

Trine Lund Tverå

## Den verdifulle læringen.

“- Yes, yes. And yes...”

- Jacques Derrida

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim, desember 2017

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning  
& Norges Teknisk-naturvitenskapelig universitet.

Institutt for pedagogikk og livslang læring.





### **For-ord:**

Jeg har aldri skrevet et forord før. Et *for*-ord som er skrevet etter oppgavens slutt. Som på mange måter også blir et etter-ord.

Et for-etter-ord.

Denne oppgaven har på flere plan vært en stor utfordring.

Jeg har aldri skrevet en så stor tekst, lest så vanskelige tekster og tenkt så uklare tanker.

Jeg har aldri utfordret, og på samme tid lekt meg, så mye med egen tekst før denne prosessen startet.

Jeg har før vi begynner, men etter jeg er ferdig lyst til å takke noen som har hjulpet meg i denne skriveprosessen.

Takk til Rina Bergbyson for alle filosofi-kaffekoppene og spennende diskusjoner. Du ga meg troen på at jeg kunne gjøre dette alt før jeg begynte. Takk til Espen Hektoen for at du leste gjennom og kom med tilbakemeldinger på teksten min. Jeg vil også takke for alle gangene du viste interesse og spurte hvordan det gikk, det har god effekt på motivasjonen å vite at noen er interessert i hva jeg har holdt på med. Takk til veilederen min Kjetil Steinsholt for gode og raske tilbakemeldinger, for interesse for prosjektet og gode litteraturtips. Det er godt å vite at en har noen i hjørnet sitt.

Den største takken er til Andreas. For at du har gitt meg rom til å gjennomføre dette studiet og for å skrive denne oppgaven. Takk for alle de gangene du kom med en kaffekopp og gode ord når jeg trengte det. Takk for at du er så tålmodig og prøver og forså når ingenting gir mening.

Til slutt, og fordi denne teksten tillater det, vil jeg takke Jacques Derrida. Ingen har noen gang utfordret meg slik du har gjort gjennom dine tekster. Ingen har fått meg til å tvile på mine sannheter i så stor grad og ingen har presset meg til å ville forstå mer.

Til Sigurd og Harald - nå er jeg endelig ferdig med leksene mine.

*Alt er meget usikkert, og det er nettopp det som beroliger meg.*

*- Tove Jansson.*

## INNHOLD:

Innledning .....	7
Del I:	
Jacques Derrida .....	12
Dekonstruksjon .....	15
Innsiden og utsiden .....	18
Metafysikkens tenkning og logikk .....	19
Dekonstruksjon som møte med skriften .....	20
Dekonstruksjon et møte med <i>den andre</i> .....	24
Del II:	
En lesing av Stortingsmelding 19 – “tid for lek og læring” .....	27
Bakgrunn for stortingsmeldingen .....	27
Stortingsmeldingen – et møte med en læringsdiskurs .....	29
Stortingsmeldingen om læring for fremtiden .....	32
Stortingsmeldingen – et blikk mot skolen .....	34

### Del III:

En plakat på døra .....	37
Språk, spor og spunk – en som-om debatt .....	39
Læring og undervisning	
– barnehagen som første frivillige utdanningsledd .....	42
Læring som lek - læring som kommunikasjon med livet .....	47
Fremtidens (verdifulle) læring .....	50
Avslutning.....	52
Litteratur .....	54

## **Innledning:**

En flyktig tanke. En idé som har gnagd over tid. Det er utgangspunktet for denne oppgaven. En undring jeg ikke klarer å riste av meg, men som ofte glipper. Jeg får ikke tak på den. Teksten er tung å begynne på. Jeg må dra den frem fra et sted jeg enda ikke vet hvor er. Jeg vil bryte meg gjennom til et sted som enda ligger i mørket. Jeg vet ikke hva som finnes der. Jeg vet ikke hvor det er. Jeg begynner å forstå at det må være slik; å ikke helt vite, aldri bli helt komfortabel, aldri føle seg helt trygg. Jeg finner trøst i Deleuze (i Sandvik, 2016b: 151) sine ord; hvis jeg venter til jeg kan alt, har jeg ikke lenger noe av interesse å skrive. Det er mellom å vite og å ikke-vite man har noe å si. Her skal jeg være. Det er stressende og skremmende, men Jacques Derrida forteller meg at jeg trenger denne frykten;

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 & Montefiore, 2001: 180)

Jacques Derrida blir med meg gjennom denne oppgaven. Jeg går inn i denne oppgaven ikke fryktløs, men med en betryggelse av at angsten skal være her. Jeg trenger den for å holde meg på tå. Angsten holder meg i bevegelse. For å presse fremover og for å prøve meg på det umulige. Vel viten om at det er umulig. “deconstruction [...] thinks only on the level of the impossible and of what is still evoked as unthinkable” (Derrida, 1986/1989: 135).

Dekonstruksjon; desto mer jeg leser, desto mer jeg forsøker å forstå, desto mer kommer en følelse av umulighet. Desto mer begripelig jeg forsøker å gjøre Derridas tanker jo desto fortere forsvinner de. Jeg legger derfor fra meg tanken om å forstå Derrida, og gjør heller et forsøk på å ta i bruk Derrida sine tekster som en støttespiller gjennom mitt arbeid. Gi meg i kast med det u-mulige. Jeg trekker støtte fra viten om at det umulige ikke betyr at vi skal stoppe å forsøke, ikke gi opp, for i jakten på det u-mulige, dukker det opp nye mulig- og u-muligheter.

Bakgrunnen for oppgaven ligger i en frustrasjon. Gjennom jobb, utdanningen og generell interesse i samfunnsdebatten om barnehage sitter jeg igjen med et inntrykk at noen fag og verdier blir prioritert og satt høyere i forhold til andre i hvor viktige de er. For eksempel realfag over kunstfag. Rasjonalitet over det emosjonelle og det konkrete over det abstrakte. Fag og verdier man kan si er godt-for-noe. “Nyttige” fag for samfunnets og (det en mener er

verdifullt) individets fremtid. Jeg var lenge sikker på at jeg skulle skrive en oppgave om kunstfagenes plass i barnehagen hvor jeg ville argumentere for deres likeverd eller “egenverdi”. At det “unyttige” også kan og bør ha en plass av betydning. Dette er en oppgave og et innlegg jeg, og mange før meg, har skrevet flere ganger uten at jeg selv egentlig å bli stort klokere. I stedet for å fokusere på kunstfagene i denne oppgaven vil jeg trekke frem læringen. Hva ligger bak læringen? Hva gjør læringen verdifull? Læringsbegrepet er, som jeg vil komme inn på i siste del av oppgaven, både et nøytralt begrep, men på samme tid ikke *verdinøytralt*. Det står i et spenn mellom å ikke ha mening før det blir fylt med mening, i den forstand at en kan ikke lære før en lærer *noe* (Biesta, 2014), og å være et begrep fullt av tatt-for-gitt-forestillinger (Sandvik, 2016a). Hva jeg legger i læring er ikke nødvendigvis lik hva en annens definisjon av læring, men vi diskuterer det *som-om* vi har en felles forståelse av hva læring er. Med økt press om mer læring i barnehagen blir det for meg også relevant å stille spørsmål som; hva er læring? Eller, hva kan læring være? Hvilke verdier ligger bak læringen? Kan vi styre læringen? Hvilken plass har den eller skal den ha i barnehagen? Er læring alltid god? Kan en kontrollere læringen? I så fall hvem har denne kontrollen på læring?

For å få tak på dette temaet gjør jeg som Derrida og vender meg mot en tekst. I dette tilfelle stortingsmelding 19 – *tid for lek og læring*. Dette er for å forsøke å vise til en læringsdiskurs. En læringsdiskurs der jeg opplever at læringen *i seg selv* ser ut til å være det største målet. Jenny Steinnes (2006) skriver “I pedagogiske styringsformer kan det virke som om det verdifulle er en enkel, fast identifiserbar størrelse.” (ibid :145). Gjennom oppgaven forsøker jeg fra ulike vinkler å problematisere læringen slik jeg oppfatter den i dag. At læring ikke alltid er like enkelt begrep slik det blir brukt. Å forstå læringen på ny – ikke i den forstand at læring eller verdien bak læringen er noe enkelt og identifiserbart, men å forsøke å identifisere, utvide og utfordre den metafysiske tanke eller logikk ligger der. Stortingsmeldingen har undertittelen *bedre innhold i barnehagen*, og har siktet seg inn på barnehagens innhold. Det er per dags dato 91% av norske barn i aldersgruppen 1-5 år som går i barnehage<sup>1</sup>. Det er 91% av norske barn som bruker store deler av sitt hverdagsliv i barnehagen. En debatt om hva barnehagen skal inneholde er da også en debatt om hva ønsker vi at dagens barndom skal være. Hvilken verdi har barndommen? Skal barn gjennom læring i alle barnehagens

---

<sup>1</sup> Tall hentet fra [ssb.no](https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager) 05.12.17:  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>



situasjoner og aktiviteter i stor grad være en forberedelsesfase på det som kommer senere? Oppgavens mål, hvis den kan sies å ha noe slikt, vil *ikke* være å komme med konkrete svar på hva læringsverdier bør være, men å komplisere det bildet som blir presentert i blant annet stortingsmeldingen.

I møtet med dette tema tar jeg for meg Derridas<sup>2</sup> begrep dekonstruksjon. Et ord som, i følge Derrida (2005), er uten betydning før det møter *noe annet*. Dekonstruksjon kan ikke defineres lett, det er heller ingen poeng i det. Heller motsatt, dekonstruksjonen går bort fra det som er lett og enkelt og ønsker å problematisere og komplisere. Dekonstruksjon krever også, slik jeg leser, en aktiv deltagelse, et møte med en tekst, et begrep, en diskurs. Slik kan dekonstruksjonen få flere former, og betydninger. Hva dekonstruksjon er for Derrida er lite relevant (og umulig å vite) for denne oppgaven. Spørsmålet jeg stiller gjennom mitt møte med tekstene til Derrida, og andre tenkere, blir; hva er dekonstruksjon for meg? Hva er dekonstruksjon for meg i denne teksten, i denne tiden, i dette møtet. Dekonstruksjon er ikke konkret, det er ingen metode, men det er heller ikke metode-løst.

Its steps allow for (no) method: no path leads around in a circle toward a first step, nor proceeds from the simple to the complex, nor leads from a beginning to an end. [...]

We here note a point/lack of method {point de méthode}:

this does not rule out a certain marching order

(Derrida, 1981 [1972]: 271).

Dekonstruksjonen har ingen begynnelse, ingen slutt, ingen oppskrift på hvordan en skal gå frem. Selv om jeg ikke forholder meg til forhåndsbestemte metoder vil jeg likevel påstå at dekonstruksjon, selv uten å simplifisere den til en enkelt metode, også inneholder metode i den grad jeg selv lager metoden mens jeg går. Det er ingen rett-frem-linje, ingen hermeneutisk sirkel, ingen åpenbar vei. Jeg velger likevel å prøve å strukturere oppgaven og veien mens jeg går videre, både for å gjøre oppgaven leselig, arbeidet (om mulig) enklere og slik også klare å holde angsten mest mulig i sjakk. Jeg vil også bevisst ha en "tilstedeværelse" i teksten. Derrida sier i et intervju med A. Spire; "Erfaring er altså metoden, ikke som et system av tekniske regler eller normer for å overvåke en eksperimentering, men som veien som er i ferd med å bli til, baningen av *ruta (via rupta<sup>3</sup>)*" (Spire & Derrida, 2005: 13).

---

<sup>2</sup> Et begrep han har hentet fra Heidegger (Derrida 2005) og videreutviklet.

<sup>3</sup>Fotnote hentet fra intervjuet: "Fransk "route" kommer fra latin "[via...] rupta", slik Derrida signaliserer her; en vei som er banet eller brutt. (O.a.)" (Spire & Derrida, 2005: 13)

En av utfordringene med denne oppgaven har for meg vært å “ta i bruk” Derrida samtidig som jeg beholder min egen stemme. Min tekst, foruten de steder jeg presenterer Derridas teorier, skal bære preg av å ha lest hans tekster. De måter å utfordre tankesett blir med gjennom hele oppgaven, eller heller de steder de skal være med. Hans tekster er ikke lett å komme seg igjennom, verken første eller tredje gang. Jeg står i fare for å gjenta meg da han på ingen måte kan kategoriseres og ting fort flyter i hverandre.

Jeg har blitt utfordret i hvordan jeg forholder til tekster på. At det å komme til et sted hvor en er trygg nok til å begynne å skrive tar lengere tid enn jeg er vant til, samtidig som jeg skriver med en utrygghet jeg ikke, før nå, er kjent med. Jeg har skrevet en oppgave uten problemstilling. Det er ingen konkrete spørsmål som skal svares på. Det å holde seg innenfor de rammer jeg selv mener oppgaven bør være, men også å vite hvor de rammen skal gå uten å komme med for store digresjoner har til tider vært krevende. Jeg har gjennom oppgaven bevisst valgt å trekke inn mange sitater i teksten. Dette er av flere grunner; dette er ikke en tradisjonell pedagogisk masteroppgave der en er ute og samler inn empiri eller datamateriale i form av kvalitative intervju/ observasjoner eller kvantitative tallmateriale. Derridas tekster er sammen med stortingsmeldingen mitt materiale å jobbe ut fra. Jeg ønsker å lage et skille på mellom min stemme og Derrida sin stemme. Min tekst er på mange måter en reaksjon på Derrida sine tekster og jeg mener det kan bli en interessant dynamikk ved å ha dem begge tydelig til stede i teksten. Arbeidet med denne oppgaven er en erfaring som til tider oppleves som frustrerende og vanskelig, men som jeg ikke ville vært foruten. Skulle jeg gjort det igjen ville jeg om mulig angrepet oppgaven annerledes, men det ser jeg som lite relevant her og nå. Dette er veien jeg har banet frem og dette er teksten som ble skapt.

Oppgaven blir presentert i tre hoveddeler. I del I presenterer jeg perspektiver fra Derrida sine tekster gjennom temaene dekonstruksjon, metafysisk tenkning, dekonstruksjon som møte med skriften og dekonstruksjon som møte med den andre. I del II gjennomfører jeg en lesning av stortingsmeldingen der jeg trekker frem temaer og sitater som jeg mener er treffende i min oppgave. Her blir det betydningsfullt for meg å poengtere at min lesning av stortingsmeldingen må forstås som min tolkning av teksten. Hvor jeg retter blikket, de sitater jeg trekker frem i oppgaven blir mine og en del av min tolkning. Jeg har på dette grunnlaget valgt å kalle kapittelet en lesning og ikke en presentasjon av stortingsmeldingen. Sitatene jeg presenterer vil også bli etterfulgt av mine tolkninger eller forståelser av teksten.

Den siste delen, del III, er et møte mellom Derrida, stortingsmeldingen og meg selv. Her tar jeg med meg Derrida og de teorier som blir presentert i første kapittel når jeg tar for meg de temaer som kommer frem gjennom lesningen av stortingsmeldingen. I denne delen av oppgaven trekker jeg frem temaer fra egne erfaringer i jobb og praksis, men og som foreldre i møte med barnehagen. Her forsøker jeg å filosofere meg frem til en bredere forståelse av læring. En læring hvis egenskaper ligger nært og trekker fra de av den frie lekens egenskaper.

