

Birgitte Fjørtoft

Læring i barnehagen –

En gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida

- Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim, juni 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet & Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Forord (Om noe slikt finnes)

Å skrive et forord før denne oppgaven oppleves egentlig som motstridende til både dette prosjektet og Jacques Derrida. Jeg undrer meg over om noe slikt egentlig finnes. Et for-ord, ett ord som kommer først. Et for-ord som er stabilt og som med sikkerhet skal presentere noe som kommer etter. Jeg tror Derrida ville avvist en slik begynnelse. ”Det finnes ingen begynnelse, alt har begynt allerede lenge før oss” (Derrida, i: Agora, 2005, s. 17). Vi starter aldri på en stabil, fundamental og uskriblet grunn. Jeg er ikke så sikker på verken nødvendigheten av eller presentasjonsløftet i dette forordet. Men av respekt for menneskene som jeg av dypt etiske grunner vil takke, har jeg valgt å gi det et forsøk.

Arbeidet med denne oppgaven har på ingen måte vært lettfattelig eller enkelt. Det har derimot vært meget krevende på ulike måter. Møtet med Jacques Derrida krevde meg som engasjert, nysgjerrig og undrende leser og samtalepartner. Dette møtet fordret et ønske om å lese mer, lese igjen og lese opp ned. Og det krevde tid, krefter og utholdenhet. Møtets karakter var også så givende og rikt at jeg av hele meg ønsket å gi dette av meg selv. Å sette kryss over læring har ikke vært lett. Men det har åpnet meg opp for et begrep jeg tidligere har sett på som lukket og fastlåst. Dialogen mellom Derrida, læring og meg selv har åpnet meg opp for annerledesheten i det som synes stabilt ved dominerende diskurser. Denne dialogen har åpnet meg opp for det Andre i læringsbegrepet.

Denne oppgaven har ved flere anledninger syntes umulig. Likevel har den blitt til. Dens umulighet ville vokst betydelig i størrelse og gjort prosjektet lite gjennomførbart, uten støttespillerne jeg har vært så heldig å være i dialog med underveis. Umuligheten har, gjennom dem, i stedet åpnet opp for muligheter. Det har åpnet opp for muligheter for å se annerledes på verden. Uendelige samtaler med min medstudent Børge Iversen var igangsetter for hele prosjektets tilblivelse og våre refleksjoner underveis i prosessen har både holdt prosjektet levende og beriket det på uttallige måter. Veileder Kjetil Steinsholt har hatt stor betydning for denne oppgaven. Med sin dyptgående faglighet og sitt avslappende vesen har han inspirert og utfordret meg til å stå på egne bein, reflektere selv og til å ta selvstendige valg. Han gjorde meg vågal, livredd og fryktløs på samme tid. Kjetil slapp ut monsteret i meg. Det er jeg ham evig takknemlig.

En stor takk retter jeg også mot mine utholdende, engasjerte og faglige foreldre.

Birgitte Fjørtoft,

Trondheim, våren 2013.

INNHold

INNLEDNING	7
Jacques Derrida – perspektiver som (u)muliggjør	15
Dekonstruksjon.....	17
Hva dekonstruksjon <i>ikke</i> er	17
Dekonstruksjon som situasjon – en positiv respons.....	19
Dekonstruksjon som rettferdighet – en åpenhet mot den Andre	21
Overfladisk annerledeshet og Som – om - diskurs.....	26
Dekonstruksjon som ansvar: Spranget fra kunnskap og forbi – Ansvar uten viten	28
Å devurdere det etiske og pedagogiske ansvaret.....	29
Beslutningens ubestemmelighet – Rettferdighetens mulighet	32
En gjen-tenkning av læring i barnehagen.....	35
Læringsdiskursen – En situering	37
Å la seg spise og bli grepet – læringsdiskursens språk	39
What works – læringsdiskursens overtramp	41
Et blikk på læring – En dekonstruksjon (?).....	45
Den (u)lovlige læringen?.....	45
Læring og utvikling – et (selvfølgelig) begrepspar	55
Læring som transformasjon.....	60
Fornuftens låste port – Bring beistet tilbake!	63
AVSLUTNING – Læring som kommer.....	73
REFERANSELISTE	79

INNLEDNING

*And if the cloud bursts, thunder in your ear
You shout and no one seems to hear.
And if the band you're in starts playing different tunes
I'll see you on the dark side of the moon.*

(Pink Floyd, "Brain Damage")

Å innlede denne oppgaven med dette Pink Floyd-sitatet, bunner i en intensjon om å ønske leseren velkommen til "the dark side of the moon". Jeg ønsker å gå på baksiden av det innlysende, det selvfølgelige og det som synes uforanderlig. En slik reise er ikke nødvendigvis verken behagelig eller mulig, men det er likevel verdt et forsøk. Verdt et forsøk på å snu opp ned på verden og våre forestillinger av den, og således se "skyen briste" av det vi tror vi vet. I det minste (om noe slikt finnes) å ta en titt på baksiden av en liten del av denne verdenen. Denne oppgaven er en slags søken, ikke etter "riktigere"¹ svar (eller svar i det hele tatt), men en søken etter Andre spørsmål. Med på denne reisen har jeg invitert med den franske filosofen Jacques Derrida (eller var det han som bad meg med?) og noen mennesker som har latt seg fascinere av hans tanker. Med inspirasjon fra noen av Derridas perspektiver vil jeg se nærmere på, se bak, se opp ned og bak frem på et begrep som stadig får mye oppmerksomhet innenfor barnehagefeltet; læring. Kanskje kan denne dialogen med Derrida sette lys på noen nye, uproblematiskerte eller mørke sider ved læringsbegrepet, som ikke ville kastet samme skygge om det var en dialog mellom noen andre.

Oppgaven er todelt. Første del er en presentasjon av noen av Jacques Derridas filosofiske perspektiver og begreper under overskriften "Dekonstruksjon". Her har jeg belyst noen av de perspektivene jeg har latt meg inspirere av og diskutert disse opp i mot barnehagerelaterte problemstillinger og tendenser som rører seg på feltet. Presentasjonen inneholder temaer som dekonstruksjon, ansvar, rettferdighet, annerledeshet og uforutsigbarhet. Dette rammer på ingen måte inn omfanget av Derridas tekster, men det er et bilde på min inspirasjon. Det er et bilde på hvilke måter jeg har funnet støtte i hans tanker i mitt arbeid med å snu opp ned på læringsbegrepet. Det er en presentasjon av begreper og perspektiver som for meg fremstår

¹ Flere steder i denne oppgaven bruker jeg gåseøyne; " ", på ulike ord og begreper. Dette er et bevisst valg jeg har tatt, for å understreke min usikkerhet knyttet til disse begrepene, at jeg ikke ønsker å bruke dem rett frem og på denne måten anerkjenne dem som ferdige sannheter. Noen av ordene jeg har brukt slike tegn på ønsker jeg ikke å stille meg bak i det hele tatt, men de er ord som tilhører et vokabular og et språk og derfor er beskrivende for å få frem tonen i dette språkspillet.

som dypt etiske, ansvarlige og (derfor) pedagogiske. De er etiske og ansvarlige i sin ydmyke inngang til det som er annerledes og i sin respekt for en uforutsigbar fremtid.

Disse perspektivene står i sterk kontrast til det tekniske, sluttorienterte og fremtidsrettede språket i mye faglitteratur der barns læring blir diskutert. Jeg opplever de definisjonene og forståelsene om små barns læring som vi har for hånden i dag, som relativt lukket. På den ene siden lukket i den forstand at de innehar en sluttorientert holdning til hva som skjer når mennesker lærer eller er i læringsprosesser. Simons & Masschelein (2009) kaller dette en analytisk pedagogikk, hvor læring blir delt inn i utviklingstrinn og spørsmål knyttet til mål og produkt blir viktige for på et vis å organisere utviklingen til barnet (ibid). Dette representerer en slik tenke- på – slutten – pedagogikk, hvor målene for hvilken læring og hvordan denne læringen skal foregå allerede er satt på forhånd. På den andre siden lukket i form av at jeg i disse forståelsene ikke ser en åpenhet mot ulike menneskers forskjellige møter med det som er Annerledes enn dem selv. Her finner jeg mye støtte i Derrida. Jeg finner støtte i dekonstruksjon som en motsats til en slik sluttorientert pedagogikk (Trifonas, 2004). Jeg finner støtte i åpenheten for det vi ikke vet hva er, eller *kan* vite hva er på forhånd og i et ønske om heller ikke å vite dette. Jeg finner en støtte i umuligheten han beskriver, umuligheten ved å være pedagog i det hele tatt. Perspektivene jeg presenterer har åpnet opp læringsbegrepet for meg, de har fått meg til å se læring danse. Denne delen er ment som en inngang til prosjektet og som igangsetter av refleksjoner og tankerekker i andre del.

Andre del er en gjen-tenkning av læring i barnehagen. Denne delen starter med en kort situering av det jeg har valgt å kalle læringsdiskursen. Hvilke tradisjoner og politiske dreininger ligger til grunn for en læringsfokuset pedagogikk? Her kommer jeg inn på både Opplysningsprosjektet, utviklingspsykologien og nyliberalismen og vil forsøke å se disse i sammenheng med tendenser vi ser innenfor barnehagepedagogikken i dag. Hvilke konsekvenser får denne læringsdiskursen for hvordan det er (u)mulig å forstå læring? Både det jeg forstår som læringsdiskursens språk og læringsdiskursens overtramp blir presentert i dette underkapittelet. Læringsbegrepets kompleksitet og mangfold er med på å skape ulike språk om hva det skal være. De siste årene har vi sett tendenser til et nytt læringsspråk. Professor i utdanningsforskning Gert J. J. Biesta beskriver dette nye språket om læring, med postmodernismens fremgang og den nyliberalistiske markedsideologien som noen av flere påvirkningsfaktorer (Biesta & Schneekloth, 2009). Simons & Masschelein diskuterer også et

nytt vokabular innenfor utdanning og en ny forståelse av oss selv som pedagoger, i et vokabular hvor mennesker har blitt "learners" som lever innenfor ulike "learning environments" (Simons & Masschelein, 2009). Læringsmiljø har blitt et kjent begrep også innenfor norske barnehager. "Barnehagen skal tilby alle barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste" (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vi skal tilrettelegge læringsmiljøer som stimulerer, utfordrer og styrker barns læringsprosesser. Hvilken læring skal det tilrettelegges for? Og er det mulig å tilrettelegge for læring i det hele tatt? Læringsdiskursens språk preges også av en økonomiskrettet tone og har åpnet opp muligheten for å forstå læringsprosesser som en økonomisk transaksjon, skriver Biesta (2009). Språket antyder at utdanningsinstitusjoner og den enkelte lærer skal være fleksibel med tanke på barnets, eller elevens behov og således yte "value-for-money".

Ideen om at utdanning skal handle om at opfylle den lærendes prædefinerende behov, er også problematisk, fordi den forudsatter, at det kun er de spørsmål, som er *tekniske*, der meningsfullt kan stilles, altså spørsmål om uddannelses*processens* effektivitet. De langt viktigere spørsmål om indholdet af og formålet med utdanning bliver vitterligt umulige at stille.

(Biesta, 2009, s. 33-34)

Det er altså et teknisk språk om pedagogikk og barns læring som gjør seg gjeldende og som i sin tur ikke bare hindrer Andre spørsmål å tre frem, det hindrer også den Andre å tre frem, fra å bli til. I denne delen vil jeg undre meg over på hvilken måte læringsdiskursens språk både hindrer og tramper på annerledeshet.

Gjen-tenkningen fortsetter med en lekende samtale med læringsbegrepets kompleksitet. Hva kan læring være og hva kan læring bli, i en dialog med Derridas perspektiver? Jeg vil her leke meg med blant annet ulovlig læring, læring som transformasjon og læring som ubehagelig forstyrrelse. Jeg trekker frem et par veletablerte diskurser knyttet til læringsbegrepet med en intensjon om å se på disse i et nytt lys og stille Andre spørsmål tilbake til dem; "læring som atferdsmessig og kognitivt fenomen" og "et helhetlig læringsyn". At jeg har valgt å trekke ut kun to tradisjoner for forståelse av læringsbegrepet, kan for mange virke litt vel snevert, feltets størrelse tatt i betraktning. En psykolog ville nok ristet på hodet over en slik forenkling. Men oppgaven er heller ikke skrevet for å tilfredsstillte verken psykologen, psykoanalytikeren eller psykoterapeuten og er ikke ment som noen analyse av læringsfeltet. En kunne alltid vært mer nøyaktig, skrevet mer omfattende, men en har også et ansvar for å ta denne risikoen. Jeg har "en forpliktelse til ikke å vente, og altså i et gitt øyeblikk, her og nå, ta risikoen" (Derrida,

i: Agora, 2005, s. 26). Jeg tar risikoen ved å forenkle ved å velge kun to tradisjoner. Dette er to tradisjoner jeg opplever som spesielt rådende innenfor barnehagepedagogikken. Hva skjer med disse når Derrida setter seg ned og samtaler med dem? For å tenke læring igjen var det nødvendig å tydeliggjøre disse tradisjonene, denne arven vi bærer med oss. Jeg har forståelse for at dette forsøket på en tydeliggjøring kan oppfattes som både lite nyansert og forenklet, men de ulike forståelsene av læring er bevisst satt på spissen fordi jeg tror disse er både gjenkjennbare og forteller noe om hvilke diskurser vi omgir oss med, hvilke forestillinger som er rådende og styrende for våre forestillinger og mulige tankerekker knyttet til begrepet.

Derrida oppfordrer oss til å inneha en ansvarlig hukommelse (Egêa-Kuehne, 2004). Dette innebærer å respondere før, respondere av og respondere på det en tidligere har lest, sett, hørt og visst en første gang. Vi er nødt til å lese igjen, se igjen og høre igjen. Dette er et paradoks, forklarer Denise Egêa-Kuehne. Samtidig som vi skal bevare og være trofast til den arven læringsbegrepet har gitt oss, må vi også være utro mot den; gjentolke den, analysere den, kritisere den. Bare slik kan noe absolutt nytt tre frem. Sette kryss over læring, men fortsatt la det være synlig, for å beholde begrepet både som begrensning og ressurs (Lather, 2004). Å sette kryss over læring har ikke vært lett. Det innebærer å sette kryss over et vel definert begrep med lange tradisjoner, som igjen reflekteres i min forståelse og mine forestillinger av hva læring kan være. De dominerende definisjonene er en del av meg, jeg er en del av en diskurs og et hegemoni. Jeg har selv blitt inkorporert i disse forståelsene gjennom min skolegang, utdanning og praksis i barnehagen. Derrida argumenterer for at man som lærd ikke kan gå på utsiden av universitetet, på utsiden av institusjonen (Morris, 2004). Gjør man det (eller kanskje heller forsøker dette), da er man allerede i gang med en normaliserende prosess.

Thus, if scholars are willing to work simultaneously within the institution of the university, yet at the edges of the university, one takes part in the deconstruction of the university, which has always already been taking place.

(Morris, 2004, s. 51)

Jeg er situert innenfor både universitetet og barnehagen, og min deltakelse i disse institusjonene er altså ikke til å komme utenom, og det ønsker jeg heller ikke å gjøre. Jeg har forsøkt å arbeide innenfra, men på kanten av universitetet som institusjon generelt og barnehagen som institusjon spesielt. I denne oppgaven kommer jeg til stadighet tilbake til eksempler fra det levde livet i barnehagen, episoder og opplevelser som jeg selv tar for gitt.

De opplevelsene som har virket selvfølgelig for meg, er de som også har trigget meg til å stille spørsmål tilbake til selvfølgeligheten. Læring har blitt et selvfølgelig begrep. Hvorfor?

Vi lever i en tid hvor begrepet læring blir viet mye plass i språket om utdanning generelt og i språket om barnehage spesielt. Med overflyttingen fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, skjedde det også en overflytting av fokus. Fra et syn på omsorg og lek, ble barnehagen som arena for læring tydeliggjort i Stortingsmelding 41, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og andre skriftlige dokumenter. Et helhetlig syn på læring har av flere blitt understreket som en viktig ledetråd for hvordan en skal forstå læring i barnehagen. Flere har påpekt at læring i barnehagen må sees i sammenheng med omsorg, lek og dannelse (Lillemyr, 2011)² og livslang læring har nærmest blitt et trendord. Både helhetlig læring og livslang læring er paraplybegreper som brukes overalt innenfor feltet, og rommer omtrent alt og ingenting. Læring blir spredd rundt som et nytt populærord, alt vi gjør er læring. Læringsbegrepet har blitt så stort og inneholder nå så mye at det har mistet sitt innhold, eller klarhet (Winch, 1998) på et vis. Hva skjer med læring når det skal være alt?

Læring og læreprosesser er en viktig del av menneskers liv. Nye opplevelser og erfaringer, og refleksjon over disse befinner seg i hjertet av menneskelig væren. Læring er også (og kanskje derfor) et stort emne innenfor utdanning og spesielt i våre institusjoner for små barn (Winch, 1998). Det er et meget bredt og komplekst felt, både innenfor psykologien generelt og innenfor pedagogikken spesielt. Det finnes uttallige læringsteorier, ulike retninger, leire og forståelser av begrepet. Denne oppgaven vil ikke inneholde en detaljorientert redegjørelse for alle disse. Christopher Winch (1998) beskriver en voldsom interesse for og forskning på menneskets læring. Han skriver at vi står i fare for å vite mindre enn vi gjorde på begynnelsen av dette århundre, til tross for denne pågående interessen og mengden forskning som er gjort på feltet. Dette er ikke fordi vi har feilet i å skaffe oss kunnskap om læring, men fordi vi rett og slett har for mye og fordi en stor del av denne kunnskapen består i teoribygging (ibid).

² Min bruk av Ole Fredrik Lillemyrs bok "Lek-opplevelse-læring" i denne oppgaven er ikke ment som noen kritisk analyse av verken av Lillemyr selv, eller hans bok. Han trekker frem noen tradisjonelle forståelser av tittelens begreper og gjennomgår en detaljert og nøye beskrivelse av ulike teorier og teoretiske retninger. Disse beskrivelsene inneholder formuleringer og begrepsbeskrivelser som har gitt meg mye stoff til konkrete eksempler, og jeg har derfor valgt å ta i bruk hans bok i den sammenheng.

The way we think about teaching and learning has led quite naturally, through the influence of scientism, to the attempt to build theories about learning that profess to cover the whole gamut of human activity, while in reality neglecting some aspects in favour of others.

(Winch, 1998, s. 9-10)

Det er ikke utvikling av en ny læringsteori jeg forsøker meg på i denne oppgaven. Læring er, som tidligere nevnt, et begrep med lange tradisjoner og en lang historie, som på mange måter påvirker våre forestillinger av begrepet i dag. Jeg tror læringsbegrepet trenger en skikkelig behandling. Dette betyr likevel ikke at det trenger en alternativ teori eller tradisjon.

When I say that the concept of learning needs examination, I do not wish to be understood as saying that we need an alternative theory. This is not necessary, desirable or even possible.

(Winch, 1998, s. 2)

Denne oppgaven er heller et forsøk på en litt mer ydmyk tilnærming til et voldsomt begrep, uten noen tro på at jeg har forstått "the whole gamut" av hva læring, eller mennesker, er eller kan være. Om jeg trodde jeg hadde forstått dette, da hadde dette prosjektet vært heller uinteressant i mine øyne. "Once a philosopher gets it right, he or she can stop writing about it, whatever it is", skriver Morris (2004). Dette opplever jeg i aller høyeste grad også gjelder pedagogikk. Med en gang en pedagog (tror) hun har "skjønt" det, og stopper å stille spørsmål, da kan hun også stoppe med pedagogikk.

If I clearly saw ahead of time where I was going, I really don't believe that I should take another step to get there.

(Derrida, i: Trifonas, 2000, s. 181)

Jeg stiller spørsmål tilbake til læring, jeg er nysgjerrig på hvilke muligheter disse spørsmålene kan skape og er spent på hva som kan skje om jeg forsøker å tenke med Derrida. Jackson & Mazzei beskriver sitt møte med Derridas tekster og sin prosess nettopp med det de kaller "thinking with", tenke med, Derrida (Jackson & Mazzei, 2012). De skriver at de ikke har vært på jakt etter å finne ut av hva dekonstruksjon er eller hva det betyr, men å ha øynene åpne for hva den produserer og hva den åpner opp. Dette kjenner jeg meg igjen i. Jeg er interessert i å se hva som kan skje med læringsbegrepet gjennom en dialog med Derrida, dekonstruksjon og meg selv. Hva kan denne blandingen åpne opp? Jeg håper den åpner opp for muligheter til å la seg inspirere, la seg gripe ved å miste grepet og å la seg selv se verden i ytterligere farger.

Jeg savner en risikofull diskusjon og en åpenhet mot hva læring i barnehagen kan være. Denne oppgaven har ingen problemstilling i tradisjonell forstand, jeg vil heller si at jeg setter følgende emne for utprøving: Hva betyr læring – eller heller; hva kan læring bety?

Er det (u)mulig å tenke læring på nytt?

Jacques Derrida – perspektiver som (u)muliggjør

Da jeg først begynte med denne presentasjonen av noen av Jacques Derridas filosofiske perspektiver, lagde jeg en oppdeling av dem. Jeg satte ”dekonstruksjon” som en del, ”ansvar” som en annen og ”åpenhet for den Andre” som en tredje. Jeg forsøkte å skille mellom disse perspektivene i henhold til min oppdeling, og holdt fast ved denne skjematismen. Litt ut i skriveprosessen merket jeg at skillene jeg hadde konstruert hindret meg. Skillene mellom begrepene hindret meg i å presentere Derrida på en måte jeg opplevde rettferdiggjorde min inspirasjon. Skillene hindret meg i å si noe som helst om noen av dem i det hele tatt. Å skrive om dekonstruksjon og åpenhet for den Andre hver for seg, syntes plutselig ikke bare umulig, men meningsløst. Jeg er ikke i stand til å skrive om åpenhet for den Andre, uten å skrive om dekonstruksjon. Jeg er ikke i stand til å skrive om dekonstruksjon, uten å diskutere ansvar. Dekonstruksjon *er* en slik åpenhet, på samme måte som dekonstruksjon er ansvar og rettferdighet.

Derrida forklarer i ”Brev til en japansk venn” at begrepet dekonstruksjon først blir interessant innenfor en kontekst hvor det erstatter og lar seg bestemmes i lys av andre ord og begreper (Derrida i: Agora, 2005). Det er ikke noe mester-ord som kan stå for seg selv. Det må hele tiden være i dialog med andre ord. Ord som gir en dypere innsikt i og som sammen skaper nye spørsmål til dette ”første” ordet. Jeg merket at jeg, når jeg skrev om de ulike perspektivene hver for seg, utelukket eller fjernet refleksjoner som kanskje heller kunne brukes under en av de andre underoverskriftene. Dette resulterte i fattigere refleksjoner og tankerekker. Jeg tror en slik oppdeling og skjematisme taler i mot Derridas perspektiver i utgangspunktet, da han hele tiden forsøker å åpne opp og vise oss at verden, mennesket og menneskelige relasjoner er så mye mer enn det vi kan kalkulere, beskrive logisk eller forklare ut i fra forhåndsbestemte regler. Jeg har derfor valgt å sette kryss over denne oppdelingen i metaforisk forstand, og satt ”dekonstruksjon” som eneste overskrift.

Hva dekonstruksjon ikke er? Alt, selvfølgelig! Hva dekonstruksjon er? Ingenting!

(Derrida, i: Agora, 2005)

Jeg forstår ikke dette utsagnet dit hen at dekonstruksjon er alt og ingenting på den måten at det er ubetydelig. Men det lar seg vanskelig skjematiseres slik jeg forsøkte i begynnelsen. Jeg har vanskelig for å beskrive ulike sider ved dekonstruksjon som om det skulle være en universell metode eller teori. Derfor har jeg valgt å beholde begrepet som overskrift alene og

forsøkt å la dette åpne opp for de ulike perspektivene dekonstruksjon skaper muligheter til; som rettferdighet, åpenhet, ansvar og bekreftelse. Jeg har satt kryss over oppdelingen, men en oppdeling vil likevel være synlig. Spor etter mine tidligere skiller vil også komme til syne i denne delen av oppgaven. Men nettopp min spørsmålsstilling til skillene jeg satte opp, skaper spenninger mellom begrepene og det ytrer et ønske om å la seg inspirere av dem gjennom en dialog med andre ord og begreper.

