TEMA 2025:

RE-HUMANISERING

børn i europa i dag

REDAKTIONELT FORORD

AT RE-HUMANISERE UDDANNELSE

Titlen på dette nummer af Children in Europe Today kræver en forklaring, og den bliver måske lettere at forstå, hvis jeg tager dig med ind i redaktionens maskinrum. Redaktionen holder nemlig ikke til på 17. etage i en glasbygning i en europæisk storby, men mødes på det mere diffuse internet. Én gang om måneden sætter vi os foran skærmen og drøfter magasinets indhold.

Det går ikke hurtigt. Vores fælles sprog er en form for engelsk, som nok kunne give en engelsklærer grå hår, men som alligevel fungerer – især når vi supplerer med lidt fransk, spansk eller italiensk. Vi griner meget af de mærkelige misforståelser, der kan opstå, men bliver samtidig forundret over, hvor meget vi faktisk kan følge hinanden på tværs af nationalitet og sprog.

Pædagogiske refleksioner har altid rejst på kryds og tværs og skabt forstyrrelser i lokale praksisser. Det er ikke nyt, men tempoet er steget markant. Et eksempel er den store opmærksomhed på KØN, hvor vi i store dele af den vestlige verden har diskuteret en mere nuanceret og åben forståelse af, hvad køn egentlig er.

Flere steder har diskussionen været meget følelsesladet, og fronterne trukket skarpt op. Køn blev endda et vigtigt element i den amerikanske valgkamp, hvor den nye præsident har erklæret, at der kun findes TO køn. I det land der engang skrev mange sange om frihed, vælger store dele af befolkningen i dag i stedet at støtte konservative ideer og støtte en præsident, der taler for at afskedige alle, der taler for inklusion.

Samtidig følger vi nyheder om krige, der fortsætter og bliver stadig mere brutale. Ruslands angreb på Ukraine og konflikten mellem Israel og Gaza er eksempler, der er umulige at lukke øjnene for. .
Den slags nyheder finder også vej til redaktionsmøderne og blander sig med de mange historier om børn og opdragelse.

”Der er brug for en re-humanisering af uddannelsesområdet,” sagde en af deltagerne på et møde – inspireret af den israelske forfatter David Grossman. Nogle af os så måske lidt spørgende ud, men det stod hurtigt klart, at der lå energi i den tilgang. Mange spørgsmål opstod, og lysten til at undersøge de mulige sammenhænge blev tændt.

At tale om re-humanisering antyder, at uddannelsesområdet engang var mere menneskeligt. Men var det egentlig sådan? Vi besluttede at gøre re-humanisering til det fælles tema og begyndte at lede efter bidragydere, der kunne hjælpe os med at udfolde temaet.
Har vi været vidne til en periode med de-humanisering af området? Hvordan er det sket? Hvad har drevet udviklingen?
Tak til de mange skribenter, der på forskellig vis har bidraget med spændende vinkler.

På vegne af den internationale redaktionen
Claus Jensen

BØRN I EUROPA I DAG - I DANMARK
Tidsskriftet bygger på et samarbejde på tværs af organisationsforhold og landegrænser. Vores fælles interesse er at støtte den pædagogiske debat på kryds og tværs i Europa. Tidsskriftet har eksisteret siden 2018 og tidligere numre af tidsskriftet kan hentes fra hjemmesiden:
BØRN I EUROPA I DAG
Tidsskriftet har fået nyt layout. På samme hjemmeside kan baggrunden for ændringerne læses.
Bladet er gratis, og kan frit videresendes til andre med interesse for det pædagogiske. Den mulighed er et resultat af frivillig indsats samt en flerårig støtte fra Velfærds- og forskningsfonden for pædagoger og BUPL Aarhus.

TIDSSKRIFTET INDEHOLDER:

At re-humanisere uddannelse s. 02
- Redaktionel forord v. Claus Jensen (DK)

Indholdsfortegnelse s. 03

At gentænke uddannelse i polykrisen s. 04
v. Peter Moss (UK)

Kartografier over det menneskelige s. 10
v. Beatriz Trueba Marcano (SP)

Childhood in Europe s.12
v. Lindemann, Zorzi og Berendsen (DK&ITA)

For en aktiv lytning s. 20
v. Francesco Tonucci (ITA)

Barndommen i det digitale univers s. 24
v. Jaume Funes (CAT)

Med barnets blik s. 28
v. Gianfranco Staccioli (ITA)

Humanisere praksis: s. 30
v. Selma Damásio &Vera Bispo (POR)

Den internationale redaktion:
Children in Europe Today s. 35

DE-humane s. 36
v. Søs Bayer (DK)

Tidligere udgivelser af ”Børn i Europa idag” s. 43

Uddannelse er en livsproces s. 44
v. Penny Ritscher (ITA)

At se og leve skolen fra andre perspektiver s. 46
v. Marta Guzman (CAT/ USA)

KonKrit - rundkredse og torvemøder s. 48

Coverfoto:
Børnehaven Skovtrolden, Klostergade 37, Aarhus
Oversættelse og lay out: Claus Jensen
Grafisk support : Hans Michael Testmann

Tryk på en fjeder, og du ryger direkte tilbage til denne indholdsoversigt

At gentænke uddannelse i polykrisen

- OG KAN SKOLEN SPILLE EN ROLLE?

Peter Moss (UK)
Thomas Coram Research Unit, UCL
Institute of Education, University College London

Det er med stor glæde, at vi i dette nummer kan bringe en artikel skrevet af Peter Moss. Han er en af grundlæggerne bag magasinet og fungerede som redaktør i de første mange år af magasinets levetid. Den nuværende redaktion vil gerne udtrykke vores taknemmelighed for artiklen til dette nummer og for Peter Moss' tidligere indsats, som vi har kunnet bygge videre på i vores arbejde med Children in Europe today.

Neoliberalisme, GERM og international testning

I én opfattelse handler uddannelse først og fremmest om præstation og teknisk praksis. Det er et spørgsmål om at fastsætte standarder, måle deres opnåelse og træffe tekniske valg om, hvad der 'virker'. Det handler om sikkerhed, forudsigelighed og ensartethed, om føjelighed og konformitet: alt er forudbestemt og kendt.

Men der findes en anden opfattelse, en forståelse af uddannelse som først og fremmest en kulturel og politisk konstruktion. Hermed menes, at den er resultatet af et samspil af ideer, institutioner og praksisser – alle sammen valg ud af mange mulige. Disse valg handler om, hvor man placerer uddannelse på forskellige kontinuummer.

For eksempel: fra uddannelse som økonomisk investering ("human capital development" er den nuværende betegnelse, selv for de yngste børn) til uddannelse som menneskelig blomstring; fra uddannelse i snæver forstand til uddannelse i bredeste forstand; fra at værdsætte opnåelsen af forudbestemte og standardiserede resultater til at værdsætte usikkerhed, uforudsigelighed og det ukendte; fra uddannelse som en privat og markedsgjort vare for individuelle forbrugere til uddannelse som et offentligt gode og et fælles anliggende; fra uddannelse som styring og kontrol til uddannelse som frigørelse og demokrati – og så videre.

Vi lever i neoliberale tider, den politiske bevægelse og succesfortælling, der har søgt at økonomisere og kommercialisere alle livets aspekter, og forvandle ikke-økonomiske områder, aktiviteter og emner på tværs af alle sfærer af livet til økonomiske (Brown, 2016). Gennem markedsgørelse og dens værdier om konkurrence, individuelle valg og konstant beregning har neoliberalismen søgt at skabe et nyt subjekt – markedsaktøren, den fleksible arbejder, den autonome og selvberoende homo econo-

micus. Resultatet har, ifølge sociologen Stephen Ball, været, at neoliberalismen "nu former store dele af vores daglige liv og strukturerer vores oplevelse af verden – hvordan vi forstår, at verden fungerer, hvordan vi forstår os selv og andre, og hvordan vi relaterer til os selv og andre … vi bliver produceret af den". Uddannelsen er ikke gået fri. Mange lande er faldet ind under det, Pasi Sahlberg kalder the Global Education Reform Movement (GERM) – neoliberalismens uddannelsesgren, der opstod i 1980'erne og i stigende grad blev "optaget som en ortodoksi for uddannelsesreformer i mange uddannelsessystemer verden over". Ifølge Sahlberg har GERM fem hovedsymptomer: vægt på få kernefag, med en deraf følgende indsnævring af uddannelsen; standardisering gennem fastsættelse af præstationsstandarder for elever, skoler og lande; testbaseret ansvarlighed for at måle denne præstation; markedets logik, gennemsyret af konkurrence og individualisering; samt indførelsen af ledelses- og forretningsmodeller i hele uddannelsessystemet.

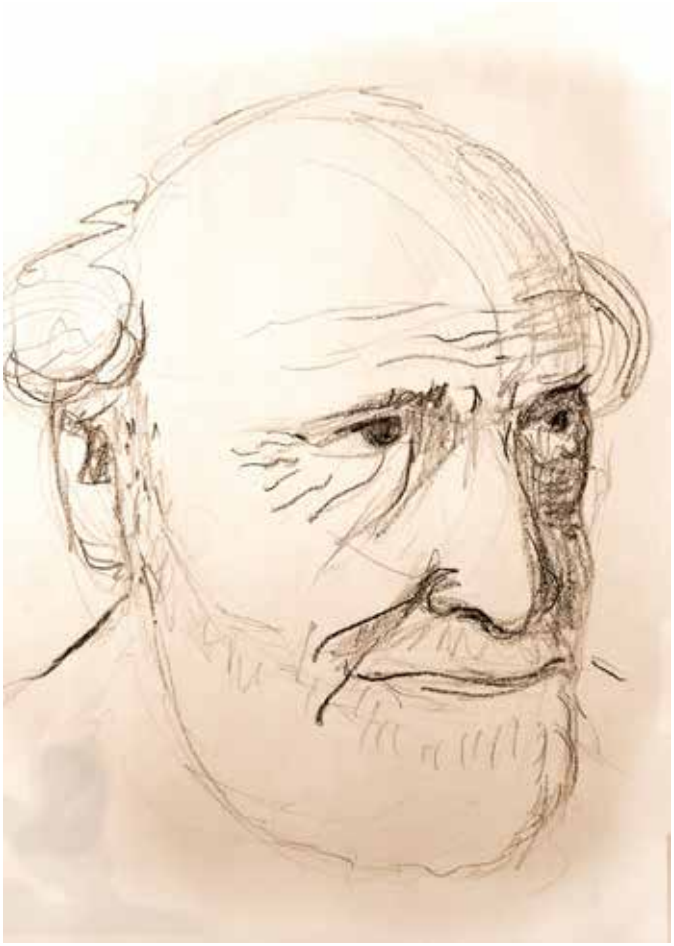
Gennemsyret af neoliberalisme og inficeret af GERM er uddannelsen bevæget mod de økonomiske, private, styringsmæssige, forudbestemte og snævre ender af kontinuummerne. Børn og unge ses som potentiel human capital, undervisere som teknikere, og skoler som virksomheder, der konkurrerer om kunder og fungerer som fabrikker, der producerer målbare, sammenlignelige og forudbestemte resultater. Uddannelse er blevet et projekt af "readyfication", hvor hvert trin forbereder børn og unge til det næste – med det ultimative mål at gøre dem til fleksible og føjelige deltagere på arbejdsmarkedet samt autonome og beregnende forbrugere.

Langt fra at behandle forståelsen af uddannelse som en kulturel og politisk konstruktion – som et produkt af kulturelle og politiske valg – tager neoliberale det for givet, at der, ligesom med neoliberalismen selv, ikke findes noget alternativ. Det eneste, der står tilbage, er tekniske valg: at finde "evidensbaserede" svar på det ultimativt tekniske spørgsmål: "hvad virker?"

Disse tendenser er, må jeg indrømme, tydeligst i den engelsktalende verden. Men de er også i større eller mindre grad synlige i mange andre lande – ikke mindst på grund af indflydelsen fra internationale organisationer. Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD) er måske den mest indflydelsesrige af dem alle. Med sine "international large-scale assessments" (ILSAs), såsom Programme for International Student Assessment (PISA), et treårigt internationalt testprogram for 15-årige i læsning, matematik og naturfag, er det blevet hævdet, at

OECD bestræber sig på at etablere sig som den globale dommer og styrende kraft i uddannelse – ved at definere standarder, måle indikatorer, lave sammenligninger, fremme benchmarking og tilbyde opskrifter på at forbedre præstationer. OECD har ingen formel juridisk magt over uddannelse. I stedet udøver organisationen stor indflydelse gennem den voksende brug af sammenligninger, statistik og indikatorer.

Montesorri, Frøbel, Freinet, Rousseau og Freire
tegnet af billedkunstneren Elin Østergaard / instagram : ostergaardelin



Den nyeste af disse ILSAs er International Early Learning and Child Well-being Study, som nu er i gang med sin anden runde af testning af femårige – et hovedeksempel på det, den store italienske pædagog Loris Malaguzzi kaldte ”angelsaksisk testologi”, som han tilføjede er ”intet andet end en latterlig forenkling af viden og en berøvelse af betydning fra individuelle historier”.

Et håb i horisonten

Alt dette er meget nedslående. I stedet for at være kreativ, spændende, frigørende og vidunderlig, er uddannelse alt for ofte i dag blevet kedelig, forudsigelig, teknisk og begrænsende. Det handler om præstation, ikke potentiale. Hvilket håb er der så?

Uden at være naiv eller overmodig mener jeg, at der findes håb om en bedre, mere menneskelig uddannelse. Svagt, indrømmet – men dog et håb. Hvorfor?

For det første, fordi vi ikke kan fortsætte, som vi gør, og for det andet, fordi forandring er blevet mulig. Lad mig forklare. Malaguzzi opfordrede engang til, at pædagogik skulle være ”dynamisk, ikke mumificeret”; den må, sagde han, ”genopfindes, rekonstrueres og opdateres på baggrund af tidens nye vilkår – ellers mister den sin natur, sin funktion, sin egentlige evne til at svare til den tid, den lever i, og frem for alt til at forudse, forberede og skabe morgendagen”. Hvad er så tidens nye vilkår?

I dag står vi (menneskeheden) over for en usædvanlig kombination af kriser med en hidtil uset størrelse, kompleksitet og fare – det, historikeren Adam Tooze kalder ”polykrisens verden”. Han forklarer, at

> et problem bliver til en krise, når det udfordrer vores evne til at håndtere det og dermed truer vores identitet. I polykrisen er chokket forskelligartet, men de interagerer på en måde, så helheden bliver endnu mere overvældende end summen af delene … Det, der gør de seneste 15 års kriser så desorienterende, er, at det ikke længere synes plausibelt at pege på en enkelt årsag – og dermed heller ikke på en enkelt løsning.

De eksistentielle farer, vi nu står overfor i polykrisen, har fået Bulletin of Atomic Scientists til i januar 2025 at flytte viserne på sit Dommedagsur til 89 sekunder i midnat – det tætteste, uret nogensinde har været (siden det begyndte i 1947) på point of no return. Blandt de farer, der førte til denne indstilling fra Bulletin, er den nukleare trussel, klimaforandringer, biologiske trusler og forstyrrende teknologier.

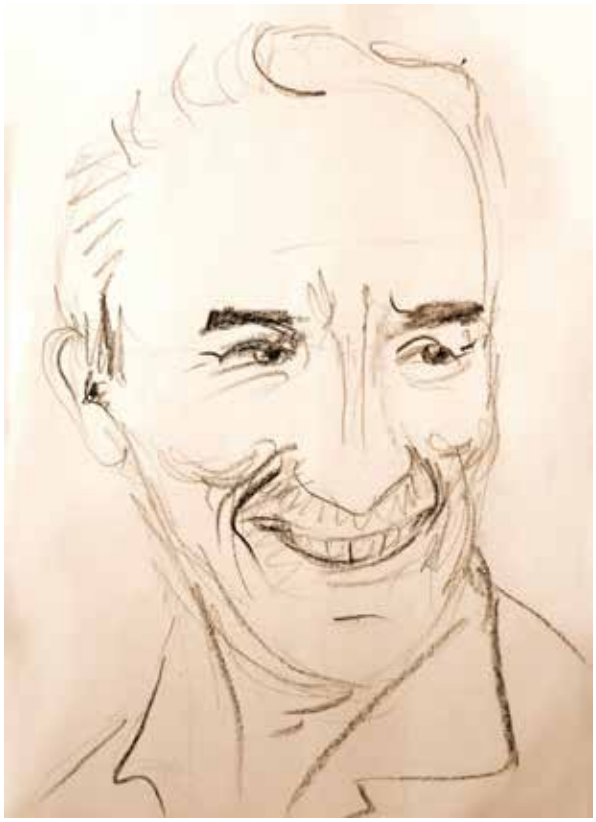
Men tidens vilkår handler også om neoliberalismens tilstand. Intet varer evigt, og vi er måske nu vidner til neoliberalismens fald og sammenbrud. Dette skifte, hvis det er sådan, er udløst af flere faktorer. Neoliberalismen har mistet sin troværdighed og legitimitet. Julius Krein hævder, at ”den har fejlet på sine egne præmisser og er ikke længere levedygtig”, idet forskellige kriser har afsløret dens svagheder. Det er blevet stadig tydeligere, skriver økonomen Kate Raworth, ”at den neoliberale økonomiske fortælling har drevet os ind i en perfekt storm af ekstrem ulighed, klimaforandringer og finanskrak”.

I samme åndedrag har nobelprisvinderen Joseph Stiglitz bemærket, at ”[h]vis finanskrisen i 2008 ikke fik os til at indse, at uregulerede markeder ikke fungerer, så burde klimakrisen gøre det: neoliberalismen vil bogstaveligt talt bringe enden på vores civilisation.” Hertil kan vi føje COVID-pandemien, som forstærkede en ”overbevisning om, at staten var den eneste institution, der havde de nødvendige res-

sourcer til at håndtere alvorlige økonomiske og sociale problemer": den anden side af mønten var, at COVID endegyldigt gjorde op med forestillingen om, at markeder kan løse de fleste sociale problemer. Jens Beckert udtrykker dommen kort: "[n]eoliberalismens løfter overlevede ikke mødet med virkeligheden. I dag er de stort set udtømte."
Så hvad står vi med? På minussiden er neoliberalismen endnu ikke slut. I sin bog The Rise and Fall of the Neoliberal Order konkluderer historikeren Gary Gerstle, at "den neoliberale orden i sig selv er brudt sammen", men advarer om, at "[s]om med alle faldne politiske ordener vil der være strukturer – ideologiske og institutionelle – som overlever og forlænger neoliberalismens liv i en eller anden form… rester af den neoliberale orden vil være med os i årevis, måske årtier."

Jens Beckert advarer samtidig om, at selv om den neoliberale æra er ved at ebbe ud, "findes der i øjeblikket ingen politisk stærke fortællinger, som peger på alternativer til den neoliberale logik om konkurrence, markeder og tvang – på måder, der er solidt forankret i principper om social retfærdighed og et demokratisk samfund."
På plussiden åbner polykrisen og neoliberalismens tilbagegang muligheder for en transformativ forandring mod et bedre liv – og en bedre uddannelse. For som Milton Friedman, den amerikanske økonom og en af neoliberalismens fædre, skrev i samme årti som Malaguzzi: "kun en krise – reel eller opfattet – skaber virkelig forandring." Når den krise indtræffer, fortsatte han, "afhænger de handlinger, der bliver taget, af de ideer, der ligger rundt omkring"; det er derfor bydende nødvendigt "at udvikle alternativer til de eksisterende politikker, at holde dem i live og tilgængelige, indtil det politisk umulige bliver politisk uundgåeligt."