Derrida trekker gjentatte ganger frem det faktum at det er lettere å si noe om hva dekonstruksjon *ikke* er, enn hva det faktisk er (Derrida, 2005). Dette mener jeg også er treffende for min tekst, det er lettere å presentere hva oppgaven ikke er. Dette er heller *ikke* en oppgave om Derrida. Det er *ikke* et forsøk på å si noe om rett eller galt i den læringsdiskurs som finnes nå. Det er *ikke* et forsøk på å finne et tyding eller singulært svar på hva læring er. Dette er *ikke* et forsøk på å være negativ til hvordan læring praktiseres i dag. Dette er heller et forsøk i å se bakom det som allerede er. Kall det re-tenkning, tenke på nytt, åpne opp, plukke fra hverandre, sette sammen på nytt. Jeg ønsker ikke finne opp kruttet på ny. Mange har tenkt samme tanke, men ingen har sittet hvor jeg nå sitter, og møtt disse tankene, disse tekstene med de erfaringer og eller mangel på erfaringer jeg har. Kanskje oppstår det noe nytt, kanskje tenker jeg likt som mange før meg. Denne oppgaven er et forsøk på å sette ord på *noe*.

Make something new, Derrida says, that is how deconstruction happens.

(Lather, 2004: 7)

## Del I:

### Jacques Derrida:

Jeg har innledningsvis skrevet at dette ikke skal være en oppgave om Derrida. Denne oppgaven har ikke som formål å analysere hans tekster eller går dypt inn i hans begreper. Jeg ønsker derimot å tenke gjennom tekstene signert av Derrida og andre med han. Å skrive om Derrida skriver Biesta (2009), handler like mye om å respondere på hans tekster, slik yter en han mest mulig rettferdighet. Denne oppgaven, så liten den enn må være, er min respons på Derridas tekster. Gert Biesta (2001, 2009) trekker også frem at det å skrive om Derrida er en umulig oppgave, han understreker at hans tekster ofte er komplekse og vanskelige å lese.

“His writing often breaks with the conventional, linear presentation of philosophical argument and contains multiple experiments with typography, punctuation, and pictorial form” (ibid: 34). Løvlie (2003) skriver om tekstene til Derrida<sup>4</sup>.

Vi kan ikke gjenta deres lesning i en bruksanvisning, det blir bare en dårlig repetisjon, og fullstendig mot deres egne filosofiske hensikter. I det vi prøver å forstå Derrida systematisk, og liksom får tak på ham, er vi i ferd med å miste ham.

(ibid 2003: 11)

I dette ligger en advarsel om å forenkle en forståelse av Derrida til et enkelt budskap eller metode. Tekstene hans er vanskelig å lese og utfordrer leseren med hans mangel på “klarhet”. Han lar seg ikke plasseres innenfor et skjema eller en metode, det finnes lite overførbarhet fra et konsept til et annet. Det betyr derimot ikke at vi ikke skal gjøre et forsøk på å forstå, men ikke nødvendigvis gi oss etter det første forsøket, for like fort som man tror en forstår glipper det igjen og blir nødt til å forsøke på nytt. Slik kan en påstå at gjennom Derrida sine tekster tvinges leseren til å gi slipp på en singularer og grunnleggende forståelse, han utfordrer konseptet om at det finnes en klar eller forståelig sannhet. Gjennom å utfordre oss i teksten utfordrer han også konseptet tekst. Hva en tekst *er* og hvordan den skal leses.

Jacques Derrida bryter i sitt arbeid med mange av de tradisjoner som fantes i den filosofivitenskapelige tradisjon, noe han til tider ble møtt med stor kritikk for. Et punkt som jeg i mitt arbeid har kommet over gjentatte ganger er hvordan Derrida bli beskrevet og kritisert for å

---

<sup>4</sup> Han referer her til Derrida, men også Gadamer og Heidegger.

være nihilistisk. Ingenting har mening. Slik jeg leser hans tekster og tekster om han vil jeg ikke si meg ening. Han viser heller til at ingenting har den *entydige* mening en tror. Det er ikke det samme som at der er meningsløst. Han gjør gjennom sine tekster et oppgjør mot logosentrismen<sup>5</sup> og utfordrer den metafysiske meningsdannelse gjennom å stille spørsmål ved det selvfølgelige og naturlige og viser gjennom tekstene sine at det vi tar for gitt som en sannhet kanskje ikke er så sant som vi tror, eller er den eneste originale sannheten.

Derrida var opptatt av at også<sup>6</sup> vitenskapelige og filosofiske tekster bærer en signatur som er drevet frem av en personlig drivkraft (Steinnes, 2011). Disse er ikke skapt i et vakuum, men er bygd opp fra tekster og tenkere som har kommet før.

Troen på en original forfatterstemme som frembringer stemmer, lager egne originale universer, blir problematisert. I stede vil en tekst, ved nærmere ettersyn, alltid avsløre at den inneholder et utall av andre stemmer.

(ibid: 678)

Dette viser han blant annet i teksten "*Ousia and Grammé Note on a Note from Being and Time*" (1986 [1968]). Her gjennomfører Derrida det en kan kalle en dekonstruktiv lesning av Martin Heideggers tekst *Being and Time*. Han viser gjennom en fotnote, der Heidegger vender seg til Hegel som igjen vender seg til Aristoteles, tekstens lag av stemmer. "There is nothing outside the text" (Derrida, 1988: 136) er et ofte brukt og også ofte misforstått uttrykk fra Derrida. I motsetning til hva det ofte blir tolket som; at alt er språk og det finnes ingenting utenom det teksten henviser til, viser Derrida oss i teksten over at gjennom å lese Derrida som leser Heidegger som leser Hegel som leser Aristoteles er vi så langt inn i teksten at vi også er langt utenfor teksten.

To allege that there is no absolute outside of the text is not to postulate some ideal immanence, the incessant reconstitution of writing's relationship to itself. [...] The text affirms the outside, marks the limits of this speculative operation, deconstructs and reduces to the status of the 'effects' all the predicates through which speculation appropriates the outside. If there is no-thing outside of the text, this implies, with the transformation of the concept of text in general, that the text

---

<sup>5</sup> Ideen om at det finnes kun en opphøyd sannhet.

<sup>6</sup> I motsetning til kun litterære tekster.

is no longer the snug airtight inside of an interiority or an identity-to-itself ([...]),  
but rather different placements of the effects of opening and closing.

(Derrida, 1981 [1972]: 35 - 36).

Teksten er for Derrida et viktig virkemiddel. Ikke kun hans egne tekster, men også de tekster hans tekster er bygd på. Derrida skjuler ikke sin signatur i tekstene, han fremhever og tar for seg mange av de store tenkerne. Han trekker blant annet linjer fra Platon via Rousseau, Saussure og Levi-Strauss når han problematiserer deres uttrykk for at det talte ord er nærmere tanken/ teningen og ideen enn det skrevne ord og tegnet er (Steinnes, 2011).

Hans tekster er møter med andre tekster. “Man vil også være nødt til å lese de tekstene som mine tekster leser!” (Spire & Derrida, 2005: 17). Han har blitt kritisert for å være negativ, veldig kritisk og respektløs til andre tenkere, men svarer selv på dette at “den andres tekst må bli lest og gransket uten nåde, men derfor respektert og aller først i selve sin bokstavelighet” (ibid: 18). Selv om Derrida tar for seg Platon gjentatte ganger er det ikke Platon, men platonismen som blir dekonstruert (Steinnes, 2011). Slik jeg leser det er det ikke personen eller tenkeren Derrida kritiserer, men heller prøve å trekke frem at en tekst vil alltid bære flere sannheter og motsetninger hvis en leser nært nok. Teksten dekonstruerer seg selv, eller nærmere sagt den metafysiske meningsform i teksten dekonstruerer seg selv.

Derrida påpeker også kompleksiteten mellom å skrive og å lese en tekst. En tekst vil måtte bli lest for å være eller *bli* en tekst. Ved å produsere en tekst vil det alltid være en risiko for å bli misforstått (Biesta, 2001: 35). Hvordan et annet menneske leser og tolker en tekst er utenfor vår kontroll. Derrida er ikke så opptatt å rette på dette (om en forstår eller misforstår), ikke nødvendigvis å si at å forstå er bedre enn å misforstå, men heller å se på forholdet mellom å forstå og misforstå. Noe en kan kalle en binær opposisjon. En motsetning av to der den ene ekskluderer den andre og vil derfor settes i et hierarki. I et slik hierarki vil det å *forstå* en tekst være en “ekte” eller “suksessfull” lesning av teksten mens å misforstå vil være et avvik fra denne “normalsituasjonen”. Det å forstå oppfattes som å være på innsiden, mens det å ikke forstå vil kunne oppfattes som å være utenfor. Da vi ikke kan kontrollere hvordan den andre oppfatter teksten vil det å misforstå være like stor del av kommunikasjon som det å forstå og vil derfor være like mye på inn-/utsiden som å forstå (Derrida i Biesta, 2001: 36). Derrida påpeker også at han ikke vil at vi skal bevisst misforstå en tekst, for da snur man kun på hierarkiet mellom og forstå og misforstå og vi vil være like langt.

## Dekonstruksjon:

Dekonstruksjon; et begrep Derrida har hentet fra Heidegger for så å utvikle det videre. Dette er kanskje det Derrida er mest kjent for, men er i følge han selv et begrep han ikke er helt tilfreds med (Derrida, 2005). Det er ingen mesterord. Han går også så langt at han i et intervju påstår at han ikke har spesiell tilknytning til ordet dekonstruksjon:

I do not mind dropping the word deconstruction. I have said it from the beginning; I have no special attachment to the word. But now it is used, so I do not want simply to get rid of the work which has been done, of the positive work which has been done under this word, this title.

(Derrida & Montefiore, 2001: 179)

Her minner Derrida oss på at det er ikke selve ordet som er av betydning, men arbeidet som ligger bak. Steinsholt og Ness (2016) peker på at dekonstruksjon er et godt brukt ord som mange har hørt mye om. Kanskje har vi hørt for mye om dekonstruksjon? En finner det i populærkulturen, i forskning, i litteratur, til og med i matlagning har det blitt en trend å lage dekonstruktive retter av andre kjente retter. Ordet dekonstruksjon er overalt, men ytterst få kan kobles tilbake til Derridas arbeid. Kanskje er det fordi Derrida selv aldri har vært interessert i å definere ordet (ibid). Dekonstruksjon er ikke et begrep lett forklart og har i seg selv liten betydning. Derrida selv peker gjentatte ganger på at det er lettere å si hva dekonstruksjon *ikke* er enn å beskrive hva det faktisk er (Smith, 2005: 9). Det er ikke en metode, det finnes ingen formel eller overførbarhet fra *en dekonstruksjon til en annen*. Dekonstruksjon er ikke en negativ destruksjon eller har som formål å bryte noe ned, “dekonstruksjon er ikke en slags nihilistisk trang til å ødelegge alt” (Steinsholt og Ness, 2016: 228). Likevel blir dekonstruksjon og Derrida ofte beskrevet og oppfattet slik. I store norske leksikon sin nettside blir Derridas beskrevet på blant annet denne måten:

Derridas filosofiske prosjekt må derfor beskrives negativt: Det innebar en destruksjon eller en dekonstruksjon av den vanlige metafysiske eller platonske måten å tenke forholdet mellom original og kopi på.

(Tjønneland, 2017)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Hentet fra store norske leksikon sin nettside snl.no den 17.11.17:  
[https://snl.no/Jacques\\_Derrida](https://snl.no/Jacques_Derrida)

Her tror jeg Derrida ville sagt seg uenig. Dekonstruksjonen er verken destruktiv eller negativ. Han beskriver den selv som bekreftende og på mange måter også positiv. Dekonstruksjonen sier ikke nei til det som kommer, men heller et Ja!

Helt fra starten av er det blitt klart sagt at dekonstruksjonen ikke er en prosess eller et prosjekt som er kjennetegnet av en negativitet, [...]. Dekonstruksjonen er fremfor alt den gjentatte bekreftelsen av et opprinnelig «ja».

(Spire & Derrida, 2005: 32)

Dekonstruksjonen bekrefter det som er. Den lukker ikke, men forsøker heller å åpne opp i sin utfordrende væremåte. Steinsholt og Ness (2016) skriver at en av grunnene til at Derrida ikke vil definere dekonstruksjon bunner i frykten for at det skal bli medgjørlig og miste sin sprelskhet (ibid). Dekonstruksjonen skal utfordre oss, og gjøre det litt ubehagelig. Den skal ikke trygges i faste metodiske regler og prosedyrer. Den tar fatt i det u-tenkelige, u-mulige og slår sprekker i de sannheter som vi tror vi har. Men den gjør ikke dette ved å bryte ned. Den bekrefter det som er og åpner opp for mer. “Yes, yes. And yes...” (Derrida, 2000: 301). Dekonstruksjonen sier ja til det som er, det som kommer og det som tenkes som umulig. Samtidig er det viktig for Derrida å påpeke;

*Bekreftende* vil ikke si *positiv*. Jeg presiserer skjematisk dette poenget fordi det finnes dem som, idet de mener bekreftelsen reduserer seg til det positives posisjon, hevder at dekonstruksjonen etter en nedrivende fase er dømt til å re-konstruere. Nei, det finnes ikke nedrivning eller positiv gjenoppbygging, og det eksisterer ingen «fase».

(Spire & Derrida, 2005: 32)

Derrida tvinger oss gjennom å ikke definere dekonstruksjonen til å aktiv ha et forhold til hva som skjer eller hva som gjøres. Det skal ikke forstås kun en gang, men gang på gang på gang igjen. En kan ikke være passiv i en slik prosess, en kan ikke redusere det til en enkel sannhet<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Dette er et poeng jeg kommer tilbake til flere ganger gjennom teksten, men ser det likevel betydningsfullt å trekke det frem.



Biesta (2009) beskriver dekonstruksjonen slik; “in its shortest and most general formula, the ethicopolitical horizon of deconstruction can be described as concern for the other” (ibid: 15). Biesta refererer videre på samme side til Derrida hvor han skriver at dekonstruksjon referer til “an openness towards the other”. Steinnes (2011) skriver at dekonstruksjonen er en form for nærlesning, hvor formålet er å avsløre “en uunngåelig implisitt imperialistisk tenkning som alltid er til stede” (ibid: 672). Egéa-Kuehne (2004) skriver at det handler ikke om å ødelegge, men å kjenne noe så godt at en kan plukke det fra hverandre, lag for lag for så å analysere tankesystemene. Pålshaugen (2005) beskriver det som en filosofisk *virksomhet* “som har vist seg å ha relevans og aktualitet for et stort spekter av enkeltdisipliner innen humaniora og samfunnsvitenskap” (ibid: 58). Lather (2004) trekker frem at i stedet for å møte problemer med enkle løsninger, ønsker dekonstruksjonen å komplisere og problematisere.

Dekonstruksjonen anerkjenner det komplekse. Alle disse og mange fler har forsøkt å skrive om og ta i bruk dekonstruksjonen. Jeg tar med meg alle og trekker fra de ressurser de gir meg. Kanskje er det fordi dekonstruksjonen krever av oss at vi aktivt prøver å forstå, på ny og på ny, at det blir skrevet så mye om det? Kanskje er det fordi Derrida bevisst er så unnvikende og kommer med utsagn som: “Hva dekonstruksjon ikke er? Alt, selvfølgelig! Hva dekonstruksjon egentlig er? Ingenting, selvsagt!” (Derrida, 2005: 10). En kan fort bli forvirret, i alle fall når en også leser utsagnet; “Deconstruction cannot be applied and cannot not be applied. So we have to deal with this aporia, and this is what deconstruction is about” (Derrida i Lather, 2004: 7).