Dekonstruksjon

Justice, if it has to do with the other... Is always incalculable... Once you relate to the other as the other, then something incalculable comes to the scene, something which cannot be reduced to the law or to the history of legal structures. This is what gives deconstruction movement.

(Derrida, i: Biesta, 2001, s. 32)

Det jeg nå skal gjøre, synes som en umulig oppgave. Det er selve umuligheten ved å forstå Derrida "riktig" som åpner opp muligheten for å skrive om han i utgangspunktet (Biesta, 2001, s. 35). Å presentere dekonstruksjon slik Derrida forstår det, vil heller ikke være målet. Målet (om det er verdifullt å ha et slikt) er å forsøke å gi en innsikt. En innsikt i hva det er med dette begrepet, denne måten å tenke på, som har inspirert meg og gitt videre liv til tanker som har stått på stedet hvil. Ved hjelp av endeløse samtaler med andre inspirerte menneskers tekster, har jeg forsøkt å forstå og således malt et bilde av "min" dekonstruksjon. Derridas begrep dekonstruksjon har, helt siden han først begynte å bruke begrepet, vakt masse oppmerksomhet, kritikk og fascinasjon innenfor akademien, universiteter og politiske kretser. Kritikken vil jeg komme tilbake til underveis. Det kan være vanskelig å forklare akkurat hva dekonstruksjon *er*, men Derrida åpner ofte med å fortelle om hva dekonstruksjon *ikke* er. Som en inngang til begrepet vil jeg følge hans eksempel.

Hva dekonstruksjon *ikke* er

[...] Deconstruction is not a matter of rebuilding. It is a matter of going further, displacing, *changing*, changing the world, or changing society, changing the state of things [...]. It is not simply reconstructing.

(Derrida, 2001, s. 180)

Dekonstruksjon har møtt mye misforstått kritikk for å være en form for negativ og destruktiv kritisk analyse som bygger på en sterk relativisme og nihilistisk tradisjon. Dette avviser Derrida på det sterkeste. Derrida dekonstruerer alt, skriver Jim Garrison (Garrison, 2004). Alt som presenterer seg selv som en uendelig sannhet, ufravikelig mening eller som et fikset endepunkt. Sannheter som har blitt født ut av logosentrismen og metafysikken, og som ingen stiller spørsmål ved. Det er nettopp dette som er så fascinerende med dekonstruksjon, det er en inngang til spørsmål det kanskje ikke finnes svar på. Det er ikke en negativ inngang hvor tidligere forståelser eller forklaringer blir avvist, hvisket ut, men begreper og forestillinger blir grepet ut i fra en respekt for arven og tradisjonene de bærer med seg. Det eksisterer en ydmykhet i denne kritikkinngangen som står i kontrast til logosentrismens hardtslående faktaorientering og bastantheit. Det innebærer å kjenne noe godt nok til å kunne ta noe fra

hverandre, lag for lag. Ikke for å ødelegge tankesystemet, men for å prøve å analysere det (Egâea-Kuehne, 2004).

Dekonstruksjon kan ikke reduseres til en metode eller et sett tekniske prosedyrer. Dekonstruksjon er ikke noen ny hermeneutisk metode eller et teoretisk verktøy, "and cannot be transformed into one" (Derrida, 1991: 273). Likevel er det dette som ofte skjer når mennesker skal forsøke å få dekonstruksjon til å bli forståelig for dem, og på den måten å få presset begrepet ned i en boks sammen med de mange andre teoretisk-metodiske begrepene. Gjøres dette, opplever jeg at noe av spenningen ved begrepet forsvinner. Det er nettopp min vanskelighet med å forstå begrepet som gjør det interessant å være i en kontinuerlig dialog med det. Patti Lather referer til Derrida og skriver at dekonstruksjon kan ikke bli anvendt og kan ikke bli anvendt (Lather, 2004, s. 7). Hun forklarer dette med at for å kunne finne opp, eller skape det umulige må en akseptere og befinne seg under forhold av ubestemt ansvar. I dette legger hun at dekonstruksjon fordrer at en tåler å være i et rom av ikke-kunnskap og uten et program å følge (Lather, 2004). Den går forbi kunnskap. I følge Derrida er det dette dekonstruksjon handler om, og som også understreker at dekonstruksjon ikke kan anvendes som en metode eller teknikk. Det uforutsette har en stor plass her. I motsetning til en metode som oppskriftsmessig forteller hvordan en skal gå frem for å komme til et på forhånd bestemt resultat eller produkt, åpner dekonstruksjon opp for det uforutsette, det som ikke kan planlegges; "the incalculable" (Biesta, 2001).

Derrida understreker at dekonstruksjon ikke er noe godt ord eller "mester-ord". Det er ingen gylden nøkkel til sannhet. Begrepet er heller ikke uerstattelig. Derrida utfordrer vestlig metafysikk ved nettopp å avvise og ikke å ha tro på et slikt mester-ord, men han forstår det menneskelige behovet for det (ibid). Det gir kanskje en følelse av trygghet av å støtte seg på slike oppskrifter og enkle løsninger, hvor valgene er tatt for deg og du (later som om) slipper å forholde deg ansvarlig til det som står foran deg. Dekonstruksjon, på den andre siden, er alltid allerede i et aktivt forhold til det som står foran det. Garrison beskriver dette med at dekonstruksjon alltid peker ut i fra seg selv og i retning av fravær og annerledeshet (Garrison, 2004). Begrepet dekonstruerer seg selv, begrepet er noe som skjer.

Dekonstruksjon som situasjon – en positiv respons

Deconstruction is, in itself, a positive response to an alterity which necessarily calls, summons or motivates it. Deconstruction is, therefore, vocation – a response to a call.

(Derrida, 1984, s. 118)

Dekonstruksjon kan ses på som en praksis for lesing og skriving, den tvinger oss til å tenke annerledes; til å gjen-tenke såkalte selvfølgheter. Når jeg her skriver dekonstruksjon som praksis tenker jeg ikke på en enkel teknikk som kan praktisk gjennomføres, eller en teknikk i det hele tatt. Jeg ser på dekonstruksjon som praksis i lys av at jeg forstår dekonstruksjon dit hen at den er i et aktivt forhold til det den står overfor. Den er således alltid allerede *i* praksis.

Biesta skriver i "Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy" (Biesta & Peters, 2009) at dekonstruksjon ikke kun har en lingvistisk interesse, spørsmålet om alteritet, alterity dreier seg hele tiden om et spørsmål om den Andre. Så, i motsetning til hva kritikere har påpekt om dekonstruksjonens relativistiske og nihilistiske karakter; at ingenting eksisterer utenom språket, kan dekonstruksjon forstås som en respons. Som Derrida uttaler i sitatet i begynnelsen av dette avsnittet; en respons på et kall. Et kall etter den Andre som vi ikke vet eller kan vite hva er. Biesta understreker at dekonstruksjon uttrykker en åpenhet mot den andre, og derfor er bekræftende (Biesta & Peters, 2009). Dette betyr ikke at den bare er bekræftende overfor det som allerede eksisterer eller det vi (tror vi) vet, men en bekræftelse av den hele Andre (ibid). Denne bekræftelsen, eller responsen er i den forstand ikke bare positiv til det som er kjent, men den er også åpen og positiv til det ukjente, det som er uforutsigbart. Det er et "ja" til annerledeshet, skriver Egèa-Kuehne (2004). Men det er ikke et "ja" uten noen form for kritisk tone. Derrida antyder i intervjuet med Antonie Spire (Agora, 2005) at dette "ja"-et, denne bekræftelsen, ikke er det samme som å si at dekonstruksjon er positiv. Han understreker at tolkningen av dekonstruksjonen som positiv, som oppbyggende eller rekonstruerende etter en nedrivende fase, blir feilaktig. "Nei, det finnes ingen nedrivning eller positiv gjenoppbygging, og det eksisterer ingen «fase»" (Agora, 2005, s. 32). Dette skaper en spenning i begrepet, dekonstruksjon er noe som skjer i dette spennet mellom arv og tradisjon og noe absolutt nytt.

Jackson & Mazzei beskriver dekonstruksjon som event, her oversatt til hendelse, og spør seg selv; når skjer dekonstruksjon (Jackson & Mazzei, 2012)? Til dette svarer dem at det er

vanskelig å si akkurat når dekonstruksjon skjer, ”because it is *always already* happening” (ibid, s. 20). Derrida selv skriver i ”Brev til en japansk venn” at dekonstruksjon finner sted, det er en begivenhet som ikke venter på subjektets eller modernitetens bevissthet eller organisering (Derrida, i: Agora, 2005, s. 9). Dette ser jeg i sammenheng med dekonstruksjon som praksis. Når en forsøker å se noe igjen, på nytt, når en prøver å se sine tankemønstre, holdninger, kunnskaper og forståelser gjennom de dominerende diskursene som preger og har preget en, og ikke forsøker å såkalt ”fri seg” fra denne arven, da tenker jeg at dekonstruksjon alltid allerede skjer. Om en er åpen for at ting kan være annerledes, at det kan eksistere andre måter å tenke på, da står en i et aktivt forhold til det en vil tenke igjen. Biesta skriver også om dekonstruksjon som hendelse (Biesta & Peters, 2009). Han foreslår at vi skal forsøke å forstå dekonstruksjon i sin hendelse. Det er en levende og aktiv side ved dette begrepet som jeg stadig kommer tilbake til når jeg leser om dekonstruksjon. Slik jeg forstår det handler det om å være i et aktivt forhold til noe, i en prosess med noe som stritter i mot og tilbake til deg selv. Egèa - Kuehne vektlegger viktigheten av å lese igjen, se igjen; en konstant refleksjon (Egèa-Kuehne, 2004). Dette gjør for meg dekonstruksjon til noe levende. Det er noe som skjer. Dekonstruksjon er ikke noe det går an å forholde seg passivt til eller i møte med, slik som et program eller en didaktisk plan gjerne inviterer til.

At dekonstruksjon provoserer og problematiserer er også med på levendiggjøringen av begrepet. ”Deconstruction... is not neutral. It intervenes” (Derrida, 1981, s. 93). Den rister i vårt fundament, den griper. Dekonstruksjon kjemper mot ferdigsatte grenser og hierarkier og fordrer en konstant refleksjon og dialog med tatt-for-gitte sannheter og etablerte forestillinger. Derrida selv, og flere av dem som har latt seg inspirere av hans tanker, knytter dekonstruksjon til rettferdighet. De argumenterer for at det er nettopp dét dekonstruksjon handler om; hva det vil si å opptre rettferdig overfor den andre – hva denne åpenheten mot det som er annerledes innebærer.

Dekonstruksjon som rettferdighet – en åpenhet mot den Andre

Da Derrida på en Cardozo Law – konferanse i 1989 om rettferdighet, annonserte at ”deconstruction is justice”, vakte det stor oppstandelse og sjokkerte tilskuere (Smith, 2005, s. 65). Dette ble sett på som et slags politisk vendepunkt i Derridas arbeider, men Smith understreker at dette ikke betyr at Derrida ikke var politisk før denne uttalelsen. Slik utdyper han det:

So, it isn't the case that Derrida *became* political in the 1990's; rather, it would be better to say that the topics of his analysis shifted from the deeper metaphysical assumptions that undergird the political (the dualism that produces structures of exclusion and marginalization; logocentrism *as* ethnocentrism) to those institutions and sites that we more regularly regard as 'political' (matters of law, justice, ethics, religious wars, etc.).

(Smith, 2005. s. 65)

Derridas interesse for institusjoner, lov og etikk fikk nytt liv, og hans perspektiver på hvordan rettferdighet og institusjoner påvirker og forutsetter hverandre ble fremtredende. Derrida beskriver en umulighet i ønsket om rettferdige (just) institusjoner, siden institusjonene, slik han ser det, alltid allerede feiler når det gjelder å nå målet eller kallet etter rettferdighet (Smith, 2005). Det ligger noen grenser eller begrensninger i våre institusjoner i lys av at vi aldri kan vite helt hva som kommer, aldri kan vite hvem den Andre som vi skal utføre rettferdighet overfor er. Derrida forsøker å minne oss på dette, å synliggjøre disse grensene til våre institusjoner fordi han påpeker at denne synliggjøringen gir liv til det institusjonene (ennå) ikke er, hva de feiler med å være samtidig som det også er det de er kalt til å være og som de er ansvarlige for (Smith, 2005, s. 67). Igjen blir uforutsigbarheten viktig for Derrida, en åpenhet mot det vi ikke vet hva er; en rettferdighet som kommer.

I motsetning til loven, som er fast formulert på grunnlag av noen verdier og samfunnssyn, setter rettferdigheten disse formuleringene litt på eller ut av spill. Rettferdigheten krever noe annet av oss som mennesker enn å følge noe som er forhåndsbestemt, slik jeg forstår det. Ansvar for institusjonene og dets deltakere innehar bygger på dette. Loven kan ligge der som en slags følgesnor, men valgene, vurderingene og beslutningene som tas i møte med den Andre, i møte med menneskene er aktive og levende på den måten at de alltid vil være ulike. De vil alltid være Annerledes. De vil alltid fordre en etisk refleksjon hos den enkelte, i lys av hva eller hvem som står overfor oss. Smith (2005) referer til ”Marx' spøkelser”³ og skriver at

³ Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. Paris: Galilée.

rettferdigheten hjemsøker loven. Som spøkelser kommer rettferdigheten tilbake (fra fremtiden) for å forstyrre oss og holde oss våkne om natta (ibid). Spøkelsene hjemsøker våre institusjoner og praksiser, ikke for å ødelegge dem, men for å invitere oss til å se ting annerledes og minne oss på denne umuligheten i vårt rettferdighetsprosjekt, nevnt over. For Derrida handler ikke det umulige om det som ikke er mulig å gjøre eller få til, men det som er umulig å forutse at er mulig (Derrida, i: Peters & Biesta, 2009, s. 31). Denne forståelsen av umulighet opplever jeg understreker at Derridas perspektiver ikke bunner i et negativt menneskesyn. Perspektivene lever derimot i et meget positivt syn på mennesket og menneskelige relasjoner nettopp fordi de ivaretar og er ydmyke overfor alt ved mennesket som vi ikke har kontroll eller oversikt over.

Det er sterke bånd mellom begrepene dekonstruksjon, utdanning og rettferdighet, skriver Biesta (Biesta & Peters, 2009, s. 34). Han skriver at hvis dekonstruksjon nettopp er en respons på et kall, da treffer det selve hjertet av opplevelsen av utdanning. Hvis utdanning handler om opplevelsen av singulariteten til den Andre, da kan vi si at dekonstruksjon har en viktig rolle i utdanning, og at utdanning har en viktig rolle i dekonstruksjon (Biesta & Peters, 2009). Heller ikke her gir Derrida oss noe svar på hvordan pedagoger skal respondere rettferdig på den Andres annerledeshet, han tvinger oss i stedet til å stille spørsmålet selv; hva kan det bety å respondere ansvarlig på annerledeshet (ibid)? Biesta (2009) påpeker at en kunne sagt at den eneste rettferdige måten å ”gjøre” utdanning på, er å la den Andre stå igjen alene, ettersom det i all menneskelig kommunikasjon og i alle menneskelige relasjoner er en risiko for å mistolke og misforstå og dermed opptre urettferdig overfor den Andre. Dette blir likevel en for enkel forståelse av et komplekst begrep. For at ikke utdanning skal være urettferdig, må en gjenkjennelse av den Andre som Annen være synlig (ibid). Men denne gjenkjennelsen vil alltid allerede være preget av usikkerhet og motsetninger, og derfor mulighet for transcendentale vold. Transcendentale vold hos Derrida innebærer den volden som utøves i den nødvendige konseptualiseringen av den Andre. I et møte med den Andre er det nødvendig på noen måter å plassere den Andre inn i et eller flere gjenkjennbare konsept, for at det i det hele tatt skal være mulig å kommunisere. Denne konseptualiseringen ser jeg i sammenheng med våre for-dommer og forestillinger om verden som alltid vil være aktive i møte med noen eller noe nytt. Jeg forstår dette som en del av vår meningsskapning, det er en måte å gi verden mening for oss på. Likevel vil det i samme øyeblikk som jeg forsøker å sette den andre inn i en sammenheng eller i et konsept, utøves transcendentale vold. Derrida vektlegger en

bevissthet rundt denne type vold. Denne bevisstheten blir spesielt viktig innenfor pedagogikk, hvor konseptualiseringen begynner allerede med navnet på institusjonen, før vi i det hele tatt trer inn i den; *barnehage*.

Allerede i navnet er det definert at dette er en institusjon, eller en ”hage”, for barn. Og med dette også et definert skille mellom barn, som ett konsept, og voksne som et annet. En slik konseptualisering innebærer også en forforståelse av at vi har en felles oppfatning av hva et barn er, hva en voksen er. Vi forholder oss til institusjonen og dens deltakere ut i fra at vi deler denne oppfatningen. Å ha noen slike felles referanser eller forståelser tenker jeg er nødvendig i møte med verden og andre mennesker. Vi trenger noen holdepunkter for i det hele tatt å kunne forholde oss til hverandre og for å skape en felles visjon eller ambisjon for arbeidet vårt som pedagoger. Faren ligger i å la disse forforståelsene bli stående på stedet hvil og hvis hele vår praksis blir til gjennom å basere seg på slike statiske forestillinger. ”Alle barn”, ”alle 2-åringer” eller ”hver gang” er eksempler på slike statiske antakelser som kan bli ”sannheter” i en institusjon hvis de gjentas ofte nok og ikke blir stilt spørsmål til. Slik jeg ser det, kan slike såkalte sannheter være med på å gjøre pedagogikk urettferdig. Urettferdig mot alle menneskene som rammes av antakelsene, alle de ulike menneskene som rammes av universaliseringen. Nettopp fordi dekonstruksjon søker å stille nye spørsmål til antatte sannheter og riste i grunnlaget for dem, forstår jeg dekonstruksjon som rettferdighet. Den fordrer en ydmykhet til barna, eller menneskene, som mer eller mindre ufrivillig blir en del av vår institusjon eller pedagogikk. En ydmykhet til menneskets kompleksitet og lite lineære væremåter.

På mange måter er derfor dekonstruksjon en anerkjennelse av kompleksitet (Lather, 2004). Lather skriver at en dekonstruktivistisk problematikk, i stedet for å prøve og legitimere, forsøker å problematisere. Den minner oss på å se opp for farlige, normaliserende tendenser (ibid). Den pirker oss i siden og oppfordrer oss til å ta del i en praksis under uthvisning, en praksis uten ”guaranteed subjects or objects”⁴ (Lather, 2004, s. 10). Det er en anerkjennelse av at slike garanterte subjekter ikke finnes, men er skapt. Skapt av et ønske om å strukturere, definere og organisere menneskelig væren og samhandling og relasjonell kommunikasjon. Garrison beskriver dekonstruksjon som en oppfordring til anerkjennelse og respekt for det

⁴ ”Guaranteed subjects” forstår jeg som å forsøke å gjøre subjektet til noe forutsigbart, enkelt definert og konkret. For eksempel opplever jeg at det er flust av bilder på garanterte subjekter i de ulike kartleggingsskjemaene (se TRAS eller Språksprell).

som er Annerledes, det eller dem som er satt utenfor, ekskludert (Garrison, 2004). Dekonstruksjon er først og fremst en bekreftelse av det som er ekskludert og glemt, en bekreftelse av det som er Annet (Biesta & Peters, 2009, s. 90). På mange måter forstår jeg barn som en kategori som i lang tid har blitt ekskludert. Ekskludert i form av at de blir offer for definisjoner, forestillinger, programmer og metoder som skal fortelle noen om hvem, eller oftere, hva, de er; hva de kan, hva de lærer eller hvordan de utvikler seg. Dette kan både dreie seg om utviklingspsykologiske teorier om hva et barn skal ha utviklet av egenskaper innen en viss alder, men også det nyere synet på barn i barnehagealder – som det kompetente, aktive og handlende barnet som kan og vet alt mulig. Kanskje er ikke disse to synene så ulike hverandre, hva angår å ekskludere annerledeshet. Burman (1994) beskriver det hun kaller den moderne⁵ vitenskapens forståelse av et ”ever-more-able-child”, som inngår i dette barn-som-kompetent- synet. Synet på et ”ever-more-able-child” bygger også på utviklingspsykologiens ”fakta” om barns utvikling, og ny teknologi skapte en tro på at denne utviklingen kunne måles og dokumenteres (ibid). Å dokumentere spedbarns økende modenhet ble barneforskningens nye hovedsyssel. Dette blir en ny type ekskludering, en ny type skjematisk av barn som ”born brilliant” og ”baby brilliance”, eller som vi ser i det norske språket: ”2 år og allerede på vei inn i matematikkens spennende verden!”⁶ og ”Det talentfulle barnet”⁷. Jeg forstår ekskludering i denne sammenhengen som en måte å redusere mulighetene for hva et menneske kan være.

På den ene siden er dette kanskje en nødvendig ekskludering, i og med at det ikke er barn som skriver rammeverk eller faglitteratur. Det er heller ikke barn som styrer det pedagogiske innholdet i institusjonene, og jeg avviser ikke at en slik definering og beskrivelse av barns liv vil være viktig når en skal ”gjøre” utdanning, eller ”gjøre” barnehage. På den andre siden er det like fullt en ekskludering i lys av asymmetrien mellom de som skaper forestillingene om menneskers liv og menneskene som blir til gjennom disse. Jeg opplever at barn representerer mye annerledeshet. Ikke en annerledeshet i form av at de er forskjellig fra voksne. En annerledeshet i form av deres tilblivelse i verden. Det er en annerledeshet som kommer til

⁵ Fra 1970-årene, som en konsekvens av forståelsen av et ”ever-more-able-child”, vokste det frem en ny forskningsetos som understreket hvordan spedbarn inntar en aktiv rolle i formingen av miljøet rundt seg (Burman, 1994, s. 25).

⁶ Fra konferansen om små barns glede og forståelse av matematikk; ”Tidlig matematikk – stor effekt 2013”. Arrangert av Utdanningsforbundet, Dronning Mauds Minne Høgskolen og Matematikksenteret. Annonse i Første Steg nr. 1, 2013.

⁷ Fra TV-serien ”Barndommens rike” produsert av Unuvision AS.

syne gjennom utallige ulike måter å være i verden på, ekstremt forskjellige måter å være i kontakt med seg selv og verden rundt på og et ofte diffust skille mellom lek og virkelighet. Dette er min tolkning. Jeg er fullt klar over at dette også er en konseptualisering av barn som kategori, og som bringer med seg mine forståelser og erfaringer med hva eller hvem barn er. Men dette er ”min” konseptualisering, noe jeg vil gjøre for å beskrive hvordan jeg forstår barn som en ekskludert Annen.

Denne annerledesheten kan være skremmende på mange måter. I møte med barn finner jeg en usikkerhet i meg selv, en usikkerhet som skremmer, men som i samme tid gjør meg levende. Ikke å inneha en sikkerhet om hva jeg skal gjøre, hva jeg skal si eller hva som er ”riktig” i så måte, gjør meg levende i møte med annerledesheten som står foran meg. Annerledesheten skaper en våkenhet i meg, en våkenhet og oppmerksomhet i møte med den Andre, barnet. Jeg må la mye i meg ”gå”, på et vis. Jeg må la kontroll, eller ønsket om sådan, gå. Jeg må la tidligere erfaringer i lignende situasjoner gå, uten at dette betyr å slette dem. Sletting er forbeholdt datamaskiner, men jeg kan la de gå; ikke la de være styrende for hvordan jeg griper inn i situasjonen. Jeg må respondere på singulariteten i hendelsen (Egêa-Kuehne, 2004, s. 24), uten å ignorere tidligere utviklede konsepter i meg selv. Jeg må gå utover dem (ibid). Å respondere på singulariteten i hendelsen innebærer et ansvar som alltid, hver gang, må være singulært, eksepsjonelt (Derrida, i Agora, 2005).

Hos Derrida dreier en slik ”letting-be”- holdning, et la-gå, seg om anerkjennelse og respekt for den Andre for det det er; Annet (Garrison, 2004, s.98). Dette er en anerkjennelse som ikke er kunnskap, den går ut og hever seg over kunnskap.

