

# Pedagogikk, tid og individualisering

*Herner Sæverot*

EDUCATION, TIME, AND INDIVIDUALISATION. This article makes use of the concept of time as an analytical tool in relation to educational functions. In this way one will be able to perceive that substantial problems arise whenever a spatial concept of time forms the basis for the individualising function of education. To investigate this problem further I turn to American pragmatism, first and foremost John Dewey and Richard Rorty, as they have shown us that a spatial concept of time will prevent the individual from becoming individualised and singularised. Thus, Dewey and Rorty introduce another concept of time, one that makes room for individualisation, understood as creative expression and redescription of history. Neither of these two solutions are satisfactory, it turns out, as soon as we place them in an ethical framework. The article then turns to Emmanuel Levinas, in order to articulate a concept of time that introduces a notion of education wherein time occurs through actions of responsibility. My argument is thus: Not until education includes such a concept of time as a basis can we make room for the educational function that aims to form responsible and individualised human beings.

Keywords: time, individualisation, ethics, pragmatism, Levinas.

## I

En stor del av dagens pedagogiske virksomhet kjennetegnes av tydelige undervisningsmål, blant annet for å sikre at det er en trygg og sikker forbindelse mellom pedagogisk formidling og pedagogisk utbytte (Biesta 2001, 2004, 2006a, 2009a). Slik er vi innenfor den delen av pedagogikk som dreier seg om kvalifisering. Det vil si at elevene skal kvalifisere seg for noe, det være seg et fag, et yrke eller lignende. Dette er også en av hovedgrunnene til at man innenfor denne delen av pedagogikk er opptatt av overføring av kunnskap, ferdigheter, verdier

og lignende (Apple 1993; Biesta 2006a; Sæverot 2011b). Elevene skal *kunne* noe konkret, for eksempel kunne lese, kunne regne, kunne bruke digitale verktøy etc. Den kvalifiserbare funksjonen, som i stor grad rasjonaliserer og reduserer pedagogikk til et instrumentalistisk verktøy (Biesta 2007a; Critchley 1993), må nødvendigvis være en del av pedagogikken, men det er likevel grunn til å spørre om ikke pedagogikk har andre funksjoner enn denne.

I streng forstand kan vi snakke om pedagogikkens tre funksjoner (Biesta 2009a, s. 355). Den første har jeg allerede nevnt, nemlig den kvalifiserende funksjonen. Den andre er sosialiseringens pedagogiske funksjon. Den handler i all korthet om at individer skal, gjennom pedagogiske prosesser, bli del av eksisterende sosiokulturelle, politiske, religiøse og moralske normer (s. 355). Elevene skal altså integreres inn i noe som allerede er etablert, en form for essens.

Pedagogikkens tredje funksjon dreier seg om individualisering (Biesta 2009a, s. 356, 2009b). Målet her er at man, gjennom pedagogisk virksomhet, skal bidra til individualisering av barn og unge mennesker (Biesta 2006b; Freire 1970; Giroux 1981; Mollenhauer 1964; Peters 1966, 1976; Winch 2005). Denne funksjonen er svært forskjellig fra de to ovennevnte funksjonene fordi den ikke har noe med essens å gjøre (Biesta 2009a; Sæverot 2011b, 2011c). Det handler om å bli et selvstendig individ, som beveger seg utover de normer og strukturer som den sosialiserende funksjonen vil ha individet inn i (Biesta 2007b).

Hvorvidt all form for pedagogikk bidrar til individualisering er omdiskutert. Noen vil hevde at individualiseringsfunksjonen er mer eller mindre utelatt fra pedagogisk virksomhet og at kvalifiserings- og sosialiseringens funksjonen er mest fremtredende (Hostetler 2005; Tomlinson 1997). Andre vil hevde at nær sagt alle former for pedagogikk fører til en eller annen form for individualisering (Fischman et al 2006; Luyten et al 2005). Jeg vil derimot hevde at ikke all pedagogisk virksomhet bidrar til en individualiseringsprosess. Herunder vil jeg støtte meg til John Dewey, som i artikkelen *Time and Individuality* (1940) sier følgende:

The contingency of all into which time enters is the source of pathos, comedy, and tragedy. Genuine time, if it exists as anything else except the measure of motions in space, is all one with the existence of individuals as individuals, with the creative, with the occurrence of unpredictable novelties. Everything that can be said contrary to this conclusion is but a reminder that an individual may lose his individuality, for individuals become imprisoned in routine and fall to the level of mechanisms. Genuine time then ceases to be an integral element in their being. Our behaviour becomes predictable because it is but an external rearrangement of what went before. (Dewey 1998, s. 225).

Indirekte kritiserer Dewey her det vi kan omtale som 'ekte' tid, hvor man har en rommelig forståelse av tid. Dette er såkalt klokketid hvor tiden struktureres og dermed også predikeres (Peters & Biesta 2009), som også er grunnen til at Dewey kritiserer et slikt tidsbegrep. Nærmere bestemt rettes kritikk mot tidens fastlåste og mekaniske struktur som så tvinger individet til å forholde seg til det som er beregnet på forhånd. Konsekvensen er at individet fratras sin frihet og uavhengighet, med andre ord, individet blir tidens slave fordi det tvinges til å være lydige med hensyn til et tidsmønster som allerede er strukturert og tenkt ut. Gjennom det Dewey omtaler som ekte tid [*genuine time*], derimot, vil individet kunne frigjøre seg fra tidens dominans. I stedet for å være underlagt tidens herredømme, kan individet nå få utfolde sin kreativitet. Slik vil individet fremstå som et uavhengig individ og et subjekt av tiden, nettopp fordi det setter sitt kreative og særegne preg på tiden (Pamental 2010, s. 155).

Ved å trekke inn tid på denne måten, fremhever Dewey her et svært viktig tema som er lite diskutert innen pedagogikk. Videre gir han åpning for å stille spørsmål om 'kvalitet' med hensyn til pedagogikk, særlig i forhold til individualiseringsfunksjonen, noe også jeg skal befatte meg med i denne artikkelen. Det som er interessant med Deweys artikkel er at den legger tiden til grunn for en slik analyse om kvalitet. Lik Dewey vil også jeg hevde at synet på tid er avgjørende om hvorvidt individet mister eller oppnår sin individualitet. Dersom læreren har et rommelig tidsbegrep som basis for sin undervisning, vil det ikke være mulig, hevder Dewey, i likhet med en av sine etterfølgere – Richard Rorty, å oppnå det pedagogiske målet om individualisering. For å oppnå et slikt mål, sier han videre, må man legge til grunn 'ekte' tid.