Dekonstruksjon; alt og ingenting, kan ikke bli anvendt og kan ikke ikke-anvendes. Det kjennes umulig, men det er også det som er poenget. Å ta fatt på det umulige. Lather (2004) påpeker at for å skape det umulige må en tåle et øyeblikk av å ikke-vite. Være i et rom av ikke-kunnskap. Dekonstruksjonen krever av oss et ansvar og i å tenke inn mot det ufattelige (Steinsholt og Ness, 2016), en ydmykhet for det ukjente, en rettferdighet mot den andre, en lekenhet til mulighetenes rammer og en åpenhet til verden. Den krever av oss det som kanskje er det vanskeligste av alt; *svakhet*.

Man må akseptere at “det” [ça] (den andre, eller hva “det” måtte være) er sterkere enn en selv, for at noe skal skje. Jeg må mangle en viss styrke, jeg må mangle den i tilstrekkelig grad, for at noe skal skje. Hvis jeg var sterkere enn den andre eller sterkere enn det som skjer, ville ingenting skje. Der må være svakhet ...

(Derrida i Biesta, 2014:5)

### **Innsiden og utsiden:**

Dekonstruksjon skjer fra innsiden. Vi er alltid på innsiden av språket, innsiden av historien, innsiden av diskursen der fenomenet vi skal dekonstruere befinner seg. Derrida har presisert at det kan ikke være et totalt brudd med “the language game of metaphysics” (Biesta, 2009b: 92). Vi vil alltid være i og uttrykke oss i det språket som har vært med på å gi oss mulighet til å stille spørsmål.

Language is already there, in advance of the moment which any question can arise about it. In this it exceeds the question. This advance is, before any contract, a sort of promise of originary allegiance to which we must have in some sort of already acquiesced, already said yes, given a pledge, whatever may be the negativity or problematicity of the discourse which may follow.

(Derrida, 1989 [1987]: 129)

I en dekonstruksjon av læringsdiskursen står jeg ikke utenfor og ser inn, jeg er selv innenfor diskursen grenser. Jeg har selv lært gjennom dets språk. Skolert og jobbet innenfor de institusjoner og teorier som er med på å sette rammene. De spørsmål jeg stiller og de nye forståelser jeg kanskje danne meg er skapt innenfor de rammer det språket jeg alt har gir. Jeg står på innsiden og prøver å sprengre grenser for mine forståelser. Det som ligger på utsiden. Slik vil jeg forsøke å være både på utsiden og innsiden på en gang. Det er dette som er poenget med “différance” sier Biesta (2009). Å prøve å peke på at med å bryte med det mulige, med de betingelser muligheter gir, må man på “utsiden” av det mulige altså til det u-mulige. Men ved å gjøre dette må en like vel være på “innsiden” av det systemet som mulig/ u-muliggjør. På denne måten vil en både være og handle på “innsiden” og “utsiden” på samme tid.

The movements of deconstruction do not destroy structures from the outside. They are not possible and effective, nor can they take accurate aim, except by Inhabiting those structures. Inhabiting them *in a certain way*, because one always inhabits, all the more when one does not suspect it. Operating necessarily from the inside, borrowing all the strategic and economic resources of subversion from the old structure, borrowing them structurally, that is to say without being able to isolate their elements and atoms, the enterprise of deconstruction always in a certain way falls prey to its own work.

Å dekonstruere læringsdiskursen krever ikke at en finner et nytt språk, jeg trekker på de ressurser den jeg alt har i den kunnskapen og det språket som allerede finnes i meg. Jeg kan ikke (og vil ikke) frigjøre meg disse. Jeg plukker ut de elementer jeg ønsker å granske å tenke på ny. Ved å re-tenke læring prøver jeg å bryte gjennom mørket. Dette handler ikke om å komme til en ny og opphøyd forståelse av læring. For beina er ikke plantet støtt på begge sider. Det u-mulige kan aldri bli *mulig* i den forstand at det vil alltid være “utenfor” det systemet som mulig og u-muliggjør. Det kan ikke forklares fra et trygt metafysisk sted utenfor systemet for det vil alltid være utenfor. Hva som er mulig er alltid mer enn det systemet muligheter gir lov til (Biesta, 2009b). Det vil alltid være en usikkerhet og risiko i møte med det u-mulige, slik det skal være, men dekonstruksjon ønsker å yte rettferdighet til dette uforutsigbare.

### **Metafysikkens tenkning og logikk:**

Derrida bruker ofte begrepet metafysikk. Her referer han til metafysikkens måte å forme tenkningen på. Vår meningsdanning er metafysisk. Vi søker i tenkningen vår mot det logiske. Vi trives best når vi kan sette ting i system. Den kan sies å ha som mål at ting skal gi mening, ”make sense”; lage/produsere meninger. Metafysikken grunner i et nærværideal og former tankesett i opposisjoner og hierarkiske systemer på grunnlag av hva som blir etablert som mest nærværende. Tankeformen er opposisjonell i den forstand at vi tenker i opposisjoner. Disse kan være god/dårlig, sant/usant, natur/kultur, forstå/misforstå, mann/kvinne, innenfor/utenfor, den ene utelukker den andre. Hierarkisk i at opposisjonene ikke er likestilte, den ene er alltid vurdert som *mer* enn den andre. Mer verdifull, mer opprinnelig eller mer grunnleggende enn den andre. Å forstå er bedre enn å misforstå, sannhet er mer verdt enn usannhet, mannen har gjennom tidene alltid regnet mer verdifull enn kvinnen. Dekonstruksjonene er ofte et møte med denne metafysiske tenkningen, ikke for å snu på hierarkiene for det vil kun resultere i nye hierarkier, men for å se på samspillet mellom opposisjonene. En kan si at der metafysikken forenkler i sin jakt på en mening og logikk ved å sette ting i en orden, kommer dekonstruksjonen inn og kompliserer bildet. Der metafysikken søker en ren begynnelse og en slutt stikker dekonstruksjonen kjepper i hjulet og forteller oss at slikt finnes ikke. Dekonstruksjonen går metafysikken i møte, ikke for å ødelegge eller utslette, men for å utfordre. Dekonstruksjonen kan sies å gjøre et opprør mot metafysisk

tenkning, ikke for å bryte med den<sup>9</sup>, men for å tenke noen sannheter og ta-for-gittheter på ny. Altså en re-tenkning. Å tenke et fenomen, en idé, sannhet på ny, prøve å forstå den igjen. Vi kan ikke bryte med den metafysiske tenking for den vil alltid allerede være en del av oss, men vi kan bli bevisst den.

There is no sense in doing without the concepts of metaphysics in order to shake metaphysics. We... can pronounce not a single destructive proposition which has not already had to slip into the form, the logic, and the implicit postulations of precisely what it seeks to contest.

(Derrida i Biesta, 2001: 39)

Selv om målet er å gjøre opprør mot metafysikken, anerkjenner Derrida her at dette ikke kan gjøre fra et nøytralt punkt på utsiden. “Derrida wants to shake metaphysics by showing that it is itself always already „shaking”” (Biesta, 2001: ). Han viser til her at man kan ikke påføre dekonstruksjon til en tekst, men heller at det er noe som allerede skjer i en tekst og derfor ikke kan brukes som en metode. Det er ingen splittelse mellom verden og teksten eller den metafysiske tanke. Alt er alltid. Smith (2005) trekker også frem dette i boken *Jacques Derrida, live theory*, er dekonstruksjon ikke kun en handling, det er ikke noe en *gjør* med en tekst, men noe som *skjer* med en tekst. Dekonstruksjon av den metafysiske meningsdannelse går dermed like fult ut på å finne de punkter i teksten der tekstens logikker allerede brister. Der teksten dekonstruerer seg selv.

### **Dekonstruksjon - et møte med skriften:**

Det “derridaske” er i hovedsak et møte med en tekst, hans tekster er møter med andre tekster (Steinnes, 2006). Jeg vil gjennom denne oppgaven argumentere for å se bort fra en logosentrisk forståelse av læring. At den metafysiske meningsdannelse må utfordres i læringsdebatten. Jeg vil gjøre et forsøk på å vise at når en argumenterer for et helhetlig læringssyn eller et læringsbegrep forstått som allment kjent i oppfatning - vil være umulig. Jeg ønsker å problematisere en enkel forståelse av læring. For å komme nærmere inn på dette

---

<sup>9</sup> Derrida ønsker ikke at dekonstruksjon skal erstatte en metafysisk filosofisk diskurs: “Den forestilling, at en dekonstruktiv diskurs kunne komme til å styre og erstatte andre praktikker, diskursive eller ej, er en slags galskab eller en komedie, som ikke interesserer mig det minste” (Derrida i Royle, 2004 [2000])

vil jeg trekke ressurser fra hva Derrida sier om originalitet eller opprinnelighet i meningsdannelsen.

And yet there is a sense in which Derrida does argue that “language is first ... writing” (Derrida 1976: 37) – a sense which immediately follows from the impossibility to grasp a pure, uncontaminated self-present origin.

(Biesta 2001:41)

Biesta fortsetter med å skrive at skal vi forstå dette må vi følge Derrida i hans utforskning i en tradisjonell logosentrisk/ metafysisk forståelse av meningsdannelsen. I dette tar Derrida utgangspunkt i Saussures teori om tegn og språk. Saussures mening er at meningen i språket er bygd opp av tegn som har to sider. En signifikant (signifier) og et signifikat (signified). En signifikant er skriften eller lyden av ordet. Signifikatet er ideen. Her nevnes ikke den faktiske tingen (i verden) (Steinnes, 2006). Ta for eksempel et tre. Det skrevne eller talte ordet “tre” er signifikanten som viser til eller representerer et signifikat, ideen ”tre” eller den delte menneskelige ideen ”tre”. For å presisere; en Signifikant re-presenterer det som er “presence” altså et signifikat (Biesta, 2001). Ideen blir det originale eller det som kommer først, men for at det skal være slikt må ideen eller signifikatet være u-signifikat eller u-re-presentasjon. Det må være det Derrida kaller “trascendental signified” (ibid). Slik viser den også til sin logosentriske karakter. “Det er den metafysiske oppfatning om begreps/ideens renhet Derrida problematiserer. Vi kan ikke, om vi tenker godt etter, forstå muligheten av en ide uten en viss form for materialitet” (Steinnes, 2006: 41). Ideen kan ikke finnes, oppnås eller videreformidles uten en viss form for materialitet i verden/ i språket. Det finnes da også et felles avhengighetsforhold mellom signifikanten og signifikatet.

Saussure fremmer lyden over skriften av hva som ligger nærmest ideen eller signifikatet, han beskriver skriften som et kun som et system der den grafiske signifikanten representerer en lyd signifikant. Videre beskriver Saussure språket forstått i et system, der signifikatet blir gitt mening fordi det står i forhold til andre signifikat. Alle disse er med i et strukturelt nettverk hvor tegn peker på eller mot hverandres mening. Men hvis det nå er slikt må det også følge at “every signified is also in the position of a signifier” (Derrida i Biesta, 2009a: 24) altså signifikatet blir en signifikant ved å peke på andre signifikater i nettverket

”the thing itself is a sign” (ibid). Ikke bare er skriften et tegn av lyden som er et tegn av ideen eller tanken, men tingen selv er også et tegn.

Det sensible og det intelligible blir derfor to gjensidige avhengige sfærer i meningsdannelsen, ingen av dem vil kunne representere presence. I stedet for å sette det intelligible og det sensible i en opposisjon (Derrida, 95:89) og foreta en preferanse, må vi snakke om en differanse som en forutsetning for meningsdannelse

(Steinnes, 2006: 42).

Det er denne metafysiske tenkning en kan tenkes at Derrida prøver å dekonstruere, ikke for å snu på det Saussier hevder, at lyd over skrift, for det vil kun være med på å skape et nytt metafysisk hierarki, men heller å vise til et system som går utenfor begge og er grunnlaget for både tale og skrift. En struktur med forskjeller (“drifferance”) og spor (“trace”). Det er i denne sammenheng Derrida som nevnt over hevder at “language is first...writing” (Derrida i Biesta 2009: 25), men da skriften i et utvidet eller ny forståelse av skrift, sett bort fra den tradisjonelle og logosentriske forståelse av ordet. Han kaller en slik skrift arke-skrift (“arche-writing”).

that the alledged derivativeness of writing, however real and massive, was possible only on one condition: that the 'original', 'neutral' etc. language had never existed, never been intact and untouched by writing, that it had always been a writing. An arche-writing whose necessity and new concept I wish to indicate and outline here; and which I continue to call writing only because it communicates with the vulgar concept of writing. The latter could not have imposed itself historically except by the dissimulation of the arche-writing, by the desire for a speech displaying its other and double working to reduce its difference. If I persist calling that difference writing, it is within the work of historical repression, writing was, by its situation destined to signify the most formidable difference. It threatened the desire for the living speech from the close proximity, it breached living speech from within and from the very beginning. And as we shall begin to see, difference cannot be thought without the *trace*.

(ibid 56-57)

Derrida velger her å lene seg på begrepet skrift, ikke for å fremme skriften over talen, men for å benytte seg av de ressurser som allerede er. Fordi denne nye måten å tenke skrift på

kommuniserer med hva han kaller “the vulgar concept of writing”. Verken sistnevnte eller talen kunne ha vært uten konseptet arke-skriften. Selv om Derrida presiserer at skriften må tenkes på ny er ikke denne type skrift en fremtidig mulighet, det er allerede og finnes allerede forut for det talte språket. Det handler da ikke om å finne opp, men et ønske om å forstå og lete frem det som allerede er.

Derrida tar i *Of Grammatology* (1976 [1967]) Saussures sine tekster og teorier i en dekonstruktiv lesning åpner han også opp og bygger videre med de ressurser som presenterer seg. Han mente at ikke bare var tegn avhengig av hverandre i et strukturelt nettverk, men andre tegn vil alltid være tilstede i meningsdannelsen. Dette kalte han for *spor* (“trace”). Når en tenker på et ord vil andre ord og deres signifikater og signifikanter være tilstede i ordet selv og definere dens mening. Alle disse er allmenne kjente, men subjektive i oppfatning og en vil derfor, i følge Derrida, aldri kunne komme i en naturlig/ opprinnelig/ ren forståelse i vår meningsdanning.

Since the trace is not a presence but the simulacrum of a presence that dislocate itself, displaces itself, and refers itself, it properly has no site—erasure belongs to its structure.

(Derrida, 1982 [1972]: 24)

Sporet er verken tilstede eller fraværende. Hvert tegn bærer i seg hva det er og hva ikke er. Sporet er tilstedeværende foruten dette vil tegnet ikke kunne eksistere. Meningsdannelsen, i for eksempel begrepene barn, lys og nytte, vil kun bli meningsfulle i et avhengighetsforhold til det meningsløse i begrepet, som i disse tilfellene kan sies å være for eksempel voksen, mørket og unytte. Tilstedeværende da kunne sies å være der, men alltid i det perifere. Aldri som subjekt, men som et spor. Et spor som er i det “meningsfulle”, men referer til noe utenfor seg selv. Der er ikke der som et eget konsept. Like fort som det gjør seg gjeldende vil det også forsvinne – slette seg selv, bli tilbake til et spor.

The trace is not only the disappearance of origin – within the discourse that we sustain and according to the path that we follow it means that the origin did not even disappear, that it was not never constituted except reciprocally by a nonorigin, the trace, which thus becomes the origin of the origin.

(Derrida, 1976 [1967]: 61)

Derrida utfordrer tanken om en begynnelse, at det har funnes eller finnes en første gang. Han spør; kan sporet være det første? Det opprinnelige av det opprinnelige? Han slår dette fra seg da han fortsetter på samme side. “Yet we know that the concept destroys its name and that, if all begins with the trace, there is above all no originary trace” (ibid). Sporene er der alltid allerede, for det som har vært, men også for det som skal komme (Gundersen, 2006).

