternativt liv i fellesskap må begynne med en undersøkelse av livspolitikens alternativer» skriver Bauman (2006, s. 70). Dette henger svært tett sammen med tilnærmingen vi har til etikk i dagens samfunn, institusjoner eller til hverandre. Emansipasjonens potensial ligger i å skape et fellesskap der er forankret i et etisk fundament, og det

er her Levinas' filosofi, samt Biestas og Baumans perspektiver, kan gi en dypere forståelse av hva det innebærer.

Vi kan si at både Bauman og Biesta bidrar med betydelige perspektiver på emansipasjon i samfunn og utdanning. Gjennom deres arbeider får vi en bedre forståelse av hvordan emansipasjon kan oppnås i et samfunn preget av flytende modernitet og individualisering. Deres felles interesse for emansipasjon, og deres idéer om hvordan dette kan oppnås gjennom samarbeid, fellesskap og etisk ansvarlighet, gir innsikt i hvordan vi kan arbeide mot et eudaimonistisk samfunn.

6.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert og sammenlignet Bauman og Biestas perspektiver på emansipasjon, og hvordan deres respektive arbeider, sterkt influert av Levinas' filosofi, kan bidra til en dypere forståelse av emansipasjon i samfunn og pedagogikk. Jeg har sett på hvordan forskjellene og likhetene mellom de to tenkerne, hvor Biesta vektlegger individuell ansvarlighet og subjektivitet, mens Bauman fokuserer på sosial samhörighet og postmodernitetens utfordringer. Begge ser potensialet for et etisk fundament i samfunn og pedagogikk. Jeg har også påpekt hvordan Biesta og Bauman både anvender og inkorporerer Levinas' filosofi i deres arbeider på ulike måter, og konvergerer i deres kritikk av instrumentell rasjonalitet og fokuset på den etiske dimensjonen i intersubjektive relasjoner. Sammen utgjør deres perspektiver en fruktbar dialog, som kan bidra til en dypere forståelse av ansvarlighet og intersubjektive dimensjoner i pedagogikken, samt til et eudaimonistisk samfunn.

7. Konklusjon

I løpet av denne oppgaven har jeg grundig gjort rede for Levinas' filosofi med utgangspunkt i *Totalitet og Uendelighet* (1961/2020), og dens relevanse for pedagogiske kontekster. Levinas' radikale idéer, spesielt med tanke på hans samtidige tenkning i 1961, representerer et brudd med den vestlige tradisjonelle filosofis forståelse av etikk og ontologi. Dette fører til en intersubjektiv tilnærming til pedagogikk, preget av etisk ansvarlighet. På denne måten kan Levinas' filosofi bidra til å utdype vår forståelse av pedagogikk, ved å fokusere på den etiske relasjonen mellom mennesker og anerkjennelse av den Andres unikhhet. Videre, som vi har sett gjennom arbeidene til Biesta og Bauman, kan denne forståelsen utvides ved å integrere et bredere perspektiv på relasjoner og ansvarlighet i pedagogiske kontekster.

Levinas utfordrer og motstrider totaliteter ved å argumentere for at etikk ikke kan reduseres til et universelt system eller generelle regler. I stedet må etikk forstås som en relasjonell prosess mellom mennesker, med et hovedfokus på etisk ansvarlighet for den Andre og den tredje. Dette perspektivet gir en dypere forståelse av hvordan vi kan navigere i komplekse etiske dilemmaer innen pedagogikk og utdanning.

Levinas' kritiske syn på ontologi som fundamentet for etikken og den menneskelige forståelse, fører til en ny tilnærming til pedagogikk; hvor relasjonen og anerkjennelsen av den Andres unikhhet står i sentrum for menneskelig utvikling. Dette har vi sett inspirerer tenkere som Gert J. J. Biesta og Zygmunt Bauman, som begge søker å integrere Levinas' filosofi i sine arbeider med etikk, pedagogikk og sosiologi.

Bauman og Biesta utforsker hvordan Levinas' filosofi kan informere pedagogikken etisk, rettferdig og relasjonelt. De argumenterer for at en slik tilnærming kan styrke pedagogikk ved å integrere etisk ansvarlighet og anerkjennelse av den Andres unikhhet, altså mangfold og forskjeller, noe som er avgjørende for et inkluderende og demokratisk samfunns utdanningsinstitusjoner.

Sammen gir disse tenkerne en plattform for å utforske nye muligheter og perspektiver på pedagogikk og utdanning, der etisk ansvarlighet og relasjoner står i sentrum for menneskelig utvikling. Dette gir en dypere innsikt i hvordan pedagogikk kan forme og styrkes ved å integrere Levinas' filosofi, og idéer om ansvarlighet og den Andre og den tredje i pedagogiske kontekster.

