

# 14

## Utdanning som etisk erfaring: Å bli til for den andre og seg selv

*Barbro Fosslund*

An educated person, first and foremost, understands that one's way of knowing, thinking, and doing flow is from who one is. Such a person knows that an authentic person is more than a mere individual, an island unto himself or herself, but a being-in-relation with others and hence is, at core, an ethical being.

Ted Aoki, 1998

### Innledning

Denne artikkelen tematiserer «det eksistensielle læringsrommet». Konkret drøfter jeg en kvalitativ undersøkelse av rådgivningsstudenters utviklingsprosesser. Studentenes egne beretninger om hva de har opplevd som mest betydningsfullt for sin personlige utvikling gjennom studiet, står sentralt. Studentene forteller at de har ført en indre dialog om hvordan de skal bli best mulige veiledere. På et tidspunkt i prosessen skjedde hva jeg kaller «en eksistensiell vending»: Fra å ha fokus på å perfeksjonere seg ble de i stedet opptatt av å være mest mulig til stede for det mennesket de skulle veilede. Ansvaret for «den andre» fikk overordnet betydning. I artikkelen beskriver jeg denne vendingen som en bevegelse fra selvdanning til etisk danning. Læringsrommet utvides og blir til et eksistensielt rom.

## Empirisk utgangspunkt, metode og forskningsspørsmål

I lærerutdanningene og i videreutdanningstilbud for lærere har pedagogikkfaget læringsmål knyttet til personlig utvikling. Artikkelen bygger på en undersøkelse av studenters personlig-profesjonelle utvikling, og deltakerne var ei gruppe grunnskolelærere i ferd med å avslutte sin videreutdanning i rådgivning. Rådgivningsutdanningen er organisert som et toårig deltidsstudium, hvor mesteparten av undervisningen foregår via videokonferanse. Studentene bruker konkrete veiledningsoppgaver i egen jobb som utgangspunkt for læring på studiet. Det didaktiske opplegget er innrettet mot å fremme bevisstgjøring og utvikling av den enkeltes veiledningspraksis overfor elever.

Tradisjonelle studieevalueringer tar utgangspunkt i pedagogiske opplegg og et definert læringsutbytte. Min undersøkelse hadde til hensikt å åpne for erfaringer som ikke nødvendigvis lar seg fange opp av slike evalueringer. Det har vært et viktig poeng å utforske studieutbyttet med et åpent utgangspunkt og på studentenes egne premisser. Jeg valgte derfor en kvalitativ og deltakende metodisk tilnærming, nærmere bestemt flerstegs fokusgruppeintervju i ei lita gruppe. Gjennom denne metodikken ble studentene medforskere i sine egne utviklingsprosesser. Metodevalget er også begrunnet ut fra forskningsetiske hensyn. Undersøkelsen berører personlige temaer for studentene, temaer som må gis tilstrekkelig plass og ytes rettferdighet. Dette krever en trygg og åpen intervjusituasjon og gjentatte møter. Fokusgruppa bestod av tre studenter og en moderator/meg. Vi gjennomførte fire samtaler med varighet 1–1½ time; den første samtalen ble gjennomført i et fysisk rom og de øvrige via webkonferanse. Intervjuene ble med studentenes samtykke tatt opp på bånd. Ingen personopplysninger er lagret eller publisert, og studentene har lest og gitt innspill til artikkelen.

De aktuelle studentene hadde fulgt hverandre gjennom hele rådgivningsutdanningen. Jeg var fagansvarlig for klassen deres det første året, men var ikke deres lærer det andre året da undersøkelsen ble gjennomført. Dermed hadde jeg nært kjennskap til studentene og studieløpet, uten å ha noen annen rolle overfor dem enn som fokusgruppas moderator. Begge deler – kjennskap til hverandre og et mest mulig symmetrisk maktforhold – ble ansett som viktig for ivaretagelsen av studentene i intervjusituasjonen og vår mulighet for å gå inn i personlige temaer sammen.

Fokusgruppemetodikken er særs godt egnet til å utforske erfaring og avdekke mening gjennom dialog, såkalt «co-operative inquiry» (Heron og Reason, 2006).