Derfor er tiden nu, mere end nogensinde, til at udfordre den uddannelse, som GERM har spredt – både for dens snæversyn og dens manglende relevans i forhold til tidens vilkår. Nu er det tid til at generobre og forny uddannelsen som et offentligt gode, udøvet i og gennem en demokratisk kultur – og præget af en omsorgens etik. Nu er det tid til at gentænke uddannelsens formål i langt rigere termer, at genfinde og bygge videre på begreber som "uddannelse i bredeste forstand", der handler om individets helhedsorienterede vækst og selv-dannelse. Men samtidig må vi også erkende, at uddannelsens formål rækker langt ud over individet; uddannelse handler også om det samfundsmæssige og det miljømæssige, for eksempel ved at bidrage til at fornye demokratiet såvel som til et mere omsorgsfuldt samfund og et bæredygtigt miljø.



Nu er det også tid til at huske og fremhæve vigtigheden og den aktuelle relevans af uddannelsesgiganter som Froebel, Dewey, Freinet, Bloom og Malaguzzi – og af rige pædagogiske traditioner som bildung, socialpædagogik og den progressive tilgang. Nu er det tid til at pege på de mange eksempler, fortidige og nutidige, på demokratisk, humanistisk og radikal uddannelse. Nu er det tid til ikke blot at fremføre nye idéer om uddannelse, men også de politikker, der er nødvendige for at omsætte idéerne til praksis. Nu er det kort sagt tid til at genbekræfte det kulturelle og politiske som det primære i uddannelsen.

Fremtidens skole
Uddannelse kan – og bør – finde sted mange steder. Men over tid har institutioner, der er dedikeret til uddannelse, fået en central rolle. Institutioner med forskellige navne og former – fra børnehaver til universiteter. Jeg vil bruge betegnelsen "skole" som et overbegreb for disse institutioner.

Hvilken rolle kan skolen spille i en generobret, fornyet og re-humaniseret uddannelse? Dette spørgsmål træder frem i de seneste skrifter af Jordi Collet-Sabé og Stephen Ball, drevet af klimakrisens presserende karakter. Den moderne skole, hævder de, er "en teknologi til befolkningsstyring", der producerer subjekter, som ser "deres" verden som "en af vækst og fremskridt, og ser lykke som grundlagt på materiel erhvervelse, mobilitet, forbrug og affald … i bund og grund 'moderne' subjekter, neoliberale, selvinteresserede subjekter.

" Skolen, fortsætter de i en anden artikel, er en læringsfabrik, en modernistisk institution for styring, indlejret i en ontologi af miljøudnyttelse… [og alligevel] består troen på nødvendigheden og fuldkommengørelsen af den moderne skole uforandret…

> Vi hævder, at denne tro og det håb til og for uddannelse, den opretholder, er vildledende… [Den moderne skole] er en blokering, en hindring, en hæmning for frihed, for "læring", for bevægelsen mod en anden form for bæredygtigt samfund. Vi opfatter skolen som … uoprettelig"

Dette betyder, hævder de, at der er et "presserende behov for at tænke uddannelse uden skolen, at afskaffe den institutionelle form og dens bagage og starte et andet sted." Dette andet sted indebærer "deltagelse i et sæt af samarbejdende hverdagsrelationer i fællesskab, hvor børn, unge, familier og 'undervisere'… handler og interagerer… altid eksperimenterende, altid fejlslagne, men altid prøvende igen og fejlslagende bedre."

I stedet for skolen – som de med rette minder os om ikke er synonymt med uddannelse – peger Collet-Sabé og Ball på åbne og 'uplanlagte' fælles aktiviteter [der] finder sted inden for byers, byers, landsbyers og landområders sociale infrastrukturer – på steder som biblioteker, museer, sundhedscentre, religiøse steder, parker, haver og skove, bagerier, borgerforeninger, kooperativer, tredje steder, torve, idrætscentre, kunst-, musik- og dramacentre osv.

Deres vurdering af skolen er skræmmende og må tages alvorligt. Alt i alt har jeg dog et mere håbefuldt syn, idet jeg tror på, at skolen kan spille en central rolle i en fornyet uddannelse – dens billede gentænkt som et offentligt rum, en offentlig ressource og et offentligt gode, åbent for alle i de lokale fællesskab og i stand til at understøtte en bred vifte af projekter.

Loris Malaguzzi så for eksempel de kommunale skoler for små børn i den italienske by Reggio Emilia ikke kun som steder for undervisning, men som "levende centre for en åben og demokratisk kultur", som "skabere af kultur" i det bredere samfund og som "deltagere i opbygningen af et uddannende samfund" – skoler, der åbner sig mod og deltager aktivt i det omgivende samfund.

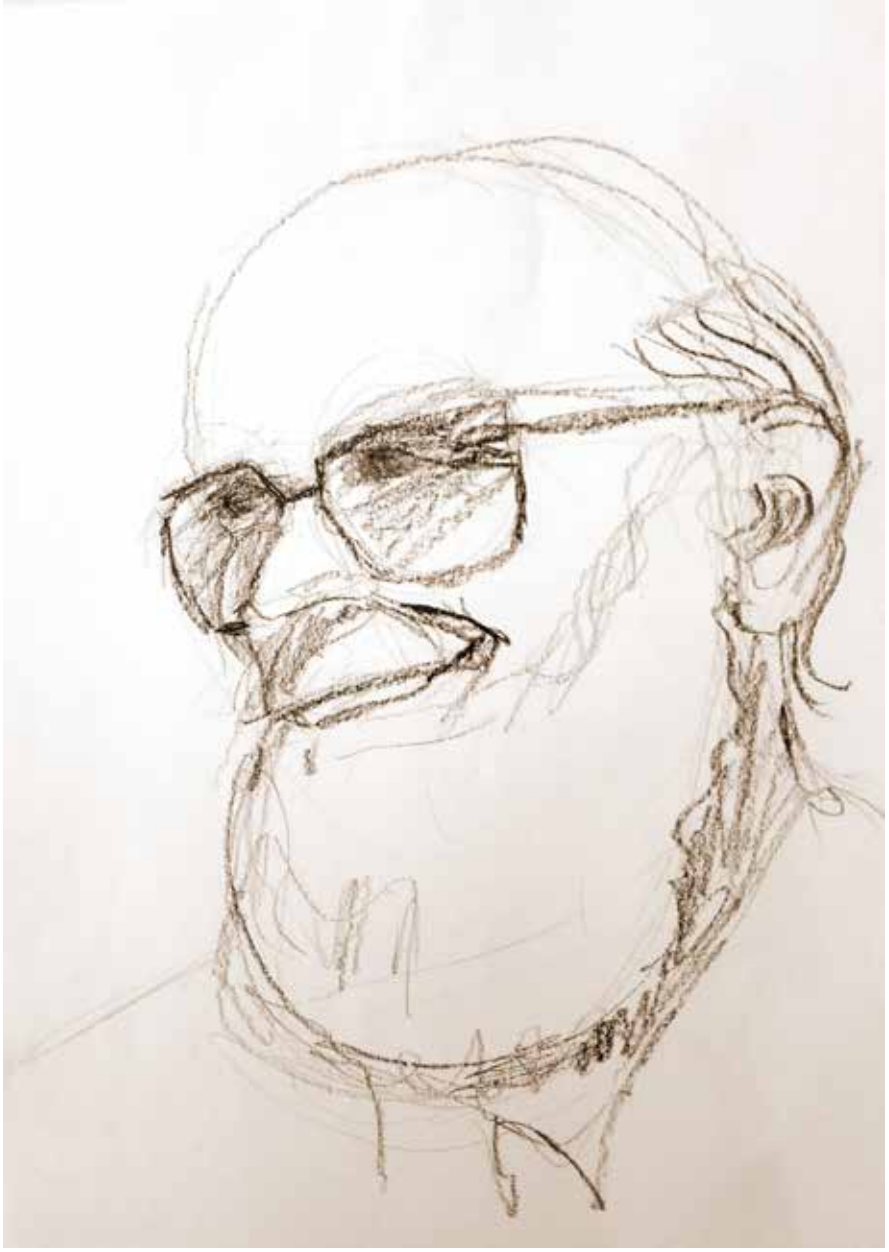
For Keri Facer, professor i educational futures, kan skolen som et fysisk rum og en lokal organisation … være en af de vigtigste institutioner, vi har, til at hjælpe os med at opbygge en demokratisk samtale om fremtiden.

En fysisk, lokal skole, hvor medlemmer af lokalsamfundet opfordres til at møde hinanden og lære af hinanden, er et af de sidste offentlige rum, hvor vi kan begynde at opbygge den generationsoverskridende solidaritet, respekt for mangfoldighed og demokratiske kompetence, der er

nødvendige for at sikre retfærdighed i en tid med socio-teknologisk forandring.

Facer har yderligere hævdet, at skoler har ”en afgørende rolle at spille i afbødningen af og tilpasningen til klimaforandringer.”

Kort sagt mener jeg, at skolen kan være til at åbne for og stadig kan have en vital rolle at spille i uddannelse – side om side med ”fælles aktiviteter, der finder sted i byers, landsbyers og landområders sociale infrastrukturer”. Det er altså ikke et spørgsmål om enten/eller, men om både/og/og/og. Men som med alt andet er intet sikkert, og vi må anerkende de risici, der er forbundet med skolen og i det hele taget med uddannelsen selv. For som Foucault minder os om: ”alt er farligt”. Kun ved at anerkende farerne kan vi håbe på at realisere potentialet.



New podcast: Transforming the Early Years Sector

Re-issued book: Managing Mothers:
Dual Earner Households after Maternity Leave’ (with Julia Brannen)

New book Early Childhood in the Anglosphere: Systemic
Failings and Transformative Possibilities (with Linda Mitchell),

New article: ’From anger to dreaming to real utopias:
Re-thinking, reconceptualising and re-forming (early childhood) education in the conditions of the times’ (with Diana Sousa)

Beatriz Trueba Marcano

Sammenfatning
Legens betydning anerkendes som et ægte udtryk for barndommens kultur. Et kulturarvsgode i fare. Målet om rentabilitet splitter de menneskelige processer, og legen er ingen undtagelse. Den bliver blokeret og erstattet på forskellige måder og har derfor brug for at blive reddet i både sociale og uddannelsesmæssige sammenhænge. Skolen ses som et beskyttende rum, hvor legen er en pædagogisk nødvendighed. Der tilbydes retningslinjer for planlægning og indgriben gennem lytning og opmærksom iagttagelse af børns leg.

På en strand i Asturias udfolder følgende leg sig for mine øjne:
På den ene side er der en dreng på omkring to år; omgivet af mange voksne – bedsteforældre, far, mor … De har gravet et stort hul i sandet, hvor han sidder med sit strandlegetøj.
På den anden side, ikke langt væk, en pige på omkring fem år. Hun sad i et andet hul og lavede sandkager med spand og skovl. Ved siden af hende sad hendes mor under parasollen og læste. Under parasollen lå også flere legeting.

Pludselig, som trukket af en magnet, kigger drengen på pigen, kravler op af sit hul og går hen imod hende. Hans familie følger ham opmærksomt, som et kor af stemmer: "Vil du lege med pigen? … Sig det til hende … Spørg hende." Men drengen lytter ikke. Han fortsætter målbevidst, med sin store skovl i hånden. Han kigger på pigen og rækker hende skovlen i en tydelig gestus. Pigen ser på ham et øjeblik, vender sig alvorligt væk og fortsætter sin leg. Drengen cirkler omkring hende, fortsætter med at række hende skovlen, men hun virker mere og mere opslugt af sine sandkager. Hun vender sig endnu engang væk. Det ligner en opførelse/ et teatertykke.
Så gør drengen noget overraskende. Han ser hen mod pigens mor og går målrettet hen til de andre legeting under parasollen. Nu er det pigens mor, der taler: "Vil du lege med Marías legetøj? Tag dem bare, hun låner dem til dig … ikke sandt, María?" María siger ingenting. Drengen heller ikke. Han samler hvert enkelt stykke legetøj op, ser kort på det og kaster det langt væk. Ét for ét. Familien protesterer: "Kast dem ikke, de tilhører pigen …" Men drengen fortsætter. Han har en plan.

Han går nu tilbage til sit eget område, tager sin strandrygsæk og begynder at pakke alle sine egne legeting ned. Der er ikke plads til det hele. Bedstefaren vil hjælpe: "Kom, kom, du kan ikke bære det hele, jeg hjælper dig." Og sammen bærer drengen sin fyldte rygsæk og en stor lastbil hen til pigens hul. Hun ser på ham, læner hovedet lidt til siden, som et spørgsmål. Drengen hælder alle sine legeting ned i hendes hul. En gave. Derefter gør han en bevægelse, som om han vil træde ned i hullet, men stopper og kigger på hende igen, som for at spørge. Hun nikker meget svagt, næsten umærkeligt. Legetøjet er nu der, men ingen af dem bruger

det. Det fungerer snarere som et symbolsk element.
Hun fortsætter med at lave sandkager, men nu ser hun på ham, mens hun arbejder. Han tager sin spand og skovl og efterligner hende: fylder spanden med sand, banker på toppen, og så – smæk! – vender han den på hovedet. Men han slipper spanden for højt, og kagerne falder fra hinanden. Hun viser ham sin kunnen: vender spanden tæt ved jorden, og sandkagen kommer ud perfekt. Tre på række. Han følger intenst med. Pludselig sparker han de tre sandkager itu og ser på hende. Familien griber ind igen: "Kast ikke pigens sandkager omkuld, vær nu sød …" Men de to børn er uden for de voksnes verden. Pigen ser ikke ud til at være blevet ked af det – tværtimod: hun nikker let og fortsætter. Hun laver endnu flere sandkager – til ham, for at vise ham hvordan. Derefter prøver han igen, og hun iagttager ham. Og sådan fortsætter de et godt stykke tid.

Pludselig lyder det: "Kom, sig farvel til pigen, vi skal spise."
De to børn leger stadig, som om de ikke hørte det, men de ved begge, at legen er slut. Drengen begynder langsomt at samle sit legetøj sammen. Alt bliver pakket, næsten klar til at gå. Men han leger stadig med sin spand og skovl lidt væk, tilbage i sit oprindelige hul. Egentlig leger han ikke længere – det er som en afsluttende gestus, lidt sørgmodig. Han kigger bagud, og deres blikke mødes. Da siger pigen: "Kommer du i morgen?" Det er de første ord, de udveksler. De havde ikke haft brug for flere. Drengen svarer: "I morgen?"
Så bliver han løftet op, og familien går. Pigen forlader sit hul, holder op med at lave sandkager og sætter sig stille ved siden af sin mor. Hun ser også trist ud. Moren "ved", måske fornemmer hun, og siger: "Nå, vi går også." På afstand kan man se hele familien gå op ad trapperne. I morgen … er der en ny dag.
En legens fortælling. Med begyndelse og slutning. Den eksisterer i sig selv. En verden for sig. Med eller uden ydre blik. Jeg var et privilegeret vidne til alt, hvad der skete for mine øjne. Uden idé eller forventning, blot iagttagende.

En proces. Fuld af kommunikation, mangeartede sprog, næsten uden ord. Et bånd i barndommen. Med intensitet og kompleksitet i de mange mulige fortolkninger. Hver gestus, hvert blik, hver bevægelse var præcis, bevidst, anerkendt mellem de to – og helt uden for vores verden. Intet var tilfældigt. Børnekultur, legekultur. Det er forbløffende at opdage, hvad der sker i den – og endnu mere, hvad vi stadig ikke kender.

LEG SOM BØRNEKULTUR

Denne enkle fortælling rummer i sig selv de grundlæggende evner, som legen aktiverer, og som former os som mennesker: fysisk og intellektuel selvstændighed, beslutningstagning, iagttagelse, empati, kreativ tænkning, samarbejde, generøsitet, fælles læring, divergerende tænkning – samt de færdigheder, der er indlejret i selve legen (motorik, koordination, brug af forskellige materialer, balance, volumen, kapacitet, måling, afstandsberegning osv.).

Det er næsten umuligt at planlægge en pædagogisk aktivitet, der kunne opfylde alt det, som her spontant, naturligt og ægte fandt sted. Det er den suveræne legs kraft. Børns leg er aldrig tilfældig eller overfladisk. Den er et biologisk og følelsesmæssigt behov. Et perfekt program, indskrevet i vores gener, som begynder at udfolde sig fra den allerførste dag i livet. En stærk drivkraft, der guider os individuelt i vores udvikling, og som spirer indefra.

Legen er et risikofrit testfelt til at afprøve livet.
I den spontane leg skaber børn en verden for sig selv: et legende rum, et tidløst øjeblik med egne koder, hvor de øver essentielle sociale, følelsesmæssige og kognitive færdigheder. Uden tvivl kan vi sige, at legen er selve essensen af det menneskelige. Den er ældre end enhver kultur – og samtidig universel i dem alle.
Barndommen er bærer af denne universelle og urgamle kultur. En livsperiode med egen identitet og egen kultur, adskilt fra voksentilværelsen.

Ifølge den danske barndomsforsker Flemming Mouritsen (note1) findes der tre måder at forstå barndommens kultur på: Det, voksne skaber "for børn", det, voksne gør "sammen med børn", og endelig den egentlige kultur "af børn" – altså den måde, børn viser sig, tænker og udtrykker sig på, "måden de med deres særlige svar omdanner situationer til særlige universer".
Denne tredje kategori betegner Mouritsen også som "legens kultur". Det er det mest ukendte område – og det mest truede, fordi det bliver invaderet af det voksne blik og opslugt af de to første kategorier, "for" og "med". Dermed svækkes børns egne udtryksformer, og derfor har de brug for beskyttelse.

At anerkende børns egen kultur ændrer også vores rolle som voksne. Det gør os mere ydmyge i mødet mellem kulturer, mere villige til at skabe en form for medvidenhed med børn – ikke for at styre dem, men for at ledsage dem. Det er en rolle, hvor undervisningens grænser udvi-

des til noget mere livsnært.
Når vi iagttager børns leg med åbent og fordomsfrit blik, afslører legen for os den egentlige barndomskultur.

Det lyder enkelt, men er svært at praktisere. Vi er alt for vant til at tro, at vores program er bedre end naturens eget. Derfor ser vi ofte børnene, som vi tror de er – snarere end som de virkelig er.
I den indledende fortælling ser vi tydeligt, hvordan en overfladisk observation kan føre til fejltolkninger. Børn er mestre i nonverbal kommunikation. Eksemplet viser det klart: en intens oplevelse med kun tre udtalte ord. Når drengen smider pigens legetøj væk og derefter henter sit eget for at tilbyde det til hende, kan det betyde: "Ikke disse – tag mine … de er fine, lad os lege med dem."

Eller når han ødelægger hendes sandkager med foden, kunne det betyde: "Du laver dem så flot – lav flere til mig, lær mig hvordan."
Men de voksne omkring dem tolkede det omvendt: de så vrede eller destruktivitet, når han smed legetøj eller ødelagde sandkager. Fordomme om, hvem børn er. Men i virkeligheden var det netop det modsatte.

Måske kunne man tolke det endnu anderledes … Og uden tvivl er der meget, jeg ikke opfattede, som undslap mit blik … For vi ved næsten intet om barndommens kultur. Hvor mange lukkede blikke kaster skygge over den?
Det jeg ved, er, at jeg oplevede processen som en fortælling i sekvenser, hvor hver scene var en overraskelse. Legen eksisterer – uanset om vi ser den eller ej. Når vi observerer og dokumenterer den, giver vi den lys. Dens legitimitet. Anerkendelsen af legen er påtrængende. For legen, sådan som vi kender den, er i fare.