### **Dekonstruksjon - et møte med *den andre*:**

Når jeg nå har presentere et slikt språklig perspektiv av dekonstruksjonen kan det være lett å tenke at dekonstruksjonen er et teknisk og komplisert lingvistisk arbeid (Biesta, 2009a) som gir inntrykk at ingenting har en mening Men dekonstruksjonen er, som jeg har nevnt tidligere med henvisning til Biesta (ibid), først og fremst et møte med den andre. En annen som er ukjent for oss. Her ser Derrida til Emmanuel Levinas<sup>10</sup> (Biesta, 2009a). Her vil jeg også trekke frem et begrep både Levinas og Derrida tar i bruk; *rettferdighet* (“justice”). For å yte rettferdighet til den andre og hva han eller hun er må den andre *forbli den andre*. Det er når vi påstår å kunne den andre at vi gjør den til noe mindre enn det den er. Den blir et objekt for vår kunnskap og må da begripes som noe generelt i forståelse. Det blir lett å allmengjøre den andre, og mister den også da noe av sin subjektethet. Jeg vil her tørre å komme med påstanden at barn er en gruppe som er utsatt for mye generalisering. *Slik er treåringene* eller *gutter versus jenter er slik*. Vi er vant til og blir fortsatt lært opp i, både gjennom utdanning og jobb, den utviklingspsykologiske tenkning hvor det å generalisere barnet, ut fra blant annet alder, kjønn, klasse og etnisitet, kan for mange være vanskelig å komme utenom. Levinas presenterer et alternativ. I stedet for å ta utgangspunkt i metafysisk meningsdannelse eller “kunnskapen” om hvordan den andre er, blir møtet med den andre utgangen for vår interaksjon (Biesta, 2009a). Derrida skriver om slike møter:

There is no way to conceptualize this encounter: it is made possible by the other, the unforeseeable “resistant to all categories”. Concept suppose an anticipation, a horizon within which alterity is amortized as soon as it is announced

---

<sup>10</sup> Derrida ser til Levinas ikke bare i tekstene som viet til hans arbeid (som “violence and metaphysics” som er kalt frem gjennom Levinas sin “*Otherwise than Being, or Beyond Essence*”). “In fact, what is most theoretically interesting are the ways that Derrida most rigorous early works are governed by certain (albeit submerged) Levinasian agenda. In ‘Differance’, Derrida noted that ‘the thought of differance implies the whole critique of classical ontology undertaken by Levinas’; in particular, it is Levinas’s notion of the ‘trace’ that Derrida picks up to think about ‘the enigma of absolute alterity, that is, the Other’ (SP, 152), for it is the notion of the trace which permits the possibility of thinking beyond the binary opposition of presence and absence (Smith, 2005: 76)



precisely because it has let itself be foreseen. The indefinitely-other cannot be bound by concept, cannot be elementary unity within which eruptions and surprises are always welcomed by understanding and recognized.

(Derrida i Biesta, 2009a: 29)

“*The indefinitely-other*” – den andre som alltid er den andre. Som alltid er helt eller delvis skjult for oss. Møtet med denne andre vil ikke kunne forutsies, med en gang vi gjør det står vi i fare til å gjøre den andre til noe mindre enn den er. Den “andre” er ukjent. Det er det som gjør kan gjøre møte med den andre så utfordrende og uforutsigbart. Derrida sier “the other is the other only if his alterity is absolutely irreducible, that is, infinitely irreducible” (Derrida i Egéa-Kuehne 2001: 189). Vi kan aldri påstå å forstå den andre fullt ut. Den skal til en viss grad alltid være oss ukjent. Det er kun slik vi kan møte den andre med størst mulig rettferdighet.

Skal en åpne opp for den andres annerledeshet må en ikke frata eller redusere den andre det som gjør den annerledes. Respekt for den andres annerledeshet, den andres rett til en historie, retten til å tenke, mene, til kunne ta feil. I dette ligger det å *ikke* forstå den andre.

Men som jeg har vært inne på tidligere kan vi ikke bryte med vår metafysiske meningsdannelse, vi vil søke etter å skjematisk skape orden og logikker for å lettere forholde oss til omverden. Og slik vil det også være i møte med de rundt oss. Det gjør det også mulig for oss å tilpasse oss de vi omgås med. Vi trekker fra erfaringer fra tidligere møter, men også kunnskapen om mennesker. Vi skiller på voksen og barn i måten å forholde oss til menneskene vi møter, vi innstiller oss på om vi skal møte en ett åring eller en treåring. Problemet oppstår når vi lar denne kunnskapen om den andre bli vårt eneste utgangspunkt. Vi står da i risiko for å overse eller ’bomme’ på hva som er foran oss. Det samme kan sies når vi forsøker å gjøre den andre til ren kunnskap, gjennom å, for eksempel, kartlegge. Gjennom å krysse av bokser og putte et annet menneske inn i et skjema ut fra de punkter som blir etterspurt og la dette bli vårt utgangspunkt for vår interaksjon. Da står man i stor fare for å miste ytterpunktene ved mennesket. Det kompliserte som mennesket *er*. *Mennesket* er ikke enkelt.

Dette har jeg erfart flere ganger i mitt arbeid, i noen tilfeller større enn andre. Mennesker, voksne som barn, som i større grad (og jeg mener vi gjør dette i ulik grad) jobber med å vise

frem visse sider av seg selv, eller det noen vil kalle for å vise en “fasade”. Et ønske om å presentere seg selv til omverden på en viss måte. Når personen ikke lenger klarer dette og også viser andre sider av seg selv, kaller vi det at “fasaden slår sprekker” og den “egentlige” personen kommer frem. Dette blir for meg helt feil. *Den andre er annerledes fordi den er skjult*. Alle disse sider, og mange flere, er likefullt ut deler av mennesket. I vår interaksjon kan en da ikke basere oss utelukkende på kunnskapen om den andre. Vi kan heller ikke møte menneske med en uvitenhet, en uvitenhet der vi ikke trekker ressurser på våre erfaringer, men heller en åpenhet for hva som kan komme. En åpenhet om at det kan komme noe vi ikke vet. Dekonstruksjonen, slik jeg leser den, oppfordrer oss heller ikke til å tenke enten eller når det kommer til kunnskap heller uvitenhet i møte med den andre. Den utfordrer våre forståelser, passer på at det generelle ikke blir faste lukkede sannheter. Selv i all vår kunnskap om barnet eller i vår utviklingspsykologiske viten så vet vi også at vi *ikke vet noe*. Vi vet at andre vet noe de også. At de vet noe vi ikke vet (Reinertsen, 2016).

## Del II:

### En lesning av stortingsmelding 19 –

#### Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen:

Når jeg tar for meg stortingsmeldingen er dette i bakgrunn av et ønske om å konkretisere den læringsdiskursen som finnes i politiske dokumenter direkte knyttet mot barnehagen. Jeg har på bakgrunn av oppgavens omfang og tematikk kun forholdt meg til den siste stortingsmeldingen; *tid for lek og læring*. Her har jeg, igjen av samme grunn, tatt utgangspunkt i delene av meldingen direkte knyttet opp mot læring. En kan med dette si at det ikke er stortingsmeldingen i sin helhet jeg velger å rette min dekonstruktive lesning mot, men heller den læringsdiskurs den presenterer. Jeg velger å kategorisere lesningen under tema og ikke som en kronologisk lesning. Dette fordi jeg mener å se tematikker som går igjen gjennom stortingsmeldingen. Temaene jeg velger å trekke frem i denne sammenheng er; Læringsdiskursen, fremtid og læring og læring mot skole.

#### Bakgrunn for stortingsmeldingen:

Stortingsmeldingen begynner på første side med å presentere fire mål for meldingen:

- Trygge barnehager av høy kvalitet som er tilgjengelige for alle.
- En barnehage som gir alle barn et godt tilbud som er tilpasset deres behov.
- Barna skal trives, utvikle seg og lære.
- Når barna begynner på skolen, skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære.

(KD, 2015-2016: 5)

I en stortingsmelding med tittel *tid for lek og læring* kan en undres over at ingen av de fire målene for meldingen bruker eller henviser direkte til leken<sup>11</sup>. Det første punktet kan sies å inneholde en sosial agenda med å tilgjengeliggjøre barnehagen til alle barn som har behov. De to første punktene bruker utsagn jeg mener få kan si seg uenige med i utgangspunktet; *barnehager av høy kvalitet med godt tilbud som er tilpasses barnas behov*. Dette sier

---

<sup>11</sup> Denne oppgaven skal ikke omhandle lek i stor grad, jeg ser det likevel interessant å ha et sideblikk mot leken i lesningen av stortingsmeldingen, da jeg mener *lek og læring* er et interessant par og dette kommer til å komme igjen senere i oppgaven:

En kan tenke seg til at *leken* ligger bak utsagnene som en barnehage av *høy kvalitet*, at barnehagen skal være *tilpasset barnet* eller under *trivsel*. Dette blir kun spekulasjoner, men en kan argumentere for at barnehager med høy kvalitet som er tilpasset barnet og hvor barn trives har leken en fremtredende karakter.

imidlertid lite om hva som ligger bak disse begrepene<sup>12</sup>. Punkt tre kobler trivsel, utvikling og læring sammen. Henger disse sammen? Må trivsel være tilstede for at barnet skal utvikle seg og lære? Er læring og utvikling to sider av samme sak? Rammeplanen skriver at personalet skal – “legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling” (KD, 2017: 22). Igjen blir utvikling og læring koblet sammen. Støtter den ene opp om den andre slik at læringen kun et grunnlag for menneskelig utvikling? Kan læring og utvikling egentlig skilles? Det siste punktet er rettet direkte opp mot skolen. En kan her lese at en av oppgavene til barnehagen er å gjøre barnet klart til skolen. Barnehagen skal sørge for at barnet har språket på plass, kan samarbeide og samhandle og ikke mins ha lærelyst. Da undertittelen til stortingsmeldingen er *bedre innhold i barnehagen*<sup>13</sup>, kan en tenke seg at en av tingene barnehagen kan forbedres på er å gjøre barna skoleklare. Barnehagen skal ikke kun ha et blick rettet på barnet i barnehagen, men hvilke krav barnet skal fylle for å være klart til skolen. Videre under overskriften *bakgrunn for oppgaven* skrives det:

Barnehagen er en viktig barndomsarena her og nå, der barn skal få utvikle seg i trygge og stimulerende omgivelser, finne venner, leke og lære. [...]. Som det første, frivillige trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sitt potensial.

(KD, 2015-2016: 5)

Her kan en lese hvilket spenn barnehagene jobber i; hva barnet er og hva barnet skal bli. Barnehagen er både en arena som har en her-og-nå verdi og en fremtidsrettet verdi. En her-og-nå verdi da barndommen i seg selv er en betydningsfull del av menneskets liv og barnehagen, er i dag, et sted store deler<sup>14</sup> av norske barn mellom 1-5 år tilbringer store deler av sin tid. En fremtidsrettet verdi da en former barnehagen og dens innhold også med tanke på

---

<sup>12</sup> Både begreper som kvalitet, godt tilbud og barns behov er i seg selv tomme og får ikke mening før en fyller dem med noe. Hva som er kvalitet, hva som vil si å være et godt tilbud og hva som er barns behov vil være veldig varierende, ikke noe fast målbart. Det vil også være opp til tolkning.

Hvilke premisser en legger i kvalitet og barns behov vil være veldig varierende.

<sup>13</sup> Kan en med denne undertittelen i baktanke tenkes at meldingens forfatter mener at leken er allerede bra nok representert og trenger ikke utbedring eller presisering? Eller er leken ikke er like viktig under målsetningen til stortingsmeldingen?

<sup>14</sup> 91 % av alle barn i Norge mellom 1-5 år har plass i barnehagen, dvs. 82% av alle 1-2 åringer og 96,8% av alle 3-5 åringer har i barnehage i følge tall fra ssb.no, lastet ned 07.12.17:  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

hva barnet skal bli, også med tanke på hva samfunnet trenger at barnet skal bli. Dette kan være i form av erfaringer med fellesskap og demokrati, lære å være del av noe, satsing på ulike fag eller områder en vektlegger som viktige for fremtiden.

### **Stortingsmeldingen – et møte med en læringsdiskurs:**

I lesningen av stortingsmeldingen kan jeg mene og lese tendenser til ulike læringsdiskurser; på side 28 står det:

Barns læring skjer kontinuerlig både i lek og hverdagsaktiviteter og i de mer formaliserte og planlagte læringssituasjonene.

(ibid: 28)

Her mener jeg å se tendenser til et læringssyn der læringen ikke lar seg stoppe, som ikke kun skjer i gitte situasjoner, men barnet lærer alltid. Det skjer *kontinuerlig*. Hvis en slår opp kontinuerlig i ordboken<sup>15</sup> finner en denne forklaring; *kontinuerlig – vedvarende, uten avbrudd*. Læringen vedvarer uten avbrudd gjennom alle aktiviteter. Læringen er der hele tiden, og kan med dette tolkes å ligge nært barnet. Stortingsmeldingen referer videre etter sitatet hentet over til personalets ansvar til å møte barna der de er og hvor betydningsfull trivsel er for at barn skal få mulighet til å utvikle de “kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier i samsvar med formålsbestemmelsen” (ibid). Vil dette si at hvis barnet ikke trives så vil det heller ikke lære eller vil det lære verdier og ferdigheter som ikke står i samsvar med formålsbestemmelsen. Jeg leser videre på side 32:

Selv om barnehagebarn er i en læringsintensiv periode, skjer ikke læring av seg selv.

(ibid)

Barn lærer altså kun noen ganger, ikke hele tiden – teksten fortsetter:

Ikke alle barn oppsøker læringssituasjoner på eget initiativ, og noen barn får heller ikke samme muligheter for mestring og deltakelse som andre.

---

<sup>15</sup> Definisjon hentet fra språkrådet siden internettside, ordbok.uib.no 30.10.17.  
[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kontinuerlig&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kontinuerlig&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

(ibid)

Her kan en lese læringen knyttet opp mot situasjoner, den krever en tid og et rom tilpasset eller tilegnet læringen. Læringen kan da leses som noe som ligger utenfor mennesket. Noe en trer inn i for at læring *skal skje*. Eller at ytre faktorer må på plass for at læringen skal aktiveres. Dette kan i utgangspunktet leses som en kontrast til det første sitatet hvor det står at læring skjer kontinuerlig, men går vi tilbake og leser på ny ser vi også her at læringen er koblet opp mot enkelte situasjoner – “Barns læring skjer kontinuerlig både i *lek* og *hverdagsaktiviteter* og i de *mer formaliserte og planlagte lærings situasjonene*” [mine kursivsettinger] (ibid 28). Den kontinuerlige læringen er også her gjort situasjonsbasert. Kan en her lese en et paradoks? Kan dette leses som et punkt der logikken brister? Den kontinuerlige læringen som skjer vil kunne argumenteres å være drevet av barnet selv, eller kanskje heller i barnet. Mennesket vil uavhengig av hvilken situasjon det står i alltid lære, uten avbrudd. Tar en barnet ut av leken, hverdagsaktiviteter eller planlagte og formaliserte lærings situasjoner vil da barnet slutte å lære? Men er det en slik læring som blir presentert i stortingsmeldingen? Her kobles læringen opp mot visse ferdigheter og egenskaper. Som blant annet språk, fag og sosialt samspill. Kan en ut fra denne tankerekken trekke en konklusjon<sup>16</sup> om at det ikke handler om all form for læring, men om ”riktig læring”. Læringen som oppnår positive og ønskede erfaringer, som kan kobles opp mot de egenskaper og ferdigheter vi ønsker å oppnå. En læring som vi ser som verdifulle for fremtidens samfunn og individets plass i dette samfunnet. Læring blir noe som kun foregår når ønskede kriterier blir oppfylt, altså en riktig form for læring. Læring blir da også utelukkende sett på som en positiv egenskap som blir et mål i seg selv. Alt annet vil da falle utenfor det som kalles læring. At læringen kan være noe annet enn positivt vil kunne virke som et utenkelig spørsmål.

