BØRN & DEMOKRATI

children in europe today



SPROG - VIRKELIGHED - OVERSÆTTELSE

En børnehave er ikke en skole, og en pædagog er ikke det samme som en lærer. Disse forståelser er selvfølgeligheder i en dansk sammenhæng, men kræver et par ekstra ord med på vejen, når man skal oversætte tekster om pædagogik.

Et konkret eksempel. På side 18 finder man en artikel skrevet af Silvia Majoral. Artiklen er skrevet på katalansk og med AI er der lavet en oversættelse, der efterfølgende er gået efter for at sikre læsbarheden og reducere fejl.

Silvia Majoral arbejder på en skole, hvor der er børn fra 3-10 år. De yngste børn er fysisk placeret i en selvstændig del, der ligner en dansk børnehave, men på samme matrikel er der skole for de 6 -10 årige.

*Hvis begrebet **skole** anvendes i den danske oversættelse, ser man straks for sig, at 3-årige sidder på rad og række og træner bogstaver. Og ja - de findes i Katalonien, og sikkert også nogle steder i Danmark. Man er derfor nødt til at dykke længere ned i teksten for at få afklaret, om praksis kan sammenlignes med en dansk børnehavetradition, eller om det mere minder om klassisk skole/ undervisning,*

På få minutter kan AI oversætte en tekst fra katalansk til dansk, og det meste er helt ok, men den kalder dog Silvia for en lærer. Den ved ikke bedre, men det gør jeg. For en del år siden var jeg på "feltarbejde" i Barcelona i Silvias institution, og uden at ryste på hånden vil jeg påstå, at hun er en af de dygtigste pædagoger, jeg har mødt.

Hvis vi vil spille sammen med fagfæller fra resten af Europa er vi nødt til at acceptere, at der er traditioner og historier, som er forskellige. Det kan man midlertidigt snuble over, men derefter kan der hentes masser af god inspiration og til megen eftertanke.

God fornøjelse med de lange og de korte artikler.

Claus Jensen - DK redaktør af tidsskriftet *(september 2026)*

BØRN I EUROPA I DAG
Tidsskriftet bygger på et samarbejde på tværs af organisationer og landegrænser. Vores fælles interesse er at støtte den pædagogiske debat på kryds og tværs i Europa. Bladet er gratis, og kan frit videresendes til andre med interesse for det pædagogiske.

Tidsskriftet har eksisteret siden 2018 og tidligere numre af tidsskriftet kan hentes fra hjemmesiden www.boernieuropaidag.dk

CHILDREN IN EUROPE TODAY (CIET)
I tidsskriftets redaktion har vi besluttet, at opbygge et fælles site, hvor tidsskriftets mange numre kan placeres. Tidsskriftet oversættes til 5 forskellige sprog: portugisisk, catalansk, italiensk, tysk og dansk. Webadressen er på plads, og med dette link du kan følge med:. CIETMAGAZINE

TIDSSKRIFTET INDEHOLDER

Redaktionelt forord s. 02

Indholdsfortegnelse s. 03

En frugtbar dialog mellem regler og praksis s. 04
v. Anna Lia Galardini (ITA)

Hvilken uddannelse skal til for at sikre demokratiet? s. 08
v. Philip Meirieu (FR)

Ansvar eller nøglerne til lågen s. 14
v. Gianfranco Staccioli(ITA)

Demokrati i småbørnspædagogikken s. 18
v. Silvia Majoral (CAT)

At deltage - være en del af fællesskabet? s. 24
v. Irene Guccione & Ombretta Zanon (CH)

Udfordringer for demokratisk pædagogik s. 30
v. David Altimir (CAT)

Et miljø hvor børn kan leve som medborgere s. 32
v. Penny Ritscher (ITA)

Sammen med børnene skaber vi bedre fremtider s. 40
v. Américo Peças (PT)

Demokrati - er en skikkelig måde at være uenig på. s. 46
v. Søs Bayer (DK)

Den internationale redaktion:
Children in Europe Today s. 50

Redaktionens introduktion til temaet s. 51

coverfoto / lay out / ansvar for oversættelser:
Claus Jensen

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

En frugtbar dialog mellem regler og praksis - fra regionen Toscana.

af Anna Lia Galardini (ITA)

Jeg henviser til regionen Toscana, en region i det centrale Italien, for dens betydelige rolle i vores land med hensyn til både omfanget og kvaliteten af tilbud til den tidlige barndom.

Små skridt
Målet i centrum for den regionale regerings politik har været at anerkende retten til uddannelse for hvert barn fra fødslen som en garanti for dets fremtid. Heraf udspringer forpligtelsen til at fremme uddannelsesmuligheder af høj kvalitet i Toscana. At investere i retten til uddannelse allerede fra de første leveår gør det muligt at bryde den sociale ulighedscirkel, der forbinder økonomisk fattigdom med uddannelsesmæssig fattigdom og social marginalisering. Det er derfor et politisk valg, der skal sikre lige muligheder for alle piger og drenge, i overensstemmelse med en demokratisk samfundsforståelse.

Det aspekt, jeg ønsker at fremhæve i den toscanske erfaring – som i øvrigt er udviklet skridt for skridt – er det frugtbare samspil mellem gode praksisser og gode regler, skabt gennem en dialog, der har haft til formål at opbygge en alliance mellem lokale erfaringer – altså aktørerne i de pædagogiske praksisser – og de politiske beslutningstagere.

Dette har gjort det muligt at definere regionale standarder for struktur og organisering af tilbud til den tidlige barndom, inspireret af kvalitetskriterier, som gradvist er blevet realiseret i praksis. Over tid er den regionale regulering ikke forblevet statisk, men er løbende blevet opdateret gennem dialog med praksis. Samtidig har dagtilbuddene kunnet udvikle sig og forbedres kontinuerligt takket være økonomiske og kulturelle investeringer, som er uundværlige.