Jeg vil nå konkluderende oppsummere hvordan dette triumviratet utfyller hverandre ut ifra det vi har sett på i denne oppgaven.

7.1 Triumviratet

I løpet av denne oppgaven har jeg undersøkt forbindelsen mellom Emmanuel Levinas, Gert J. J. Biesta og Zygmunt Bauman, og deres respektive bidrag til pedagogikk. Deres samlede arbeider

danner et triumvirat som gir en helhetlig forståelse av etisk ansvarlighet og intersubjektivitet i pedagogiske kontekster.

Levinas' filosofi fungerer som grunnlaget for triumviratets felles engasjement og interesse for etisk ansvarlighet og intersubjektivitet. Hans radikale idéer om etikk og ansvarlighet for den Andre og den tredje peker mot en relasjonell tilnærming til etikk og menneskelig samhandling, som har betydelige implikasjoner for pedagogikken. Levinas' kritikk av ontologi og totaliteter fremmer etikk som en relasjonell prosess mellom individer, der anerkjennelsen av den Andres unikheter er avgjørende for menneskelig utvikling.

Biesta bygger videre og anvender Levinas' filosofi og fremmer en pedagogikk som fokuserer på subjektivering, etisk ansvarlighet og relasjonell etikk i utdanningsprosessen. Han kritiserer instrumentell rasjonalitet, og argumenterer for at utdanning må finne en balanse mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Biestas pedagogikk viser hvordan etisk ansvarlighet og relasjoner kan bli integrert i en pedagogikk som styrker demokratiske hendelser og inkludering.

Bauman, også sterkt inspirert av Levinas, undersøker postmoderne etikk og understreker den iboende ambivalensen og det ikke-universaliserbare aspektet ved etikk. Hans arbeid gir et bredere sosiologisk perspektiv på hvordan Levinas' filosofi kan være relevant for å navigere etiske utfordringer i postmoderniteten. Bauman påpeker betydningen av å anerkjenne den Andres unikheter, og fundamentale begjær for sosialitet—samtidig som behovet for sosialisering—noe som gjenspeiles i hans forståelse av etikk som et intersubjektivt fenomen.

Triumviratet av Levinas, Bauman og Biesta gir en dypere forståelse av hvordan pedagogikk og utdanning kan utvikles for å bli mer etisk og rettferdig, og fremme relasjonell etikk og demokrati. De gir oss en rikere plattform for å utforske nye måter å tenke om pedagogikk og utdanning, der etisk ansvarlighet og mellommenneskelige relasjoner er i fokus.

Dette triumviratet gir oss altså en verdifull innsikt i hvordan etisk ansvarlighet og intersubjektivitet kan integreres i pedagogiske kontekster. Levinas' filosofi fungerer som grunnlaget for deres felles forståelse av etisk ansvarlighet og intersubjektive relasjoner, mens Biesta og Bauman utvider og anvender disse filosofiske idéene i pedagogikk og sosiologi. Sammen gir de oss en helhetlig og dyptgående forståelse av hvordan vi kan møte etiske utfordringer, og fremme en utdanning som kan belyse veien mot et eudaimonistisk samfunn.

7.2 Samfunn og utdanning

Vi har i løpet av denne oppgaven sett hvordan Levinas' filosofi har påvirket både Biesta og Bauman. Jeg vil her kort repetere de tre forskningsspørsmålene jeg introduserte under 2.1, og se på funnene i lys av samfunn og utdanning: Hvor optimal er Biestas anvendelse av Levinas' filosofi?

Hvilken plass har Levinas' filosofi i Baumans tenkning? Hvordan kan Biestas anvendelse av Levinas utfylle Baumans?

Biesta bruker noen av Levinas' konsepter i sin pedagogikk, men fokuserer mer på praktiske pedagogiske aspekter enn de metafysiske. Dette kan kritiseres for en *plukk-og-miks* holdning, som Lessig (2008) påpeker i *Remix*. Samtidig utbroderer Biesta en tredje dimensjon i pedagogisk praksis, subjektivering, og kritiserer instrumentell rasjonalitet i utdanning på en relevant levinasisk måte.

Bauman har en helhetlig tilnærming til Levinas' filosofi, og inkluderer både de metafysiske og abstrakte konseptene i sin tenkning. Han utforsker samfunnet i lys av postmodernitetens utfordringer, og inkorporerer Levinas' etikk i sin kritikk av tradisjonelle etiske systemer og institusjonelle strukturer. Bauman vektlegger individets ansvarlighet for den Andre i en tid preget av individualisme og kulturelle og etiske kodeksers pluralisme.

Selv om Biesta og Bauman har ulike faglige utgangspunkt og tilnærminger til Levinas' filosofi, kan deres perspektiver utfylle hverandre. Baumans helhetlige tilnærming og fokus på sosiale relasjoner kan styrke den etiske dimensjonen i Biestas pedagogikk. Samtidig er Biestas pragmatiske tilnærming orientert rundt praktiske aspekter, noe som kan styrke den helhetlige etiske dimensjonen hos Bauman.

Sammen gir Levinas, Bauman og Biesta et rammeverk for å forstå samfunn og utdanning som en sammenkoblet, etisk og relasjonell prosess. Dette rammeverket bidrar til å utforske hvordan pedagogikk og utdanning kan støtte et eudaimonistisk samfunn; hvor fokuset på etisk ansvarlighet og intersubjektivitet er sentralt, og således bidrar til en holistisk pedagogikk.

7.3 Intersubjektivitet

Hvilke implikasjoner har Levinas, Bauman og Biestas perspektiver på pedagogikk? Vi har undersøkt flere av konsekvensene for deres tilnærming, og forståelse av etikk og ansvarlighet. Jeg vil her legge frem funnene fra oppgaven, og konkludere i lys av den overordnede problemstillingen.

Levinas, Bauman og Biesta utfordrer alle tradisjonelle pedagogiske metoder, og hevder på hver sin måte at utdanning skal være mer enn en instrumentell prosess. Gjennom en kritisk analyse av deres arbeider, fremkommer tre hovedimplikasjoner: (i) viktigheten av etisk ansvarlighet, (ii) betydningen av intersubjektivitet og relasjonelle aspekter i pedagogikk og utdanning, og (iii) nødvendigheten av å gå utover instrumentell rasjonalitet i pedagogisk praksis.

Etisk ansvarlighet innebærer en forpliktelse til å ta hensyn til den Andres behov, noe som kan bidra til å skape et mer inkluderende samfunn, og en mer etisk-orientert pedagogikk—eller verdi-basert. Intersubjektivitet i utdanning vektlegger betydningen av samspill mellom individer og

samfunn, noe som kan fremme et eudaimonistisk samfunn preget av individuell utfoldelse, vekst og utvikling. Å gå utover instrumentell rasjonalitet innebærer således å akseptere at utdanning er en kontinuerlig og dynamisk prosess, hvor menneskelige relasjoner og etisk ansvarlighet spiller en sentral rolle.

Triumviratets perspektiver på pedagogikk og samfunn innebærer altså et skifte fra et fokus på individets kompetanser, til en dypere forståelse av det etiske og relasjonelle aspektet ved utdanning. Dette perspektivet legger grunnlaget for en ny pedagogikk som har potensial til å styrke samfunnets eudaimonistiske karakter.

7.4 Ansvarlighet

Triumviratet gir oss også dyptgående innsikter i hvordan ansvarlighet blir behandlet og vektlagt i pedagogisk-filosofi. Levinas hevder at etikk er selve fundamentet for individets selv, og at ansvarlighet er essensielt i denne forstand. Han understreker at vi bærer en uendelig ansvarlighet for den Andre, som går utover våre egne interesser og behov. I pedagogisk-filosofi kan dette perspektivet bidra til å fremme en dypere forståelse av den etiske dimensjonen i utdanning, og hvordan individer bør forholde seg til hverandre og samfunnet på en ansvarlig måte.

Bauman, som inkorporerer Levinas' konsept i sin tenkning, ser i postmoderne samfunn hvordan dette konseptet kan stå i fare. Han påpeker at tradisjonelle sosiale bånd og normer svekkes, noe som fører til en nedgang i ansvarlighet for den Andre. For Bauman innebærer ansvarlighet å gjenoppbygge solidaritet og et broderskap—i levinasisk forstand—i en tid preget av sterk individualisme, og kulturell og etisk pluralisme. I sosial sammenheng søker han å integrere Levinas' ubetingede ansvarlighet for den Andre som en grunnleggende verdi i samfunnet.

Biesta bygger videre på Levinas og Baumans idéer, og anvender dem innenfor pedagogiske rammer. Han hevder at ansvarlighet bør være en sentral del av pedagogikken, og at dette innebærer å gå utover instrumentelle mål, og heller fokusere på relasjoner og etisk engasjement. Biesta argumenterer for at en slik tilnærming til ansvarlighet kan styrke pedagogiske praksiser, noe som kan videre bidra til et eudaimonistisk samfunn.

Gjennom en sammenligning av de tre perspektivene blir det tydelig at ansvarlighet er et kritisk element i deres filosofiske tilnærminger. Levinas, Bauman og Biesta understreker betydningen av ansvarlighet som et etisk fundament for samfunn og utdanning, og peker på mulighetene for en mer inkluderende pedagogisk praksis.

Ved å vektlegge intersubjektivitet og etisk ansvarlighet i pedagogikken, bidrar triumviratet til en dypere forståelse av den etiske dimensjonen. Med denne vektleggingen formes grunnlaget for

en mer ansvarlig tilnærming i pedagogikk, en gjeninstitusjonering av samfunn og institusjoner gjennom etikk, og individuell så vel som kollektiv utvikling.

7.5 Levinas og pedagogikkens potensial

I denne masteroppgaven har jeg utforsket Emmanuel Levinas' filosofi, og dens betydning for pedagogikk. Levinas' tenkning representerer et radikalt brudd med tradisjonelle vestlig filosofiske perspektiver, hvor hans vekt på etisk ansvarlighet for den Andre og intersubjektivitet, gir et solid fundament for en alternativ tilnærming til etikk i pedagogikken.

Levinas' konseptualisering av ansvarlighet og intersubjektivitet utfordrer oss til å se utdanning som en relasjonell prosess, hvor en dypere forståelse av den Andres unikhhet og behov er betingelsen for en dypere forståelse av oss selv og egen unikhhet. Dette perspektivet gir en dypere innsikt i hvordan pedagogikk kan formes og styrkes ved å integrere Levinas' filosofi og idéer om ansvarlighet og den Andre i pedagogiske kontekster. Biesta og Baumans bidrag utvider denne forståelsen i pedagogiske og sosiale sammenhenger. De viser hvordan Levinas' filosofi har relevanse for pedagogikken, ved å fokusere på etisk ansvarlighet for den Andres sårbarhet og unikhhet; noe som er avgjørende for inkluderende utdanning.

Eksempelet med barnehagebarnet i flyt (presentert i [4.6](#)), mener jeg illustrerer hvordan Levinas' etikk kan anvendes i en praktisk pedagogisk situasjon. Når pedagogen nærmer seg barnet som leker og er i flyt, for å informere om samlingsstunden som er organisert, blir pedagogen umiddelbart ansvarlig for å ivareta barnets velvære og trivsel. Dette eksempelet viser hvordan pedagoger kan forstå og håndtere slike situasjoner, ved å fokusere på den Andres behov og interesser fremfor ens egne, og hvordan dette kan bidra til en mer inkluderende og etisk orientert pedagogisk praksis. Dette er for øvrig også—mener jeg—et godt eksempel på subjektiveringsdimensjonen som vi har sett Biesta fremmer (se [5.2.3](#) og [5.3](#)).

Levinas' filosofi gir oss et inspirerende utgangspunkt for å utforske nye muligheter og perspektiver på pedagogikk gjennom etikk. Selv om det kan være komplisert å anvende hans filosofiske idéer direkte i pedagogiske sammenhenger, gir Biesta og Bauman oss et fruktbart utgangspunkt for videreutvikling, så lenge vi stiller kritiske spørsmål til slike anvendelser, og er bevisst utfordringene som dette medbringer. Ikke minst illustrerer dette triumviratet hvordan interdisiplinær tilnærming til pedagogikken kan være gunstig.

Ved å bringe disse tre sammen, finner vi en solid plattform for videre diskusjoner om ansvarlighet og intersubjektivitet i pedagogikk og filosofi, både teoretisk og praktisk. Veien til et eudaimonistisk samfunn må starte ett sted, og utdanning er et særlig godt utgangspunkt, spesielt i en tid preget av en postmoderne tilstand og flytende grenser.

Triumviratet etablerer også en passende plattform for å engasjere seg med de tre reaksjonene som denne oppgaven bygger på (se [1.1](#), [1.2](#), og [1.3](#)). Baumans bidrag gir verdifulle innsikter i samfunnsperspektivet ved å bruke Levinas' filosofi som grunnlag for å gjeninstitudere samfunnet gjennom etikk. Biestas innspill hjelper oss med å reflektere over forståelsen av etikk og ansvarlighet for den Andre innenfor institusjonelle sammenhenger, spesielt innen utdanning. Som vist i denne oppgaven, spiller Levinas' filosofi en sentral rolle i tolkningen av både Baumans og Biestas perspektiver. Ved å engasjere oss med Levinas' filosofiske bidrag, kan vi bedre forstå de relasjonelle aspektene, intersubjektivitet, det fundamentalt etiske og ansvarlighet.

Til slutt har jeg vist i denne masteroppgaven at Levinas' filosofi gir en solid teoretisk basis for å forstå og fremme etisk ansvarlighet og intersubjektivitet. Noe som gir grunnlaget for å argumentere for at en gjeninstitusjonering av samfunnet gjennom solidaritet er en reell mulighet. Levinas' tenkning tilbyr et viktig og svært aktuelt bidrag til samtaler om pedagogikk og etikk, i en stadig mer kompleks og mangfoldig verden.

Referanser

- Apple, M. W. (2000). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/0895904803260022>
- Aristoteles. (2013). *Den Nikomakiske Etikk* (Overs. Stigen, A.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt ca. 350 fvt.).
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Blackwell Publishing.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende Modernitet* (Overs. Nygård, M.; 2. utg.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 2000).
- Bhaskar, R. (2012). *Reflections on Metareality: Transcendence, Emancipatio and Everyday Life*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 2002).
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens Vidunderlige Risiko* (Overs. Sjøbu, A.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 2010).
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens Gjenoppdagelse* (Overs. Holmes, I. S.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2017).
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-Centered Education: A View for the Present*. Routledge.
- Craig, M. (2010). *Levinas and James: Toward a Pragmatic Phenomenology*. Indiana University Press.
- Descartes, R. (2010). *Meditations* (Overs. Clarke, D. M.). Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1641).
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (u.å.). *NAOB: Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/persona>.
- Dostojevskij, F. (2015). *Brødrene Karamasov* (Overs. Kjetsaa, G.; 3. utg.). Solum Forlag. (Opprinnelig utgitt 1880).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (Overs. Ramos, M. B.). Continuum International Publishing Group. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Geneve-konvensjonen. (1950). *Geneve-konvensjonen om Behandling av Krigsfanger, med Vedlegg (Konvensjon 3)*. Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1949-08-12-3>.
- Hegel, G. W. F. (2022). *Åndens Fenomenologi* (Overs. Johnsen, D.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 1807).
- Heidegger, M. (2006). *Væren og Tid* (Overs. Holm-Hansen, T.; 18. utg.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1927).

- Husserl, E. (2019). *Fenomenologiens Idé* (Overs. Bundgård, P. F.; 2. utg.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1950).
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i Skolen: En Forutsetning For Læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Large, W. (2015). *Levinas' Totality and Infinity*. Bloomsbury.
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Bloomsbury.
- Levinas, E. (1993). *Outside the Subject* (Overs. Smith, M. B.). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Levinas, E. (1998). *Otherwise than Being, or Beyond Essence* (Overs. Lingis, A.). Duquesne University Press. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Levinas, E. (2006). *Humanism of the Other* (Overs. Poller, N.). University of Illinois Press. (Opprinnelig utgitt 1972).
- Levinas, E. (2013). Virkeligheten og Dens Skygge. I Aarnes, A. (Overs. & Red.). Underveis mot den Annen (s. 15-34). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 1998).
- Levinas, E. (2017). *Entre Nous* (Overs. Harshav, B. & Smith, M.). Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1991).
- Levinas, E. (2020). *Totalitet og Uendelighet* (Overs. Cron, M.; 2. utg.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1961).
- Levinas, E. (2022). *Etik og Uendelighet* (Overs. Crone, M.; 2. utg.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1982).
- Liotard, J.-F. (2021). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Overs. Bennington, G. & Massumi, B.). Manchester University Press. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Nortug, B. (2013). The Welcoming of Levinas in the Philosophy of Education – at the Cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11(3), 250-268. <https://doi.org/10.1177/1477878513498174>
- Platon (2001). *Platons Samlede Verker, Bind V* (Overs. Mørland, H.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt ca. 375 fvt.).
- Platon (2020). *Platons Samlede Verker, Bind IV* (Overs. Wyller, E. A.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt ca. 370 fvt.).
- Robbins, J. (Red.) (2001). *Is it Righteous to be?: Interviews with Emmanuel Levinas*. Stanford University Press.
- Seibt, J., & Garsdal, J. (Red.). (2014). *How is Global Dialogue Possible?: Foundational Research on Value Conflicts and Perspectives for Global Policy*. De Gruyter, Inc..

- Selwyn, D. (Vert). (11. Januar, 2022). Approaching Education From the Inside Out [Audio Podcast Episode] I *Meet the Educational Researcher*. Monash University, Australia. <https://open.spotify.com/episode/3xuy58ZO8AjYZD2uaSHmA9?si=e4e22da1bdd847fe>
- Taureck, B. (2018). *Lévinas – en Indføring* (Overs. Vangsgaard, H.; 2. utg.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1991).
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1998). *Nærhetsetikk*. Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1996).