Så langt står vi med to påstander: (1) Et rommelig tidsbegrep kan ikke ligge til grunn for den pedagogiske funksjonen som dreier seg om individualisering. (2) For å legge til rette for individualisering fordres at pedagogen tar sats i 'ekte' tid, det vil si et tidsbegrep som har tilknytning til det kontingente og det ikke-kalkulerbare. I tillegg til disse to påstandene ønsker jeg å legge frem en tredje påstand. Den åpenbares ved å plassere Dewey og Rorty inn i en etisk kvalitetsramme. Påstanden lyder slik: (3) Deweys, og til dels Rortys, tidsbegrep åpner for et kreativt og kunstnerisk individ som er med på å forme sitt eget liv, men det samme tidsbegrepet stenger døren for den etiske dimensjonen, hvor ansvaret for medmennesket er det sentrale aspektet (Biesta 2008a, 2008b; Levinas 1985, 1989, 2003).

Derfor ønsker jeg, med hensyn til analysen om kvalitet, å trekke inn Emmanuel Levinas, som var svært opptatt av individualisering i et etisk perspektiv (Levinas 2009). Riktignok var Levinas en filosof, men han er likevel svært relevant med hensyn til pedagogikk, først

og fremst i forhold til individualiseringsfunksjonen (Sæverot 2011a, 2011c). Poenget mitt er at det ved hjelp av Levinas' etiske filosofi gjør det mulig å snakke om individualisering som knytter seg til en form for tid som skjer (sic) gjennom handlinger av ansvar. Slik gir pedagogikkens individualiseringsfunksjon en etisk dimensjon som går utover Deweys og Rortys syn på individualitet, og selvsagt også den formen for pedagogisk virksomhet som knytter seg til en rommelig oppfattelse av tid.

Artikkelens argumentative struktur ser slik ut: I første seksjon viderefører jeg Deweys tanker om tid og individualitet. Jeg begrenser meg til artikkelen *Time and Individuality* fordi det er den mest konkrete Dewey skrev om tid sett i lys av pedagogikkens fokus på å fostre individuelle mennesker. I den samme seksjonen trekker jeg blant annet inn et par eksempler hvor jeg setter pedagogikkens kvalifiseringsfunksjon opp mot funksjonen som har med individualisering å gjøre. Dette gjør jeg for å underbygge påstanden om at en form for pedagogikk som knytter seg til et rommelig tidsbegrep gjør det umulig å oppnå målet om individualitet. I andre seksjon trekkes Rorty inn i analysen fordi han viderefører og re-kontekstualiserer Deweys pedagogiske filosofi. En annen grunn er at Rorty i 1989 skrev en pedagogisk artikkel – *Education as Socialization and Individualization* – hvor han drøfter både sosialisering og individualisering i lys av pedagogikk. Det gir et grunnlag for å sette sosialiseringsfunksjonen opp mot individualiseringsfunksjonen. Analysen blir dermed gjennomført slik at den hele veien kretser rundt individualiseringsfunksjonen, som så drøftes opp mot de to andre funksjonene, nemlig kvalifisering og sosialisering. Dette vil gi oss et relativt bredt innsyn i forhold til pedagogikkens tre funksjoner. Formålet i denne seksjonen handler fremdeles om å argumentere for at enhver form for pedagogisk virksomhet som baserer seg på et rommelig tidsbegrep vil tvinge individet inn i et forutbestemt mønster, i stedet for å skape uavhengige individer. I tredje og fjerde seksjon skal jeg forsøke å vise at Rorty, i likhet med Dewey, åpner for å skape selvstendige og individuelle personer, dog uten å ta hensyn til den etiske dimensjonen. Dette er grunnen til at jeg trekker inn Levinas' tidsbegrep i analysen, fordi det åpner for en individualiseringsprosess hvor også den etiske dimensjonen tas med. Begrepet tid blir altså å regne som et analyseredskap, idet utvalgte tidsbegreper er med på å avgjøre om den pedagogiske virksomheten kan bidra til individualisering eller ei, men det er også slik at ulike tidsbegreper vil bidra til ulike former for individualisering. Det vil vi se ved å plassere Dewey/Rorty inn i en etisk kvalitetsramme.

Selv om jeg bruker en del eksempler fra skolesammenheng, så går formålet med denne artikkelen utover det som har med konkret

skolepraksis å gjøre. Formålet med artikkelen er snarere å føre en pedagogisk-filosofisk diskusjon om begrepet tid i relasjon til pedagogikkens individualiseringsfunksjon.

## II

Så snart en læreplan angir klare og tydelige mål, for eksempel kompetansemål som angir konkret hva elevene skal kunne, vil man ha en rommelig tilnærming, nærmere bestemt et klassisk geometrisk perspektiv, til den pedagogiske virksomheten fordi man følger en idé om at fremtiden kan predikeres (Marginson et al 2009; Sæverot 2010a; 2010b). Ved første øyekast kan det se ut som om det er et tidsaspekt, og ikke et rommelig anliggende, fordi man setter klare mål for fremtiden. Imidlertid har ikke dette noe med tid å gjøre. Det er snarere snakk om et rommeliggjort tidsbegrep, hvor man reduserer begrepet tid ved å knytte det til euklidisk geometri (Marginson et al 2009; Peters & Biesta 2009). Dermed reduserer man også begrepet rom, da det dreier seg om noe som kan måles konkret (Marginson et al 2009). Imidlertid er rom i seg selv et svært komplekst begrep (Levinas 2009, s. 179f.), som jeg dessverre ikke kan gå nærmere inn på i denne artikkelen. Derimot vil jeg se noe nærmere på det reduserte rombegrepet, hvor altså rom er noe konkret og noe som kan persiperes ganske uproblematisk (Levinas 1987, s. 129). Faktisk viser det seg at dette rombegrepet ligger til grunn for mye av den virksomheten som skjer i dagens vestlige pedagogikk (Marginson et al 2009).

La meg ta et konkret eksempel. Over de siste årene har læring blitt et av de sentrale begrepene i pedagogikken (Biesta 2006a). Selvfølgelig er læring et sammensatt begrep, som innehar mange ulike definisjoner, men læringsbegrepet har også, og dette er noe politikere og andre har forstått, en nær tilknytning til effektivitet og utbytte, det vil si en rommelig oppfatning av læringsbegrepet (Biesta 2006a, 2006b, 2007a). Herunder snakker man i flere land om læringsutbytte (Sæverot 2011c). Dermed er den pedagogiske aktiviteten svært fokusert på mål, det vil si helt eksplisitte og tydelige mål. Dette har sammenheng med at investorene vil forsikre seg om at det de har investert i skolen, først og fremst i form av økonomiske midler og arbeidskraft, kan gi konkrete og effektive resultater. Med andre ord: Det man har satt opp på ønskelisten, altså målene, vil man se oppfylt (Granger 2008).

Problemet, sett i lys av individualiseringsfunksjonen, er at en slik form for pedagogisk aktivitet, som altså bygger på en rommelig forståelse av tid, vil blokkere både kunstnerisk kreasjon og fremtidige nyvinninger. Påstanden underbygges av Dewey:

To regiment artists, to make them servants of some particular cause does violence to the very springs of artistic creation, but it does more than that. It betrays the very cause of a better future it would serve, for in its subjection of the individuality of the artist it annihilates the source of that which is genuinely new. (Dewey 1998, s. 226).