LEGEN: VARSEL OM EN MANGEL

Legen er så vigtig, at den blev anerkendt af FN's Generalforsamling allerede i 1959 som en grundlæggende rettighed for børn – senere uddybet i FN's Børnekonvention fra 1989.
Men FN har også konstateret den gradvise nedgang i børns leg og har måttet minde medlemslandene om at respektere barnets ret til leg.
Derfor udarbejdede FN's Komité for Barnets Rettigheder i 2013 Generel Bemærkning nr. 17, som netop understreger, at landene – herunder Spanien – skal sikre børns ret til at lege.
Samtidig har flere internationale organisationer og institutioner advaret om den alvorlige nedgang i børns leg og de konsekvenser, det kan få for en usikker fremtid.
Hvorfor forsvinder legen gradvist?

På kort tid er livsformer ændret radikalt. Værdier og vaner, som var dybt forankret i vores menneskelighed, er kommet i fare. Når de naturlige og sociale kontekster forsvinder, forsvinder også de kulturelle bevægelser, som gav dem liv – legen iblandt dem.

Årsagen er dybtgående: indførelsen af en hierarkitænkning, hvor ét princip står øverst – rentabilitet. Det afhumaniserer relationer, handlinger og hverdagsliv – både ydre og indre – og manipulerer den kollektive bevidsthed.

I dette paradigme respekteres hverken barndommens identitet eller legen som en ret. I stedet ses børn som endnu et marked, hvor man kan skabe maksimal profit. En falsk rigdom, fordi markedet bugner af tilbud "for børn" og "med børn" – men mere i kvantitet og profit end i kvalitet.
Mange produkter rettet mod børn burde egentlig underkastes en bevidst analyse. Hvor mange legetøj, tøj, fødevarer, bøger, programmer, computerspil, genstande – eller endda skoleark – ville bestå? Hvem tjener de egentlig: barnet eller markedet?

Frihed er en ufravigelig betingelse for legen. Leg har ingen ydre formål – den er et mål i sig selv. Og det er den, der leger, som ejer legen. Hvis legen mangler denne frihed, ophører den med at være leg. Spørgsmålet er: hvis det ikke er leg – hvem tilhører det så?

I dag er legen under pres fra to sider:
- Blokeringer – materielle og ideologiske.
- Er sætninger – hvor man indfører styrede aktiviteter som kompensation, men som i virkeligheden undertrykker den skabende tanke.

Blandt de største trusler er:
- digitalisering og skærmbrug
- mangel på legepladser og kontakt med naturen
- ændrede familie- og sociale strukturer
- inddragelse af legetid
- overfyldte fritids- og skoleaktiviteter
- voksnes mistillid til leg
- erstatning af leg med legetøj
- frygt for risikable lege

Også i skolen, hvor jagten på effektivitet dominerer, ses leg ofte mere som et problem end som en ressource. Den tolereres næsten i det skjulte og gives ikke den betydning, den fortjener. Nogle gange kaldes aktiviteter "leg", som i virkeligheden ikke er det – f.eks. når leg bruges som motivation, som belønning for en færdig opgave, som udfyldning mellem to opgaver eller blot som energi-afladning i frikvarteret.

LEG I SKOLEN: EN PÆDAGOGISK NØDVENDIGHED

Skolen må definere sit syn på barndom og leg.
Den må tage stilling i ord, hensigt og handling: beslutte "hvad vi gør" – og "hvad vi ikke gør".
En skole, der er varm, venlig, beboelig, medskyldig, langsom … En skole som et beskyttende rum for barndommen.

Hvad skal der til for at lege?
Legen rummer både kompleksitet og enkelhed.
- Kompleksitet fordi den udspringer indefra, projiceres udad og igen forandrer det indre i mange retninger.
- Enkelhed i sine forudsætninger:

Tid – det vigtigste krav. Leg er uforenelig med hast. Barnet lever i et kontinuerligt nu i legen. Ikke i opdelte tidsrum.

Rum – helst semistrukturerede rum. Naturen er det ypperste legeområde. Mangfoldige invitationer i sine muligheder. Indendørs og udendørs som en helhed uden grænser.

Materialer – enkle og åbne, med mange anvendelsesmuligheder: ler, sten, grene, sand, jord, vand, kugler, muslingeskaller, kasser, garn, snore, rør, klodser, papir, pap, knapper … Der findes endda lege, der slet ikke kræver materialer.

Lytning og tilgængelighed – leg er en fri handling. Den udfolder sig i et særligt tid-rum og skal respekteres. Iagttag uden at gribe ind. Voksne lærer gennem at observere og lytte. Være til stede – tilgængelig uden at vurdere eller styre.

At dokumentere legen – er at gøre lytten synlig. For børn og voksne. Med dagbøger, noter, opslag, fotos, videoer, album – eller børns egne tegninger, som afspejler deres minder og meninger.

At foreslå – nye muligheder, som udspringer af det observerede, for at berige og gentage iagttagelsen af, hvad der sker.

Det er en spiral, der vokser i rigdom.
I delt lytning.
I fælles læring.
I skabende tanke.
I selvstændighed.
I samvær.
I kærlighed.
I livet.
I alt det, der gør os menneskelige.

Hvad vil fremtiden bringe -

en menneskehed uden leg?

Beatriz Trueba Marcano / Copyright Octaedro

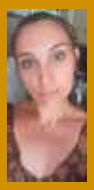
noter

* Flemming, Mouritsen, Cultura d'infant, Colecció Temes d'Infancia, Rosa Sensat, 1992

' Beatriz Trueba Marcano underviser i småbørnspædagogik, ph.d. i kunsthistorie og uddannelsesforsker. Hun afholder kurser og har udgivet flere bøger og artikler: Talleres Integrales, Espacios en Armonía, Títeres en el taller, Espacios y Recursos para ti, para mí, para todos, El Juego Revelado …

CHILDHOOD IN EUROPE

Poetics, Jazz Pedagogy & Practical Philosophy



Esben Lindemann

Elenora Zorzi

Ida Theodora Wolf Berendsen

”Barndommen kræver Eventyret”
– Søren Kierkegaard

I 2023 opstod et spændende samarbejde gennem et Erasmus-stipendium, hvor Ida Berendsen og Esben Lindemann fra Københavns Professionshøjskole deltog i et udvekslingsprogram på Universitetet i Padova. Her udvekslede de didaktiske erfaringer med at anvende filosofiske perspektiver i uddannelsen af pædagoger. I forelæsninger med forsker Eleonora Zorzi og hendes studerende drøftede de, hvordan filosofiske tilgange kan fremme nærværende fællesskaber med børn.
FN og OECD har bemærket, at en institutionaliseret barndom efterlader lidt plads til leg og spontanitet, hvilket truer børns frie leg i Europa. Denne artikel undersøger barndom, interaktionsformer og hvordan kommende pædagoger kan lære at engagere sig i nærværende samspil. Esben Lindemann rammesætter filosofiske forståelser, Eleonora Zorzi forklarer improvisation, og Ida Berendsen præsenterer metoder til didaktisk refleksion.

Søren Kierkegaards syn på forbindelsen mellem barndom og det poetiske
Af Esben Lindemann

I en længere dagbogsoptegnelse fra begyndelsen af 1837 udkastede Kierkegaard et forslag til en disputats med emnet: om at fortælle eventyr for børn. Her kritiserer Kierkegaard sine samtidige for at tillægge den klassiske opdeling af livet i faserne barn, ung, voksen og gammel alt for stor betydning (SKS 17, 127). Ifølge Kierkegaard har hans samtid ikke et tilstrækkeligt nuanceret syn på livets faser, fordi man fejlagtigt tror, at faserne automatisk følger hinanden som trin på en stige, og at én fase blot er en forudsætning for at bevæge sig videre til den næste. Livets fremadskriden og forholdet mellem de forskellige aldre er, ifølge Kierkegaard, mere komplekst end som så (SKS 5, 380). De forskellige aldre eksisterer og væver sig ind i hinanden (SKS 1, 41). Barndommen er altså ikke blot en periode, der skal overstås for at kunne træde ind i den næste fase. Barnet er ikke et tomt kar, der blot skal fyldes. Barndommen har sin egen virkelighed, og barnet bør respekteres som et individ med egen iboende værdi (SKS 17, 127).

Som en central egenskab ved barndommen fremhæver Kierkegaard: "Barndommen kræver Eventyret" (SKS 17, 129). Børn har brug for det poetiske i deres liv, hævder han, fordi det kan "udøve... en overvældende og beroligende virkning" (SKS 17, 129) på barnet.

Det poetiske stimulerer fantasien og skaber samtidig en form for orden i barnets liv. I denne sammenhæng peger Kierkegaard på, at det poetiske rummer muligheder for at bearbejde følelser og sindstilstande, som – hvis de forbliver ubearbejdede – kan udvikle sig til angst (SKS 17, 129). Gennem mødet med det poetiske får barnet mulighed for at konfrontere og forstå sine følelser i et trygt rum, og forberedes dermed bedre på livets kompleksitet.

Men ifølge Kierkegaard er det ikke nok blot at fortælle fantasifulde historier – også måden, hvorpå historierne fortælles, er afgørende (SKS 17, 130–131). Fortællerens oprigtighed er central for barnets oplevelse og engagement i fortællingen (SKS 17, 131). Det kræver fantasi og indlevelse fra fortælleren – ikke kun fra barnet. I Kierkegaards optik får fortællekunsten dermed en afgørende funktion, fordi den former barnets møde med fortællingen og muliggør en dybere, mere meningsfuld forbindelse til den fantasiverden, fortælleren åbner op for (SKS 17, 129). Det skadelige for barnet er altså ikke mødet med det poetiske, men derimod en fortæller, der ikke selv tror på sin fortælling. Det underminerer en væsentlig dimension af barnets oplevelse (SKS 17, 123).

Kierkegaard foreslår en særlig sokratisk læsetilgang. I denne tilgang er det vigtigt at engagere barnet i meningsfulde samtaler om læseoplevelsen og give barnet mulighed for selv at udtrykke egne fortællinger. Den voksne skal ikke korrigere barnets tolkninger, men i stedet anerkende barnets egne forståelser af fortællingen (SKS 17, 127). Børn skal opmuntres til selv at læse og fortælle historier. Barnets trang til at stille spørgsmål skal vækkes, og voksne må være åbne for at indgå i dialog – uanset hvilke spørgsmål barnet måtte stille. Ifølge Kierkegaard bør fokus i læse- og fortællesituationen ikke kun være, at den voksnes fortælling bliver hørt, men at barnets perspektiv og dets mange spørgsmål tages alvorligt (SKS 17, 124).

Der er desuden en tæt forbindelse mellem en dialogisk, spørgende tilgang til verden og det poetiske. Ifølge Kierkegaard bør denne form for samspil med barnet ikke begrænses til særlige tidspunkter, men integreres i barnets løbende og mangfoldige møder med verden (SKS 17, 124). Den spørgende og legende tilgang, som ligger i det poetiske, stemmer grundlæggende overens med barnets måde at være i verden på. Det poetiske bliver derved en vej til erkendelse og forståelse af omgivelserne.

Det poetiske rummer således et læringspotentiale, som ifølge Kierkegaard bør udnyttes uden for den traditionelle skolekontekst – men han understreger samtidig, at det også har værdi i skolens rum (SKS 17, 124). Kierkegaard søger bevidst at skabe plads til spontanitet og uforudsigelighed, og han peger på, at der ligger en særlig kvalitet i netop det spontane og det uventede. Vigtigt er det, at det ikke kun er barnet, der skal være klar til at lære i denne dialogiske og poetiske tilgang – også den voksne må være åben og modtagelig. Den gensidige relation er afgørende for, at læring kan finde sted i samspillet (SKS 17, 125).

Improvisation som legeplads for børn og lærere
Af Elenora Zorzi

I dag understreger neoliberale reformer i mange vestlige lande elevernes resultater gennem standarder for klassetrin og datasystemer for at gøre pædagoger mere "professionelle". Som følge heraf bliver dagtilbud og børnehaveklasser i stigende grad bundet til fastlagte læreplaner med fokus på faglige resultater, hvilket efterlader lærerne med meget lidt tid til samtaler med børnene på grund af konstant evaluering og indgriben (Graue m.fl., 2015; Bradbury, 2013).

At gentænke pædagogiske antagelser for at udfordre denne standardisering betyder at værdsætte lærernes lydhørhed og tilstedeværelse sammen med børnene, og at bruge børns interesser og viden som pædagogiske ressourcer (Graue m.fl., 2015). Det indebærer at lære at "sige ja og" (Lobman, 2005a) til det uventede, at byde velkommen til "at følge som en ædel opgave" og at minimere strukturerede aktiviteter for at maksimere mangfoldighed og autonomi (Barrett, 2012).

"Ja og"-princippet er et bekræftende træk, der gør det muligt for lærere at bevæge sig gennem usikkerhed og skabe et miljø, hvor problemløsning og positive resultater opstår. "At følge som en ædel opgave" støtter andre i at tænke højt og yde deres bedste, hvor lærere modellerer vigtigheden af at skiftes til at være ledere og støtter – på samme måde som jazzmusikere. "Minimal struktur – maksimal autonomi" tilskynder til fleksible rammer for at fremme mangfoldighed og inviterer til udforskning og eksperimentering. Aktiviteter med fleksible rammer, som leg eller

samtaler, giver børn mulighed for at afprøve nye muligheder, mens lærere kan agere som facilitatorer og improvisatorer.

For at værdsætte lærernes lydhørhed og tilstedeværelse bør improvisation ses som en legeplads, og "pedagojazz" (Santi, 2016) som en pædagogisk ramme, der fremmer gensidig vækst og læring. Responsiv undervisning kræver faglig viden, anerkendelse af børns ressourcer og åbenhed over for uddannelsesmæssige relationer, hvilket gør den iboende improvisatorisk (Graue m.fl., 2015). Lærere improviserer ved aktivt at reagere på børns erfaringer og behov, idet de overvejer flere vidensdimensioner i øjeblikkelige interaktioner.

Improvisation er relationel og kan være en betydningsfuld kollektiv oplevelse. Børns leg ligner kollaborativ improvisation, hvor deltagerne bygger videre på hinandens bidrag. Ud fra et sociokulturelt perspektiv skabes "zonen for nærmeste udvikling" (Vygotsky, 1978) af den improviserede, kollektive aktivitet blandt deltagerne. Derfor har fællesskabet af lærere og børn brug for dispositioner, der omfavner denne improvisatoriske tilgang. At omfavne eller opfinde improvisatoriske aktiviteter, der skaber ZNU, kræver fire nøgleaspekter (Zorzi, Santi, 2020).

1. Åbenhed: indebærer sensitivitet, empati, følelser, humor, energi og lytning. Improvisatorer bruger et positivt mindset til at skabe spontane ytringer under uklare forhold, med antagelsen om, at enhver ytring kan føre i en positiv retning. De ser muligheder frem for forhindringer, er følsomme over for kontekster, deltagere og behov. De er empatiske, procesbevidste og til stede i øjeblikket. De lytter og er modtagelige uden at være påtrængende og trækker sig tilbage, når støtte ikke er nødvendig. Lytning indebærer aktivt at bygge videre på andres bidrag (Lobman, 2005a).

2. Respekt: indebærer engagement og koncentration. At respektere improvisation betyder at validere aktiviteten og processen, selv når den er spontan. Deltagerne tilskriver værdighed og betydning til deres handlinger, hvilket kræver fordybelse og koncentration. Dette giver mulighed for, at historier og betydninger kan opstå og blive anerkendt (Zorzi, Santi, 2023).

3. Tillid: indebærer at acceptere, hvad der sker, og at dele ansvar kollektivt. Improvisatorer stoler på processen og giver slip på kontrollen over retning og resultater. Lærere og børn stoler på deres viden, ressourcer og evner, og de slapper nok af til at lade processen udfolde sig. Fælles ansvar reducerer angsten for fejl og fremmer humor og kollektiv forståelse (Zorzi, Santi, 2020).

4. At engagere sig: indebærer at tage risici, have overbevisning og tro. Improvisation kræver, at deltagerne engagerer sig, opdager sig selv og yder deres bedste. Lærere og børn tager kollektive risici på grund af processens spontanitet og uforudsigelighed, hvilket skaber stærk samhørighed, når de sammen står over for usikkerhed.

Lærere kan improvisere som facilitatorer – ikke kun observatører – under samtaler eller filosofiske diskussioner med børn (Lipman, 2003). At støtte dialogiske øjeblikke blandt børn, hvad enten de opstår spontant eller skabes af læreren, eksemplificerer brugen af improvisation som legeplads. Improvisatorisk undervisning skaber muligheder for, at børn og lærere sammen kan konstruere viden og skabe mening og dermed blive et praksisfællesskab (Wenger, 1998). Improvisation giver et lavrisiko- "sikkert kreativt miljø" (Weinstein, 2016), hvor lærere og børn kan håndtere komplekse situationer kreativt uden frygt for at tage fejl. Leg indebærer en kreativ rejse med andre, ikke bestemt af ydre regler.

"Det at lære at lege kollektivt kræver, at man engagerer sig i selve aktiviteten med at skabe noget sammen. Det kan ikke læres fra en bog eller ved at lytte til en lærer. Improvisation giver folk erfaringen med at lære, hvordan man arbejder kollektivt" (Lobman, 2005a).

Didaktiske perspektiver – Et resumé
Af Ida Theodora W. Berendsen

Vi ønsker at omfavne barndommens poetiske dimension og se børns fiktionskompetence i samspil med pædagoger. Vores mål er at lære studerende i europæiske uddannelsessystemer at "sige ja" og engagere sig i improvisatorisk jazzpædagogik.
I foråret 2023 samarbejdede vi med studerende ved universitetet i Padova for at afprøve forskellige didaktiske initiativer. Disse initiativer fokuserede på de værdier, de studerende havde i deres forståelse af barndom. Vi undersøgte, hvordan vi kunne undervise dem i at se børn som sociale væsener, der udvikler sig i et poetisk miljø gennem improviserede interaktioner med voksne.
Vi ønskede at skabe et øvelsesformat, der støtter kommende pædagoger i at genkende øjeblikke af uendelig betydning.

Ideen var, at de studerende skulle øve sig i at være tilgængelige for børnene, fremme meningsfulde samtaler og nærhed. Denne tilgang lægger vægt på gensidighed i nuet frem for en ensidig spørgen fra den studerendes side.

I 2023 afprøvede studerende ved universitetet i Padova didaktiske initiativer med fokus på forståelsen af barndommens værdier. De øvede sig i at være nærværende og indgå i meningsfulde samtaler gennem sokratiske dialoger. Inspireret af eksistensfilosofi fokuserede de på at reflektere over de værdier, der ligger bag handlinger. Målet var at fremme spontane, meningsfulde øjeblikke i uddannelsen gennem vedvarende refleksion og improvisation.

Vi mener ikke, at det pædagogisk set er passende at beskrive samtaler med børn normativt som en række principper. I stedet tilbyder vi værktøjer, der kan hjælpe personale med at fokusere på tilstedeværelse i praksis. Ét værktøj er den sokratiske dialog, der indebærer at optage og analysere samtaler for at afdække underliggende værdier. Et andet værktøj er didaktisk stilladsering, som tilskynder til at være til stede, tilgængelig og kreativ i interaktioner med børn, og dermed fremme meningsfulde og spontane øjeblikke.

“Vores filosofiske didaktiske værktøj har også hentet inspiration fra A. Jonssons Didaktikken i nuet (Jonsson, 2013), som fremhæver bevidsthed og refleksion i handling. Tilgangen tilskynder til filosofisk refleksion over værdier for at være til stede og engageret med børn, og derved skabe meningsfulde interaktioner. Følgende er et eksempel på en didaktisk øvelse, som studerende skal øve sig på, før de praktisk implementerer jazzpædagogik og engagerende poetiske samtaler med børn.”