The `letting-be` concerns all possible forms of the existent and even those which, by essence, cannot be transformed into `objects of comprehension.

(Derrida, i: Garrison, 2004, s. 97)

Jeg må la rasjonaliteten i meg gå. Rasjonaliteten blir på et vis misvisende i møte med barn, opplever jeg. Det er noe Annet som styrer eller gir næring til kommunikasjonen. Jeg må la andres overbevisninger om aldersadekvat oppførsel eller forventede egenskaper gå. Jeg må la eventuelle ønsker om å gjøre situasjonen eller barnet til et forståelig objekt gå. Garrison skriver at utdanning er en etisk praksis og at etiske relasjoner begynner med en respekt for det spesielle, selv hvis det er uforståelig (ibid). Det er det uforståelige i møtet med barn, i møter med mennesker, jeg tenker som en del av Annerledesheten, en Annerledeshet jeg opplever

som spesielt fremtredende hos barn. Det vi ikke forstår, det som på mange måter rister i vår rasjonalitet og som ikke finner feste i fornuften. Annerledesheten krever at jeg lar dette gå.

Overfladisk annertledshet og Som – om - diskurs

Morris beskriver det hun forstår som en overfladisk opptatthet av otherness/annertledshet innenfor utdanningssystemet, at den blir overfladisk fordi undervisere ikke egentlig vil vite hva annertledshet er (Morris, 2004). Hun skriver at den enkleste måten for en pedagog å handle på, når et barn er frustrert eller utagerer, er å løpe vekk fra situasjonen. Slik jeg ser det, trenger ikke dette å bety praktisk talt å gå vekk fra situasjonen med barnet. Det kan like gjerne bety å la være å se etter. Jeg opplever det som blokkering av barnets otherness når en velger ikke å se. En slik blokkering kan komme til syne på mange ulike måter.

Det kan være å si ”det går så bra, så”, når barnet du har foran deg gråter og gråter over å ha blitt avvist i lek. Det kan være å si ”jeg vil ikke la henne spise meg opp, heller” når et barn føler tillit og nærhet til deg. Det kan være å utbryte ”den som er med på leken, må tåle steken”, når et barn er frustrert eller opprørt. Eller det kan være å bedrive såkalte avledningsmanøvre for å få fokuset bort fra annertledsheten som møter oss. Jeg tror pedagoger mange ganger gjør slike blokkeringer og kanskje gjøres de ikke engang bevisst. Men jeg ser på disse som en søken vekk fra det som er annertledes, nettopp fordi det er akkurat dèt; annertledes. Og fordi det derfor ikke er mulig å handle programmerbart i situasjonen. Slike møter vil alltid innebære et risikoelement, fordi vi aldri helt kan vite hvilken respons vi får på det vi sier eller gjør. Vi kan aldri vite hvordan barnet reagerer eller hvilke reaksjoner som skjer i oss selv i møtet med barnet. Edgoose skriver at denne usikkerheten alltid er tilstede når mennesker snakker sammen;

To engage in conversation with the other, then, is to be open to the fact that the other's reaction is always uncertain and the necessity that I am needed to respond to that uncertainty.

(Edgoose, 2001, s. 123)

Disse gjensidige reaksjonene og vekselvirkningene i møtet vil alltid allerede være ukalkulerbare. Men vi kan, som uttallige metoder og teorier oppfordrer oss til, late som om dette risikoelementet ikke finnes.

Vi kan si at vi *vet* hvordan Janne reagerer om hun får ”for mye” oppmerksomhet eller hva Rasmus kommer til å gjøre om han får ”bestemme” matsang. Det er når vi later som om vi

vet, later som om det ikke finnes usikkerhet i situasjonen, at blokkeringen oppstår. Selve blokkeringen er forståelig fra et menneskelig perspektiv, fordi en åpenhet mot den Andre som helt Annen ofte kan innebære ubehageligheter. Men løftet er falskt, sier Derrida (Garrison, 2004, s. 96). Derrida forstår behovet for å rømme fra angsten som er knyttet til uvisshet (ibid). Det kan være angstfylt og ubehagelig rett frem å møte barnet i sin annerledeshet. Å møte barnet i sin annerledeshet kan bety å stå ansikt – til – ansikt med prosesser i og sider ved barnet som sjelden eller aldri får lov eller mulighet til å tre frem. Men jeg opplever at det også er i dette risikoelementet at virkelig kjærlighet, glede, entusiasme, galskap og magi finnes. Og at det er når en våger å oppholde seg der at dette får mulighet til å springe ut.

Mye pedagogikk i dag forstår jeg som en slags halvveis – pedagogikk. Dette fordi den ser ut til å befinne seg i en meget ”trygg” sone. Trygg i den forstand at ikke yttergrensene i barnet verken anerkjennes eller tas på alvor. Det er en pedagogikk som baserer seg på tydelige definisjoner av ”hva” barn er, hvordan de utvikler seg, hvilke kategorier de passer innenfor. En pedagogikk hvis hovedgeskjeftigelse er å dokumentere i hvilken grad ulike metoder ”virker” og hvor disse menneskelige yttergrensene ikke passer inn i dokumentasjonen og derfor blir feil og mangler før det munner ut i en diagnose. Jeg er klar over at dette er satt på spissen, men de alvorlige konsekvensene av en slik halvveis – pedagogikk krever at det blir belyst. Et menneskesyn hvor annerledeshet, uventede reaksjoner og andre tanke- og handlingsmønstre enn det som oppfattes som ”sant” eller ”normalt” skaper et umulig ideal for hva det kan bety å være menneske. Hvordan er det i det hele tatt mulig å bli til som selvstendig individ i en pedagogikk hvor det ”produktet” du skal ende opp som alltid allerede er definert og bestemt på forhånd?

Vi holder fast i TRAS- skjemaet og krysser ut ”hvem” barnet er, men nekter å se barnet dypt inn i øynene og la det fortelle oss det selv. Disse holdningene velger jeg å plassere i det jeg kaller Som-om – diskursen⁸. Denne Som-om – diskursen ser jeg på som en underdiskurs i læringsdiskursen som jeg vil gå nærmere inn på i del to av denne oppgaven. Som-om det går an å planlegge relasjonelle møters utfall. Som-om det er mulig å forutse når læring skal skje. Som-om disse såkalte forskningsresultatene vi setter vår lit til utgjør noen sannhet om hvem barnehagebarn er eller hva de trenger. Som-om barndom bare er en uskyldig kosetid. Som-

⁸ ”Som-om-diskursen” er en navngivelse av en diskurs som jeg og en medstudent på masterstudiet (Børge Iversen) har kommet opp med sammen. Det er noe vi har funnet på, men som jeg opplever som beskrivende for en type holdninger og forestillinger innenfor førskolepedagogikken. Jeg har derfor valgt å ta i bruk dette uttrykket i oppgaven når jeg skal forsøke å gi innsikt i det jeg forstår som en halvveis-pedagogikk, en pedagogikk hvor det etiske og ansvarlige aspektet blir hvisket ut.

om jeg kan vite helt hva som foregår i deg når jeg handler eller snakker med deg. Jeg opplever som-om-diskursen som en fraskrivelse av det dype pedagogiske ansvaret. Å late som-om pedagogikk ikke er risikofylt, men derimot kan baseres på fakta og forhåndsbestemt kunnskap, ser jeg på som et forsøk på å (late som vi kan) fraskrive oss dette ansvaret.

Dekonstruksjon som ansvar: Spranget fra kunnskap og forbi – Ansvar uten viten

Et av de temaene som i særlig grad har opptatt Derrida, og som han hele tiden kobler til dekonstruksjon, er altså ansvar og ansvarlighet. Hans forståelse av ansvar innebærer ubehageligheter, risiko og usikkerhet. Å ha et ansvar overfor noe (eller kanskje heller noen) bærer med seg motsetninger og konflikter. Egèa- Kuhne (2004) refererer til Derrida og skriver at hvis avgjørelsen en står overfor er en enkel avgjørelse å ta, da er det ingen avgjørelse å ta i det hele tatt, og krever derfor ikke ansvarlighet. Da kreves kun et enkelt sett med regler å følge, et program som har svarene på forhånd. Slik jeg forstår det, er dette det motsatte av hva Derrida forsøker å fortelle at ansvar og ansvarlighet handler om. Dyp ansvarlighet fordrer en åpenhet mot det ukjente, det uforutsette og det en ikke kan planlegge eller ha kunnskap om.

Derrida beskriver en plikt filosofer har, som innebærer risikoen ved å stille urovekkende spørsmål og som utfordrer etablerte tradisjoner, tro og holdninger (Egèa-Kuehne, 2004). Jeg tenker at denne plikten i aller høyeste grad kan overføres til pedagogers rolle i samfunnet. Det handler om å stå i det som fra vårt perspektiv i dag virker utenkelig, og derfor i mange sammenhenger truende. Hvis vi virkelig skal gå inn i møter med barn og forsøke å sette oss inn i hvem de er og hvor de står, er en slik åpenhet mot det vi ikke vet og kanskje heller aldri får vite, sentral. Vi kan ikke vite hva det er vi tar ansvar for, før vi tar det. En formulering som å ”ta” ansvar er muligens også misvisende, da Derrida vektlegger at et slikt ansvar ikke er noe vi har valgt selv. Jeg opplever det ansvaret Derrida introduserer oss for, som dypt og bindende. Det ligger en sterk etikk i dette ansvaret, hvor mennesker, eller pedagoger, ikke lenger kan støtte seg til programmer og skjemaer, men er nødt til å stå i det som er ubehagelig og det vi ikke har kontroll på. Biesta (2009) skriver at læreres ansvar stikker mye dypere enn det som angår kvaliteten på undervisningen. Vi må ta ansvaret uten å vite hva dette ansvaret innebærer. Det er et ansvar uten viten. Vi har et ansvar for barnas subjektivitet, for det som gjør dem til unike individer.

Et slikt ansvar har ingen ting med beregning å gjøre, det er mer alvorlig. Vi kan ikke vite alt om barnet, før vi tar ansvar for det (Biesta & Schneekloth, 2009, s. 39). Dette er i bunn og

grunn også en umulig oppgave, ettersom vi ikke kan (eller vil) vite alt. Dette er en ganske annen verden enn vår nyliberalistiske tekniske holdning til at all informasjon om barn kan føres inn i kategorier og systemer, og hvor kartleggingstester skal vise hva vi kan forvente av barnet i den nærmeste fremtiden og hvilken læringseffekt vi kan forvente av tiltakene vi ”setter inn”. Etikk blir til en teknikk vi tror vi kan råde over. Derrida har kritisert den vestlige filosofiske tradisjonen for å være nettopp for teknisk i forståelsen av menneskelige relasjoner og utdanning. Universalitet, normalisering og kategorisering blir i hans øyne et forsøk på å gjøre den Andre til det Samme. Dahlberg & Moss referer til Bill Readings og påpeker at respekt for den andre, for barnet, innebærer et ansvar, en obligation, som går forbi kunnskap (Dahlberg & Moss, 2005). Det går forbi, eller utover informasjon og kunnskap vi (ikke) har om barnet. Det kreves et sprang fra kunnskapen og dette gjør ansvaret både motsetningsfullt og komplekst. Ansvarlige beslutninger eller avgjørelser i menneskelige relasjoner kan ikke programmeres på forhånd eller tas på grunnlag av en 4-årskontroll. Det handler om å stille seg åpen og ansvarlig for det en ikke vet hva er. Biesta skriver at det er nettopp denne uvitenheten som er ansvarets natur, og at ansvaret derfor er ubegrenset (Biesta & Schneekloth, 2009). Ansvaret må hele tiden, og gang på gang, devurderes⁹.

Å devurdere det etiske og pedagogiske ansvaret

Jeg forstår ansvarets ubegrensethet dit hen at hvilket ansvar en har og hvordan dette ansvaret kan tas hele tiden må revurderes, fordi det går utover det du vet eller har kunnskap om fra før. Egèa-Kuehne skriver at hver gang en står overfor et dilemma, en dobbel forpliktelse, er det nødvendig å gjen-skape hvilket ansvar som er involvert (Egèa-Kuehne, 2004). Med dette i bakhodet, og Derrida litt lenger frem, er det kanskje mer på sin plass å si at ansvaret må devurderes. At det etiske og pedagogiske ansvaret hele tiden må devurderes, tenkes på nytt, står i sterk kontrast til etisk ansvar som teknisk praksis hvor beslutninger tas på grunnlag av teorier som forteller hvordan en skal reagere. Det finnes et hav av slike pedagogiske teorier, og det finnes et meget velutviklet vokabular og språk for å argumentere for dem. Jeg kunne valgt uttalige teorier som eksempler på teorier hvor forestillingen om barns ulike

⁹ Begrepet ”devurdere” er min egen konstruksjon. Inspirasjonen til dette begrepet har jeg fra Derridas tolkning av begrepene rekonstruere og dekonstruere (se for eksempel intervjuet med Antonio Spire og Derrida i Agora, 2005, s. 32, eller intervjuet med Alan Montefiore og Derrida i Biesta & Peters, 2001, s. 177). Hans forståelse av rekonstruksjon som en total nedbrytning for deretter å bygge noe opp igjen, kontra dekonstruksjon som hele tiden dekonstruerer seg selv og aktivt er i kontakt med de ulike delene av helheten og helheten i seg selv, inspirerte meg da jeg skulle skrive ”å revurdere”. Å revurdere noe fikk for meg en klang av slik nedbrytning/oppbygging, og dette ønsket jeg å fri meg fra. Å bruke begrepet devurdere i stedet i sammenheng med ansvar åpnet for meg opp en forståelse av et levende ansvar som alltid allerede forandres, er annerledes og som må tenkes på nytt.

utviklingstrinn og hvordan pedagogikk ”virker” står sentralt. Jeg kan omtrent ta bind for øynene og la fingeren stoppe på en tilfeldig side i enhver pensumbok fra grunntidningen og finne slike teorier. Her har jeg valgt Eriksons psykososiale teori som et eksempel. Som et eksempel på en teori som beskriver barnets ulike utviklingsfaser, med påfølgende beskrivelser av hvordan en som voksen i relasjonen skal agere på barnets uttrykk.

Den ene fasen i barns liv som Erikson tar for seg, er alderen 1-3 år. Denne fasen beskrives som en periode hvor barnets ”våkne selvtendighet” og trang til selvhevdelse står i et spenningsforhold, at grensesetting er en sentral utfordring og at barnets følelse av selv å ha mulighet til å ”velge atferd” blir fremtredende (Lillemyr, 2011, s. 141). Bare i denne korte beskrivelsen ligger det noen tydelige og noen mindre tydelige diskurser og holdninger om hvem, eller hva et barn i denne alderen er, eller kanskje heller bør være. Med slike ganske detaljerte teorier om barnets utvikling er ikke veien lang til at disse blir et slags ideal på hva som er forventet, hva som er forventet væren. Derfra blir veien enda kortere til en skjematisk fremstilling av barnets mangler, nettopp fordi annerledesheten aldri kan passe inn i et ideal. Annerledesheten blir et problem.

Eriksons teori har, i tillegg til detaljerte fremstillinger av barnet i ulike aldrer, også klare retningslinjer for hvordan omsorgspersonene rundt barnet skal handle i møte med det. Lillemyr beskriver: ”En konsekvent behandling fra omsorgspersonen i form av krav og forventninger blir viktig dersom ”krisen” skal få en heldig løsning” (ibid). Det er snakk om harmoniske tilpasninger til krav og forventninger og at disse skal være rimelige i forhold til barnets nivå og utvikling. Vi finner igjen lignende formuleringer også i Rammeplanen;

Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og *funksjonsnivå* (min utheving) og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger.

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8)

Det skal sies at det nok sjelden vil være slik at etiske beslutninger tas kun på grunnlag av slike teorier, det menneskelige ved beslutningstaking forhindrer dette¹⁰. Derrida snakker om pedagogiske forpliktelser i et intervju med Antonie Spire (2005) og sier at vi naturligvis har slike. ”[...] man må til tider forenkle for å formidle en viten og for å snakke generelt” (Agora, 2005). Uansett hvor pinlig nøyaktig en har plikt til å være, vil en alltid allerede gi etter for en

¹⁰ Jeg går nærmere inn på beslutninger og rettferdighet i neste underkapittel.

forenkling. Jeg forstår dette dit hen at når vi står overfor en Annen, vil den etiske relasjonen alltid være preget av våre kategoriseringer, konseptualiseringer og vårt forsøk på å sette den Andre inn i en meningsfull sammenheng. Men det kan være faretruende om disse forenklete teoriene blir styrende for vår praksis.

Om slike teorier blir styrende for hvordan vi definerer vårt ansvar eller for hvordan vi skal møte barn, blir det både et uetisk og uansvarlig ansvar. Det er det statiske ved slike teorier som utgjør uansvarligheten. De er statiske på den måten at de er universelle; de gjelder for alle barn. De er statiske, og derfor også ofte uforanderlige. I stedet for på den andre siden å hele tiden å devurdere ansvaret. Devurdere ansvaret i lys av hvem eller hva som står foran meg. Devurdere ansvaret i lys av hvordan jeg merker at jeg reagerer på dette Andre. Devurdere ansvaret i lys av forskjelligheten i møtet, som aldri kan stemme overens med tidligere erfaringer eller utredninger om aldersadekvat atferd.

[...] Because a responsible decision, if it is to be the event of a decision in the face of two contradictory imperatives, cannot simply be dictated, programmed, prescribed by knowledge as such.

(Derrida i: Egâea-Kuehne, 2004, s. 25)

Jeg opplever at en devurdering av ansvaret rommer en mer ydmyk og etisk inngang til vår pedagogiske praksis. Forenklinger foregår, men vi er nødt til å gå forbi dem, selv om dette er umulig. Den pedagogiske forpliktelsen, eller hvilken som helst forpliktelse som innebærer å forholde seg til den Andre, inneholder denne umuligheten fordi den ikke kan vente. Vi er nødt til, forpliktet til, her i dette øyeblikk å ta risikoen med å snakke og ta beslutninger som angår den Andre. Ansvaret kan ikke vente. Jeg blir nødt til å tenke ansvaret mitt på nytt, gjen-tenke hva det innebærer, hvilke motsetningsfylte konsekvenser jeg står overfor. Et slikt etisk ansvar som Derrida vektlegger inneholder ingen garantier (Egâea-Kuehne, 2004, s. 25). Man må være åpen for at en aldri kan være på høyde med tingenes kompleksitet, sier Derrida. ”Det finnes aldri noen garanti, noen normer som beskytter eller sikrer mot en risiko tatt på denne måten” (Agora, 2005). I et slikt ansvar finnes det ingen enestående vei til en suksessfull løsning. For Derrida er motsetninger, kompleksitet og dilemmaer selve essensen av hva ansvar er (ibid), i motsetninger til hva enkle løsninger, eller løsninger i det hele tatt, kan tilby. Det er selve essensen av å ta beslutninger som angår den Andre.

Beslutningens ubestemmelighet – Rettferdighetens mulighet

Egèa-Kuehne skriver at hvis det er en enkel beslutning å ta, da er det ikke noen beslutning å ta i det hele tatt (Egèa-Kuehne, 2004, s. 24). For Derrida er det nettopp umuligheten ved å ta en beslutning som gjør beslutningen mulig. Dette er en ganske annen forståelse av beslutning enn den tradisjonelle forståelsen i den vestlige metafysikken, hvor en forestilling om at beslutninger tas på grunnlag av nøye vurderinger, rasjonelle overveielser og fornuftig beregning er rådende. Det kan se ut til at evidensbasert forskning på pedagogikkfeltet ønsker å gi pedagoger sikre løsninger og svar på hvordan vi skal utøve vår praksis i barnehagen. Det kan se ut som den vil gi oss den kunnskapen som trengs for å ta de ”riktige” beslutningene til ”riktig” tid. Metodene som får stempel som de ”beste” skal gi pedagoger klare universelle retningslinjer for hvordan vi skal møte barnet i ulike situasjoner. Det kan se ut som at den kunnskapen vi får er så sikker at vi ikke trenger noe mer enn akkurat den. Dette er en tydelig objektivisering av mennesker og menneskelig interaksjon i mine øyne. Det er en objektivisering og en tydelig forenkling av noe som er langt mer komplekst enn det som kan få plass i en universell metode, og det vitner om en ganske annen forståelse av beslutningstaking og pedagogisk ansvar enn den vi finner i Derridas tekster.

Beslutninger blir tatt utenfor riket av kunnskap, sier Derrida (Egèa-Kuehne, 2004). En beslutning er ikke en beslutning om den er rask og enkel. Det er beslutningens kompleksitet og paradoksale tilstand som gir beslutningene karakter. Det er dette som gjør den rettferdig (Sokoloff, 2005). Selv om en vet og kan aldri så mye på forhånd, vil beslutningen kreve et sprang fra denne kunnskapen.

From the knowledge to the decision, a leap is required, even if one must know as much and as well as possible before making a decision.

(Derrida & Roudinesco i: Egèa-Kuehne, 2004, s. 24)

Denne beslutningen er rettferdig overfor den Andre, sier Derrida, ettersom den higer etter å se singulariteten i den Andres annerledeshet. I motsetning til rigid å følge ett sett med regler eller normer for hvilket valg en skal ta, etterlyser Derrida denne oppmerksomheten mot hva som er det spesielle i akkurat denne situasjonen. Pedagoger står i dette paradokset hver dag i møtet med menneskene i barnehagen, etiske dilemmaer eksisterer hele tiden. Og ikke kun i de situasjonene som tradisjonelt har blitt sett på som etiske dilemmaer, som for eksempel om jeg skal ”bestemme” at Lars skal få leke med Lise og Gustav, når Lise og Gustav ikke vil. Eller

hvordan jeg skal forholde meg til at Vegard forteller meg at mamma slår ham. Dette er den type etiske situasjoner jeg opplever blir trukket frem, når det snakkes om etikk i barnehagen. Jeg opplever derimot ethvert møte med den Andre, med barnet, som et etisk møte.

Once we have interacted with the other we are responsible to her or him because our interaction never gains the status of closure that, in our interactions with objects, enables us to discard them.

(Edgoose, 2001, s. 123)

Med ett jeg møter deg står jeg ansvarlig overfor deg, i motsetning til om det er en ting, et objekt, jeg forholder meg til. Hvordan jeg forholder meg til disse møtene, disse møtene med det som er annerledes enn meg selv, hvilke beslutninger jeg tar (hvis det er slik at jeg "tar" dem i det hele tatt), der ligger det etiske perspektivet. Det etiske forsvinner idet vi likevel later som om mennesket foran meg er et objekt, en ting. En slik objektivisering kommer til syne om det er metoder og regler som skal ta beslutningen for meg. Hvis beslutning er kjent for meg, hvis jeg vet hva jeg skal velge før jeg går inn i situasjonen, da er det ingen beslutning og derfor ikke noe ansvar å ta.

Det ubestemmelige og usikre kommer tydelig til syne i Derridas tekster om beslutning, men beslutningstaking skal ikke kun skal hvile på dette. Vi forholder oss også til loven, loven ligger der som et grunnlag for beslutningene som tas (ibid). Det er ikke snakk om å sveve av gårde i et totalt ubestemmelig rom, hvor beslutninger tas helt vilkårlig og en ikke forholder seg til noe som helst. Dette opplever jeg er et vel brukt argument i barnehagen, et vel brukt argument for å opprettholde rigide regler i vår praksis. "Men hvis en skal få lov, da kommer alle til å ville gjøre det", hører jeg ofte når bryting av reglene er i ferd med å skje. Det er denne tviholdingen på loven som førsteprioritet i det vestlige, logosentriske forholdet til rettferdighet Derrida er skeptisk til. Loven, eller regelen får førsteprioritet og argumentet for ikke å bryte denne regelen blir at det kommer til å oppstå totalt kaos. Hvis Trine og Lina får lov til å leke i garderoben (noe som egentlig er strengt forbudt), da er tydeligvis konsekvensen at alle barnehagens barn kommer til å befinne seg nettopp i garderoben og leke helt vilt der. Og det er bekymringen for kaos som har vært essensen i kritikken rettet mot Derridas oppfordring om ikke å la rasjonalitet og fornuft være styrende når beslutninger tas. Kritikken innebærer en frykt for at åpenheten mot at beslutninger skal tas på grunnlag av noe annet og mer enn rasjonelle lover skal fungere som en invitasjon til all mulig ondskap. At en slik åpenhet, "without the stable ground of reason", vil føre til at beslutning blir et resultat av en "emotional storm" (Sokoloff, 2005). Derrida sier til og med selv at beslutningsøyeblikket

inneholder galskap. Er det denne galskapen vi er redde for? Er ikke den bare menneskelig? Jeg undrer meg over om en praksis basert på disse ufravikelige reglene kanskje er en mindre skummel praksis å forholde seg til, for mange. For det Derrida argumenterer for er verken enkelt eller behagelig; han oppfordrer oss til å befinne oss i spennet mellom lov og rettferdighet. Han ønsker ikke fullstendig ustabilitet (Sokoloff, 2005), men vektlegger at det er ustabiliteten som åpner opp muligheten for en mindre voldelig praksis, en praksis som gjør mindre skade på den Andres annerledeshet. Om jeg forholder meg låst til regler og ikke har øye for forskjelligheten i møtene, da gjør jeg også skade på det forskjellige i den Andre, jeg stjeler den på ett vis. Jeg følger regelen, det som står svart på hvitt, uansett hva barnet gjør. Det er den enkle måten.

For Derrida er denne praksisen urettferdig og høyt uetisk. Vi kan ikke vite på forhånd hvilken beslutning vi skal velge, da er det ingen beslutning å ta. Sokoloff skriver at dommere må gjøre to ting for at en beslutning skal være en beslutning, og disse to tingene er ikke kompatible (ibid). De må både håndheve loven på en ikke-vilkårlig måte (loven er lik for alle), men de må likevel respektere på hvilke måter hver sak er ulik, other, som krever en absolutt ny tolkning hver gang. Det er i mellom disse motsetningene at spenningsrommet mellom lov og rettferdighet oppstår. En er nødt til å beslutte uten hjelp av regler, men beslutningen har likevel en relasjon til loven. For at det skal være en rettferdig beslutning må en forholde seg til og ødelegge loven på samme tid. Dette er beslutningens umulige paradoks.

En gjen-tenkning av læring i barnehagen

En gjen-tenkning¹¹ av læringsbegrepet fordrer en åpenhet mot det ukjente. Jeg forsøker meg på en gjen-tenkning som er på søken etter nye, ukjente og andre sider ved læringsbegrepet, uten at det behøver å bety at noe absolutt nytt må tre frem. Men det er en søken mot dette Andre. Gjen-tenkningen er ute etter å sette lys på noen forestillinger, diskurser, tradisjoner og holdninger som har vært, og fortsatt er med på å påvirke vår forståelse av hva læring i barnehagen er eller kan være. Hva er konstituerende for hva vi anser som læring? Det er et forsøk på å tenke læring igjen, tenke det på nytt. Jeg vil skape det Derrida kaller et ”usynlig synlighetsrom” (Derrida, 1996, s. 172). Han skriver at det spøkelsesmessige iscenesettes der hvor det gjelder å forme begrepet om det som scenen unndrar for våre blinde øyne med en gang vi åpner dem. Dette forstår jeg som å forsøke å se forbi dette første blikket og ”sperre opp øynene der hvor man ikke ser at man ser” (ibid), og således tvinge oss til å se det som ved dette første blikket ikke lar seg se. Det er dette som er selve usynligheten. Hva er det vi ser om vi sperrer opp øynene for læring?

Første del av gjen-tenkningen består av en situering av det jeg har valgt å kalle læringsdiskursen, slik den fremtrer for meg. Her går jeg inn på denne diskursens ulike sider, tradisjoner, arv og hvilke konsekvenser i språk og praksis den skaper og hvordan den påvirker pedagogikken vi kjenner i dag. Den andre delen av gjen-tenkningen forsøker jeg å opprettholde og holde dialogen med Derrida levende, ved å ta han med inn i en dekonstruksjon av læring i barnehagen. Jeg har valgt å sette et spørsmålsteget i parentes bak dekonstruksjon fordi jeg ikke føler noen sikkerhet knyttet til om det faktisk er dekonstruksjon som skjer i denne delen. Men jeg opplever det som en dekonstruksjon ettersom jeg har latt den skje, den har på et vis kommet til meg. Jeg har latt læringsbegrepet komme til(bake) til meg, tatt det fra hverandre, satt det sammen på andre måter. Læringsbegrepet er ikke et isolert begrep eller et begrep som står alene på noen måte. Det påvirker og lar seg påvirke av andre ord og begreper og disse har vært aktive deltakere i min dekonstruksjon av begrepet. Jeg har ikke ønsket å forklare hva læring i barnehagen er. Jeg har forsøkt å fremføre begrepet¹².

¹¹ Jeg bruker bevisst bindestrek i min gjen-tenkning for å understreke at jeg forsøker meg på noe som går dypere enn kun å gjentenne læringsbegrepet. Bindestreken er en påminnelse om at dette er en mer dyptgripende prosess, hvor jeg ønsker å trekke frem ulike sider ved begrepet, gå på baksiden av diskursene som preger våre forestillinger om hva læring er, og se hvordan begrepet reagerer i møte med Derridas perspektiver.

¹² Jim Garrison bruker denne beskrivelsen av Derridas tekster; at de ikke begrenser seg til å ”make a point”, de fremfører det (Garrison, 2004, s. 95).

Morris (2004) skriver at det å lese Derrida, tenke sammen med han, krever at man presser på grensene til galskap. At man pusher seg selv til å være i et rom hvor en kan føle at en går seg litt bort. Dette innebærer å ønske velkommen til en verden av ubehageligheter, en verden hvor det ikke finnes sikre svar (ibid). Hun påpeker at mennesker som synes at bøker skal være solid konstruerte med et intellektuelt rom hvor det finnes klare, resolute grenser, mest sannsynlig vil bli rasende av å lese Derrida. I dialogen med Derrida og læring har jeg ønsket å "leve med han" i en verden uten noe stabilt senter, og på denne måten åpne opp for galskapen, det ukalkulerbare og det uforutsigbare. Dette kan nok gjøre noen irriterte, kanskje til og med få dem til å avvise hele prosjektet. Med dette for øyet kan muligens denne oppgaven, denne gjen-tenkningen kalles et slags eksperiment. Kanskje er det galskap.

The philosopher is someone whose desire and ambition is absolutely mad.

(Derrida, i: Morris, 2004, s. 44)

Kanskje er denne oppgaven galskap, kanskje er ambisjonene og ønskene mine for denne gjen-tenkningen helt "utenfor" hva som er mulig å tenke, både innenfor universitetet og barnehagen. Kanskje er det nettopp dette som gjør den mulig. Oppgaven, gjen-tenkningen, er ingen analyse av læringsbegrepet fra A til Å. Den er ikke en omfattende beskrivelse av alle diskurser som påvirker læring. Den er heller ikke en lettfattelig redegjørelse for en ny læringsteori. Den er heller en reise inn i et meget stort og vanskelig begrep. Den er heller en reise uten et klart definert ankomststed. Den er heller en reise til "the dark side of the moon".

Læringsdiskursen – En situering

Når jeg skal forsøke meg på en gjen-tenkning av læring i barnehagen, blir en situering av begrepet viktig. I hvilken sammenheng inngår læring i? I hvilke diskurser plasserer jeg det? Jeg vil her foreta en slik redegjørelse av den diskursen jeg opplever at i høy grad konstituerer og definerer læringsbegrepet; læringsdiskursen.

Dahlberg & Moss (2005)¹³ skisserer noen tradisjoner innenfor pedagogikk som har vært med på å skape den forståelsen av læring som er dominant i dag. Opplysningstiden, modernismen og nyliberalismen har alle spilt sin rolle i vår forståelse av hva læring er eller skal være, og har vært deltakende i utviklingen av det jeg ser som en dominerende læringsdiskurs innenfor pedagogikken. Jeg vil presisere at slik jeg ser det, er denne læringsdiskursen gjeldende for vår tanke om utdanning generelt. Denne oppgaven er en gjen-tenkning av læring i barnehagen, men de forståelsene, forestillingene og holdningene som preger oss, viser seg ikke kun i utformingene av barnehagens rolle – de blir synlige i hele utdanningssystemet. Med barnehagens overflytting til Kunnskapsdepartementet (2006) har det også blitt et økt fokus på barnehagen som en inkorporert del av et lengre utdanningsløp. Denne politiske dreiningen har skapt et helhetlig syn på barnehagen som pedagogisk institusjon sett i sammenheng med skolen og resten av utdanningen. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (revidert utgave, 2011) står det:

Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder (...) Barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas, samtidig som barnehagen ses i sammenheng med skolens virksomhet.

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Dette økte fokuset på barnehagen som læringsarena har også introdusert oss for noen nye begreper og formuleringer av barnehagens innhold. Jeg vil forsøke å presentere hvordan jeg forstår disse i sammenheng med en dominerende læringsdiskurs. Stikkord her vil være effektiv læring, tidlig innsats, what works, kartlegging og normal/avvik.

¹³ Jeg ønsker å presisere at min bruk av Dahlberg & Moss (2005) i denne oppgaven bunnar i deres fylldige beskrivelser (i første del av boka) av ulike diskurser som preger "Early childhood education and care"- feltet og tendenser vi ser i samfunnet generelt. Jeg synes deres redegjørelse av en teknisk praksis-trend er informativ og grundig, og har derfor valgt dem som referanse i min situering av læringsdiskursen jeg beskriver. Jeg vil samtidig understreke at jeg distanserer meg fra deres Derrida-tolkning i de senere kapitlene. Jeg opplever at de forenkler en del av hans perspektiver, gjør dem mer lettfattelige enn de fortjener. Ettersom de også går inn på noen av de samme begrepene og uttrykkene som vil være gjenkjennbart i min oppgave, ser jeg det som nødvendig å gjøre leseren oppmerksom på dette.

Dahlberg & Moss beskriver det modernistiske prosjekt, hvor verdier som instrumentell rasjonalitet, universalitet og sikkerhet er sentrale (Dahlberg & Moss, 2005). Den nyliberalistiske tendensen vi ser i samfunnet generelt, passer rett inn i det modernistiske prosjektet Dahlberg & Moss maler et bilde av. Med et økonomiinspirert språk og argumentasjon som også viser seg i språket om utdanning og opplæring spesielt. Det snakkes om effektiv læring og hvilken effekt læringen og opplæringen har for samfunnet og hvilke utfall og resultater en kan forvente av utdanning. Dette er begreper som er velbrukte innenfor næringslivet, vi ser det igjen i for eksempel New Public Management; hvor hovedprinsippet er å effektivisere offentlig sektor gjennom bruk av styringsprinsipper hentet fra privat sektor. Det handler om kostnadseffektivitet, ressursbruk, konkurranseutsetting og privatisering.

Biesta (2009) innvier disse tendensene i det han kaller det nye språket om læring. Han ser læringspråket i en større sosioøkonomisk og politisk perspektiv, med den nyliberalistiske markedsideologien som en spesielt viktig rolle. Han skriver at i lys av disse forandringene i samfunnet har læring utviklet seg til å bli beskrevet som en økonomisk transaksjon; en prosess hvor de lærendes behov skal møtes, hvor det blir lærerens eller pedagogens oppgave å oppfylle disse behovene (Biesta & Schneekloth, 2009). Utdanning blir altså et økonomisk forhold mellom staten som utbytter av offentlige tjenester og skatteyteren som forbruker av statens tilbud; det blir et slags "value for money"-prinsipp som blir styrende for hvordan en tenker om utdanningsinstitusjoner. Spørsmålet er hva som skjer med utdanning og læring når mennesker blir byttet ut med kapital og når kvaliteten dreier seg om effektivitet og kostnadsreduksjon. At språket om utdanning blir fullstappet med begreper som tilbud, innsats service og forbrukere gjør noe med hvordan vi tenker om hva utdanning er og hva læring er.

Å la seg spise og bli grepet – læringsdiskursens språk

En av guttene på en barnegruppe har jeg fått gleden av å bli godt kjent med. Han har latt meg bli berørt av hele seg og de merkeligste, underligste og fascinerende ting oppstår i vårt møte med hverandre. Uavhengig om det bare er oss to eller flere med i disse møtene; det skjer noe som er nettopp så vanskelig å sette ord på. Dette har tydeligvis utartet seg som et stort problem for en kollega, som åpnet med følgende utsagn: ”Han kommer til å spise deg opp snart”. Hjelpes. Et gjenkjennelig uttrykk. Det kan også legges til at tonen dette ble sagt i, muligens ikke vitner til veldig stor tiltro til min (korte) erfaring i barnehagen. Som om dette er noe jeg sikkert vil skjønne etter hvert, at denne oppspisingen kan vi ikke ha noe av.

Dahlberg & Moss (2005) beskriver dette tekniske språket som en del av en større dominerende diskurs, det jeg i oppgaven kaller læringsdiskursen. Det er en diskurs med røtter i opplysningstida, utviklingspsykologien og modernismen og som på mange måter har vært avgjørende for hvordan vi tenker og forstår kunnskap, læring, utdanning og barndom i dag. De beskriver det de kaller det modernistiske prosjektet, som de opplever har hatt en sterk innvirkning på hvordan vi tenker, snakker, skriver og gjør pedagogikk, hvor en teknisk praksis og et økonomisk språk om menneskelige egenskaper og relasjoner synliggjøres.

Modernity, therefore, sustains a continuity in thinking about and working with children which is inscribed with instrumental rationality, scientific knowledge and technical practice. This ‘regulatory’ tradition in modernity has become increasingly strong, not least because the world appears to be more threatening and competitive and less orderly and controllable.

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 58)

De skriver at det modernistiske prosjektet tilhører en Anglo- Amerikansk diskurs som har blitt oversatt til språk verden over og som vi også kjenner igjen i det norske språket om utdanning (Dahlberg & Moss, 2005, s. 18). En rekke konsepter, verdier og prioriteringer kommer til syne i diskursen de beskriver, og disse blir styrende for våre ideer, tanker og handlinger. Språket blir styrende for hva som er ”lov” å tenke, si og gjøre. Dahlberg & Moss lister opp en rekke slike konsepter de mener denne diskursen er bærer av; outcomes, cost-benefit, readiness for school, og skriver at slike ord og uttrykk etter hvert har blitt en selvsagthet i språket om utdanning og institusjoner for små barn. Det er ikke vanskelig å se igjen disse uttrykkene i det norske språket. ”Tidlig innsats”, ”effektiv læring”, ”kvalitetssikring”, ”årsak-virkning” og ”språkutvikling” er alle uttrykk som blir gjentatt og godkjent som selvfølgeligheter når det snakkes om barnehage og andre institusjoner for barn. Det arrangeres kurs med lokkende titler

som ”Tidlig matematikk – stor effekt 2013”, ”Tidlig innsats – bedre læring for alle”¹⁴, ”Lekens betydning for hjernens utvikling”¹⁵. Ulike forskningsprosjekter tar også i bruk dette språket for alt det er verdt; ”Skoleklar”¹⁶ er et eksempel på et slikt prosjekt. Disse er alle, slik jeg ser det, et produkt av den beskrevne læringsdiskursen og tydelige eksempler på læringsdiskursens språk.

Og det er et språk med en slik skråsikkerhet at det kan virke som-om det virkelig har funnet svaret på det meste. Både på hva pedagogikk er (eller bør være), hva ”riktig” læring er og hvordan dette skal gjøres. Det finnes ikke usikkerhet eller ubestemmelighet i dette språket. Pedagogikk og læring blir fremstilt så enkelt og greit som bare det, ”vi har funnet løsningen!” roper dette språket til meg. Det er mangelen på usikkerhet og ubestemmelighet som gjør meg skeptisk. Språket har en oppskriftsmessig og fremtidsrettet klang; gjør du sånn nå, så blir det sånn i fremtiden. Stortingsmelding nr. 16, ”...Og ingen stod igjen” (2006-2007) slår fast at mennesker lærer hele livet, at alle har potensial for læring. Det vi må sørge for, er ”at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte”. Best mulig og nytte er begreper som går igjen i dette språket. Uttrykket ”å la han spise deg opp”, beskrevet i fortellingen over, er kanskje ikke et like tydelig eksempel rent språklig sett, men likevel et klart eksempel på læringsdiskursens språk, sett ut i fra hvilke føringer som ligger bakt inn i begrepet ”spise opp”. Jeg opplever at det her ligger bakt inn noen holdninger til hva som er profesjonelt, hvordan en barnehageansatt skal forholde seg til barna. Å passe på at en ikke blir spist opp drar for meg i retning av et ideal om at det bør være en avstand mellom voksen og barn. En avstand som innebærer ikke å bli berørt (i hvert fall ikke *altfor* berørt), ikke våge å se annerledesheten som møter oss. Dette blir en slags liksom – avstand, i den forstand at det er en avstand vi tror vi kan skape. En avstand vi tror vi har kontroll over. En avstand vi tror vi kan regulere og porsjonere ut i passelige mengder. En umulig avstand.

At denne avstanden er umulig handler for meg om det Biesta, med referanse til Derrida, kaller transcendentale vold (Biesta & Schneekloth, 2009). Han skriver at utdanning alltid innebærer en krenkelse av elevens suverenitet, det er dette han kaller transcendentale vold. Dette dreier seg ikke om at pedagogiske relasjoner skal være voldelige i den forstand at det utøves fysisk

¹⁴ Kurs arrangert av Utdanningsforbundet 18.10.12.

¹⁵ Kurs arrangert av Utdanningsforbundet 28.11.12.

¹⁶ Forskningsprosjektet ”Skoleklar” finansieres av Norges Forskningsråd gjennom programmet Utdanning 2020 og blir gjennomført i regi av SAF/UiS (www.uis.no/skoleklar).

vold, men det innebærer en bevissthet knyttet til den volden som utøves når en griper inn i andres liv. Denne transcendentale volden er uunngåelig i en pedagogisk relasjon, og det er også den som gjør det mulig for unike elever å bli til i verden. Det må skje, for at noe skal bli mulig, for at det umulige skal bli mulig. Biesta skriver at vi som pedagoger alltid vil gripe inn i barnas liv, forstyrre og forandre (ibid). Å være pedagog innebærer nettopp en oppspising. Og jeg ville ikke vært den foruten. Hvorfor skal jeg jobbe som pedagog da? Jeg ser ingen grunn til å jobbe som pedagog, om jeg ikke skal la meg gripe og bli grepet. Jeg ser ingen grunn til å jobbe som pedagog om jeg ikke skal bli berørt eller berøre. Hvis jeg noen gang kommer dit at jeg har alle barna på en armlengdes avstand, slik at jeg kan være *helt* sikker på at jeg ikke blir spist opp – da er det pedagogiske prosjektet for meg dødt. En slik avstand som en teknisk praksis krever for i det hele tatt å kunne måle, kontrollere og vurdere mennesker ut i fra universelle standarder, innebærer for meg et overtramp.

What works – læringsdiskursens overtramp

En jente på en barnegruppe har lite verbalt vokabular, men desto større emosjonelt vokabular. Hun viser tydelig motstand mot urettferdighet og uttrykker følelser med sterk tydelighet. Gjennom sin kroppslighet og tilstedeværelse viser hun med hele seg hvem hun er, noe som tilsynelatende var et stort problem for en barnehageansatt. Dette ble følgelig tema for et gruppemøte. Barnehageassistenten hadde nemlig funnet en løsning! Og ikke nok med det, hun hadde funnet en løsning som virket! Snakk om flaks. Løsningen formulerte hun som ignorering. Ordet gir meg grøsninger. Når vi kan foreslå ignorering av et menneske for å (sitat) "dempe henne"- er det egentlig mulig å utvise et større overtramp på den Andres annerledeshet? Hennes måte å fortelle om sin verden på, ble i denne sammenhengen definert som "sutring og hylig uten grunn". Uten grunn. Overtrampet begynner allerede med definisjonen og formuleringen. Vi kan forsøke å se for oss samme situasjon, overført til vår fantastiske og såkalte "voksenverden". En gråtende, frustrert og irritert venninne kommer til vinkveld med resten av gjengen. "Nei, nå må vi bare ignorere henne i en periode. Jeg har prøvd det, og hun blir stille av det". Mennesket foran meg blir "stille" om det blir ignorert og ikke møtt i sitt forsøk på nettopp å møtes. Hva skjer egentlig når et menneske blir stille? Er stillheten ønskelig, for enhver pris? I læringsdiskursens språk, betyr dette at metoden "virker". What works.

Dreiningen mot et økt fokus på utdanning og forskning på utdanning som en teknisk praksis, og språket dette bringer med seg, skaper en ny diskusjon om hva utdanning skal være og være til for. Biesta skriver at spørsmålet om hva god utdanning er har blitt erstattet med tekniske spørsmål om effektivitet og effekten av utdanningsprosesser (Biesta, 2010). Den stadig mer etablerte målingskulturen innenfor utdanning og forskning er en manifestasjon på dette skiftet av fokus, skriver Biesta, og dette ser vi også på barnehagefeltet. Et økt krav til dokumentasjon, kartlegging og rapportering er i aller høyeste grad et eksempel på en målingskultur og en interesse for ”hva som virker”, ”what works”. Smeyers (2006) skriver at utdanning har blitt et hovedområde for ”hva virker”- forskning. Det dreier seg om kvantitativ empirisk utdanningsforskning, hvor interessen ligger i å finne effekten av ulike variabler og de signifikante sammenhengene mellom disse (Smeyers, 2006, s. 95). Veien en må gå for å få denne ”sikre” kunnskapen om hva som virker er, som det oftest blir argumentert for, med vitenskapelig evidensbasert forskning, gjennom storskala randomiserte kontrollstudier (ibid). Slike studier befinner seg innenfor instrumentell, ofte kvantitativ empirisk forskning, noe som det flere steder blir etterspurt og understreket behovet for mer av, spesielt innenfor pedagogisk forskning.

I St.meld. nr. 24, *Fremtidens barnehage* (2012-2013), refereres det til St.meld. nr. 41, *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) som slo fast at:

[...] kunnskapsgrunnlaget på barnehagefeltet ikke var godt nok, og at det derfor var nødvendig å satse på mer og bedre forskning og statistikk og å utvikle et nasjonalt system for å følge med på utviklingen av kvaliteten i barnehagesektoren.

(Meld. St. 24, 2012-2013, kap. 3)

Det skal satses på mer og ”bedre” forskning, og denne forskningen skal være statistisk basert og ha en instrumentell verdi. Dette blir den eneste metoden som kan gi ”sikker” kunnskap om ”hva som virker” (Biesta, 2010, s. 30). Videre i meldingen står det at:

Barnehageforskningen var tidligere dominert av små, kvalitative studier. De siste årene er metodegrunnlaget blitt mer balansert ved at det er utviklet mange kvantitative prosjekter, herunder longitudinelle studier.

(Meld. St. 24, 2012-2013, kap. 3.4)

Det er tydelig at det er de kvantitative studiene som blir definert som den beste forskningen, og at det er denne metoden det skal satses på fremover; ”slik at vi får kunnskap om de langsiktige effektene av barnehage” (ibid). Denne ”hva virker”- inngangen ble allerede

formulert i 1980-årene, men det er først i de sene 90-årene at denne måten å tenke på har blitt etablert og festet seg, noe som stemmer overens med andre (tidligere nevnte¹⁷) tendenser, trender og bevegelser i samfunnet generelt og innenfor vitenskapelig forskning spesielt. Hvilke tanker om hva pedagogikk er og hva en pedagog gjør ligger bakenfor en slik hang til denne type kunnskap? Biesta skriver at denne forskningen er basert på ideen om at profesjonelle gjør noe, at de administrerer en behandling, intervenserer i en spesiell situasjon, for å få frem en bestemt effekt (Biesta, 2010). I meldingen ytres det også at slike intervensjonsstudier er ønsket:

Det er for få intervensjonsstudier i barnehageforskningen, definert som bruk av randomiserte, kontrollerte forsøk. Slike intervensjonsstudier gir bedre mål på effekt av tiltak enn andre metodiske tilnærminger.

(Meld. St. 24, 2012-2013, kap. 3.4)

Interveneringen blir årsak, og utfallet eller resultatet av denne inngripen blir virkningen. Dette fører oss tilbake til tanken om underviseren eller pedagogen som tilrettelegger, en som utøver en service og hvordan denne servicen kan produsere på forhånd bestemte utfall, ”outcomes”¹⁸. Hensikten med forskningen blir da å finne ut hva som er de beste løsningene, hvilke metoder som er effektive. Forskning om utdanning ser ut til å bevege seg i en retning av at den skal være nyttig, at den skal ha en use-value, skriver Trifonas (Trifonas, 2004, s.31). Dette ser jeg i sammenheng med det Biesta (2009) kaller en økonomisk forståelse av utdanningsprosessen, hvor selve målet med utdanning blir å oppfylle brukeren, den lærendes og markedes behov. Om hovedfokuset når læring og utdanning diskuteres blir rettet mot hva ”kunden” eller ”markedet” vil ha, da blir det vanskelig å stille andre spørsmål enn tekniske hva gjelder utdanningens formål. Det blir de tekniske spørsmålene knyttet til effekt og virkning det blir mulig å stille i dette språket, spørsmål om utdanningsprosessens effekt eller nytte.

Etterspørselen etter denne type kunnskap ser jeg på som en del av en disiplinerende teknikk, fordi den har fått så stor innvirkning på læringspråket og fordi denne etterspørselen i neste konsekvens påvirker vår pedagogiske praksis. Slike teknikker eksisterer ikke i isolasjon, men er deltakende i formasjonen av dominerende diskurser og sannhetsregimer (Dahlberg & Moss, 2005). Smeyers (2006) påpeker at denne forskningstilnærmingen gjør seg selv til den eneste

¹⁷ Se s. 26-27 i denne oppgaven.

¹⁸ Se s. 27 i denne oppgaven.

legitime måten å forske på. Når det i Stortingsmeldingen presiseres at det skal satses på statistiske undersøkelser av barnehagens effekt og at disse gir ”bedre mål på effekt av tiltak”, understrekes det implisitt at dette er måten å gå frem for å skaffe ”riktig” kunnskap på. Den kunnskapen som er definert som ”riktig” er et produkt av maktrelasjoner som former de dominerende diskursene, i denne sammenheng det jeg har valgt å kalle læringsdiskursen. Biesta skriver at noen går så langt som å argumentere for at disse vitenskapelig evidensbaserte, randomiserte storskalastudiene bør være eneste basisen for diskusjonen om hva utdanning skal være (Biesta, 2010). Dette forteller noe om den dominerende posisjonen en diskurs kan få, hvordan forestillinger og tradisjoner først blir konkrete, for deretter å bli selvsagte. Offentlige styringsdokumenter og rammeverk spiller en viktig rolle i utformingen av diskurser, om hva som er ”lov” å tenke, gjøre og si, hvilket vokabular¹⁹ vi har tilgjengelig for utøvelsen av vår profesjon.

¹⁹ Her mener jeg ikke vokabular i en kun lingvistisk forståelse av ordet. Jeg peker mot hvilke forestillinger, holdninger, forskning og forståelser vi har tilgjengelig for vår utøvelse av profesjonen.

Et blikk på læring – En dekonstruksjon (?)

Den (u)lovlige læringen?

For en tid tilbake satt jeg sammen med en gjeng 5-åringer inne på Atelieret. Vi satt oppå bordet og var i full gang med å lage lava. Med armer, neser, bein, tunger, blikk og ord skapte vi lava av Zalo, mel, konditorfarge og vann. Mange ville kanskje sagt at vi sølte og griset, men i det rommet vi var tilstede i der og da sølte vi ikke, vi skapte. Det var et magisk og hemmelig rom. Det var et likeverdige rom hvor vi glemte oss selv. Vi reagerte på hverandre, på materialet og på det som skjedde i mellom oss. Det var latter og ekstase, men også konflikter, uoverstemmelser og sinne. Plutselig, med stemmen full av bekymring utbryter et av barna: "Tenk om nånn av de voksnan sjer oss!". Jeg var ikke en voksen lenger, jeg var et av flere mennesker som var i gang med noe viktig. Hvilken form for læring er det pedagoger eller pedagogikken "tillater", om en erfaring som dette resulterer i bekymring for å bli sett av nettopp pedagogene? Er dette en ulovlig læring?

Med spørsmålet om noen type læreprosesser er ulovlig mener jeg i denne sammenhengen i bunn og grunn hva vi som pedagoger ser på som læring, hva som er "lovlig" læring. Jeg vil nå forsøke å skissere opp to parallelle rådende forståelser av hva læring er, slik disse fremstår for meg. Jeg vil først redegjøre for det jeg opplever som læring som atferdsmessig og kognitivt fenomen, deretter vil jeg beskrive det litt nyere synet på en helhetlig, allsidig læring; et holistisk syn. Til slutt vil jeg prøve å sette læringsbegrepet i sammenheng med noen ord og begreper som er inspirert av og hentet fra Derridas tekster (som reaksjon, forstyrrelse, annerledeshet), og se hva som kan skje med begrepet da.

Læring som atferdsmessig og kognitivt fenomen – Forventninger til den Andre

På den ene siden har vi et læringsbegrep som er sterkt knyttet til psykologien og naturvitenskapen, hvor læring defineres som indre prosesser som innebærer atferdsendringer (Lillemyr, 2011, s. 47). Det er i denne tradisjonen vi finner utgangspunktet for en forståelse som har blitt viet mye oppmerksomhet på pedagogikkfeltet, med Piagets kognitive teori, Eriksons stadier og Vygotskys potensielle utviklingsnivåer. Vi finner også igjen denne diskursen i ordbøkene²⁰ definisjoner av begrepet:

²⁰ <http://www.nob-ordbok.uio.no> og <http://www.ordbok.com/engelsk-engelsk/en-en5.html>

læring m1, f1 det å lære; psyk: relativt varig atferdsendring som resultat av erfaring og øving
innl-, oppl- / l- av ord, ferdigheter / l- ved prøving og feiling

learning (om erkjendelse) the cognitive process of acquiring skill or knowledge

Læring er innenfor denne forståelsen et kognitivt og atferdsmessig fenomen. Fornuften står sterkt. Det eksisterer ulike retninger og læringssyn innenfor denne tradisjonen også, men de fleste baserer seg på aktiviteter og hendelser som setter i gang indre prosesser som vil føre til en endring i atferd eller tenkning. Jeg kan nevne motorisk læring, sosial læring og språklæring som eksempler på begreper for læring brukt innenfor denne tradisjonen. Her får den kognitive, epistemologiske²¹ siden ved læringsprosesser en viktig rolle og flere har brukt mange ord og uttrykk for å beskrive hva som skjer i menneskets hjerne når vi lærer noe nytt. Det er også en begrepsforståelse jeg opplever har et fremtidsrettet fokus, beskrivelsene av hva som kognitivt skjer i et menneske når det lærer noe er ofte rettet mot hvilke endringer det vil føre til senere; hvilket ”utviklingstrinn” som er det neste. Pedagogen eller underviseren får stor betydning i denne diskursen, som både igangsetter og tilrettelegger for disse prosessene. Dette er en forståelse som kan basere seg på hvilke egenskaper en kan forvente av barnet til enhver tid eller i en viss alder. Ordet ”forvente” er interessant i denne sammenhengen. Hva ligger i dette begrepet? Om vi kan forvente noe, kan vi med sikkerhet på forhånd si at noe kommer til å skje. Og ikke bare en forventning om at ”noe” kommer til å skje; vi har bestemte detaljerte beskrivelser av hvordan det kommer til å se ut.

Med denne forståelsen kan vi si at når barnet kommer inn i den egosentriske fasen av livet (når det er ca mellom 4-6 år), vil barnet ”leke dels med andre, dels alene og det vil ikke forsøke å vinne i leken” (se for eksempel Lillemyr, 2011). Når vi har disse ulike fasene for hvilken læring som skal (få lov til å) skje, kan vi også tilrettelegge for og formidle kunnskaper og egenskaper som er bestemt på forhånd. Om jeg vet at barnet er på nippet til å tre inn i en alder med mye ”diskrepans”²² kan jeg planlegge en aktivitet som er preget av mye assimilasjon, hvor barnet får mulighet til å ta i bruk mange tidligere erfaringer, og ikke blir utsatt for mye ”omforming og utvidelse i den kognitive struktur”. I dette språket blir det uproblematisk å forvente egenskaper av den Andre. I dette språket blir det uproblematisk å

²¹ Et epistemologisk vitenskapssyn innebærer et fokus på hvordan vi forstår og analyserer kunnskap. Dette er et syn med sterke bånd til naturvitenskapen og positivismen.

²² Diskrepans er hos Lillemyr forklart som uoverensstemmelse mellom barnets virksomhet og evnen til selv å tilfredsstille viktige behov (Lillemyr, 2011, s. 152).

planlegge læring. I dette språket blir det uproblematisk å slå fast at barnet vil ha et ”hovedsakelig velfungerende språk ved 6-årsalder”²³. Vi kan rett og slett forvente det. Barnet blir en Annen som er blottstilt, som-om den Andre ikke er skjult eller hemmelig på noe vis.

Derrida avviser en slik forestilling. Han skriver at den Andre både er hemmelig og skjult, nettopp fordi han er annerledes (Derrida, i: *Agora*, 2005, s. 41). For Derrida er ikke det hemmelige bare en eller annen ting, et innhold som må holdes skjult eller som man må holde i sin varetekt. Det er en annen type hemmelighet. ”Jeg er skjult, jeg er hemmeligholdt som en annen” (ibid). Jeg forstår dette som en ydmykhet rettet mot hvordan en møter den Andre. Hvis jeg møter deg med hvilke egenskaper og kunnskaper jeg forventer av deg, hvis jeg møter deg med min forventning til hva du skal være (eller bli), hvordan kan jeg da skape et rom for å bli til? Biesta (2009) skriver at det er en direkte uthvisning av den Andres annerledeshet med ett jeg forsøker å kontrollere hvordan andre reagerer på mine initiativer. Det er ikke bare den Andres annerledeshet jeg da berøver, jeg tar samtidig i fra meg selv mine muligheter til å handle og bli til i verden. Det er denne kontrollen, eller forsøket på sådan, jeg stiller meg kritisk til i denne kognitive, atferdsmessige læringen som har fått så mye fokus. Jeg er kritisk til at dette blir en sannhet alene om hva som skjer i mennesket når det reagerer på noe eller noen. Jeg opplever det som et svik mot hva det kan si å være menneske, et svik mot humaniteten. Det er et forsøk på å gjøre den fremmedes fremmedhet usynlig (Biesta, 2009, s. 65). Derrida formulerer hemmeligholdingen som en rett, og at det er en plikt å respektere det skjulte. Det er en etisk og politisk plikt, skriver han (Derrida, i: *Agora*, 2005). Det er en etisk og politisk plikt, og dermed også en pedagogisk plikt slik jeg forstår det. For meg handler det om en respekt for singulariteten i den Andre, ”the absolute singularity of who they are”²⁴. Den Andre som Annen. Jeg savner det hemmelige og skjulte i dette forventning-læringssynet. Det er i det skjulte, det jeg ikke vet og ikke vil vite, at pedagogikkens magi for meg befinner seg. Med Derrida handler dette om å svare ”ja” til det som kommer og å si ”kom” til den uforutsigbare fremtiden (Derrida, 1996, s. 191). Det er en ”ventning uten forventningshorisont”, skriver han, for hvis man kunne regne med det som kommer, ville håpet bare vært en programmert kalkyle, eller regnestykke om du vil. Man ville ikke lenger invitere noen, verken kropp eller sjel, og det hadde kanskje heller ikke vært nødvendig? Hvis

²³ Hentet fra artikkelen ”Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles” av Unni Bleken og Liv Vedeler i Utdannings ekstrasblad ”Første steg” nr. 1, 2013.

²⁴ Fra den amerikanske dokumentarfilmen fra 2002, regissert av Kirby Dick og Amy Ziering Kofman.

pedagogikk ikke fordrer invitasjoner, hvis ikke pedagogikk innebærer besøk av den Andre, hvis en ikke lenger vil tenke på å se (Derrida, 1996, s. 192), da handler det ikke for meg lenger om pedagogikk i det hele tatt. Hvis jeg kan forvente alt før jeg i det hele tatt møter deg, hva blir da så igjen av møtet?

Forventede kunnskaper og egenskaper, forventningen rettet fra pedagogen og mot barnet, skaper en inngang til at jeg kan formidle visse egenskaper og kunnskaper til deg. Jeg kan formidle, og derfor således ”gi” deg læring. Her står begrepet ”innlæring” også sterkt. Og denne læringsformidlingen/innlæringen skal skje under planlagte, organiserte omstendigheter. Det kan virke som om det er denne læringen som blir oppfattet som ”pedagogisk”, og dermed lovlig, spesielt innenfor barnehagefeltet. Samlingsstunden er en type aktivitet jeg opplever har dette utgangspunktet. Det er en ”pedagogisk” situasjon, en situasjon hvor en pedagogisk læring kan (få lov til å) skje. Er det denne læringen som er lovlig? En læring som ”vi har prioritert å gi barna”²⁵? Kan vi som pedagoger gi bort læring? Jeg spør meg selv om det er mulig å gi bort læring som om det var en fint innpakket presang med silkebånd. Kan jeg bare peke på den kunnskapspresangen jeg trenger for så å hente den inn til meg og bedrive innhenting av kunnskap? Vokabularet i dette språket kan tyde på en forestilling om at dette er mulig. Dette språket er også mulig å gjenkjenne i Rammeplanen. Den fastslår blant annet at

Formidling av aktuell og relevant kunnskap legger grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten.

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33)

Jeg undrer meg over hva aktuell og relevant kunnskap er. Fremstillingen i Rammeplanen gir et inntrykk av at denne formidlingen kan foregå så enkelt som bare det, om bare det er godt planlagt. Som-om den Andres reaksjon er mulig å planlegge. Og ikke bare kan læringen og utviklingen planlegges, den kan til og med korrigeres. Den kan korrigeres om reaksjonen til den Andre ikke ble helt som vi hadde planlagt. Dette er fascinerende. Korrigering som begrep tilhører psykoterapien, og har blant annet blitt tatt i bruk av Eriksons metode for behandling av angst²⁶. Lillemyr forklarer at målet med psykoterapi er å oppnå en ”relæring”, at barnet lærer på nytt ”uten å bli hemmet av angst” (Lillemyr, 2011). Det handler om å skape så trygge betingelser for barnet som mulig, slik at barnet forhåpentlig kan gjennomgå en ”korrigerende emosjonell gjenopplevelse” av det som i utgangspunktet skapte angsten. Om denne

²⁵ Hentet fra artikkelen ”Mat og læring i Begnadalen barnehage” i ”Første steg”, nr. 1, 2013.

²⁶ Se mer utfyllende i Lillemyr, 2011, s. 146.

korrigeringen blir vellykket, vil barnet ha grunnlaget som trengs til relæringen, slik at det kan ”gjenoppta normal atferd”.

Dette er en ganske annen ”lære-på-nytt” enn den vi finner hos Derrida, hvor det handler om å tenke igjen, se igjen og høre igjen det vi har tenkt, sett og hørt en første gang (Egèa-Kuehne, 2004). ”What must now be thought and thought otherwise?” (Derrida, i: Lather, 2004, s. 10). Dette av respekt for arven, for tradisjonene. Det dreier seg ikke om å lære på nytt i form av å korrigere ”feil” tenkning eller læring med hensikt å finne tilbake til en riktigere måte å forstå noe på, således å ”gjenoppta normal atferd”. Der re-think blir brukt i sammenheng med Derridas tekster innebærer det å stille spørsmål tilbake til såkalte antatte sannheter, ikke for å ødelegge tidligere systemer og strukturer, men nettopp av hensyn til disse. Være utro og trofast på samme tid. Derrida knytter denne gjentekningen til ansvar og skriver at en trofast arvtaker må undersøke arven sin (Derrida, i: Agora, 2005, s. 15). Dette er et ansvar som innebærer at man svarer for seg selv og sin arv, det som kommer før, samtidig som man har ansvar for det som kommer og forblir kommende (ibid). Derrida selv forsøker å arve på en måte som er ”aktiv, transformativ, alltid trofast og troløs; troløs i kraft av troskap” (Derrida, i: Agora, 2005, s. 17). Jeg ser på dette ansvaret for arven, det som kommer før, i nær sammenheng med Derridas refleksjoner over ansvaret for den Andre. For meg handler pedagogikk og læring også om et ansvarlig møte med den Andres historie, forforståelser og væren.

Slik jeg opplever korrigeringen og relæringen hos Erikson, er det rom for verken bekreftelse eller transformasjon i møte med den Andre. Det er et planlagt, skjematisk og programbasert rom, der den Andre er nødt til å passe inn. Bli det Samme. Med referanse til Derrida etterlyser Lather (2004, s. 10) en praksis ”without guaranteed subjects”. En praksis uten låste og definerte subjekter er for meg en praksis som ikke forenkler, men forvanskeligjør. Med forvanskeligjør mener jeg å en praksis som hele tiden stiller foruroligende spørsmål tilbake til seg selv, en praksis som ikke godtar ”sikre sannheter”, en praksis hvor det ikke finnes noen (liksom-) visshet om en unik, vellykket løsning. Det er en praksis som kan virke truende, nettopp fordi den rister i grunnlaget vårt, en praksis som tvinger oss til å gjentenne. Den tvinger oss til å tenke igjen, men uten noen som helst intensjon om å finne frem til den ”normale atferden”. Den tvinger oss til å gjentenne for å finne noe Annet. Både begrepet forventning og korrigering er begge begreper som tydeligvis har blitt ”naturlige” uttrykk å

bruke i sammenheng med læring og pedagogikk. Dette ser jeg på som konsekvenser av læringstradisjonen jeg har forsøkt å skissere her. Når læring blir definert ned i de minste detaljer og ulike teorier om hvordan pedagoger skal forholde seg til disse detaljene ikke bare trer frem, men også blir godkjent som sannheter - da blir det stuerent å snakke om forventede egenskaper og hvordan vi kan korrigere ”uønsket” atferd.

Mange har argumentert i mot denne forståelsen av læring jeg nå har skissert med at den er for snever. At dette synet reduserer mangfoldet av hva læring er eller kan være og at beskrivelsene av læring innenfor denne tradisjonen kun tar for seg en liten del av hva læring er. Som en reaksjon på dette, har en ny tradisjon trådd frem. En tradisjon hvor et helhetlig syn på læring er i fokus, med begreper som livslang, allsidig læring. Det noen har valgt å kalle et holistisk læringssyn.

Et holistisk læringssyn – Læring som alt og ingenting?

De senere årene har et helhetlig læringssyn fått mye oppmerksomhet, spesielt innenfor barnehagefeltet. Dette innebærer et bredere perspektiv på hva læring er og hva det er som påvirker og spiller inn når barnet lærer. I tillegg til det kognitive, de indre prosessene som beskrevet i den første tradisjonen, får det sosiale og relasjonelle aspektet stor betydning. Innenfor denne tradisjonen blir læring forklart med både tilegnelse og anvendelse og det blir understreket at barnet lærer med hele seg (Lillemyr, 2011). Det er altså forholdet mellom læring som individuell, kognitiv aktivitet og lærings som sosiokulturell aktivitet som blir viktig her. At begreper som danning og livslang læring har blitt tatt med inn i ulike offentlige dokumenter og rammeverk de siste årene, er tydelige tegn på at dette læringssynet har fått en sterk posisjon. I dette utdraget fra Stortingsmelding 24, ”Fremtidens barnehage” (2012-2013), blir disse tendensene synliggjort:

Formålet hviler på det helhetlige synet på omsorg, lek og læring som preger den nordiske barnehagetradisjonen. Dette er utvidet ved at danningsbegrepet også er tatt inn. Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene, og den oppdragelsen som skjer i barnehagen. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon. I barnehagen er gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring og hensynet til andre, forutsetninger for barnets danning.

(Meld. St. 24, Kap. 8.1.1, 2012-2013)

Det er et helhetlig og omfattende læringsbegrep vi blir introdusert for i denne tradisjonen. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) presiseres det at ”den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, ivaretas i formålet

blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning” (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette brede perspektivet på læring opplever jeg er det som i dag konstituerer hva læring i barnehagen betyr. I denne sammenhengen blir leken av flere trukket frem som en viktig del av barns læreprosesser, lekens verdi i barnehage- læringssynet blir ofte begrunnet som barnehagens særegenhet når læring defineres. Det helhetlige synet på omsorg, lek, læring og danning defineres av mange som særtrekk ved vår barnehagetradisjon, og at dette skiller seg fra læringssynet i skolen hvor en mer tradisjonell formidlingspreget pedagogikk er fremtredende. I tillegg til lek, er utforskning, erfaringer og opplevelser begreper som går igjen i når dette helhetlige læringssynet skal beskrives. Det kan virke som om læring er alt, at vi lærer hele tiden, til enhver tid og gjennom alt vi foretar oss. I Rammeplanen ser vi lignende formuleringer: ”Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Når læring blir et slikt paraplybegrep som skal inneholde så mye, undrer jeg meg over hva som egentlig blir igjen. Paraplybegrepet gir et inntrykk av å samle så mange komponenter som mulig under samme definisjon, slik at en er sikker på at en ikke har utelatt noe. Selve ideen om en slik ren helhet er utenkelig for Derrida, dette kommer jeg tilbake til senere²⁷.

Forståelsen av læring som en helhetlig prosess som påvirker hele mennesket (Lillemyr, 2011, s. 53) trekker frem sammenhengen mellom disse komponentene og hvordan disse således er avhengig av og påvirker hverandre. Sosial kompetanse, selvoppfatning, motivasjon og selvfølelse er alle eksempler på slike komponenter. En konsekvens av dette kan være at et instrumentelt syn på mennesket og menneskelige aktiviteter gjør seg gjeldende, en forestilling om at alt vi gjør skal ha en nytte på ulike måter, at det skal ha en effekt som påvirker andre komponenter i positiv retning. I dette synet kan det se ut som det viktigste med barnas aktiviteter er at det uansett har en pedagogisk hensikt, enten det dreier seg om ”formelle eller uformelle læringssituasjoner”, som det presiseres i Rammeplanen.

Hvilken læring er den ”lovlige” læringen i denne tradisjonen? Er all læring lovlig? Det kan tyde på at all læring er lovlig, så lenge det ikke ”tar helt av”. Jeg stiller spørsmål til om fornuft og rasjonalitet fortsatt har en sentral plass, selv i et helhetlig læringssyn som skal inneholde alle sider ved menneskets væren. Hva skjer hvis vi blir sittende fast i angsten og galskapen?

²⁷ Se underkapittelet ”Fornuftens låste port – bring beistet tilbake!”.

Hva skjer med læring? Har et bredt perspektiv på læring likevel skapt et fornuftig rom, hvor alle muligheter blir gjort om til et program for nytte og fornuft?²⁸

Læring med Jacques Derrida?

Hva kan skje med læringsbegrepet om vi forsøker å se på det sammen med Derrida, og åpne det opp for mer enn atferdsendring, mer enn skjematisk utvikling, mer enn nytte og fornuft?

I "Marx' spøkelser"²⁹ referer Derrida til bordet som blir presentert i åpningen av kapittelet om varens fetisjkarakter og dens hemmelighet, i Karl Marx "Das Kapital". Det er et bord som ved første øyekast synes å være helt normalt, en fornuftig gjenstand som bare skal tjene til det, før det helt av seg selv og plutselig begynner å bevege seg helt av seg selv, fritt og autonomt. Her skiller han mellom to sider ved bordet. På den ene siden bordet som triviell ting, som det en ser ved første øyekast og absorbert gjennom den sunne fornuften - et helt enkelt trebord. Det er dette han kaller bordet som bruksverdi. Varens bruksverdi har ikke noe mystisk ved seg, er således ufarlig i kraft av at den svarer til de menneskelige behov den skal tilfredsstille. Bruksverdien "er produktet av en menneskelig virksomhet som synes å ha disse behov for øye". Denne ufarligheten forgir å tjene Opplysningen, skriver Derrida, på grunn av dens mangel på mystikk. Bordets bruksverdi er at det skal brukes til dekking av tallerkener, glass, bestikk og mat. Den skal muligens tjene som familiens samlingspunkt og av og til kanskje ha blomster plassert oppå seg. Bordets bruksverdi faller innenfor fornuften. På den andre siden bordets usynlighet, det som skjer når bordet plutselig begynner å bevege på seg, som i transe. Når den frigjør seg på eget initiativ. Da er den plutselig forstyrret, litt forskrudd, "out of joint"³⁰. Den er uberegnelig, litt lunefull, og den ser ut til også å gi de andre rundt seg bevegelighet, "den ubevegelige kroppen virker plutselig inspirert" og den blir på ett vis levende. Dette er bordets usynlighet, det som ikke er synlig ved første blick, bordets spøkelseseffekt.

²⁸ Se Denise Egèa-Kuehne, 2004, s. 25.

²⁹ Norsk oversettelse av "Spectres de Marx" (Jacques Derrida), fra 1993. Norsk utgave: 1996. Det er denne utgaven jeg referer til i kommende avsnitt.

³⁰ Dette uttrykket er ikke oversatt i den norske utgaven, og jeg finner heller ingen god norsk oversettelse. Det nærmeste jeg kommer er å henvise til "The mad hatter" fra "Alice i eventyrland", det er noe som er litt ute av seg, forskrudd på den måten at det ikke lenger forholder seg til regler og normer for hva det "skal" være.

Jeg tolker varen som bruksverdi og varens usynlighet inn i læringsdiskursen³¹. Varen som bruksverdi blir barnet, den Andre, eller barnets læring, som instrument, barnet som noe programmerbart, kontrollerbart og forutsigbart. Ved første blikk (som jeg opplever er det eneste et instrumentalistisk syn på barnet og dets læring ofrer) kan den Andre se ut som hvilket som helst barn, den kan se ut som det Samme. Barnet kan se ut som en treåring, som et barn med språkvansker eller som et barn med ADHD. Med et skjema for hvilke egenskaper jeg kan forvente av den Andre for hånden, kan jeg tro at barnet avspeiler dette skjemaets intensjoner. Da kan jeg tro at den Andre avspeiler sin samfunnsmessige karakter gjennom at jeg (og fremtidens samfunn) skal få mest mulig effekt ut av læringen jeg ”gir” barnet. Et slikt bilde objektiviserer ved å naturalisere, skriver Derrida (Derrida, 1996, s. 179). ”Og straks viser det sannheten ved å forstille seg” (ibid), dette bildet av barnet og barnets læring blir en objektiv sannhet gjennom denne (falske) avspeilingen. De på forhånd styrte utviklingstrinnene og stadiene blir barnets ”naturegenskap”, barnets bruksverdi, på samme måte som bordets formål om å støtte opp tallerkener og blomster. Det er fornuften som får styre, den sunne fornuft som blir speilbildet på den Andre. Bildet som kastes tilbake blir ”deformert, objektivert, naturalisert”, det blir universelt, bestemt av samfunnsmessige forhold. Det usynlige er fortsatt usynlig i dette instrumentalistiske synet. Dette er feilen ved det første blikk, skriver Derrida, at en ikke legger merke til det usynlige.

Derrida beskriver varen som en meget komplisert sak, den er så innviklet og plagsomt lammende at den tvinger oss litt til å nærme oss den med en slags ”metafysisk spissfindighet” (Derrida, 1996). Er det dette kartleggingsskjemaene forsøker, eller føler seg nødt til? Barnet som står foran meg er så komplekst og nærmest vanskelig å forholde seg til, at denne tekniske relasjonen er det nærmeste jeg tør gå det? For det vil alltid være en mulighet for å tvinge våre initiativer, tvinge bruksverdien, nedover andre og dermed benekte den Andres annerledeshet, den Andres usynlighet (Biesta, 2009). Jeg kan lukke øynene for barnets usynlighet. Men jeg ønsker det ikke. Derrida skriver at hvis man ikke gir seg over til usynligheten, vil bordet, eller barnet, som vare, umiddelbart sanset, ”forbli det som det ikke er”, en selvfølgelig ting, et helt enkelt trebord, et helt enkelt barn. Denne sunne, fenomenologiske fornuft er kanskje bra nok for bruksverdien. Men spøkelset er allerede underveis.

³¹ Jeg ser at denne ordbruken, dette økonomiske språket, kan forstås som en støtte til et teknisk-økonomisk språk om utdanning (se s. 28 i denne oppgaven). Dette er imidlertid ikke hensikten med denne referansen. Uttrykkene vare og bruksverdi er referanser fra Karl Marx’ ”Kapitalen”, og har derfor naturligvis en slik klang. Jeg bruker disse uttrykkene kun som metaforer på tendenser i læringsdiskursen og de må derfor ikke tolkes bokstavelig talt.

For når en gir seg over til usynligheten, når teppet går opp, og bordet plutselig opptrer, da skjer det noe dramatisk. ”Den ordinære sansemessige tingen forvandler seg (wervandelt sich), den blir noe viktig, begynner å figurere” (Derrida, 1996, s. 174). Er det dette som skjer om jeg stiller meg åpen for den Andres annerledeshet, når jeg er åpen for barnets annerledeshet, for en Annen læring? I denne åpenheten mangler den sanselige kroppen, barnets skjematiserte silhuett, den blir værende utilgjengelig for oss i den forstand at den ikke lenger lettfattelig lar seg gripe. Det er her Derrida skriver at varen hjemsøker tingen, gjenferdet av den bearbeider bruksverdien. Barnets væren hjemsøker instrumentaliteten, den hjemsøker kategorien for ”hva” barn er. Her kan subjektet bli til, det kan ”skride frem” (ibid) og reise seg ”i sin fulle høyde”. Og det er ikke nok for trebordet å holde seg oppreist, skriver Derrida, det stiller seg også på hodet. Det blir litt forskrudd og utsvevende, forstyrret og uberegnelig; ukalkulerbart. Galskapens magi ved dette bildet berører meg. Det slipper til noe nytt. Det fødes noe nytt, noe som ikke ligner på barnet mer, det oppfinnes noe som ”er ganske mye rarere eller mer eventyrlig” (Derrida, 1996, s. 175). Jeg opplever at denne oppfinnelsen er mye mer magisk, eventyrlig og mer interessant enn å bedrive kunnskapsinnhenting av forhåndsdefinerte kunnskaper i fin innpakning. Bruksverdien alene kan ikke finne opp slik magisk galskap.

For hvis ingen bruksverdi *alene* kan produsere denne mystikk eller spøkelseseffekt som ligger i varen, og hvis denne hemmeligheten både er dyp og overfladisk, tett og gjennomiktig, en hemmelighet som er desto mer hemmelig fordi den ikke har noen substansiell essens bak seg, så er det fordi den oppstår av en *relasjon*.

(Derrida, 1996, s. 177)

Det skjer noe, kanskje kan vi si at det skjer noe med noen, i denne åpenheten, en dobbel forbindelse. Den binder mennesker sammen og skaper ”eksistenser som ikke ville vært mulig uten gjengangeri” (ibid), den skaper handling som ville vært umulig uten dette forstyrrede, forskrudde, dette som er ”out of joint”. Denne argumentasjonen bunner ikke i en intensjon om å fastslå at det ikke finnes noen bruksverdi, at ingenting ved barns læreprosesser kan dokumenteres, testes eller kartlegges, eller å benekte en nødvendighet av å referere til denne bruksverdien. Forskning på barn og barndom vil nok alltid innebære statistiske undersøkelser, såkalt evidensbaserte resultater, noe som igjen vil resultere i kartleggingsverktøy og oppskrifter for å oppnå det som er ”best praksis”. Jeg forstår denne siden ved feltet. Den er kanskje uunngåelig. Bruksverdien er, som spøkelset, alltid allerede tilstede. Derrida forstår

bruksverdien som en slags grense. En grense til en ren begynnelse som ikke noen ting, eller noe menneske, kan eller skal tilsvare. Bruksverdien ved barn eller barns læring eksisterer. Men jeg vil oppfordre til ”å tvile på den strenge renheten” i denne bruksverdien. Jeg vil oppfordre til også å se på baksiden av den. Jeg vil oppfordre til å se bordet danse.

Læring og utvikling – et (selvfølgelig) begrepspar

Utvikling og læring er som søsterbegreper å regne. De blir ofte nevnt i sammenheng med hverandre, kanskje spesielt innenfor pedagogikk. Det ene eksisterer omtrent ikke uten den andre. ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” står det i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Læring er altså en del av grunnlaget for barnets utvikling, i følge Rammeplanen. Læring må skje for at barnet skal utvikle seg, så hvis læring ikke foregår, utvikler ikke barnet seg? Og hva vil det egentlig si å utvikle seg? At en utvikler seg utover? Mot hva? Hva betyr disse begrepene, og hva betyr de sammen?

Derrida inviterer til å forsøke å få oversikt over hvilke tanker og tradisjoner som ligger på baksiden av begreper, i denne sammenhengen hvilken arv begrepet utvikling bærer med seg. Hvorfor blir noen praksiser ”forståelige” og verdsatt, mens andre praksiser blir umulige eller utenkelige som norm(al) (Garrison, 2004)? Utviklingsbegrepet har en lang tradisjon og bærer med seg stolt arv, kanskje spesielt fra utviklingspsykologien. Denne arven eller tradisjonen, er med på å skape denne fundamentalistiske holdningen innenfor pedagogikk, om at utvikling ”selvfølgelig” er det som skjer når et menneske starter sitt liv. Denne fundamentalismen er det som gjør en omvendt inngang til begrepet interessant. Hvorfor akkurat denne sannheten er sann. Utviklingspsykologien er kanskje den tydeligste arven som er verdt å gå inn i, når en skal forsøke å forstå utviklingsbegrepets plass i pedagogikken. Flere teoretikere stod sterkt (og står fortsatt sterkt) og påvirket pedagogikk- og psykologifaget for tyve- tredve år tilbake. Jean Piaget (1895-1980), Lev S. Vygotsky (1896-1934), E.H. Erikson (1902-1994) og A.N. Leontjev (1903-1978) er alle eksempler på teoretikere med kognitiv, sosiokulturell og psykodynamiske tilnærminger til barns læring og utvikling. Dette språket preges av en stadieteoretisk grunnforståelse av at barnets utvikling kan deles opp i ulike faser og perioder og at barnets læringsprosesser skjer i ulike steg; at en kan lære seg noe nytt når en har ”fullført” eller mestret steget foran. En slags trappetrinnsforståelse. Dette skriver seg inn i en lineær forestilling av begrepet, som kanskje er den diskursen som har sterkest feste som

”sann”. Steinnes (2006) skriver at utviklingsbegrepet bærer med seg en implisitt oppfatning av en mulig linearitet. At noe utvikler seg fra ett utgangspunkt til et annet, noe ”bedre”, i en rett linje. Begrepets plass i pedagogikkens språk gjennomlyser for meg lineære tanker om barnet som uferdig; barnet blir noe(n) som noe som må bli ”bedre” enn det allerede er. Hvor neste trappetrinn venter rundt neste hjørne, en mulighet til å utvikle seg enda litt mer. Jeg lurer på hvilket trappetrinn jeg befinner meg på for tiden. Kanskje lærer jeg meg et nytt ord i dag, slik at jeg er litt bedre i morgen. Kanskje må noen kartlegge meg først. Jeg vil ikke gjøre noen utredning av disse teoretikernes perspektiver, det er ikke formålet med dette tilbakeblikket. Men det er interessant å se nærmere på dette (tydeligvis) tette forholdet mellom læring og utvikling.

Selv om det finnes flere likhetstrekk mellom teoriene beskrevet over, og flere plasserer denne type forståelser innenfor modernismen, ønsker jeg ikke å plassere noen i én bås eller kategori, verken tidsmessig eller pedagogikkfaglig. Jeg presenterer disse navnene for å tydeliggjøre det jeg forstår med den utviklingspsykologiske arven. En arv som gjennom å ha blitt gjentatt, blitt gjort konkret og deretter har blitt ”selvsagte” forståelser av hva som skjer når barn lærer og lever. En arv som har skapt en dominerende diskurs i samfunnet generelt og som har vært med på å konstruere det språket vi har tilgjengelig innenfor pedagogikkfeltet spesielt, i dag. Utvikling er et begrep som har en tydelig oppdragelse fra denne arven.

Det er også et begrep som jeg forstår som uproblematisert i den grad at det blir tatt for gitt at vi i det hele tatt vet hva det er. Vi bruker det overalt, hele tiden. Vi snakker om kompetanseutvikling, språkutvikling og personalutvikling. Det ligger en implisitt forståelse av linearitet og forbedring i begrepet, også når det brukes i sammenheng med læring. Flere har understreket at læring og utvikling står i et gjensidighetsforhold til hverandre (se Lillemyr, 2011, Pramling, 1993, Imsen, 1998). Lillemyr uttrykker dette helt eksplisitt ved å slå fast at ”læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre helt fra barnets første levedag” (Lillemyr, 2011, s. 50). Innenfor denne forståelsen finnes det ulike teoretiske retninger. At læring er selve grunnlaget for utvikling, som Rammeplanen gir uttrykk for, at læring er lik utvikling eller at læring og utvikling er ulike prosesser som innvirker på hverandre. Hva skjer når noe eller noen utvikles? Hva betyr utvikling? I bokmålsordboka³² står denne beskrivelsen:

³² <http://www.nob-ordbok.uio.no>

utvikling m1, f1

1 vekst, forløp, prosess

den åndelige u- står ikke på høyde med den materielle / unge mennesker i sterk u- / følge med i u-en / en ny metode er under u- / den siste tids u- av begivenhetene

2 framstilling, forklaring, redegjørelse

en interessant u- av det teoretiske grunnlaget

Det ligger altså noen føringer knyttet til begrepet utvikling om at det dreier seg om en vekst av noe slag. At noe vokser, blir større og eventuelt bedre. Winch (1998) problematiserer denne vekstmetaforen som så ofte blir brukt når barns læring og utvikling diskuteres. Han skriver at analogien mellom mennesket og plantevekst bygger på forståelsen av den biologiske livssyklusen, at både mennesker og planter går igjennom ulike trinn gjennom et liv. Det ligger også innbakt en type poetisk attraktivitet over denne vekstmetaforen, spesielt når den brukes i relasjon til barn (Winch, 1998). Det er en romantisk tone over at noe spirer og gror, at noe, eller noen, blomstrer og springer ut i full blomst. Vi ser igjen denne vekstmetaforen i St. Meld. Nr. 16 (2006-2007):

Stortingsmelding 16: Raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet er en forutsetning for at læreprosessen skal være fruktbar.

(Meld. St. 16, 2006-2007)

På samme måte som at planter vokser under riktig pleie og riktige vekstforhold, foreslår denne analogien mellom vekst og menneskelig læring at læring vil forekomme automatisk om bare de riktige forholdene ligger til rette for det (ibid). Dette kan sees i sammenheng med det nyere læringssynet, hvor tilrettelegging for læring og utvikling blir en viktig forutsetning for at barnet får utnyttet sitt såkalte fulle potensial. At blomsten skal bli så stor og fargerik og ”riktig” som overhode mulig, at læreprosessen skal være fruktbar. Forholdene må altså tilrettelegges for at læring skal skje. ”Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert stimulerende og utfordrende læringsmiljø”, står det i Rammeplanen (2011). Det er ikke nødvendigvis noe galt med denne intensjonen. Men jeg undrer meg over om det er mulig å tilrettelegge for læring i det hele tatt. Hvilken læring skal det tilrettelegges for? Og hvis det kan tilrettelegges for noe, da må en vel ha en ide om hva som kan komme, hva som blir konsekvensen av tilretteleggingen. Er det mulig å vite dette på forhånd? Det ligger noe fremtidsrettet over en slik tanke. At rommet, barnehagen, skal være funksjonelt på et vis. Det skal tjene til det pedagogen har forutsett skal skje i dette rommet. Biesta skriver at denne forståelsen av et funksjonelt rom er tradisjonell innenfor arkitekturen. Organiseringen av

rommet skal gjennom arkitekturen fastsette bruken av det (Biesta, 2009). Konsekvensen av en slik forståelse blir at alt som skjer i rommet som ikke finnes i det som er fastsatt for det, blir misbruk eller forstyrrelse av rommet. Om det er en annen læring som skjer enn den som pedagogen hadde i tankene da han innredet konstruksjonsrommet eller dramabasen, blir det da en feil bruk av rommet og dermed en ”feil” læring? Biesta (2009) skriver, med referanse til Tschumi (1994), at det er nettopp i denne forstyrrelsen at mulighetene ligger. Det er når rommets bruk overskrider rommets funksjon at det er mulig å bli til i det. Tenk bare på det dansende bordet, hva som skjedde idet det gikk over fra å være et funksjonelt, praktisk og rasjonelt bord som tjente til de definerte menneskelige behovene, til å gå utover dette og begynne å danse, bli forstyrret og ”out of joint” (Derrida, 1996). Det er rommets muligheter i møte med det umulige at det blir mulighet for at noe kan skje der. At noen kan bli til der. At arkitekturen og hendelsene som skjer i rommet hele tiden overskrider hverandres regler og at det som skjer;

[..] verken kan forudses eller kontrolleres af det arkitektoniske program, men som ”krydser” programmet og alligevel også er muliggjort av det.

(Biesta, 2009, s. 54)

Kanskje er det ikke så lett å tilrettelegge for læring eller utvikling likevel. I hvert fall ikke hvis en vender seg bort fra vekstmetaforen og utvikling forstått som forhåndsbestemte stadier eller trinn. Misforstå meg rett, dette er ikke en argumentasjon for ikke å forsøke å tilrettelegge for opplevelser, erfaringer og læring i barnehagens rom. Som ansvarlige pedagoger er vi pliktig til å forsøke. Men jeg vil oppfordre til å være årvåkne for dette som skjer når rommet blir misbrukt. Når barnets bruk av rommet truer den opprinnelig tenkte funksjonen, for det er nettopp i dette overskridelsens øyeblikk at det er mulig for subjektet, for brukeren og misbrukeren av rommet å bli til.

Går vi tilbake til bokmålsordbokas beskrivelse av utvikling som ”prosess”, opplever jeg at det forteller noe om at utvikling er noe som skjer, det innebærer en handling eller aktivitet. Det er altså en prosess som mennesker, prosjekter eller bedrifter går igjennom, hvor disse ”forbedres”. Trappetrinnsforståelsen og forestillingen om linearitet kommer enda tydeligere frem i den engelske beskrivelsen av ordet ”development”, som er det nærmeste jeg kommer

en oversettelse av det norske ”utvikling”. Det skilles mellom development knyttet til handling og development som prosess³³.

Development (om handling): act of improving by expanding or enlarging or refining.

Development (om prosess): a process in which something passes by degrees to a different stage (especially a more advanced or mature stage).

Utvikling om handling, noe som skjer, innebærer altså improving, forbedring. Det handler om en type vekst, en raffinering. Hva ligger i dette når vi snakker om menneskers utvikling? Om målet med barns utvikling er en stadig raffinering av utgangspunktet, en stadig raffinering og finpuss av den Andre, hva blir så igjen av annerledesheten? Jeg undrer meg over om det er mulig for noe annet å tre frem, når neste steg for hva annerledesheten kan bli er beskrevet i detalj, slik vi ser i teorier om barnets ulike utviklingstrinn. I den engelske forklaringen av utvikling som prosess er det beskrevet som en forflytning gjennom ulike grader til et annet trinn, et mer modent trinn. Modning har også lenge vært knyttet til utvikling når det er snakk om psykologisk aktivitet; at barnet modnes og dermed utvikler seg. Begrepet modning gir meg igjen assosiasjoner til planteriket og frukt som dyrkes.

Jeg forstår utviklingsbegrepet som å gå fra et mildt sagt dårlig utgangspunkt, og til noe bedre. Og når en har kommet ett trappetrinn opp, er det førskolelærerens oppgave å dytte barnet opp på neste trinn. Jeg lurer på hva som venter på toppen av trappa. Muligens en gullbillett med påskriften ”gratulerer, du er nå en fullverdig voksen”. Om det er så, vet jeg forresten ikke om dét er noe å rope hurra for. Utvikling er et konsept som på mange måter har blitt ”sant” i vår forståelse av hva som skjer når barn lærer. Vi blir nikkedukker til konseptet, eller ”sannheten” om at barn utvikler seg. Jeg undrer meg over hvor lett vi godtar enkelte ”sannheter”. Tatt for gitte sannheter om barn og barnehage. De nikkende er i denne sammenhengen ikke enkeltpersoner, men et bilde på hvordan vi bare nikker til disse sannhetene, uten å stille spørsmål ved dem. ”Barn utvikler sosiale egenskaper når vi går på tur”, kan noen si. Og vi nikker. Hva skjer om vi begynner å stille spørsmål tilbake til slike påstander? Utviklingsbegrepet er ett eksempel på en tatt for gitt sannhet jeg ikke har nakke til å nikke til lenger. Det finnes uttalige slike underproblematiskerte begreper. Det hadde vært spennende å se hvilke refleksjoner som dukker opp, dersom vi holder opp med denne nikkingen, og ikke

³³ <http://www.ordbok.com/engelsk-engelsk/en-en5.html>

nødvendigvis rister på hodet i stedet, men begynner å stille spørsmål. Utvikler mennesker seg i det hele tatt? Kanskje vi transformeres?

Læring som transformasjon

Under uteleken begynner en lek mellom meg og en gutt på fire år. Vi later som om han er en tyv, og jeg skal fange han. Dette er en lek som foregår innenfor rammer vi begge kjenner godt, vi har på mange måter lekt dette "tusen ganger før". Vi møtes med blikk, mimikk og kropp. Vi ser på hverandre, smiler og vi begge ler frydefylt midt oppi tyvejakten. Jeg løper etter han, later som jeg snubler, gutten ler enda høyere, snur seg, ser på meg, møter blikket. Slik som denne leken har endt uttalige ganger tidligere, ender den med at jeg klarer å fange han og holder rundt han. Leken ender her, bokstavelig talt. Latteren når ekstase hos gutten da jeg holder han fast, fortsatt med blikkontakt og smil. I dette øyeblikket, på et sekund, skifter latteren brått om til hylende, livredd gråt. Jeg slipper taket. Det stikker i hjertet mitt. Lekens mørke side trer frem. Et møte mellom to mennesker i lekens komplekse verden trigget frem en transformasjon. En transformasjon av viktige dimensjoner.

Derridas filosofiske praksis setter søkelys på de akademiske, filosofiske og vitenskapelige lovene og reglene som styrer våre forestillinger og forståelser. Utvikling er et begrep som lenge har vært en styrende "sannhet" for hvordan barns liv utarter seg og for hvordan pedagogikk skal utføres. En entydig sannhet er umulig, i følge Derrida (Steinnes, 2006). Utvikling har lenge vært en sannhet. En lov eller regel som pedagogisk praksis skal styres etter og som barns læring har blitt forstått ut i fra. Denne entydigheten knyttet til at det helt garantert er utvikling barn holder på med når de vokser opp, trigger en lyst i meg til å stille spørsmål tilbake til begrepet og begrepets sammenheng med læring og se om det kan finnes Andre svar på hva det er som skjer med barn når de er i læringsprosesser.

Med inspirasjon fra Derrida introduserer Jenny Steinnes begrepet transformasjon i sin doktorgradsavhandling, som et alternativ til utvikling (Steinnes, 2006). Hun skriver at også transformasjonsbegrepet fort kan havne innenfor en logikk- og fremtidsbasert tenkemåte, i den vestlige metafysikkens språk. I dette språket kan det få en funksjon som en opposisjon til noe, for eksempel som opposisjon til stagnasjon, og dermed bli satt i sammenheng med nettopp ord som utvikling og forbedring (ibid). Det er derimot en annerledes forståelse av begrepet Steinnes ønsker å fremme. Hun beskriver transformasjon som en plutselig hendelse, noe som er umulig å kontrollere og på mange måter veldig uforutsigbar. Det er ingen lineær

evolusjon det er snakk om. Forståelsen av transformasjon som noe spontant og uforutsigbart er noe ganske annet enn å plassere treåringens finmotorikk inn i skjemaet for forventede egenskaper. Begrepet går forbi etterspørselen etter kontroll og systematikk knyttet til barns læring, forbi muligheten til å erklære mål og midler på forhånd (Steinnes, 2006). Da gutten i fortellingen plutselig skiftet sinnsstemning, da vi begge transformerte både oss selv og hverandre i møte med dette ikke-forventede og ikke-planlagte, var dette noe som virkelig ikke kunne blitt forutsett. Likevel (eller kanskje nettopp derfor) var det noe viktig som skjedde. Det var noe viktig og noe som vi ble tvunget til å reagere på der og da. Noe vi ble nødt til å ta risikoen med å stå i.