I et slikt lærings system vil jobben til en barnehagelærer eller barnehagen vil være å jobbe i de situasjoner der barnet møter læringen:

For at barn skal utvikle et positivt forhold til det å lære, må lærings situasjonen oppleves som meningsfull og knyttes opp til barnets tidligere erfaringer og forutsetninger.

---

<sup>16</sup> I mangel av bedre ord: *Konklusjon* i den form det kan gjøres uten en permanent slutning, men en konklusjon som blir stående kun i denne sammenheng og i dette øyeblikk.

(ibid: 38)

Der leken kan leses som noe barn liker og ligger nært barnets væren<sup>17</sup> kan læring leses å ligge lenger vekk fra barnet og må derfor også gjøre en innsats for at barnet skal like læringen.

Dette ansvaret blir lagt til barnehagelærer.

For å fremme barns læring og utvikling ser det ut til å være viktig å ha en god balanse mellom vokseninitierte aktiviteter og barneinitierte aktiviteter, og at personalet aktivt bruker begge disse anledningene til å støtte barnets læring og utvide barnets tenkning.

(ibid)

Videre leser vi:

Barnehagen bygger på ideer om barnehagelæreren i samspill med barn i grupper rundt emner og i hverdagslige oppgaver, og at barnehagelæreren i alle barnehagens aktiviteter skal utnytte mulighetene for å fremme barns iboende lyst til å lære.

(ibid:39)

Barnehagelærer har ansvaret for barnets læring ikke bare gjennom de vokseninitierte aktivitetene, men også for læring i barneinitierte aktiviteter. Barn har et iboende lyst til å lære, men trenger likevel å utvikle et positivt forhold til det å lære. Barnet trenger å utvide ens tenkning, og barnehagelæreren skal utnytte alle muligheter dagen byr på for å fremme læring. En kan undre seg over om pedagogikken i barnehagen kun handler om å lære bort. Den voksne leses å ha en aktiv rolle i barns læring og barnet kan fort havne i en mottakerrolle der det skal ta imot den læring barnehagelærer, eller øvrig personalet gir. Det fordrer til en samhandling og en kommunikasjon som i hovedsak er enveis. Der den voksne gir og barnet tar imot. Den voksne må også gjennom dagen gå å lete etter, og definere hvilken, læringen som skjer i barnets egne aktiviteter eller selv tilrettelegge for læring utenom.

---

<sup>17</sup> I dette sitatet kan en lese at barnets lek blir presentert som et eget behov og læringen må fremmes av personalet. "Det innebærer blant annet at barnehagen, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Kunnskapsdepartementet 2015/2016: 8)

### **Stortingsmeldingen om læring for fremtiden:**

Et av temaene som gjør seg gjeldende når jeg leser om læringen i stortingsmeldingen er fremtidsaspektet. Dette er et tema en ikke kommer utenom i arbeidet med barn. Det kan virke som om de i større grad<sup>18</sup> står i et spenn mellom hva som er og hva som skal bli.

Barn og unge skal forvalte og utvikle morgendagens samfunn.

Fremtiden vil bli utformet innenfor rammene av deres verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Viktige utviklingstrekk i samfunnet må derfor prege innholdet i barnehagen og skolen.

(ibid: 8)

Slik jeg leser dette betyr det at barnet i dag har et ansvar i fremtiden for det samfunnet som skal komme. Det skal forvaltes og utvikles og de trenger redskap for å være rustet til disse oppgavene. Dette i form av verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som skal læres fra tidlig alder. Barnehagen har da også et element av utforming ut fra det samfunn vi tror kommer. Eller egenskaper vi tror blir viktige. Dette ser vi blant annet her:

Ludvigsen-utvalget løfter også kompetanser i å utforske og skape og begrunner dette i fremtidige behov for innovativ og kreativ kompetanse. Ludvigsen-utvalget vurderer at slike kompetanser er sentrale for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft. For barnehagebarn er de estetiske fagene viktige redskap for sansing, opplevelse, tenkning og kommunikasjon. Barn lærer og erfarer i stor grad gjennom allsidig bruk av sanser. Rom for barns utforskning og eksperimentering bør derfor prege barnehagens arbeidsformer.

(ibid: 38)

Her kan en lese eksempler på noen egenskaper en tror fremtiden har bruk for, for så å argumentere for et fag ut fra denne forståelsen. Det er interessant å bite seg merke i at kompetansen en tror en trenger, eller heller de områder i samfunnet som skal dra nytte av kompetansen er i sin natur ganske fjernt fra det eller de fag som skal bygge opp under slik kompetanse. De estetiske fagene er i sin frie natur ganske nært leken. De inneholder mange av

---

<sup>18</sup> Jeg vil her poengtere at alle mennesker, voksne som barn, står i dette spennet mellom hva som *er* og hva som *skal bli*. Det blir likevel i min oppfatning rettet et større fokus på dette når det kommer til barn. Kanskje fordi det som skal bli i fremtiden på mange måter oppleves som så ulikt fra hva som er nå.



de samme egenskaper og er for barnet lett å ta eierskap i. Barns egne uttrykk er en stor del av disse fagene, og å argumentere for deres verdi i barnehagen ut fra hvilket næringsliv og økonomi vi vil ha i fremtiden oppleves som motstridende. Dette blir også underbygget ved at det er det eneste stedet i stortingsmeldingen de estetiske fagene blir nevnt som å ha en plass i barnehagen. Det kan på en side argumenteres for at de estetiske fagene har en større verdi *her og nå* enn i fremtiden. De gir en glede i øyeblikket. Dette blir ikke nevnt i oppgaven, samme kan sies for leken. Den har gjennom oppgaven fått lite plass til seg selv. Et avsnitt der det blant annet står:

Rammeplangruppen la vekt på at barnehagens arbeid med barns læring skal foregå gjennom lekende<sup>19</sup> tilnærminger og være viktig for barnets liv her og nå, samtidig som læring i barnehagen skal inngå i barns livslange læring og forberede dem for skolen.

(ibid: 38)

Jeg finner det interessant mens jeg leser gjennom stortingsmeldingen å legge merke til at de sider ved barnehagen som i stor grad har en verdi for barnet her-og-nå, blir knyttet opp mot verdier fremtiden.

Stortingsmeldingen trekker også gjentatte ganger frem begrepet livslang læring. Dette er et begrep som ikke blir forklart i stortingsmeldingen annet enn at læringen i barnehagen skal være en del av en livslang læring.

En kan gjentatte ganger gjennom meldingen lese et fremtids rettet fokus, hvor barnet skal forberedes for hva som skal komme. Med blant annet disse utsagnene som kommer tidlig i oppgaven;

Regjeringen ønsker å gi barn og unge et godt utgangspunkt

---

<sup>19</sup> Leken kan, i dette avsnittet av stortingsmeldingen, leses å ha i hovedsak en instrumentell verdi for læringen. Avsnittet starter med denne påstanden: “Å få god erfaring å delta i lek er viktig for allsidig utvikling, utforskning og læring.” (KD, 2015/2016: 36). Leken leses å være godt for språk og begrepsforståelse, sosial kompetanse og omsorgsevne, gjennom risikolek skal barna lære å vurdere grenser noe som kan sies å være skadeforebyggende. “Leken utvikles også i samspill med det læringsinnholdet som pedagogene legger til rette for at barnet skal erfare” (ibid:38). Pedagogene kan bruke leken for å fremme læring, styre barnet inn på de erfaringer en ønsker opp mot et læringsinnhold. “For barn er leken et mål i seg selv, de leker fordi det er gøy” (ibid:37), er det greit at så lenge barnet har leken som et mål i seg selv at vi pålegger og styrer leken inn mot andre mål?

slik at de med trygghet og optimisme kan møte en fremtid som vil se annerledes ut.

(ibid: 6)

og litt senere på neste side.

De erfaringer barn får i barnehagen i dag, bidrar til å legge grunnlaget for de muligheter de får senere i livet

(ibid:7).

Lesningen av stortingsmeldingen kan oppleves å bære preg av økonomiske logikker og språkbruk, hvor barnehagen blir sett på som en investering for fremtiden. Dette kommer frem i direkte, som sitatene under:

Forskningen viser også at offentlige investeringer i barnehage kan gi en fremtidig gevinst som er om lag ti ganger større enn kostnadene.

(ibid: 87)

Og:

Det er en samfunnsøkonomisk gevinst i å satse på barnehager av god kvalitet som et tidlig forebyggende tiltak for å forhindre behovet for kompenserende tiltak senere.

(ibid: 12)

Det er med dette ikke mulig å komme unna at barnehagen ses på som en investering for fremtiden. Det gjøres tiltak nå som skal gi resultater i fremtiden. Spørsmålet blir bare hvor setter vi grensen for å se på hva som er slike investeringer?

### **Stortingsmeldingen – et blikk mot skolen:**

At barn skal være forberedt på skolen kan, som vi så i bakgrunns-forklaringen av stortingsmeldingen, sies å være et prioritert punkt for regjeringen gjennom meldingen. Jeg satt en kveld og lekte meg litt med teksten i stortingsmeldingen og gjennomførte noen ordsøk i dokumentet. Dette er ingen eksakt forskning, og tallene må tas med dette forbehold, men selv etter å ha lest gjennom meldingen flere ganger blir jeg litt overrasket over hva jeg finner.

Ordet læring søkte jeg på i to varianter, *lære* og *læring*, og jeg får et resultattreff på 666<sup>20</sup> til sammen. Hvis en trekker fra ordet *lærer* blir resultatet 503<sup>21</sup>. Søker man på ordet *lek* får jeg et resultat på 253, etter å ha trukket fra ordene *fleksibel*, *refleks*, *reflektere* og *kompleks*<sup>22</sup> blir resultatet at *lek* blir skrevet 222 ganger. Dette er ikke nøyaktige tall, men det gir en indikasjon på noe. At læring blir prioritert overrasker meg ikke etter å ha lest dokumentet, men at ordet *skole* blir nevnt 451 ganger gjør. Jeg har lest, det jeg mener er, trykket meldingen legger på barnehagen for å forberede barna på skolen, men å se det i tall at *skole* er nevnt over dobbelt så mange ganger som *lek* i en stortingsmelding som omhandler innholdet i barnehagen overrasker. Blikket rettet mot skolen er tydelig gjennom hele teksten, og som vi så tidligere i bakgrunn for stortingsmeldingen er dette også et av målene med stortingsmeldingen.

Barns læring er en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet. [...] Skolen skal bygge på det fundamentet barna har med seg fra barnehagen. Det krever at barnehagen og skolen samarbeider, slik at de kjenner hverandres faglige vurderinger, arbeidsmåter og kulturer.

(ibid: 7)

Barnehagen er første del av utdanningsløpet. Det blir kalt første frivillige del av utdanningen, jeg vil komme mer inn på dette senere i oppgaven. Stortingsmeldingen skriver at det ikke er barn som skal oppleve å ha krav på seg i forhold til hva de skal kunne før de begynner på skolen, dette ansvaret tillegges de personalet i barnehagen (ibid), men stortingsmeldingen refererer gjentatte ganger gjennom teksten til hvordan læring skal være med på å forberede barn på skolen. Det er også satt av nesten åtte sider til det som går under punkt 4.5 *God overgang og sammenheng mellom barnehage og skole*. Her kan en lese at det er blant annet:

Viktig at barna har utviklet ferdigheter på enkelte områder før de begynner på skolen. [...] Flere studier viser at sosial kompetanse, språk, matematikk og selvregulering er viktige ferdigheter for små barns senere læring.

(ibid: 59)

Videre:

---

<sup>20</sup> Ordet *lære* dukker opp 226 ganger mens ordet *læring* blir skrevet 440 ganger.

<sup>21</sup> Dette er også inkludert steder hvor *læring/ lære* er del av et større ord som for eksempel *læreplan*.

<sup>22</sup> Da *lek* er et så lite ord kan denne tegnsammensettingen også være tilstede i andre ord. Disse har jeg ikke søkt etter, tallene må derfor tas for hva det er ment for, å gi en indikasjon på hvor fokuset blir lagt.

Kunnskapssenteret systematiske kunnskapsoversikt om overgangen fra barnehage til skole viser også at arbeid med tall- og leseforståelse og utvikling av sosiale ferdigheter i det skoleforberedende arbeidet bidrar til økt læring.

(ibid: 60)

Det ser ut som om barnehagen skal gjennom sitt arbeid skal forberede barnet ikke bare på at det skal inn i nye rammer, men gi barnet kunnskaper og ferdigheter slik at det raskets mulig kommer i gang med læringsprosesser i skolen. Læringsprosesser som også i stor grad er rettet inn mot fag, og slik jeg leser meldingen, allerede bør ha startet i barnehagen.

Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv.

(ibid: 7)

Barnehagen som første utdanningsledd kan leses som starten på en lang ferd (kanskje livslang) som til grads skal gi i resultater i skole og arbeidsliv.

### Del III:

#### En plakat på døra:

I barnehagen til sønnen min henger det i inngangen en plakat på døra. En plakat som, i mange ulike varianter, henger på mange dører, i mange barnehager<sup>23</sup>. Her står det: *Når barnet ditt sier: "I dag har jeg bare lekt" ... da har barnet ditt.* Rundt henger det, på denne døren, cirka 20-30 bobler med hva barnet "egentlig" har erfart og opplevd. Alt fra *vist omsorg, vært en del av et fellesskap, vært seg selv til øvd på å gi og ta, øvet på kommunikasjon, øvet motorikk, lært regler og normer, utviklet seg emosjonelt og intellektuelt, ledet og blitt ledet.* Her kan en, slik jeg tolker det, se et innspill til å legitimere lekens plass ovenfor foreldre og foresatte. Det gjøres i hovedsak ved å fylle leken med innhold som ligger utenfor den leken som er blitt lekt. Lekens deltagere og skapere har ikke, i denne sammenheng, lenger råderett over innholdet i leken. Det står andre utenfor og dikterer verdier. Leken har gjennom denne plakaten en funksjon, den kan virke som den øker i verdi jo mer innhold vi kan legge i den. På lik linje som i stortingsmeldingen kan leken få en instrumental verdi for læring og utvikling. Hva barnet kan oppnå. Her skapes det et hierarki; læring blir satt over leken. De er ikke direkte opposisjoner der ene utelukker den andre, men kan det tenkes at verdiene bak er? De verdien barnet legger i leken og den verdien vi voksne<sup>24</sup> pålegger leken. Barnet leker for å *leke*, det er en del av deres være i verden, dette kommer også frem i stortingsmeldingen der barn selv har svart at det viktigste i barnehagen er å leke og å ha venner (Kunnskapsdepartementet 2015/2016).

Samtidig fremmer meldingen lek som grunnlag for læring; "Leken er barns grunnleggende læringsform og skal ha en fremtredende plass i barnehagen" (ibid: 7). Lekens plass blir gitt verdi i barnehagen ikke i kraft av lekens verdier, men læringens. Et av problemene her er at det fort kan gå inflasjon i ordene. Ordene blir tomme i sin bruk som argumentasjon for å legge det innhold en vil i barnehagen. For leken kan ikke defineres utenfra, leken er så tett knyttet opp mot individets opplevelse av å være i lek, slik at det kan ikke utenfra skille på om det er lek eller ikke. Å legge til rette for lekende aktiviteter i opplæring eller med læring som mål,

---

<sup>23</sup> Det blir viktig for meg å påpeke her at dette er ingen kritikk mot barnehagen sønnen min går i. Denne plakaten har også hengt i barnehager jeg selv har jobbet i og hatt et pedagogisk ansvar i. Jeg har altså selv sendt ut samme signaler. Jeg velger å bruke denne plakaten som utgangspunkt til min refleksjon, da det er akkurat denne plakaten ser jeg hver dag nå og det er *denne* plakaten i møte med lesningen til *denne* oppgaven som har ført til *denne* undring.

