



Kjærlighetens rytme

Philosophia og pedagogiske relasjoner

The rhythm of love

Philosophia and the relations of pedagogy

Inga Bostad

*Dr.philos., Professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo; professor 2 Arkitektur og designhøyskolen Bostad leder for tiden forskningsprosjektet Den nordiske utdanningsmodellen (NordEd) og forskergruppen Humaniorastudier i pedagogikk (HumStud). Bostad har vært viserektor og prorektor ved UiO og direktør for Norsk senter for menneskerettigheter og har en rekke internasjonale verv knyttet til akademisk frihet, menneskerettigheter og demokratiopplæring. Hun har publisert over 160 artikler og bøker, inkludert internasjonale antologier og spesialnumre av tidsskrifter. Hennes siste publikasjoner er *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk stedsfilosofi* (2021), *Gratitude and education* (2021) og *An ethics of rhythm—reflections on justice and education* (2022).*

inga.bostad@iped.uio.no

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer og argumenterer for kjærlighet som del av pedagogikken, nærmere bestemt den pedagogiske relasjonen. I lys av begrepet om en rytmisk etikk, inspirert av Roland Barthes, argumenteres det for at begrepet om rytmer kaster et kritisk lys over både det asymmetriske og potensielt undertrykkende i en pedagogisk relasjon, men også det frigjørende. Videre settes denne argumentasjonen inn i en bredere debatt om akademias rolle som gjestfritt, inviterende og inkluderende, noe som igjen aktualiserer hvilke motkrefter som kan ha sitt utspring i den pedagogiske relasjonen.

Nøkkelord

Pedagogisk filosofi, rytmisk etikk, den pedagogiske relasjon

Abstract

This article presents and argues for love as part of philosophy of education, more specifically the pedagogical relationship. In light of the concept of an ethics of rhythm, inspired by Roland Barthes, it is argued that the concept of rhythms sheds critical light on the asymmetrical and oppressive potential of the pedagogical relationship, but also on the liberating one. Furthermore, this argument is put into a broader debate about the role of academia as hospitable, inviting and inclusive, which in turn accentuate counter-forces originating from the pedagogical relationship.

Keywords

Philosophy of education, ethics of rhythm, the pedagogical relation

«Tonekunsten kan således defineres som innsikten i kjærlighetens prinsipper, slik som de åpenbares i harmoni og rytme» (Platon, 1994, s. 50).

Jeg skal i denne artikkelen presentere og argumentere for kjærlighet som del av pedagogikken, nærmere bestemt den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Jeg har to inn-

fallsvinkler; for det første ser jeg på opprinnelsen til ordet filosofi som en kjærlighet til visdommen (fra gresk *philosophia*, en venn eller elsker [*philos*] og visdom [*sophia*]), og for det andre argumenterer jeg for at den pedagogiske relasjonen kan beskrives i lys av en rytmisk etikk. Min ambisjon er å se nærmere på hvordan et begrep om en rytmisk etikk (Bostad, 2022) kan kaste et kritisk lys over den pedagogiske relasjonen. På den ene siden handler dette om å forstå og fremme en kjærlighet til kunnskap og innsikt hvor relasjonen til den andre – til studenten eller eleven – inngår, og på den andre siden kan et begrep om en rytmisk etikk også vise det asymmetriske og potensielt undertrykkende i en pedagogisk relasjon. Mitt utgangspunkt er å finne argumenter for å vise og forstå hvordan academia kan være et gjestfritt, inviterende og inkluderende sted, et sted der kunnskap kan deles og forvaltes, utsettes for kritikk og reformuleres i lys av presserende spørsmål i tiden. Og i forlengelsen av dette vil jeg avslutte med å artikulere noen motkrefter som er mer eller mindre tydelige i den pedagogiske relasjonen.

1. Kjærlighet og akademisk diskurs

I forordet til *Fragmenter av kjærlighetens språk* (Barthes, 2000 s. 5) skriver Roland Barthes at kjærlighetens språk er forlatt, oversett, nedvurdert og hånet av både vitenskapen og kunsten. Kjærlighetens språk «tales kanskje av tusenvis (hvem vet?), men støttes ikke av noen» (Barthes, 2000, s. 5). Utsagnet kan forstås både som en kulturkritikk, en respons til det Barthes kaller vitenskapens «flokkmentalitet» og en invitasjon til et alternativt utgangspunkt for en beskrivelse av noe dypt menneskelig. Gjennom et direkte språk (ikke et metaspråk eller en diskurs (Barthes, 2000, s. 6)) møter vi et simulert portrett av en elskende som nettopp taler, snakker om eller viser gjennom fragmenter, bruddstykker hvordan kjærlighet kan uttrykkes. Kanskje kan vi si at kjærlighetens fragmenter, slik de skrives ned av Barthes, blir en protest, en motstand mot en instrumentell og markedsstyrt logikk der kjærlighetens språk blir tomt og ensidig, men også en inspirasjon til å undersøke nærmere hvordan kjærlighetens språk kan berike en tenkning om menneskelige relasjoner. Her ser vi også en parallell til Hannah Arendts skille mellom hvem et menneske er, til forskjell fra hva det er: Det er først og fremst gjennom språket at vi sammen med andre kan vise hvem vi er (Arendt, 1996).

Med dette utgangspunktet skal jeg i det følgende undersøke hvordan begreper som «en rytmisk etikk» og «kjærlighetens rytmer» (fragmenter av et kjærlighetens språk) kan kaste et kritisk blikk både på akademisk kultur generelt og pedagogiske relasjoner spesielt. Jeg vil lansere følgende to hypoteser: Gjennom en rytmisk etikk (Bostad, 2022) blir kjærligheten i den pedagogiske relasjonen synlig. Gjennom et kjærlighetens språk øves motstand mot en økonomisk og markeds-liberalistisk akademisk kultur. I lys av dette blir det avgjørende å undersøke hvordan et begrep om rytmisk etikk kan vise at pedagogisk asymmetri både kan virke hemmende og fremmende på søken etter visdom og kunnskap.

Filosofene i den greske antikken skilte mellom *eros*, *agape* og *philia*, eller en kjærlighet til det skjønne, en kjærlighet som blir gitt oss og som åpenbarer seg i oss og en kjærlighet til visdom eller innsikt. Slik jeg ser det, er det elementer av alle disse tre i det jeg kaller en rytmisk kjærlighet. Det er gjennom *philia*, lengselen etter å forstå verden og søke kunnskap at både *eros* og *agape* kommer til syne. Det vil si, gjennom fraværet eller motstanden mot det som ikke synes skjønt og harmonisk eller rytmisk i en pedagogisk relasjon, at vi blir minnet på hva som kunne vært til stede som en tillitsfull anerkjennelse og respekt. Vi ser kanskje studenten på nytt, vi ser noe fremmed bli mer gjenkjennbart. Men dette er altså ikke identisk med den lidenskapelige, erotiske kjærligheten – jo, en lærer kan elske sine studenter,

som er noe annet enn å forelske seg i dem. Samtidig er det en vidunderlig risiko i all utdanning (Biesta, 2014) der vi kan skimte en kjærlighet ala *agape*; noe vil kunne komme til å skje som ikke er planlagt. At den pedagogiske relasjonen også kan oppfattes som en gave (Bostad, 2017), noe som blir gitt oss og som vil kunne forandre oss, både lærer og elev, er deler av denne samme rytmiske kjærligheten.

2. Kjærlighetens rytme/kjærlighet som rytme

I den posthumt utgitte samlingen av forelesningsnotater *How to live together. Novelistic simulations of some everyday spaces* (2013)¹ leter Roland Barthes etter det idiorytmiske livet, som han ser glimt av først og fremst i skjønnlitteraturen. Teksten er en invitasjon til å tenke igjennom hvordan vi kan leve sammen med respekt for ulike livsformer og rytmer, ulike individuelle livsrytmer og med den tilstrekkelige avstanden som et fellesskap fordrer (Barthes, 2013; Stene Johansen et al., 2018). Barthes bruker begrepet om idiorytmi, eller livsrytme, kritisk (fra greske *rhuthmos* som betyr rytme). Han går systematisk gjennom både klassiske tekster som Thomas Manns *Trollfjellet* (1924), Defoes *Robinson Crusoe* (1719) og *Brødrene Karamazov* av Dostojevski (1880), faktiske steder som klosteret, rommet, hagen og måltidet, men også prinsipper og tilstander som utopier, avstand, årsaker, marginaliteter og begynnelse. Alle fremmer fantasier om livsrytmer og samspill mellom mennesker og steder. Barthes originalitet viser seg først og fremst i hvordan han flytter oppmerksomheten fra det å leve sammen som et møte eller en konfrontasjon mellom jeget og den andre, til spørsmålet om rytme og prosess fremfor utfall og finalitet (Tygstrup, 2016, s. 279). *Rhuthmos*, skriver Barthes, «is 'a rhythm that allows for approximation, for imperfection, for a supplement, a lack, an idios: what doesn't fit the structure, or would have to be made to fit (...) Now, only a subject (idios) can 'delay' rhythm – that is to say, bring it about.» (Barthes, 2013, s. 35).

En rytmisk etikk (Bostad, 2022) hviler på en forestilling om at alle mennesker har sin egen rytme, sin egen livsrytme, som så spiller seg ut og kommer til syne i et rytmisk fellesskap, en plurirytmi. Det er den plurirytmiske gittheten, at vi kommer til det vi kan kalle en læringssituasjon med et mangfold av historier, arv, kjønn, biologi og kultur som har satt seg i våre kroppar. Å anerkjenne denne rytmiske biografien, denne rytmiske tilstedeværelsen, kan derfor handle om både det å lytte til studentene, ikke bare etter det som sies, men også det som ligger bak språket og den rytmiske tilstedeværelsen som verdier, holdninger, ønsker og drømmer. Og det handler om å lytte etter egen rytme som lærer, for eksempel den utålmodigheten som kan komme til uttrykk hos læreren når en student er mer stille og langsom enn det som forventes, eller for rask og for overflatisk. Å lytte etter det som er annerledes og ukjent kommer særlig til uttrykk i relasjoner der den andre (den som befinner seg i en form for læringssituasjon der ulike oppgaver skal mestres, undersøkes eller begripes) har ulike former for læringsvansker. Når en lærer forsøker å lytte etter det som blir sagt, for eksempel av en student, kan det sammenlignes med det å stemme seg inn på den andres rytme, men også om å ta et ansvar for at det skapes felles rytmer. Som Barthes sier det, bare et individ kan forsinke en rytme, men også sette den i gang. Å skape klare forventninger til undervisningen er å tilby en tydelig rytme, som også kan utvides, endres og justeres sammen med studentene slik at det også kan finnes rom for å stoppe helt opp og bruke tid på et felles problem, la argumentasjonen trekke ut.

1. I 1977 holder Barthes sin tiltredelsesforelesning som nytilsatt professor ved College de France, der han introduserer begrepet Idiorytmi. Tittelen på forelesningen var «*Comment vivre ensemble. How to Live Together: Literary Simulations of Everyday Spaces*».

En akademisk rytme bør derfor åpne for utprøving for det ennå ikke ferdig tenkte, for det ikke-perfekte og for utholdenhet. En slik rytme er overbærende og raus i den forstand at innsikt og refleksjon tar tid, at tekster skal leses grundig, men også at det ikke nødvendigvis er en lineær utvikling mot et konkret læringsutbytte som kan defineres tydelig på forhånd. Bare en student og bare en lærer kan forsinke en slik forhåndsdefinert rytme og av dette skape en ny form for pedagogisk relasjon. En akademisk rytme er både institusjonell og relasjonell; den kan komme til uttrykk i læringsformer og i fagområdenes inndeling og identitet, i tverrfaglige møteplasser og i organisering av undervisning, men også i den pedagogiske relasjonen. Barthes viser blant annet til en mor som drar sin egen sønn gjennom parken der han iakttar barnets motstridighet og ønske om å stoppe opp, det vil si behovet for en annen rytme enn morens. Dette eksemplet kan også illustrere en pedagog (av gr. *pais*, barn og *paidagogos*, en som følger barnet) som ikke bare er i utakt med sine elever, men som trekker og drar eleven mot et gitt resultat (en eksamen) uten å rettlede, følge eller gå ved siden av, gå sammen med.