Sett at læreren legger til grunn et rommelig tidsbegrep, hva da? Det vil være svært problematisk med hensyn til individualiseringsfunksjonen fordi læreren vil være styrt av rasjonalitet og forhåndspostulert fornuft (Fallace 2010, s. 131). I slike situasjoner, hvor den pedagogiske virksomheten blir svært forutsigbar, kan ikke, sier Dewey, kunstnerisk kreasjon og det genuint nye oppstå (s. 133f.).

La meg ytterligere underbygge påstanden gjennom et konkret eksempel fra et av pedagogikkens områder, nemlig vurdering. Vurdering er svært utbredt i dagens skolevirksomhet på grunn av sterk resultatorientering (Henry 2002; Schwandt & Dahler-Larsen 2006; Siegel 2004). Dette har også ført til at mange pedagoger har forsket intenst på dette området, hvoretter man blant annet har utfordret den tidligere idéen som knytter seg til “feedback.” I den senere tiden har flere pedagoger nå begynt å snakke om “feedforward” (Hattie & Timperley 2007; Hattie 2009). Begrepet *feedforward* er sterkt relatert til det rommelige tidsbegrepet, som Dewey (1998) indirekte kritiserer. Vurdereren skal nemlig melde fremover, inn i fremtiden, det vil si en predikert fremtid. Med andre ord peker vurdereren ut hvilken retning eleven skal gå for å komme i mål (Winch 2005). Dette er ikke bare et svært redusert syn på fremtiden, men det er også svært problematisk med hensyn til elevens individualiseringsprosess (Biesta 2007a; Sæverot 2010b). Grunnen er følgende: Så snart vurdereren leder eleven inn i en predikert fremtid trenger ikke eleven lenger å tvile på hvor hun eller han skal gå. Med dette oppstår faren om at vurdereren blokkerer elevens fremtid (Sæverot 2011d).

Betyr det at dette tidsbegrepet er helt og holdent verdiløst? Nei, og dette er igjen et spørsmål om kvalitet. Setter vi for eksempel det rommelige tidsbegrepet inn i deler av pedagogikkens kvalifiserende funksjon, vil ikke det føre til særlige problemer. Å lære elevene at  $2 + 2 = 4$ , at de først må krysse veien ved grønt lys, at bruken av ‘å’ og ‘og’ i faget norsk er forskjellig etc., krever ikke et særlig avansert tidsbegrep. Slike instrumentelle aspekter innen pedagogisk virksomhet, det vil si aspekter som er mulig å mestre, vil klare seg godt med et rommelig tidsbegrep, vil jeg påstå. På den annen side er det områder innen pedagogikk som ikke er mulig å mestre, for eksempel det som har med individualitet å gjøre. Det er også grunnen til at et rommelig

tidsbegrep kommer til kort med hensyn til nettopp individualiseringsfunksjonen, en påstand som jeg ønsker å ytterligere underbygge, denne gang ved hjelp av Rorty.

### III

En av grunnene til at jeg vil gå til Rorty er at han bringer inn et nytt perspektiv i analysen, nemlig pedagogikkens sosialiserende funksjon. Alt i alt vil dette gi oss en bredere forståelsesramme når det gjelder individualiseringsfunksjonen. For at analysen av kvalitet i forhold til sistnevnte funksjon skal bli så pedagogisk relevant som mulig, må vi ha klarhet i to forhold. For det første må vi ha klarhet i forhold til Rortys grunnleggende syn på pedagogikk, og for det andre må vi ha klarhet i hans oppfatning av tid.

I siste kapittel av boken *Philosophy and the Mirror of Nature* understreker Rorty at han forholder seg til Bildungstradisjonen. Som filosof er han altså pedagogisk orientert, men ønsker å bruke ordet “edification” (Rorty 1980, s. 360). Dette ordet plasserer han så inn i rammen av pedagogikkens individualiseringsfunksjon. Han sier nemlig at det viktigste er å rebeskrive seg selv som menneske: “re-describing ourselves is the most important thing we can do” (ss. 358–359). Samtidig må individet kjenne til den bakenforliggende kultur og historie, det vil si at individet skal kultiveres eller sosialiseres, men bare for å rebeskrive eller omfortolke den kulturelle og historiske arven, det vil altså si at individet også skal individualiseres. For å realisere denne sosialiserings- og individualiseringsprosessen fordres en spesiell holdning, eller som Rorty sier, “an attitude interested not so much in what is out there in the world, or in what happened in history, as in what we can get out of nature and history for our own uses” (s. 359). Når individet rebeskriver historien og fortiden, slik Rorty oppfordrer til, vil individet samtidig rebeskrive seg selv. I denne individualiseringsprosessen vil individet bli et fritt og uavhengig individ fordi det fremstår som tidens subjekt, fremfor å la seg dirigere av tiden (Sæverot 2010b).

Når det gjelder Rortys oppfatning av tid, må vi selv utlede den, da han, i motsetning til Dewey, ikke sier noe konkret om hva han legger i dette begrepet. Hvis vi fortsetter å lese siste kapittel av *Philosophy and the Mirror of Nature*, avdekkes et tidsbegrep som minner om Dewey's. Det har blant annet sammenheng med at Rorty her fraskriver seg et rommelig og teleologisk syn på tid, noe han gjør ved å forholde seg til en fortid som ikke har et bestemt utgangspunkt: “there is no [...] common ground” (Rorty 1980, s. 364). Origo eller opprinnelse har ingen plass innenfor Rortys tidsbegrep; det er overhodet ikke noe

startpunkt å finne der. Ei heller eksisterer det noe endepunkt i Rortys syn på tid, en påstand han selv underbygger: “The only point on which I would insist is that philosophers’ moral concern should be with continuing the conversation of the west” (s. 394). Så snart individet har omfortolket eller rebeskrevet deler av fortiden, gis det nye muligheter for rebeskrivelser. Fortiden slutter ikke med å banke på vår dør, slik at det hele tiden gis nye muligheter til å omdanne tanker og hendelser som ligger bak oss (og sånn sett, egentlig, foran oss). Det betyr at den enkeltes individualiserings- og dannelsingsprosess aldri kommer til et endelig punkt. Heri ligger styrken til Rorty, slik jeg ser det. Grunnen til at jeg sier det, er at han har en oppfatning av tid som gjør det mulig for individet å frigjøre seg fra vaner, rutiner og mekaniske handlinger, som det rommelige tidsbegrepet leder oss inn i (Dewey 1998, s. 225). Kort sagt, Rortys tidsbegrep skaper rom for individualitet, i motsetning til en tradisjonell progressiv lærer (Sæverot 2010b). Der den progressive læreren har en bestemt plan for sine mottakere ved å angi både utgangspunkt og sluttspunkt, fremstår Rorty som en lærer som situerer sine mottakere i et historisk arkiv som innehar uendelige muligheter (ibid.). Følgen av dette er at den progressive læreren umuliggjør en individualiseringsprosess, da han forholder seg til et rommelig/ teleologisk tidsbegrep. Den rortyanske a-teleologiske oppfatningen av tid, derimot, åpner for en type pedagogikk hvor hvert enkelt individ må finne sin egen vei i fortidens ‘kaos’ (Rorty 1999). Individet må med andre ord foreta valg, for så å skape sin egen individuelle *Bildungsroman* ved å omfortolke fortiden (Rorty 1999; Sæverot 2010b). Sånn sett har individet rebeskrevet historien og kulturen, slik at hun har blitt både sosialisert og individualisert, vel og merke uten å bli presset inn i en eller annen form for sosial orden.