Et eksempel er de retningslinjer, regionen har udarbejdet i dokumentet Retningslinjer for udeliv i 0-6-systemet. Dokumentet fastlægger kriterier og regler for brugen af udendørsarealer, naturmaterialer og genbrugsmaterialer. Udgangspunktet var impulser fra praksisfeltet, som har ført til udviklingen af gode regler, der fremmer det – i dag nødvendige – valg om at bringe børn tættere på naturen. Leg udendørs kan påvirke hele barnets læringserfaring, fordi den stimulerer sanserne, udvider mulighederne for selvstændig og kreativ leg og tilbyder ustrukturerede materialer, som øger mulighederne for eksperimentering og fantasi. Derfor lægger dokumentet stor vægt på brugen af naturmaterialer – et valg, der fremhæver enkelhed og autenticitet og fjerner børn fra stereotyper og forbrugerprægede påvirkninger.

At dyrke kvalitet
Gode praksisser findes i Toscana, de er vokset



gennem årene, de er levende i mange sammenhænge og er blevet delt ved mange lejligheder. At synliggøre værdien af barndommen og dagtilbuddene har styrket de politiske valg. Vi taler om kvalitet i uddannelse, som opstår gennem samspillet mellem mange faktorer. Flere dimensioner bidrager til kvaliteten: organiseringen af rum og tid, relationerne både internt og eksternt, samt måden hvorpå læringsoplevelser tilbydes børnene.

I Toscana har der udviklet sig stærke praksisser omkring kvaliteten af de steder, hvor børn opholder sig. De viser, hvilke elementer der er uundværlige for at støtte børns udvikling, og de har fremmet investeringer i både inde- og uderum samt i udvælgelsen af passende materialer. Et kvalitetsdagtilbud må også have fokus på, at barnet er en del af en familie, som skal forstås og mødes i sine behov og særlige karakteristika – især i sårbare situationer. Det er ved at arbejde med familierne, at vi kan åbne muligheder for hvert barns udvikling.
For at kunne udfylde deres rolle fuldt ud og leve op til deres pædagogiske identitet skal dagtilbud være åbne over for familierne, vise opmærksomhed på forældre og på alle, der spiller en opdragende rolle i barnets liv.



Professionalitet
– en sårbar og afgørende ressource
Pædagogisk kvalitet udvikles gennem åbne og fælles processer, der involverer institutioner, familier, pædagoger og lærere. Et grundlæggende element er dog personalets professionalitet, både individuelt og kollektivt. Kvalificeret personale er den vigtigste ressource – men også en sårbar og kritisk ressource, som kræver løbende investering og kontinuerlig kompetenceudvikling.
Derfor har den årlige økonomiske støtte til efteruddannelse fra regionen været en afgørende faktor for udviklingen af en stærk barndomskultur i Toscana.

To centrale strategier har været særligt betydningsfulde: kontinuerlig efteruddannelse af personalet og styrkelsen af koordineringsfunktionen, især gennem etableringen af territoriale koordineringsorganer.
Den pædagogiske koordinator har spillet en afgørende rolle som støtte for pædagogernes kompetencer, som garant for gode arbejdsforhold og som skaber af tilbagevendende muligheder for faglig udvikling. Alle dagtilbud – både offentlige og private – har adgang til en pædagogisk koordinator, som gennem fælles møder støtter personalegrupperne i refleksion og evaluering med henblik på løbende at redefinere mål og udviklingsmuligheder. Koordinatoren sikrer, at den pædagogiske kvalitet fastholdes på et højt niveau, især gennem kontinuerlig efteruddannelse og opfølgning på, hvordan denne omsættes i praksis.

Et yderligere bidrag er etableringen af det territoriale pædagogiske koordinationsorgan – et kollegialt organ, der arbejder i netværk og giver dagtilbud og skoler mulighed for ikke at stå alene, men være en del af et større fællesskab i dialog med andre erfaringer. Netværket styrker sammenhængen mellem tilbuddene, fremmer udveksling og relationer og giver større styrke til alle. Det skaber tryghed og et fælles fundament mellem uddannelsesinstitutionerne og det omgivende samfund, hvilket muliggør større sociale investeringer.

Hvert koordinationsorgan er knyttet til et geografisk område – i Toscana kaldet en “zone” – og mødes regelmæssigt for at træffe sammenhængende beslutninger både om organisatoriske og pædagogiske spørgsmål. Der har også været fokus på at skabe åbne arrangementer og offentlige begivenheder, hvor resultaterne af refleksions- og forskningsprocesser om barndommen er blevet delt med hele lokalsamfundet, hvilket har styrket interessen for uddannelsespolitik.

Lige muligheder fra dag ét
Målet for regionen Toscana er at sikre, at børn kommer til verden under de bedst mulige betingelser. For at fremme deltagelse i dagtilbud har regionen indført programmet “Gratis vuggestuer”, som betyder, at langt de fleste familier ikke betaler for dagtilbud, med undtagelse af familier med meget høje indkomster.
Den fælles ambition er at udvikle dagtilbud for 0-6-årige til institutioner, der ikke blot tilbyder omsorg, men som indgår i en konstruktiv relation med omgivelserne og bidrager til at fremme børns rettigheder samt en forståelse af udvikling og fællesskab, der kan præge samfundets retning. Det er altså steder, der kan udøve en politisk funktion i bred og positiv forstand.

Anna Lia Galardini
Pædagog, arbejder med efteruddannelse og pædagogisk rådgivning for en række lokale myndigheder rettet mod lærere og koordinatorer.
Hun har grundlagt kulturforeningen Crescere, som arbejder for at styrke og fremme den pædagogiske funktion gennem initiativer for lærere og familier.
Hun har undervist på masteruddannelsen for pædagogiske koordinatorer ved universitetet i Firenze, været leder af Bruno Ciari Studiecenter og har ledet både området for borgerrettede services og dagtilbud i kommunen Pistoia, som er blevet et referencepunkt både regionalt og nationalt.



Hvilken uddannelse skal til for at sikre demokratiet?

Philip Meirieu (FR)

I modsætning til, hvad man undertiden tror, var den skole, som den sekulære skoles grundlæggere, såsom Jules Ferry og Ferdinand Buisson, ønskede at skabe, ikke blot indrettet, så eleverne kunne lære noget. Den var indrettet, så de kunne lære sammen. Og hvis skolen i dag nøjedes med at sikre den enkelte elevs individuelle succes – selv i det usandsynlige tilfælde, at den lykkedes fuldt ud med det! – ville den ikke blot svigte sin oprindelige opgave, men også forspilde sin historiske mulighed.