<sup>24</sup> Voksne er upresist begrep og i seg selv ingen kvalitet og jeg velger likevel å bruke det for å omfavne ikke bare personalet i barnehagen, men også til de voksne utenfor barnehagen som måtte ha en mening om lek og læring. Det kan være foreldre, politikere og andre interessenter.

vil for noen kanskje kun være en leklignende aktivitet, for andre kanskje oppleves som lek. Det er dette *kanskje* som gjør at det blir trøblete. Skal en argumentere lekens plass eller verdi ut fra læring vil en kunne risikere å gjøre leken mindre enn det den er. Så lenge det blir definert som lek, er det nok. Det kan, i min nå dramatiske påstand, føre til en snever oppfattelse av lek, en utvikling mot en barnehage som i større grad blir en *førskole*. Der blikket mot skolen og hva barnet skal bli kan få et slags tunnelsyn. Vi risikerer å gå glipp av mye som *er*. Mye som kan *være*. Mye vi ikke vet enda, fordi vi retter blikket langt og ikke bredt.

Vi snakker om lekens instrumentelle verdi for læringen, vi snakker om læring som et utfall eller en heldig bivirkning til leken, vi snakker om en leken tilnærming til læring. Leke for å lære. Hva skjer hvis vi snur på dette? Lære for å leke? Læring som en instrumentell verdi for leken. Leken en heldig bivirkning av læring, lærende tilnærming til lek. Sett bort fra å lære seg lekeregler, normer og kutymmer, kan lære for å leke virke som noe som er uforståelig. Et spørsmål en kanskje ikke helt forstår. Hva om vi gjennom læringen opplever at leken tar over. Her vil jeg presisere lek forstått som *mer* enn å komme i flytsonen. For flyt (“flow”) hvis en ser til Csikszentmihalyi (1990) og slik jeg tolker hans teori, en tilstand en oppnår når en treffer det punkt mellom utfordring og mestring hvor en får en opplevelse av flyt, et sted hvor en mister konsept på tid og rom og kun er i aktiviteten eller oppgaven foran seg. Dette er en tilstand en kan oppnå i flere aktiviteter også læring. Men det vil ikke si at det er det samme som lek. Selv om en også kan ha en opplevelse av flyt i leken. Lære for å leke er så vanskelig å forstå i sitt konsept at eneste eksempelet jeg kommer på finner jeg i de estetiske fagene. Her kan en trenge å lære og øve ferdigheter for å komme til det punkt hvor en kan bare slippe og gi seg hen til kunsten, til leken i aktiviteten. Kanskje er det det samme med sport. En trenger ferdigheter, men en opplever også aktiviteten som lek. En trenger kanskje ikke oppleve øving av ferdigheter som lek, men en jakter om mulig de situasjoner eller heller opplevelser av lek. Der man er i flyt, der man har det moro, der en kjenner at en er i *kontakt med livet* (Steinsholt og Ness 2016). Både i estetiske fag og i sporten og helt sikkert andre steder også vil en hele tiden måtte øve ferdigheter for å oppnå denne opplevelsen av lek.

Jeg har i denne sammenheng lyst til å endre plakaten på døra, på denne plakaten skal det stå:  
*Når barnet ditt sier: “I dag har jeg bare lekt” ... da har barnet ditt.*  
Ved siden av står det kun en lapp.... *Lekt.*

## Læring, spor og spunk – en som-om debatt.

– Hva er det du har funnet på nå, Pippi?

– Et nytt ord, sa Pippi og så på Tommy og Annika som om hun nå først hadde oppdaget dem.

– Et absolutt og helt og holdent nytt ord.<sup>25</sup>

Jeg prøver gjennom oppgaven å vise at begrepet læring, slik det blir brukt i dag, ikke er så lett forstått som det i utgangspunktet kan virke. I ordboken er læring definert slik: *I psykologi:*

*relativt varig atferdsendring som resultat av erfaring og øving; det å lære*

*læring ved prøving og feiling / læring av ord, ferdigheter / innlæring, opplæring*<sup>26</sup>

I denne definisjonen av å lære kreves det en endring i adferd gjennom erfaring og øving. For å forstå hva det vil si må en også ha en forståelse av hva begrepet adferd inneholder.

Jeg slår på nytt opp i ordboken: *atferd m1, f1; el adferd m1, f1 (norrønt atferð*

*'framgangsmåte, tiltale') handlemåte, ytre oppførsel, uvanlig atferd*<sup>27</sup>. Gjennom ordboken

snevres læringen inn til en relativ smal forståelse av begrepet; endring av handlemåte og ytre

oppførsel. Jeg opplever læring både som stor og smalt på en gang i politiske debatter og i fag/

forskningsfeltet generelt kan læringsbegrepet være opplevet som vanskelig å nå fatt på. Kan

en med undres over; har det gått inflasjon i ordet? Vet vi egentlig hva vi diskuterer?

- Hvilket ord da? Spurte Tommy.

- Et svært fint ord, sa Pippi. Et av de aller fineste jeg har hørt.

Ord og begreper får betydning gjennom at det legges mening i ordene. Et ord er i sin simpleste forståelse en lydbølge eller symboler satt sammen på en bakgrunn. Mening legges i ord av brukerne av ordene. Alle er vi med på å legge meninger i ord som brukes. Dette gjøres på ny og på ny og på ny. Disse meninger har spor av andre meninger, andre signifikater og signifikanter. Ta for eksempel ordboken jeg har brukt over – et ord blir forklart av et eller flere andre ord, som igjen blir forklart av et eller flere andre ord. Alle disse har hver sine signifikanter og signifikater, som igjen har spor av andre signifikanter og signifikater. Ordene blir forklart av nye ord helt til en kommer tilbake til utgangspunktet. En kan aldri komme til

---

<sup>25</sup> Utraget gjennom teksten er hentet fra boken “Pippi finner en spunk” av Astrid Lindgren og Ingrid Nyman, 2009 [1976].

<sup>26</sup> Definisjon hentet fra språkrådet sin nettside – ordbok.uib.no, (10.11.17):  
[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+Læring&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+Læring&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

<sup>27</sup> Definisjon hentet fra språkrådet sin nettside – ordbok.uib.no, (10.11.17):  
[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=adferd&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=adferd&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

en klar begynnelse. Ordene vil alltid stå i forhold til andre ord og sporene i ordene vil også stå i forhold til andre spor. Hvilke spor som ligger i det talte eller skrevne ord vil, for det første ikke være målbart, og for det andre variere fra person til person, men også i den enkelte fra gang til gang et begrepet blir brukt.

- *Si det da, sa Annika.*

- *Spunk, sa Pippi*

Sporene i begrepene hjelper oss å forklare og identifisere hva talen(lyden)/skriften/ideen handler om. Ta for eksempel et tre. Begrepet tre har i seg elementer av hva det er for at vi skal kunne identifisere det. Spor av andre signifikanter og signifikater til andre begreper og som for eksempel “høyt”, “grønt”, “skog”, “løv” osv. Det bærer også med seg spor hva det ikke er. Som “lavt”, “blått”, “ørken” osv. Ber jeg 12 mennesker tenke på et tre, vil sannsynligheten for at det er 12 ulike trær disse personene tenker på være stor. Alle tærne vil ha felles karakteristikk, slik at kan skape en felles forståelse av trær, men likevel vil det alltid være ulikheter i ideen tre. Slik er det også med et begrep som læring, men her blir det plutselig mye mer komplisert. Læring er i seg selv et abstrakt begrep, det er ikke en fast fysisk ting i verden. Vi kan ikke se/høre/føle læringen<sup>28</sup>, men det er et begrep likefullt fylt av spor. Både hva det er og ikke er. De samme 12 menneskene over vil sannsynligvis ha ulik forståelse for hva læring er, men det er ikke like lett å identifisere dem. Det er nettopp her Derrida<sup>29</sup> blir for meg veldig aktuell for min oppgave. Han viser oss at et helhetlig læringssyn vil aldri være mulig, begrepet vil aldri kunne ha et rent singulært innhold. En vil aldri komme til en fast konklusjon som står. Begrepet vil alltid måtte forstås på nytt.

- *Spunk, sa Tommy. – Hva betyr det?*

- *Ja, visste jeg bare det, svarte Pippi. – Men det eneste jeg vet er at det ikke betyr støvsuger.*

Debatten om læring handler ikke om hva læring er, men det kan virke som at det diskuteres om hvordan få mest og best mulig læring inn i barnehagen. Det blir en *som-om diskusjon*. Vi diskuterer *som-om* vi alle har en felles forståelse av læring, vi diskuterer *som-om* læring er lett forstått, vi diskuterer *som-om* læring i seg selv er et mål. Biesta (2014) skriver at læring blir koblet opp mot en aktivitet eller en handling, slik vil også læringsbegrepet være tomt i

---

<sup>28</sup> Føle; i den taktile form av ordet.

<sup>29</sup> Se kapittelet om dekonstruksjon og møte med skriften.



“hensyn til innhold, retning og formål” (ibid: 187). En må altså legge det opp mot en viss aktivitet eller fyller prosessen med *noe*. Det er dette *noe*, dette faget, denne ferdigheten eller egenskapen, denne ønskede adferden, som blir læringen. Læringen er ikke kun et nøytralt eller tomt begrep, det er også ladet. Ladet med alle de forståelser som finnes.. Det er uten mening og med mange meninger på en gang. Fylt til randen av mening, men samtidig også i seg selv tomme. Likevel brukes det som-om det er lett forstått.

*Tommy og Annika så litt spørrende på hverandre. Til slutt sa Annika: - Men når du ikke vet hva det betyr, så er det ikke til noe nytte.*

*- Nei, det er det som plager meg, svarte Pippi.*

Hvorfor blir dette viktig? Hvorfor er begrepene vi bruker av så stor betydning? Hva så om vi ikke forstår ordene likt? Har Annika et poeng, hvordan kan vi ta nytte av ordene hvis vi ikke vet hva de betyr? Hvorfor er språket så viktig? Jo for det er i språket vi danner våre meninger, språket ligger forut skal vi tro Derrida. Språket er heller ikke nøytralt og gjennomsiktig. Det er fullt av usynlige spor og ladede betydninger. Her vil jeg også stoppe opp litt og med den påstand at læring ikke i seg selv er et særlig godt ord (om noen ord kan påstås å være det). Læring blir på mange måter en åpen kategori hvor putter i og trekker ut med utgangspunkt fra hvor vi står.

Dette ordet er i seg selv ingen forklaring.

Dette ordet er i seg selv ingen avgrensning.

Dette ordet viser ikke til en naturlig tilstand.

For læring kan være så mye. I en politisk debatt om barnehagen diskuterer en pedagogikk og begreper i barnehagen som-om det er enkle og lett-forståelig for alle bare en tenker logisk.

Gjennom Derrida har en mulighet til å stikke kjepper i hjulene for metafysikken i språket.

Han ber oss legge vekk den logosentriske ideen. Ikke for å ødelegge, men for å problematisere og få frem det komplekse i debatten og i språket.

*- Jeg lurer på hvem det er som fant ut hva ordene skulle bety, sa Tommy tankefullt.*

*- Antagelig en eller annen gammel professor, mente Pippi.*

Derrida gir oss mulighet til å forstå på nytt og på nytt. Han slår sprekker i vårt språklige fundament, ikke for at det skal rase sammen, men for å få oss til å bygge opp på ny og på ny. Ordene blir ikke tomme for verdi, men de har ikke alltid den meningen vi tror de har. Målet,

slik jeg forstår det, med dekonstruksjonens tilnærming og “pirking” på språket er for å få oss til å bli bevisst de muligheter, men også de begrensinger språket gir oss. På lik linje med Pippi går vi ut og tillegger ord mening - våre handlinger er dog ikke like målrettet og bevisst.

*- Jammen er folk rare! Bare tenk på alle de ordene de har funnet på! “Balje” og “treplugg” og “snøre” og alt sånt. Men et så fint ord som spunk greide de ikke finne på! Skal si jeg har vært svineheldig!*

### **Undervisning og læring; barnehagen som første frivillige utdanningsledd:**

Hvem er barnehagen skapt for? Et enkelt spørsmål. Kanskje ikke et fullt så enkelt svar. Det første og mest logiske svaret vil være barn. Barnehagen er formet for barn, barn er fysisk tilstede i barnehagen og barn tilbringe mye av tiden sin der. Barnehagen som institusjon er bygd rundt prinsippet at barn skal oppleve å få like muligheter uavhengig av hvilket hjem de kommer fra. Men barnehagen er ikke kun skapt for barn, det er også en likestillingsarena satset på for å få kvinner ut i arbeid. Det er et sted der foreldre skal være trygge på at å plassere barna sine når de ikke selv har mulighet til å passe dem. Det er et sted hvor storsamfunnet sørger for sosiale likheter i barns oppvekst og investerer for fremtiden gjennom innholdet i barnehagen. Det er en barne-hage – en “hage” hvor en putter barn inni. Fysisk sett et inngjerdet område hvor barn oppholder seg i. Det er ikke “barnas hage” – et sted hvor barnet selv bestemmer i hvilken grad de vil være der. For de fleste barn er ikke barnehagen et frivillig sted å oppholde seg. Slik kan en spørre seg hvor frivillig barnehagen er som første utdanningsleddet. Jeg går på ny til ordboken for å finne en definisjon; *fri|villig*<sup>30</sup> - *av egen vilje, selvvalgt, godvillig, valgfri*. Kan barnehagen betegnes som frivillig når den for barnet verken er selvvalgt, valgfri eller av egen fri vilje? Hvilken mulighet har barnet til å protestere mot sin deltagelse i barnehagen? Da både forstått som fysisk tilstedeværelse og deltagende i barnehagens innhold. Hvilken mulighet har barnet for å bli *hørt* i sine protester?

En kan argumentere at barnehagen er frivillig fra foreldrene sin side – hvis familien har økonomi til å velge. En kan argumentere for at barnet ikke er modent nok eller har evnen til å ta slike avgjørelser. En kommer likevel ikke uten det faktum at barnehagen *ikke* er eller oppleves frivillig for barnet, og jeg ser i den sammenheng et behov for å stryke over ordet *frivillig*. Jeg må likevel la det stå. Ikke fordi jeg er enig, men fordi barnehagen blir behandlet, konstruert, skrevet og snakket om – *som-om* det er frivillig. Her kan jeg tenke meg at Derrida

---

<sup>30</sup> Definisjon hentet fra språkrådet sin ordbok på nett (13.11.17):  
[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=frivillig&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=frivillig&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

ville ha rynket på nesen og sagt at å påstå frivillighet på vegne av et annet menneske ikke vil være mulig. Det vil også være å frata “den andre” en rettferdighet til å lage egne definisjoner. En slik frivillighet gir oss mulighet til å fylle barnehagen med innhold ut fra hva som blir sett som viktig i form av at det er en del av hva en utdanning skal være. En utdanning der deltagelsen er personlig, i den form at det er banet som deltar og som *blir* utdannet, men frivilligheten ved deltagelsen ligger like fullt over på andre å avgjøre. Det er også en utdanning hvor det er uklart for meg om deltagerne vet om de blir utdannet.