Didaktisk stilladsering til nuværende øjeblikke

Vær til stede: Reflektér over, hvordan det føles at være fuldt ud til stede. Øv dig i at diskutere dette med andre ved hjælp af praktiske filosofiske metoder (f.eks. Michael Højlunds Praktisk filosofi og ledelse).

Tilgængelighed: Overvej, hvordan du vil være tilgængelig. “Sig noget, grib noget, og gør noget med det.”

Bidrag kreativt: Tænk over, hvordan du kan berige legen med de tilgængelige genstande ved at give dem nye funktioner. For eksempel kan en skovl blive til et håndtag, der åbner en dør til en ny verden.

Brug hverdagsting som æggebakker og paprør på kreative måder.

Improvisér og vær spontan: Afprøv handlinger og vær parat til at gentage eller ændre dem. Følg børnenes initiativ, men introducer også uventede elementer, f.eks. ved at sige: “Så er tankstationen lukket.”

Balancér deltagelsen: Sørg for, at du ikke dominerer legen eller samtalen.

Grib øjeblikket: Omfavn de spontane øjeblikke sammen med børnene.

Konklusion

“Vores artikel opfordrer åbne, nysgerrige voksne i Europa til at omfavne barndommens poetiske dimension, fremme improvisation og nærvær samt inspirere til et demokratisk og socialt syn på barndommen.”

”Grubleren” af August Rodin, ved Glyptoteket.

Bibliography
Andersen Anne Anthon, ”Play professor: I want to make educators the best ambassadors of play” Children and young people 2018(Only in Danish Barrett, F. (2012). Yes, to the mess: Surprising leadership lessons from jazz. Harvard Business Review Press.
Biesta, Gert, Letting Art Teach, Arnhem: ArtEZ Press 2017.
Bradbury, A. (2013). Understanding early years inequality: Policy, assessment and young children’s identities. London: Routledge.
Graue, M.E., Whyte, K.L., Karabon, A.E (2015). The power of improvisational teaching. Teaching and Teacher Education, 48; pp. 13-21.
Højlund Michael (2013) ”Practical philosophy and management” Akademisk forlag
Jonsson, A. (2013). Creating curriculum for the youngest children in preschool: children’s perspectives and didactics of the present moment. Acta Universitatis Gothoburgensis.
Kierkegaard, Søren, Søren Kierkegaards Skrifter (SKS), vols. 1-28, K1-K28, ed. By Niels Jørgen Cappelørn, Joakim Garff, Johnny Kondrup, et al., Copenhagen: Gad Publishers 1997-2012.
Lipman, M. (2003). Thinking in Education, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
Lobman, C. (2005a). “Yes and”: The Uses of Improvisation for Early Childhood professional Development. Journal of Early Childhood Teacher Education, 26; 305-319.Lobman, C. (2005b). Improvisation: Postmodern Play for Early Childhood Teachers. Advances in Early Education and Day Care; 14; 243-272.
Lobman, C. (2006). Improvisation: an analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. Early Childhood Research Quarterly, 21(4); pp. 455-470.
Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Weinstein, J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.). Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 49-61.
Wenger, E. (1998). Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Zorzi, E. (2020). L’insegnante improvvisatore. Napoli: Liguori.
Zorzi, E., Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher profile. Childhood & philosophy, Rio de Janeiro; v. 16, n. 36; p. 01–17. DOI: 10.12957/childphilo.2020.46692.

For en aktiv lytning

Francesco Tonucci, associeret forsker ved ISTC i CNR, har dedikeret sin forskning til tidlig børneuddannese og har i løbet af de sidste 30 år foreslået og udviklet det internationale projekt:
BØRNENES BY

Jeg forestiller mig, at hvis jeg spurgte forældre, elever, men også lærere og politikere – herunder undervisningsministre – hvad "en skole for lytning" betyder, ville de alle, eller næsten alle, svare: "En skole, hvor eleverne lytter til lærerne for at lære." Dette er stadig i dag den uddannelsesmodel, den offentlige skole i vores lande bygger på. Derfor forpligter næsten alle regeringer sig til stadige reformer af læseplanerne (den nuværende italienske minister har netop annonceret en reform af pensum, som skal foreslås på de forskellige uddannelsesniveauer). Indhold og metoder ændres, fag opdateres, nye teknikker og teorier tilføjes. Læreren underviser gennem sine lektioner, eleverne lytter og tager noter; gennem lærebøgerne studerer de de fag, lærerne har præsenteret, og gentager efter anmodning, hvad de har forstået. Skoleevalueringen måler, hvor meget af undervisningen hver enkelt elev har forstået og tilegnet sig.

Denne skole fungerer ikke
Problemet er, at denne skole ikke fungerer – og det af flere grunde. Flertallet af elever lærer enten meget lidt eller slet ikke nok. De færdigheder, eleverne får, er få og ofte ubrugelige; størstedelen af læringen er udenadslære, dårligt egnet til at løse de reelle problemer, de vil møde udenfor og efter skolen. De fleste elever har få minder fra den meget lange tid, de har tilbragt i skolen.

En af årsagerne til dette mislykkede resultat er helt sikkert, at denne skole ikke tiltaler nogen. Eleverne kan ikke lide den, og dette betragtes normalt som "normalt" af både forældre og lærere, for sandsynligvis kunne de heller ikke selv lide skolen, da de var børn. Derfor anses det for normalt, at elever keder sig. Men psykologen Jerome Bruner svarede en journalist: "Problemet er, at eleverne keder sig. Det er et stort problem, som man må undgå for enhver pris." Grunden er enkel: Hvis de keder sig, lærer de ikke.

Ikke kun keder flertallet sig, men mange bliver også syge – de bliver syge af skolen eller på grund af skolen: mavepine, hovedpine, feber, opmærksomhedsforstyrrelser, ubehag ved at sidde længe. Endnu mere foruroligende er det, at lærerne også bliver syge. I Italien er undervisning en af de professioner, der oftest rammes af erhvervssygdomme, både fysiske og psykiske. Og det er ikke let at forklare, hvis man tænker på, at de arbejder med børn.

Forældrene kan heller ikke lide skolen – i dag er de ofte i konflikt med lærerne, næsten altid for at forsvare deres børn. En

Børnenes by.
En ny måde at tænke byen på

Skiltet:
Undskyld forstyrrelsen.
Vi er igang med at spille/lege for jer.

helt anden situation end for få årtier siden, hvor der var et stærkt bånd mellem skole og familie, hvilket bekymrede os som børn og skabte store problemer for os.
Samfundet kan heller ikke lide skolen, fordi den ikke leverer mennesker, der er tilstrækkeligt forberedte inden for de forskellige erhvervsområder, og derfor må virksomheder og organisationer selv stå for oplæring.
Denne virkelighed er velkendt og veldokumenteret: Forskning har i mange år vist, at der ikke findes nogen væsentlig sammenhæng mellem succes i skolen og succes i livet, som om de to verdener – skoleverdenen og den virkelige verden – var adskilte og uafhængige.

Dette nedslående billede bliver endnu mere bekymrende, når man tager i betragtning, hvor store økonomiske ressourcer dette offentlige tilbud kræver, og hvor enormt meget tid børn og unge må bruge på det. Det ser ud til, at skolens hovedfunktion i dag er at give børn og unge et sikkert sted at være i så mange timer som muligt, så forældrene kan arbejde i fred.

Interessant nok finder man ikke denne problematiske og modsætningsfulde situation i næsten nogen af de skoler og dagtilbud for børn fra nul til seks år, dvs. vuggestuer og børnehaver. På trods af børnenes meget unge alder er klimaet helt anderledes, forventningerne og holdningerne er anderledes. Børnene er meget mere frie, de kan bevæge sig og vælge, de keder sig mindre, de bliver ikke syge, og de går gerne i skole. Pædagogerne bliver ikke syge, og forholdet til familierne er godt.

EN ANDEN SKOLE ER MULIG

I løbet af det 20. århundrede, mens retten til grunduddannelse gradvist blev klart defineret for alle borgere, og modellen med undervisning i forskellige fag – som tidligere var forbeholdt private eller religiøse skoler for de mere velstillede – blev udbredt til alle, mødte vi også andre erfaringer med skole. De blev skabt af lærere, der mente, at det officielle tilbud ikke var korrekt eller effektivt.

Disse lærere, ofte helt uafhængige af hinanden, ligner alligevel meget hinanden:

Ferrer Guardia, katalansk lærer i slutningen af 1800-tallet, grundlagde den Moderne Skole, som han definerede som sekulær og videnskabelig. Her arbejdede drenge og piger sammen uden ministerielle lærebøger. Han blev henrettet som revolutionær anarkist i 1909.

Janusz Korczak, polsk læge og pædagog, ledede et jødisk børnehjem i Warszawa, som han organiserede som en slags republik, hvor børnene selv tog beslutninger på forsamlinger, udgav en avis og administrerede retfærdigheden. Han døde ved at følge sine børn ind i gaskammeret.

Antoni Benaiges, katalansk lærer, underviste fra 1934 til 1936 i en lille landsby i Burgos uden elektricitet, rindende vand eller vej. Han introducerede børnene til trykning, kollektive tekster, korrespondance med andre skoler og skabelsen af en avis og små hæfter – alt sammen i stedet for lærebogen – inspireret af Freinets teknikker. Han blev myrdet af falangisterne i 1936 (note 1)

Célestin Freinet, fransk lærer, såret i Første Verdenskrig, afslog pension og underviste i en klasse med over 40 elever i alderen 4–18 år. Han opfandt teknikker, der gjorde eleverne til hovedpersoner gennem fælles tekster, skoleaviser, "arbejdsbibliotek" og brevveksling mellem skoler.

Mario Lodi, en stor ven og inspirator for mig, fra hvem jeg lærte det meste af det, jeg kan præsentere i dag.

Disse lærere havde noget til fælles: De satte barnet i centrum af deres egen uddannelse og betragtede sig selv som voksne, der skulle støtte, fremme og ledsage børns udvikling. De blev elsket af deres elever, respekteret af familierne, og de elskede deres profession.

EN LÆRER

I september 1973, ved starten af sit sidste skoleår før pensionen, sendte Mario Lodi dette brev til forældrene:

"Efter en uge sammen med børnene kan jeg bekræfte, at de alle har en normal intelligens, selv om de viser tydelige forskelle i karakter og forskellige niveauer af modenhed, hovedsageligt på grund af deres opvækstmiljøer. Derfor vil alle børn, medmindre noget uforudsigeligt og alvorligt sker, blive forfremmet til femte klasse allerede nu, med garanti for at opnå det minimumsniveau, som læseplanen kræver. Hvis dette ikke sker, vil ansvaret være mit og skolens for ikke at have anvendt de rette pædagogiske teknikker til at udvikle børnenes naturlige evner og intelligens fuldt ud." (note 2)
Dette er en lærer, og sådan burde skolen være: En lærer, der påtager sig ansvaret for at give hver enkelt elev redskaberne til at udvikle sine naturlige evner maksimalt. Ikke kun de bedste eller de mest flittige, men alle – fordi det er en ret, som også den italienske forfatning fastslår: "Skolen er åben for alle."

EN ANDEN SKOLE ER NØDVENDIG OG FORPLIGTENDE

Femten år senere, den

20. november 1989, vedtog FN Børnekonventionen. Artikel 29 siger:
“Barnets uddannelse skal have til formål at fremme udviklingen af barnets personlighed samt udviklingen af barnets mentale og fysiske evner i deres fulde potentiale.”
Lodis ord, som engang virkede overdrevne, blev dermed en bindende international lov.
Uddannelse skal ikke have til formål blot at undervise og overføre pensum, men at udvikle det, barnet allerede har i sig: personlighed, evner og talenter. Læreren skal ikke være en håndværker, der former ler til identiske krukker og kasserer de fejlbehæftede. Han eller hun skal være som en landmand, der ikke dømmer frøene, men gør sit bedste for, at alle vokser under de bedste betingelser.
Og barnets potentiale kan kun opdages gennem lytning og fri udtryksevne. Derfor er lytning skolens og forældrenes vigtigste opgave.

FOR EN ANDEN SKOLE

Her kunne begynde en lang diskussion, men jeg vil nøjes med få forslag:

- En uddannelse i lytning. Læreruddannelsen omfatter i dag ingen oplæring i at lytte til eleverne. Det burde være en central kompetence.
- Et nyt referencepunkt. Artikel 29 i FN’s Børnekonvention burde være fundamentet, ikke blot didaktik og test.
- Farvel til klasseværelset. I stedet for mange timer på en stol i ét rum: opdelte laboratorier – sproglige, kunstneriske, naturvidenskabelige, motoriske og praktiske. Eleverne vil opdage deres egne evner og interesser.
- Diversitet som værdi. Køn, evner, kultur og alder bør anerkendes som ressourcer. Store og små skal lære sammen.
- En demokratisk skole. Eleverne bør anerkendes som borgere med ret til at deltage i skolens styring gennem forsamlinger og råd.

Note 1
Indtil nu er lærer Antonis jordiske rester ikke blevet fundet, da de blev kastet i en massegrav. For nylig er der udgivet en bog, der rekonstruerer hans liv: S. Geltrudix og S. Bernal, El mar será, Barcelona, Blume, 2023, og i samme år er der blevet lavet en film “Læreren, der lovede havet” (El mestre que va prometre el mar) af den spanske instruktør Patricia Font.

note 2
M, Lodi, Il Mondo, Bari, Laterza, 1979, pag. 3

Jeg tror, man kan lære uden at hade det, man studerer.

Du har ret. Abdul er anderledes. Han tegner bedre end alle andre

Francesco Tonucci
både skriver og tegner.

BARNDOMMEN I DET DIGITALE UNIVERS

Af Jaume Funes

Denne tekst udspringer af de refleksioner, jeg gjorde mig i forbindelse med udgivelsen af bogen "Humanisme i digitale tider", hvor jeg opfordrer til, at vi bekymrer os om vores menneskelige tilstand, når de digitale universer får os til at blive mennesker, der på mange måder er anderledes end før.

I bogen, når jeg taler om at genfinde det menneskelige, når den digitale verden forvirrer os, fremfører jeg blandt andet tesen om, at den uundgåelige indlejring i et digitalt samfund (som aldrig bliver analogt igen) forandrer os som mennesker.

Efter at have understreget, at det ikke er digitaliseringen, der afhumaniserer os – men at vi allerede er afhumaniserede – handler min refleksion om forandringer. Om at opdage, hvilke forandringer der er tale om, og se dem ikke som en fejl, afvigelse eller sygdom, men som nye måder at være menneske på. Og om at vi må bekymre os om at blive til mennesker – og ikke holde op med at være det.

En bekymring, der kræver nye perspektiver

Hvis vi virkelig vil sikre, at alle børn skal have ret til en barndom, må vi begynde med at forstå nutidens barndom og ungdom på nye måder. Vi skal se på dem som mennesker i konstant digital forandring.

Jeg vil ikke her gennemgå den lange liste af ændringer, der sker, når man vokser op i det digitale univers – fra måden at tænke på til måden at føle og skabe relationer. Jeg vil blot foreslå, at vi lærer at se og forstå disse ændringer, så vi kan bidrage til at sikre en fortsat menneskeliggørelse. I et samfund, der forandrer sig hurtigere, end vi kan nå at tilpasse os, kan vi ikke bare bruge de gamle forklaringsmodeller. Det gælder også, når vi ser på barndommen.

Vi kan f.eks. ikke holde fast i idéen om, at hjernen udvikler sig fuldstændig autonomt, og at det biologisk er fastlagt, hvordan den ender. Vi ved, at udvikling (inden for sine oprindelige rammer) er resultatet af de livsmuligheder, hvert barn møder. I dag er disse muligheder – eller fraværet af dem – i høj grad digitale, og de rammer børn på meget forskellige og ulige måder.

Falsk beskyttelse skjuler vores ansvar

Hvis vi vil bevare en ærlig omsorg for barndommen, må vi gøre op med de falske beskyttelsesmodeller, der forestiller sig børn, som ikke er "forurenede" af en verden, der ikke længere er, som den var. Vi identificerer digitale "virus", mens vi overser gamle og nye tomrum, manglen på stimuli og de nye pædagogiske behov.

Vi må derfor klart formulere, hvad nutidens digitale barndom har brug for, og undgå at disse behov overses eller skjules bag overdrevne panikker og forvrængede bekymringer.

Et eksempel: Vi gentager alt for ofte, at børn ikke bør sidde foran en skærm før treårsalderen (ofte med selektivt brug af neurovidenskabelig forskning). Jeg mener, vi først og fremmest skal insistere på børns ret (og behov) for at have en voksen tæt på, der læser højt for dem. De kan sammen bladre i papirbøger og swipe på en skærm, forestille sig nye figurer, mens farver blander sig med musik. Hvis vi holder fast i, at det vigtige behov er at kunne fantasere i trygge rammer, så ændrer papir og skærm blot fantasiverdenen og kreativiteten – de begrænser den ikke.

Vores faglige kamp bør ikke handle om skærmen, men om samværet. Vi bør kæmpe for tilstedeværende voksne, i stedet for at spilde tiden på at forbyde skærme.

En ny systematisk iagttagelse

Som fagfolk, der arbejder med børn, er en af vores vigtigste opgaver at se og lytte til deres liv. Det betyder, at vi i endnu højere grad må indarbejde både de gamle og de nye elementer, der præger deres udvikling og menneskeliggørelse i et forandrerligt digitalt miljø.

Jeg foreslår, at vi finder måder at gøre dette på, der er systematiske og grundige, så vi undgår kun at fokusere på det, vi ikke forstår, det der var, men ikke er længere, eller det, der forvirrer eller bekymrer os, fordi vi ikke kan forudse det endelige resultat – og derfor ender med at lave forebyggelse af noget, der reelt er umuligt at forebygge.

Vi bør gøre det med faglig og metodisk grundighed – men uden at falde i fælden med den såkaldte "videnskabelige evidens", som ikke altid er så objektiv, som den udgiver sig for at være. Vi må observere med omhu, men samtidig være kritiske over for data, der nok kan være præcise, men som ofte overser to helt centrale aspekter af barndommen: dens kompleksitet og dens kontekst.

Mange uddannelsesrelaterede neurovidenskabelige studier tager ikke højde for barndommens (menneskelige) kompleksitet, hvor det sjældent giver mening at forklare en adfærd ud fra én enkelt faktor, og hvor interaktionerne hele tiden ændrer sig i takt med udviklingen. Næsten ingen af disse studier ser på, hvor børns liv udspiller sig. Det giver for eksempel ingen mening at tale om skærmens påvirkning uden at kende til de menneskelige dialoger, barnet er en del af, følelsen af tryghed, glæderne eller utrygheder omkring barnet – for slet ikke at tale om fattigdom, social udsathed eller eksklusion.

Derfor må vi tage ansvaret på os for at observere børns liv med det formål at opdage både de små nuancer og de store transformationer (som jeg ikke kan påstå at kende fuldt ud – kun ane). Vi har brug for en menneskelig evidens, født af lytning og indsamlet med systematik og sammenhæng.

Fire typer forandringer

For at arbejde med en systematisk observation kan vi rette blikket mod fire typer forandringer – selvom jeg her mest vil fokusere på den første.