I løbet af det 20. århundrede har vi i det franske samfund oplevet sammenbruddet af de religiøse og moralske autoritetshierarkier, som på godt og ondt skabte de sociale bånd. Det har haft to konsekvenser. På den ene side har vi tilkæmpet os retten til at træffe vores egne valg på alle områder, og selv om der stadig består mange uligheder i den henseende, vil vi ikke vende tilbage til det gamle. På den anden side har vi svært ved at genopbygge et fællesskab og søger efter det »fælles«, som vi kan bygge vores fremtid sammen på. Vi har revet den teokratiske fæstnings mure ned, og siden har vi spredt os i en verden med uklare pejlemærker, hvor vi hele tiden vakler mellem stridslysten individualisme og fællesskaber, hvor den enkelte smelter sammen med gruppen.

Skolen kan naturligvis ikke alene løfte udfordringen med at opbygge et demokratisk samfund i dag. Men den kan heller ikke af den grund unddrage sig sit ansvar. Vi må derfor glæde os over, at det afgørende spørgsmål om skolernes sociale sammensætning, som har været rejst gennem lang tid, endelig træder tydeligt frem i den offentlige debat. Tiltag i forhold til skoledistrikterne og en målrettet genoplivning af bypolitikken er mere nødvendige end nogensinde for at bekæmpe den utålelige segregation, som vores unge oplever i dag. Men det vil ikke være tilstrækkeligt, og vi kan ikke længere undvige det i høj grad politiske spørgsmål om, hvordan vi i skolen opbygger ægte, solidariske fællesskaber. Her skal eleverne ikke blot lære at »leve sammen« – man kan »leve sammen« under en karismatisk gurus herredømme eller i gensidig ligegyldighed, hver især foran sin skærm – men lære at »skabe samfund sammen«.

Dette er naturligvis et ansvar, der påhviler alle borgere. Det kræver, at politikere, intellektuelle og journalister, men også alle andre med et samfundsmæssigt ansvar, forstår opgavens omfang, viser vejen og handler i overensstemmelse med den. De kan ikke til stadighed tilsidesætte de principper, som de beder hver eneste lærer om at formidle. Ikke desto mindre spiller læreren en afgørende rolle. For læreren legemliggør et projekt om at dele viden uden forbehold eller udelukkelse og bestræber sig derfor vedvarende på, at samtalerne med og omkring læreren bæres af krav om stringens og sandhed. At være lærer er hver dag at lade de principper komme til udtryk i klassen, som selve muligheden for demokrati bygger på: rolig dialog frem for fysisk vold eller aggressive påbud, ræsonnement frem for dominans og tydeliggørelse frem for manipulation.

I skolen er det nemlig aldrig den, der råber højest, som har ret, men altid den, der bedst underbygger sin påstand … og netop fordi læreren garanterer denne grundlæggende regel,



har læreren en legitim autoritet i klassen. Denne regel står ikke til diskussion, for det er netop takket være den, at alt andet kan diskuteres. Den bliver heller ikke på mirakuløs vis »anvendt« under en streng disciplin, som i sig selv ville være dens modsætning: Den er hele tiden »i arbejde« gennem lærerens årvågenhed og krævende dialog. Derfor udvikler og gennemfører læreren de regler og ritualer, som er nødvendige for at »instituere« klassen i ordets etymologiske betydning: at få den til at stå oprejst.

For selv om ethvert fællesskab har brug for normer for at eksistere og bestå, har børn og unge brug for at opdage, hvorfor normerne er nødvendige, og forstå, hvorfor de er legitime. Derfor skal normerne ikke opleves som vilkårlige forpligtelser dikteret af en almægtig voksen, men som betingelserne for at gennemføre et projekt, som alle tager ansvar for. Dette er kravet til en opdragelse til frihed: Normer, der indpodes uden at blive gjort til ens egne, overlever ikke, når truslen om sanktioner forsvinder. Opdages de derimod gennem aktiviteter, hvor man kan erfare deres frugtbarhed, bliver de et stærkt redskab i dannelsen af medborgere.

Det betyder, at spørgsmålet om disciplin, som med god grund optager nye lærere, ikke må behandles uafhængigt af spørgsmålet om arbejdets organisering, som i enhver henseende kommer først. Men lærerarbejdet kan af den grund heller ikke reduceres til at »sætte aktiviteter i gang« eller »administrere« klassen. Det første leder tankerne hen på legende situationer, hvor deltagernes tilfredshed vejer tungere end betydningen af det, de lærer; det andet antyder, at eleverne udgør en »bestand« af individer, der skal »ledes« for at opnå deres tilslutning og kontrollere deres adfærd.

Læreren gør imidlertid noget helt andet. Læreren formidler det, der »frigør og forener mennesker«, som Olivier Reboul så smukt har udtrykt det. Og den viden, som læreren formidler til eleverne, og som mennesker har udviklet gennem hele deres historie, bidrager til deres fælles frigørelse. For man lærer ikke at læse og skrive for at klare prøver i læsehastighed og læsesikkerhed eller stave korrekt i diktater, men for at kommunikere med andre mennesker, overvinde afstande, rejse i tiden, træde ind i værkerne og udvikle sin tænkning. Geografiske kort er ikke blevet skabt for at træne hukommelsen og blive gengivet nøjagtigt, men for symbolsk at udforske verden. Historie kan ikke reduceres til begivenheder og årstal; den gør det muligt at forstå de valg, som vores forgængere stod over for, og kaster lys over de beslutninger, vi selv skal træffe. Matematiske sætninger og fysiske love tjener ikke blot til at løse opgaverne i lærebogen, men hjælper os med at løse et væld af problemer uden for skolens mure, undres over universet og lege i det uendelige med tal. Idrætsundervisningen i skolen er ikke til for at udvælge deltagere til De Olympiske Lege, men for at lære at afstemme sin indsats efter sit mål, give hver bevægelse en intention og opdage, at et menneske er sin krop, og at en menneskekrop ikke blot er kød. Og kun på denne måde kan den enkelte få adgang til »videns smag«.