Utgangspunktet for samtalerne var erfaringer som hadde hatt særlig stor betydning for den enkelte student gjennom utdanningsløpet, formulert i spørsmål som: Er det situasjoner eller opplevelser knyttet til studieprosessen som har berørt deg på en spesiell måte? Hvilken erfaring har betydd mest? Hvordan kan vi forstå denne erfaringen/opplevelsen? Hva handler den om? Som gruppas moderator tilstrebet jeg å skape rom både for den enkelte students fortellinger og for felles undring og refleksjon over fortellingene. Gjennom refleksjonene fikk de enkelte erfaringene felles betydning, samtidig som nye undringsspørsmål utviklet seg. Forskjeller og fellestrekk ved deltakernes erfaringer ble satt ord på. En dialektisk, 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 både for samtalerne i fokusgruppa og for min tematiske analyse av disse samtalerne (Hansen, 2008; Hummelvoll, 2008; Lindseth og Norberg, 2004; Morgan, 1997).

Som vi skal se, hadde studentene det til felles at de framhevet erfaringer av etisk karakter. De var opptatt av sitt personlige ansvar overfor den personen de skulle veilede. Dette danner det sentrale sporet i analysen, og som jeg følger her. I tråd med hva som var studentenes fokus i samtalerne, er jeg opptatt av det grunnleggende ansvarsforholdet mennesker imellom. Jeg vil ikke snakke om etikk i form av for eksempel etiske regler i skolen, profesjonsetikk eller etikkundervisning. Jeg er opptatt av det grunnleggende ansvarsforholdet mennesker imellom. Universitets- og høyskolerådets rapport «Dannelsesaspekter i utdanning» beskriver kjernen i etisk danning nettopp som «at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten (...) i relasjon til enkeltmennesker, til eget yrke og samfunn, til naturen og til egne overbevisninger» (UHR 2011, s. 8). Ved hjelp av utvalgt teori løfter jeg studentenes erfaringer og refleksjoner til et høyere abstraksjonsnivå og forsøker å avdekke ny mening. Mot slutten berører jeg spørsmålet om det er mulig å planlegge for studenters opplevelse av etisk ansvar.

### Fra selvdanning til etisk danning

I fokusgruppesamtalerne forteller studentene at utdanningen har satt i gang en prosess hvor de arbeider med spørsmål knyttet til eget liv og egen profesjonsrolle. Studentene beskriver hvordan de har ført indre diskusjoner med faget og sin egen bakgrunn om hvordan de skal være best mulige veiledere for sine

elever. De har sammenholdt faglig kunnskap med egne oppveksterfaringer og verdier i letingen etter den beste måten å fylle yrkesrollen sin på. Underveis i denne prosessen opplever de et skifte. Framfor å tenke at de må finne de beste «oppskriftene» for hva som er riktig å si og gjøre, blir det i stedet avgjørende for dem å være til stede for den personen de skal veilede.

Elise: For meg så har jo hele studiet på en måte endt opp med at det handler om å være ekte; å være den jeg er og gjøre det jeg tror på – og det handler om å ha respekt for andre. (...) Det handler om å møte andre mennesker på en måte som gjør at de også kan være ærlige og være den de er, at man ikke tar på seg en maske, at man er til stede som den man er med hele seg.

Siri: 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 vært den store skrekk og gru for meg i forhold til det å skulle bli rådgiver å liksom skulle ha de rette rådene. (...) 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 fordømmende. 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.

Fra å ha hatt fokus på hva de skal si og gjøre som profesjonelle veiledere, blir studentene mest opptatt av veiledning som et møte med andre mennesker – et *etisk møte*. Det å være til stede med seg selv for den andre, blir et overordnet ansvar. Studentene gir uttrykk for at deres personlige utviklingsprosesser kommer inn på et godt og meningsfullt spor ved at den andre blir viktigst. Dette rydder veiledningslandskapet og fungerer som rettesnor i det faglige arbeidet.

Siri: Det viktigste i rådgiverjobben er å være til stede for den andre sånn at den faktisk opplever det. (...) Det er det som teller. (...) Man lever ikke bare for seg selv, det er jo sånn vi er skapt, i mine øyne – ellers kunne vi blitt på hver vår lille øy.

Elise: Det har jeg lyst til å gi til andre mennesker, at de etter å ha snakket med meg tenker at her var det noen som kunne se at jeg var et bra menneske bak all sminken og alt stasjet mitt og alle de tingene som de her ungdommene strever med.