1. Tomrum – Det er meget muligt, at både børns behov og deres evner, f.eks. de intellektuelle, som er nødvendige for at forstå og håndtere verden, er nye og kræver, at vi nytænker, hvordan vi opdrager og underviser for at udvikle dem.
2. Ændringer – Mentale funktioner (hjernens strukturer og processer) ser ikke længere ud til at fungere, som vi tidligere beskrev dem. Jeg ville for eksempel ikke forklare formelt tænkeevne på Piagets måde, når børn fra de første leveår vokser op i et virtuelt univers. Vi må se på, hvordan de nu forstår og fortolker virkeligheden.
3. Tilføjelser – Føle-, tanke-, lærings- og relationsformer, der før var ukendte, men som nu udvikles. Tænk på den måde, man kan lære og ræsonnere på, når man får svaret, før man selv har formuleret spørgsmålet. Eller på, hvordan følelser og ønsker håndteres i netfællesskaber.
4. Skadelige forandringer – I vores verden er intet neutralt. Alle menneskelige behov gøres til forretning, og den digitale kapitalisme lever af vores ønsker og behovsskabelse. Vi må se på, hvad der nedbryder – eller kan nedbryde – det, vi i dag opfatter som essentielt i barndommen, og i det menneske, vi ønsker at støtte i at udvikle sig.

Liv, der allerede leves i tomrum

Vi må seriøst overveje, hvordan vi ser, forstår og hjælper børn, så de – midt i det digitale univers – både får en barndom og de kompetencer, der er nødvendige for at leve i fremtiden.

Forestil dig for eksempel, at denne beskrivelse bliver virkelighed: "Metaverset virker måske som en storladen fantasi, men om et par årtier kan milliarder af mennesker vælge at leve store dele af deres liv i en udvidet virtuel virkelighed og udføre en stor del af deres sociale og professionelle aktiviteter dér" (noget, der allerede delvist er tilfældet). Hvordan placerer vi forskellige barndomme i sådanne miljøer? Hvor opstår nutidens tomrum – og hvor ligger fremtidens?

Før jeg definerer tomrum, vil jeg komme med en advarsel: Når den voksne verden rammes af kriser, er det første, man glemmer, barndommen.

Da jeg stoppede som børneombudsmand i Catalonien, skrev jeg, at barndom er et relativt og skrøbeligt begreb: "Der skal kun få hændelser til, før alt ændres, før børn glemmes socialt, og vi beslutter os for at droppe eventyrene og behandle dem som voksne borgere." Man glemmer hurtigt, at "barndom er et resultat af de muligheder, stimuli og oplevelser, vi voksne skaber omkring dem. De er i den udstrækning, vi gør det muligt for dem at være – i den udstrækning, vi giver dem lov til at være børn, og vi giver dem tiden til det. Hvis vi erkender, at de i høj grad er vores produkt, forstår vi også, at barndommen let forsvinder i det digitale, for intet skabes med børnene som målgruppe."

Opmærksomhedsvakuum og kulturelle tomrum

Den første af de tre situationer er velkendt: de voksne omorganiserer vores liv uden at tænke over, hvordan det påvirker barndommen. For eksempel består nutidens familier typisk af husholdninger med dobbelt indkomst. For at overleve er begge forældre nødt til at arbejde (og eneforsørgerfamili-

er oplever ofte større økonomisk fattigdom), men vi forudser ikke, hvordan vi kan sikre, at børnene får den nødvendige voksenopmærksomhed. De voksne ændrer sig, og vi tager for givet, at børnene vokser op alene. Vi lever i samfund fyldt med huller i omsorgen for barndommen. Vi har barndomme, der allerede er præget af strukturelle tomrum i deres basale omsorg.

Den anden situation med tomrum handler om kulturelle skævheder. Når verden forandrer sig hastigt, bliver en stor del af livets forklaringsrammer (kulturer) forældede eller ubrugelige til at skabe mening i tilværelsen. En del af disse kulturer handler om omsorg og uddannelse. Den generelle forvirring omkring opdragelse bliver ofte forværret og fører til, at man ikke ved, hvordan man skal gøre, at man tror, børn opdrager sig selv, eller at man konstant søger efter pædagogiske opskrifter på internettet. De kulturelle tomrum opstår, fordi vi næsten ikke reflekterer over, hvordan vi skal opdrage i dag.

Det er heller ikke noget nyt. Da jeg i slutningen af 1970'erne arbejdede blandt unge i de sovebyer, der blev skabt af den store migration i de år, måtte jeg forklare mig selv og andre, hvorfor så mange unge (dengang talte man ikke om "teenagere") blev betragtet som "kriminelle". Da jeg skrev denne artikel, huskede jeg, at jeg allerede dengang brugte begrebet tomrum.

Forældrene, der arbejdede fra solopgang til solnedgang, havde meget lidt tid til deres børn, men det mest betydningsfulde var, at de opdragelsesmønstre, der fungerede i den landlige verden, de kom fra, var ubrugelige i det nye miljø af umenneskeligt og nedbrudt byliv, de nu boede i. En hypotese om, hvad der sker, sagde jeg dengang, er, at vi befinder os "i en dyb forvridning, hvor der ikke findes en ramme af grundlæggende referencer, som man kan bygge en socialt nyttig adfærd på i den nye verden, de skal leve i (...) De unges krise er ikke andet end fraværet af minimale adfærdsmønstre, en forstyrrelse skabt af en generel samfundskrise." Det var ikke patologi, men socialt misforhold – et tomrum af normer.

Fra analoge tomrum til digitale tomrum

Til sidst kommer vi til de tomrum, som vi beskæftiger os med her: de, der udspringer af liv, der er fuldstændigt gennemvævet af nyheder og forandringer, som kan transformere dem. Tomrummene kan have at gøre med nye måder at udtrykke og imødekomme behov på – og med opkomsten af nye behov. Uden at ville være udtømmende foreslår jeg, at vi kigger på "tomrum" i stimulering, i følelser, i forståelsen af virkeligheden, i kreativitet og fantasi, i relationer – selvom de alle hænger sammen og blandes.

Jeg vil lave en kort liste af idéer, et enkelt og ufuldstændigt forslag til refleksion for os, der arbejder professionelt med barndommen, når vi skal overveje observationsformer og udforme svar.

I deres proces med at opdage sig selv som væsener, der er nedsænket i en virkelighed, der er langt bredere end de fysiske personer, de er født knyttet til, opstår behovet for at opdele eller skelne mellem, at nogle realiteter er fysiske, mens andre er virtuelle. Med den ene del af virkeligheden handler de fysisk, og med en anden har de en anderledes relation. De bider eller krammer fysisk, men de taler eller rører ved en virtuel virkelighed. Der er nye opdagelser, nye måder at opdage på, nye "færdigheder" eller "kapaciteter" til at opdage hele virkeligheden.

I processen med at føle sig som et subjekt, forskelligt fra andre, i opdagelsen af de andre mennesker, dukker der nogle "andre" op, som gør sig til stede gennem en eller anden "skærm". I modsætning til dengang, hvor man blot så andre mennesker på tv, kan man nu føle den samme person fysisk, og samtidig føle vedkommende på den anden side og interagere med ham eller hende. Tænk for eksempel på udviklingen af tilknytninger. Hvordan opdager børn, hvem de virtuelle personer er, og hvordan lærer de at forholde sig til dem? Der bliver brug for at opdrage til at bygge disse tilknytninger.

Det samme gælder for opdagelsen af sig selv og for den vedvarende opbygning af de mange identiteter, de vil skabe gennem livet. Det handler ikke længere kun om at le foran spejlet, som giver dem deres billede tilbage. De digitale spejle taler. De tillader en anderledes selvopbygning gennem interaktion på mange måder med en maskine. Vi har – som altid, men nu med nye variable – brug for at opdage, hvordan de føler, om følelserne er anderledes, og hvilke voksenfølelser, der ledsager dem. Skærmene "elsker" dem, og der opstår behovet for at hjælpe dem til at forstå disse følelser og placere dem blandt andre følelser. Hvis vi ikke gør det, vil de, når de vokser op, tro, at kun den virtuelle person på den anden side af skærmen forstår dem.

Betydningen af nærvær og fravær får nye dimensioner. Den mor, der ikke er til stede, ringer ikke længere bare i telefonen. Hun gør sig nærværende i en anden dimension, og interaktio-

nen kan være anderledes. Der kan opstå en ny følelsesmæssig symbiose, der veksler mellem det fysiske og det virtuelle. Vi kan få nye måder at kompensere for fravær på og nye måder at give værdi til nærvær. Nærvær betyder ikke længere fysisk tilstedeværelse, men at føle, at man er i fælles samhørighed med en eller flere personer.

Den voksnes pædagogiske tilstedeværelse bliver endnu vigtigere, fordi børns forvirring over det, de ser og opdager (flere realiteter, der forandrer sig i højt tempo), mangedobles i det digitale univers. Hvis vi altid har været afgørende for, at de kunne forstå verden, så må vi nu selv forsøge at forstå den og hjælpe dem til at forstå den – velvidende, at vi ikke kan ignorere en del af virkeligheden, og at deres spørgsmål (altid formuleret følelsesmæssigt, ikke rationelt) er mange flere. Deres behov for "at vide" har nu mange flere brikker, og voksensvarene må have mange flere nuancer. At undlade at tage hånd om deres søgende oplevelser i de første leveår kan betyde, at de som voksne ikke har mulighed for at tvivle på den virtuelle virkelighed, der bliver præsenteret for dem.

Måske har en af hjørnestenene i omsorgen for småbørn altid været at bevare og stimulere deres fantasi, deres evne til at skabe, deres urørte mulighed for at tro, at livet og verden ikke er præcis det samme som de voksnes. Hypotetisk set rummer deres indtræden i det digitale univers en eksponentiel mulighed for at udvide fantasi og kreativitet. Men det er kun en mulighed, der står over for et magtunivers, som presser i den modsatte retning: at de kun opdager den fantasiverden, som andre har konstrueret, og anser den for den eneste mulige.
At stimulere deres evne til at skabe og forestille sig kræver nye former for tænkning. Ikke at stille det at lege med farvet jord op imod det at lege med farver på en skærm. Behovet nu er, at skærmen får dem til at forestille sig – og ikke blot, at de nøjes med det, skærmen har forestillet sig for dem.
Der er mange "tomrum", vi må reflektere over. Jeg kan nu kun advare om de tomrum, der findes i de voksnes sind, når de beskæftiger sig med barndommen – og et af de vigtigste er fornægtelsen hos dem, der drømmer om fortsat kun at have analoge barndomme.

Jaume Funes' CV

MED BARNETS BLIK

v. Gianfranco Staccioli

Vores tids uddannelsesinstitutioner – også daginstitutionerne – er organiseret og ledet af voksne. Uundgåeligt kommer det voksnes ”pædagogiske blik” ofte til at dominere over børnenes perspektiv. Man hører tit, at pædagogik skal ”se med barnets øjne” og planlægge ”fra barnets side” (Korczak). Men det er ikke så enkelt i praksis.

Artiklen tager udgangspunkt i situationer fra børn i alderen 0-6 år, som viser, at børn ofte opdager, at de voksnes forslag eller måden, hverdagen er organiseret på, ikke altid matcher deres egne behov. At være opmærksom på spændingsfeltet mellem det, voksne planlægger og foreslår, og det børn faktisk oplever og ønsker, kan hjælpe med at gøre den ”påtvungne” sameksistens mellem voksne og børn i institutioner mere menneskelig.

Et barn, der beder om at være alene

Det er første dag i børnehaven i gruppen for treårige. Aktiviteterne er i gang, og børnene er optaget af hver deres. En pædagogstuderende står lidt på afstand og observerer.
Pludselig får hun øjenkontakt med en dreng, der kommer hen og tager hende i hånden: ”Vil du hjælpe mig med at være alene?” spørger han.

Hun tøver et øjeblik, men lader sig lede udenfor lokalet. Ved døren står en stor sten, der fungerer som bænk. Drengen sætter sig, slipper hendes hånd, og hun går lidt væk, men holder blikket rettet mod ham.

Han rører sig ikke, men sidder og betragter bladene, der bevæger sig i vinden på træet foran ham.

Dette minder om Maria Montessoris kendte sætning: ”Hjælp mig til at gøre det selv.” Men her beder barnet ikke om hjælp til en konkret opgave – han beder om hjælp til ”ikke at gøre noget”. Han har brug for at være stille, at finde ro efter larmen og tempoet i klassefællesskabet. I mange institutioner opfattes det stadig som en mangel eller et tegn på dårlig socialisering at ville være alene.

Et valg, der tømte lokalet

I en børnehave under værkstedstid mærker en pædagog uro i gruppen. Demokratisk siger hun: ”Børn, hvis I ikke har lyst til at være med, kan I gå ud i haven.” Efter kort tøven forlader alle børn lokalet én efter én.
Senere reflekterer pædagogen: ”Hele lokalet blev tømt. Man kan ikke spørge børn, om de vil eller ikke vil være med – hvis vi har planlagt en aktivitet, skal de deltage.”

ARKIFFOTO-CJ

Her står den voksne i spændet mellem børns behov for fri tid og kollegernes fælles planlægning. Konklusionen blev at være mere konsekvent og få børnene til at acceptere de planlagte aktiviteter – men måske burde det i stedet have ført til en refleksion over, om de voksnes forslag var tilstrækkeligt afstemt med børnenes behov.

En "børnesprog"-tradition

I en vuggestue viser en pædagog børnene (18-24 mdr.) en billedbog. Hun peger på fiskene og spørger: "Hvordan gør fisk?" Børnene åbner og lukker munden som fisk. Senere spørger hun: "Hvordan gør en hund?" – "Vov, vov, vov," svarer børnene i kor.

Her bruger den voksne et forenklet "børnesprog" for at understøtte sprogtilegnelse – en gammel tradition, der skulle gøre læringen lettere. I dag ved vi, at sprog udvikles bedst i autentiske samtaler i meningsfulde situationer, hvor barnet lytter, eksperimenterer og afprøver ord i sammenhæng.

At bevare "barnets blik"

Disse tre eksempler viser, at institutioner må overveje, hvordan de hjælper børn til at udvikle sig uden at miste deres menneskelige særpræg. Stort set alle børn i Europa går i daginstitution eller børnehave i mange timer dagligt, hvilket kræver både tilpasning fra børnene og en særlig faglighed fra de voksne.

At være barn er ikke det samme som at være elev. Barnet, der søger ro, og børnene, der hellere vil lege frit end deltage i et planlagt værksted, peger på et vigtigt budskab: Hvis vi skal undgå at "skolarisere" små børn for tidligt og med tvivlsomme metoder, må vi som voksne evne at se med barnets blik.

Historisk har børn skullet tilpasse sig de voksnes regler. I dag ved vi, at sund udvikling kræver gensidig lytning. For pædagoger og lærere betyder det at finde metoder, der understøtter både trivsel og udvikling – uden at reducere læring til produktfokus alene.

Et eksempel: I en vuggestue hænger smukke plancher med børns farvede håndaftryk. Men processen har været, at pædagogen en efter en har malet børnenes hænder og trykket dem mod papiret, mens resten ventede. Produktet er flot – men hvad lærte børnene? Her melder det pædagogiske dilemma sig: Er processen eller produktet vigtigst?

Konklusion

"Hjælp mig til at gøre det selv" (Montessori) er stadig en udfordring at realisere. Aktiv pædagogik kræver tillid til barnets egen drivkraft, vilje til at vokse og lære, og evnen til at være en aktiv del af fællesskabet – uden at voksne tager over eller former barnet efter deres egne forventninger.

Gianfranco Staccioli
Har i mange år arbejdet med uddannelse og undervisning ved universitetet i Firenze og i forskellige lande. Han er formand for skolernes museum og for den Italienske Føderation af CEMEA. Han har udgivet flere bind om aktive læringsmetoder, leg og kreativitet. Blandt de seneste: Fortællingernes træ; Lege for at lære; Teater i lommen; At tænke med billeder; Inde i børns tanker.

Humanisere praksis:

- i en tid der kræver tid, dedikation og engagement

Kære familier

På vores skole fejrer vi ikke jul med lys og musik, med ønsker og gaver.
Vi fejrer hver dag i året kærlighed, solidaritet, respekt for andre, modet til at overvinde udfordringer, positivt selvværd, forbindelsen mellem mennesker og mellem mennesker og natur.
Her synger vi, lytter til historier, deler vores historie, griner – griner rigtig meget – og leger endnu mere. Vi opdager det bedste i os selv og i andre. Vi er særlige i vores forskelle og ligheder.

I en tid, hvor krige, sult og klimaforandringer fylder nyhederne, ønsker vi, at I skal føle, at vi her hver dag forsøger at blive bedre, så verden også kan blive det.
Modtag al vores kærlighed og taknemmelighed samt ønsker om masser af kærlighed, sundhed og frihed til at tænke og handle.
Lev hver dag med glæde!

Hilsner fra os.

Vera Bispo

Selma Damásiov

Denne besked blev sendt til familierne, efter vi hørte nogle kommentarer og spørgsmål om, at vi (ikke) fejrer den kristne jul og alle dens symboler på vores skole. At tro dybt på hvert eneste ord i denne besked var udgangspunktet for at skrive denne artikel.

Udfordringen med at tænke over (gen)humaniseringen af uddannelse er presserende og nødvendig, for vi ønsker at tro på, at det, der gør skolen, er de mennesker – store og små – der dagligt lever i den.

Vi fejrer 25 års eksistens som en lokal udviklingsforening og 20 år med vuggestue og børnehave. I løbet af denne tid har den reflekterende, delte og samskabte proces mellem team, familier og lokalsamfund fået os til aldrig at opgive at værdsætte relationer og betydningen af hver enkelt i fællesskabet "skole". Det har været en lang, udfordrende, men også meget motiverende og givende proces.

At forstå den andens plads betyder at skabe en refleksions-/handlingsbevægelse, der kan føre os ud over vores egne værdier, principper og overbevisninger. I den forbindelse er det vores engagement i barndommen, der har fået os til at gentænke praksisser og indføre mere respektfulde holdninger over for de forskellige mennesker, der lever i vores skole.

Vi anerkender, at "at engagere sig er at indtage en holdning, at føle sig ansvarlig og skabe en tilknytning til nogen eller til et projekt" (Moita, 2021, s. 18). Vores engagement er med Associação Tempo de Mudar, med respekt for dens oprindelse og historie som lokal udviklingsforening, med børnene, deres familier, teamet, alle samarbejdspartnere og det bredere samfund.

I denne refleksionsproces i teamet har vi som hovedfokus at stille spørgsmålstegn ved vores praksisser og opbygge en mere bevidst og sammenhængende pædagogisk intention, baseret på et billede af barnet som stærkt, kompetent og i stand, med en reflekterende voksen, der ledsager det på dets eventyr, og med anerkendelsen af

Barnet som hovedperson
At anvende en deltagende og demokratisk metode indebærer at inddrage børn, team og familier i planlægningen af deres liv i skolen. På samme måde indebærer værdsættelsen af leg som et privilegeret middel til at forstå og give mening til verden, at den voksne sikrer en komplementaritet og kontinuitet mellem legen og læring inden for de forskellige indholdsområder. Anerkendelsen af barnet som subjekt og aktør i den pædagogiske proces skal guide de voksnes beslutninger, så barnet sikres retten til at blive hørt og til at deltage aktivt i sin hverdag.

At værdsætte og sikre legen ved at præsentere en mangfoldighed af materialer, genstande, rum og tid
Om materialer med åbne ender: Eksistensen af materialer med åbne ender i klassen søger at nære den kreativitet, der er så til stede hos barnet. Rummets opdeling får en ny potentiale med rollelegen, der foregår i alle hjørner af lokalet. Opbygning af telte og gemmesteder er en konstant NADA

Det overlades ikke til tilfældighederne – børnene indgår i en omhyggelig proces med at vælge og organisere materialer, der tjener deres formål. Som gruppe forpligter vi os til at finde plads, så hver enkelt kan eksistere og handle i centrum af dette fællesskab.