Disse opdagelser udspringer ikke af individuelle øvelser, men af fælles aktiviteter, hvor eleverne sammen og med lærerens hjælp giver skolearbejdet mening. Det kan være at skrive en avis eller organisere en debat, udarbejde et oplæg eller skrive en novelle, gennemføre et naturvidenskabeligt eksperiment eller en feltundersøgelse, foretage en informationssøgning eller skabe et kunstnerisk værk, sammen bygge en model eller udvikle et begreb. Det kan tage form af den kooperative pædagogik, som Élise og Célestin Freinet foreslog. Her tilrettelægges aktiviteterne, så den enkeltes bidrag er nødvendigt for, at alle lykkes, og så alles succes bidrager til den enkeltes fremskridt. Eller det kan, mere enkelt, men meget virkningsfuldt, være situationer, hvor eleverne hjælper hinanden eller forklarer noget for hinanden undervejs i en undervisningstime.

Det afgørende er, at aktiviteterne hver gang giver mulighed for at opdage og praktisere nogle af de demokratiske dyder, som giver konkret indhold til det alt for ofte abstrakte krav om »dannelse til medborgerskab«: bestræbelsen på at gøre sig forståelig for den anden, men også på at sætte sig i den andens sted; evnen til at tvivle på sig selv og inddrage det, andre bidrager med; viljen til så vidt muligt at skille det, der hører til »viden«, fra det, der hører til »tro«; den vedholdende søgen efter dokumentation, når det gælder faktiske forhold, og efter fælles perspektiver, som gør det muligt at undgå at ydmyge nogen, når det gælder meninger. Langt fra enhver form for dressur og også fra en paternalistisk opfattelse af frigørelse som en autoritær løsrivelse fra enhver form for formynderskab bliver opdragelse her til en krævende støtte til udviklingen af fri tænkning. Gennem den kan enhver ruste sig mod alle forsøg på dominans og indespærring for, som Pestalozzi sagde, at forsøge at »gøre sig selv til sit eget værk«.

Sådan kan skolen, ved at frigøre sig fra sit bonapartistiske autoritetshierarki og sine tilløb til militær ensretning, blive en virkelig institution for demokratisk dannelse. Ikke blot gennem valg af elevrepræsentanter og deres uddannelse. Ikke blot gennem deres deltagelse i forskellige råd og indhentning af deres synspunkter. Ikke blot ved at give dem ordet og anerkende dem som ligeværdige samtalepartnere i drøftelser med de voksne omkring dem om, hvad der vækker deres lyst til at lære og bedst hjælper dem i deres arbejde. Men hver dag i klassen, når læreren gennem selve formidlingen lader eleverne opdage demokratiets grundlæggende principper.

Men hvordan kan vi standse denne svækkelse af engagementet, begrænse antallet af opsigelser og tiltrække tilstrækkeligt mange studerende og mennesker, der ønsker at skifte erhverv, til lærerfaget? Naturligvis ved straks at gennemføre den ubetingede lønforbedring, der allerede har ladet vente alt for længe på sig. Lærerne har faktisk oplevet et vedvarende fald i deres levestandard i mere end tredive år: Mens en nyuddannet lærer i den franske grundskoles første trin i 1990 fik en løn svarende til mere end det dobbelte af mindstelønnen, udgjorde lønnen i 2022–2023 blot 1,2 gange den franske mindsteløn, SMIC. I den henseende er den seneste forhøjelse, som regeringen har givet, langt fra at indhente det tabte – der er i øvrigt kun tale om en mindre forhøjelse af visse tillæg og ikke af selve grundlønnen. Hertil kommer, at en stor del af forhøjelsen er betinget af, at lærerne underskriver en »pagt«, som på et tidspunkt, hvor de frem for alt ønsker at arbejde bedre, i virkeligheden pålægger dem at arbejde mere … »for at tjene mere«.

Den nødvendige og hastende lønforbedring skal nemlig ledsages af en grundlæggende gennemgang af alle lærernes arbejdsvilkår. De fleste af disse vilkår blev fastlagt før den kraftige vækst i elevtallet i anden halvdel af det 20. århundrede, før den øgede segregation i byerne, den voksende forbrugertænkning i forhold til skolen og bestræbelserne på at gøre uddannelse til en handelsvare. I dag er vilkårene forældede og er aldrig blevet gentænkt i lyset af de nye udfordringer, som skal løftes. Derfor er det helt nødvendigt samtidig og sammen med lærerne selv at overveje en række tæt forbundne spørgsmål: skolernes sociale sammensætning og klassernes størrelse, systemerne for ansættelse og forflyttelse, vurderingskriterierne og styringsformerne, skoleledernes og tilsynsmyndighedernes roller, men også hvordan læreplanerne udformes, og hvilken funktion ministerielle cirkulærer skal have.

Vi kan ikke længere nøjes med hastigt gennemtrumfede reformer af enkelte områder. Vi må tage os tid til at forbinde skolens formål med dens måde at fungere på: Man danner ikke elever til selvstændighed, sådan som alle officielle læreplaner nu opfordrer til, ved at underlægge deres lærere en militær kommandostruktur; man opfordrer ikke lærerne til at engagere sig i deres arbejde ved systematisk at reducere deres tid til fælles drøftelser; man bekæmper ikke vold og mobning ved med henvisning til stordriftsfordele at skabe stadig større og mere anonyme skoler; man sikrer ikke reel støtte til eleverne ved udelukkende at sætte sin lid til et computerprogram, som ganske vist i realtid registrerer fravær, lektier og evalueringsresultater, men som overflødiggør enhver ægte menneskelig relation og umyndiggør de involverede.

Hvis vi ønsker, at lærerfaget igen skal blive attraktivt, er det afgørende at placere fagets særligt menneskelige dimension i centrum af skolens projekt. For eksempel skal alle elever på grundskolens første trin have støtte fra kompetente voksne, som hjælper læreren, hver gang det er nødvendigt – navnlig i forbindelse med inklusion. Alle elever på de efterfølgende skoletrin skal ligeledes møde en gruppe lærere, der kender dem, og som de selv kender, og som samarbejder om at koordinere deres undervisning, så de sammen med eleverne hver dag kan udvikle de bedst egnede måder at organisere elevgrupperne på. At opdele skolerne i pædagogiske enheder af en overskuelig størrelse med fire til seks klasser – en slags miniskoler på henholdsvis collège- og gymnasieniveau – og overlade dem til lærere, som har hele eller størstedelen af deres arbejde dér, ville være en værdifuld måde at gøre skolen til et sted og en tid, hvor eleverne kunne

bygge deres sekundære socialisering på et fælles intellektuelt eventyr … frem for, som de ofte fristes til i ungdomsårene – især drengene – at socialisere sig gennem normbrud.