Rortys perspektiver, både på tid og pedagogikk, har så langt vært med på å underbygge mine to førstnevnte påstander. Ikke desto mindre kan vi oppdage noen pedagogiske problemer hos ham, problemer som er særlig knyttet til sosialiserings- og individualiseringsfunksjonen. Problemene blir særlig fremtredende i artikkelen *Education as Socialization and Individualization*. Det er absolutt verdt å se nærmere på denne artikkelen, i og med at den fremhever problemer som vil kunne styrke mitt argument om at individualisering fordrer det Dewey omtaler som ‘ekte’ tid. I denne artikkelen, som, etter min viten, var den eneste artikkelen Rorty rettet spesifikt henimot pedagogikk, hevder han ganske radikalt og uortodoks at elevene skal sosialiseres inntil de er 19 år. Dernest kan de individualisere seg, først og fremst ved å rette et kritisk blikk mot den historiske kunnskapen de så langt har ervervet seg. Rorty:



It would be well for the colleges to remind us that 19 is an age when young people should have finished absorbing the best that has been thought and said and should have started becoming suspicious of it. (Rorty 1999, s. 124).

Med dette fremtrer, etter mitt skjønn, en svakhet i Rortys syn på pedagogikk. Svakheten viser seg fordi han mener at elevene skal sosialiseres opp til de er 19 år, hvorpå denne sosialiseringen skal skje ved at de simpelthen skal ta til seg det beste som har blitt tenkt og sagt.<sup>1</sup> På denne bakgrunn drister jeg meg til å påstå at Rorty faller til fote for et rommelig tidsbegrep, med den konsekvens at elevene fratas sin individualitet helt frem til 19-årsalderen. Slik jeg ser det, kan ikke lærere og andre pedagoger tillate seg å vente med individualiseringsfunksjonen til elevene har blitt 19 år (Biesta 2004; Critchley 1999; Løvlie 2007, s. 13).

For å underbygge min egen påstand, vil jeg faktisk bruke Rorty mot ham selv, da det oppstår et paradoks i hans tenkning rundt pedagogikk. Paradokset viser seg ved at han på den ene siden knytter seg til Deweys slagord, som lyder slik: “if you take care of freedom, truth<sup>2</sup> will take care of itself” (Rorty 1999, s. 118). Før Dewey tenkte man motsatt, hevder Rorty: “if you have truth,<sup>3</sup> freedom will follow automatically” (s. 114). Altså: Før Dewey skulle sannheten overføres til den enkelte, hvorpå sannheten ville bringe den enkelte til frihet. Etter Dewey, derimot, fokuserte man først på frihet, hvoretter sannheten ville ta vare på seg selv. Dette innebærer, slik jeg ser det, at individualiseringsprosessen må komme før sosialiseringsprosessen eller det som dreier seg om tilpasning til kulturen og samfunnet (Tomlinson 1997). Denne Rorty, som på et vis skjuler seg i teksten, går altså mot den andre Rorty, som sier det motsatte, nemlig dette: “Socialization has to come before individuation, and education for freedom cannot begin before some constraints have been imposed” (Rorty 1999, s. 118).<sup>4</sup> Når læreren setter individualisering og frihet foran sosialisering, innebærer det, i henhold til Deweys ovennevnte slagord, at elevene vil oppsøke sannhet og i det samme sosialisere seg selve. Men for at dette skal være pedagogisk mulig, kreves det at læreren frigjør seg fra det rommelige tidsbegrepet, og samtidig legger til grunn et tidsbegrep som Dewey, og Rorty på sitt beste, fremhever. Slik er det mulig for læreren å skape de beste betingelser for at barn og unge kan få utfolde seg og prøve ut sine valg uten direkte inngripen (Biesta 2006a; Siegel 2004). Snarere enn at de først og fremst skal kultiveres og sosialiseres, eller rett og slett integreres inn i en gitt orden, må barn og unge få rom til å gjøre egne erfaringer, slik at de gis mulighet til selve å finne sin plass i samfunnet og det kulturelle landskapet. Ved å rebeskrive Rorty på denne måten

kan en si at læreren har følgende pedagogiske oppgave foran seg: I motsetning til å kun overføre den kulturelle arven til elevene, det vil si helt ned i småskoletrinnet, bør for eksempel læreren danne grunnlag for at hver enkelt elev kan skape sin egen *Bildungsroman* ved å rebeskrive historien og kulturarven (Sæverot 2010a, 2010b).

Likevel er dette langt fra den endelige konklusjonen i denne artikkelen. Tidsaspektet til både Dewey og Rorty er riktignok å foretrekke når det gjelder spørsmål om å bli et uavhengig individ fordi det har kraft og mulighet til å individualisere hvert enkelt individ, i motsetning til en rommelig form for tid som leder individet inn i en allerede etablert fornuft. Så langt følger jeg Dewey og Rorty, men hovedproblemet med deres syn på tid, radikalt sett, er at det knytter seg til kreativitet, artisteri og poetisk skaping. På den måten blir individet individuell; det skiller seg fra alle andre, men konsekvensen av det er, og dette skal jeg argumentere nærmere for, at det etiske ansvaret uteblir. La meg nå, ved hjelp av Levinas' begrep om tid, argumentere nærmere for denne tredje påstanden – slik at pedagogikkens individualiseringsfunksjon kan åpne for den etiske dimensjonen.

## IV

Nå skal det riktignok sies at verken Dewey eller Rorty er tjenere av det kartesianske *cogito*, hvor alt ble sett og forstått i lys av bevissthet (Derrida 1992, 1993; Levinas 1990, 1998). Dewey, for eksempel, er radikalt åpen for det usikre og kontingente, altså det som kommer på oss fra utsiden av bevisstheten. Dewey: “Individuality conceived as a temporal development involves uncertainty, indeterminacy, or contingency. Individuality is the source of whatever is unpredictable in the world” (Dewey 1998, s. 224). Rorty sier nærmest det samme, for eksempel der han snakker om “freedom as the recognition of contingency” (Rorty 1989, s. 26). Det er altså ikke individets bevissthet som styrer individualiseringsprosessen, hvorpå individet lar seg styre av konvensjoner, vaner og rutiner. Derimot er det det kontingente, det usikre, det vi ikke kan predikere som individualiserer oss som mennesker. Både Dewey (1998) og Rorty (1980, 1989, 1999) forholder seg til et tidsbegrep som fører til en form for individualitet hvor hver enkelt person fremstår som unik og annerledes i forhold til andre individer. Dette er, når alt kommer til alt, deres definisjon på individualitet. Der Rorty for eksempel snakker om frykten for å kun være en kopi av andre, i stedet for å være unik og annerledes (Rorty 1989, s. 24), snakker for eksempel Dewey (1998, s. 224) om Abraham Lincoln og hvordan tiden formet ham til en særegen og individuell person som atskilte seg fra alle andre.