Studentene peker på en kvalitet som går utenpå det veiledningsmetodiske så vel som etiske regler, nemlig hva vi kan kalle opplevelsen av et eksistensielt ansvar i møte med andre mennesker. Skiftet av fokus fra å være opptatt av å perfektionere seg til å være til stede for det mennesket de skal veilede, kan beskrives som en *eksistensiell vending* i studentenes personlig-profesjonelle utvikling. Hovedanliggendet deres endrer seg fra et spørsmål om hva jeg skal gjøre, og hvordan – til et spørsmål om hvem jeg skal være for den andre. Studentene er enige om at den endringen de har opplevd, kan beskrives som en oppdagelse. Men de understreker at denne oppdagelsen også hadde et element av gjenkjennelse i seg; de fikk samtidig bekreftet noe som var grunnleggende viktig for dem menneskelig sett.

Vi har sett at utdanningen gav oppgav til indre samtaler hos studentene om betydningen av selvperfeksjon versus det å bety noe for andre. Dette utgjør en slående parallell til en tidsaktuell diskusjon om danning og dannelsesbegrepet – en diskusjon om danningens retning, så å si: Har danning primært blitt til selvutvikling, det vil si en bevegelse mot selvet, på bekostning av en bevegelse mot omverdenen eller det menneskelige fellesskapet? Det er en sentral kritikk av moderne danning at vi er blitt mer opptatt av vår egen utvikling og mindre opptatt av omverdenen og andre mennesker. 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, påpeker Kjetil Steinsholt (2013).

Ifølge Herner Sæverot har Bildung blitt til et selvrealiseringsprosjekt som i utdanningsteoretisk sammenheng er problematisk, og som kommer til kort når det gjelder danningen av etiske og ansvarlige individer. Sæverot formulerer i stedet et begrep om etisk danning; – *ethical Bildung* (Sæverot 2012). Han støtter seg på filosofen Emmanuel Levinas når han skal beskrive hva som bør være kjernen i en fornyet og etisk dannelsesforståelse, nemlig at vi setter andre først. Dette må danne utgangspunkt for skolens ivaretagelse av etisk ansvar, mener Sæverot (2010).

Selvdanningsfokuset taler for at den grunnleggende etiske dimensjonen må gis større betydning i utdanningssystemet. Jeg finner det interessant å se rådgivningsstudentenes fortellinger og refleksjoner i lys av den nevnte dannelsesdebatten. Når studentene opplever at møtet med den andre veier

tyngre enn egne prestasjoner i veiledning, kan dette betraktes som en overskridelse av selvets område. Og vi kan da snakke om etisk danning framfor selvdanning.

### Å berøres av noe utenfor seg selv

Studentene kommer stadig tilbake til at det er det menneskelige møtet som gir veiledning virkelig mening. Jeg oppfatter at de snakker om hva Hansen og Amundson (2006) kaller en eksistensiell «meaning-receiving» framfor en (psykologisk eller sosialkonstruktivistisk) «meaning-making». Det meningsfulle ved å være til stede for den de skal veilede, er noe studentene opplever at de får, ikke noe de skaper selv. Studentene er opptatt av en etisk dimensjon som gir dyp mening, og som oppleves viktigere enn andre anliggender.

Siri: Jeg frigjorde meg litt fra lojaliteten til system når det kommer på bekostning av mennesker, og det var også en sånn deilig «wow» som satte seg fast i meg – fordi du blir så opphengt i (...) reglene på skolen og dette må vi bare forholde oss til. (...) Hvis jeg ikke kjenner ro i hjertet mitt, hvis jeg er hellig overbevist om at jeg gjør noe til elevens beste her og det går litt på tvers av andre system; vær så god. (...) Du kan slappe av og tro på det her med menneske i møte med menneske og hva det kan gjøre.