Barnehagen som utdanningsarena får et større fokus i politikken etter barnehagen kommer inn under kunnskapsdepartementet, og en ser i senere tid også et økt fokus på innholdet i barnehagene (Sandvik, 2016a). Noe en og kan lese av undertittelen til Stortingsmeldingen over; “*bedre innhold i barnehagen*”. Når en leser stortingsmeldingen får en følelse av at det er læringen som i stor grad skal forbedres. Et læringsfokus som er med gjennom hele meldingen og som leses å være knyttet til en fremtid. Det kan virke som om det skapes problemstillinger for å komme med løsninger, løsninger som jeg i utgangspunktet ikke er sikker på om trengs. Barnet i barnehagen kan leses å mangle noe nå, det skal vi så gi barnet, slik at samfunnet og barnet skal kunne dra nytte av det senere. Slik kan en igjen se på barnehagen som en barne-“hage”. En hage der vi sår frø og setter løk med en tanke på hva som kan høstes senere. Et av disse stendene kan virke å være skolen. Kulturminister Røe Isaksen påpeker at barnehagen ikke skal være en førskole (Sandvik, 2016a) og stortingsmeldingen trekker frem at barnehagen og skolen skal ha forskjellig karakter (Kunnskapsdepartementet 2015/2016). Likevel fylles meldingen med fag, ferdigheter, egenskaper og verdier barnet trenger før det skal gå over til skolen. Stortingsmeldingen presiserer også at barnet ikke skal ha et krav ut av barnehagen, dette ansvar blir pålagt personalet (ibid). Dette slik at barnet får mulighet for den læring de trenger, møter godt forberedt til skolestart og opplever overgang mellom barnehage og skole som god. Jeg tolker det også slik at barn godt forberedt på skolen kommer fortere i gang med læring i skolen.

Læringen blir diskutert både som naturlig og som noe som kan kontrolleres. Naturlig i den grad den tilhører barnet som er født nysgjerrig, har en iboende lærlyst og lærer kontinuerlig gjennom ulike situasjoner (ibid). Biesta (2014) ber oss være forsiktige med å være å koble læringen opp til noe som er naturlig på lik linje som å puste og å spise, han ber oss skille på læring og pedagogikk. Læringsbegrepet er problematisk da læringen blir presentert som individuelt og hører til individet – en kan ikke lære på vegne av andre (ibid). Det kan virke

som om vi er redde for å bruke andre begreper enn læring. Ved å bruke dette begrepet legger vi det som skal skje over på barnet, det er barnet som skal lære. Vi skal kun legge til rette og gi rom for denne læringen. Vi skal likevel, skal en tro stortingsmeldingen, sørge for at læring skjer. Vi skal ta kontroll. Det betyr, slik jeg ser det, at læringen blir flyttet ut av mennesket. Det er noe en kan kontrollere på vegne av andre. Dette blir to logikker som jobber mot hverandre. Den første en læring som alltid er, den sistnevnte blir en læring der de som vet lærer de som ikke vet. Den rasjonelle skal lære den urasjonelle (Biesta, 2006). Personalet får en avsenderrolle og barnet en mottakerrolle i formidlingen av kunnskap (Sandvik, 2016a). Her vil jeg advare leseren mot kraftige påstander fra undertegnede. Hvordan vi forholder oss til læringsbegrepet oppleves som feigt! Det vi til en viss grad driver med er undervisning. La oss kalle en spade for en spade og forholde oss deretter. Å lære bort, slik det praktiseres i mange barnehager i dag og står skrevet om i stortingsmeldingen er slik jeg ser det nært undervisningens egenskaper og former. Undervisning har mange former, ikke kun knyttet til et klasserom. Undervisning er et begrep sjeldent brukt i barnehagesammenheng. Læring, ja. Samme med pedagogikkbegrepet. Ingen av disse er, slik jeg ser det, treffende i forhold til den aktiviteten som læringsbegrepet i stor grad beskriver.

Læring kan, og med understrek på *kan*, være et resultat av undervisning. Undervisning kan også være det samme som pedagogikk, men pedagogikkbegrepet rommer for meg så mye mer enn kun undervisning. Det kan slik det brukes i dag føles at hver gang vi snakker om pedagogikk er læring en naturlig del av denne samtalen. Biesta (2014) skriver at “læringspråket har gjort det mye vanskeligere å gå inn på spørsmålet om formål, i den grad at dette spørsmålet i mange tilfeller så godt som har forsvunnet” (ibid: 187). Kanskje hvis vi turte å bruke undervisningsbegrepet mer også i barnehagen ville vi forholdt oss, diskutert og reflektert annerledes rundt den aktiviteten som faktisk skjer.

All of pedagogy has its place, its proper site outside the thinking of pure principles, those that are reserved for the metaphysicians as such, who know what they are doing and what they think.

(Derrida, 2004 [1990]: 179)

Utdanningen blir sett, slik Biesta (2006) presenter det, som en prosess for å utvikle den enkeltes rasjonale potensial slik at den enkelte kan bli det menneske det skal være, inkludert ens evne til å være autonom, selv-kontrollerende (selv-styrende) individ, som forholder seg til

den moderne verdens krav til det å være menneske. Dette setter alle de som ikke er eller ikke er blitt rasjonale i en vanskelig situasjon, dette inkluderer også barn (ibid, 2006 :4).

Læringsdiskursen slik den leses i stortingsmeldingen, kan på mange måter sies å være en metafysisk tenkning om pedagogikken og barnehagen. Det er logisk å fremme en læring i barnehagen som har fokus på egenskaper og ferdigheter vi mener barnet trenger. Det gir mening å skulle investere i områder en *tror* samfunnet har nytte av i fremtiden. Jeg har i skrivende stund ingen problemer med å se denne siden eller bli med på denne logiske tankerekken. Problemet med denne logikken blir når vi designer institusjonen barnehagen kun ut fra dette ståsted. Da får vi barnehager som er designet rundt hva barnet *ikke* kan og hva barnet *ikke* er. Læringen blir, slik jeg har presentert over, flyttet vekk fra barnet til et sted der barnet mister kontroll over egen læring, vi former aktiviteter, situasjoner, hverdagen rundt hvilket utbytte og lærdom barnet skal ta med seg videre, læringen blir knyttet opp mot situasjoner der barnet trer inn i læringen. Trer inn i en tid og et rom der læring er en aktivitet. Vi pålegger læring i alt som foregår i barnehagehverdagen. Ingen aktivitet står utenfor, og vi kan knytte alt vi gjør opp mot læringen. I barnehagelærerutdannelsen lærer en å lage didaktiske planer der en kan gjennom alle dagens gjøremål, situasjoner og aktiviteter argumentere og begrunne for hvilket utbytte en potensielt kan ha.

For å beskrive dette bedre vil jeg trekke frem et eksempel; måltidet. På institusjoner jeg har jobbet (i eldreomsorg, omsorgsbolig og barnehage) har jeg flere ganger opplevd at måltidet blir referert til som en *matsituasjon*. En situasjon knyttet opp mot mat. Et måltid er i barnehagen et sted hvor alle samles ut fra en nødvendighet og et biologisk behov for å innta føde. På lik linje med andre steder i samfunnet vil slike aktiviteter vil også foregå i skolen, på arbeidsplassen, i hjemmet eller hos naboen. Men det kan virke som om barnehagens måltid har på mange måter så mange flere funksjoner det skal fylles opp enn måltidet andre steder. Der et måltid kan sies å ha to hovedfunksjoner<sup>31</sup>, 1: få i seg næring 2: et sted hvor en samles/en møteplass - ses det på i barnehagen også som et viktig sted for læring.

Måltidene har ikke bare en ernæringsmessig verdi, men utgjør en helhetlig ramme med tanke på å utvikle barnas sosiale kompetanse, kulturforståelse og kunnskaper og holdninger til mat og drikke.

---

<sup>31</sup> Her snakker jeg om måltid med flere enn en person.

Måltidet blir en arena eller en situasjon der barnet trer inn i, og skal gå ut av litt “bedre”. Barnet skal ikke i hovedsak ha sosialt samspill, men øke sosial kompetanse. Han eller hun skal ikke kun innta maten, men også innta kunnskap om og forme holdninger til hvilken mat og drikke som blir servert. Ikke kun møte andre mennesker og spise variert mat, men få økt kulturforståelse. Rundt bordet skal en tilpasse seg et fellesskap, ikke bare det som er nå, men det fellesskap som skal komme i fremtiden. Det er regler og normer skal læres. Ikke nødvendigvis med utgangspunkt i et menneske på 1 og 2 år. Der en forholder seg til verden gjennom sansing, kommuniserer med lyder og kropp. Barnet på 1 og 2 år kan sies å ha stor sosial kompetanse, selv om denne sosiale kompetansen ikke ser lik ut, som for eksempel, min 32årige sosiale kompetanse.

Her vil jeg presisere det jeg mener er forskjell på demokrati og anarki. Jeg foreslår ikke et anarki der det er fritt for regler og normer. Der enkeltindivider kan handle og gjøre og slik de vil fritt for ansvar til fellesskapet. Men et demokrati der størstedel av deltagerne *ikke* er voksne. Måltidets form bør også bære preg av dette. Problemet er ikke en voksen som hjelper barna og opprette og opprettholde et slikt demokrati. Problemet oppstår i en diktering av hvordan et måltid skal se ut, ut fra voksne premisser og perspektiver for hvordan et måltid bør se ut, da voksne ofte er i mindretall i fellesskapet. Utfordringen med dette er, og spesielt til de minste barna, er at hva som er til felleskapets interesse ofte er opp til personalet å tolke. En tolkning som ofte grunnes i uttrykket *barns beste*. Et uttrykk, uten at jeg i videre grad skal gå inn på dette her, ikke lar seg definere i enkelthet og krever stor grad av tolkning ut fra hvilke premisser en legger i dette begrepet.

Logikken er for meg tydelig, den har et økonomisk tanke sett; mest valuta for pengene. Da med læring som valuta.

Ingen situasjon eller hendelse er for liten til å utnytte. Barnet skal i eksemplet over ikke kun være en deltager i måltidet, men også *lære* å være en deltager. Barnets hverdag<sup>32</sup> vil kunnes påstås å være en rekke med konstruerte situasjoner hvor en trer inn og går ut med en tanke at barnet skal få med seg noe, bli litt “bedre”, være mer forberedt på det som skal være eller bli.

---

<sup>32</sup> Ut fra det som leses i stortingsmeldingen. Det trenger ikke bety at det har et feste i “virkeligheten” eller (og heller) den *eneste* virkelighet.

### **Læring som lek og læring som kommunikasjon med livet:**

Her vil jeg i min dekonstruktive lesing av læringsbegrepet forsøker å åpne opp læringen og ikke kun tenker livslang læring, men også *livsbred* (Biesta, 2014). En læring som siver inn i alle livets porer, alle rom. En læring som ikke er forstått rett frem (og gjerne i en oppovergående linje) gjennom livet, men også går utover i alle livets krinkler og kroker. En læring som snor seg fra mennesket og ut til verden - ut til verden og inn til livet.

Jeg vil i Derridas ånd foreslår at vi låner og trekker ressurser fra vår forståelse av lek<sup>33</sup>. Jeg vil ha dette med meg i min søken etter å åpne opp og forstå læring på ny. Kanskje handler det ikke om å forstå på ny, men ta med meg det jeg faktisk forstår i min søken etter å åpne opp og re-tenke eller re-skrive læringen. Jeg inviterer med meg leseren i denne delen av teksten med på en undring i hva læring kan være.

“Vi leker for å treffe livet!” (Steinsholt og Ness, 2016: 161). Hvis en forstår leken som å være i kontakt med livet, kan en forstå læring som en måte å kommunisere med livet på? “Det å leve er noe som per definisjon ikke kan læres” (Derrida i Biesta, 2014: 183). Vi kan ikke lære å leve, men lære er en del av å være i livet. I en slik forståelse av læring må den være mer enn å tre inn i en situasjon. Jeg vil med dette flytte læringen tilbake inn i mennesket. Som en del av hvordan vi forholder oss til omverden, men også som en del i vår kommunikasjon til oss selv.

En slik læring kan verken kontrolleres eller skjematiseres. En slik læring bare *er*. Den sitter i tanken, den sitter i kroppen, den er i mennesket. Den siver ut *alltid* og *overalt*. Den er som musikken, tonen og lyden, de rammer vi setter rundt læringen kan ikke holde den fast.

Om lokket er lukket vil synet ikke kunne hjelpe, men lyden lar seg ikke stoppe så lett [...]. Lyd er til og med et eget begrep som kommer i tillegg til begrepet hørselsinntrykk. [...] vi kan lukke øynene for det som virker for inntrengende, for utfordrende, men ørene derimot ...

(Steinnes, 2006: 146)

---

<sup>33</sup> En forståelse av leken som fri og kun kan defineres som lek der individet selv har en opplevelse av å være i lek.

Læring som lyd. Den kan ikke fanges. Den kan ikke plasseres innenfor en boks eller ramme. Denne læringen er ikke bare god, den er også skummel. Den er farlig. Den lar seg ikke, slik som lyden og øret, skru seg av. Vi kan ikke i dette læringssyn stoppe å lære.

Den er ukontrollerbar og uforutsigbar. Den er ukjent og usynlig. Vi (mennesker) formes gjennom å kommunisere med omverden, kommunisere med oss selv i verden. Denne kommunikasjonen er for meg også læring. Denne læringen har ikke alltid rett. Den forstår like mye som den misforstår. Jeg har for eksempel selv erfart gjentatte ganger å gjøre meg selv mindre eller større i et rom med andre ut fra hvordan jeg tror jeg forstår de andre i rommet. Dette trenger på ingen måte bunne i den virkelighet de har i samme rom, men blir likevel en del av min lærdom. Min virkelighet. Det blir en måte å gjøre meg selv. Det blir en måte å gjøre min læring.

Yes, like searchlights without a coast, they sweep across the dark sky, shut down or disappear at regular intervals and harbour the invisible in their very light. We no longer even know against what dangers or abysses we are forewarned. We avoid one, only to be thrown into one of the others. We no longer even know whether these watchmen are guiding us towards another destination, nor even if a destination remains promised or determined.

We wish only to think that we are on the track of an impossible axiomatic which remains to be thought. Now, if this axiomatic withdraws, from instant to instant, from one ray of the searchlight to another, from one lighthouse to the next (for there are numerous lighthouses, and where there is no longer any home these are no longer homes, and this is what is taking place: there are no longer any homes here), this is because darkness is falling on the value of value, and hence the very desire for an axiomatic, a consistent, granted or presupposed system of values

(Derrida, 1997 [1994]: 81).

Her trekker jeg frem et sitat fra Derrida som for meg leses som poesi. Jeg mener det også inneholder grunntanken i det Derrida forsøker å lære meg, eller den lærdom jeg forsøker å trekke ut fra han tekster. En læring som ikke kun kan sammenlignes med lydets fremkommelighet, men lysest egenskap til å syntes, men også ikke syntes. En slik læring i



møte med andre krever at vi ser den andre som noe annet, noe ukjent og til tider umulig. En slik læring tester våre behov for logikk og systemer, å jobbe fra a til b uten særlige omveier. En slik læring ber oss skru av lyset og falme i blinde, med kun få lysglimt å gå etter. De lysglimt den andre gir oss, bevisst eller ei. Den andre sitt lysglimt som selv i sin synlighet er u-synlig. Vi vet der finnes mye utenfor disse glimtene, mye vi ikke ser. Vi vet ikke hva som vil komme - *vi skal ikke vite*. Hvilke farer som lur, hvilke åpninger som vil komme. Hvilke verdier som ligger bak. Mørket senker seg på verdien av verdien. Ingenting er lett forstått, ingenting er selvforklarende. Ingen trygg havn hvor vi kan hvile på enkle forståelser av læringen. "... there are no longer any homes here" (ibid).