In a discussion about ethical decisions, Derrida stresses that although ethical decisions are impossible, they can, for the very reason of their being ethical decisions, not wait.

(Biesta, 2001, s. 51)

Situasjonen krevde en etisk beslutning som jeg ikke på noen som helst måte kunne se for meg før situasjonen var der. Som pedagog og menneske og deltaker i denne transformasjonsprosessen var jeg nødt til å føle på dette, vakle meg frem, kjenne på hvordan jeg reagerte på denne usikkerheten. Beslutningene, vurderingene av situasjonen kunne ikke vente, de måtte tas her og med en eneste gang. Jeg ville aldri fått hjelp av retningslinjer for etikk i barnehagen i denne dypt etiske situasjonen. Hvis jeg trodde at de ville ”hjulpel” meg, hvis jeg trodde jeg kunne følge dem, da ville jeg derimot omskapt hendelsen til en uetisk hendelse. Utviklingsbegrepet er ikke dekkende nok for meg når jeg reflekterer over denne situasjonen i etterkant. Begrepet sier ikke nok. Jeg opplever transformasjon som et mer etisk begrep i denne sammenhengen.

Jeg under meg over om ikke transformasjon som begrep forteller noe *mer* fundamentalt om det å være menneske? At vi ikke starter på et nullpunkt og utvikler oss til noe bedre, men at vi hele tiden er i prosesser i vårt møte med verden. At det som skjedde i gutten og meg selv i dette møtet ikke er eksempler på hvordan fireåringer takler traumatiske opplevelser eller at dette barnet ikke mestrer lekens regler. Men at vi, når vi blir berørt, når vi møter noe, eller enda viktigere; noen, som er annerledes enn oss selv, da skjer det noe i oss. Noe som forandrer oss, og gjør at vi på en eller annen måte er annerledes enn før vi møtte dette eller denne Andre. Dette er ikke nødvendigvis en behagelig opplevelse, slik som læring blir fremstilt i et fremtidsrettet fornuftspråk. I dette språket, med kunnskapsinnhenting, innlæring og relæring fremstilles læring som noe enkelt og greit, som noe;

[...] let, attraktivt, spennende og [...] den ”helt nye form for læring”, hvor ”du ikke har brug for tidligere erfaring”, og hvor computer-baseret læring ikke ”volder deg problemer”.

(Biesta, 2009, s. 24)

Med utviklingsbegrepet som veileder kan kanskje en slik forestilling av læring som ikke ”volder deg problemer” virke uproblematisk. Du går fra et utviklingstrinn til det neste, når du har fullført det ene, er det bare å se seg om etter hvilke egenskaper som er de neste du skal lære. Med utviklingsbegrepet som veileder har jeg vanskelig for å skape rom for å se på læring som forstyrrelse, som noe som forstyrrer mine forestillinger og erfaringer. Utviklingsbegrepet gjør det vanskelig for meg å se på læring som et møte med annerledeshet, et møte med det eller den som er annerledes enn meg selv. En transformativ pedagogikk, skriver Steinnes (2006), fordrer at vi lar troen på muligheten for entydig mål og mening i vår pedagogiske praksis gå. Det krever kanskje også at vi ser på pedagogikk som en handling, en handling som overskrider alle tenkelige slutter (ibid). Skal vi forsøke å se på læring som transformasjon må vi kanskje akseptere at læring ikke er et simpelt begrep, at det ikke er mulig å presse det inn i en ”klar” eller ”presis” definisjon. Om vi skal se på læring som transformasjon, som noe plutselig og uforutsigbart må læring gå utover denne definisjonen, den må overskride kunnskapen vi har fra før. Vi transformeres gjennom våre møter med verden og blir til i disse møtene, men det går langt forbi vår evne å kontrollere hva disse transformasjonene skal bestå av. Vi kan ikke vite det på forhånd. Steinnes skriver at en slik transformativ pedagogikk, fordrer noen aspekter knyttet til våre tanker om hvilken rolle vi har som pedagoger (Steinnes, 2006). Det fordrer at vi ønsker velkommen til en pedagogikk som fortsatt har menneskelige verdier som inspirasjonskilde, men uten noen tro på å la disse bli en enkel løsning. Vi må akseptere et ansvar for vår pedagogikk; et ansvar for våre pedagogiske handlinger som aldri vil kunne finne svar i en ”naturlig” lov eller tatt for gitt ”sannhet”. Det kan være at barn ikke utvikler seg i det hele tatt. Det kan være at de transformeres. Ikke fra noe svakt til noe bedre, men til noe Annerledes. Tenk bare på Transformers; figurene som til stadighet er på besøk i barnehagen. Krigshelten blir aldri noe dårligere når den skifter form – den får bare andre og nye krefter.

Vi må åpne opp øynene for at læring kan være noe mer. Noe mer enn fornuft, noe mer enn logikk og årsak/virkning. Kanskje var det monstrositeten ved læringen til gutten i fortellingen som overtok kontrollen i situasjonen? Kanskje var det beistet som kom til syne, da vill latter gikk over i hysterisk gråt?

Fornuftens låste port – Bring beistet tilbake!

Dekonstruktivistisk arbeid vil alltid ha et snev av monstrositet over seg. Det er skremmende fordi det rører ved fornuften i oss, det vi tror vi har kontroll på. En dekonstruktivistisk inngang til læring og kunnskap vil uansett pirke borti de klare definisjonene og forklaringene vi har tilgjengelig, og det er dette som er den ”ekte” trusselen dekonstruksjon fremfører, sier Derrida (Smith, 2005). Derrida forsøker ikke å undergrave dekonstruksjonens monstrositet, monsteret gjør dekonstruksjonen levende gjennom å skremme, true og glemme til etablerte sannheter og ”riktige” forståelser. Dette monsteret blir kanskje enda mer fremtredende når det er læringsbegrepet som er under behandling. Det får kanskje et ekstra hode eller fire ekstra øyne, ettersom forståelsene vi har tilgjengelig for hva læring er ofte har denne fornuft- og kontrollbaserte tonen. Det er forståelser som preges av en satt og plassert fremtid og hvor logikk og rasjonalitet har det siste ordet. Det som skjer i barnet eller med barnet når det er i prosesser som rører dem, som de reagerer på, blir forsøkt satt ord på til den minste detalj og jo mer disse prosessene kan tolkes til å passe disse detaljene, desto ”bedre” er det. Desto høyere kvalitet er ”sikret”. I Meld. St. 24 (2012-2013) etterlyses det til og med mer av dette forsøket på å kontrollere prosessene som skjer i barnet;

[...] Videre foreslår utvalget tydeligere krav om progresjon i barns læring og utvikling. Utvalget er også opptatt av at barns utbytte i barnehagen tydeliggjøres, og foreslår at mål for basiskompetanse gjeninnføres, jf. rammeplanen fra 1996. Basiskompetanse ble i rammeplanen av 1996 definert som utvikling av sosial handlingsdyktighet og utvikling av språk- og kommunikasjonsevne i vid forstand.

(Meld. St. 24, 2012-2013, kap. 8.3.1)

Progresjonen (som er et meget fremtidsrettet og lineært begrep) skal gjøres tydeligere ved at en såkalt basiskunnskap skal defineres klarere. Jeg undrer meg over om en klarere og mer presis formulering av hvilke mål barnet aller helst skal nå frem til innen en viss tidsperiode inviterer noe monster inn i forståelsen av hva barns læring kan være. Er det plass til noe beist i en presis definisjon? Jeg opplever barns læreprosesser som veldig beistlige. Det er noe som skjer med dem i møte med noe rart, annerledes, når de reagerer på noe eller noen, som har dette litt villstyrlige, intense ved seg. Dette finner jeg ikke igjen i låste definisjoner. Dette finner jeg ikke igjen i fornuften.

Fornuften har lenge hatt en sterk posisjon i vitenskapen, pedagogikken og samfunnet generelt. Helt fra opplysningstiden, i møtet med naturvitenskapen og gjennom modernismen har fornuft og rasjonalitet vært a priori, kunnskap og fornuft har blitt prioritert som det viktigste for

mennesker og samfunnets velbefinnende. Dahlberg & Moss (2005) skriver at denne fornuften er objektiv, instrumentell, kalkulerende og totaliserende. Fornuften er vitenskapens tilgang til den såkalte ”sannheten” og synes å bli høyt verdsatt, både innenfor universitetet og akademia, men også innenfor pedagogikken. Menneskets fornuft blir kilden til vår kunnskap om verden i dette språket. Logikk, sikker kunnskap og naturvitenskapelige forståelser av menneskers væren finner vi også igjen i språket om læring. Det er ofte den kognitive, (liksom)forklarbare og etterprøvbare læringen det snakkes om, det som det er ”mulig” å måle, dokumentere og derfor kartlegge. Språkutvikling og matematikkompetanse har lenge blitt fremmet som ønskelige satsningsområder for kommunale barnehager. I Meld. St. 24 blir det for eksempel flere steder understreket viktigheten av språkutvikling i barnehagen:

Forskning har påvist en nær sammenheng mellom kognitiv, sosial og språklig utvikling og pekt på betydningen av tidlig innsats når barn har språklige forsinkelser eller språkvansker. Det er også påvist en sammenheng mellom barns tidlige språklige og kommunikative ferdigheter og utvikling av blant annet leseferdigheter. At barnehagen arbeider systematisk med språk, er et virkningsfullt tiltak for sosial utjevning.

(Meld. St. 24, 2012-2013)

Her ser vi hvordan den tidlige innsatsen på språklige ferdigheter og leseferdigheter kan redde både barnet selv og sosial utjevning. Dette er vi så heldige å ha fått ”påvist” fra forskningen. Hvor og på hvilken måte dette er påvist kan en undre seg over. I dette språket om læring antydes det også at hvis vi skal klare å utnytte den fulle effekten av denne læringen er det nødvendig med systematisk arbeid. Systematisk arbeid oversettes for meg til systematisk kartlegging av alle barns språkutvikling gjennom å bruke programmer og skjemaer hvor denne språkutviklingens mest heldige progresjon er behagelig definert for oss på forhånd. Selv når fagområder som kunst, kultur og kreativitet blir diskutert synes tonen i språket å vektlegge de ”fornuftige” sidene ved estetisk aktivitet, med det samme fremtidsrettede nytteperspektivet som mest fremtredende. I Rammeplanen står det blant annet:

Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna: [...] Utvikler elementær kunnskap om virkemidler, teknikk og form [...] Utvikler sin evne til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk [...].

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Dette trenger nødvendigvis ikke (men bør kanskje) leses som en kritikk av verken kartlegging eller språk- og matematikkfagområdene i seg selv, men jeg stiller meg undrende til denne

overvektleggingen av fornuft, normalitet og logikk. På den ene siden kan jeg forstå denne hangen til å systematisere, objektifisere og forenkle, spesielt når det kommer til barns væren og læreprosesser. Dette gjør jo alt innmari mye enklere å forholde seg til. Om pedagogikk gjøres til en enkel teknikk, hvisker vi ut det som gjør pedagogikk vanskelig, nemlig forskjeller og annerledeshet.

At gjøre pædagogik til en teknik vil, når alt kommer til alt, kræve en udhvisning af pluralitet, diversitet og forskellighed. Det kræver med andre ord en udhvisning af det, der gjør udannelse vanskelig.

(Biesta, 2009, s. 93)

Derrida kaller dette ønsket om å hviske ut vanskeligheter til og med et ekte menneskelig behov (Garrison, 2004). Visshet er beroligende, og han forstår behovet for å rømme fra angsten som er knyttet til uvisshet. Men likevel er det et falskt løfte, sier han, og dette er hvorfor jeg på den andre siden synes det er uforståelig at det er visshet og entydighet som frister mest når en tar del i barns væren og læreprosesser. Det er hele opplevelsen av uvisshet, merkverdigheter og vakling som trigger meg i møte med disse situasjonene. Det er det uforståeliges møte med mitt ønske om å få innsikt som gjør møtet med den Andre, med barnet, levende for meg. Visshet er det siste som slår meg som interessant. Likevel er det begjæret etter visshet som har styrt de tradisjonelle vitenskapelige og filosofiske strukturene, ønsket om å si noe om mennesket og verden som kan vise seg å bli entydig sant og i enighet med seg selv (Steinnes, 2006). Genistreken er bare å presentere dette "noe" som nettopp sant og entydig, som-om det er et "noe" med et fullt definerbart innhold. Derrida lar seg ikke lure av denne som-om -entydigheten og mener det er noe som skjuler seg i buskene. Det er ugler, eller difference, i mosen. Kanskje vi til og med støter på noen monstre? Ved hjelp av Derridas forståelse av the signified³⁴ skal jeg forsøke å beskrive hva dette innebærer.

Derrida har i sin dekonstruksjon av den vestlige metafysikken og logosentrismen vært opptatt av dette ønsket om "visshet" og forholdet mellom "sign", "the signifier" og "the signified"³⁵, et forhold som stiller spørsmål tilbake til fornuft, sannhet og entydighet. I metafysikkens teori om mening er mening tradisjonelt forstått som forholdet mellom et ord, "a sign" og et objekt

³⁴ Teorien om tegnet, "the sign", inngår i en større kontekst og er knyttet til diskusjonen om tale/skrift, hvor talen lenge har blitt prioritert over og hatt høyere status en skriften. Dette er en diskusjon Derrida har vært opptatt av, men som jeg av hensyn til plass ikke vil gå dypere inn på her. Det handler også om språkets tosidighet og aporia-glimtet, øyeblikkets magi. Se for eksempel Biesta (2001, s. 41) for en utdypende beskrivelse. Rent bokstavelig kan en se på Derridas ord "différance" som en stille demonstrasjon mot denne prioriteringen av talen, ettersom forskjellen fra det franske ordet "différence" (a i stedet for e) kun kan leses og ikke er hørbar i det muntlige språket.

³⁵ Jeg bruker her "sign" som tingen (i verden), "the signifier" som tegnet/lyden og "the signified" som begrepet/ideen, etter inspirasjon fra Jenny Steinnes' doktorgradsavhandling "Den andre skoleporten" (2006).

(Biesta, 2001, s. 41). I denne forståelsen er det mulig å sette likhetstegn mellom objektet og tegnet for objektet, det er en entydig korrespondanse mellom dem. Derridas forståelse av sign stiller kritiske spørsmål til metafysikkens meningsteori.

Dette er et språkperspektiv hvor Derrida har tatt utgangspunkt i Saussures teori om tegn og språk, og jeg vil ikke gjøre en detaljert analyse av disse meget kompliserte teoriene. Men jeg skal forsøke kort å gi et innblikk i Derridas inspirasjon og brytning med Saussures teorier.

Vi kan se for oss tre elementer ved menneskelig meningsdannelse, Tingen (i verden), Tegnet/lyden og Begrepet/ideen (Steinnes, 2006). Om vi tenker oss en bok er boken Tingen (the sign), Tegnet/lyden er den oppfattende lyden³⁶ av boka (the signifier) og Begrepet/ideen om hva en bok er (the signified) blir gjort til kjenne gjennom tegnet, i følge Saussure. Saussure skiller mellom lyd og skrift, hvor lyden blir prioritert over tegnet hva gjelder hvilken av disse som stemmer mest overens med ideen, eller konseptet (ibid). Her blir altså ideen hovedpersonen, og hos Derrida hviler dette på den oppfatningen han kritiserer, om ideen som presence, som ”tilstedeværelse uten indre spenningsforhold” (Steinnes, 2006, s. 55). For at en slik tilstedeværelse i det hele tatt skal være mulig, for at the signified er opprinnelsen av og med sikkerhet er en representasjon for the signifier, må den i følge Derrida basere seg på en transcendental signified (Biesta, 2001). Dette er en signified som selv er unsigned og urepresentert, og det er dette som blottlegger den transcendentale signified sin logosentriske karakter.

As Derrida reminds us, ”I have identified logocentrism and the metaphysics of presence as the exigent, powerful, systematic, and irrepressible desire for such a signified.”

(Biesta, 2001, s. 41)

Det er dette tilstedeværende tilkjennegitte (the signified) som tradisjonelt har blitt fremstilt som det som er mest ekte, objektivt, endelig og sant, og det er selve fremstillingen av at denne entydigheten og objektiviteten er mulig Derrida dekonstruerer, og som han selv sier; har identifisert. Han har identifisert den totale umuligheten av å artikulere noe som helst som rent, uforurenset og selv-presenterende (Biesta, 2001). Den totale umuligheten av en unsigned signified. For hvis det nettopp er slik, at det originale, tingen selv, er et sign, en Ting, da følger en konsekvens som sier at til og med den første handlingen eller forsøke på

³⁶ Lyden vi hører.

signification, eller signifikasjon, ikke er en signifikasjon av en original, men av noe som allerede er signified (ibid), "the thing itself is a sign". Dette problematiserer for eksempel et helhetlig læringssyn, som jeg har diskutert tidligere i denne delen av oppgaven. Selve ideen om denne helhetligheten er problematisk i seg selv. Hvis vi ser for oss læring som et sign, vil ethvert forsøk på en signifikasjon av læring, ethvert forsøk på å feste en enhetlig, klar definisjon (uansett hvor vid og bred den måtte være), ikke kunne i en original forståelse av begrepet, en slags "læringens opprinnelse". Derrida anerkjenner at det ikke finnes noen slik enkel transcendental signified som sikrer at ordene vi bruker kan referere til noen slike originaler. Både Derrida og Saussure vedkjenner at det må finnes noe mer som får betydning for menneskers meningsdannelse. Dette "mer" er i begge tilfeller det de kaller språkets differanse og som er selve forutsetningen for denne meningsdannelsen (Steinnes, 2006). Derrida forkaster ideen om at språk kun er en navngivingsprosess, at språk handler om å feste ord til ting. Det dreier seg også om en "play of differences" i og mellom språket, som avskriver en nostalgisk søken etter et senter, et opphav, en begynnelse. Det handler om at begrepsdannelse foregår rundt en grunnleggende differanse, eller freeplay³⁷. Derridas begrep difference³⁸ Dette freeplay er på mange måter det motsatte av metafysikkens tilkjennegjorte tilstedeværelse.

Freeplay is the disruption of presence. The presence of an element is always a signifying and substitutive reference inscribed in a system of differences and the movement of a chain. Freeplay is always an interplay of absence and presence, but if it is to be radically conceived freeplay must be conceived of before the alternative of presence and absence; being must be conceived of as presence and absence beginning with the possibility of freeplay and not the other way around.

(Derrida, i: Hans, 1979, s. 811)

Freeplay er altså avbrudd fra tilstedeværelse, men det er ikke bare fravær heller. Det foregår også et slags indre spill i og mellom både tilstedeværelse og fravær. Hans (1979) påpeker at Derrida verdsetter fraværet fremfor tilstedeværelsen, men forklarer at Derrida forstår freeplay som verken tilstedeværelse eller fravær, det er en bevegelse, et spill eller en splittelse. Et begrep, som læring, kan ikke ha et enhetlig innhold, men det kan heller ikke gi mening uten den materielle siden ved begrepet, det Steinnes (2006) beskriver som de konkrete objektene

³⁷ Hentet fra artikkelen Derrida and Freeplay av Hans, 1979. Jeg finner ingen god norsk oversettelse for dette begrepet og velger derfor å la det stå.

³⁸ Som i det franske språket er en utbytting av bokstaven e med bokstaven a – Differènce og differånce, og forskjellen er kun synlig i det skriftlige, muntlig høres ingen forskjell. Dette kan også sees på som en indirekte rekking av tunge til den vestlige tradisjonen av å verdsette tale over skrift.

eller erfaringene i verden. For Derrida er ren sanseerfaring like umulig som rene ideer. Begreper har altså en dobbeltsidighet, de preges av to kilder til meningsdannelse som ikke kan sammenfattes til en.

Splittelsen, differansen, kan dermed identifiseres både inne i begrepet og mellom begrepene. Inne i begrepet erstatter differansen den oppfatning at renhet, helhet og entydighet er mulig. Utenfor begrepet, mellom begrepene, erstatter differansen en opposisjonstenkning basert på preferanser.

(Steinnes, 2006, s. 57)

Det er denne dobbeltsidigheten, differansen eller freeplay Derrida oppfordrer oss til å være på søken etter. Dette kan forstå slik at vi må ta inn over oss de teoriene, de erfaringene og de forståelsene om læring vi har tilgjengelig i dag. Disse skal ikke nødvendigvis avskaffes helt selv om de opererer innenfor metafysikkens forståelse av presence, tilstedeværelse. Det vi må være på vakt mot, er den som-om-entydigheten slike teorier presenterer, som-om det finnes en totalforklaring på hva læring er. Vi må finne differansen eller monsteret som disse teoriene prøver å skjule. Det er denne letingen dekonstruksjonen og dekonstruktivistisk praksis kan hjelpe oss med. Steinnes referer til Derrida og skriver at vi har en plikt som offentlig ansatte pedagoger til å undersøke og se nærmere på menings- og maktstrukturene ”som til enhver tid gjør seg gjeldende både internt i faget pedagogikk og fra mer eksterne interesser” (Steinnes, 2006, s. 60). Vi har en etisk og politisk plikt til å tørre og se på baksiden av månen, en plikt til å våge og hilse på monsteret dekonstruksjon lokker frem.

Derrida ser på en aktiv involvering fra studenter som dekonstruktivistisk praksis og viser hvordan slik involvering er et eksempel på monsteret, trusselen, i dekonstruksjon (Smith, 2005).

If this work seems threatening to them, this is because it isn't simply eccentric or strange, inkomprehensible or exotic (which would allow them to dispose it easily), but as I myself hope, and as they believe more than they admit, competent, rigorously argued, and carrying conviction in its re-examination of the fundamental norms and premises of a number of dominant discourses.

(Derrida, i: Smith, 2005, s. 9)

Jeg forstår barns uttrykk for sin livsverden på samme måte. Barn fremfører den samme trusselen mot normer og dominerende holdninger gjennom aldri å passe inn i et program eller en metode som er forhåndsbestemt og alltid allerede ferdig definert. Dette kan være skremmende, som et monster. Hva slags monster er Derrida, spør Smith (2005), og skriver videre at det er ikke akkurat et vennlig monster, men et monster med dypt bekræftende,

positive begjær. Dekonstruktive praksiser kan skremme, fordi de utfordrer og stiller spørsmål. Det er likevel en bekreftende skremsel, fordi den oppfordrer oss til å tenke, tenke igjen og forsøke å se på nytt. Det er denne type monstrositet jeg opplever når barn (kanskje) er i læreprosesser. Jeg tror læring trenger noe mer enn fornuft og kunnskap, noe som går utover disse. Et fornuftig rom er et rom hvor det er umulig å bli til. Biesta skriver at denne letingen etter en fast essens, etter menneskets substans, hindrer oss i å spørre hvor mennesker som unikt individ blir til (Biesta, 2009).

Min diskusjon af objektive rum har vist, at ingen – ingen – bliver til, når rummet hvori man bliver til, kun kan forvise subjektet til en bestemt, fastlagt position, til et punkt på et kort.

(Biesta, 2009, s. 59)

Søken etter den enhetlige og sanne signified hindrer en søken etter differànce, hindrer subjektets mulighet til å bli til. Om barnehagen blir et rom hvis hovedformål er å føre barnet til en bestemt, fastlagt posisjon, til et ”ideal” fremstilt i et fornuftig kartleggingsskjema, da er både ansvar og etikk hvisket ut fra det pedagogiske prosjektet. Pedagogikken trenger noe mer. Egèa-Kuehne (2004) skriver at tanken krever både prinsipp om fornuft og det som går utover prinsippet om fornuft. Fornuften er ikke nok i seg selv, vi trenger også noe Annet. Det er i dette Andre jeg opplever at galskapen befinner seg, det er der den ligger på lur. Dette Andre både ser jeg, hører jeg, føler jeg og deltar jeg i hver gang jeg møter barna i barnehagen. Det kan være å oppleve at gulrøtter faktisk kan male, å møte blikket til Henriette som forteller meg at voksne ikke kan vite hva et løfte egentlig er, fordi de holder dem jo aldri eller å henge opp ned i turnstanga og se rett inn i øynene til Mari som også henger opp ned, hvor vi begge virker forundret over hvor rart det er å se hverandre på denne måten. Jeg ønsker at pedagoger som er i møte med barns læreprosesser åpner opp for dette ”mer” enn logikk og fornuftige forklaringer på det som skjer. Kanskje må vi, som Morris (2004) oppfordrer oss til, være åpne for ”these quirky ways of living a life”. For meg er det disse Andre måtene å leve og være på som skaper engasjementet i meg og som gjør det pedagogiske prosjektet (u)mulig og derfor spennende. Utdanning og arbeid innenfor utdanningsinstitusjoner er en etisk praksis, og Garrison (2004) skriver at slike etiske relasjoner nettopp begynner med respekt for dette spesielle, merkverdige, selv når det er uforståelig, fordi det handler om andre menneskers væren.