I uderummet:
At betragte uderummet som et livslaboratorium betyder, at vi giver det lige så meget tid og investering som klasselokalet. At være udenfor, opleve interessante og meningsfulde møder med naturen, bruge kroppen til opdagelse og læring – her finder vi en palet af farver, dufte, smage og teksturer, der lader os udvikle vores menneskelighed fuldt ud.

At anerkende potentialet i dette rum er en daglig øvelse for teamet, det kræver et andet blik, en anden følsomhed. At være udenfor er mere end "frikvarter" – det kræver, at den voksne anerkender og værdsætter, at det at lege udenfor er en børneret, der imødekommer behovet for "sikkerhed og tiltrækning ved risiko, bevægelse og hvile, socialisering og autonomi, efterligning og kreativitet (udtryk), fiktion og kontakt med virkeligheden, at afprøve nye erfaringer og handle på tingene" (Neto, 2020, s. 185).

På ture ud i gaderne – lokalsamfundet som læringsrum:

Vi har reflekteret over, hvordan barndommen er trukket væk fra gaderne, og derfor stiller vi spørgsmål, der guider os:

Hvordan kommer børnene til skole? Hvilke steder kender de i lokalsamfundet? Hvem møder de? Hvad er vores rolle i at give børnene mulighed for at kende og bruge de områder, der ligger omkring deres hjem eller skole?

At give børn denne kontakt med lokalsamfundet fra en tidlig alder er en rettighed. Derfor arrangerer vi forskellige ture, i store og små grupper, så de kan være på gaden med mennesker, med de farer og muligheder, som det indebærer at bruge et fælles rum.

Besøg i fælleshaver, parker, en pædagogisk gård, grønne områder, lokale butikker, torve i nabolaget eller kommunen har givet børnene forskellige observationer og dialoger, samt en nærhed til steder, værdier, viden og mennesker i lokalsamfundet.

På gaden oplever vi forskelligt: spise frokost og sove i parken, lege på gaden, følge transportmidlernes bevægelser, observere forskellige steder (haver, bygninger, andre skoler), forstå hvordan lyskryds fungerer, genkende velkendte steder, møde dyr, observere handlinger og tale med mennesker, vi møder.

På en tur til Quinta Pedagógica dos Olivais, da vi passerede markedet, fortalte Domingos (3 år og 2 måneder), at han plejede at tage derhen til fiskehandleren og grønthandleren med sin familie. At lære lokalsamfundet at kende sammen med børnene er en værdifuld mulighed for at sikre barndommens plads på gaderne og styrke relationer af empati og tilhørsforhold til et større fællesskab.

I skovskolen:
Ture til skoven, fra vuggestuen til børnehaven,

har givet børnene mange oplevelser: at vænne sig til at gå ture, observere ting undervejs, lave "mudderfloder", være i og lære det naturlige miljø at kende (planter, træer, dyr), bruge andre typer redskaber (save, kikkerter, lupper), gynge i trægyngen, rutsje på bakken, være i kontakt med mange forskellige og stimulerende sanseindtryk.

Alle disse oplevelser har gjort det muligt for børn og voksne at opdage med hele kroppen, lære at vurdere risiko og egne evner, udvikle forskellige færdigheder samt selvtillid og selvværd.
I en tid med store miljøbekymringer og tale om nødvendigheden af at passe på naturen, om bæredygtighed, genbrug, reduktion og genanvendelse, er det vigtigt at sikre, at de yngste børn får oplevelser, der vækker miljøbevidsthed og forstår vigtigheden af forbindelsen med det naturlige miljø uden for klasselokalet.

At genfinde legen hos den voksne – at anerkende dens betydning, at kaste sig ud i det tidsrum og rum, der undslipper det planlagte, og som åbner sig for skabende og forandrende muligheder.
Under skovturene kommer børnene med mange forslag til, hvordan vi kan udforske naturen og dens elementer.

Det er en konstant læring og udfordring for os voksne, som møder forhindringer og bekymringer overalt omkring os – hvad enten det er at gå ned ad en skråning, klatre op i et træ eller hoppe fra en bestemt højde. Sammen med børnene ønsker vi at lære at finde mening i hver bevægelse, bygge og genopfinde ideer, synspunkter, former og betydninger.

Det er vores rolle at være opmærksomme og bevidste, og som konsekvens blive bedre til at observere, lytte og fortolke børns handlinger og ord, og tilpasse vores handlinger (feedback). Det er så meget sjovere, når vi lader os rive med og bare leger.

Respekt for hvert barns tid – dets egen måde at handle, interagere og tillægge betydning, uden at påtvinge de voksnes og institutionens rytmer, med anerkendelse af organisatoriske grænser og muligheder.
En fredag morgen, skovdag. Vi gør klar til at gå. Jeg spørger Gabriel (2 år og 10 måneder), om han vil køre i klapvognen. Han kigger på mig og svarer overbevisende: "Nej, det vil jeg ikke." Jeg insisterer: "Kom, sæt dig i vognen!" Gabriel holder fast: "Nej, det vil jeg ikke. Jeg går selv. Jeg kan godt!"

Denne gang stoppede jeg og lyttede til, hvad han sagde. Gabriel gik hele turen til og fra skoven, roligt, observerende, hoppende i vandpytter uden hast. At lytte til barnet er den bedste måde at lære det at kende, tage hensyn til dets valg og vide, hvornår det er klar.
At respektere hvert barns individualitet betyder at rumme forskellige karaktertræk, kommunikationsformer, valg, ønsker og rytmer.

Denne dag havde Henrique (2 år og 5 måneder) været til lægen og spiste derfor senere frokost. Hans mor, Íris, blev lidt længere for at nyde øjeblikket. Luísa ville gerne tage imod ham, støtte ham og holde ham med selskab under frokosten. Gabriel var ikke søvnig og ville også blive lidt længere for at snakke.

Vi elsker at være sammen,

men vi behøver ikke gøre alt samtidig. Dage er forskellige, og det er behovene også. Derfor tilpasser vi, så vidt muligt, aktiviteterne til de forskellige rytmer, ønsker og behov. Denne tilgang kræver kommunikation og koordinering i teamet og på institutionen, forudsætter en fælles vision og et fælles sprog.

Vi ser modtagelsen af børn og familier som grundlæggende for at etablere en tillidsfuld og nær relation, essentiel for barnets fulde udvikling.
På samme måde værdsætter vi, at børn bevæger sig rundt i skolens rum, kan være i andre lokaler for at lege, hjælpe de yngre børn under måltiderne eller hjælpe de voksne med deres opgaver. At involvere børn i hele skolens dynamik giver dem adgang til forskellige rum, opgaver og mennesker. Det er retten til deltagelse omsat til hverdagshandlinger.

NADA 2
Vi voksne fra "min" stue ønsker at være børn og voksne i dette fællesskab, hvor man mødes og deler gode øjeblikke.

Familien som partner
I vores institution tror vi på uddannelse ud fra et systemisk og økologisk perspektiv, idet vi forsvarer, at "menneskelig udvikling udgør en dynamisk proces af relation til omgivelserne, hvor individet påvirkes, men også påvirker det miljø, det lever i" (OCEPE, 2016). Derfor er relationen til hele det pædagogiske fællesskab og de omkringliggende omgivelser en grundlæggende kilde til udvikling af vores fulde potentiale.
Vi investerer hver dag i en relation præget af nærhed, respekt, engagement, deltagelse og udveksling med familierne, og vi tager imod deres historier og kulturer på mange forskellige måder. At have dem som vigtige aktører i gruppens organisering indebærer at tage imod, værdsætte og inddrage deres bidrag – fra planlægning og udvikling til evaluering af aktiviteter og/eller institutionens dynamik.

Vi ser det som en stor værdi, når familierne har mulighed for at være til stede i løbet af dagen, deltage i leg og gruppens aktiviteter, hvilket styrker relationen og modtagelsen af børn og familier både i gruppen og i institutionen.
Bruno og António er to fædre fra vores skole, som – takket være fleksibilitet i deres arbejde – kan være til stede på forskellige tidspunkter af dagen. At have dem med os er en stor gevinst, ikke kun for deres egne børn, men også for de øvrige børn, som de leger med og støtter i hverdagens aktiviteter. De er arme, hænder, øjne, skød… De er et andet perspektiv, andre erfaringer, andre sanser.

En af disse morgener, mens vi lyttede til musik fra Island i "orelhudo" i Casa da Música, fortalte António os om nordlys. Nysgerrige besluttede vi at finde ud af mere og tage på en "rejse" for at se disse lys. Da Bruno hørte om vores planer, foreslog han at lave en session med lys og musik, der simulerede en tur til Island for at se nordlys. Det blev en fantastisk morgen, som satte gang i vores projekt Rejser rundt i verden.

Deres bidrag var afgørende for at berige disse oplevelser.
At holde familierne tæt på er et valg – bevidst, målrettet og højt værdsat. Hvordan kan vi skabe et fælles projekt, hvis der er barrierer, der forhindrer os i at lære hinanden at kende? Som forhindrer os i at dele glæder og bekymringer, viden og udfordringer på nært hold? Som ikke tillader os at leve ægte relationer? Hvordan kan vi skabe et fælles projekt uden et reelt demokratisk og fællesskabspræget liv?

At leve i et skolefællesskab
ATM har en historie skrevet af mange hænder – hænder, der tilhørte mennesker fra dette fællesskab, som forenedes i en kollektiv bevægelse med et fælles formål. At tage imod mennesker fra lokalsamfundet, i deres mangfoldighed og med deres ret til deltagelse, er et princip, vi stadig holder fast i. At være en skole "med åbne døre", uden faste ankomsttidspunkter for børnene, og med åben adgang for familier og samarbejdspartnere, er noget, der kendetegner os som forening.

Nærheden til Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) under Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML) styrker et mangeårigt forhold præget af nærhed og venskab.

Vi opretholder og fremmer ugentlige møder med ældre og unge fra CDC som en måde at diversificere og berige de relationer, børnene skaber med andre.

Denne intergenerationelle dynamik har eksisteret i mange år i vores institution. Gruppen af brugere fra CDC er stort set den samme, hvilket bringer nye udfordringer. Vores tidligere ledsagere til udflugter, gåture, fester og sociale sammenkomster beder os nu om at sænke tempoet og tænke vores møder på en ny måde. Cirkeldans er blevet erstattet af siddende gymnastik, gåture er blevet til brætspil, og hvor vi før mødtes på vores legeplads, mødes vi nu i aktivitetscentrets lokaler.

Det vigtige er mødet mellem mennesker, der betyder noget for os, som har set os vokse, få vinger og flyve. Vi sørger ikke over alt det, vi har gjort før, men glæder os over, at vi ikke giver slip på hinanden, og at vi – uanset vores situation – værdsætter relationerne.

Vi ønsker hver dag at bidrage til, at skolen bliver et sted for spørgsmål og refleksion, for dialog og nysgerrighed, for følelsesmæssige og intellektuelle forbindelser, for følsomhed og præcision – et sted, hvor vi kan være mere menneskelige i både intention og handling.

At satse på efteruddannelse og refleksion i teamet har været afgørende for hele denne udvikling. Det er ikke en lukket proces, men en kontinuerlig proces med konstant fokus på handling-refleksion-handling. At forstå for bedre at kunne handle har været kompasset, der styrer alt vores arbejde, og fremmer både vores professionelle og menneskelige udvikling.

Dette fælles engagement genbesøges hvert år, på forskellige tidspunkter, så alle kan føle sig støttet i deres udvikling, bidrage med det, de har, til fællesskabet og bevæge sig i eget tempo mod målet om at respektere og være tæt på barndommen.

“Vi har påbegyndt endnu et år.
Det er tid til at tage imod, til at lære at kende, til at være.
Det er en tid, der kræver tid, dedikation og engagement.
En tid, der åbner dørene til et fællesskab under opbygning og forandring.
Hvor barndommen leves med hele kroppen, vækker sanserne og skaber betydning.
Hvor beundrende blikke fra dem, der er kommet til verden for nylig, og fra dem, der har beboet den længere, mødes.
Hvor der findes gestus af respekt, hvor mange sprog har plads.
Og hvor leg ikke har noget navn, alder eller adresse.
En vej, der er tryg og ledsaget, men hvor der er plads til udfordringer og mangfoldige oplevelser.
Hvor mødet med den anden anerkendes som en værdi, der beriger os.
Vi har sat kursen indenfor og udenfor og ønsker at fortsætte sådan – mod en verden uden barrierer, med farver, dufte og lyde.
En verden, hvor børn og voksne kan genkende deres rolle og udøve deres medborgerskab.
Sammen!”

(Teksten delt med familierne ved velkomstmødet)

PORTUGAL
Luis Ribeiro
APEI
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0 1070-023 Lisboa
Tlf: + 351 213 827 619
E-mail: apei@apei.pt
www.apei.no.sapo.pt

SPANIEN
David Altimir / Pau Sobrerroca
Associació de Mestres Associació
de Mestres Rosa Sensat Rosa Sensat Avinguda de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tlf: +34 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
www.revistainfancia.org

ITALIEN
Museo della Scuola
Gianfranco Staccioli
E-mail: gianfranco@staccioli.eu
www.museodellascuola.it

TYSKLAND
Betrifft KINDER
Nr. 51
99441 Kiliansroda/Weimar
Germany
Tlf: +49(0)36453/7140
E-mail: redaktion@betrifftkinder.de
www.verlagdasnetz.de

SCHWEIZ
Irene Cuccione
CEMEA (Centro di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)
Via Agostino Maspoli 37 - 6850 Mendrisio - Switzerland
https://www.cemea.ch/
E-Mail: ireneguccione@gmail.com
Tlf: +39 3920206407

DANMARK
Børn i Europa i dag
v. Claus Jensen
Tlf: +45 2637 1965
E-Mail: boernieuropaidag@gmail.com
www.boernieuropaidag.dk

children in europe today

DE (T) HUMANE

Søs Bayer, cand. mag og ph.d.

Man kunne forsøge den 'kætterste' tanke, at dehumaniseringen startede, da kristendommen blev et dogme. Den katolske kirke 'herskede' selvfølgelig før, men den reformation, der i første omgang fremtrådte som en befrielse, åndeligt og politisk, slog meget hurtigt om: "Der gik ganske vist ikke så overvældende lang tid, før den selv slog over i en ny tvang" (Grue-Sørensen: 1966: 231).

Hvis man skal svare på spørgsmålet om hvorfor og hvordan der er sket en de-humanisering af opdragelse og pædagogik, og også forsøge at pege på hvordan pædagogik kan re-humaniseres, må man starte med spørgsmålet om det humane. Hvad er humanisering?

Humanisering er menneskeliggørelse – at gøre til et menneske. Det sker gennem opdragelsen, der imidlertid ser forskellig ud forskellige steder – på forskellige historiske tidspunkter og i forskellige kulturer. Dette er der en vis enighed om. Ofte knytter vi humanisering til perioden vi kalder oplysningstiden, idet den almene og velkendte historie om tiderne og kulturerne før, var at de var brutale, mørke og umenneskelige. Og præget af en samtidig høj dødelighed – ikke mindst blandt spædbørn.

Men det er ikke hele historien. En dansk filosof, den første professor i pædagogik, bruger første gang ordet humanisering i forbindelse med renæssancen. (Grue Sørensen: 1966: 168). Renæssancen, der dels var en italiensk bevægelse, og dels en bevægelse i resten af Europa genoplivede oldtidens idealer og kultur. Specielt den græske. Og var i den forstand et opgør med den daværende kirkes strenge morallære. Samlet kan man betegne denne første humanisering med ordet naturlig: "Det naturlige menneske er det, som lever på sin natur og ikke på en eller anden overbygget idé af religiøs eller moralsk art: det naturlige menneske er det, som er sig sin sanselige konstitution bekendt, og som ikke tror, at naturlige drifter og behov væsentlig er til for at blive underkuet, men at de i sig selv er værdige motiver for handlen og livsførelse" (ibid: 172). Det medfører også en stærkere betoning på det individuelle og subjektive – mennesket vokser ud af fællesskabet og bliver et led i naturen og underkastet dets love. Og altså med en stærkere accentuering på det menneskelige – også på mennesket som subjekt. Således set er humanismen et begreb, vi alment bruger til at betegne overgangen fra middelalderen til nyere tid (hvad det så end er…).

Humaniseringen knytter vi således også almindeligvis sammen med viden og oplysning – og dermed med videnskaber. De humane videnskaber og heriblandt psykologien, der jo om nogen kan fortælle os hvordan mennesket udvikler sig til det mere menneskelige. Pædagogikken, der som videnskab fødes sent – også senere end psykologi – har imidlertid været til stede før, ikke som en videnskab, men som ide og praksis, idet alle kulturer til alle tider har spekuleret over hvordan man opdrog og alt efter udgangspunkt enten bevarede det humane – det menneskelige – eller opfandt det. Det rejser med andre ord følgende spørgsmål: er barnet et menneske – eller er det noget det bliver til?

Og hvor spiller religionen ind i det? Det er omend ikke religionen, så dog kristendommen, der for alvor gør barnet til et ikke-menneske. Det er født ondt – og med ondt skal ondt fordrives. "Den man elsker, tugter man" udsiger kristendommen – og som vores konge i Danmark udtrykte det i en tale til sin far: "Vi var aldrig i tvivl om at du elskede os". Det kan forekomme helt besynderligt, at man kan forestille sig at man kan blive til et menneske gennem at blive behandlet ondt – gennem det ikke-menneskelige. Og her kommer viden-

skaben ind – det er kun gennem at blive behandlet godt at man kan blive menneske. Denne lære tilsiger psykologien os – først og fremmest psykoanalysen – og pædagogik. Det sætter fokus på en velkendt kamp mellem videnskab og tro, mellem forskellige måder at se mennesket på – er det født ondt eller godt - og på en kamp om hvordan man opdrager til det menneskelige. Og det sætter fokus på at historien måske ikke altid kan ses lineært og på det, at det ikke nødvendigvis er rigtigt at man i tidligere historiske perioder har behandlet mennesket umenneskeligt. I opdragelsen.

Det er helt paradoksalt, at eftertidens opfattelse og beskrivelse af tidligere samfund, dem der også betegnes som 'primitive', faktisk fremstiller opdragelsen som 'menneskelig' og med begreber som 'mild', 'social', 'imiterende', 'almen' og 'ubevidst og intuitiv'. Med den grundlæggende modsigelse, at "… selv uden opdragelse bliver menneskene i betydelig grad opdraget" (Grue-Sørensen: 1966: 27). Opdragelse betragtes altså her af Grue-Sørensen som noget systematisk, bevidst og planlagt – alt andet end intuitiv og ubevidst. Men det er ordene der er interessante: mild betragtes som fravær af det hårdhændede, social forstået som social tilpasning mere end individuel udvikling, imiterende i betydningen af at tilegnelse af færdigheder sker gennem efterligning, almen, idet den indbefatter alle (men dog en arbejdsdeling i forhold til køn) og som det sidste, at opdragelsen er " mere ubevidst og instinktiv end opdragelsen på de højere kulturtrin" (ibid: 28). Læg mærke til ordene mere og højere kulturtrin.

Fællesskaber og relationer

Der er to elementer i pædagogik der imidlertid er vigtige at fokusere på, udover menneskeopfattelsen, hvad barnet betragtes som: hvilken betydning har menneskelige fællesskaber og hvilken betydning har relationer?