Her vil jeg presisere at denne læringen fordrer ikke til at vi la barnet være overlatt til seg selv, men heller at vi spisser ørene og lytter etter om vi kan høre tonen. Ikke for å fange den, men for å være med, på det som måtte være et privilegium, å utforske *med* barnet. Å være i en relasjon der en også er en som ikke vet. En som ikke kan. Være svak og ikke sterk. I stedet for å løfte barnet inn i de opplystes sikler, forkaster vi tanken på at en slik sirkel finnes.

Læringen er ikke et resultat av leken. Den skjer likevel i leken, den deler plass med leken i barnet. Den inneholder mange av lekens egenskaper med sin spontanitet. Den er ikke nødvendigvis godt-for-noe, eller nyttig, den gir ikke alltid målbare resultater eller er med på å forme samfunns kroppen. Den jobber ikke mot et sentrum av opplysthet eller kunnskap. Læringens felt kan sies å være grenseløst, men ikke fordi det er for stort, som noe utømmelig, men heller fordi det mangler noe, "nemlig et sentrum som stopper og grunnfester substitusjonens spill" (Derrida, 2006 [1967]:39). Læringen knyttet opp mot spillet. Det er for meg også gjenspeilt i både leken og musikken slik jeg har brukt som eksempler overfor for å få frem det bildet på læringen jeg ønsker. De er i sin frie form er, nettopp dette: *fri*. Der finnes ingen grenser, der finnes ingen regler for hva som *kan være*.

... denne spillbevegelsen som mangelen, altså fraværet av sentrum eller opprinnelsen, åpner opp for et *supplementaritetens* bevegelse. Man kan ikke bestemme sentrum og uttømme totaliseringen fordi tegnet som erstatter sentrum, som *supplerer* det og er der i sentrums fravær, dette tegnet kommer i tillegg, oven i kjøpet og som supplement. Betydningens bevegelse legger noe til, hvilket gjør at

det alltid vil være mer, men denne adderingen er flytende  
fordi den vikarierer, supplerer en mangel hos signifikatet.  
(ibid)

Læringen som bare er, den er en del av oss hele tiden, den er ikke knyttet opp mot et sentrum. Det finnes ingen rammer som kan holde på den. Den går i ytterpunktene av det å være menneske, den går i dybden og i overflaten. Den har ingen fast anker, ingen forankring. For ens holdepunkter vil hele tiden suppleres, erstattes og flyte ut. Den må sådan også hele tiden også re-defineres.

### **Fremtidens (verdifulle) læring:**

Slik jeg leser stortingsmeldingen sitter jeg igjen med en følelse av at en av barnets største oppgave i barnehagen er å utvikle seg og lære, bli “bedre”. Selv om stortingsmeldingen et par ganger trekker frem barnets og barnehagens “egenverdi”<sup>34</sup>, får dette ingen større oppmerksomhet i teksten. Læringens verdi<sup>35</sup> kan leses å ligge i fremtiden, en fremtid der det eneste vi vet med full sikkerhet er at vi ikke vet hva som kommer. Verdien av læringen vil dermed også ligge fremfor oss et sted. Forbi læringen, eller *gjennom* læringen og ut på andre siden. I en fremtid som på mange måter kan forutses, men aldri helt.

Den økonomiske logikk trer igjen frem. “The illusion of completeness, where everything is revealed within a horizon of calculability, forecloses the possibilities of teaching” (Smeyers, 2005: 11). En ønsker å forutsi hva som skal komme. Hva er resultatet av og potensialet for våre investeringer.

Hva er økonomi? Spør Derrida “Besides the values of law and home, of distribution, of partition, economy implies the idea of exchange, of circulation, of return” (Derrida, 1992 [1991]: 6). En læring der verdien ligger i en fremtid som kan kalkuleres og en får utbytte av sine investeringer, der barnet skal gi noe tilbake i fremtiden for hva de har fått i nåtiden. Men vil en slik form for kontroll over læringen gi mer læring?

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.

---

<sup>34</sup> ”Formålsbestemmelsen for barnehagen understreker barndommens *egenverdi* og barnets behov for omsorg, trivsel og glede i lek og læring.”[mine kursiviseringer] (Kunnskapsdepartementet 2015/2016: 8.

<sup>35</sup> min tolkning i lesning av stortingsmeldingens læringsdiskurs.

(Derrida i Trifonas, 2000: 181)

En forutsigbarhet, banet vei og enkelthet gjør ikke nødvendigvis veien bedre eller mer spennende. Her må vi om mulig skille på fremtiden slik Derrida gjorde. Han snakket om to ulike fremtider. En ”fremtid”, som er den fremtid vi vet kommer, forutsigbar og kan til en viss grad plalegges, og ”det som skal komme” en uforutsigbar fremtid, der en ikke vet, en fremtid som kommer oss i møte. Tiden går ikke, den kommer alt vi kan gjøre er å gå den i møte (Derrida i Kofman & Dick, 2002). Derrida kaller dette hendelsen – “the event, as event, must remain unforeseeable, but remain so without keeping itself” (Derrida, 1992 [1991]: 122). En slik fremtid kan ikke plasseres innenfor et skjema eller forutsies. Slik kan en skille på at vi vet til en viss grad hva som kommer, men hvordan en møter det blir opp til oss. Steinsholt og Ness (2016) minner meg på pedagogens behov for å finne ut hva fremtiden vil bringe. Vi vil planlegge, gjennomføre, fange opp, utvikle, ha kontroll på hva som skal skje. Pedagogen som hele tiden jobber med hva pedagogikken skal være, nå og i fremtiden. For dette barnet og for fellesskapet av barn. “For what education is, is always to be struggled with, never comfortably to be settled” (Smeyers, 2005: 8). Til denne pedagogen vil jeg si; ikke gi opp. Pedagogikk, utdanning og læring må forstås igjen. Vi kan ikke gi oss. Ikke bruke våre tanker og forventninger om hva fremtiden bør bringe som grunnlag for å stenge porter. Vi må åpne opp! Først da åpner vi også for “... what *remains* to be thought” (Derrida, 1997 [1994]: 38). Å møte fremtiden som *den andre*. En andre som enda er ukjent.

The future can only be anticipated in the form of absolute danger.  
It is that which breaks absolutely with constituted normality and  
can only be proclaimed, presented, as a sort of monstrosity.

(Derrida, 1976: 5).

### Avslutning:

Jeg velger å avslutte oppgaven slik jeg startet den. Med Too-tikki sin undring om sangen om seg selv, fra boken Trollvinter (Jansson, 1958: 22-23):

- *Hvilken sang er det, spurte Mummitrollet*

- *Det er en sang om meg selv, svarte noen i gropen. - En sang om Too-tikki som har laget en snølykt, men omkvedet handler om ganske andre ting.*

- *Jeg forstår, sa Mummitrollet og satte seg ned i snøen.*

- *Det gjør du ikke, sa Too-tikki og reiste seg såpass at den røde- og hvitstripete gensen hennes kom til syne. - For omkvedet handler nettopp om sånne ting man ikke forstår. Akkurat nå tenker jeg på nordlys. Man vet ikke om det finnes eller bare synes. Alt er meget usikkert, og det er nettopp det som beroliger meg.*

Hva denne oppgaven er vanskelig å sette ord på, kanskje er det å prøve å sette ord på *nettopp sånne ting man ikke forstår*. Kanskje er det å slå et slag for det kompliserte, et innspill til en debatt. En respons til Derrida. En måte å fullføre et masterstudie. Et forsøk på det u-mulige. Et forsøk på å gjøre filosofi.

Jeg har ønsket å gjøre et forsøk på å se hva som ligger bak læringen som blir diskutert, jeg har prøvd å åpne opp mine rammer for å bygge meg nye rammer, som kun har øyeblikkets rett. Jeg vil fremme at språket er ladet og hva vi sier og hvordan vi sier det er av betydning. En del av å være pedagog vil hele tiden være å definere pedagogikken. Vi pålegger gjennom hvordan vi snakker om pedagogikk også hvilke rammer vi legger på barna som oppholder seg i barnehagen. Gjennom vårt språk står vi også i fare for å definere på vegne av andre. Det er ingen enkelthet i å være menneske, barn som voksen. Så hvorfor skal begrepene vi bruker å forholde oss til menneske forstås enkle og standardiseres til *en* forståelse.

Jeg ønsker ikke med denne oppgaven å fremme et læringssyn som aldri tenker fremover, men stille meg skeptisk til en læring som *kun* tenker fremover. Som gjør læring enkelt å forstå og da også setter barnet i en smalere forståelse av hva det vil si å være barn. Ikke ta bort ytterpunktene av hva mennesket er, det som er skjult i møtet med den andre, eller kun kommer frem når en møter den andre ikke med kunnskap om hva eller hvem den er men åpenhet for hva dette møtet kan bringe.

Dekonstruksjonen, slik jeg tenker den nå ved oppgavens slutt, handler om å tørre å si ja. Den sier ja til metafysikken, men også ja til der de metafysiske logikker går mot seg selv og blir brister i logikken. Dekonstruksjonen er ikke negativ, den lukker ikke, men åpner.

Dekonstruksjonen er positiv. Et ja til fremtiden som kommer, ja til læringen som er, ja til å ikke vite, ja til også å vite noe. Ja til å se forbi. Ved å si ja til omkvedet i andre, det omkvedet som handler om alt vi ikke forstår, i andre og i oss selv, legger vi slik som Too-tikki og Mummi ut på nye reiser. Nye reiser som åpner opp for nye muligheter, som uten de ting vi ikke forstår aldri ville vært mulig.

## **Litteratur:**

Adferd. (2017). I *Ordbok.uib.no* hentet 10.11.17

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=adferd&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=adferd&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=)  
[+&ordbok=begge](#)

Barnehager (2017). I *Statistisk sentral byrå*. hentet 05.12.17:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Biesta, G. J. J. (2001). Preparing for the Incalculable. Deconstruction, justice, and the question of education. i: Biesta, G. J. J. & Egéa-Kuehne, D. (eds): *Derrida & Education*. London and New York. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London. Paradigm Publisher.

Biesta, G. J. J. (2009a). Deconstructuion, Juctice, and the vocation of education. I: Biesta, G. J. J., & Peters, Michael. *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: P. Lang.

Biesta, G. J. J. (2009b). From critique to deconstruction: Derrida as a critical Philosopher. I: Biesta, G. J. J., & Peters, Michael. *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: P. Lang.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen. Fagbokforlaget.

Csikzentmihaliy, M. (1990). *Flow. The Phycology of Optimal Experience*. New York. Harper Perennial.

Derrida, J. (1976 [1967]). *Of Grammatology*. Baltimore and London. The John Hopkins University Press.

Derrida, J. (1981 [1972]). *Dissemination*. Chicago. The University of Chicago Press

Derrida, J. (1986, 1989). *Memoires for Paul de Man*. Revised Edition. New York. Columbia University Press.

Derrida, J. (1982 [1972]). *Margins of Philosophy*. Chicago. The University of Chicago Press

Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL. Northwestern University Press.

Derrida, J. (1989 [1987]). *Of Spirit. Heidegger and the Question*. Chicago and London. The University of Chicago Press

Derrida, J. (1992 [1991]). *Given Time: 1. Counterfeit Money*. Chicago and London. The University of Chicago Press

Derrida, J. (1997 [1994]). *The Politics of Friendship*. London. Verso.

Derrida, J. (2000). Et Cetera...(and so on, und zu weiter, and so forth, et ainsi de suite, und so überall, etc.). I: Royle, N. (ed): *Deconstructions. A Users Guide*. Basingstroke. Palgrave.

Derrida, Jacques & Montefiore, Alan. (2001). Talking liberties. I: G. Biesta & D. Egéa-Kuehne (Eds), *Derrida & Education*. New York: Routledge.

Derrida, J. (2004 [1990]). *Eyes of the University*. Right to Philosophy 2. Stanford, California. Stanford University Press.

Derrida, J. (2005). Brev til en japansk venn. I: F. Helland & R. B. Myklebust (Eds), *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Derrida, J. (2006 [1967]). Struktur, Tegn og Spill I menneskevitenskapens diskurs. I: *Dekonstruksjon. klassiske tekster i utvalg*. Oslo. Spartacus forlag.

Egéa-Kuehne, D. (2004). The Teaching of Philosophy: Renewed rights and responsibilities. In P. P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Derrida, deconstruction and education*. Oxford: Blackwell Publishing

Frivillig. (2017). I ordbok.uib.no hentet 13.11.17

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=frivillig&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=frivillig&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Gundersen, K. (2006). Innledning. i: Derrida, J.: *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oslo. Spartacus forlag.

Jansson, T. (1958). *Trollvinter*. Oslo. Aschehoug.

Kofman, A. Z. & Dick, K. (2002). *DERRIDA*. Jane Doe Films Inc. Zeitgeist Video

Kontinuerlig (2017). I *Ordbok.uib.no*. Hentet 30.10.17

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kontinuerlig&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kontinuerlig&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *Stortingsmelding nr. 19. Tid for lek og læring*. 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.

Lindgren, A. og Nyman. I. V. (2009 [1976]). *Pippi finner en spunk*. Oslo. Cappelen Damm.

Læring. (2017), I *ordbok.uib.no* hentet 10.11.17.

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+Læring&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+Læring&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Løvlie, L. (2003). *Pedagogisk-filosofi forskning – hvor går den?* Foredrag holdt på 2. nordiske konferanse om Pedagogisk-historisk forskning, Lärarhögskolan i Stockholm, 25 – 27 september 2003



Pålshaugen, Ø. (2005): Dekonstruksjon – en oppfinnelse av Derrida? i: *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*. Nr. 1 – 2, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Reinertsen, A. B. (2015): Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I: Ottestad, A. M. Og Reinertsen A. B. (red.): *Metodefestival og øyeblikksrealisme - et eksperimenterende kvalitative forskningspasasjer*. Bergen. Fagbokforlaget.

Royle, N. (2004 [2000]). Hvad er dekonstruksjon? I: Bøggild, J., Iversen, S. og Skov Nielsen, H (red): *Dekonstruktion*. Århus. Aarhus Universitetsforlag. s. 163 - 184

Sandvik, N. (2016a). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I: *Sandvik (red.) m.fl.: Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: Læring møter filosofi*. Bergen. Fagbokforlaget

Sandvik, N. (2016b). Bortenfor skillet mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og facinasjoner. I: *Sandvik (red.) m.fl.: Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: Læring møter filosofi*. Bergen. Fagbokforlaget

Smeyers, P. (2005). *Philosophy of education: A poststructuralist stance*. Paper presentert for The Philosophy of Education Society of Great Britain. 15<sup>th</sup> November 2005.

Smith, J. K. A. (2005). *Jacques Derrida: live theory*. New York: Continuum.

Spire, A. & Derrida, J. (2005). Den andre er skjult fordi han er annerledes. Intervju. I: F. Helland & R. B. Myklebust (Eds), *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2. Oslo. H. Aschehoug & Co.

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

Steinnes, J. (2011). Jacques Derrida: er det mulig å være pedagog? I: Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.): *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo. Universitetsforlaget.

Steinsholt, K. og Ness, S. A. (2016). *Motstrøms*. Bergen. Fagbokforlaget.

Tjønneland, E. (2017). Jacques Derrida. I *Store norske leksikon*. Hentet 17.11.17 fra [https://snl.no/Jacques\\_Derrida](https://snl.no/Jacques_Derrida)

Trifonas, P. P. (2000). *The Ethics of Writing: Derrida, deconstruction and pedagogy*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield