

10

I stormens øye: Eksistensielle utviklingsdialoger i lærerutdanning

Barbro Fossland

Hypotesen (...) er, at det finnes muligheter innenfor vårt daglige språk, i særegne dialoger, å skape øyeblikk hvor det relasjonelle strev står i venteposisjon og overskridende endring blir mulig.

Anne Lise Løvlie Schibbye, 2001

In this article I argue that cooperative inquiry in focus groups may promote existential 'Bildung' (development) among teacher students. I present some experiences from an action research project where I together with a group of students in pedagogical further education (school counsellor training) explored their personal-professional development processes in the course of the study. Multistage focus group discussions obviously created a space where the students were able to put existential experiences into words, reflecting on who and how to be as a teacher and counsellor. I elaborate on an aspect of procedure that I consider of crucial importance for the development of existential reflection in the group: namely an implemented dialogue of a wondering nature. Furthermore, by investigating the relationship between wonder and experiencing the presence of meaningful moments in dialogue, I seek to expand the understanding of how cooperative inquiry in focus groups may support students' existential 'Bildung' processes.

Innledning

Hva det er å være menneske, er et eksistensielt spørsmål. Det er også et pedagogisk spørsmål. Det handler om hvem vi er her og nå, og måten vi er til for andre på her og nå. Denne viktige dimensjonen ved utdanning står på spill i dag. Vi ser en økt tendens til nyttetenkning og resultatstyring i utdanningssystemet, som kan bidra til at pedagoger blir ensidig opptatt av hva elever og studenter skal bli som «sluttprodukter», på bekostning av å være opptatt av hvordan de er som mennesker i møte med andre (Biesta, 2008). Hvordan vi møter andre i bestemte situasjoner, handler om vår egen fortid og nåtid, tilstedeværelse, sinnstilstand, følelser, impulser, kroppslige uttrykk, forventninger, vaner, tro og intensjoner, det Maxine Greene (1967, s. 7) kaller vår «existing being». Å være en bevisst og reflektert profesjonsutøver innebærer å være bevisst og kunne reflektere over hvem jeg er og hvordan jeg er i møte med andre i konkrete situasjoner (Sævi, 2015). Selv om spørsmål som berører livsmening og menneskers forhold til seg selv og andre har grunnleggende betydning for profesjonsutøvelse, så er slike dannelsenaspekter særlig utfordrende å arbeide med innenfor utdanningssystemet. De krever åpne tilnærminger, varsomhet, oppmerksomhet og ro. Fokus på effektivitet og resultater bidrar gjerne til stereotyp tenkning og innsnevrer hva vi som lærere faktisk ser i pedagogiske situasjoner (Hansen & Amundson, 2009, s. 34). En instrumentell tilnærming hvor pedagogen har fokus på planlegging, kartlegging, tiltak og strategier for å nå bestemte mål, er noe annet enn danning. Den står i et klart motsetningsforhold til danning som noe selvoverskridende, påpeker Kjetil Steinsholt. Bildung-tradisjonens idé om at mennesket har en trang til å overskride seg selv i retning av noe større, noe som ligger utenfor mennesket selv, har tapt terreng. Det er grunn til å spørre om vi er i ferd med å miste danningens selvoverskridende dimensjon av syne (Steinsholt, 2010, 2013). Når danning reduseres til å handle om selvperfeksjon med det formål å oppfylle politiske og samfunnsøkonomiske mål, forsømmer vi de eksistensielle dimensjonene ved utdanning (Sæverot, 2010, 2012).

Hvis vi vil legge til rette for eksistensielle dannelsesprosesser i studiehverdagen, må vi utvikle arbeidsformer som ikke bare understøtter selvperfeksjon, men som også ivaretar eksistensielle dimensjoner ved det å være profesjonsutøver (Fossland, 2015; Sæverot, 2012). Finn Thorbjørn Hansen formulerer det slik:

For når man leser de mange henvisninger til unges og voksnes søgen etter identitet og mening i senmoderniteten, er det umiddelbart svært at skelne mellom, hvornår

det drejer sig om tradisjonell psykologisk «selvutvikling» og «personlig utvikling», og hvornår det forstås ut fra en sosialkonstruktivistisk tilgang som «selvdannelse» – eller hvorvidt der tilstræbes en dannelsesprosess av mere eksistensiell og livsfilosofisk karakter. En sådan sondering blir nødvendig at tenke i, hvis man vil nuansere debatten og utvikle former for pedagogikk og veiledning, der mere presist tager fat i den eksistensielle – og ikke den psykologiske eller sosialkonstruktivistiske – dimensjon i undervisning og veiledning (Hansen, 2008, s. 238).

Hansen argumenterer for en styrking av værensbaserte aspekter i universitetspedagogikken og for en dannelsesforståelse som er mer orientert mot det eksistensielle området (Hansen, 2008, s. 238, 2011, 2012). Han er opptatt av at vi i større grad må invitere studentene til å delta i undringsfelleskap hvor de kan komme i kontakt med og forske ut fra det som dypest sett berører og motiverer dem, slik at selvtransformasjon kan skje. I denne artikkelen vil jeg drøfte erfaringer fra et aksjonsrettet prosjekt som jeg gjennomførte sammen med ei gruppe studenter, hvor vi sammen gikk i dybden på erfaringer som hadde betydning noe spesielt for studentene gjennom studieløpet. Dette åpnet for refleksjoner av eksistensiell og livsfilosofisk karakter, som jeg senere vil komme tilbake til. Å bevisstgjøre og utvikle sitt forhold til det å være menneske og medmenneske i profesjonsrollen, kaller jeg for *eksistensiell danning* (*eksistensiell Bildung*). Jeg vil være opptatt av danning som noe som går utover det å perfektionere seg selv som fagperson og lærer/veileder, dvs. at jeg vil være opptatt av danning som noe selverskridende.

En aksjonsrettet tilnærming til eksistensielle dannelsesprosesser

Jeg gjennomførte prosjektet sammen med lærere i pedagogisk videreutdanning, nærmere bestemt lærere som tok en toårig, deltids videreutdanning i skolerådgivning. (Her vil jeg bruke lærerutdanning som en overordnet betegnelse for profesjonsutdanning/grunnutdanning og videreutdanning, ettersom eksistensielle utviklingsdialoger er en relevant arbeidsform i pedagogikkundervisning på begge disse nivåene.)

Prosjektet ble organisert som flerstegsfokusgruppeintervjuer – en såkalt «co-operative inquiry»-tilnærming (Heron & Reason, 2006; Hummelvoll, 2008, 2010). Som moderator i fokusgruppa la jeg vekt på *dialog* og *undring*.

Forskningsprosjektet hadde i utgangspunktet to siktemål: 1) Jeg ønsket å framskaffe ny kunnskap om studenters personlig-profesjonelle utviklingsprosesser. 2) Jeg ville prøve ut en aksjonsrettet tilnærming til personlig-profesjonelt utviklingsarbeid. I en tidligere artikkel (Fossland, 2015) har jeg belyst sentrale funn og drøftet pedagogiske implikasjoner av disse. Innholdsanalyse eller funn vil derfor ikke være hovedtema her. I denne artikkelen retter jeg søkelyset mot punkt 2, dvs. at jeg vil være opptatt av selve den aksjonsrettede arbeidsmåten. I fokusgruppesamtalene lot jeg deltakernes fortellinger få stor plass, samtidig som vi gjennom felles refleksjon satte ord på forskjeller mellom og fellestrekk ved de ulike studentenes erfaringer. En fenomenologisk-hermeneutisk veksling mellom på den ene siden å spørre seg inn i levd erfaring og på den andre siden å fortolke eller lytte etter noe allment i erfaringen, dannet rettesnor for samtalene så vel som for min mer teoretiske analyse av samtalene i ettertid (Fossland, 2015; Hansen, 2008; Hummelvoll, 2010; Lindseth & Norberg, 2004). Jeg vil definere prosjektet som aksjonsforskning. Vi gjennomførte en aksjon som hadde til hensikt å framskaffe ny kunnskap om studenters eksistensielle dannelsesprosesser, samtidig som vi arbeidet med slike prosesser. Og foruten studentfortellinger og felles refleksjon over erfaring, omfattet prosjektet teoriutvikling utført av meg som den ansvarlige forskeren (jf. Steen-Olsen & Eikseth, 2007).

I fokusgruppa fikk studentene mulighet til å utforske personlige erfaringer sammen med andre som grunnlag for å bevisstgjøre og utvikle sin måte å være veileder på. Tilnærmingen så ut til å skape et rom hvor deltakerne opplevde at eksistensielle erfaringer var relevante og velkomne, og hvor de gav slike erfaringer et språk. Prosjektet ligger tett opptil det Feldman (2002) definerer som eksistensiell aksjonsforskning. Han påpeker at mens aksjonsforskning tradisjonelt har hatt fokus på praksis, vil eksistensielt rettet aksjonsforskning fokusere på *væren* (*being*), og spesielt på ens egen væren. Han bruker eksistensiell psykoterapi som modell for å begrepsfeste en eksistensiell form for aksjonsforskning, siden begge har fokus på væren, relasjoner og bevissthetsutvikling (Feldman, 2009, s. 387). Mens hensikten med psykoterapeutiske samtaler er å bedre klientens/pasientens helse, skal eksistensielt rettet aksjonsforskning undersøke og bidra til utvikling av deltakernes måte å være yrkesutøvere på (Feldman, 2002, s. 245; Feldman, 2009, s. 385–386; Elliott, 1991, s. 69). Feldman mener at det å forske på egen praksis innebærer å forske

på situasjoner som er atskilte fra oss selv, mens vi innenfor eksistensiell aksjonsforskning undersøker hvordan vi som personer inngår i situasjoner og relasjonelle sammenhenger. Dette kan tjene til endring og utvikling på et værenspan ved at det forbedrer vår kapasitet til se forbi det gitte, med andre ord til å se på situasjoner med bevissthet om at de kunne vært annerledes (Feldman, 2009, s. 388; Greene, 1988, s.3). Feldman understreker videre at vi skaper oss selv gjennom våre erfaringer og vår frihet til å velge, og at vi derfor har ansvar for hvem vi er og hvem vi blir. Eksistensielle former for aksjonsforskning kan lede til større bevissthet om dette ansvaret og til at vi opptrer mer ansvarlig overfor oss selv og andre.

Existential action research happens when people work together to research their own ways of being a teacher to increase their capacity to choose freely and to act responsibly for themselves and those they care for (Feldman, 2002, s. 244).

Feldman tar utgangspunkt i en eksistensialistisk forståelse av frihet, og det er viktig å være oppmerksom på at her er ikke valgfrihet det samme som handlefrihet. Innenfor en eksistensialistisk forståelse er valgfrihet uavhengig av autonomi eller liberale rettigheter, valgfrihet handler om at man blir i stand til å se muligheter og alternativer enten de lar seg realisere eller ikke. Når vi innenfor eksistensiell aksjonsforskning samarbeider på en gjensidig og autentisk måte, kan vi utvide vår evne til å se forbi det gitte, sier Feldman (2009, s. 388). Det sentrale i Feldmans forståelse av eksistensiell aksjonsforskning er læreres refleksjon over sine måter å være i lærerrollen på. Mange vil stille som krav til aksjonsforskning at den også må inneholde systematisk refleksjon som leder til teoriutvikling (Steen-Olsen & Eikseth, 2007). Mitt prosjekt inneholder begge deler. I denne artikkelen legger jeg imidlertid til grunn at eksistensielle dialoger som dem vi hadde i fokusgruppa kan være av stor verdi for danning uavhengig av om det skjer teoriutvikling eller ikke, og at de i begge tilfeller vil falle under Feldmans definisjon av eksistensiell aksjonsforskning.

Deltakerne i fokusgruppa var i sitt andre (og siste) studieår på rådgivningsutdanningen. På utdanningen forsøker vi å legge til rette for studentenes dannelsingsprosesser og utvikling av den enkeltes veiledningspraksis overfor elever. Mesteparten av undervisningen foregår via videokonferanse. Gjennom fokusgruppesamtalene ønsket jeg å gjøre studentene til medforskere i sine

egne utviklingsprosesser, hvor vi tok utgangspunkt i erfaringer som hadde berørt den enkelte eller betydd noe spesielt for hver enkelt gjennom utdanningsløpet. Jeg valgte dette enkle og opplevelsesorienterte utgangspunktet fordi jeg ønsket å åpne for dypere erfaringsdimensjoner. Slik erfaring faller gjerne utenfor forhåndsdefinerte mål eller faglige kategorier, som representerer noe kalkulert og avgrenset og lett kunne blitt til barrierer mellom oss som forskere og den erfaringen vi skulle utforske.

Gruppen bestod av tre studenter og en moderator/meg. Vi gjennomførte fem samtaler med varighet 1–1½ time. De fire første samtaler foregikk over en periode på ca. en måned, mens den siste var en evaluerende samtale året etter. Den første samtalen foregikk i et fysisk rom og de øvrige i webkonferanse hvor vi satt på hvert vårt sted. Studentene hadde fulgt hverandre gjennom hele rådgivningsutdanningen og var svært fortrolige med det digitale mediet da fokusgruppesamtalene ble gjennomført. Jeg hadde hatt fagansvar for klassen deres det første året på utdanningen, men var ikke læreren deres det andre året da vi gjennomførte fokusgruppesamtalene. Det at vi kjente hverandre og at vi møttes flere ganger, anså jeg som et viktig grunnlag for å kunne gå inn i personlige temaer sammen på en trygg måte. Det var samtidig et poeng at jeg ikke hadde undervisningsansvar for studentene lenger, slik at asymmetrien i lærer–student-forholdet ble minst mulig. Samtalene ble med studentenes samtykke tatt opp på bånd, men ingen personopplysninger er lagret eller publisert. Studentene har lest og gitt tilbakemelding på artikkelen.

Som moderator gav jeg mye plass til den enkelte deltakerens fortellinger, før vi reflekterte over fortellingene sammen. Gjennom refleksjonene utviklet det seg nye undringsspørsmål (Puchta & Potter, 1999). Alle deltakerne dro fram erfaringer av eksistensiell, og særlig etisk, karakter. De fortalte hvordan de gjennom dype, personlige prosesser hadde arbeidet med spørsmål knyttet til eget liv og egen profesjonsrolle, og hvordan de hadde ført indre diskusjoner med faget og sin egen bakgrunn om hvordan de skulle være veiledere for elevene sine (Fossland, 2015). Underveis i denne prosessen fikk møtet med eleven («den andre») større betydning enn det å perfektionere seg selv som veileder. Jeg skal nå gå i dybden på den dialogiske måten å (ut)forske på. Den utgjorde det mest sentrale aspektet ved aksjonstilnærmingen. Som moderator i fokusgruppa la jeg hele veien vekt på å være til stede og undrende, for slik å forsøke å åpne for tilstedeværelse og undring i gruppa. Jeg mener at den undrende dialogen hadde

avgjørende betydning for at refleksjonene utviklet seg i eksistensiell retning. Jeg vil hente inn teoretiske perspektiver fra eksistensielt orientert fenomenologi og psykologi for en dypere forståelse av undringsprosessene. Artikkelen får dermed en empirisk-filosofisk innretning (Golding, 2015). Jeg forsøker å vise hvordan undrende dialoger kan fremme eksistensiell danning ved at de bringer oss nærmere *det usigelige*. Jeg forsøker også å vise hvordan usigelige *nå-øyeblikk* i slike dialoger utgjør en kilde til *kvalitativ og selvoverskridende endring*. Med denne tilnærmingen beveger jeg meg bevisst bort fra en resultatorientert eller lineær forståelse av personlige utviklingsprosesser og forskning på slike prosesser. Mot slutten kommer jeg inn på spørsmålet om hva slags «frirom» eksistensielle dialoger kan utgjøre innenfor utdanningssystemet.

Om undring og undringskvaliteter

Vi kan ikke alltid uttrykke eksistensiell erfaring gjennom språk, selv om erfaringen har stor innvirkning på oss og forholdet til andre mennesker. Slik erfaring er gjerne lite tilgjengelig for forskning. Den kan ha mange «lag», noen ubevisste eller skjulte. Som forsker går jeg naturligvis ikke inn i samtalepartnernes selvprosesser på den måten eller i den grad som klinikerer gjør. I fokusgruppesamtalene ønsket jeg like fullt å åpne for at et dypere innhold ved erfaringer kunne komme til uttrykk. Jeg valgte derfor en så gjennomført undrende tilnærming som mulig, da jeg mente dette skapte muligheter for at noe av det språkløse kunne komme til syne eller sanses.

Jeg forstår undring som noe langt, langt mer enn et metodisk verktøy eller en samtaleteknikk. Undring er for meg en integrert eller implisitt væremåte, noe en *er* her og nå. Vi kan ikke fange eller kontrollere eksistensielle øyeblikk ved hjelp av en metode. Slike øyeblikk er noe vi kan motta når vi er i undring: stille, forsiktig og oppmerksomt til stede (Gadamer, 2010; Hansen & Amundson, 2009). Undring var det framtreddende aspektet ved min rolle som moderator i fokusgruppa. Jeg hadde en spørrende språkform uten å kreve bestemte svar, stilte opplevelsorienterte framfor saks- eller problemorienterte spørsmål og la vekt på å være anerkjennende og ikke-vurderende. Undring dreier seg jo ikke om å finne en sannhet eller å oppnå et bestemt resultat, men om å være åpen for det ukjente og uforutsigbare (Schibbye, 2001, s. 634, 2002, s. 367). Det som ble samtaleformen i gruppa, vil jeg beskrive som

stillferdig, oppmerksom og utprøvende høyttenkning. Jeg ønsket å skape et frirom hvor alle slags tanker og opplevelser var velkomne og ble anerkjent uten betingelser, i kraft av at de nettopp var studentenes betydningsfulle erfaringer. Det var hele veien opp til deltakerne hva de ønsket å dele. Jeg var opptatt av å lytte og gi tid uten å forsere noen prosesser, dvs. å hvile oppmerksomheten i øyeblikket uten umiddelbart å skulle forstå det som skjedde (de Vibe, 2010, s. 49). Å *være* uten forforståelse og forventninger som begrenser, kalles innenfor Zen-tradisjonen å ha et begynner-sinn, en åpen bevissthet. Jeg tenker at dette er den ultimate måten å nærme seg menneskelig erfaring på, ikke minst i en utdanningssammenheng. Dess mer vi kan sette forforståelse til side, dess mer kan vi se og sanse i pedagogiske situasjoner: «In the beginner's mind there are many possibilities, but in the expert's there are few» (Suzuki, 1970, s. 21).

Vi gjenfinner slike tanker i Max van Manens eksistensielt orienterte fenomenologi, når han beskriver hvordan forskeren kan nærme seg menneskelig erfaring. Et sentralt poeng hos van Manen er at vi ikke kan bruke kognitiv innsikt for å få tak i ikke-kognitiv mening eller det levde ved erfaringene, og at vi derfor trenger ikke-kognitive tilnæringsmåter i tillegg til kognitive (van Manen, 1999, s. 13). Å utforske de levde dimensjonene ved erfaring handler – ifølge van Manen – om å utforske våre måter å være i verden på. Det handler om å utforske det førbevisste og førspråklige ved erfaring, dvs. subjektivt opplevd mening som ikke kan uttrykkes gjennom tradisjonelle begreper (van Manen, 1999, 2007, s. 20). Han understreker at når fenomenologen skal reflektere over levd erfaring, må han/hun være så fri for teori, førforståelse og antakelser som mulig, og rette blikket mot det området hvor mening oppstår. Vi må gå bortenfor begrepene eller det kognitive og mot de navnløse dimensjonene ved livet. Selv om vi ikke kan utsette begrepene våre, så kan vi sette dem til side eller gjøre dem transparente, påpeker han. Det gjør vi når vi nærmer oss menneskers erfaring med innlevelse og oppmerksomhet; med et språk som er forsiktig, sakte og utprøvende, som når vi vandrer bort fra det kjente og mot en verden vi aldri har sett før (van Manen, 1999, s. 1, 2007, s. 11). Vi må lytte og snakke på en slik måte at vi er oppmerksomme på det usigelige i verden, det dikteren Rilke kaller å se inn i hjertet av tingene: «The bliss of my earthly existence has been (...) in the indescribably swift, deep, timeless moments of this divine seeing into the heart of things» (sitert i van Manen, 1999, s. 3). Dette mener jeg beskriver den dype undringens kvaliteter.

Det ubegripelige nå-øyeblikket: Undring og endring

Van Manen sier på den ene siden at det fins dimensjoner ved menneskelig erfaring som ikke er «oversettbare» til språk, mens han på den andre siden leter etter en måte forskeren kan nærme seg eller forsøke å forstå slike erfaringsdimensjoner på – ved hjelp av et annerledes språk (van Manen, 1999). Dette illustrerer hvordan vi beveger oss i et paradoksalt landskap når vi arbeider med eksistensielle erfaringsdimensjoner. I et større perspektiv kan vi si at dyp, eksistensiell erfaring unndrar seg språk, mens forskeren – på samme måte som psykoterapeuten – alltid må lete etter språk. Vi forsøker å nå det usigelige, det ikke-språklige, ved hjelp av språk. Det usigelige er knyttet til *å være*, framfor å gjøre. Og vi kan bare være her og nå – i øyeblikket. I opplevelseseøyeblikket må tanken vike for det som er. Vi kan ikke tenke eller uttrykke øyeblikk, for idet vi observerer oss selv og prøver å artikulere erfaringen, har vi fått avstand til den / oss selv. Øyeblikket glipper unna språket (Hansen & Amundson, 2009, s. 35; Schibbye, 2001, s. 638, 2002, s. 373). Vi kan også snu dette rundt og si at det usigelige er tilgjengelig bare når vi er til stede i øyeblikket, da er vi i en tilstand som er bortenfor vanlig tid og rom. Denne tilstanden kan sammenliknes med det å være oppslukt i lek (Steinsholt, 2004, 2010, 2013). Det fins psykoterapeutisk orientert teori hvor fenomenet her og nå betraktes som en kilde til endring, som jeg mener kan åpne en vei til dypere forståelse av eksistensiell erfaring og dialoger om denne type erfaring. I fortsettelsen bruker jeg slik teori for å belyse dialogen i fokusgruppa nærmere. Siden jeg selv har arbeidet klinisk og er fortrolig med eksistensiell psykoterapi, finner jeg det nærliggende å låne perspektiver derfra i forskning på studenters dannelsesprosesser. Jeg støtter meg hovedsakelig på arbeidet av Daniel Stern (Stern et al., 1998; Stern 2007) og Anne Lise Løvlie Schibbye (2001, 2002). Schibbye kan på en spesiell måte bidra til min fortolkning av samtaleprosessene i fokusgruppa. Som kliniker har hun vært opptatt av hvordan dialogisk undring åpner for eksistensielle erfaringer og selvoverskridende endring. Jeg tar utgangspunkt i et utsnitt fra fokusgruppesamtalene, som jeg mener er et godt eksempel på hvordan dialogen utviklet seg i eksistensiell retning. Den sekvensen jeg har valgt, er en utveksling mellom en av studentene og meg i samtale nummer to. De andre deltakerne lytter oppmerksomt. Utsnittet starter der jeg (moderator) har ønsket velkommen og vi har oppsummert forrige samtale.

Jeg: ... Det vi gjør her, er jo at vi graver litt under overflata sammen, at vi funderer over ulike erfaringer dere har gjort dere, og hva som «på ferde» i ulike situasjoner... Så da undres jeg på.., om det er noen flere øyeblikk eller situasjoner i studieløpet som står fram når dere ser tilbake, som har hatt en bestemt betydning for hver av dere eller berørt dere på en spesiell måte (?) Jeg tenker på erfaringer eller opplevelser som har vært viktigere enn andre, for hver enkelt av dere...

Stillhet

Siri: Jeg tenkte på..; det har vært situasjoner hvor jeg får sånne a-ha (les: aha-opplevelser, min tilføyelse), hvor jeg oppfatter noe plutselig som jeg ikke har oppfattet før... Jeg husker jo spesielt da vi fikk veiledning på å ha rådgivningssamtaler med hverandre (...) Det var en stor a-ha for meg, det gikk liksom opp for meg hvor viktig det er rett og slett møtet med den andre, da, og ikke de ordene jeg kommer med..., for det har vært den store skrekk og gru for meg i forhold til det å skulle bli rådgiver å liksom skulle ha de rette rådene. (...) Men jeg vet ikke om det er sånt du tenker på?

Jeg: Jo, jeg tenker at dette er helt åpent, og at det ikke fins noen oppskrifter på svar..., at det bare er du som kjenner til hva som har betydd mest for deg ... Mm ...

Siri (ivrig): Det gikk opp for meg at det viktigste faktisk er hvordan en møter mennesker, da; at de føler at du er interessert i dem og er ærlig med dem og ikke er fordommende. For meg har det vært en sånn kjempesvær a-ha. Den svitsja helt for meg, hele tankesettet i rådgivning, – og det har hatt stor betydning for meg etterpå og i møte med elever å få den oppdagelsen. Det stemte så veldig inni meg, på en måte.

Det var veldig, veldig flott å få den – hva skal jeg si, den oppdagelsen, da.

Stillhet

Jeg: Mm (anerkjennende)

Stillhet

Jeg: Det høres ut som noe viktig skjedde med deg ...(?)

Siri (berørt, med inderlighet): For meg var dette..., det stemte så veldig inni meg, på en måte, og så var det en sånn utrolig lettelse fordi det tok vekk en sånn angst for å si noe feil (...) Jeg var jo så i fyr og flamme, og jeg som har den troen jeg har, da; jeg tror på en Gud som er sånn, som er den ultimate rådgiver, og plutselig så skjønner jeg hvorfor han ikke sitter og forteller meg alle ting så jeg hører dem med øret, men hvor

jeg kan gå i meg selv (...) Alt dette stemmer så innerst inni meg. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal beskrive det..., jeg tror at det øyeblikket der vil ha veldig stor betydning for hvem jeg vil være i møte med elever.

Stillhet

Jeg: Takk, Siri. Det er en sterk erfaring du deler med oss.

I dette utsnittet starter Siri med å fortelle saklig og nøytralt om erfaringen sin, mens hun gjennom utvekslingen blir tydelig mer engasjert og berørt. Det samme skjedde med meg, på den måten at jeg merket hvor dyp og betydningsfull erfaringen var for henne. Erfaringen gav resonans i meg. Mot slutten opplevde jeg Siris fortelling så ladet med mening at en kort stund var det som om bare denne meningen eksisterte. Det var et sterkt øyeblikk. Sekvensen er relativt kort, men vi ser likevel tydelig hvordan dialogen utvikler seg i eksistensiell retning. Det skriftlige utsnittet gir naturligvis et begrenset inntrykk fordi vi ikke kan sanse ikke-verbale aspekter som atmosfære, tilstedeværelse, ansiktsuttrykk, tonefall, tempo, stillhet osv. Jeg mener likevel at utsnittet er et godt eksempel på hvordan den undrende tilnærmingen bidrar til å utvide opplevelsesmulighetene.

Samtalene i fokusgruppa hadde ei stille grunntone, det oppstod hele veien korte og lengre «pauser». Jeg opplevde dem imidlertid aldri som pauser, heller som et nærvær fylt av mening. Her ser vi hvordan stillhet er uløselig forbundet med undring eller er en av kvalitetene ved undring. Jeg er i ekte undring, sier van Manen (2002), når spørsmålet jeg reiser liksom kommer tilbake til meg, når det dveler og svøper seg inn i stillhet. Jeg opplevde at det først og fremst var i stillheten at vi innimellom skimtet det usigelige. Stillheten åpner for dypere kontakt med oss selv og verden, den er levde øyeblikk som oppstår i menneskelige møter, og lar seg ikke redusere til noe instrumentelt. Slik kunne stillheten bidra til at deltakerne fikk tilgang til eksistensielle dimensjoner ved erfaringene sine, som de etterpå arbeidet med å sette ord på. Zimmermann og Morgan (2016) påpeker at nettopp fordi stillheten rommer det ukjente og uventede, har den potensial i seg til å fornye språket.

Jeg går nå til Stern og Schibbye for en mulig dypere forståelse av hva som skjer når det eksistensielle kommer til syne i dialogen. Stern har utviklet teori om problemet eller fenomenet *nå*, nærmere bestemt teori om øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv (Stern et al., 1998; Stern, 2007). Han

mener at øyeblikket objektivt sett varer mellom ett og ti sekunder, og at disse sekundene subjektivt sett er hva vi opplever som et uavbrutt nå. Den eneste tiden vi opplever rå subjektiv virkelighet, det virkelige ved fenomenet, er her og nå, og denne primære opplevelsen kan ikke beskrives mens den oppleves. Den må gjenkalles verbalt i ettertid, og da er den blitt omskapt eller (re)konstruert av språket. Nå-øyeblikk er opplevde, følte eller levde historier som ikke er uttrykt i ord, men som vi kan lage fortellinger av – dvs. fortolkninger og abstraksjoner av – i ettertid, sier Stern. Å oppleve noe på et dypt nivå og det å forstå og forklare mening blir følgelig helt forskjellige ting. Og det er den faktiske opplevelsen i øyeblikket, ikke språklig forståelse og forklaring, som skaper endring, understreker han. Derfor må terapeuten i dialog med pasienten ha nå-øyeblikk i fokus og ikke ha hastverk med å tolke pasientens opplevelse (Stern, 2007, s. 145–147, s. 238–239). Dette vil være like gyldig for andre kontekster hvor man ønsker å åpne for personlig utvikling, slik som i den typen eksistensiell dialog jeg er opptatt av. I den grad vi lytter rolig til hverandre i dialogen, er til stede i øyeblikket og ikke er opptatt av vår egen forståelse, vil de andres opplevelser få plass. I dette ligger nye utviklingsmuligheter.

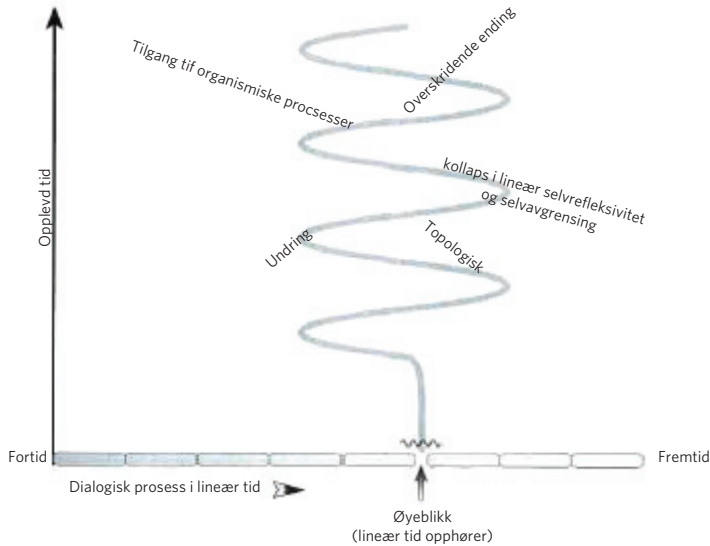
I dialogprosesser kan også uventede, felles nå-øyeblikk (møteøyeblikk) oppstå, ifølge Stern. Disse er øyeblikk hvor vi deler en følelsesmessig og ikke-språklig opplevelse – en felles følelsesreise – som utvider det intersubjektive feltet. Da forandres den opplevde relasjonen. Den blir annerledes enn den var før møteøyeblikket, og det er ikke nødvendig å sette ord på forandringen eller fortelle om den for at den skal bli virkningsfull og varig (Stern, 2007). – Det opplevelsesøyeblikket som oppstod i dialogsekvensen med Siri og meg, kan kanskje forstås som et møteøyeblikk i Sterns betydning. Iallfall var det et nå-øyeblikk fylt med mening for hver av oss, og jeg mener at det var undringen i dialogen som skapte opplevelsesmulighetene.

Anne Lise Løvlie Schibbye har vært opptatt av den kraften som ligger i dialogisk undring. Schibbye er inspirert av eksistensialfilosofi og har utviklet Sterns teori om øyeblikket og dets forandringspotensial i eksistensiell retning. Hun mener at det nettopp er undring som er nøkkelen til selvoverskridende endring i dialog. Undring åpner rom i hverdagspråket og gir oss tilgang til skjulte, ubevisste selvprosesser. Et undrende språk åpner for møteøyeblikk – hun kaller dem endringsøyeblikk – hvor det usigelige blir tilgjengelig og overskridende endring kan skje. Mens Stern et al. (1998) beskriver møteøyeblikk i psykoterapi som en følge av et skifte i terapeutens væremåte, hevder Schibbye

at det er egenskaper i selve dialogen som skaper endringsøyeblikk. Det viktige er at terapeuten er emosjonelt tilgjengelig, ekte interessert og har et intersubjektivt og undrende språk. Hun poengterer at undringen må være totalt innarbeidet hos terapeuten, den må være noe terapeuten *er*. Da kan overskridende endring skje (Schibbye (2001, s. 629–635, 2002, s. 372, 381). Jeg tenker at det samme vil gjelde for læreren eller moderatoren i ei dialoggruppe som den jeg skriver om. Dess mer integrert undringen er, i desto større grad vil læreren «innvie» studentene i denne måten å være i situasjonen på. Og i desto større grad kan et undringsfelleskap utvikle seg. Gjennom en vedvarende, undrende dialog kan endringsøyeblikket stige fram.

Schibbye (2002) drar et klart skille mellom kognitiv refleksjon og øyeblikksopplevelsen. Når vi reflekterer over egne tanker og erfaringer, kan dette øke vår kognitive innsikt og gjøre at vi velger nye måter å handle på som profesjonsutøvere. I fokusgruppa gikk vi dypere i utforskningen. Jeg hadde bevisst åpnet for erfaringsdimensjoner som følelser og opplevelse av mening. Slik erfaring har ikke nødvendigvis et språk, men i nå-øyeblikket kan vi «kjenne på» følelsesmessige og kroppslige prosesser som er språkløse. Schibbye kaller det å få tilgang til ubevisste, organismiske prosesser. Hun tenker at økt kognitiv refleksivitet kun fører til endring horisontalt eller lineært, hvor dypere organismiske selvprosesser forblir uendret, mens organismisk endring er overskridende endring som skjer når skjulte prosesser blir tilgjengelige. Tankevirksomheten vår utgjør en hindring for at her-og-nå-øyeblikk kan oppstå, mener Schibbye, men det er her undring spiller en viktig rolle: Undring kan «overrumple» det kognitive slik at det organismiske eller usigelige får komme fram (Schibbye, 2002, s. 376–381).

Når vi undrer oss, er vi i en prosess hvor vi ikke skal til et bestemt sted eller slå noe fast som sant og endelig. Det er viktigere å dele opplevelser enn å fremme argumenter. Schibbye kaller det vanlige hverdagspråket tingliggjørende i den forstand at det er målrettet, konkluderende og lineært. Undring, derimot, er noe ikke-lineært og ikke-målrettet, akkurat som øyeblikket er det. Undring setter det kognitive i venteposisjon og bryter dermed ned objektiverende aspekter ved språket, som for eksempel en lineær tankegang knyttet til samtalens innhold og mål. Den vanlige tiden kollapser; «vi *er* i endringsøyeblikket, grenseløse, utenfor språk, tanker og tid». Og i endringsøyeblikket slipper vi fri fra det vanlige strevet med å gjøre oss forstått (Schibbye, 2001, 2002, s. 381).



Figur 10.1 Undring og endring i øyeblikket (Schibbye, 2002, s. 376).

La oss igjen gå tilbake til opplevelsesøyeblikket i dialogen med Siri. I ettertid vil jeg beskrive erfaringen nettopp som en utvidende opplevelse av mye dypere kvalitet enn kognitiv forståelse. Begrepene våre, det kjente som vi pleier å lene oss på, trer til side for opplevelsen. Når det vanemessige og forutsigelige i dialogen kollapser, kommer det usigelige til syne.

Det gir mening å se for seg at vi i fokusgruppa – gjennom de undrende samtalene – gikk inn og ut av nå-øyeblikk, som ofte minst to av oss delte. *Slik ble den horisontale, kognitive erfaringsdialogen stadig brutt av vertikale opplevelsesøyeblikk.* I øyeblikkene var vi til stede på en dypere måte, før vi igjen gikk tilbake til den vanlige tiden. Og øyeblikkene skapte endringer i relasjoner i gruppa, slik at den horisontale samtalen fikk noen nye forutsetninger. En observerbar forandring var at åpenheten i gruppa økte utover i dialogen. Å dele opplevelsesøyeblikk berører dypere enn å reflektere over erfaring sammen; vi blir gjerne mer nærværende og åpne.

Fortellinger og endringsøyeblikk

Hos Stern og Schibbye har jeg nå funnet hjelp til å belyse og forstå opplevelsesøyeblikk i fokusgruppedialogene. Grunnlaget for dialogene var at studentene fortalte om – eller gjenkalte – tidligere erfaringer som hadde hatt stor

personlig betydning for hver enkelt. Jeg vil gå videre ved å hente inn noen flere poenger hos Schibbye som jeg mener kan belyse sammenhengen mellom studentenes fortellinger og opplevelsøyeblikk. Inspirert av blant andre Søren Kierkegaard, forklarer Schibbye (2001, 2002) hvordan det å gjenkalle eller erindre noe vi har opplevd i fortiden, kan bli til nå-øyeblikk som skaper endring. Innfallsvinkelen hennes er et interessant bidrag til å forstå erfaringsfortellinger, slike som dem studentene i fokusgruppa delte. Schibbye tar utgangspunkt i Kierkegaards skille mellom tom gjentakelse og autentisk gjentakelse (Kierkegaard, 2010; Schibbye, 2002, s. 636). Hun forstår tom gjentakelse som en repetisjon av tanker eller handlinger fra fortiden, men uten følelser eller opplevelse. Repetisjonen er ikke autentisk fordi den ikke når de dypere organismiske prosessene. Autentisk gjentakelse, derimot, handler om å gjenkalle en organismisk bevegelse og ikke et innhold. Slik kan fortiden bli tilgjengelig i øyeblikket. Og fordi øyeblikket alltid er nytt, er også opplevelsen ny. Det skjer en overskridende endring; fortiden endres fordi den oppleves på nytt *nå* (Schibbye, 2001, s. 636, 2002, s. 380). Studentenes fortellinger kan betraktes som autentiske gjentakelser, slik Kierkegaard forstår slike, i de tilfellene eller i de øyeblikkene hvor de er ladet med følelser og mening. Gjennom at deltakerne erindrer – dvs. gjør til noe indre eller «innerliggjør» – erfaringer fra tidligere i studieprosessen, oppstår overskridende øyeblikk. I den samtalesekvensen jeg har sitert, gjenkaller Siri en opplevelse som på en grunnleggende måte hadde beveget henne, dvs. endret hvem hun kom til å være som rådgiver overfor elevene sine. Når jeg lytter til fortellingen hennes, kan jeg tydelig merke at hun opplever dette betydningsfulle (på nytt) og ikke bare formidler en kognitiv innsikt. Det usigelige kommer til syne.