Før kristendommens syn på barnet som ondt for alvor satte ind, havde man ikke rigtig et begreb om barnet eller barndommen. Overlevede barnet spædbarnestadiet, blev det til en tumling og derefter til en lille voksen. 'Små voksne' var betegnelsen og det betød at barnet blev inddraget i voksenlivet på den måde det nu kunne. Det var ikke nødvendigvis godt og har sikkert på mange måder været hårdt og til tider brutalt. Det betød nemlig også at den lille voksne både arbejdede og deltog i fornøjelseslivet. Man kunne dengang – i tidlige middelalders folkelige kultur – ikke rigtig tale om en barndom. Den opfindes først senere – som en modnings-eller udviklingsperiode. Men der var ikke nødvendig en betragtning på barnet som værende ondt eller godt, men som en der skulle oplæres og læres og her vil den opmærksomme læser kunne bemærke at det også er en slags udviklingsforestilling. Men udvikling var ikke sat på begreb og det handlede dengang mest om, at den lille voksne indgik på lige fod med de store voksne – tilføjet på den måde det nu kunne. Og altså ikke uden et læringspotentiale. Den lille voksne skulle lære det de store voksne kunne. Læring og udvikling er på den måde ikke det samme. Denne korte historie må dog imidlertid ikke føre til den ide, at de store voksne ikke kærede sig om de små. Det gjorde de. Men ikke på nutidens emotionelle og omsorgsbestemte måde. Man kan sige at den lille voksne indgik i et fællesskab, der var kropsliggjort, til stede og betydningsfuldt. Det var gennem fællesskabet man lærte og blev til. Det menneskelige fællesskab. Man var et menneske ved at være sammen med andre mennesker og ved at gøre noget, arbejde eller lege, sammen med andre mennesker. At være og at gøre noget.

De gryende videnskaber – eller rettere en afart af videnskaber - etablerede imidlertid kortvarigt en lidt anden opfattelse. Det menneskelige var mennesket iboende. Altså hverken ondt eller godt – selvom forestillingen om det menneskelige vel altid

er godt. Det medførte en lang og sej forestilling om at lige gyldigt hvad mennesket blev udsat for, så var det menneskelige det iboende og det menneskelige ville altid sejre. Tarzanfortællingen er et godt eksempel herpå. Barnet, der vokser op hos aber og som er fuldt ud menneskeligt da det findes. Det kan endda tale – engelsk, som sjovt nok er de biologiske forældres modersmål. Så fortællingen blev, at det menneskelige var mennesket iboende og helt uafhængigt af fællesskab, vilkår, omstændigheder, materialitet og psyke. Mennesket blev menneske alligevel – også selvom det opvoksede med dyr. En noget anden opfattelse end kristendommens opfattelse af mennesket som født ondt – og en noget andet opfattelse end den der etablerede sig lidt senere om at hvis mennesket blev behandlet ondt og uden menneskelig tilstedeværelse, forkrøblede det. Blev til et ikkemenneske. Ikke nødvendigvis ondt, men psykisk belastet. Forkrøblet.

Det er psykoanalysens store fortjeneste at slå fast, at mennesket skal behandles menneskeligt for at (ved)blive med at være menneske. Og at det der sker i barndommen ikke glemmes, men fortrænges og sætter sig som traumer, der kan være svære at vikle sig ud af og forstå. Derfor skal mennesket behandles godt. Men inden vi kommer dertil, er det vigtigt at slå fast at de store 'oplysningsfilosoffer' et par hundrede år før var inde på de samme tanker. I kampen mod 'troen' etableredes en ide om at mennesket ikke var født ondt, men u-civiliseret. Her sker altså det at civiliseret slås sammen med det menneskelige (jævnfør oven for) og dermed gøres det til et spørgsmål om kultur og natur. Mennesket fødes u-civiliseret, skal civiliseres – eller kultiveres, som nu er et begreb der dukker op. Og det medfører en kamp: er det kulturen, der gør mennesket til menneske – eller det modsatte? Eller er det naturen, der jo principiel er uciviliseret. Vi vender altså tilbage til det med det naturlige. Dog på en lidt anden måde. Kampen kommer til at stå mellem om det er kulturen, der belaster mennesket – eller om kulturen – og kultiveringen – forædler mennesket. Det er i høj grad den franske tænker Jean Jacques Rousseau, der manifesterer synspunktet om, at det er kulturen der så at sige ødelægger mennesket. Det er nok ingen tvivl om, at han med kulturen også har ment den moralske påhæftelse kirken og kristendommen repræsenterede. Rousseau mente, at barnet skulle opvokse så langt væk fra kulturen som muligt – i øvrigt også væk fra forældrene - , tæt eller i naturen, skulle udvikle sig naturligt - og fandt at når barnet var fyldt 12 år kunne det indlemmes i kulturen, for først da havde det den moralske habitus, der skulle til for ikke at lade kulturen være en byrde. Huslæreren får i Rousseaus lære en central betydning – og det er der ud over begrænset hvordan og hvor meget barnet indgår i menneskelige fællesskaber. Den tyske filosof Kant så helt modsat kulturen som det der kunne forædle mennesket. Heraf begrebet kultivering, der kan ses som et andet begreb for opdragelse. Barnet var principielt uciviliseret og skulle både civiliseres og kultiveres, hvilket skete gennem kulturens viden og oplysning, systematik og lærdom. Naturen var ond – og barnet uciviliseret, hvilket også satte fokus på det moralske, hvorfor det også skulle moraliseres, med de stumper af kristendom, der kunne ligge i det. I bogen "Kulturens byrde" tager Sigmund Freud tråden op fra Rousseau. Freud er psykoanalysens grundlægger og gennem omfattende studier og analyser af menneskesjælen kommer han frem til at kulturen med dens påtryk af både moralisering og kultivering i stor grad medvirker til, at barnet ikke kan følge sine naturlige 'drifter' og i det spil mellem drift og lidenskab og moral og hårdhændet påtryk, kan mennesket så at sige blive til en, der kæmper med menneskeligheden, psyken og tilstanden. Og som er traumatiseret på en sådan måde at mennesket har

I Sønderho på Fanø ligger 'Kunstnerhuset', hvor væggene er fyldt med fliser hjembragt fra byens livlige handel med blandt andet Holland. På en god del af fliserne er motiverne LEG for børn og voksne.

svært ved at blive menneske, et subjekt, og at udvise menneskelighed. Mennesket kæmper så at sige med sin menneskelighed og med psyken.

Freuds tanker var på mange måder en revolutionerende. De manifesterede at barnet var et subjekt med naturlige drifter – herunder også en seksual drift, hvilket var afgørende nyt i samtiden – og at den måde barnets behandledes og opdroges på havde stor betydning for dets mulighed for at blive et 'helt' menneske. Uden traumer og fortrængninger og dermed i stand til at udfolde hele sin menneskelighed.

Freud og psykoanalysen fik herefter stor betydning for tanker, ideer og praksis i opdragelsen – og i pædagogik. Reformpædagogikken benævner vi den i Danmark, men siden har mange indoptaget psykoanalysens grundlæggende tanker i den pædagogiske praksis og de pædagogiske tanker. Rundt om i hele Europa. Mange af de tanker og praksisformer blev samlet i begrebet 'frigørelse'. Barnet skulle frigøres fra snærende bånd, have mulighed for at udvikle sig i overensstemmelse med dets natur, ikke pålægges for mange moraliseringer – 'overjeg'et' skulle ikke blive for stort. Og hæmmende. Men inden vi nærmer os et signalement af de sidste årtier, så lidt mere om relationer og fællesskaber historisk set.

It takes a village ..

Det kræver en hel landsby at opdrage et barn. Denne say-ing passer så fint på tiden før humaniseringen – sådan som vi indtil nu har indkredset denne. Landsbyen, der samlet er i leg og hvor man ikke kan kende forskel på børn og voksne. Samme klædedragter – samme deltagelse. Og et fællesskab. Eller flere fællesskaber. Familien som fællesskab så helt anderledes ud end den vi efterhånden betegner "the nuclear family" og som opstår mellem 1500-1700 (Kragh-Müller: ?:17) og som er kendetegnet ved at blive en mindre størrelse og ved at isolere sig selv: "The family gradually isolated itself… " (ibid: 17). Det betød jo, at det ikke mere var 'the village', det store fællesskab der forstod opdragelsen, men noget der kom til at foregå bag familiens lukkede døre. Og da oplæringen ej heller mere foregik i fællesskabets havn, betød det at: "the introduction and training required to enter a trade had to occur in school" – en institution, der efterhånden rejste sig (ibid: 17). Vi får altså her en deling: mellem familien og institutionen skole - og hvor elementerne af oplæring, træning og forberedelse til arbejdslivet nu foregik et andet sted end i det store familiære fællesskab. En distinktion mellem familie og noget andet. Opdragelsen bliver delt – og familien rykker i centrum som det sted hvor personlighed og udvikling finder sted. Nogle siger at familien bliver emotionernes bastion. Et lille fællesskab, der netop kan være 'nuclear'. Og i høj grad den familie Freud refererer til i sine analyser af traumers opståen.

Det er stort set den samme familieform, der eksisterer i dag – med den afgørende forandring, at familien, med begge forældre udearbejdende, har brug for en tidligere institution end skolen. Og med denne karakteristik: " The family-s social adhensive is therefore the emotional investment and interaction linked to consumption". (ibid 17). Familien tager sig af den emotionelle, personlige og udviklingsmæssige – og child care institutionerne er befolket af professionelle, hvis arbejde det er og som barnet kan tendere at blive objekt for. Subjekt er det primært i familien, i institutionen er det:"one of many children of the same age om an equal footing and can be replaced" – og med den tilføjelse, at barnet: should particapate in the child care context in the expected way and must therefore earn the right to affection" (ibid. 18). Denne udlægning af det moderne barns tilstand indrammer på alle måder meget godt det komplicerede liv, delt og opdelt, med stærke fordringer om det ene det ene sted og det andet det andet sted. Et 'skal' er forudsætningen for 'affektion' i institutionen– en anden form for de-humanisering?

Den historie kan måske skrives på en anden måde. Fokuserer vi på begreberne fællesskab og relationer, sker der med historien en indsnævring af barnets mulighed for at indgå i relationer og fællesskaber. Fra landsbyernes store fællesskaber, men mulighed for mangfoldige relationer, til fællesskaber af forskellig karakter, mindre og i hver sin 'arena'. Og måske med de samme kendetegn som religionen: du skal gøre det rigtige for at være med. Et formateret fællesskab på forhånd, med egne regler og dogmer og med megen lidt mulighed for som individ at præge fællesskabet og skabe det. Deltagerne i et fællesskab er vel dem, der skaber det?

Det sidste er i hvert fald den tanke man kan få, når vi taler om menneskelige fællesskaber. Der jo netop består af mennesker, man på forskellig vis kan indgå i relationer med. Set på den måde er de-humaniseringen et udtryk for, at det menneskelige tages ud af fællesskaber, til fordel for regler, dogmer og moralsk påtryk. De holder principielt op med at være menneskelige – og det gør mennesket også, for det er som sagt født ondt.

Signalement af det aktuelle

Man kan derfor stille sig spørgsmålet om det er den manglende mulighed for at indgå frivilligt og intuitivt i menneskelige fællesskaber, fællesskaber, der ikke er

fastlagt på forhånd, og dermed indgå i relationer til dem man vil, der kan betegne den aktuelle de-humanisering?

Det er dog ikke hele signalementet af den aktuelle tid. Her må vi dog igen vende blikket mod videnskaberne. For selv om de grundlæggende har medvirket i humaniseringen, også i opgøret med kristendommens moralske tro, heraf begrebet de humane videnskaber, så spændes de måske lige nu for en vogn, der kører uden fører. Videnskaberne -eller rettere nogle videnskaber, der aktuelt er særligt virkningsfulde - er blevet teknologier. Spændt for en vogn af politiske intentioner om mål, målfastsættelse, læring i en bestemt betydning, læringsmål og fremmelsen af bestemte kompetencer. Der har med den franske filosof, Michel Foucaults udtryk, etableret sig et 'sandhedsregime', der vel mest af alt kan betegnes som en uhellig alliance mellem videnskaber og politik. Et regime, fordi det udgør sandheden om børn, om hvad børn er og skal kunne. Og en sandhed kan ikke betvivles eller kritiseres – i øvrigt på præcis samme måde som troens dogmer heller ikke kan. De udgør jo troende sandheder. Bestemte videnskaber er blevet tekniske fiks – og er blevet til meget andet og mere end videnskaber, der vil forstå og fremme det menneskelige. Ny-humanismen – eller den 2. bølge humanisme - i det 18. og 19. århundrede, hvor mange nye videnskaber springer frem (psykologien fx) havde grundlæggende og formuleret et andet formål. At ville befri mennesket – gennem at forstå det og fremme dets menneskelighed. Ved at forstå menneskets udsagn og udtryk, kunne man måske finde frem til det menneskelige. Ingen havde vel regnet med at nogle videnskaber ville tendere at slå om i det modsatte – og alligevel fortsætte med at formulere det menneskelige.

Dette kunne føre til den antagelse, at re-humaniseringen skal starte i de videnskaber, der knytter sig til opdragelsen. Det starter med et kritisk blik på hele forskningen, på egen forskningspraksis, på metode og erkendelse og på hvad ens videnskabelige frembringelser bliver brugt til. Hvad medvirker forskningen og videnskaben til og i? En slags meta-erkendelse, der indeholder etiske fordringer. Og som indeholder frie diskussioner og akademisk uenighed, der høvisk og ligefremt åbner for at ting – og ikke mindst mennesket – kan forstås, analysere og 'skrives' på utallige måder. Og som fremfor at finde regler og lovmæssigheder i den menneskelige udvikling forstår menneskets mangfoldige muligheder og foranderlighed. Som analyserer opdragelsen tilbage og frem i tid – som det den er. Ikke kun intenderet og planlagt, men også uintenderet og intuitiv. Med intuitive elementer. Og med en analyse af, at samtiden ikke nødvendigvis er et højere kulturtrin. Re-humaniseringen starter måske med at skrive denne sætning om: "opdragelsen (i de primitive kulturer) er mere ubevidst og instinktiv end opdragelsen på de højere kulturtrin" (Grue-Sørensen: 28).

Et højere kulturtrin?

Det der alment forstås som 'et højere kulturtrin' indeholder med andre ord tydelige de-humane elementer. Af tvang, af en lineær læringsforståelse, af politisk formulerede målsætninger, af et fravær af en dannelsesforestilling, af formaterede fællesskaber og af en overophedet familie. Mere eller mindre legitimeret af dele af videnskaberne.

Der er forskel på at definere mennesket som lærende og på konkret at bestemme hvad mennesket skal lære, hvornår og hvordan. Der er forskel på, at mennesket indgår i fællesskaber der på forhånd er formaterede og på at mennesket indgår i fællesskaber, det selv er med til at definere. Der er forskel på tvang, motivation og selvstændighed. Der er forskel på konkret politisk formulerede målsætninger og på dannelsesforestillinger, der formulerer ord som autonomi, deltagelse, selvstændighed og demokrati. Der er forskel på formaterede fællesskaber og formende fællesskaber. Der er forskel på at se familien som det vigtigste til alle tider og at se at mennesket indgår i et utal af relationer, der kan få betydning – også betydning udover den familiære. Der er forskel på mor og mor. Og der er forskel på at tro, at opdragelsen hele tiden kan være bevidst, intenderet og planlagt – og på at se at en stor del af opdragelsen er ubevidst, u-intenderet og uplanlagt. Der er forskel på at ville skabe i eget billede med bestemte mål eller grundlæggende at forstå, at opdragelsen handler om selvstændighed og i sig selv udgør en paradoksalitet. Med Von Oettingens formulering (2024): "Vi opdrager til selvstændighed gennem uselvstændighed". Og der er forskel på at indse, at også andre 'rum' eller arenaer spiller ind i opdragelsen end familien – og at barnet i den forstand allerede er selvstændiggjort det øjeblik, det træder ind i et institutionelt rum. Og dermed også at forstå at andre mennesker end far og mor – at mennesker i det hele taget - spiller en stor rolle i barnets liv. Og måske meget større end vi normalt antager. Mennesker har betydning for hinanden.

Re-humanisering

En re-humanisering ligger således i ordet: humanisering. Det

handler med andre ord om mennesker. Og om at gen- installere det menneskelige. Og det mest menneskelige er relationer og fællesskaber. Ofte siges det at grundkernen i pædagogik er at blive en del af noget. Og gennem at blive en del af noget – menneskelige fællesskaber, med mulighed for at indgå i en mangfoldighed af relationer - forbliver mennesket et menneske.

Alle ovenstående tanker er grundlaget for 2 projekter, af både praktisk-pædagogisk og forskningsmæssig karakter. Faktisk er projekterne en slags 3-i-en, idet der er koblet en betydelig udviklingsdel i dem også. De handler om viden, og at dele denne, idet viden både er af praktisk og teoretisk karakter, det handler om at udvikle den pædagogisk praksis og det handler om at beskrive og analysere. Det er den forskningsmæssige del. Og det handler overordnet om små fællesskaber og relationer. Det ene projekt er afsluttet – det andet projekt er ved at afsluttes og den endelig bog er ved at blive skrevet.

Barnet – mennesket – indgår på forhånd i fællesskaber. Her skelner vi mellem de påtvungne fællesskaber og de villede. Et påtvunget fællesskab er familien – den beskæftiger vi os ikke så meget med – et andet er det fællesskab, barnet kommer ind i - i institutionen. Det være sig hele institutionen, men i særdeleshed den 'stue' barnet kommer ind på. Sammensat af tilfældige voksne og tilfældige børn. Og med en størrelse, der ligeledes er helt tilfældig. I Danmark består en børnehavegruppe af 20-24 børn – en vuggestuegruppe af ca. 12 børn op til 13-14. Oprindeligt af 20 børn og af 12 børn. Men merindskrivninger gør at vi må beskrive større grupper af børn. Disse stuegruppers størrelse har egentlig intet rationale. Går vi til primært udenlandsk litteratur, vil man her kunne finde primært psykologiske argumenter for at stuestørrelse på 9 hvad de små børn angår – og 16 hvad børnehavebørn angår. Betydeligt mindre end de aktuelle. Men det er ikke kun størrelsen, der er interessant. Mere interessant er disse gruppers – eller fællesskabers – karakter af tvang. Barnet er tvunget til at indgå i dem. Et mindre belastet ord for det samme kunne være 'formateret'. Disse fællesskaber er formaterede på forhånd – med egne logikker, fordringer, indhold, der er fastlagt på forhånd. Af nogle få af dem, der indgår i dem. De voksne. I meget mindre grad – for ikke at sige ingen grad – af børnene. Under neden af disse fællesskaber ligger børnenes egne – oftest uden de voksne – og ofte med meget lidt tid til rådighed, nemlig den tid, der opstår når det ikke foregår noget bevidst og intenderet i de formaterede fællesskaber. Her udfolder børnene oftest sig selv – i det man kunne kalde små fællesskaber: et fællesskab det enkelte barn indgår i fordi det vil, også vil være sammen med de andre børn – og et fællesskab, hvor man er medbestemmende. Et fællesskab, der ofte består i leg og relationer. Et fællesskab barnet er er med til at forme - og et fællesskab, der former barnet.