Men dette kræver naturligvis, at både læreruddannelsen og efteruddannelsen får en helt central betydning. I dag er læreruddannelsen imidlertid reduceret til to korte år efter bachelorgraden, som i vid udstrækning opsluges af talrige opgaver og evalueringer. Forberedelsen til et erhverv, hvis kompleksitet kan minde om lægegerningen, ville derimod kræve fem reelle år på fuld tid. Efteruddannelsen er i dag helt i knæ: Enten er den topstyret og akademisk eller digital og præget af tilfældigheder. Den giver ikke lærere i arbejde mulighed for at reflektere over deres fag og dets udfordringer, samarbejde med hinanden og med forskere om de vanskeligheder, de møder, eller sætte fælles forskningsprojekter i gang, som kunne udvikle hele skolesystemet.

Alt dette vil heller ikke være tilstrækkeligt. Selv de mest attraktive arbejdsvilkår fritager os ikke fra at genoverveje det, Cornélius Castoriadis kaldte et erhvervs »mytologiske kerne«, og som alene kan genoprette dets omdømme og give det den plads tilbage, som det aldrig burde have mistet i vores samfund. For det, der mobiliserer vores energi ud over tilfredsstillelsen af vores grundlæggende kropslige behov, og som får os til at engagere os i sager, der er større end os selv, forekommer ofte teknikere, administratorer, forvaltere og ledere af enhver slags at være uden hoved og hale.

Det var netop det, Jean Jaurès allerede sagde i sin tale »For den sekulære skole« i Deputeretkammeret den 21. januar 1910, da han med en smuk formulering forklarede, at enhver lærer skulle sørge for, at »eleven altid under det, der er forklaret, opdager noget, som endnu skal forklares … Som bølgen under bølgen i et bundløst hav.« Det fører os uden tvivl ind til det væsentlige. Mod en undervisning, som gør enhver viden til en gåde, så ny viden kan vokse frem af denne gåde. Mod elever, der er undersøgende og systematisk sættes i situationer, hvor de må udforske, så de stadig kommer længere i deres forståelse af tingene og verden. Mod en opfattelse af læring som en uendelig proces, der hverken standser ved en evaluerings dom eller ved den tilegnede videns rent praktiske nytte. Mod en søgen efter sandhed, som uophørligt overskrider forestillinger og fordomme og stædigt bevæger sig fra etableret viden til viden, hvis autoritet er brudt ned, og fra denne igen til ny etableret viden.

For intet er mere afgørende end dette i dag. »Det er vigtigt,« som Fernand Oury sagde, »at de 'moderne' børn genfinder det, de har 'mistet': manglen.« Men – som det forhåbentlig står klart – er der naturligvis ikke tale om at lovprise fattigdom: Alt for mange børn har, som Jean-Paul Delahaye utrætteligt minder os om, ikke de materielle betingelser, der er nødvendige for at kunne gå trygt til deres skolegang, og det er vigtigt uophørligt at bekæmpe denne uretfærdighed. Fernand Oury henviser i virkeligheden til en anden mangel, som også berører dem, der har alt: en grundlæggende mangel, en sprække i bevidstheden, hvorfra længslen efter det ukendte udspringer, en åbning i sikkerheden, hvor lysten til at lære og forstå opstår, og hvor selve muligheden for et klartseende medborgerskab bliver grundlagt over for de dødbringende dogmatismers forbandelse.

Når populistiske strømninger af enhver slags uophørligt udpeger syndebukke, som skal udsættes for offentlighedens vrede, når konspirationsteorier spreder falske billeder af verden, der ikke efterlader andre udveje end konfrontation, og når det kommercielle maskineri gennem reklameslogans, som de digitale industrier videreformidler i stor skala, organiserer den globaliserede lunefuldhed, bliver det nemlig mere afgørende end nogensinde at give lærerne til opgave at undervise uden at spærre inde, formidle uden at lukke af og engagere hver enkelt i en undersøgende proces, som ingen formørket trosbekendelse nogensinde kan sætte en stopper for. Det gælder vores skoles mulighed for at lykkes. Og vores børns mulighed for at give deres fremtid et perspektiv.



ARKIVFOTO-CJ

Ansvar
- eller nøglerne til lågen



af Gianfranco Staccioli (ITA)

Denne artikel præsenterer to italienske skoler, der blev grundlagt umiddelbart efter krigen (1945), i en særlig historisk periode præget af overgangen fra det fascistiske diktatur til republikkens fødsel. Grundlæggerne af de to skoler (Ernesto Codignola i Firenze og Margherita Zoebeli i Rimini) bidrog til uddannelse og opdragelse af børn, der befandt sig i vanskelige livssituationer som følge af den netop afsluttede krig. Samtidig forsøgte de at skabe et miljø, som omsatte de demokratiske idéer, der prægede denne særlige historiske periode, til praksis.

Begge skoler er stadig aktive. Vi har spurgt nogle af de to skolers pædagogiske medarbejdere, hvordan de i dag fører livet videre på en skole, hvis grundlæggende opgave er at opdrage til demokrati.

Demokratiets byggere.
Denne skoles have er altid tilgængelig. I skoletiden ser man børn bevæge sig fra den ene pavillon til den anden, børn hænge digte op på klasseværelsets ydervægge, børn passe et lille haveanlæg eller transportere mad på en vogn fra køkkenet til klassen …

Haven er også tilgængelig uden for skoletiden. Ethvert barn, enhver forælder og enhver ven kan komme ind på alle tidspunkter. På hverdage og på helligdage. Skolen giver hvert barn en nøgle til lågen, og fra det øjeblik tager hver elev



Centro Educativo Italo Svizzero i Rimini; indgangen til »Landsbyen«

ansvar for at passe på stedet, gøre opmærksom på det, der ikke fungerer, og holde øje med, at gæster bruger områderne på en passende måde. Haven tilhører ikke skolen. Haven tilhører skolefællesskabet. I Rimini kalder man dette sted for Landsbyen. CEIS (Centro Educativo Italo Svizzero, det italiensk-schweiziske pædagogiske center) blev grundlagt umiddelbart efter krigen og har i mere end firs år opdraget børn til demokrati. At opbygge et demokrati var dengang en ny idé for os italienere. Efter monarkierne og fascismen havde skolen en hidtil ukendt opgave. Alle – voksne og børn – skulle opdrages til at tage ansvar for deres egen have: deres egen landsby såvel som deres eget lokalsamfund eller deres egen nation.

»Frie borgere«.
Umiddelbart efter krigen blev der stillet et tilsvarende krav om demokratisk engagement til børnene på en anden italiensk skole: Scuola Città Pestalozzi i Firenze. Allerede det navn, skolen havde givet sig selv, antyder, at institutionen ikke kun beskæftigede sig med at lære børn at læse, skrive og regne. Børnene skulle gradvist påtage sig opgaver, der sikrede skolefællesskabets liv, ved at samarbejde med køkkenpersonalet, tage imod besøgende, vaske madbeholdere og passe parken ved skolen. Disse elever, der engagerede sig i hverdagslivet, blev kaldt »frie borgere«. Det vil sige elever, som gennem en personlig indsats viste, at de arbejdede på at frigøre sig fra den modstand mod forandring, der knyttede sig til traditioner, skolevaner og resterne af en autoritær og fascistisk kultur.

Ansvar.
I Rimini og i Firenze. På begge skoler mærker man stadig i dag den vedvarende indsats for at udvikle åbne, samarbejdende, »frie« og bevidste personligheder. Ét begreb kendetegner arbejdet på disse to skoler: ansvar. At støtte udviklingen af ansvarlige borgere er et mål, der rækker ud over de rent skolemæssige opgaver. Det får sin betydning gennem forståelsen af opdragelse som noget, der går på tværs og rækker ud over skemaer, bestemte opgaver, dagens enkelte øjeblikke og de forskellige aktiviteter. »Man rækker ikke hånden op for at gå på toilettet …«, siger en lærer. Ansvar har ingen faste tidspunkter. Ligesom opdragelse er til stede og lever »i hvert øjeblik« (som Gisèle de Failly, en af CEMEA's grundlæggere, skrev). At hjælpe børn med at tage ansvar er en krævende opgave for voksne, men også en spændende og engagerende udfordring. Og det gælder også for børnene.
At finde redskaber til medborgerskab. På begge skoler bruger man »pædagogiske redskaber«, der hjælper den enkelte med at føle sig engageret og ansvarlig over for sig selv og over for »byen« eller »landsbyen«, alt efter hvad skolefællesskabet kaldes i Firenze eller Rimini.



Firenze, haven ved Scuola Città Pestalozzi,
op mod Santa Croces klokketårn

Disse redskaber kan kaldes »ansvarsopgaver«, det vil sige opgaver, som hjælper alle med at få fællesskabet til at fungere bedre (rengøring af bestemte områder, pasning af haven, støtte til særlige aktiviteter …). Der kan også være tale om opgaver, som udføres på andres vegne (for eksempel som klasserepræsentant i skolens råd, i elevrådet eller på fællesmøder). Et demokrati har brug for alles engagement, enten direkte eller gennem repræsentanter. Det, der sker, på godt og ondt, vedrører »borgerne«, som på samme tid er elever og lærere, fordi de har påtaget sig et ansvar, der er accepteret og fælles. Der findes ingen perfekte redskaber. I hver enkelt situation er de redskaber værdifulde, som på det pågældende historiske tidspunkt bidrager til at udvikle en »kollektiv tænkning«.

At kunne udtrykke sig.
Ansvaret over for kammeraterne er lettere at håndtere inden for en klasse. Dialogen med lærerne, kammeraternes reaktioner, den vedvarende indsats for at anerkende forskelle og modsætninger (hos sig selv og hos andre), muligheden for at føle sig beskyttet og opmuntret til at vise forskellige sider af sig selv … Alt dette er muligt i en velorganiseret klasse. Det første »niveau« af ansvar mærkes i klassen. Hver elev og lærer skal vide, at de kan sige, hvad de tænker, uden censur, samtidig med at de gør sig umage for at lytte til andre, anerkende forskelle (i kultur, kompe-

tencer og fysisk formåen) uden at sanktionere dem og forsøge at finde en vej ud af de uundgåelige uenigheder, hvad enten de er følelsesmæssige eller erkendelsesmæssige. Alt dette skaber et klima, som udvider perspektivet og gør det muligt at acceptere usikkerhed i forhold til viden eller valg i relationer, både ens egne og andres. Med nøglerne i hånden har man ansvar for lågen, haven, skolen og de valg, man træffer, »når man også accepterer andres tanker«.



Børnene i landsbyen transporterer maden fra køkkenerne til klasse

De voksne på de to skoler siger: »Børnene ved, at de kan udtrykke sig.« Vi opfordrer dem til ikke at skjule deres tanker, men lade dem komme frem, fortælle og sige, hvad de tænker … Det gælder i de situationer, hvor den mundtlige udveksling fylder mest, og det gælder, når de skaber noget (billeder, tekster, digte …). Det gælder også, når de leger sammen, eller når de trækker sig fra de andre.

At engagere sig.
Man bliver ansvarlig, når man er engageret, når man oplever, at man er til stede og har betydning for den anden. Man tager ansvar, når man er en del af et respektfuldt og omsorgsfuldt miljø, når tiden går på en måde, hvor man har det godt, og man »forstår de grænser«, som livet i et fællesskab uundgåeligt sætter. Man tager ansvar, når man anerkender den andens rum (»den andens anderledeshed«). »Vi forsøger at opbygge en ikke-autoritær relation med børnene og mellem børnene.« »Vi forsøger at udvikle idéen om, at enhver opdrager den anden«, og at man i det øjeblik, man handler, også opdrager sig selv. »Der er et symmetrisk forhold mellem voksne og børn.« Det mest præcise udtryk for denne holdning er at engagere sig. At være engageret i læringen, i skolens hverdagsliv, i måden at lege på i klassen eller i haven, i de strukturerede og de ustrukturerede situationer.

Det betyder, at hvert menneske må finde en balance, hvor det hele tiden møder både sine egne overbevisninger og sin egen historie og de overbevisninger og historier, som andre bringer med sig. Det gælder også for de voksne, der har valgt denne måde at arbejde på. »Det udfordrer også de voksne« (som de interviewede forklarede både i Rimini og i Firenze).

At repræsentere andre.
Det ansvar, man påtager sig, når man skal repræsentere sine kammerater, er lige så spændende og præget af usikkerhed. Den, der har denne opgave, kan komme til at skulle »forsvare« et valg, der er opstået i den gruppe, vedkommende repræsenterer. Eller vedkommende kan blive bedt om at beslutte, om et forslag skal godkendes eller afvises (»Må nogen, vi ikke kender, også komme ind i haven?«). Og beslutningen skal træffes uden konkret støtte fra de kammerater, man repræsenterer. Det skaber bekymring. På den anden side føler barnet sig som individ, som barn og menneske (hverken som et lille barn eller som et barn, der gøres til voksen), »stolt«, fordi det ved, at det har fået en central rolle, og at det »på dette sted kan ændre noget«. Som ansvarlig borger kan barnet forsøge at bidrage til en positiv forandring ved at inddrage familierne og kammeraterne og hænge noget op – sådan som en »borger« gjorde ved at skrive et digt på sin klasses ydervægge, så også familierne kunne læse det: »Vi er små i forhold til krigen / Vi er store, som freden / Vi modstår stormene og giver ikke op / Et lille kys fører ikke til krig …«.

En følelsesmæssig ramme.
At få mulighed for at tænke sig om, når man skal træffe valg, der kan fungere både for én selv og for andre, synes at være mere virkningsfuldt – siger man i Rimini og Firenze – hvis det sted, hvor denne opgave udføres, fortsat er »en følelsesmæssig og social ramme«. Det gælder, når man skal finde løsninger på et lille problem (»Hvad skal jeg gøre, når Roberto forstyrrer mig?«), og når man møder et stort problem (»Hvordan kan man undgå krige?«). I alle tilfælde kan man kun komme godt videre, hvis der bliver værnet om den personlige dimension



At anlægge en kana, så vandet kan løbe væk

(»Hvert barn ved, at det kan blive lyttet til og taget alvorligt«) i sammenhæng med de sociale behov, som udspringer af hensynet til fællesskabet selv. Og det skal ske i et imødekommende og omsorgsfuldt miljø. Endnu en gang bliver den voksnes rolle følsom og krævende (»at opdrage er et følsomt verbum«, sagde Margherita Zoebeli, CEIS' grundlægger). Også den voksne står nogle gange over for valget mellem at få børnene til at beslutte det, vedkommende selv ønsker, eller at acceptere løsninger, som vedkommende ikke er helt enig i, og som måske skaber vanskeligheder. Der findes ingen på forhånd fastlagte modeller, som blot kan anvendes.

Nøglerne til lågen. Individ og fællesskab, personlige behov og skolens regler er de to poler, som livet i en institution, der stræber mod demokrati, udfolder sig imellem. To poler, der hjælper os med at »lære os selv at kende gennem andre« og samtidig »udvikle en kollektiv tænkning«. At anerkende alles lige værdighed betyder, at hver enkelt må »acceptere at give afkald på noget af sit eget råderum«. Det er en kompleks opgave i en tid, hvor også børn udsættes for et meget stærkt individualistisk pres.

Derfor er det nødvendigt – på de to skoler og andre steder – at hjælpe børnene med at opleve grænserne (reglerne) som en berigelse og ikke som et afsavn. Ved at lære at diskutere dem, se deres nytte og identificere deres begrænsninger. Nøglerne til lågen kan være til rådighed for alle, men de skal opbevares og bruges ansvarligt, og måske skal de erstattes af en anden lås, hvis man beslutter, at det fungerer bedre.

Åbne budskaber.
I vores blik på disse to skoler har vi opholdt os ved nogle aspekter, som ikke kun vedrører de omtalte institutioner. På Scuola Città er eleverne mellem 6 og 14 år, mens CEIS har børn i børnehave og grundskolens første år. De pædagogiske medarbejdere, vi har mødt, fortæller gennem deres iagttagelser, at principperne for opdragelse til demokrati ikke har nogen alder. Respekt for forskellighed, tillid forbundet med ansvar, det at lytte, både for voksne og børn, deltagelse i opbygningen af et roligt og omsorgsfuldt miljø samt muligheden for at udtrykke sig uden bedømmelser eller censur – alle disse aspekter har en universel karakter. De er retningslinjer for opdragelse til demokrati, som altid kan anvendes, i enhver sammenhæng og i alle aldre. De udfordrer os hver dag, fordi der aldrig findes et »demokrati«, som kan betegnes som færdigt. Der kan derimod altid være en uophørlig søgen efter at forene personlige behov med fællesskabets regler.

I denne artikel er udtalelser fra de interviewede gengivet i anførselstegn: Ilaria Bellucci (leder af CEIS), Valeria Angelini og Matteo Bianchini (lærere på Scuola Città Pestalozzi). Vi takker dem for deres imødekommenhed og for det engagement, de lægger i deres arbejde.

Gianfranco Staccioli
Han har i mange år arbejdet med uddannelse og undervisning ved Universitetet i Firenze og i forskellige lande. Han er formand for Museo della Scuola og for Federazione Italiana dei CEMEA. Han har udgivet flere bøger om aktive pædagogiske metoder, leg og kreativitet. Blandt de seneste er: L'albero dei racconti; Giocare a imparare; Il teatro in tasca; Pensare con le immagini; Dentro i pensieri dei bambini.

Litteraturhenvisninger
Codignola E. og A.M. (1962), La scuola-città Pestalozzi, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
De Maria C., Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia, Margherita Zoebeli, Viella, Rom, 2015.

Demokrati i småbørnspædagogikken

En måde at forstå pædagogik på.

af Silvia Majoral (CAT)

Der tales ikke særlig meget om demokrati i småbørnspædagogikken. I de senere år har visse praksisser bredt sig, som kalder sig »demokratiske og frie«, men som efter min opfattelse i virkeligheden ofte lader børnene i stikken. Pædagogen unddrager sig sit ansvar for at hjælpe dem med at udvikle sig og komme videre.