Men det begge overser, som Levinas (1987, s. 97,114) minner oss om, er at man på denne måten står i fare for å ikke ville ta sitt ansvar for den andre. Dette er et vesentlig punkt fordi, ifølge Levinas, tiden eller det jeg vil omtale som 'etisk tid,' fullbyrdes først gjennom ansvaret for den andre (Levinas 1987). Det som er høyst interessant, og samtidig svært originalt, med Levinas er at han knytter tiden til den andre, eller mer presist til den andres annethet, som også er kontingent og ikke-kalkulerbar (s. 30-31). Et slikt syn på tid fører til et annet perspektiv på individualitet, sammenlignet med Dewey og Rorty. Levinas (2000, s. 29) gir en viktig ledetråd: "the fact of being irreplaceable in responsibility for the other defines me, as me and as unique me [*moi*]." Det handler ikke om at individet er forskjellig fra alle andre, hva da? Stikkordet er ordet uerstattelighet. I gitte situasjoner vil vi oppleve at den andre, eller tiden selv, kaller oss. Det kan være at den andre har en eller annen form for smerte eller lignende, hvorpå den andre kaller på vårt ansvar. Når denne kallelsen finner sted, i en gitt situasjon, er det du som er kallet, og ingen andre. Ingen kan ta din plass og ditt ansvar. Dersom du mottar kallet, vil det føre deg inn i den etiske sfæren, hvorpå det er gitt en åpning for at den etiske tiden kan fullbyrdes (for øyeblikket) (Levinas 1987, s. 36). Den enkelte har akseptert kallet og slik fremstått som unik og individuell på den måten at ingen andre kunne ha påtatt seg nettopp dette kallet. Dette er, i all korthet, Levinas' syn på individualitet.

Når man plasserer Dewey og Rorty inn i denne etiske kvalitetsrammen, kan man se at deres begreper om tid tar en annen retning. Deres tidsbegrep fører oss høyst inn i sfæren hvor alle kan være menneske på sin individuelle måte, men uten å måtte ta hensyn til den andre, som, i henhold til Levinas (2000), er den som definerer oss som unike individer. Hos så vel Deweys som Rortys syn på individualitet kan vi spore en mangel på ansvar (Sæverot 2010b). Dewey (1998, s. 226) begrenser seg for eksempel til "creative activity," men det å uttrykke seg kreativt har i utgangspunktet ingenting med etikk og ansvarlighet å gjøre. Man kan godt være kreativ og skapende uten å måtte ta hensyn til sine medmennesker. Deweys syn på individualitet utelater med andre ord etiske kategorier, som for eksempel ansvar, rettferdighet, omhet, godhet. Rorty, på sin side, går så langt som å si at individet må ha en holdning som går ut på hva vi kan få ut av naturen og historien "for our own uses" (Rorty 1980, s. 359). Slik sett vil det kontingente, både i natur og historie, kun være midler for den enkeltes egen bruk. Dette er, slik jeg ser det, en selvcentrert form for individualisme. Konsekvensen ved å utelate tiden til den andre, som Levinas (1987) er opptatt av, er at man vil blokkere muligheten for at etisk tid kan skje. Hvordan kan så den etiske tiden fullbyrdes?

Et nytt forord til boken *Time and the Other* snakker Levinas om “[t]he “movement” of time understood as transcendence toward the Infinity of the “wholly other” ” (Levinas 1987, s. 33). Tid forstått i kronologisk og lineær forstand, det vil si en rommelig forståelse av tid, er derfor ikke gjeldende for Levinas. Derimot handler det om å foreta “a detour by entering into the ethical adventure of the relationship to the other person” (s. 33). På den måten imøtekommer Levinas tiden til den andre, som ikke bare er forskjellig fra ens egen tid, men som også evner å stanse og oppheve ens egen rytme og temporalitet (s. 35). I forlengelsen av det kan en si at det enkelte individ blir revet ut av sin private eksistens og inn i en etisk relasjon, med den følge at den etiske tiden er frembrakt (s. 36).

Denne bakgrunnen, og beskrivelsen av temporal transcendens, fremhever ytterligere at tidsbegrepene til Dewey og Rorty ikke åpner for å imøtekomme den andres tid. Det har å gjøre med at de fokuserer på henholdsvis kreativ utfoldelse og rebeskrivelse av fortiden, som gir opphav til et selvrådende individ som ender i en privat eksistens (s. 111). Man kan ikke nekte for at elever kan bli individualisert gjennom Deweys og Rortys syn på tid, men i etisk forstand ligger det et faremoment her, da den enkelte vil kunne lukke seg med hensyn til den andres tid og annethet (s. 31). Hos Levinas, derimot, er mennesket hensatt til ansvaret for den andre. Dermed inngår Levinas’ etiske filosofi i den vestlige humanismetradisjonen (Biesta 2008b; Levinas 2009). Imidlertid er det ikke snakk om en humanisme hvor det enkelte individ er hensatt til sin egen søken etter individualitet forstått som frihet eller autonomi.<sup>5</sup> Det er mer snakk om en humanisme for den andre (Levinas 2009). Når humanismen snus opp ned på denne måten, må man omtale tiden på en ny måte. Man får nå et diakront perspektiv på tid, hvor preposisjonen *for* ikke lenger er rettet mot jeget, men mot den andre. Alt man gjør, gjør man for den andre (Levinas 1987, s. 106).

Når man beskriver etikk på denne måten er for eksempel Deweys tidsbegrep inadekvat, for selv om han utvikler nye tanker om begrepet tid, blant annet på bakgrunn av Henri Bergson og William James (Dewey 1998), klarer han ikke å frigjøre seg fra opplysningstidens idé som går ut på at hver enkelt har rett til frihet og selvutfoldelse (Levinas 1987, s. 34). Konsekvensen er at Dewey, gjennom sin insistering på kreativ utfoldelse og frihet, vil stå i fare for å blokkere tiden til den andre. Hos Levinas er ikke jeget autonomt, men heteronomt fordi det er styrt av den andre (Kodelja 2008; Levinas 1985, 1989). Det vil si at jeget blir kallet og utfordret av den andre, hvoretter jeget må påta seg et ansvar som det ikke har bedt om (Levinas 2009). Jeget er ikke ansvars initiator. Derimot er jeget satt under tiltale, og dermed også hensatt i en etisk relasjon (Levinas 2009). På den måten kjenner man

ikke den andre gjennom seg selv, slik man vanligvis tenker. Derimot kjenner man seg selv gjennom (ansvaret for) den andre (Kangas & Kavka 2008). Pedagogikkens oppgave er derfor ikke en øvelse i våkenhet som i cogito-tradisjonen, men snarere en øvelse i å være rede for den andre (Derrida 2001).