Avslutning

Jeg startet med å understreke betydningen av å legge større vekt på eksistensielle dannelsesprosesser i høyere utdanning, spesielt i utdanning for arbeid med mennesker, som en type motvekt mot økt nyttetenkning og studieaktiviteter med forhåndsdefinerte mål. Vi har sett at deltakere i eksistensielle dialoger gjennom egne og andres fortellinger kan oppleve nå-øyeblikk som skaper endring. De får også mulighet til å sette ord på slike erfaringer og reflektere over dem, altså føre meningsfulle opplevelser tilbake til den beskrivelige verden (Steinsholt, 2004, s. 53). Forståelseshorizonten utvides, og nye

handlingsmuligheter kan åpne seg. Dette samsvarer med hva van Manen (2007, s. 26) kaller en fenomenologi for praksis: Fenomenologisk refleksjon transformerer ved at den når inn til dypet av vår væren, til forbindelsen mellom hvem vi er og hvem vi kan bli, mellom hva vi tenker/føler og hvordan vi handler. Ved at eksistensielle dialoger på denne måten gir studenter trening i å kople sammen livsmening og yrkesutøvelse, kan dialogene bidra til utvikling av selvinnsett, integritet og personlig trygghet i yrkesrollen. Dialogene oppøver dessuten en lydhørhet overfor andres annerledes livsfortellinger og en beredskap til å oppfatte hva som er betydningsfullt for andre. Hansen beskriver det å komme i dialog med værensdimensjonen nettopp som en toleddet prosess: Man blir først fortrolig med hvor man selv er, og derfra begynner man å lytte til det man selv ikke er, men som kaller på oppmerksomheten og som taler til en i konkrete øyeblikk. Til sammen utgjør disse to bevegelsene en dannelsingsprosess (Hansen, 2011, s. 252). Å være mottakelig for det som er annerledes, vil ha grunnleggende betydning for læreres dannelsingsoppgave. Det vil styrke evnen til å se utviklingsmuligheter og til å støtte elever i deres livsviktige, meningsskapende prosesser.

Jeg mener også at dialoger som dem i fokusgruppa på en spesiell måte kan styrke fellesskapet blant studenter. Det er ikke så underlig, hvis vi betrakter møteøyeblikk som felles følelsesreiser og utvidelser av det intersubjektive rommet. Å dele opplevelsesøyeblikk kan endre relasjonene eller skape nye forutsetninger for utvikling av dem. Dermed skapes det samtidig nye muligheter for felles opplevelse og refleksjon. For at møteøyeblikk skal kunne oppstå, kreves en trygg og tillitsfull atmosfære. Vi var fire personer i dialoggruppa. Gitt at læreren/moderatoren og studentene kjenner hverandre, tror jeg antallet i ei slik gruppe kan være vesentlig høyere når samtalene foregår i et fysisk rom. Vår gruppe arbeidet for det meste i webkonferanse. I digitale rom vil den teknologiske kvaliteten være avgjørende for hvor stort deltakerantallet kan være.

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise at eksistensielle dialoger, i kraft av undring og fenomenologisk refleksjon, representerer en mulighet til å arbeide eksistensielt og overskridende med egne erfaringer i en institusjonell utdanningssammenheng. Studentene får lodde dybden i erfaringer på en måte som de ellers ikke har anledning til, og gjennom dette utvikle sin måte å være lærer/veileder på. Slik sett utgjør dialogene et «stormens øye» i studiehverdagen, hvor studentene har pause fra det vanlige, mer regisserte og

resultatorienterte strevet. Dette betyr ikke at eksistensielle dialoger er «frie» for makt og styring, men jeg mener at de rommer særskilte muligheter for frigjøring. Jeg vil avslutte med noen refleksjoner over maktforhold og frihetspotensialet i slike dialoger.

I forskningsprosjektet valgte jeg tilnærming og gjorde etiske vurderinger med det for øye at asymmetrien i forholdet mellom studentene og meg skulle være minst mulig. Selv om jeg ikke var læreren deres da vi gjennomførte fokusgruppedialogene, var jeg like fullt lærer i høyere utdanning mens de var studenter. Det vil aldri kunne foreligge et jevnbyrdig maktforhold mellom student og lærer; forholdet vil alltid være asymmetrisk grunnet lærerens kompetanse og posisjon (Torjussen, 2011). Som forsker var jeg den som satte i gang prosjektet ut fra faglige interesser og en faglig forståelse som jeg langt på vei har ervervet gjennom utdanningssystemet. Dermed deler jeg kunnskapstilgang og språk med det systemet jeg reiser en grunnleggende kritikk mot, og som jeg hevder at eksistensielle dialoger danner en type motvekt til. For å sette det på spissen: Som lærer/forsker inviterer jeg studentene til en mest mulig åpen dialog, men dialogen kommer naturligvis ikke i stand på uavhengige premisser, og den vil preges av en lang rekke maktforhold. Jeg tilstreber autonomi, men unnslipper ikke makten. Fordi makten ikke lar seg fjerne, vil all utdanning representere former for styring eller tvang. Det er innenfor dette pedagogiske paradokset at vi må arbeide med å forstå og fremme danning i utdanning, påpeker Løvlie (1984, 2007, s. 9, 2009). Dersom man velger å se bort fra maktforhold, er makten like fullt til stede, men på en skjult måte. Dette gjelder også for deltakende og demokratiske arbeidsformer, som aksjonsrettede tilnærminger må sies å representere. Ja, slike arbeidsformer kan i seg selv tåkelegge og legitimere maktforholdene (Skjervheim, 2002; Torjussen, 2011). For eksempel kan dialogformen lett skape en illusjon av frihet og jevnbyrdighet mellom lærer og student (Kvale, 2007). Dette er hva Jon Hellesnes (1975, s. 156) kaller «mjuk disiplin».

Når dannelsesprosesser nødvendigvis må skje et sted mellom styring og enkeltindividets frie vekst, kan danning ifølge Skjervheim og Hellesnes best ivaretas gjennom en saksorientert dialogpedagogikk hvor vi prøver ut vår forståelse av en sak på hverandre og sammen finner fram til gyldig kunnskap (Hellesnes, 1992; Skjervheim, 2002). Vi utvider forståelseshorisonten gjennom å skape forbindelser mellom den faglige verdenen og vår daglige verden; det skjer en påvirkning utenfra så vel som en vekst innenfra. Med hensyn på selve

prinsippet om å finne fram til gyldig kunnskap kan vi si at det eksisterer symmetri mellom lærer og student, selv om maktforholdet er asymmetrisk på øvrige vis (Torjussen, 2011). Jeg betrakter eksistensielle utviklingsdialoger som en type saksorientert dialogpedagogikk, hvor studentenes fortellinger vies særskilt oppmerksomhet, og hvor opplevelsedimensjonen ved fortellingene deres står sentralt. I slike dialoger er også studentene forskere, som forsker på hvem – og hvordan – de selv er som mennesker i profesjonsrollen, med utgangspunkt i hva som berører dem. Hansen (2011, 2012) kaller denne typen tilnærming for «innenfra-og ut» -forskning. Han argumenterer for utvikling av slik forskning innenfor høyere utdanning – og spesielt innenfor relasjonsprofesjonene – som et nødvendig supplement til en mer epistemologisk basert «utenfra-og-inn» -tilnærming og som en måte å ivareta den eksistensielle dannelsedimensjonen på.

Det 'sker' noget i de kreative og mellemmenneskelige relationer og processer, som igjen og igjen synes at undslippe vores tekniske, systematiske, begreplige og metodiske tilgange. Og dannelse er at have gehør for dette 'ekstra' og at kunne lade dette ubegribelige 'noget' komme til orde på indirekte vis (Hansen, 2012. s. 210).

Fordi eksistensielle utviklingsdialoger tar utgangspunkt i erfaringer som studentene er grepet av, kan de på en spesiell måte imøtekomme studentenes personlige søken og lengsel etter visdom. I dette ligger et stort potensial for frigjøring, og også for kreativitet og nyskaping (Hansen, 2011). Eksistensielle utviklingsdialoger handler om å være undrende til stede slik at ny mening, det vi enda ikke kjenner, kan finne åpninger og bli synlig. Her er vi tilbake ved den eksistensialistiske forståelsen av frihet som Feldman legger til grunn for sin beskrivelse av eksistensiell aksjonsforskning. Innenfor denne forståelsen er frihet noe mer og annet enn autonomi. Det er en kapasitet til å kunne overskride det gitte, se ting på nye måter i konkrete situasjoner og på grunnlag av dette kunne gjøre autentiske valg (Feldman, 2002; Greene, 1988, s. 3). Jeg har vært opptatt av at dialogene har et slikt frihetspotensial, at de åpner rom for eksistensielle dannelsingsprosesser som strekker seg ut over det å arbeide mot kjente eller forhåndsdefinerte mål.

Helt til slutt vil jeg på nytt trekke fram et sentralt moment hos Schibbye. Dette er et moment som jeg finner særlig interessant for en videre diskusjon om forholdet mellom makt og frihet i undrende dialoger, nemlig hennes beskrivelse av hvordan nå-øyeblikket fortrenger de maktbærende mekanismene i dialogene.

I opplevelsesøyeblikket, sier hun, kollapser det reifiserte, dvs. det som virker styrende og tingliggjørende. Da er vi utenfor den lineære tiden hvor vi er bundet til det begrepsmessige, vanemessige og målrettede. Vi overskrider oss selv, og det skjer en endring. Sagt på en annen måte; de overskridende dialogøyeblikkene utgjør dype og umiddelbare opplevelser av mening, som frasier seg disiplinering (Schibbye, 2002). Jeg oppfatter at det er slik (eksistensiell) danning forfatteren Hermann Hesse tenker på når han sier at ekte Bildung handler om å være til stede i det tidløse, og ikke om å forbedre bestemte ferdigheter og prestasjoner (Hesse, 1996). Her ligger trolig det største frihetspotensialet i eksistensiell dialog. *Den tidløse opplevelsen av nå-øyeblikket blir det egentlige «stormens øye»*. Og vi må huske at selv om undring kan åpne for endringsøyeblikk, så betyr ikke det at vi kan planlegge eller kalkulere fram overskridende endring. I eksistensielle utviklingsdialoger inviteres vi tvert imot til å sette oss selv på spill. Å være undrende er å stå i det åpne og uavsluttede og ha sluppet tak i ideer om resultat. Vi øyner her konturene av en kontemplativ forskerrolle for arbeid med eksistensiell erfaring.

Litteratur

- Amundson, N. & Hansen, F. T. (2006, 24. august). Talking Silence – Et intervju med prof. Norman Amundson (UBC) og prof. Finn Torbjørn Hansen (DPU). Webmagasinet *DPU Quarterly*. <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/talking-silence/>
- Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education and the Question of Being human. I D. Egèa-Kuehne (red.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (s. 199–210). London and New York: Routledge.
- de Vibe, M. (2010). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Feldman, J. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233–252.
- Feldman, A. (2009). Existentialism and Action Research. I B. Somekh & S. E. Noffke (red.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 381–391). Los Angeles: Sage.
- Fossland, B. (2015). Utdanning som etisk erfaring: Å bli til for den andre og seg selv. I H. Kjelen (red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 293–304). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Golding, C. (2015). The Community of Inquiry: Blending Philosophical and Empirical Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 205–216.

- Greene, M. (1967). *Existential encounters for teachers*. New York: Random House.
- Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College press.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reizelts Forlag.
- Hansen, F. T. (2011) Unyttig som en rose – er eksistentiel dannelse i høyere utdanning en unødige luksus eller et afgørende momentum? I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse*. Oslo: Dreyer.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag – med utgangspunkt i Gadammers syn på sandhet og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 3, 208–218.
- Hansen, F. T. & Amundson, N. (2009). Residing in silence and wonder: career counselling from the perspective of 'being'. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9 (1), 31–43.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Gyldendal.
- Heron, J. & Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.
- Hesse, H. (1996). *Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne. Lebensstufen – ein Lesebuch Zusammengestellt von Volker Michels*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Hummelvoll, J. K. (2008). The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10 (1), 3–14.
- Hummelvoll, J.K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningsamarbeid. *Klinisk Sykepleie*, 3, 4–13.
- Kierkegaard, S. (2010). *Gjentakelsen. Et forsøk i den eksperimenterende psykologi*. Oslo: Vidarforlaget.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I T. Krokmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (1), 145–153.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16 (3), 9–24.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Puchta, C. og Potter, J. (1999). Asking elaborate questions: Focus groups and the management of spontaneity. *Journal of Sociolinguistics* 3(3), 314–335.
- Schibbye, A. L. L. (2001). Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 38 (7), 629–639.

- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I H. Skjervheim, *Mennesket* (J. Hellesnes & G. Skirbekk, red.), s. 103–117. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Olsen, H. & Eikseth, A.G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU i praksis 1*, 25–43.
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og dannelse hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt og K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101–119). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Steinsholt, K. (2013). Dannelsens mulighet og umulighet. Konferanseinnlegg, *Den gode lærer, Høgskolen i Nesna 9. april 2013*.
- Stern, D. N., Sander, L. W., Nahum, J.P., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Brush-weiler-Stern, N. & Tronick, E. Z. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy. The «something more» than interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 903–921.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagslivet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Suzuki, S. (1970). *Zen Mind, Beginner's Mind*. New York: John Weatherhill, Inc.
- Sæverot, H. (2010). *Bildung, God, and the Ethical School*. Conference Presentation, 2010 *Philosophy of Education Society of Australasia*.
- Sæverot, H. (2012). *Is Bildung the Answer to the Future of Education? Towards a Notion of Education as Desubjectification*. Paper, The 68th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Pittsburg, Pennsylvania 22–26 March.
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73–91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torjussen, L.P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog: Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- van Manen, M. (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. I I. Madjar & J. Walton (red.), *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice* (s. 17–35). London: Routledge.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. London: Althouse.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11–30.
- Zimmermann, A. C. & Morgan, W. J. (2016). A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 399–413.