Med udgangspunkt i disse fællesskaber og det vi kalder børnenes relationer til hinanden – et andet ord kunne være venskaber- dannes i institutionerne små fællesskaber, bestående af 1 voksen og x-antal børn. Dette lille fællesskab, der er dannet på baggrund af relationer, mellem børnene og mellem den voksne og børnene/de enkelte børn, tildeles tid, nogle steder om formiddagen, nogle steder hele dagen, hvor børnene og den voksne kan udfolde og bestyrke deres relationer til hinanden. Og hvor de kan gøre noget sammen. Det er det vi betegner som det egentlige

formende fællesskab – et fællesskab, der formes af dem, der deltager og som former dem, der deltager. Disse fællesskaber er som så mange andre foranderlige – nogle børn går ud, andre kommer til, den voksne er væk eller andet – så de er på ingen måder stationære. Og det er på mange måder - også – det gode ved dem: de kræver nemlig hele tiden refleksion og handling. Fra de voksnes side – og fra både børns og voksnes side. Det er det med det formende. De formes og forandres hen ad vejen. I modsætning til stuegrupperne kræver disse små fællesskaber omtanke. De kræver handling, diskussion, samtale med børnene om hvad der er betimeligt at foretage sig – de kræver 'læsning' af børnene sammen og hver for sig. Og de indeholder frihed. Frihed til i det lille fællesskab at gøre som man vil. Det kræver initiativ af den voksne, men det kræver også nogle gange ikke at være bestemmede og følge børnene. Og det indeholder glæde. Det er i hvert fald det de voksne siger. Glæde over at kunne være tæt sammen med børnene, se dem udfolde sig og vokse og glæde over sammen at kunne bestemme. Og ikke blive bestemt over. Her er børnene og de voksne helt enige: ingen af dem bryder sig om at blive bestemt over. Og skulle der sidde nogle og tænke at de så ikke rigtig laver noget, så må vi skuffe: der sker rigtig meget i disse små fællesskaber,

både leg og læring, aktiviteter, kropslige udfoldelser, ordlege og opøvelse i ord, diskussioner – og ikke mindst relationsdannelser.

Det er et bud på en re-humanisering. Det betyder at indse, at mennesker kun vedbliver med at være mennesker, ved at indgå i fællesskaber med mulighed for at danne vedvarende og dybe relationer. Og ved at tegne det frem, at disse fællesskaber, fordi det er mennesker, der befolker dem, har indbyggede muligheder for deltagelse, for kropslighed, for læring, for medbestemmelse og for autonomi. For at være og gøre. Disse fællesskaber er konkrete – og de er i dybeste forstand formende…

Litteratur:

Freud, Sigmund (1975): Kulturens byrde. Hans Reitzel
Foucault, Michel (1994): Viljen til viden. Det lille forlag
Grue-Sørensen, Knud (1967): Opdragelsens historie 1. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
Jacobsen, Bjarne og Bayer, Søs: (2020): Menneske i verden. Samfundslitteratur.
Kant, Immanuel (2012): Om pædagogik. Klim
Kragh-Müller, Grethe (2017): The Key Characteristics of Danish/Nordic Child Care Culture in: Ringsmose, Charlotte/Kragh-Müller, Grethe (Eidtors): Nordic Social pedagogical Approach to Early Years. Springer. Rousseau, Jean Jacgues (1962): Emile. Borgens Forlag

2024

2023

2022

2020

2019

2018

Dagtilbud for de yngste børn rummer værdifulde erfaringer og metoder, som hele uddannelsessystemet kan lære af. Uddannelsessteder bør opleves som en slags ”hjem uden for hjemmet”.

At tage imod nye børn
Et personligt minde: Det var min første dag som lærer i grundskolen – for 60 år siden. Jeg havde fået en 1. klasse, så det var også børnenes første skoledag. Jeg kendte pensum og havde forberedt materialerne. Jeg sad ved mit bord og spidsede blyanter, da de første børn ankom. Kort efter kom pedellen med en dreng i hånden:
”Jeg fandt ham alene på gangen, grædende. Han hedder James Davies og står på listen til din klasse.”
Ingen havde fortalt mig, hvordan man håndterer et barn, der græder. Jeg svarede intuitivt: ”Godmorgen James, vil du hjælpe mig med at spidse blyanterne?” Han nikkede, og vi stod side om side om opgaven. James faldt til ro.

Næste dag gav han mig et brev fra sin far:

”Tak, fordi De hjalp James. Han fortalte, at han blev væk, da han steg af bussen, og ikke vidste, hvor han skulle gå hen. Det var ikke en god start, men takket være Dem var han glad for at komme tilbage i dag. Skolen er stor – det er let at fare vild. Hvorfor er der ingen, der tænker på at forberede en ordentlig velkomst til nye børn?”
Faderens spørgsmål er vigtigt. Alle, der arbejder med små børn, ved, at de har brug for hjælp til at finde sig til rette i et nyt miljø. I dagtilbud reflekterer man løbende over, hvordan man bedst tager imod nye børn og deres familier – ikke kun i starten af året, men hele året.

Hvorfor er det ikke en del af standardforberedelsen i skolen, at læreren også skal hjælpe børnene med at føle sig trygge? Måske fordi systemet er for fokuseret på ”mål” og bliver blindt over for børns her-og-nu-behov – både de individuelle og de fælles.

”Jeg tror, at skolen grundlæggende er en social institution… en form for liv i fællesskab… Jeg tror, at uddannelse er en livsproces, ikke blot en forberedelse til livet i fremtiden.”
– John Dewey, Mit pædagogiske credo, 1897.

At være sammen i nuet
Børns grundlæggende behov forsvinder ikke, når de fylder seks år og begynder i skole. De forsvinder heller ikke i ungdomsårene. De har fortsat brug for at blive set som hele mennesker.
Et par eksempler:

- Da Italiens nationale evalueringssystem (INVALSI) blev indført, protesterede unge med sloganet: ”Vi er hverken tal eller krydser.”
- Efter to års pandemi og fjernundervisning stillede unge deres computere, stole og borde foran skolerne som en protest: Uddannelse kræver fysisk samvær – med krop og sjæl.

”Hvert menneske er en hel verden”
Forfatteren David Grossman sagde under et interview midt i krigen mellem Israel og Hamas: ”Fortælling betyder at redde individet fra massen,

give menneskelighed, værdighed og storhed tilbage. Hvert menneske er en hel verden."
Hvis vi erstatter "forfatter" med "pædagog", rammer vi essensen af vores profession: At redde individet fra at forsvinde i mængden. At se hver elev som en hel verden med egne erfaringer, nuancer og følelser.

Pas på "opadstræbende" pres
Selv dagtilbud for de yngste mærker præstationspresset. Hvert niveau i uddannelsessystemet har tendens til at efterligne det næste. Forældre er stolte, hvis deres lille barn kan det, de større kan. Men at gøre uddannelse til et kapløb er en fælde. Vi skal selvfølgelig forberede børn på fremtiden – men ikke på bekostning af nutiden. Et godt levet nu er en stærk rettesnor for fremtiden. Uddannelse handler om mål, men først og fremmest om livet her og nu – i fællesskab.

Værdien af de "små" øjeblikke
Lad os bremse op. Værdsæt hverdagslivet. Giv plads til de situationer, der kan synes perifere – som ankomsten om morgenen.

- Hvem tager imod børnene? En kendt og tryg voksen bør sige: "Godmorgen, James…"
- Hvor længe venter de? Ventetid i store grupper bør minimeres.
- Hvor lægger de deres ting? Et personligt sted med navn og billede giver tryghed.
- Hvordan skaber vi ro? Små grupper, lydmiljøer uden overdreven støj, og skønhed i omgivelserne – et billede, en plante, et møbel.

Hvert element i hverdagen – måltider, udendørs leg, garderobesituationer, hvile – er muligheder for at styrke relationer og trivsel.

Uddannelsessteder bør opleves som et hjem uden for hjemmet.

AT SE OG LEVE SKOLEN FRA ANDRE PERSPEKTIVER

Marta Guzman (CAT)

"Jeg mener, at uddannelse er den grundlæggende metode til social forandring og fremgang."
John Dewey

For nogle måneder siden rejste jeg til USA for at deltage i et internationalt udvekslingsprogram. Det har givet mig mulighed for at arbejde som lærer i en offentlig skole i delstaten Rhode Island. Det er en fantastisk oplevelse, som giver mig indsigt i nye projekter og andre måder at se, forstå og leve skolen på.

Det er både spændende og udfordrende at træde ind i en virkelighed, der adskiller sig så meget fra ens egen. Man får mulighed for at se det hele lidt udefra – som en observatør.

Den rolle er uundgåeligt overfladisk i starten, for jeg kender endnu ikke til de historiske og kulturelle sammenhænge, der har formet skolesystemet her. Alligevel føler jeg en konstant nysgerrighed og forundring – nogle gange blandet med beundring, andre gange med undren og til tider også med indignation. Det hele på én gang.
Jeg er dybt taknemmelig for denne mulighed, for den tvinger mig til at reflektere over, hvad der ligger til grund for min egen pædagogiske praksis. Den får mig til at stille spørgsmål, vokse og udvikle mig. Det er præcis dét, jeg ønsker at få ud af mit ophold her – som menneske og som professionel. En gave, der hjælper mig både fremad og bagud – alt efter hvad der er brug for.

Det er krævende at sammenligne, at stille spørgsmål, at søge svar – og at gøre det med ydmyghed. Det er nemt at falde i fælden med hurtige vurderinger og sammenligninger, når man har en stærk tro på sin egen praksis og sine egne idealer. Men for alvor at forstå en anden måde at gøre tingene på kræver indsigt, tid og respekt.

Nye kontekster, nye udfordringer
Skolen, jeg arbejder på, ligger i et socialt og økonomisk udfordret område. Mange af familierne er nyankomne immigranter – især fra Den Dominikanske Republik, Guatemala, Colombia og Honduras – og mange har ikke et solidt fodfæste i landet endnu. Forældrene kæmper for at skabe et bedre liv for deres børn, og skolen bliver ofte det første trygge sted for disse børn, som lever under skrøbelige forhold.
Vores skole, ligesom mange andre i byen, arbejder målrettet for at tilbyde kvalitetsuddannelse og møde familierne med respekt og åbenhed. Ressourcerne er dog begrænsede, og lærerne betaler ofte selv for basismaterialer som sakse, farver, lim og penalhuse. I nogle tilfælde endda ting som papir og lommeregnere. Det er en udbredt praksis i mange amerikanske skoler, da det offentlige budget ofte ikke dækker det nødvendige.
Det er også almindeligt, at lærere og skoler beder om donationer via sociale medier eller særlige platforme. Privatpersoner – som oftest uden nogen relation til skolen – støtter op med økonomisk hjælp, der dækker de huller, det offentlige efterlader.

Tosproget undervisning som løftestang
Nogle skoler, herunder den jeg arbejder på, har et tosproget program, hvor undervisningen foregår halvdelen af dagen på engelsk og den anden halvdel på spansk. Det giver børnene mulighed for at bevare deres sproglige rødder, samtidig med at de lærer engelsk

i et roligt tempo. Det er en strategi, der styrker børnenes selvtillid, og som har til formål at skabe mere lige muligheder i et ellers ret opdelt skolesystem.

Organisation og skolekultur
Skolens struktur er meget anderledes end den, jeg kender hjemmefra. Bygningen er enorm og rummer over 600 elever fra børnehave til 5. klasse. Det kræver naturligvis en kompleks organisering.
Der er sjældent plads til fælles pædagogiske drøftelser – vi har kun personalemøder én gang om måneden, og de varer kun en halv time før undervisningen starter. Alligevel bliver der gjort meget for at støtte personalet. Ledelsen har en stærk rolle, men arbejder samtidig på at sikre trivsel og opbakning til hele teamet.
Det fællesskab og samarbejde, jeg har oplevet, har faktisk overrasket mig. Det amerikanske system forbindes ofte med individualisme og konkurrence, men jeg har set mange eksempler på hjælpsomhed, omsorg og fælles ansvar i praksis.

Frihed og grænser
En vigtig forskel er, at skolerne her har langt mere autonomi. Ledelsen har frihed til selv at ansætte lærere, afhængigt af skolens behov. Det skaber stor diversitet i lærergruppen, hvilket jeg ser som en styrke. Men det kan også skabe usikkerhed.
I modsætning til i Danmark eller Spanien skal lærere i USA ikke bestå nogen central optagelsesprøve (som fx "oposiciones" i Spanien). I stedet bliver de løbende evalueret – både af ledelsen og repræsentanter fra skoleforvaltningen, som jævnligt besøger klasserne. Evaluering er en integreret og grundigt reguleret del af jobbet.

Belønninger og værdier: Hvad lærer vi børnene?
Noget af det, der har gjort størst indtryk på mig, er brugen af belønningssystemer i undervisningen. I min klasse har hvert barn en personlig "skuffe", hvor de samler fiktive penge, når de opfører sig godt eller udfører opgaver korrekt. Hver fredag optælles beløbet, og børnene "køber" sig til en præmie – typisk en slikpose eller en lille gave.
Denne praksis har fået mig til at tænke meget. Hvordan understøtter vi børns motivation og ansvarsfølelse? Hvilke værdier ligger bag vores valg som undervisere? Er vi ved at lære børn, at man kun skal gøre noget "godt" for at få noget igen?
Skal skolen afspejle det kapitalistiske samfund, vi lever i? Eller kan og skal den være et sted, hvor vi viser, at værdi ikke kun handler om penge og præstation, men også om fællesskab, omtanke og ægte nysgerrighed?

Hvad siger børnene selv?
Jeg har diskuteret dette med eleverne, og her er nogle af deres refleksioner:
"Nogle gange får vi gaver derhjemme og i skolen. Min barnepige giver mig slime, hvis jeg læser en historie om aftenen – men jeg kan jo godt lide at læse alligevel."
"Vi tror, vi får slik og legetøj, fordi vi opfører os ordentligt. Men vi ved godt, det er vigtigt at lære – man skal jo kunne læse og skrive."
"Måske er gaver slet ikke nødvendige. Man skal gøre ting fra hjertet."
"Det vigtigste er at være glad, være sød ved andre og passe på sin familie. De andre ting og penge er ikke så vigtige."

Belønning – også til de voksne?
Det stopper ikke ved børnene. Der er også forskellige incitamenter for lærere – fx præmier for ikke at have haft sygedage i en måned eller for at melde sig frivilligt til forskellige aktiviteter. Det får mig til at stille spørgsmål ved, hvordan vi forstår og fremmer engagement. Handler det om lyst, faglighed og ansvar? Eller om belønning?

Hvilken skole drømmer vi om?
Jeg tror på en skole, der tør tænke og stille spørgsmål. En skole, hvor man tager sig tid til at tale om pædagogik. Hvor refleksion ikke er luksus, men en nødvendighed. En skole, der skaber mening og bygger på værdier, ikke kun rutiner.
Hvis vi reducerer relationer til transaktioner – noget for noget – risikerer vi at forme et skolesystem, der blot reproducerer samfundets økonomiske logikker. Og som glemmer, at læring, fællesskab og dannelse ikke kan måles i præmier eller penge.
Derfor er det afgørende, at vi finder tid til at tænke og tale sammen – som kollegaer, som fællesskab. For uden refleksion bliver handlinger let meningsløse. Og skolen mister sit potentiale som demokratisk og kulturelt samlingspunkt.

KonKrit har til formål til at udbrede, diskutere og kritisk reflektere børneliv, pædagogik og demokrati på tværs af professioner, positioner og grænser.

KonKrit trækker på begrebet konstruktiv kritik. Og dermed på den gamle organisering ConCrit, der gennem en årrække skabte konferencer på åbne pladser i Europa under sloganet, at 'viden skal være gratis' og at en 'Constructive Criticism' er betydningsfuld.

KonKrit er åben for alle og er startet på initiativ af en gruppe på 6 personer, der sikrer den tværgående koordinering.

KONKRIT's INITIATIVGRUPPE:
Christina Haandbæk Schmidt
Jan Kampmann
Iben Due Lund
Allan Baumann
Søs Bayer
Claus Jensen

Skriv til KonKrit : konkrit2025@zohomail.eu

KonKrit's ide er det kritiske blik og at lade sig inspirere af andres tanker, teorier og praksis, med særligt henblik på at forandre, at være dagsordenssættende og starte offentlige diskussioner.

ANLEDNING
Fra højre til venstre udtrykkes der med jævne mellemrum en kritik af at daginstitutionerne og den pædagogiske indsats drukner i regneark, i metodikker og i alt for mange modeller. Med dette initiativ sætter vi børnelivets anatomi, og pædagogik som praksis og idé, til fornyet diskussion.
I spændet mellem videnskab, praksis og politik.
Med en forstærket diskussion, der forstår demokrati i sin bredeste betydning, og som er drivkraft til at løfte praksis og vores viden derom. Deltagelse, autonomi, samling og forskellighed er nogle af de begreber, der indgår i diskussionerne, og som suppleres med flere og nye beskrivelser og begreber fra en eksperimenterende praksis - og fra denne nye kritiske samtale og udveksling om børneliv, pædagogik og demokrati.

KonKrit sikrer den demokratiske samtale om børneliv og pædagogik. Det sker ved at skabe mødesteder på andre måder – og på andre steder.

RUNDKREDS
En rundkreds er på mange måder en afspejling af demokratiet, hvor man vender sig mod hinanden for at afklare en fælles sag. I daginstitutionen er rundkredsen ideelt set et mødested for børnefællesskabet. Rundkredsen får deltagerne til at tale til hinanden.

I KonKrit er rundkredsen en bærende del af organisationen. Og håbet er rigtig mange rundkredse. Nogle vil samles lokalt, andre på tværs af landet eller internationalt.

Rundkredsen kan være lille eller stor. Rundkredsen kan mødes ofte eller ikke så tit. Den kan mødes fysisk eller online. Rundkredsen beslutter selv rytmen og former diskussionernes indhold og form.

TORVEDAG
Èn gang om året laves en fælles torvedag, hvor erfaringer og viden fra de forskellige rundkredse kan deles. Og hvor samtaler kan startes på tværs. Det første torvemøde forventes afholdt i 2026.

Torvedagen indeholder talks, udvekslinger, musik og kunst. Den holdes i en stor hal, i fri luft, på en torveplads - og formen er ustyrlig. Deltagerne kan gå til og fra forskellige begivenheder – og mødes til diskussioner om ting af stor betydning. Praksis, fag og forskning mødes i ligeværdige dialoger, for at forstå de aktuelle pædagogiske diskussioner, (gen)danne en fælles pædagogisk samtale, opfinde nye begreber og medvirke til at børnelivet sættes på dagsordenen. Alt dette i lyset af demokratiets aktuelle situation og status.

SOCIALE MEDIER
Kommunikation og koordinering af de mange initiativer sker også via sociale medier. Facebook (KonKrit) til alle- og SIGNAL til og mellem rundkredsenes deltagere.

INTERNATIONALT PERSPEKTIV OG DELTAGELSE
Det internationale perspektiv er vigtigt. Det sker i KonKrit på disse måder:

Children in Europe Today
Den danske del af redaktionen af det Det tværnationale tidsskrift: Children in Europe Today (CIET) forankres i KonKrit.
Bladet udgives i Portugal, Catalonien, Italien, Schweiz, Tyskland, Frankrig og Danmark.

Pædagogisk historie
Den pædagogiske historie er tæt knyttet til nationalstaten, men der findes talrige eksempler på, at vigtige pædagogiske forestillinger og praksisformer har krydset hen over landegrænserne. Hvilke bevægelser og enkeltpersoner har været centrale i skabelsen af den lokale, nationale og internationale pædagogiske forståelse? Et samarbejde med museer på kryds og tværs af landegrænser, der åbner for internationale studier og dialoger, der afdækker, hvordan der historisk er etableret "mulighedsrum" for demokrati og alternative praksisformer.

Deling af viden.
Der etableres en database, hvorfra der frit kan hentes artikler, æstetiske og kunstneriske arbejder fra forskellige lande.

Studierejser
Konkrit opfordrer til og støtter inspirationsrejer, studieture mv for at udvide horisonter og understøtte den internationale sparring og ideudvikling.