

## UTOPI OG DANNELSE – DANNELSE I ET EKSISTENTIETLT PERSPEKTIV

Søren Berthelsen Holm<sup>1</sup> & Gitte Riis Hansen<sup>2</sup>

*Dannelse risikerer at blive presset ud og forfalde i en tid, hvor den herskende evidensforståelse, der fokuserer på effektmåling, gør sig gældende i udviklings- og læringsoptikker. Med en evidensforståelse, der bygger på kausaliteten 'metode – resultat', risikerer beskæftigelsen med menneskets udvikling og dannelse at blive en beskæftigelse med metoder og koncepter og om "what works" – og netop ikke om menneske og levet liv, hvor etik, fællesskab og livsduelighed er det centrale. Dannelse – og dermed mennesket – reduceres til at blive et spørgsmål om instrumentaliseret kompetenceudmåling. I denne artikel anvendes begrebet utopi som greb til at fremskrive et eksistentialetisk dannelsesperspektiv, hvor væren og til-bliven træder frem som modtræk til den herskende evidensbaserede, effektivitets- og målrationalle dannelsesstærknings ensidighed. Dannelse er et historisk begreb, der må forstås i tidslighed, hvor et eksistentialetisk dannelsesperspektiv tilbyder et vokabular, der gør det muligt at tænke dannelse i postmodernismens kontingente vilkår uden at forfalde til rent konstruktionistiske betragtninger eller evidensbaserede optikker. Dannelse skrives frem som et eksistensanliggende grundet i kontingens, hvor begreber som tidslighed, transcendens, undren, meningstilskrivelse og sandhedssøgen bliver centrale omdrejningspunkter. Dannelse er aldrig dannelse uden et dannelsesideal. I et eksistentialetisk perspektiv træder der idealer frem som evne til meningstilskrivelse, evne til undren og refleksion og evne til at skønne i en kontingent og kompleks verden – evner, der rummes i begrebet serendipitet, der er artiklens bud på et tidligt, ontologisk dannelsesideal.*

### Indledning

*What? Dear friend, you are an Athenian, citizen of a city far greater and more famous than any other for its science and its power, and you do not blush at the fact that you give care to your fortune, in order to increase it as much as possible, and to your reputation and your honors; but when it comes*

1 Søren Berthelsen Holm er lektor ved Professionshøjskolen UCC.

2 Gitte Riis Hansen er cand.pæd.fil. og er ansat som forsknings- og innovationskoordinator, Pædagoguddannelsen, UCSJ.

*to your thought, to your truth, to your soul, which you ought to be improving, you have no care for it, and you don't think of it. (Platon, 1991, p. 21)*

De diskurser, der i tiden synes at gøre sig gældende i det pædagogisk-politiske felt, er båret af en mål- og effektivitetsdiskurs, hvor kodeordene er ensartethed, målbarhed, evidensbaseret og hurtighed. Målet er konkurrencedygtighed i et globaliseret videnssamfund. Dette kommer bl.a. til udtryk i intentioner og lovformelige krav om, at børnehaverne skal arbejde med børnenes skoleparathed og skolerne gennem test skal sikre, at børnene bliver dygtige læsere, og økonomiske og politiske strategier peger på et ideal om, at unge hurtigst muligt kommer i og igennem uddannelsessystemet. Et aktuelt eksempel er, at der i forbindelse med skolereformen rettes søgelys mod den fremherskende kompetenceideologi og evalueringskultur, der præger både den danske og internationale uddannelsespolitik, drevet frem af PISA-undersøgelserne.

“What Works er blevet ledespørgsmålet par excellence til uddannelsesforskning. Det er især politikere, der stiller spørgsmålet. Det gør de ud fra den opfattelse, at der må findes bestemte undervisningsmetoder, som er mere effektive end andre – uanset målgruppe, fagligt indhold og institutionel kontekst – nemlig dem, der virker. (...) Politikerne er optaget af at identificere lovende undervisningsformer, som er baseret på overbevisende evidens for, at de vil kunne føre til læringsmæssige fremskridt.” (Holm, Kruse & Rasmussen, 2007)

Man kan dog rejse spørgsmålet om denne konstruktionistiske og evidensbaserede tilgang ikke mangler noget, om den i bund og grund ikke bliver indholdsløs, idet den er blottet for den mere eksistentielle dannelsesrejse, som ikke nødvendigvis er baseret på en videnstilgang eller kompetencetilgang, men i stedet baseret på en processuel tilgang med utopien i centrum.

Flere teoretikere peger på, hvordan den fremherskende dannelsesdiskurs overser det refleksive og i stedet lægger op til en mere evidens- og vidensbaseret dannelse (Hansen, 2008, pp. 1-34), hvor faren er, at vi instrumentaliserer vores uddannelser ved udelukkende at lægge vægt på viden, der kan måles og føres evidens for, på bekostning af en mere ontologisk eksistentiel vinkel på dannelse (Rømer, 2011, pp. 130-159).

Det problem, der træder frem, er, at der med den herskende evidensforståelse fokuseres på effektmåling, hvor det ikke er etikken, fællesskabet og levet liv, der er i fokus, men spørgsmålet om, hvilke metoder der virker mest effektivt. Med en evidensforståelse, der bygger på kausaliteten ‘metode-resultat’, risikerer beskæftigelsen med menneskets udvikling og dannelse at blive en beskæftigelse med metoder og koncepter – og netop ikke om menneske og levet liv. Et eksistentialistisk dannelsesperspektiv, hvor væren og til-bliven synes at træde i baggrunden.

Vi vil i artiklen fremskrive et syn på dannelse, der med afsæt i dannelsens vilkår søger at inddrage det eksistentielle perspektiv som modtræk til en evidensbaseret, effektivitets- og målrational dannelsesestæknings ensidighed.

Vi betragter den gældende evidensdiskurs som en art monodannelse, der står i kontrast til en livsfilosofisk dannelsesoptik, der tager afsæt i et eksistensperspektiv, hvor det netop er hid og did-bevægelsen, forandringen og sigtet mod et liv og et samfund, 'man drømmer om', der står frem som ideal og pædagogisk rettedhed. Og netop utopi som begreb kan bidrage til at fremskrive et dannesperspektiv, der fastholder dannelse som menneskets bliven til, rettet mod et ideal.