At studentene opplever veiledning som noe dypt meningsfullt, kan forstås som etisk reseptivitet. Fordi de i veiledningssituasjoner lar seg berøre, blir hensynet til den andre det viktigste. Levinas har vist oss at den dypeste etiske dimensjonen ikke dreier seg om hva vi gjør, men om hvem vi er, påpeker Arne Johan Vetlesen. Og vi er først og fremst sårbare mennesker; sårbarhet er «moralens dypeste anliggende, dens opphav og springbrett» (Vetlesen, 2004, s. 46). Den grunnleggende etiske dimensjonen handler om at selvet berøres med hensyn til andre, og den stikker dypere enn fornuften eller moralske bestrebelser. Etiske doktriner handler kun om selvberøring (Vetlesen, 2004 s. 44 og 46). Etisk berørbarhet, eller etisk reseptivitet, er dermed viktigere enn å følge profesjonelle regler. Slik jeg oppfatter Siri i sitatet ovenfor, snakker hun nettopp om hvordan det å sette den andre først innebærer at andre hensyn

blir underordnet. Å sette eleven først i en konkret situasjon vil kunne bety at hensynet til skolens system eller regler må vike.

Hanna Arendts oppfatning av det personlige ansvaret kan likedan kaste lys over Siris beskrivelse. Solveig Botnen Eide knytter Arendts forståelse opp mot profesjonsutøvelse, og jeg vil sammenfatte hennes poenger slik: Den grunnleggende dimensjonen ved det personlige ansvaret springer ut av at profesjonsutøveren er et menneske i møte med andre mennesker. Den handler om å være åpen for de kravene situasjonen retter mot oss, krav som man selv må ta stilling til og som kan gå utover regler og prosedyrer (Eide, 2012, s. 8).

### Å bli til gjennom relasjonen til den andre

Jeg vil nå ta enda et skritt videre i en mulig fortolkning av studentenes erfaringer. Det gjør jeg ved å gå dypere inn i Levinas' begreper om det personlige ansvaret. Her støtter jeg meg på utdanningsfilosofen Gert Biestas utlegninger. Biesta har utviklet en forståelse av utdanningens etiske dimensjon med utgangspunkt i Levinas. Vi skal se på noen sentrale poenger, som jeg mener kan bidra til å belyse de erfaringene studentene hadde gjort seg.

Biesta er opptatt av utdanning som en prosess som bidrar til å skape menneskets subjektivitet. Han påpeker at måten jeg er til for andre på her og nå, hvem jeg er som ansvarlig subjekt her og nå, er et pedagogisk så vel som et eksistensielt spørsmål (Biesta, 2014, s. 20). Levinas utfordrer den humanistiske tradisjonens idé om subjektet som et substansielt sentrum for mening og initiativ som først og fremst er opptatt av seg selv, og så, hvis vedkommende bestemmer seg for det, retter oppmerksomheten mot den andre, sier Biesta (2008, s. 203). Ifølge Levinas blir subjektet til gjennom en *etisk relasjon*, som er «older than the ego, prior to principles», og innebærer et endeløst og uforbeholdent ansvar overfor den andre. Levinas har med denne forståelsen gitt pedagogikken en subjektivitetsetikk, mener Biesta (2008, s. 202–203 og 2014, s. 41–42).

Å være enestående eller unik som menneske, handler for Levinas ikke om egenskaper som skiller oss fra andre. Levinas er opptatt av situasjoner der det betyr noe å være enestående eller unik. Disse er situasjoner hvor det betyr noe at jeg er meg, dvs. at jeg ikke kan erstattes av noen andre. *Eneståenhet* handler om måten jeg er til for andre på, og ikke om essens eller identitet (Biesta, 2009b, s. 359). Her er vi over i det eksistensielle, eller «beyond essence»

for å bruke Levinas' (2011) egne ord. Jeg kalles av den andre til å være et selv, dvs. jeg kalles til å være meg. Subjektivitet blir en etisk hendelse og ikke noe substansielt (Biesta, 2009a, s. 58–59). Levinas' poeng er med andre ord at vi blir subjekter gjennom en etisk relasjon til andre mennesker. Det gir mening å betrakte studentenes erfaringer i lys av en slik forståelse.

Nora: Ønsket om å være til stede for hver enkelt bunner i det at vi vet at det er så betydningsfullt at hver enkelt blir sett og hørt.

Elise: Betydningen av å få være bra nok (som jeg er) er en gave jeg har fått som jeg ønsker å gi til andre.

Siri: I møte med mennesker kan noe skje som gjør at mørket blir til lys. (...) En uforbeholden kjærlighet – å få det fra et menneske, det tror jeg må være helt essensielt.

Å bli møtt som den jeg er, uten betingelser, omtales her som noe svært betydningsfullt og som en gave fra andre mennesker. I veiledningssituasjoner opplever studentene at det er overordnet viktig for dem å kunne møte den andre på en slik måte. Levinas vil si at når jeg i slike konkrete situasjoner blir uerstattelig for en annen, da blir jeg samtidig meg selv, jeg blir et enestående subjekt (Biesta, 2009b, s. 359). Det handler ikke om hva jeg har av spesielle egenskaper, men at jeg responderer på den andre. Når vi betrakter studentenes erfaringer i lys av en slik forståelse, åpnes muligheten for at erfaringene har en helt fundamental eksistensiell betydning: At de handler om det å bli til, for den andre og for seg selv. Innenfor denne forståelsen blir «hvor er du?», og ikke «hvor er jeg?» det basale spørsmålet for veilederen som et subjekt. «Hvor er du?» er det første spørsmålet subjektet stiller i hva vi kan kalle et *etisk rom* eller ansvarlighetens rom, sier Biesta (2009a, s. 57–60). Vi gjenkjenner her hva som må sies å være kjernen i studentenes fortellinger: Det første og viktigste er å være der for den andre. Dette gir en dyp, subjektiv opplevelse av mening.

### Kan etisk ansvarlighet planlegges for i utdanning?

Studentene i fokusgruppa framhever etiske erfaringer når de skal fortelle hva som har betydd mest for deres personlig-profesjonelle utvikling. Jeg har forsøkt å belyse erfaringene gjennom relevant teori. Det er et interes-



sant spørsmål hva som kan eller bør være de pedagogiske implikasjonene av funnene mine. Er etisk ansvarlighet noe det går an å planlegge for, og eventuelt hvordan?

Jeg hadde valgt et åpent utgangspunkt for undersøkelsen, nettopp for å forsøke å få tak i hva studentene selv hadde opplevd som mest betydningsfullt. Det er et mål at rådgivningsutdanningen skal fremme studenters dannelsesprosesser, og pedagogisk legger vi vekt på dialog, samarbeid, kritisk tenkning og undring. Forholdet mellom praktisk pedagogisk arbeid og danning kan imidlertid ikke defineres klart, bare utforskes og problematiseres. Det ligger i sakens natur at slike opplevelser som studentene forteller om, ikke lar seg predikere. Vi kan ikke lage pedagogiske opplegg som skal ha etisk ansvarlighet som resultat. Det hadde ikke vært mulig å utlede de erfaringene studentene i fokusgruppa forteller om, fra det didaktiske opplegget på studiet. Men funnene kan – nettopp derfor – ha en særlig verdi. Jeg tror de kan tjene til større bevissthet omkring eksistensielle aspekter i danning.

Når vi pedagoger skal forholde oss til dem vi utdanner som subjekter, vil dette innebære at vi oppgir ideer om hva studenten (eller eleven) skal bli (Biesta 2008) – altså ideer om hva «sluttproduktet» skal være. I stedet må vi være opptatt av studentens forhold til andre, som er den eksistensielle dimensjonen ved det å være et subjekt. Pedagoger kan ikke peke ut hvilken retning studenten skal velge for å komme i mål. Innenfor Levinas' forståelse kan lærere bare ha ansvar for sitt eget ansvar; vi kan ikke ansvarliggjøre dem vi underviser. Hvordan tar vi så ansvar for vårt ansvar? Det gjør vi ved å være orientert mot konkrete situasjoner og prøve å åpne for at subjektivitetshendelser kan finne sted (Biesta 2009a, s. 136). Så snart læreren leder studenten inn i en predikert framtid, trenger ikke studenten lenger tvile på hvor han eller hun skal gå. Med dette oppstår faren for at læreren blokkerer studentens framtid. Det blokkerer muligheten for at han eller hun kan bevege seg fra ontologi til etikk, påpeker Sæverot (2011, s. 118 og 127). Biesta understreker at læreren ikke skal trekke seg tilbake, læreren skal bare ikke forsøke å gjøre studentene til en bestemt form for mennesker. Og da blir det viktig å sikre at utdanningssystemene ikke frarøver studentene etiske erfaringer (Biesta 2014, s. 45).

Det er altså et poeng å organisere utdanning på måter som gjør at studenter kan bli betydningsfulle for hverandre, og at subjektivitet kan vokse fram. Utdanning må legge til rette for samhandling og utveksling, hvor den enkelte blir hørt og får mulighet til å respondere på andre. Selv om pedagoger ikke kan skape etisk ansvarlighet, kan vi forsøke å legge til rette for etisk erfaring. Dette innebærer at vi skjønner hvordan selvdanning skiller seg fra etiske dannelsesprosesser. Finn Thorbjørn Hansen understreker dette poenget:

For når man læser de mange henvisninger til unges og voksnes søgen etter identitet og mening i senmoderniteten, er det umiddelbart svært at skelne mellom, hvornår det drejer seg om tradisjonell psykologisk «selvudvikling» 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 å tenke i, hvis man vil nuansere debatten og utvikle former for pedagogikk og veiledning, der mere præcist tager fat i den eksistensielle – og ikke den psykologiske eller sosialkonstruktivistiske – dimension i undervisning og veiledning. (Hansen, 2008, s. 238)

Å beskjefte seg med det eksistensielle i undervisning og veiledning kan ikke forstås som å være opptatt av bestemte ferdigheter; «eksistensielle ferdigheter» blir en type selvmotsigelse (Hansen og Amundson, 2006; Sæverot, 2013). Det må helle forstås som å åpne for tilstedeværelse og undring, slik at det blir mulig for mennesker å berøres i møte med hverandre. Dette vil innebære at vi pedagoger må våge å sette oss selv på spill. Vi utfordres til å stå i det åpne og uavsluttede, til å vente og lytte og undre oss, uten garantier om resultat (Hansen, 2008; Sæverot, 2013). Dette forblir noe av «utdanningens vidunderlige risiko» (Biesta, 2014).

Når vi ønsker å fremme etisk ansvarlighet, må vi leve med det paradokset at vi arbeider for noe som ligger utenfor vår rekkevidde, noe vi ikke kan oppnå gjennom å perfektionere didaktiske opplegg, oss selv som pedagoger eller dem vi underviser. Samtalene i fokusgruppa har gjort dette paradokset tydelig for meg. På den ene siden viser studentenes fortellinger og refleksjoner at rådgivningsutdanningen har hatt stor betydning for deres personlig-profesjonelle utvikling. På den andre siden innvier studentene meg i dype, personlige prosesser.

ser som det ikke hadde vært mulig å planlegge eller ha en idé om på forhånd. Det skiftet av fokus fra seg selv til den andre som studentene hadde opplevd, representerer en eksistensiell utvidelse av læringsrommet. Pedagoger kan ikke skape etisk ansvarlige elever eller studenter, men legge til rette for at en slik utvidelse av læringsrommet kan skje.

### REFERANSER

- Aoki, T. (1998), sitert i Hansen, F.T. og 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.
- Amundson, N. og 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. Egéa-Kuehne (red.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (s. 199–210). London and New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2009a). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G.J.J. (2009b). On the Weakness of Education. I *Philosophy of Education Yearbook* (s. 354–362).
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S.B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhets i profesjonsutøvelse. *Etikk i praksis*, 6(2). [http://tapir.pdc.no/index.php?el=Kapittel&p=EIP&saks\\_id=71084&a=5&ids=ids71084#ids71084](http://tapir.pdc.no/index.php?el=Kapittel&p=EIP&saks_id=71084&a=5&ids=ids71084#ids71084)
- Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reizelts Forlag.
- Heron, J. og Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I: P. Reason og H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research* (s. 144–154). London: Sage Publications.
- 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.
- Levinas, E. (2011). *Otherwise than Being, or Beyond Essence*. Oversatt av A. Lingis. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(1), 145–153.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Steinsholt, K. (2013). Dannelsens mulighet og umulighet. Konferanseinnlegg *Den gode lærer*, Høgskolen i Nesna 9. april 2013.

- Sæverot, H. (2010). *Bildung*, God, and the Ethical School. Conference Presentation, 2010 Philosophy of Education Society of Australasia.
- Sæverot, H. (2011b). Pedagogikk, tid og individualisering. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 113–134.
- 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, PA, 22–26 March.
- Sæverot, H. (2013). *Indirect Pedagogy. Some Lessons in Existential Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vetlesen, A.J. (2004). Habermas og Levinas i hver sin verden? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(1), 35–47.
- UHR (2011). *Dannelsesaspekter i utdanningen*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg, Oslo sept. 2011.