Hilde Lindemann (2010) skriver om det å «holde noen» i deres egen identitet, å bekrefte en annens identitet gjennom å speile, gjenspeile og skape historier som både peker bakover og fremover. Her kan vi si at respekten for den andres rytme (hun skriver spesifikt om demens) som annerledes, kognitivt og fysisk, blir tatt på alvor. En eldre person med demens eller en ungdom med nedsatt funksjonsevne, vil begge kunne bli møtt med ulike former for rytmiske fellesskap som både kan hemme og fremme deres liv. Her kan vi se at begrepet om en rytmisk etikk også kan kaste et kritisk lys over en stadig akselerert samtid (Rosa, 2013), over pakkeforløp innen helsesektoren, men også over akademiske styringsord som gjennomstrømning, samfunnsrelevans og læringsutbytte. Begrepet om sosial akselerasjon brukes av Hartmut Rosa for å kritisere senmodernitetens samfunnsstruktur og er et kjernebegrep for å forstå den tiden vi lever i. Han viser hvordan tempoet øker innenfor både samfunn, kultur og kunst, men også i individets liv. Ting går raskere, samtidig blir det mer å velge imellom, noe som igjen krever mer tid (Rosa, 2013, s. 204).

Kanskje kan vi si det slik at et eksempel på et kjærlighetens språk er nettopp det «å holde den andre», noe som igjen må understøttes av respekt. Her er det likhetstrekk med teorier om og bruk av begreper som anerkjennelse (Honneth, 2019), empati og moralsk innlevelse (Nussbaum, 2010, 2016), resonans (Rosa, 2013) og en utvidet forestillingsevne (Mahrdrdt, 2012). Men samtidig kaster rytmebegrepet lys over ulike måter å leve sammen på som endringer, maktforhold, avmakt og kontroll som er noe som pågår i rytmiske samfunn. Vi kan skille mellom rytme som et deskriptivt begrep i en pedagogisk relasjon, der vi registrerer mellommenneskelige møter og måter å forholde seg til andres rytmer på, og på den andre siden et normativt begrep der det å påføre andre en rytme blir problematisert. Ikke følg etter andres rytme, men tenk selv! Å gå i takt kan i en pedagogisk relasjon både hemme og fremme overgrep og maktmisbruk: tilpasning og etteraping åpner for kontroll og ensretting, mens repetisjon og avskrift kan raffinere en kunstnerisk ferdighet.

3. Den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske filosofien er alltid kontekstuell og praktisk orientert (Løvlie, 1992), den finner sted på et historisk sted og på et bestemt tidspunkt, men samtidig kan stedet (gr. *topos*) også være et heterotopos (Foucault, 1967/1984). Heterotopos er et sted som ennå ikke finnes, ikke der vi vanligvis leter, kan vi kanskje si, men som ligger utenfor, eller er mindre synlig, men som kan komme til å bli et sted. Her nærmer vi oss utopien (gr. *Ou-topos*, ikke-sted og *eutopos*, et godt sted), forestillingen om en mulig eller kom-

mende verden. Et utgangspunkt for denne artikkelen er at den pedagogiske relasjonen er et sted som allerede fins (som en kulturhistorisk arv og som en filosofisk forestilling om oppdragelse og læring) som et heterotopos, som så kommer til syne, når det blir realisert eller observert, på ulike topos, i en sosial og historisk sammenheng. Den pedagogiske relasjonen mellom lærer og student i academia (innenfor høyere utdanning) er et slikt sted. Et sted som opprettholdes både som noe grunnleggende gjensidig mellom lærer og elev, som bygger på historie og tradisjoner, men også gjennom å være en kontrakt om at noe nytt skal skje – noe skal læres, forstås, undersøkes og kanskje også avlæres.

Ifølge Arendt viser historien hvor viktig utdanning har vært som del av politiske utopier om et nytt og bedre samfunn, samtidig advarer hun mot å bruke utdanning som et politisk instrument. Vi må begynne med de unge om det skal skje grunnleggende samfunnsendringer – som om det nye, sier hun i «Crises in education», allerede finnes;

The role played by education in all political utopias from ancient times onward shows how natural it seems to start a new world with those who are by birth and nature new. So far as politics is concerned, this involves of course a serious misconception: instead of joining with one's equals in assuming the effort of persuasion and running the risk of failure, there is dictatorial intervention, based upon the absolute superiority of the adult, and the attempt to produce the new as a *fait accompli*, that is, as though the new already existed. (Arendt, 1958, s. 2–3)

Å verne om utdanning i Arendts forstand, kan også ses på som en form for rytmisk anerkjennelse – å ta ansvar for de unges pluralitet, deres ulike livsrytmer og deres individuelle frihet til å overta den verden de er født inn i. Den pedagogiske relasjonen har vært beskrevet både som en gave (Biesta, 2014; Bostad, 2021) som hverken kan forutsettes eller planlegges, som et paradoks der frihet skal fremmes gjennom tvang eller disiplin (Kant, 2003; Løvlie, 1992; Øttingen, 2001) og som en dialog der asymmetri og maktrelasjoner er til stede (Kvernbekk, 2012). Den pedagogiske relasjonen kan også betraktes både som en overføring og som en frigjøring (Biesta, 2014); en overføring av kunnskaper og innsikter mellom mennesker og en frigjøring både fra dogmer og falsk bevissthet, en form for avlæring, og en frigjøring til noe bedre som for eksempel medbestemmelse og grunnleggende rettigheter.

Slik jeg ser det, vil det i en pedagogisk relasjon kunne være slik at kjærlighet i betydningen et ønske om å verne om et søkende og anerkjennende fellesskap, fungerer som motstand, eller bedre som en handling der motstand oppstår. At kjærlighet kan beskrives som en frigjørende og kulturelt grunnleggende verdi, kommer til uttrykk spesielt i multikulturell feministisk filosofi i dag (hooks, 2000). Undertrykkelse og ydmykelse beskrives her som noe mer enn forfordeling av goder og grunnleggende strukturer i et samfunn knyttet til manglende rettigheter og goder, det handler også i stor grad om noe relasjonelt og kulturelt. En kultur av undertrykkelse er det motsatte av kjærlighet (hooks, 2000; Lindner, 2010), og i det øyeblikket vi begynner å elske den andre, åpner vi samtidig opp for at frigjøring kan finne sted. Det er først når undertrykkeren slutter å betrakte de undertrykte som en abstrakt enhet, men derimot ser dem som personer man har behandlet urettferdig og fratatt selvbestemmelsesrett, at sann solidaritet oppstår, ifølge Freire (1999, s. 31). Det innebærer at den som undertrykker slutter å gjøre fromme, sentimentale og individualistiske gester og tar sjansen på å handle i kjærlighet. Eller som Arendt sier det, det er et skille mellom «hvem» et menneske er til forskjell fra «hva» det er (1996, s. 33). «Sann solidaritet finner man bare i den rikdom som denne kjærlighetshandlingen representerer, dens eksistensielle verdi, dens praksis» (Freire, 1999, s. 31). Tenkning blir bare til gjennom medvirkning, sier Freire (1999, s. 60) og det er derfor umulig for en lærer å undertrykke en elev på en slik

måte at hen er underkastet læreren. Det er den dype kjærligheten til verden og til menneskene som bærer dialogen og den frie pedagogiske relasjonen oppe (Friere, 1999 s. 73); «Kjærlighet er på samme tid grunnlaget for dialog og dialogen selv». Kjærlighet i en pedagogisk relasjon kan derfor omsettes som engasjement for andre mennesker og deres rett til å snakke og handle, deres frigjøring og engasjement blir realisert gjennom dialogen.

Samtidig er dialog også en rytme. Vi kan snakke om rytmen av samarbeid og rytmen av de verbale dialogene, men også de fysiske som vi ser hos små barn der leken kan se kaotisk ut, men så har de sin egen rytme. Slik kan vi si at en samtale i et seminarrom også er en form for lek, en utprøving av ideer og argumenter som blir et felles anliggende og som følger sitt eget mønster. Der kan en rytme av anerkjennelse oppstå, der det handler om å trene seg i å forstå andres ståsted, sette seg inn i og gå på besøk i andres forestillinger, preferanser, interesser og erfaringer.

4. Å tenke er å dele verden med andre

«Deg vil jeg ømt i rytmer nagle fast». Slik åpner Olaf Bulls meste kjente og kanoniserte dikt *Metope* (1927). Et dikt om kjærlighet og eksistensiell angst, om redselen for å miste den du elsker, men også om rytmer, diktets rytme og kjærlighetsmøtets rytme. Han vil holde henne fast i språket og i diktets form, vi kan si at rytmene også stivner når diktet er ferdig skrevet, men også at det er observasjonen av hennes (den elskedes) uro over det forgjengelige i alt, og hans (den elskendes) maskuline blikk på hennes ganske objektiverte og passive til stede-værelse. I dette diktet presenteres vi for en ide om at rytmer også kan innebære makt og fravær av makt, det å følge etter eller overse den andre, og at språkets materialitet speiler eller viser frem denne mellommenneskelige relasjonen.

Filosofi i den platonske tradisjonen blir av Wyller beskrevet som et liv i kjærlighet; «en evig vekslende mellom det å tilegne seg og det å gi, det selv å utvikles og det å utvikle andre. Det å stige ut av hulen og det å rydde opp blant skyggebildene» (Platon, 1994, s. 8). Pedagogikken går fra å være en «lekende fritidsbeskjeftigelse til å bli menneskets dypeste livgivende element» (Platon, 1994, s. 10). En slik forståelse av kjærligheten til visdommen har både inspirert filosofer som Arendt, men også vist seg dypt problematisk med hensyn til det element av asymmetri, kontroll og makt som finnes i en overbevisning om at det er et felles, på forhånd gitt mål for det søkende menneskets visdomstørst. «Ingen kan elske visdommen eller godheten, bortsett fra gjennom de tilsvarende aktiviteter, gjennom filosofi og aktiv godhet», sier Arendt (1996, s. 85). Å gjøre et forbilde av den vise mann eller det gode menneske vil alltid mislykkes. Ingen kan derfor ha et på forhånd gitt mål for hva visdom eller godhet er, «ellers ville en vis mann ha visdom og ikke behøve å filosofere mer, og et godt menneske ville ikke lenger behøve å utøve godhet fordi den til en viss grad allerede var en del av hans utstråling» (Arendt, 1996, s. 85). Her ser vi hvordan Arendt er inspirert av den sokratiske «docta ignorantia», samtidig som hun retter en advarende pekefinger mot det at tenkningen, *philosophia*, løsrives fra vår felles verden. For Arendt er det et klart skille mellom å søke den filosofiske visdommen, som kan utføres i ensomhet og å søke etter godheten, og erfare godhet i handlinger der man ikke kan tillate seg ensomhet. Men selv om kjærlighet til visdommen kan skje i ensomhet, er den ikke livsfjern og finner alltid sted i et nærvær av andre. Å tenke er å dele verden med andre gjennom innlevelse, forestillingsevne og refleksjon.

For Arendt var tilstedeværelsen av en velfungerende offentlighet avgjørende for at et samfunn skulle kunne både produsere og fornye seg selv. Vi tenker alene, men vi er ikke alene, for vi eier ikke sannheten alene (Arendt, 1996, s. 85). Når vi fra hver våre plasser pre-

senterer våre tanker til andre, forvandles de til påstander og meninger andre kan være enige i, akseptere, benekte eller korrigere, samtidig som vi er med på å skape en felles verden der vi er avhengige av hverandre og ikke mister båndet til virkeligheten. «Det offentlige rom og vår felles verden samler mennesker og forhindrer samtidig at de så å si faller over hverandre (...) Det å leve sammen i verden, betyr i vesentlig grad at det ligger en verden av ting mellom dem som har verden som felles bosted, i samme forstand som for eksempel et bord som står mellom dem som sitter rundt det» (Arendt, 1996, s. 65).

5. Et gjestfritt akademia – kjærlighetens ansvar

Det har vært hevdet at både ordet og begrepet «kjærlighet» er fraværende i akademisk diskurs (Clingan, 2015), men også at kritisk pedagogikk må ta i bruk begreper som radikal eller revolusjonær kjærlighet for å skille en politisk og sosialt orientert oppfatning av kjærlighet fra dominerende forestillinger om kjærlighet som romantisk, universell og ubetinget. Kjærlighet kan beskrives som en sosial konstruksjon (Beall & Sternberg, 1995) og som en kulturell verdi (Oseguera, 2017), noe som i neste omgang kan forklare forskjeller mellom en akademisk kultur i vesten der kjærlighet oppfattes som noe svakt, feminint, moderlig, ettergivende og følsomt (Oseguera, 2017), i motsetning til noe sterkt, handlekraftig og maskulint med lederegenskaper. Å forklare kjærlighet som en sosial konstruksjon innebærer at den uttrykkes på bestemte måter på bakgrunn av sosial samhandling og gjennom språk, noe som i neste omgang kan være med å forklare at forestillingen om kjærlighet innenfor akademia i dag er resultat av både de samtalene og den diskursen som forgår der og det språket og de begrepene som benyttes. Det som tillegges høy kulturell verdi er knyttet til både maskuline rollemodeller, maskuline ledertyper og ikke-kroppslig symbolske hierarkier (Fotaki, 2013), noe som igjen viser at begreper som for eksempel «excellence» i forskning er relatert til ulike konstruksjoner av maskulinitet (Salminen-Karlson et al., 2018) og femi-maskulinitet (Atkins & Vicars, 2016). Forskning viser at både kvinner og menn i ledende stillinger i akademia omtaler seg selv med flere tradisjonelle maskuline egenskaper som selvstendig, selvsikker, handlekraftig og risikovillig enn de som er i et tidligere løp i universitetskarrieren (Faniko et al., 2021).

Kanskje kan vi med Arendt si at sammenbruddet av en slik felles verden er det som står i fare når det å få rom og tid til å del i kunnskapen ikke bare er under press i dagens akademia, men også de studenter som vi lett overser, som er av en annen kultur, ser annerledes ut, provoserer oss, fremstår usympatiske og kritiske, lett faller utenfor. Det er vår oppgave som lærere å vise alle studenter veien til dypere innsikt, der de ikke skal tjene oss, men omvendt; vi som skal berede grunnen for deres lærdom. Det er skolens oppgave å få barna til å elske verden, som Arendt sier det i *Crises of Education* (1958). Her ser vi hvordan kjærlighet først og fremst er et ansvar som påligger lærere og voksne, å ta ansvar for verden i den forstand at dette ansvaret også innebærer å være tydelige på hva vi forventer at barna har i seg til å kunne bli. At det er en kjærlighet rettet mot det fellesmenneskelige, men også mot pluraliteten og de ulike livsrytmene som ligger i at kjærlighet må romme det som kan komme og som kun ligger der latent som en spire eller en mulighet. Og her oppstår også en kritisk rolle for den pedagogiske relasjonen; vi må som lærere nettopp reflektere over vår evne til å ta dette ansvaret og vedlikeholde denne bevisstheten om den pluralistiske tilstedeværelsen.

For Arendt har utdanning ingen plass i politikken, for i politikken deltar de som allerede er utdannet. Hun ser utdanning som nært forbundet med kunnskapens innhold, samtidig som hun var kritisk til det å avgrense konkrete læringsmål. Historisk kunnskap er for eksempel avgjørende for å opprettholde demokratiske og pluralistiske samfunn, men sam-

tidig vet vi ikke hva vi kan komme til å trenge i fremtiden. En felles verden kan bare eksistere i et mangfold av perspektiver (Arendt, 1996, s. 71).

Filosofi som kjærlighet til visdom og innsikt handler om å gå til et sted som ennå ikke finnes – sammen med studentene. At det er nettopp det motet som tenkningen krever, at det vil være uvisshet knyttet til hvordan den rette og gode kunnskapen vil arte seg. Et slikt mot er kanskje først og fremst preget av tålmodighet for rytmiske brudd, prøving og feiling, raushet og omsorg for at hver og en av oss skal delta i denne søkingen på sin måte, og at dette er særlig krevende i dag i en akselerert verden. Utdanning i en tid med rask læring kan både skape fremmedgjorte, ineffektive og sosiale reproduserende elever, men også være et sted der et særegent undersøkende fellesskap oppstår (Bostad, 2017). Et fellesskap som med sin avventende og lyttende innretning vil kunne fungere som en motvekt for raskheten og være med på å senke både tempo og åpne opp nye erkjennelsesveier.

Referanser

- Arendt, H. (1958). Crises in Education. *Partisan Review*, 25(4), 493–513.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa: det virksomme liv*. Pax Forlag A/S.
- Atkins, L. & Vicars, M. (2016). Feminine men and masculine women: in/exclusion in the academy. *Education + Training*, 58(3), 252–262. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0100>
- Barthes, R. (2000). *Fragmenter av kjærlighetens språk* (K. Stene-Johansen, Overs.). Spartacus forlag. (Opprinnelig utgitt 1997, originaltittel *Fragments d'un discours amoureux*).
- Barthes, R. (2013). *How to Live Together. Novelistic Simulations of Everyday Spaces*. Columbia University Press.
- Beall, E.A. & Sternberg, J.R. (1995). Social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 417–438. <https://doi.org/10.1177/0265407595123006>
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en pedagogisk filosofi*. Gyldendal.
- Bostad, I. (2021). Gratitude and Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1489>
- Bostad, I. (2021). (Red.). *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi*. Scandinavian Academic Press.
- Bostad, I. (2022). An ethics of rhythm—reflections on justice and education. *Ethics and Education*. ISSN 1744-9642. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054559>
- Clingan, J. (2015). A Pedagogy of Love. *Journal of Sustainability Education*, 9, March. ISSN: 2151-7452.
- Faniko, K., Ellemers, N. & Derks, B. (2021). The Queen Bee phenomenon in Academia 15 years after: Does it still exist, and if so, why? *Br. J. Soc. Psychol.*, 60(2), 383–399. e12408. <https://doi.org/10.1111/bjso.12408>
- Fotaki, M. (2013). No Woman is Like a Man (in Academia): The Masculine Symbolic Order and the Unwanted Female Body. *Organization Studies*, 34(9), 1251–1275. <https://doi.org/10.1177/017084061348365>
- Foucault, M. (1967/1984). *Of Other Spaces, Heterotopias*. Translated from *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5 (1984), 46–49.
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk*. Gyldendal forlag.
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen forlag.
- Hooks, B. (2000). *All about love*. William Morris publishers
- Kant, I. (2003). Hva er opplysning? I J.G.Hamann. *Opplysning og kors* (s. 99–115). Aschehoug forlag.
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting dialogues and monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00695.x>
- Lindemann, H. (2010). Holding One Another (Well, Wrongly, Clumsily) in a Time of Dementia. I E. Kittay (Red.), *Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy* (s. 161–170). Wiley-Blackwell.

- Lindner, E. (2010). *Gender, Humiliation and Global Security*. Preager.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 11–35). Ad Notam Gyldendal.
- Mahrtdt, H. (2012). Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 43(3), 193–205.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracies need the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne*. Pax
- Oseguera, T. (2017). Love as an Act of Resistance. *The Vermont Connection*, 38(1), Article 16.
<https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol38/iss1/16>
- Platon (1994). *Drikkegildet i Athen. Symposium*. Oversettelse og innledning ved Egil A. Wyller. Grøndahl Dreyer.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Salminen-Karlsson, M., Wolfram, A. & Almgren, A. (2018). Excellence, Masculinity and Work-Life Balance in Academia: Voices from Researchers in Germany and Sweden. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 10(1), 53–72.
- Stene-Johansen, H., Refsum, C. & Schimanski, I. (Red.), *Å leve sammen. Roland Barthes, individet og fellesskapet*. *Spartacus*. ISSN 978-82-304-0178
- Tygstrup, F. (2016). Idiorythmie/idiorytmi. I K. Stene-Johansen, C. Refsum & J. Schimanski (Red.), *Å leve sammen. Roland Barthes, individet og fellesskapet*. *Spartacus*. ISSN 978-82-304-0178
- Øettingen, A. von. (2001). *Det pædagogiske paradoks – en grunnstudie i almen pædagogik*. Klim forlag.