## 1. Utopia – et dannelsessted

Utopi defineres af Ole Thyssen som en tvetydig bestemmelse af et ordspil mellem *eutopia* = 'det gode' og *outopia* = 'intet sted'. Af dette defineres utopi som "en drøm om et godt sted, der ikke findes" (Thyssen, 1976, p. 127). Utopi er således knyttet til dette at kunne *forestille* sig noget og dermed et fænomen, der rækker ind i fremtiden. Samtidig er utopien forankret i nutidighed, idet utopier tænkes i det givne, som en kritik af eller et alternativ til dét, der i tiden gør sig gældende. Beskæftigelsen med det utopiske er således at beskæftige sig med tidslighed, ideal, sandhedsparadigmer og forståelse af mennesket og menneskelig erkendelse og forholden sig.

Disse forhold gør sig også gældende, når man har med dannelse at gøre. Når man beskæftiger sig med dannelse, beskæftiger man sig med fremtiden og med foregribelse. Finn Thorbjørn Hansen påpeger, at dannelse er beskæftigelsen med noget evigt i mennesket og samtidig en appel til en forbindelse mellem det evige og det virkelige liv (Hansen, 2008, p. 238). Det gælder både for utopi og for dannelse, at denne overskridelse af nuet, ud over at overskride nuet, samtidig er forankret i nuet som en refleksion over, hvilke tendenser der gør sig gældende. Afsættet for utopien og for dannelsestænkningen er således den globaliserede, komplekse verden, hvor det er kontingens, der er den muld, alting springer fra; der gives ikke entydige svar på spørgsmål, vi står med store spørgsmål, der er uforenelige og tilmed hele tiden åbner for og genererer nye spørgsmål. Af denne grund indsættes et ontologisk dannesperspektiv, der perspektiverer og tager sigte mod *væren*.

Ifølge Ronald Barnett må vi trække på et vokabular, der griber værenselementer som "[...] excitement, passion, self-confidence, will [...] energy, engagement, being and becoming" (Barnett, 2007, p. 7), når vi har at gøre med uddannelse og dannelse.

Med afsæt i forståelsen af hvad mennesket er, hvad mennesket kan blive, og hvilket samfund 'man drømmer om', er et dannelsesideal ude at gå – som en utopi. Dannelse i utopiens mulighedsrum ligger således i forestillingen om det gode *i* mennesket og det gode *for* mennesket, hvor sigtet er "[...] to strengthen the child's contingent possibility for 'being and becoming'" (Van Manen, 2002, p. 17). Med utopien kan vi således fremskri-

ve dannelse, der er ontologisk funderet som et modtræk til kompetence- og evidensdiskursen. Dette fordrer et vokabular, der sigter mod dannelse i et eksistentiaalistisk perspektiv.

## **2. Dannelsens vilkår**

Dannelse er et historisk begreb forstået som dette, at dannelsestænkningen i en given tid er en afspejling af tidens værdier og en afspejling af tiden som begivenheder. Således må det utopiske dannelsesperspektiv, der søges i denne artikel, perspektiveres i forhold til vor tid.

Meningsløshed, rodløshed, et liv uden sammenhæng, identitetskrise, navlepilleri, værditab og værdiopløsning. Ordene er mange i forsøget på at indkredse nogle af de mere pessimistiske grundvilkår i dagens samfund. De traditioner, værdier og normer, vi før havde at pejle efter, er i dag ændret til blot at være nogle muligheder, vi kan vælge og vrage imellem. Friheden, vi i dag har fået, betyder, at mulighederne er næsten uanede.

De tidligere traditioner og strukturer er gået i opløsning, så man ikke længere kan 'forklare', hvem man er, ud fra fx religiøs baggrund. En økonomisk velstandsstigning, et stærkt ændret familiemønster og massemedierne stigende indflydelse på individet har ændret fundamentalt ikke bare på børn og unges, men også voksnes hverdagsliv. Vi tilbringer i dag mindre tid sammen med familien og i stedet mere tid på arbejdspladsen, på uddannelsesstedet, i institutionen og i fritidsaktiviteter. Vi udsættes derfor – livet igennem – for langt flere og ikke altid lige grundfæstede påvirkninger af, hvem vi er, hvordan vi bør være, og hvor lang tid ad gangen vi skal være det. Den franske postmodernist J.-F. Lyotard fremlægger postmodernismen som sammenbruddet af de store fortællinger (J.-F. Lyotard, 1979). Han beskriver primært tre af de store fortællinger, hvis tid er forbi. Disse tre store fortællinger er kristendommen, nationalismen og marxismen. De store fortællinger skal ses som en kollektivt historisk arvet forståelsesramme, der skal tilfredsstillende det enkelte individs grundlæggende spørgsmål: Hvem er jeg? Disse fortællinger bryder ifølge Lyotard sammen i det postmoderne. Der er ikke længere nogen overordnede totalitære ideologier, filosofier eller livssyn, der kan bruges. Religionen, Marx eller Freud – alle systemer, der forsøger at forklare livet ud fra en totalitetsforståelse, bryder sammen, hvilket ifølge Lyotard blandt andet betyder for marxismen, at Berlinmuren ryger med (J.-F. Lyotard, 1979, p. 113 ff.).

I stedet for disse overordnede kollektive mytiske rammer for det enkelte individs forståelse af sig selv i en større social sammenhæng har man i den postmoderne tid kun små fragmentariske individuelt organiserede fortællinger. Det er nu op til hvert enkelt individ at skabe sin egen livsfortælling – vælge sin egen livshistorie, selv finde ud af, hvem man egentlig er. Man kan derved sige, at vores identitet er blevet fragmenteret og et selvforhold, vi

*skaber*. Vi bliver kastet ud i en proces af vedvarende søgen efter ‘hvem er jeg’, og ‘hvad er det gode liv for mig’ samt de overvejelser, der netop ligger for egne valg. Det er op til den enkelte at tage stilling til, hvem man er, og om man kan lide den livssituation, som man er placeret i. Eksempelvis: ‘Kan jeg affinde mig med at blive akademiker som min far, eller skal jeg i stedet forfølge drømmen om at blive landmand?’, ‘Skal jeg fortsætte mit job som advokat, eller skal jeg satse hundrede procent på at finde mig selv og måske tage på retreat i et buddhistisk kloster?’. Alt dette finder individet kun ud af ved at sammenligne og spejle sig i andre, samtidig med at det oplever et væld af situationer, der kræver hver deres personlige forudsætninger. Vi afprøver livet igennem en hel række muligheder: uddannelses tilbud, jobtilbud, udenlandsophold, venskabsrelationer, parforhold, familieformer osv., som man på egen hånd skal forsøge at navigere sig igennem (Csikszentmihalyi, 2002, p. 12).