Slik kan man kanskje si at hovedkritikken mot både Dewey og Rorty går ut på at de opererer med et tidsbegrep som nærmer seg *ego agens*, det vil si et jeg som tenker og vil. Visstnok åpner de for individualisering, men mangelen er at de ikke tar hensyn til den etiske dimensjonen. Det vil si at de åpner for at individet først og fremst er opptatt av å pleie seg selv, fremfor å bry seg om sine medmennesker (Sæverot 2011a, 2011b).<sup>6</sup> Levinas, derimot, artikulere et tidsbegrep som åpner for en pedagogikk som distanserer seg fra *ego agens* mens den nærmer seg *ego patiens*, hvor jeget fremstår som den påkalte eller den tiltalte. Kort fortalt kan en si at Levinas' individ er andreorientert, hvorpå det er mulig å komme inn i den etiske tiden og samtidig fremtre som et uavhengig og etisk individ.

Til tross for at jeg har rettet en viss kritikk mot Dewey, vil jeg tilføye at *Time and Individuality* er svært viktig med hensyn til forskjellige områder innen pedagogikk. I denne spesifikke artikkelen diskuterer han hovedsakelig tid som et problem, nærmere bestemt, de problemene som oppstår når tid er forbundet med individualitet (Dewey 1998, s. 219). Det samme har jeg gjort i det ovenstående, men nå er det tid for å tenke tid som en konkret og pedagogisk funksjon for individualisering. Jeg skal med andre ord forsøke å kontekstualisere de problemene som så langt er diskutert, altså skal jeg omsette dem til en konkret pedagogisk kontekst. Dette gjør jeg for å konkretisere mine tanker, men først og fremst for å bringe ytterligere støtte til påstanden om at Deweys og Rortys tidsbegrep, det vi for ordens skyld kan omtale som pragmatisk tid, fornektet den etiske dimensjonen. Det hele kan sammenfattes gjennom følgende spørsmål: Hva slags pedagogikk får vi ved å ha det pragmatiske tidsbegrepet som basis, kontra Levinas' begrep om etisk tid?

## V

Den etiske tiden har ikke noe med kunnskapsformidling å gjøre (Egée-Kuehne 2008), derimot knytter den seg til en form for pedagogikk som dreier seg om å ikke føre den andre bort fra sin egen tid (Morgan 2007; Sæverot 2011a). Dette tilsier samtidig en fornektelse av døden, som Levinas definerer som "the *no-response*" (Levinas 2000, s. 9, Derrida 2001, s. 203). Når den andre ikke svarer, når det er null respons, vil ikke den etiske tiden inntre, og dette er altså en form for død. Det

samme skjer når man prøver å hysje ned motparten, som kan skje ved at man på forhånd definerer hva det vil si å være et fritt og uavhengig individ. Dermed lar man ikke den andre få et ord med i laget hva angår hans eller hennes ønsker og drømmer, eller andre forhold. I slike tilfeller velger faktisk læreren, om enn kanskje ubevisst, å stå utenfor den etiske tiden, som igjen er en form for død. Derfor ligger den pedagogiske interessen i å åpne for at individet må få komme til orde og respondere på spørsmål og lignende, for det å svare tilsier at man tar sitt ansvar for den andre (Biesta 2008b; Säfström 2003; Todd 2008). Dessuten vil Levinas si at det er slike handlinger som definerer oss som unike og etiske individer (Levinas 2000, s. 29). Med andre ord er dette en form for etisk individualisering.

Samtidig er denne formen for pedagogisk virksomhet som her er beskrevet ikke strukturert i et rommelig perspektiv, men snarere i et tidsperspektiv. Man kan si at det dreier seg om en bestemt form for takt, som ikke nødvendigvis har noe med kunnskap å gjøre (van Manen 2002, s. 217). Man kan godt tenke seg en kunnskapsrik lærer som ikke er taktfull. Selvfølgelig kan man snu påstanden på hodet og si at en kunnskapsrik lærer er både var og finfølende, det vil si taktfull, men poenget er at takt ikke er en kompetanse som likefrem kan læres, ei heller en teknikk eller en metode som alle og enhver kan ta i bruk i enhver sammenheng (s. 219). Takt har ikke sin opprinnelse verken i regler, vaner eller etablerte praksiser (224). Så langt er det ingen forskjell på Dewey/ Rorty på den ene siden og Levinas på den andre siden, slik jeg oppfatter det.

Hvis vi begynner med å se på det pragmatiske tidsaspektet, vil det være på kollisjonskurs med ideen om at det er mulig å forutsi hva sann individualitet er. En slik holdning bekrefter at den enkelte kun kan bli et individualisert individ under lærerens autoritet og strenge påbud (Løvlie 2002, s. 336). Dewey og Rorty, derimot, åpner seg for det kontingente og det ikke-predikerbare, som vil medføre, ut fra lærerens ståsted, at han eller hun må sette grenser for sin egen inntreden i andres liv, fremfor å sette klare grenser og restriksjoner for andre. Også ordet takt tydeliggjør dette, idet det henviser til de grenser man ikke må trå over i forhold til sine medmennesker (van Manen 2002). Hvis lærerens vilje overkjører elevens vilje, hvis han eller hun kun forholder seg til et rommelig og predeterministisk syn på individualitet, blir eleven objektivert og fratatt sin individualitet. Av den grunn må læreren gå taktfullt frem, som, i henhold til Dewey og Rorty, vil måtte handle om å åpne for det kontingente, slik at hver enkelt elev kan stå frem som et unikt og særegent individ.

Ved å ta denne bakgrunnen med oss inn i beskrivelsen av den taktfulle læreren ut fra Levinas' tidsbegrep, vil det åpenbare seg tyde-

lige forskjeller, det vil si forskjeller som igjen underbygger påstanden om at det pragmatiske tidsbegrepet ikke strekker til for å lede individet inn i den etiske sfæren. Det er viktig å være klar over at den etisk-taktfulle læreren ikke skal produsere eller dyrke frem elevenes individualitet gjennom takt. Individualitet i lys av Levinas' etiske metafysikk kan ikke, må ikke, frembringes av andre enn individet selv (Biesta 2008a). Hvis man ikke erkjenner det, vil man bli ført over i et annet spor enn den levinaske pedagogikk, som skiller seg radikalt fra den klassiske humanistiske pedagogikk – hvor synet på menneske ble drastisk redusert (Biesta 2009a). Så snart man inntar en skråningsholdning på hva humanitet og individualitet er, ledes man inn i en pedagogikk hvor den allvitende, for eksempel læreren, er den som skal dyrke frem den andres autonomi og individualitet (Løvlie 2002). Levinas (1987), derimot, lærer oss at man da vil undergrave den andres tid. Pedagogisk sagt, man vil hindre barnet og eleven fra å stå frem og vise hvem de er eller hvem de ønsker å være. Altså: Det er kun den enkelte som kan individualisere seg selv (Biesta 2006a; Freire 1970; Giroux 1981; Winch 2005). Så snart man erkjenner det, ledes man inn i en form for pedagogikk som krever en stor risiko (Biesta 2001; Säfström 2003). Man kan faktisk risikere at ingenting skjer i dette klasserommet. Men det er en risiko man må ta, da læreren ikke kan tvinge elevene til individualitet. Pedagogikkens individualiserende funksjon kan ikke sammenlignes med det å overføre kunnskap, for så å gjennomføre en test som prøver å konkretisere læringsutbyttet. Sett med politikernes øyne, og alle de som bruker penger på skole, er denne usikkerheten sannsynligvis uheldig. De vil jo gjerne se konkrete, og helst raske, resultater av det man har investert. Sett med pedagogiske øyne, derimot, er ikke denne usikkerheten så uheldig. Snarere motsatt, da man som lærer kan bli mer oppmerksom på sitt pedagogiske ansvar (Biesta 2009a, 2009b). For eksempel kan man bli klar over at takt, med hensyn til individualisering, ikke dreier seg om å løse en pedagogisk situasjon eller lignende. Derimot handler takt om å holde muligheten åpen for at elevene kan individualiseres (Biesta 2008a, 2008b, 2009a). Dette perspektivet står ikke bare i skarp kontrast til den læreren som er så tydelig og fremtredende at hun eller han står i fare for å stenge døren til enhver form for individualiseringsprosess (Todd 2008), men det står også i skarp kontrast til det taktbegrepet som kan utledes på basis av det pragmatiske tidsperspektivet. Hos Dewey, så vel som hos Rorty, vil takt blant annet tilsi at læreren skal gi rom for det kontingente, altså det som definerer hver og en som individuell og særegen. Slik er fokuset lagt på den enkelte personen. Levinas, derimot, legger fokuset på den andre – hvorpå man ledes inn i etikken. Det er den store forskjellen mellom Levinas og Dewey/

Rorty. Den etiske tid fører også frem til individualisering, men ikke slik å forstå at det enkelte individ atskiller seg fra alle andre. Individet er snarere individualisert ved at det har vært i stand til å forholde seg til den andres tid, og sånn sett påtatt seg ansvaret overfor den andre (Levinas 1987; Kangas & Kavka 2008; Simon 2003). Derfor handler takt i lys av etisk individualisering om å forberede for at noe kan skje (Derrida 2001). Mer konkret dreier det seg om å skape rom for at det er mulig for elevene å møtes og utveksle synspunkter, eller lignende. Det er likevel ingen garanti for at individualisering vil skje, men så lenge døren holdes åpen, er muligheten til stede, hvorpå den etiske tiden kan bli fullbyrdet (uten ende).

Betyr det at Deweys og Rortys tidsbegrep ikke kan ligge til grunn for pedagogikkens individualiseringsfunksjon, da det – sett i et levinask perspektiv – ikke makter å verken fullføre den etiske tiden eller å ansvarliggjøre oss som individer? Nei, det er ikke konklusjonen jeg vil trekke, da det ville bety at jeg tror at det kun eksisterer ett tidsbegrep. Jeg tror ikke at det fins ett sant tidsbegrep og at alle andre tidsbegrep er usanne. Derimot tror jeg at det fins mer enn ett begrep for tid. Konklusjonen er snarere at tid kan være et egnet redskap vedrørende analyse av kvalitet med hensyn til pedagogikkens ulike funksjoner. Slike kvalitetsanalyser er noe man hele tiden må gjøre (Henry 2002; Pirrie & Lowden 2004; Siegel 2004), blant annet for å undersøke hva som er mulig og ikke mulig i forhold til pedagogisk virksomhet.



## Noter

1. Med det oppstår også det pedagogiske problemet om hva slags innhold skolen skal velge, men det er et problem som går utover rammene for denne artikkelen.
2. Begrepet sannhet [*truth*] er selvfølgelig svært komplisert, og det er dessverre ikke rom for å gå nærmere inn på det i denne artikkelen. Jeg vil derfor nøye meg med å referere hva Rorty sa til meg i en samtale på 1990-tallet. Der beskrev han sitt syn på sannhet som det vi i diskusjoner og lignende blir enige om. Men selvfølgelig er man ikke enig i denne sannheten for all tid. (Dette underbygges av Rorty, der han legger vekt på at sannhet hele tiden må rebeskrives. I artikkelen *Education as Socialization and Individualization*, for eksempel, argumenterer han blant annet for at sannhet ikke eksisterer som noe vi må oppdage, men noe vi må skape (Rorty 1999, s. 118–119).)
3. Her forholder Rorty seg trolig til et annet og mye enklere sannhetsbegrep enn det jeg nevnte i ovenstående fotnote.
4. Man bør selvfølgelig ikke se bort fra at Rortys pedagogiske artikkel – *Education as Socialization and Individualization* – ble skrevet da den store kanon-debatten raste i USA. Denne debatten ble særlig anført av Allan Bloom og E. D. Hirsch, som hevdet at amerikanske studenter hadde for liten kunnskap. Derfor satte de særlig fokus på innhold i undervisningen, hvilket også Rorty gjør i sin artikkel, i motsetning til Dewey (Rorty 1999, s. 121).
5. Jeg er fullt klar over at begrepet humanisme dekker et bredt spekter av teoretiske, filosofiske, normative og politiske alternativer. Jeg vil derfor gjøre oppmerksom på at min bruk av ordet humanisme, altså i denne særegne konteksten, refererer spesielt til Levinas' kritikk av humanismen (Levinas 2003, 2009).
6. Mange vil kanskje hevde at det er temmelig oppsiktsvekkende å påstå at Dewey og Rorty, to forkjempere for et deliberativt demokrati, står for en selvstrerert individualitet. Dette synspunktet har jeg full forståelse for, blant annet med tanke på at Dewey til tider uttaler seg som om han forholdt seg til dagens pluralistiske samfunn. Ta for eksempel dette sitatet fra *Creative Democracy – The Task Before Us*: “En genuint demokratisk tro på fred er troen på at det er mulig å håndtere uenighet, kontroverser og konflikter som et samarbeid der begge parter lærer ved å la den andre få komme til uttrykk, i stedet for at den ene part vinner ved å undertrykke den andre med makt [...]” (Dewey 2000, ss. 267–268). Det er ingen tvil om at Dewey forholder seg til den andre, og at han fremhever betydningen av å ta ansvar overfor den andre, men dette har ikke noe med mitt fokus å gjøre. Jeg har i denne sammenhengen valgt å forholde meg til én spesifikk tekst av Dewey – *Time and Individuality* – hvor han gjør rede for sitt syn på tid, som så skal ligge til grunn for individualisering. Dette har jeg gjort som et forsøk på å argumentere for at Deweys tidsbegrep ikke kan ligge til grunn for den etiske dimensjonen. Jeg har med andre ord lest Dewey, så vel som Rorty, på en radikal måte. Det vil si at jeg har forsøkt å ta tidsbegrepet hans på alvor, og samtidig forsøkt å se på konsekvensene av det begrepet i forhold til individualisering.