Men for at pedagoger skal klare å forsøke å inneha denne åpenheten mot det og den Andre, fordrer det også en åpenhet og fryktløshet hva gjelder galskapen som finnes i oss selv (Morris, 2004, s. 51). Som monsteret, kan dette også skremme. Det kan være skremmende å stå i en situasjon hvor du merker at du mister deg selv, hvor du opplever at du har overgitt kontrollen over deg selv til dette ”mer”, dette Andre. Fornuft og normalitet beskytter oss fra denne frykten. Modernismen har lenge tatt på seg oppgaven å beskytte oss fra dette. Garrison (2004) skriver at modernismen har en forestilling om at fremgang skjer automatisk, om vi kan klare å mestre naturen. Overført til sosialvitenskapen betyr dette å mestre menneskelig natur, og fornuften blir verktøyet for å få til dette (ibid). Men med tilbakeblikk på Derridas umulige signified, går selve ideen om en fast og entydig essens til grunne. Og hvis det ikke finnes noen fast essens, da finnes det heller ingen fast menneskelig essens (Garrison, 2004, s. 105), slik fornuften vil ha det til.

[...] reason tends to be totalizing; it tends to deny, repress, and violate 'otherness', difference, and uniqueness as deviations from the norm.

(Garrison, 2004, s. 98)

For med fornuften kommer også tanken om normalen, det normale barnet. Derrida utfordrer alle slike normer ved å stille kritisk bekymring til hva det er som strukturerer disse (ibid). Jeg opplever normalisering og naturalisering som forsøk på å begrense hva det vil si å være menneske, hva det vil si å lære. Normen åpner ikke opp for forskjellighet og annerledeshet. Vi må være årvåkne for hva det er som strukturerer denne begrensningen.

Jeg mener dog, at det at lade spørsmålet om menneskets menneskelighet stå radikalt åpent, og lade det besvare igen og igjen, kan hjelpe os til at forblive årvågne.

(Biesta, 2009, s. 138)

Jeg ønsker å være årvåken, jeg vil ikke være likegyldig til slike strukturer som former hvilke forestillinger vi har om hva et barn er, hva læring er. Det blir vanskelig for meg å stille meg likegyldig til en norm på dette grunnlaget, kanskje nettopp fordi det i normer ikke er plass til noen form for galskap.

The concept of madness, quite simply, is solidified during the era of the metaphysics of a proper subjectivity.

(Derrida, i: Morris, 2004, s. 53)

Galskapen har rett og slett størknet i denne slutt-orienterte fornuftbaserte tanken om mennesket, den har størknet i søken etter det normale. Læringspråket har konstruert en tydelig normal gjennom sine utviklingstrinn og forventede egenskaper. Og det har konstruert et helt merkelig barn. Det er et barn som aller helst skal være så normalt som overhode mulig. Det er så normalt at det nesten blir overnormalt på et vis. For meg er det en merkelig retning å gå når jeg møter det jeg møter hver dag i arbeidet som førskolelærer. For meg er det også en voldsom, nesten voldelig reduisering av barnet. En voldelig reduisering av barns læring og en voldelig reduisering av barns væren. Heller enn å la seg forføre av denne normaliteten vil jeg, som Morris (2004), oppfordre til å la galskap, beist og monstre entre pedagogers arbeid og være mer åpen for (u)mulighetene ved å være og lære annerledes.

Beasts, however, can fly up to the sky, beasts can travel inward, beasts can growl and beasts can produce great work of arts, beasts can talk about voluptuousness. [...] Beasts can be poets. [...] Call back the beast.

(Morris, 2004, s. 56)

AVSLUTNING – Læring som kommer

Jeg og en gutt på tre år sitter i sandkassa og bygger på et slott. Vi jobber dypt konsentrert en god stund, på hver vår side av slottet. Av og til stopper vi opp, ser hvordan det står til på den andres side, diskuterer videre konstruksjon og arkitektur, før vi fortsetter arbeidet. Når vi til slutt sier oss fornøyd med resultatet, begynner pyntingen. Han finner en ståltråd som er surret inn i seg selv, og stikker den ned i toppen av tårnet. Jeg synes det ser stilig ut, men synes også at den trenger noe mer. Jeg finner en kongle ved siden av meg og spør han om vi skal bruke konglen som flagg, han sier ja. Jeg skal til å plassere konglen ytterst på ståltråden. Det ser virkelig ut som en helt umulig konstruksjon at den skal klare å bli liggende oppå den tynne ståltråden. ”Men det går ikke an”, sier gutten. Jeg legger den der likevel, og som ved et mirakel blir den liggende. Både jeg og gutten virker like forundret og overrasket. Det føles som vi har trosset naturlovene på et vis. Vi har trosset grensene for det som er mulig. Vi har gjort det umulige! Blikkene våre møtes i umulighetens virkeliggjøring og ankomst. Tiden står stille.

I denne oppgaven har jeg latt meg inspirere av Jacques Derrida i møte med læringsbegrepet i barnehagen. Jeg har forsøkt å få øye på hvilke muligheter denne dialogen kan skape. Å skrive om Derrida er umulig på flere måter, skriver Biesta (2001). Jeg har forsøkt likevel. Med utgangspunkt i dekonstruksjon og noen andre av hans perspektiver har jeg altså forsøkt meg på det umulige. Omfanget av Derridas arbeider er massivt og enormt stort, og i en relativt liten oppgave som denne kan en vanskelig gi innblikk i alle sidene ved hans arbeid. Jeg er ikke så sikker på om det hadde vært mulig i en relativt stor oppgave heller. Det har uansett ikke vært ønsket mitt med denne oppgaven. Jeg har latt meg inspirere av (u)mulighetene som har vist seg for meg når jeg har lest om dekonstruksjon, om ansvar og om galskap. Dekonstruksjon er, i motsetning til hva en rekke Derrida-kritikere har hevdet, ingen negativ, ødeleggende ”metode” eller teknikk. Dekonstruksjon er en bekreftende respons på et kall, det er en bekreftelse av annerledeshet og av det vi ikke kan forutse. Dekonstruksjonens møte med læringsbegrepet åpnet opp for meg. Det åpnet opp et begrep jeg lenge har oppfattet som meget lukket, i form av låste definisjoner som impliserer at en begripelse av fremtiden er mulig. Biesta (2001) skriver at dekonstruksjon ikke bare er en bekreftelse av det som allerede eksisterer og som på grunn av dette er identifisert, men det er også en bekreftelse av det som er uforutsigbart i dag, av det som går utover og forbi horisonten av det Samme. Dette gav meg

en mulighet til å ta utgangspunkt i læringsteorier og forståelser av læring som eksisterer i dag, som vi har for hånden. Men dekonstruksjon tillot meg også (eller kanskje den tvang meg til) å gå utover disse og således la de gå, på et vis. Det er dette som er det umulige. Derrida har flere steder presisert at det umulige ikke er det som er umulig å gjøre, men det som er umulig å forutse at er mulig å gjøre. Jeg kunne ha skrevet en oppgave om læring i barnehagen med det mål for øye at jeg skulle redegjøre for ulike teorier. Jeg kunne skrevet en oppgave der jeg selv forsøke å utvikle en ny læringsteori. Jeg kunne skrevet en oppgave med empiri, observasjoner eller intervjuer som ville bekrefte teorien jeg tok utgangspunkt i. Men for meg ville dette vært en forutsigbar oppgave, en oppgave hvor jeg kunne skrive avslutningen først. Valget jeg tok med å være i en dialog med Derrida og også å se nærmere på læring har gjort at jeg ennå ikke føler det er på sin plass med en avslutning i det hele tatt. Det føles litt malplassert å kalle det en avslutning, kanskje er det mer presist å kalle det en ny begynnelse, en begynnelse på en videre reise i læringsbegrepet. En reise som, på samme måte som denne oppgaven, ikke har et avklart og bestemt ankomststed. Hvis jeg visste på forhånd nøyaktig hvilke refleksjoner rundt læring denne oppgaven skulle ende opp i, da hadde det ikke vært noe poeng for meg å begynne på reisen i det hele tatt. Selv om nettopp dette har vært vanskelig, selv om det har vært vanskelig å tenke læring på nytt, og jeg ikke latt dette stoppe meg, jeg har i stedet valgt å fortsette. Av og til har jeg vært så skremt at jeg har lurt på hvorfor. For arbeidet med denne oppgaven har på mange måter innebåret en slags frykt. En frykt for å stå i noe helt ukjent, en frykt for ikke å vite på forhånd hva denne oppgaven skal bli. Det er sjelden denne oppgaven har beroliget meg, på noen som helst måte. Derrida ser på denne frykten som nødvendig når en skal forsøke å tenke noe på nytt, tenke politisk:

In order to think or do something political, you do not have to be reassured. On the contrary, you have to be anxious, and sometimes scared by the task which is in front of you.

(Derrida, i: Biesta & Egâea-Kuehne, 2001, s. 180)

Umuligheten ved å skrive denne oppgaven er det jeg har fryktet underveis, men det har vært en nødvendig umulighet, for det er også den som har gjort meg fryktløs. Denne fryktløsheten innebærer en åpenhet mot det en ikke forstår, og dette beskriver godt mitt møte med denne oppgaven og Derrida. Jeg vil presisere at målet mitt heller ikke har vært å prøve og forklare Derrida. Det tror jeg i seg selv ikke er mulig. Men denne umuligheten åpner også opp muligheter. Tekstene hans har på ingen måte vært lett tilgjengelige for meg, men det vanskelige ved dem har ikke fått meg til å ville støte dem fra meg. Det vanskelige har forført

meg. Det vanskelige har gjort at jeg har ønsket å fortsette. Kanskje er derfor det har skjedd så masse mens jeg har forsøkt. Oppgaven har gjort mye med meg.

Og forresten, når jeg bare gjør det som er mulig for meg, gjør jeg ingenting, jeg avgjør ingenting, jeg lar det utvikle seg til et program for det som er mulig.

(Derrida, i: Agora, 2005, s. 39)

Kanskje er det ikke denne oppgaven mulig. Men den er i hvert fall ikke et program, en skjematisk eller en teknikk. Det har vært viktig for meg. Jeg har forsøkt å se nærmere på noen ulike diskurser og ”sannheter” som preger vår forståelse av læring og pedagogikk uten å ta disse for gitt. Samtidig har jeg undret meg over hva læring kan bli, om læring kan være noe annet eller noe ”mer” enn disse forståelsene. Derrida har uttalt at dekonstruksjon innebærer at en gjør flere bevegelser på en gang, at man skriver med begge hender og med mer enn ett uttrykk eller språk (Derrida, i: Agora, 2005). Jeg kan ikke skrive om eller med Derrida ved å bruke et entydig språk. Formen på denne oppgaven er et resultat av dette. Selve oppsettet strider i mot en tradisjonell, systematisk akademisk oppgave. Metoden er heller ingen metode.

[..] vitenskapen skal sikre sin eksistens ved å hold seg til stringent logisk tenkning uttrykt i et klart entydig språk.

(Steinnes, 2006, s. 38)

Dette er ikke en oppgave som er på jakt etter en sannhet basert på produksjon av håndgripelige utfall eller resultater, gjennom en objektiv metode (Trifonas, 2004, s. 31). Dekonstruksjon som inngang gjør dette uoverkommelig, og dette opplever jeg at gjør prosjektet interessant. Dekonstruksjon verken er eller kan bli omdannet til en metode, skriver Derrida (i: Agora, 2005, s. 8). Dette fordrer en annerledes vinkling og argumentasjon i teksten, enn det en tradisjonell akademisk oppgave muligens forlanger. Eller forventer. Når en opplever noe som en ikke forventer er det fort gjort å bli skremt. Oppgaven vil kanskje smake litt rart. Jeg kan bare håpe på at det er en smak som er nysgjerrig i sitt vesen (Derrida, 1996, s. 192). Språket jeg fører havner kanskje også utenfor den tradisjonelle forståelsen av hva vitenskap er eller skal være. De små praksisfortellingene som kommer til syne i løpet av teksten er ikke resultatet av systematisk utførte observasjoner eller datainnsamling og transkribering. De er fortellinger som har kommet til meg, fortellinger jeg ikke engang har skrevet ned, men som har kommet til meg og festet seg i hjertet mitt på ulike måter. Jeg hevder ikke at eksemplene jeg fremfører er en entydig representasjon av noen virkelighet eller et helhetlig bilde av noen ”riktig” pedagogikk. Å mene dette, og samtidig våge seg på å bruke

Derridas perspektiver i refleksjonen, ville i mine øyne vært et hån, eller misbruk av han og hans arbeider. ”Nei, det er ikke slik at språket er på den ene siden og virkeligheten på den andre” (Derrida, i: Agora, 2005, s. 23). Likevel må vi skrive. Vi må ta denne risikoen med å forsøke å presentere noen synspunkter og refleksjoner. Dette er en forpliktelse og et ansvar vi har, sier Derrida, et ansvar som ikke kan vente. Jeg kan ikke vente! Jeg kan ikke vente med å gjen-tenke læringsbegrepet. Jeg kan ikke vente med å gi et innblikk i hva det er med pedagogikk som inspirerer meg. Jeg kan ikke vente med å se, lese og forstå på nytt det jeg tidligere har sett, lest og forstått en første gang. Men denne forpliktelsen gir meg ingen garanti for at jeg kommer meg på høyden med tingenes kompleksitet. En slik garanti finnes aldri.

Det finnes aldri noen garanti, noen normer som beskytter eller sikrer mot en risiko tatt på denne måten.

(Derrida, i: Agora, 2005, s. 26)

Det er en slik sikkerhet jeg opplever at utviklingspsykologien, modernismen og det jeg har valgt å kalle læringsdiskursen later som-om de kan gi oss, og derfor har trigget meg til å se hvordan deres språk, teorier og forståelser gir uttrykk for denne (liksom)sikkerheten. Uansett om de presenterer en kort og detaljrik definisjon på hva læring er, med utviklingsstadier eller forventede egenskaper som retningslinjer. Eller om definisjonen av læring er utvidet til å romme både det ene og det andre, et bredt og helhetlig læringssyn, rammes begge diskursene av å representere et syn på læring med normalidealer og en låst fremtid. Jeg savner noe i disse definisjonene, i dette språket. Jeg savner det ukalkulerbare, det beistlige og det usikre ved barns læreprosesser. Jeg savner en åpenhet mot den Andre. Dette savnet har jeg fått mulighet til å sette ord på i samtale med Derrida. Han er alltid på søken etter annerledesheten i ulike kontekster og situasjoner, det er denne annerledesheten som destabiliserer det som kan virke stabilt ved dominerende diskurser. Dialogen med Derrida har fått meg til å sette ord på dette Andre, dette ”mer” som jeg selv opplever når jeg ser, opplever eller deltar i det som kanskje er barns læreprosesser. Derrida er opptatt av denne Andre som det den er, Annen. Den andre som er underveis, som jeg venter på og ønsker å åpne meg for. Når jeg venter på noen til de kommer, åpner jeg meg for erfaringer. En slik erfaring er erfaringen av det umulige, og det er erfaringen av det umulige som gjør erfaringen mulig. For den Andre som kommer er en hendelse som overskrider kalkulering, regler og programmer.

I tillegg til at Derrida har hjulpet meg til å sette ord på dette, har han også invitert meg til å gjenoppleve barns læring i barnehagen. I løpet av arbeidet med masteroppgaven dette semesteret, har jeg jobbet i barnehagen en dag i uka. Denne dagen har blitt rikere i møte med Derridas perspektiver. Det er som om jeg ser læring på nytt. Jeg legger konglen oppå ståltråden.

Når jeg nå går inn dørene til barnehagen opplever jeg at jeg har tatt turen gjennom jordtunnelen, som Alice ramler ned i før hun entrer Eventyrland. Det er som å komme ut på den andre siden som Alice kommer til når hun stiger ut av tunnelen. Alle farger blir klarere, alle uttrykk blir tydeligere, alle følelser blir sterkere, alle menneskene blir mer interessante, alle blikk blir mer intense og alle rom blir mer innbydende i lys av barnas væren, fortellinger og fantasi. Denne verdenen har blitt et mer spennende sted å være. Fylt av galskap, fantasteri, kjærlighet, hat, lyd, stemmer, voldsomhet og magi. Det er et galskapens rom i ordets aller mest interessante betydning. Derrida har fått meg til å undre meg over om læring kan handle om galskap og monstrositet. Om læring kan være å la seg berøre av den Andres annerledeshet, om det kan være møter med det som er ubehagelig, det som forstyrrer. For hvis læring ”bare” er det som er mulig at det er, hvis det bare er det som synes mulig at det er i dag, da kommer det ingenting (Derrida, i: Agora, 2005). Da kommer ingen læring. Derrida diskuterer konseptet om demokrati som noe som ”remains to be invented. Every day. At least” (Derrida, i: Egèa-Kuehne, 2001, s. 191). Jeg tror det samme gjelder for læring. Vi må finne opp, eller gjenoppfinne begrepet hele tiden. Dette er mitt forsøk. En slik læring-som kommer fordrer en åpenhet mot fremtiden. For hvis en kunne se inn i fremtiden, sier Derrida, hvis en kunne regne med noe som helst, ville en ikke hatt noe å vente på.

[..] hvis en kunne *regne* med det som kommer, ville håpet bare være en programmert kalkyle. Man ville se inn i fremtiden, men hadde ikke noen eller noe å vente på. Rett uten rettferdighet. Man ville ikke invitere noen lenger, verken kropp eller sjel, man ville ikke få besøk mer, og ville ikke engang tenke på å se. Å se noen komme.

(Derrida, 1996, s. 192)

Om jeg kun tar utgangspunkt i allerede etablerte læringsteorier, uten å forsøke å gå på baksiden og forbi disse, da låser jeg porten. Da låser jeg porten for en mulig ankomst. Da låser jeg porten for læring som kommer. Jeg ønsker heller å oppfordre til å åpne den opp. Åpne opp for det som er litt forstyrret, litt hemmelig, det litt forskrudde. Jeg vil oppfordre til å se læring danse.

“Do you think I’ve gone round the bend?”, asked Alice.
“I’m afraid so. You’re mad, bonkers, completely off your head. But I’ll tell you a secret. All the best people are”, The Mad Hatter answered.
“But I don’t want to go among mad people,” Alice remarked.
“Oh, you can’t help that,” said the Cat: *“we’re all mad here. I’m mad. You’re mad.”*
“How do you know I’m mad?” said Alice.
“You must be,” said the Cat, *or you wouldn’t have come here.”*

Det er mulig at denne oppgaven er et lite snev av galskap, hvor fornuft og rasjonalitet har blitt trukket ned fra sin trone og ikke blitt tråkket på, men stilt spørsmål til. Det er mulig den er litt forskrudd. Jeg har forsøkt å stille spørsmål tilbake til dette begjæret etter kontroll, system og skjemaer for barns læring. Jeg opplever at det ligger et stort monster inne i denne kontrollen, disse systemene og skjemaene som pruster og peser og bare venter på å få slippe ut. Jeg tror dette monsteret er dette ”mer” jeg har savnet i språket om læring. Jeg tror monsteret rommer det dypt etiske pedagogiske ansvaret, det ubestemmelige ved beslutninger og det uberegnelige ved menneskelige relasjoner. Kanskje har monsteret nå fått mulighet til å stikke ut i hvert fall ett av sine hoder og gleset litt til fremtidsrettede og mangelinteresserte definisjoner av læring. Jeg må kanskje også, som Alice, være litt gal selv, for at jeg i det hele tatt har kommet hit. Hit, til ”the dark side of the moon”.

*The lunatic is in my head.
The lunatic is in my head.
You raise the blade, you make the change.
You re-arrange me 'til I'm sane.
You lock the door
And throw away the key.
There's someone in my head but it's not me.*

*And if the cloud bursts, thunder in your ear
You shout and no one seems to hear.
And if the band you're in starts playing different tunes
I'll see you on the dark side of the moon.*

(Pink Floyd, “Brain Damage”)

REFERANSELISTE

- Biesta, Gert. (2001). "Preparing for the incalculable": deconstruction, justice, and the question of education. In G. Biesta & D. Egêa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education* (pp. 151). London: Routledge.
- Biesta, Gert. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert, & Egêa-Kuehne, Denise. (2001). Opening: Derrida & education. In G. Biesta & D. Egêa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education* (pp. xii, 251). London: Routledge.
- Biesta, Gert J. J., & Peters, Michael. (2009). *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: P. Lang.
- Biesta, Gert J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, trans. M. Schneekloth. København: Unge Pædagoger.
- Burman, Erica. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla, & Moss, Peter. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Derrida, Jacques. (2005). Brev til en japansk venn. In F. Helland & R. B. Myklebust (Eds), *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon, nr. 1-2*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Derrida, Jacques. (1984). "Deconstruction and the Other. An interview with Jacques Derrida". In R. Kearney (ed.), *Dialouges with Contemproary Continental Thinkers*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, Jacques & Montefiore, Alan. (2001). "Talking liberties". In G. Biesta & D. Egêa-Kuehne (Eds), *Derrida & Education*. New York: Routledge.
- Derrida, Jacques. (1991). Letter to a Japanese Friend, trans. D. Wood & A. Benjamin. In P. Kamuf (Ed) *A Derrida Reader: Between the Blinds*. New York: Columbia University Press.
- Derrida, Jacques. (1996). *Marx' spøkelser. Gjeldsstaten, sorgarbeidet og Den nye internasjonale*. Trans. K. Gundersen. Oslo: Pax Forlag AS.
- Derrida, Jacques. (1981). *Positions*. Trans. A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.
- Edgoose, Julian. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. Biesta & D. Egêa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education* (pp. 151). London: Routledge.
- Egêa-Kuehne, Denise. (2004). The Teaching of Philosophy: Renewed rights and responsibilities. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education*. Oxford: Blackwell

- Garrison, Jim. (2004). Dewey, Derrida, and 'the Double Bind'. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education - Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford: Blackwell.
- Smeyers, Paul. (2006). The relevance of irrelevant research; the irrelevance of relevant research. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- Smith, K. A., James. (2005). *Jacques Derrida. Live Theory*. New York: Continuum.
- Sokoloff, William, W. (2005). Between Justice and Legality: Derrida on Decision. In: *Political Research Quarterly*, Vol. 58, Nr. 2. Utah: Sage Publications, Inc.
- Spire, Antonie, & Derrida, Jacques (2005). "Den andre er skjult fordi han er annerledes". Intervju. In F. Helland & R. B. Myklebust (Eds), *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon, nr. 1-2*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Trifonas, Peter, P. (2000). *The Ethics of Writing. Derrida, Deconstruction, and Pedagogy*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Jackson, Alecia Youngblood, & Mazzei, Lisa A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Stortingsmelding nr. 16. ...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Stortingsmelding nr. 24. Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lather, Patti. (2004). Applied Derrida: (Mis)Reading the work of mourning in educational research. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education - Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford: Blackwell.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morris, Maria. (2004). Archiving Derrida. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education - Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford: Blackwell.
- Simons, Maarten, & Masschelein, Jan. (2009). From Schools to Learning Enviroments: The Dark Side of Being Exceptional. In R. Cigman & A. Davis (Eds.), *New Philosophies of Learning*. London: Wiley-Blackwell.
- Smith, James K. A. (2005). *Jacques Derrida: live theory*. New York: Continuum.

Steinnes, Jenny Elise. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver* (Vol. 2006:105). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Trifonas, Peter Pericles. (2004). Introduction. Derrida and the Philosophy of Education. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education - Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford: Blackwell.