Der er altså ikke længere blot tale om dannelse af én identitet, men af mange former for identitet. Det bliver således individets selvrealiseringsprojekt at få alle disse forskellige identiteter til at fungere side om side, samtidig med at det lever i bevidstheden om at rumme mange og modsatrettede oplevelser af sig selv. Således er de store fortællinger erstattet af en lang og rigt facetteret fortælling om ‘mig’ (J.-F. Lyotard, 1979, p.108 ff.). Tidligere var det muligt at besvare spørgsmålet ‘hvordan blive et helt og alsidigt menneske?’ med henvisning til et sammenfald mellem subjektet (menneskets oprindelse) og det almene (menneskehedens formål), altså gældende for enhver. Denne forestilling om det almene henviser til en forestilling om, “[...] at historiens formål kunne realiseres, at den enkelte skulle realisere formålenes rige” (Lieberkind, 2005, p. 184). Dannelse handlede op igennem moderniteten om at danne sig en almen personlighed, som var en personlighed, der udtrykte det almenmenneskelige. I vor tid kan vi ikke mere referere til dette sammenfald mellem subjektet og det almene, da “tabet af de store fortællinger” “efterlader individet ved sig selv som sidste og eneste referent” (ibid.). I vor tid påberåbes en re-tænkning af dannelse, da det ikke længere er muligt at tro på eller legitimt at forlade sig på almenyldige fortællinger om det almene. Finn Thorbjørn Hansen påpeger, at:

vi er på vej ind i en multikulturel verden og et multietnisk samfund, hvor vores traditionelle måde at forstå identitet, kultur og dannelse er sat i skred. Vi står midt i et socialt og kulturelt opbrud, hvor det foranderlige, kaotiske og uforudsigelige mere synes at være normen end undtagelsen. (Hansen, 1998)

I dette perspektiv kan man spørge, om besiddelse af kompetencer er tilstrækkeligt, eller om kompetencediskursen kun giver anledning til at have fokus på at kunne klare sig og udvikle handlestrategier og ikke rækker mod at favne de eksistentielle vilkår knyttet til livsduelighed, væren og menings-

fuldhed – forhold, der i vores optik er essentielle for at kunne leve i de kontingente forhold, der i høj grad præger det postmoderne. Det kontingente er et vilkår, der skal håndteres – ikke tæmmes eller undgås.

### 3. Dannelse – et spørgsmål om subjektets status

Hvilken dannelsesetænkning og hvilket dannelsesideal, der er muligt og realistisk i en given tid, har således at gøre med, hvordan vi kan opfatte subjektet og subjektets status – et forhold, der nærmere vil blive belyst i det efterfølgende.

Dannelse er altid dannelse af selvet, men kan tænkes i forskellige perspektiver. Overordnet er spørgsmålet, om almindelse eller selv-dannelse grundlæggende er et spørgsmål om subjektets status; om subjektet er at opfatte som oprindelse eller produkt. Dannelse har at gøre med forholdet mellem individer med det udgangspunkt, at mennesket kan overskride sig selv med henblik på fællesskabet. I et klassisk, traditionelt dannelsesperspektiv har dette kunnet betones med begreberne 'subjektet' og 'det almene'. I vor tid er dette forhold imidlertid til debat – det er blevet et problematisk forhold, idet subjektet ikke i dag kan være subjekt for noget alment defineret såsom religion, nationen eller velfærdsstaten. Hverken det enkelte individ eller samfundet kan have en entydig forståelse af hverken subjektet eller almenheden i betragtningen af individets formningsproces. Subjektsforholdet og det almene er således fortsat én af betingelserne for dannelsesbegrebet og dermed dannelsesdiskursen. At stille spørgsmålet 'hvordan blive menneske?' fordrer spørgsmålet om subjektets status, som i det postmoderne synes at pege mod intersubjektivitet som dét, der kan gøre sig gældende som mulighedsrum for dannelse. Så hvordan kan vi anskue dannelse som utopi?

#### 3.1. *Dannelse som stræben efter mening*

Tager man afsæt i Sokrates, vil dannelse have at gøre med overensstemmelse mellem tanke og eksistens, om at *leve sin filosofi* og sit livssyn. I dette perspektiv bliver dannelse til mere end udvikling af færdigheder, kundskaber og selvværd. Ifølge Emmy van Deurzen-Smith drejer den "eksistentielle dimension" sig om meningsfuldhed, der knyttes til et spørgsmål, der rækker ud over 'hvem er jeg' – nemlig 'hvad vil jeg blive'. I dette perspektiv har meningsfuldhed at gøre med tilblivelse i den forstand, at man først *er* i tilblivelsen som en stræben efter mening. Det er netop denne dimension, der arbejdes med, når vi eksempelvis tilegner os en livsmeningsforståelse.

Meningsdannelse som dette at begribe verden, hvor det er med bevidstheden, at vi griber, peger på det forhold, at dannelse sker i et spændingsfelt mellem subjektet og omverdenen. Dannelse bliver i dette perspektiv

til dannelse som en tilgang til livet, ikke kun et spørgsmål om at udvikle bestemte, definerede kompetencer. Menneskets dannelse er ikke, som Humboldt pegede på, det enkelte menneskes udfoldelse af en afgrænset karakter, der dannes i en teleologisk kontinuerlig proces, hvor mennesket “litt etter litt beveger seg mot det fullkomne” (Bollnow, 1969, p. 23). I et eksistentielt perspektiv må dannelse snarere betragtes som diskontinuerlig – en hid og did-bevægelse, hvor øjeblikket, ifølge Bollnow, bliver centralt, som en vedvarende begyndelse på ny. Man kunne sige, at meningsmulighedsrum er i øjeblikket, hvor mening præsenterer sig som selvfølgelighed eller som mulighed. I dette perspektiv er mening indlejret i nuet, i det, der hænder, og således tonet af det fortidige og af foregribelsen. Meningen med det hele findes altså hverken alene i subjektet eller uden for subjektet, men i selve væren. Handlekraft som dannelsesideal knyttes i dette perspektiv til dette at turde være i nuet, i det, der sker, hvilket ikke er et problem, når vi oplever meningsfuldhed i den kontekst, vi befinder os i. Når mening og handling er nært forbundet, træder der et dannelsesperspektiv frem, der drejer sig om at kunne åbne sig for mening og at kunne skabe mening i det, der sker.

### 3.2. *Dannelse som tidslighed*

Tiden må kategoriseres som en af de ting, vi som levende væsner må erkende, vi er underlagt – her tænkes tiden som en proces. Den amerikanske psykiater Rollo May betragter tiden som et vigtigt aspekt af den menneskelige eksistens. Han siger eksempelvis om tiden, at:

Det vigtigste ved eksistensen er, at den kommer frem – at den altid er i færd med at blive til – udvikler sig i tid og aldrig kan fastholdes på et statisk punkt. (May, 1966, p. 100)

Det skal forstås på den måde, at mennesket altid søger at overskride det nutidige og er på vej ind i fremtiden. I kraft af, at mennesket besidder forestillingsevnen, kan det forestille sig fremtiden og de muligheder, det kan vælge heri, det kan med andre ord forestille sig den perfekte verden. Det vil naturligt medføre, at mennesket bliver rettet mod fremtiden, og at det heri drejer sig om at skabe sig selv og derigennem at have eksistens.

Tiden får derved afgørende betydning for den menneskelige eksistens og må derfor sættes i centrum, når vi taler om dannelse. Fremtiden må i dannelsesøjemed fremhæves i forhold til nutid og fortid, idet forandring af subjektets selvforståelse kun lader sig forstå, når vi betragter den på vej mod fremtiden. Mennesket kan kun forstå sig selv i tilblivelsen, dvs. når det projicerer sig selv ind i fremtiden, som det altid er på vej ind i.

Dette vil sige, at mennesket ikke *er*, men snarere er *kommende frem*. Væren er en dynamisk og foranderlig proces, der med Heidegger netop er defineret gennem tid som en fornemmelse af foregribelse. Væren (*dasein*) kan

være forud for sig selv (Heidegger, 1963, p. 192). Det er kun, hvis mennesket omfavner dette og lever i denne udvikling, at det som sådan ifølge May kan forstå sig selv og udvikle sig.

Kierkegaard påpeger på samme måde denne projicering ind i fremtiden og den konstante tilblivelse vendt mod fremtiden, når han siger, at udviklingen må bestå i uendeligt at komme bort fra sig selv i uendeliggørelse af selvet og i uendeligt at komme tilbage til sig selv i endeliggørelse (Kierkegaard, 1963, bd. 15, p. 88). Dannelsens tidslighed knytter således an til det forhold, at mennesket må forstås og forstå sig selv som væren – som en fortidsbestemt, fremadrettet nutidighed. I den forstand får øjeblikket eller nuet en varighed, en varighed, der er meningstonet af det foregående og af den fremadrettede intentionalitet. Dannelse bliver således det at kunne være åbent til stede i nuet med blik og resonans for det, der former nuet. Man kunne tale om evnen til transcendens, at kunne være mellem det grænseløse og det afgrænsede.

### **3.3. Dannelse som transcendens**

Mennesket er, som vi har set i ovenstående afsnit, udstyret med evnen til at overskride den givne situation, det befinder sig i. Mennesket har, som vi har set i overstående afsnit, evnen til at forholde sig til sig selv, men samtidig også at forholde sig til de valg, der træffes, og den betydning, de får for konteksten og for fremtiden. I den menneskelige eksistens ligger en fremadskridende udvikling, en transcendens af menneskets fortid og nutid ind i fremtiden (May, 1958, pp. 70-72).

At eksistere er at træde frem og transcendere, at overskride den situation, vi står i, og træffe vores valg og derved gøre vores eksistens mulig. Dette er et valg, mennesket selv må træffe, ved at overtage ansvaret for sig selv og sin egen eksistens. I menneskets evne til at forholde sig til sig selv gives ligeledes muligheden for, at mennesket kan overskride den situation, det står i, og ikke lade sig trælbinde af forskellige mekanismer, der måtte være opstået i fortiden, eller af begrænsninger, der er sat i kulturel opdragelse og forprogrammering. Eksempelvis ville det uden denne transcendens være umuligt at tilgive eller for den sags skyld sætte sig ind i en andens situation. Det er jo kun ved at gå ud over mig selv, at jeg får en forståelse af, hvorfor en anden har såret mig, og derved bliver i stand til at tilgive.

Således er evnen til transcendens en uadskillelig del af bevidstheden om selvet, hvor selvbevidsthed og selvtranscendens betinger hinanden. Evnen til transcendens forudsætter, at mennesket har mulighed for at se sig selv både som subjekt og objekt og derved blive i stand til at stille sig uden for sig selv og forholde sig spørgende til sig selv. Dette som en betingelse for, at mennesket kan realisere sig selv (May, 1958, p. 74). Netop denne evne til at overskride sig selv, se sig selv i en bedre verden eller med et bedre liv kræver en særlig form for dannelse. En dannelse der ikke kun baserer sig på tillært viden og forståelse, men i stedet retter sig imod evnen til at kunne undre sig

over egne holdninger og forestillinger – at turde stræbe imod noget, man ikke altid kan sætte ord på eller ved, hvad er. Gennem transcendensen finder netop det, der kan kategoriseres som refleksion, sted. Refleksionen er en kognitiv tilgang, hvori forestillinger og tænkemønstre sættes i relation til de erkendelser, der gøres (Kant, 1987, p. 234). Erkendelser kan komme på mange måder, eksempelvis gennem teori, dialog, diskussion – det spændende for en underviser bliver så, hvordan denne erkendelse sættes i forhold til de forestillinger og forhåndsantagelser, den enkelte har. Når verdenssynet forandres, opstår nye forestillinger og antagelser, der må tages stilling til. For at dette kan finde sted må der kaldes på evnen til at undre sig og stå åben over for den ny erkendelse (Hansen, 2008, p.15 ff.).

### **3.4. Dannelse som undren**

Hvad enten dannelsen giver sig udslag i den instrumentaliserings, som dagens dannelsesdiskurs i høj grad pådutter dannerne af fremtidens velfærdsslaver, eller om det er en fars indbildte drøm om, at hans datter må få et dybt og meningsfuldt åndsliv, er begge baseret på en fremtidig drøm at danne mod noget bedre, at ville noget med hinanden, der leder frem mod noget bedre. Og at den, jeg vil noget med, selv kan finde udgangspunktet for, hvad der opleves rigtigt og sandt – dvs. som påpeget i tidligere afsnit er i stand til at kunne gå ud over sig selv og reflektere sig ind i fremtidige muligheder.

Også for Arendt spiller refleksion i forhold til dannelse en væsentlig rolle, når hun hævder, at “[...] thinking – the soundless dialogue of the I with itself [...]” (Arendt, 1978, p. 74). Arendt indsætter som bekendt undring som tænkningens åbning og forudsætning, hvor den ‘udvidede tænkning’ trækkes frem som en refleksionskapacitet, der overhovedet gør det muligt for mennesket at fremtræde som individ. Dette begrundet i Arendts begreb om *selbstdarstellung*, der for Arendt knyttes til den selvåbenbaring, som tænkning rummer. Idet vi som mennesker får fremtrædelse i det offentlige rum, tydeliggøres ikke kun de andre, men også individet selv som en forskel fra de andre. Refleksionskapaciteten bliver i dette perspektiv til en evne til forskelsrefleksion som en art selvets dannelsesstrategi. Men for at der kan være tale om en egentlig formningsproces, insisterer Arendt på handlingens dimension. Arendt knytter selve identitetsdannelsen – *hvem er jeg?* – til spontane handlinger og tale, i hvilket personen kommer til syne. Tænkning, der med Arendt knyttes til nataliteten, der betinger en åbenhed, sætter således mennesket frit til på ny at danne sig en mening om tingene, hvorfor tænkning og refleksion giver anledning til en tilegnelses- og dannelsesproces.

### **3.5. Dannelse som sandhedssøgen**

Den fremherskende evidenskultur som ovenfor beskrevet rummer i sig selv et løfte om sandhed og vished, men anvendt som effektivitetsmåling

er evidensbaserings ikke optaget af sandhed som sådan. Faren i dette bliver naturligvis her, i en rent didaktisk tænkning, at dannelse kan udmunde i det, Kierkegaard kalder for den 'opremsende galskab', hvorved teorien bliver lænke for den lærendes handling i praksis.

Men den lærende, der er i usandheden, men er det ved sig selv, ham kunde det synes at han var fri, thi at være hos sig selv, det er jo frihed. Og dog er han jo ufri og bunden og udelukket, thi at være fri for sandheden, det er jo at være udelukket, og at være udelukket ved sig selv, det er jo at være bunden. (Kierkegaard, 1963, pp. 19-20)

Vor tids påberåbelse af evidens er ikke en stræben efter indsigt, men en stræben efter effektive resultater. Det ses eksempelvis i flere dele af den nye folkeskolereform, hvor vægten ligger på kundskabsundervisning frem for refleksion over, hvad denne kundskab egentlig indeholder. Helt overordnet mener vi, at arbejdet med mennesker bør handle om udvikling og erkendelse i forhold til duelighed og livsevne. I dette afsnit vil vi afsøge en eksistentiel forståelse af sandhedsbegrebet og den dannelse, den indeholder, idet forståelsen netop stiller sig i opposition til kompetencediskursen.

Sandhedsbegrebet er i tiden underkastet evidensbegrebet og det udbredte krav om evidensbaserings. I denne form får sandhed karakter af at være absolut – således som Platon bestemte sandheden til at være. Denne sandhedsforståelse knytter ensidigt an til en epistemologisk forståelse af sandhed og viden. I dette risikerer man, at det teoretiske bliver et middel til at forklare fastlåst vanetænkning og fastlåste måder at anskue verden på, idet man risikerer at hindre "tankevidens bevægelse" (Hansen, 2000, p. 65). Der finder ikke en egentlig dannelsesmæssig udvikling sted, hvis man tænker dannelse ind på denne måde. I stedet vil der være tale om en forståelse af dannelse, der stiler mod ren reproduktion af viden. I henhold til Finn Thorbjørn Hansen skal dannelse inderliggøres for ikke udelukkende at blive en refleksionsproces over kultur og vidensgengivelse, men også en dannelsesproces, hvori de forhåndsantagelser og forhåndskonklusioner, gøres til genstand for refleksion (Hansen, 2008, pp. 426-435). Med andre ord bør dannelse ikke kun bidrage til at fremvise objektive, videnskabelige teorier, men også være en dannelse i sandhedssøgen, idet sandhedssøgen her anvendes ud fra Heideggers tilgang til begrebet. I denne forståelse er sandhed en sandhedssøgen, der stræber efter, at den dannende forholder sig åbent og villigt til at anvende dannelsens redskaber til ikke kun at reflektere over sin dannelsespraksis, men ligeledes over de forhåndsantagelser, vedkommende har om verden – at lade disse blive udfordret for på den måde at inddrage en dannelse, der skaber en berøthed i verdenssynet eller med andre ord en opbygning af evnen til refleksion (Howard, 2012, pp 234-245).

Sandhed udlægges af Heidegger i en hermeneutisk-fænomenologisk eksistentiel forståelse, der tager afsæt i førsokratikerne. Førsokratikeren Heraklit, som Heidegger refererer til, taler om at afdække logos og derved se sand-

heden. Han anvender ordet *alétheia* (af græsk *a-*, ikke, og *lathein*, skjule), hvilket er udtryk for sandhed som utildækkethed, uskjulthed eller utilsløret-hed (unverborgenheit). Sandhed bliver derved en form for udlægning eller afdækning. At bestemme noget som sandt er at afdække det i dets oprindelighed. Sandhed er “Entdeckend-sein”, “Wahrsein als entdeckend-sein ist eine Seinsweise des Daseins” (Heidegger, 1963, p. 220). Man kan derved sige, at sandhed findes ved en afdækning af forhåndsantagelser og indsnævrede praksisforståelser.

På denne måde kan dannelse som tilgang komme til at indeholde tilgange, der ikke kun søger at formidle et stof eller vidensgengivelse, men tillige indeholder en dannelsesstanke – vel at mærke ikke en dannelsesstanke, der stiler mod det almene, men en selvdannelsesstanke.<sup>3</sup>

Ud fra det beskrevne sker der en udfordring af egne grundsyn med en tilgang, der søger at åbne for en ny forståelse af de sædvaner, hvorefter verden normalt betragtes, og en refleksion over de rammer, der fordrer dette verdenssyn (Hansen, 2000, pp. 61-67). Sandhed bliver i denne optik snarere en proces end et egentligt mål om evidensbaseret, verificerbar viden. Dette perspektiv findes også i protreptikken, der er en klassisk græsk ledelsesdisciplin, hvor målet er “at vende et menneske mod de værdier, der er væsentlige for dets liv og for fællesskabets” (Kirkeby, 2013, p. 8). Med protreptikken lægges således vægt på kyndig handlen, hvilket vil sige, at man som menneske må lære sig selv at kende i sin menneskelighed og handle ud fra kendskab til egne værdier for at kunne træffe valg for handling på baggrund af dette. Ifølge Ole Fogh Kirkeby er sandhed og handling knyttet sammen, idet: “al handling konvergerer mod sandhedens øjeblik, og al handling måles med dette øjeblik alene, men vi kan selv skabe den sandhed, som det handler om” (Kirkeby et al., 2012, p. 4). I dette ligger der ikke den konstruktivistiske forståelse, at sandhed (lige som alt andet) er noget, vi konstruerer. Sandheden er knyttet til noget givet; nemlig det handlende subjekt, der er kendetegnet af at være en fortidsbestemt, fremadrettet nutidighed, samt den givethed, der ligger i, at mennesket altid handler i en kontekst. Og det er i dette perspektiv, at protreptikken bliver en dannelsesoptik – den frie udveksling mellem subjekt og omverden. Heri ligger netop faren ved kompetence- og evidensdiskursen, idet den risikerer at lede til instrumentalisering, idet det teoretiske risikerer at blive en måde,

---

3 Man kan sige, at hvor den rationelle fortolkning tror på en almengyldig fornuft, vi kan tune os ind på, og hvor målet derved bliver en almindelig dannelse af individet, så tror den mere livsfilosofiske fortolkning ikke på, at vi kan tune os ind på en almengyldig fornuft. I stedet oplever vi alle verden forskelligt med hver vores tilgang. Herved bliver der for denne retning ikke tale om en almindelig dannelse, men snarere en selvdannelse. Hvor det for den rationalistiske tilgang i den sokratiske dialog bliver det rationelle argument, der bliver det gode argument, bliver det for den livsfilosofiske tilgang den forståelse, mennesket har af livet, der bliver det gode argument – en form for *etos*. Det vil sige det argument, der formår at skabe harmoni mellem en persons livssyn og en persons levede liv.

hvorpå man kan forklare fastlåste vanetænkninger og måder at anskue verden på. Der finder ikke en egentlig dannelsesmæssig udvikling sted, blot er der tale om en dannelsesdidaktik, der stiler mod ren reproduktion af viden. I henhold til Finn Thorbjørn Hansen skal det teoretiske inderliggøres for på den måde ikke udelukkende at blive en refleksionsproces over den viden, man modtager, men ligeledes også en dannelsesproces, hvori de forhåndsantagelser og forhåndskonklusioner, den dannende står med, ligeledes kan komme under refleksionens lup (Hansen, 2008, pp. 426-435). Med andre ord bør dannelse ikke kun bidrage til at fremvise objektive, videnskabelige teorier – men også være sandhedssøgen i sig selv.

En sådan ontologisk eksistentiel tilgang til sandhed og til viden kalder på en vidensform, der ikke entydigt er bundet i den teoretiske, evidensbaserede vidensforståelse. Igen her kan man pege på Hannah Arendts tilgang til dannelse, der tager afsæt i en fortolkning af Sokrates. Dannelsens mål bliver her ikke at uddanne en person med lærdom, men snarere at fjerne de masker, der er blevet pålagt gennem civilisation og kultur. Gennem alle dialogerne af Sokrates, som Hannah Arendt fortolker ud fra, er et af hovedtemaerne undren. Frem for at komme med svar til dialogpartneren tager Sokrates ham med ud på en rejse, hvor det begreb, der skal undersøges, bliver vendt og drejet, betragtet fra alle vinkler og kanter. Man kan sige, at Sokrates derved bliver symbol for en form for eksistentiel åbenhed, hvor den enkeltes evne til at undres samt at være medvirkende til at tage andre med på sine undringsrejser er en form for eksistentiel åbenhed, hvor nogle af de kernespørgsmål, der kendetegner menneskelivet, kan tages op.

Filosofien begynder ifølge Sokrates med undren, men begrænses af de rammer, vi har fået opsat gennem opdragelse og kultur. Med afsæt i Heidegger kan man sige, at den sokratiske dannelse er evnen til at vække fra faldet fra *Das Mann* og i stedet se ud over de bånd, vi har påtaget os fra det kollektive.

Som nævnt lægger rammerne for dannelse i dag op til en større grad af instrumentalisering. Her bliver risikoen i et dannelsesmæssigt perspektiv, at dannelsen kan udmunde i det, Kierkegaard kalder for den 'opremsende galskab', og at dannelsen derved bliver lænker for den, der dannes handling i praksis:

Men den lærende, der er i usandheden, men er det ved sig selv, ham kunde det synes at han var fri, thi at være hos sig selv, det er jo frihed. Og dog er han jo ufri og bunden og udelukket, thi at være fri for sandheden, det er jo at være udelukket, og at være udelukket ved sig selv, det er jo at være bunden. (Kierkegaard, 1963, bd. 6, pp. 19-20)

### 3.6. Dannelse – som selvdannelse

Af ovenstående træder dannelse frem som et sigte mod en refleksiv tilgang, hvormed subjektet bliver i stand til at stille spørgsmål til sig selv og til om-

givelserne. Samtidig bliver det et dannelsesperspektiv, der stiller ind på selvdannelse som dannelse, der er baseret på ideen om, at subjektet lader sig frigøre til at turde lade sig kaste mod fremtiden, som står hen i det uviste, men med en forståelse af at turde kunne begive sig på rejse mod det meningsgørende, der ligger mod en fremtidig forståelse, dvs. utopien og erkendelsen af den mening, der kan findes i utopien. Vigtigheden i denne dannelse er at kalde på undren, som søger uden om eller nedbryder endegyldige dogmatiske sandheder. Her kommer evnen til transcendens ind. Ved ikke at fastholde en grundopfattelse eller et bestemt syn på mennesket bidrager refleksionen til udviklingen af selvdannelse, hvori evnen til at undre sig indgår som en mulighed for at bryde med vanetænkning og derved se sig selv og andre mennesker som noget unikt.

Undren som en eksistentiel sandhedssøgen har til hensigt at minde os om, at vi som mennesker ikke er objekter eller ting på linje med andre ting. I stedet er vi individer med et subjektivt bevidsthedsliv, som oplever verden gennem vores subjektive bevidsthed.

Med Hannah Arendt er undren og refleksion en måde at få indsigt på – men indsigt i en form, der frigør udøveren af refleksionen fra sin sædvanlige dagligdags tænkning og opfattelse (Arendt, 1998, pp. 89-108) – det, Lahav kalder “det filosofiske selv”:

Such a philosophical self – examination is intended to help deal with the personal predicaments and dilemmas, and, perhaps more importantly, to enrich and edify lives by way of growth in wisdom. (Lahav, 1995, p. 5)

Med visdom menes her at udvide de personlige synspunkter – sætte sig selv i spil, så den grund, man ofte oplever som sand og rigtig, kan sættes over styr. Hannah Arendt beskriver refleksionen som en måde *at tømpe for de frose tanker*. Det vil sige, at refleksionen er modet til at skabe et opgør med det, vi ser som selvfølgeligheder. Hannah Arendt beskriver dette ud fra Sokrates:

Han ved, hvordan han skal vække de borgere, der uden ham vil ‘slumre uforstyrret videre hele resten af deres liv’, medmindre nogle andre kommer og vækker dem. Og hvad vækker han dem til? Til tænkning, til at undersøge ting [...]. (Arendt, 1998, p. 102)

Arendts synspunkt er, at der er en fare i, at mennesket kun forholder sig til den viden, han eller hun bliver lært, samt kun lader sin tankegang forholde sig inden for vanetænkning, dvs. har en manglende evne til at kunne gå ud over sig selv og den forestilling, man har fået ind gennem opdragelse.

Ifølge Sokrates var et liv uden filosofien og undersøgelse ikke værd at leve. Med sine spørgsmål hjalp Sokrates på vej til at vågne til dette og åbne

folks øjne til igen at undres. Ja, faktisk lå det i hele Sokrates' natur at vække folk til undren og derigennem til at reflektere og tænke over deres liv. Det er med disse øjne, Arendt betragter Sokrates. Hans mål er ikke at uddanne en person ved lærdom, men snarere ved at fjerne de masker, der er blevet pålagt gennem opdragelse og kultur. Gennem alle dialogerne er et af hovedtemaerne undren. Frem for at Sokrates kommer med svar til dialogpartnern, tager han ham med ud på en rejse, hvor det begreb, der skal undersøges, bliver vendt og drejet, betragtet fra alle vinkler og kanter. Det er sådan, Arendt beskrev det fundamentale i refleksionen: at en refleksion ikke kun skal være vidensgengivelse, men en måde at undre sig på og derigennem villighed til ikke at fastlåse sig i faste tankeformer og anskuelser (ibid., pp. 89-108).

Det er en sådan form for refleksion, vi beskriver som en nødvendighed i dannelse, og som det er dannerens rolle at facilitere. Ud over at bidrage med reel lærdom og viden bør danneren være facilitator ved at tage dem, der skal dannes, med på undringsrejser, hvor nogle af de kernespørgsmål, der kendetegner livet, og i særdeleshed hvad det gode liv kan blive for den enkelte, op. Sandhed forstås herved som en måde at forholde sig til sig selv på. Frihed til at vælge hvad der er min sandhed. Sagt med Kierkegaards egne ord: "en sandhed jeg kan leve eller dø for" (Kirkegaard 1963, bd. 6 p. 22). Frihed er derfor ikke noget, der lader sig tænke. Det er det konkrete individuelle menneskes afgørelse at vælge sin sandhed. Det er i denne afgørelse, friheden ligger – i menneskets personlige kamp for at blive sig selv. Deri ligger også et ansvar for mennesket til at vælge at tage sin egen eksistens på sine skuldre. Netop denne selvforholden hævder vi, må være sigtet for dannelse i det hyperrefleksive samfund, vi kalder det postmoderne.

### **3.7. Dannelse som sokratisk beskæftigelse**

For Sokrates som individ har den givne virkelighed, faktisk hele den historiske virkelighed, mistet sin gyldighed. Tilværelsen er blevet ham fremmed, idet han forholder sig til værdier, hvad enten de er etiske eller historiske, religiøse etc., som noget usagt, en form for ordløs forholden sig til disse ting. Derved frasiger han sig den almene verden, hvor tingene netop er mulige at udsige. Sokrates står udenfor, fordi han er vidende om noget andet og bedre uden at kunne sætte ord på. For humoristen er, som beskrevet af Høffding, bevidst om en stor helhed i tilværelsen, hvad såvel værdier som andre emner og elementer angår. Det er jo netop ud fra disse, at spørgsmålene bliver i stand til at rejse sig. Uden at have indsigt i, at der eksisterer værdier, er det jo ikke muligt at undres over disse. Men samtidig kommer humoristen i sin undren til at stå med ærefrygt og refleksion over for disse fænomener. For at vende tilbage til Sokrates betyder det, at alle endegyldige svar, der måtte gives på livets store mysterier, og alle endegyldige svar, der måtte gives på værdier, kun er midlertidige svar. Når

ironien anvendes, bukker de under, og man kommer til at stå uden viden om, hvad svarene er.

Dilemmaet bliver herved, at Sokrates er bevidst om, at den almene grækers værdisæt kun er tilsyneladende og simuleret. Det har Sokrates jo netop fundet ud af i sine dialoger med medborgerne. De søger at komme med endegyldige svar på hans spørgsmål, samtidig med at det, han anser for, hvordan det gode liv eller virkelige værdisæt skal leves, bliver udsigeligt (Plato, 1991, p. 47 ff.).

Den givne virkelighed bliver derved det, han tager udgangspunkt i, og det ironiske standpunkt, hans åndelige idé og dialogen den metode, han anvender til at hjælpe dialogpartneren frem til erkendelse af det ordløse. Humoren opstår deri, at der ligger en etisk tanke bag. Hvor ironikeren anvender den rene ironi og sarkasme over for andre, anvender humoristen ironien til at få dialogpartneren til at se verden med andre øjne. Ironien anvendes med det etiske formål at udvikle dialogpartneren. Derved nedbryder han ganske rigtigt, som Kierkegaard beskriver, sin dialogpartners givne virkelighed, men gør det ud fra den vision, at menneskets eksistens i bund og grund er udsigelig med ord. Han kan derfor kun pege på den, men ikke eje eller udtale den. Denne uvidenhed er et afkald på indsigt, som opstår ved erkendelsen af, at det ikke er muligt at finde ord, som kan beskrive det eksistentielle mysterium fyldestgørende. Vi ved, at vi intet ved, fordi der faktisk er noget at vide, men dette, vi kan vide, er umuligt at få en fuldstændig tilbundsgående forståelse af, en form for baggrund, som gør, at vi kan få øje på vores uvidenhed.<sup>4</sup>

#### 4. Serendipitet – et muligt dannelsesideal

Et dannelsesideal der bygger på, at det ontologiske vilkår for menneskelig eksistens er kontingens, sætter tilblivelse, meningstilskrivelse og handlinger i centrum. Evnen til at stille spørgsmål og forholde sig undrende til tilværelsen, der kalder på åbenhed. I dette perspektiv kan åbenhed forstås som en villighed til at lade sig forandre. Dannelse har således at gøre med forandring, skabelse og tildragelse – eller natalitet.

I denne forståelse knyttes dannelse til den poetiske vidensform, hvor udvikling af skøn, dømmekraft og kreativitet er i fokus. Evner, der i høj

---

4 Herved kommer den sande filosof frem som beskrevet i symposium. En der besidder kærlighed til visdommen. Men i kærligheden er der en higen, og denne higen er efter visdommen. Siden det netop er en higen, er denne visdom ikke i filosofens besiddelse. Filosofen befinder sig i et grænseland mellem uvidenheden og visdommen, ligesom Eros befinder sig mellem penia (fattigdom) og ponos (rigdom). Guderne og vismanden er netop ikke filosoffer. Idet de besidder visdommen, har de ikke nogen higen efter den, da hele tanken i Eros netop er, at man higer efter det, man kaster Eros på.

grad i nuværende dannelses- og uddannelsestænkning presses af den vægt, der lægges på evidensbaseret. *Serendipitet* synes at være et begreb, der kan italesætte et muligt – utopisk – dannelsesideal i et eksistentielt perspektiv. Kreativitet og skøn er evner, der er indlejret i serendipitet, idet man kan forstå begrebet som “evnen til at opdage noget væsentligt” (Kirkeby, 2013, p. 112). Ole Fogh Kirkeby påpeger endvidere, at serendipitet rækker mod viddet – en væsentlig pointe, idet viddet er produktivt og skabende – dømmekraften i sig selv er vurderende, hvorfor der med serendipitet ligger et forandrende perspektiv, der skriver sig ind i en dannelsesorientering, der sætter meningstilskrivelse, tidslighed, transcendens og sandhedssøgen som en undrende tilgang i centrum – som utopiske kategorier.

## Udgang

Denne artikel er motiveret af et ønske om at fremskrive det eksistentielle perspektiv som grundlag for dannelse som modsætning til en herskende evidensforståelse, der er grundet i effektivitetsmåling og målrationalisering. Dannelse indsættes – eller genindsættes – som en livsfilosofisk tilgang, der udfordrer den meget snævre forståelse af dannelse, der træder frem i gældende evidens- og kompetencediskurs.

Således har vi med artiklen tilbudt et vokabular og et perspektiver, der tager afsæt i et eksistentielt grundlag, der gør det muligt at fastholde dannelse som et pædagogisk anliggende – og dermed fastholde pædagogik og dannelse som båret af utopier – ‘en drøm om et godt sted’ som et dannelsesideal, der har serendipitet som utopisk mål; det, der ikke kan opnås, men som der stræbes efter.

Ud over at dette perspektiv fastholder det ontologiske menneske og det processuelle som det centrale i arbejdet med mennesker, hvor væren og tilbliven er i fokus, så fastholder det også pædagogik og dannelse som det, pædagogik er, nemlig en utopisk beskæftigelse.

## REFERENCER

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Inc.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1998). *Om Vold, Tænkning OG Moral, to essays*. Helsingør: Det lille Forlag.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn*. New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of Engagement with everyday life*. Chicago: The MasterMinds Series.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow – The psychology of Optimal Experience*. Chicago: Harperperrenial.
- Goethe (1963). *Faust*. Klett.
- Hansen, F. T. (1998). *Kunsten at navigere i kaos*. Vejle: Kroghs forlag.
- Hansen, F. T. (2000). *Den Sokratiske dialoggruppe*. København: Gyldendal.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. Nürnberg: Zehnte, Unveränderte Auflage.
- Heidegger, M. (1965). *Was ist Metaphysik?* Berlin: Taschenbuch.
- Heidegger, M. (1961). *Wom wesen der Wahrheit*. Berlin: Taschenbuch.
- Holm, C., Kruse, S., & Rasmussen, J. (2007). *Viden om Uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Howard, A. (2012) *An existential approach to teaching*. Berkly: Berkly University Press.
- Høffding, H. (1967). *Den Store Humor*. København: Gyldendals Uglebøger.
- Kant, I. (1987) *Critique of Judgment*. New York: Hackett Publishing.
- Kierkegaard, S. (1963). *Samlede værker*, bd. 6. København: Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (1963). *Samlede værker*, bd. 9. København: Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (1963). *Samlede værker*, bd. 15. København: Gyldendal.
- Kirkeby, O. F. (2013). *Eventologien*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. F., Hede, T. D., Mejlhede, M., & Larsen, J. (2012). *Protreptik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lahav, R. (1995). *Essays on Philosophical Counseling*. Maryland: University Press of America Inc.
- Lieberkind, J. (2005). *Dannelse mellem subjektet og det almene: en antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Liotard (1979). *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- May, R. (1966). *Eksistentiel psykologi*. København: Gyldendal.
- May, R. (1977). *Kjærlighed og Vilje*. Oslo-København: Dreyer/Forum.
- May, R. (1958). *Existence, A New Dimension in Psychology*, Irvine: Basic Book Inc.
- May, R. (1969). *Psykologien og Menneskets dilemma*. København: Haases Facetbøger.
- Plato (1991). *The Apology of Socrates*. Irvine: World Library, Inc.
- Plato (1991). *Theaetetus*. Irvine: World Library, Inc.
- Plato (1991). *Symposium*. Irvine: World Library, Inc.
- Plato (1991). *Meno*. World Library, Inc.
- Rømer, T. (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Thyssen, O. (1976). *Utopisk dialektik*. København: Gyldendal.
- Van Manen, M. (2002). *The tact of teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.