## Referanser

- Apple, Michael W. (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. London/ New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2001): How difficult should education be? *Educational Theory*, 51(4), 385–400.
- Biesta, Gert (2004): Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233–250.
- Biesta, Gert (2006a): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, Gert (2006b): What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 169–180.
- Biesta, Gert (2007a): Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, Gert (2007b): The education-socialisation conundrum. Or: 'who is afraid of education?'. *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 25–36.
- Biesta, Gert (2008a): Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. In Zeus Leonardo (ed): *The Handbook of Cultural Politics in Education*, pp. 289–303. Rotterdam: Sense.
- Biesta, Gert (2008b): Pedagogy with empty hands: Levinas, education and the question of being human. In Denise Egéa-Kuehne (ed): *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 198–210. London/New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2009a): On the weakness of education. In Deborah Kerdeman et al. (eds): *Philosophy of Education 2009*, pp. 354–362. Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, Gert (2009b): Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33–46.
- Critchley, Simon (1999): *Ethics - Politics - Subjectivity. Essays on Derrida, Levinas and Contemporary French Thought*. London: Verso.
- Derrida, Jacques (1992): *Given Time: I. Counterfeit Money*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques (1993): *Memoirs of the Blind. The Self-Portrait and Other Ruins*. Chicago/ London: The University of Chicago Press.

- Derrida, Jacques (2001): Adieu. In Pascale-Anne Brault & Michael Naas (eds): *The Work of Mourning*, pp. 200–209. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1998): Time and individuality. In Larry A. Hickman & Thomas M. Alexander (eds): *The Essential Dewey, volume 1. Pragmatism, Education, Democracy*, pp. 217–227. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Dewey, John (2000): Skapende demokrati – oppgaven foran oss [Creative democracy – the task before us]. In Sveinung Vaage (ed): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, pp. 263–269. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eg ea-Kuehne, Denise (2008): Levinas’s quest for justice: of faith and the “possibility of education.” In Denise Eg ea-Kuehne (ed): *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 26–41. New York/London: Routledge.
- Fallace, Thomas D. (2010): The mind at every stage has its own logic: John Dewey as genetic psychologist. *Educational Theory*, 60(2), 129–147.
- Field, John (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fischman, Wendy, DiBara, Jen & Gardner, Howard (2006): Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, Henry A. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Granger, David (2008): No child left behind and the spectacle of failing schools: the mythology of contemporary school reform. *Educational Studies*, 43(3), 206–228.
- Gray, John (2004): School effectiveness and the “other outcomes” of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7(2), 185–198.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 88–118.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Henry, Gary T. (2002): Choosing criteria to judge program success: a values inquiry. *Evaluation*, 8(2), 182–204.
- Hostetler, Karl (2005): What is ‘good’ education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16–21.

- Kangas, David and Kavka, Martin (2008): Hearing, patiently: time and salvation in Kierkegaard and Levinas. In J. Aaron Simmons & David Wood (eds): *Kierkegaard and Levinas: Ethics, Politics, and Religion*, pp. 125–152. Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press.
- Kodelja, Zdenko (2008): Autonomy and heteronomy: Kant and Levinas. In Denise Egéa-Kuehne (ed): *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 186–198. New York & London: Routledge.
- Levinas, Emmanuel (1985): *Ethics and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levinas, Emmanuel (1987): *Time and the Other*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, Emmanuel (1989): Ethics as first philosophy. In Sean Hand (ed): *The Levinas Reader*. Oxford: Blackwell.
- Levinas, Emmanuel (1990): *Difficult Freedom. Essays on Judaism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Levinas, Emmanuel (1998): *Entre-Nous: On Thinking-of-the-Other*. New York: Columbia University Press.
- Levinas, Emmanuel (2000): *God, Death, and Time*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Levinas, Emmanuel (2003): *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, Emmanuel (2009): *Otherwise Than Being: Or Beyond Essence*. Dordrecht: Kluwer.
- Løvlie, Lars (2002): Rousseau's insights. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 335–341.
- Løvlie, Lars (2007): Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.
- Luyten, Hans, Visscher, Adrie & Witziers, Bob (2005): School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249–279.
- Marginson, Simon, Murphy, Peter and Peters, Michael A. (2009): *Global Creation: Space, Connection and Universities in the Age of the Knowledge Economy*. New York: Peter Lang.
- McPherson, Ian (2008): Other than the Other: Levinas and the educational questioning of infinity. In Denise Egéa-Kuehne (ed): *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 85–100. New York/London: Routledge.
- Mollenhauer, Klaus (1964): *Erziehung und Emanzipation*. Weinheim: Juventa.
- Morgan, Michael L. (2007): *Discovering Levinas*. New York: Cambridge University Press.

- Pamental, Matthew P. (2010): Dewey, situationism, and moral education. *Educational Theory*, 60(2), 147–167.
- Peters, Michael A. and Biesta, Gert (2009): *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Peters, Richard S. (1966): *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, Richard S. (ed) (1976): *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pirrie, Anne & Lowden, Kevin (2004): The magic mirror: an inquiry into the purposes of education. *Journal of Education Policy*, 19(4), 515–528.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1999): *Philosophy and Social Hope*. London/ New York: Penguin Books.
- Schwandt, Thomas & Dahler-Larsen, Peter (2006): When evaluation meets the ‘rough’ ground’ in communities. *Evaluation*, 12(4), 496–505.
- Siegel, Harvey (2004): High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, 2(2), 219–233.
- Simon, Roger I. (2003): Innocence without naivete, uprightness without stupidity: the pedagogical *Kavannah* of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 45–59.
- Slavin, Robert E. (2002): Evidence-based educational policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Standish, Paul (2008): Levinas and the language of the curriculum. In Denise Egéa-Kuehne (ed): *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 56–67. New York/London: Routledge.
- Säfström, Carl A. (2003): Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19–29.
- Sæverot, Herner (2011a): *Bildung*, God and the ethical school. In Bruce Haynes (ed): *Proceedings of the 40th Conference of the Philosophy of Education Society of Australasia: Philosophy and Schools 2011*.
- Sæverot, Herner (2011b): Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(6), 557–572.
- Sæverot, Herner (2011c): Praising otherwise. *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 455–473.

- Sæverot, Herner (2011d): Rhetorical caricature: an educational reading of Nabokov's treatment of Freud. *Phenomenology & Practice*, 5(1), 84–99.
- Sæverot, Herner (2010a): Educative deceit: Nabokov and the [im] possibility of education. *Educational Theory*, 60(5), 601–619.
- Sæverot, Herner (2010b): The contingency of moral education: Nabokov versus Rorty. In Gert Biesta (ed): *Philosophy of Education Yearbook 2010*, pp. 300–308. Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Todd, Sharon (2008): Welcoming and difficult learning: reading Levinas with Education. In Denise Egéa-Kuehne (ed): *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*, pp. 170–186. New York/ London: Routledge.
- Tomlinson, Sally (1997): Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1), 81–98.
- Van Manen, Max (2002): The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215–224.
- Winch, Christopher (2005): *Education, Autonomy and Critical Thinking*. London/ New York: Routledge.