Børn kan ikke vælge alt selv, fordi de endnu hverken har den nødvendige viden eller evne til det. Det er de voksnes ansvar at træffe beslutninger, når de har omsorg for børnene.
Nogle af de store pædagogiske tænkere som Dewey, Freire, A.S. Neill og Rousseau har allerede beskæftiget sig med spørgsmålet om demokrati i daginstitutionen og skolen.

Francesco Tonucci er også et fremragende eksempel. Fra hans skarpe tegninger og refleksionerne i hans skrifter til projektet Børnenes by er hele hans tænkning baseret på demokrati. Hans eksempel har spredt sig og ført til oprettelsen af børneråd mange steder. Nogle erfaringer har været meget vellykkede, andre mindre. Undertiden bliver god praksis efterlignet som aftryk med stadig mindre tryksværte, indtil den helt mister sin mening.

Vi må heller ikke glemme Roger A. Harts arbejde med forandring og deltagelse i Latinamerika og USA.
Generelt drejer erfaringerne sig dog om større børn. På samme måde praktiseres det mere formelle demokrati i skolen gennem elevernes repræsentation i skoleråd eller forsamlinger af elevrepræsentanter.
Med de mindste børn mener jeg, at der er brug for en anden tilgang.

Er den lyttende pædagogik i Reggio Emilias daginstitutioner et eksempel på demokrati med små børn? Eller kan den lytten, der henvises til, måske anses for i for høj grad at være filtreret gennem de voksnes fortolkning? Det er dog sandsynligvis uundgåeligt i småbørnspædagogikken. Vi taler om børn, der ikke udtrykker sig verbalt, og andre, der først lige er begyndt på det. Som pædagoger for disse aldersgrupper må vi observere og fortolke deres gestik, leg og handlinger, hvis vi virkelig vil lytte til dem og tage hensyn til deres ideer og behov.

Det kræver en voksen, der virkelig interesserer sig for det, børnene formidler. En voksen, der observerer og fortolker dem og ofte forundres over det, der bliver opdaget. En voksen, der også kan tale med dem og møder dem med respekt og nysgerrighed. En voksen, der tager dem alvorligt og lytter til dem.
Nogle af de projekter, vi gennemførte i skolens



Bannere gøres klar



Gruppen samlet til møde

børnehaveafdeling, var også forsøg på at arbejde demokratisk, for eksempel når vi sammen med børnene forandrede deres egne rum og omgivelser.

Engang skabte vi institutionens legeplads sammen med en gruppe fireårige. Her besluttede børnene alt det, de gerne ville have på legepladsen, og fulgte hele processen frem til anlæggelsen. Samtidig skærpede vi voksne – pædagoger og familier – vores observationer af deres leg og behov ud over at tage hensyn til deres ønsker, som de udtrykte med ord.

Beslutningerne blev truffet på grundlag af omfattende forudgående information, samtaler for at nå til enighed og meget interessante diskussioner, hvor vi vurderede forskellige løsninger med hensyn til indretning, sikkerhed

… Børnene deltog også i møderne med firmaet, der leverede legeredskaberne, hjalp med at sende faxer og talte med håndværkerne … På den måde blev det lettere at forstå ventetiden.

De fik endda mulighed for at deltage i udførelsen sammen med deres familier. Projektet var også en læreproces for mig. Fra det øjeblik forstod jeg, at skolens rum og omgivelser skal være levende steder, som altid kan forandres og gentænkes af de børn, der bruger dem.

Denne type projekter, hvor pædagogen tager børnenes ideer alvorligt, lytter til dem, respekterer dem og deler hele processen med dem, bliver meget givende for både børnene og den voksne. Men som Tonucci allerede påpegede, skal børnene være godt informeret for at kunne vælge; det må ikke være en hurtig og overfladisk proces.

»Det er ikke let at give børnene ordet eller forstå, hvad de siger (…) Det kræver stor nysgerrighed, opmærksomhed, følsomhed og enkelhed. Det kræver, at vi er overbeviste om, at børnene har noget at fortælle os og give os (…) at lade dem udtrykke, hvad de virkelig tænker. For at gøre dette må vi hjælpe børnene med at frigøre sig fra stereotyperne (…)



Værk af grafittikunstneren TVBOY

En af de vigtigste forudsætninger for at kunne tale om en demokratisk daginstitution er at tro på børnenes evner, tage det, de siger og gør, alvorligt, lytte til dem og give dem mulighed for at få indflydelse på deres eget liv.

Børn opfatter desuden hurtigt, hvilken slags voksen der er sammen med dem. Hvis de mærker, at der bliver lyttet til dem, at den voksne tager hensyn til deres ideer og griber dem for at give dem nye udfordringer tilbage … vænner de sig hurtigt til at vise initiativ.

Et andet grundlæggende redskab ud over observation er den daglige samtale med gruppen. Undertiden er disse samtalestunder blevet til rutiner, hvor man gør »det, man altid har gjort«.

Denne sætning er så farlig i en pædagogisk sammenhæng, fordi den forhindrer den voksne i at udvikle sig. Mange steder er samlingen stadig en frygtelig kedelig stund, hvor man ser på, hvem der er til stede, og hvem der ikke er kommet – alt sammen gennem lange og tunge procedurer – ser på vejret for at sætte en sol eller en sky på kalenderen, synger en sang, siger »godmorgen« og spørger, hvad børnene har lavet i weekenden. Hvad er formålet med denne fremgangsmåde? Hvilket samspil er der mellem børnene?

Jeg husker en venindes barnebarn, som glædede sig til at begynde i de stores skole – hun var ved at afslutte vuggestuen og skulle begynde i skolens børnehaveafdeling – og den skuffelse, hun gav udtryk for, da hun opdagede, at de fortsatte med den samme meningsløse samling! Hvis vi virkelig lyttede til børnene, ville vi være bedre pædagoger.

Det er meget værdifuldt at afsætte tid hver dag til at mødes med gruppen, tale sammen og dele tanker og oplevelser. På disse møder kan hver enkelt tale om det, de har lyst til, eller pædagogen kan lægge op til overvejelser om et emne eller komme med et forslag. Hvis der er opstået en konflikt under legen, kan man tage den op i fællesskab og søge løsninger eller regler, som alle kan blive enige om. Omvendt kan man også dele en opdagelse eller et interessant bidrag, som er opstået i en lille legegruppe.

Det er også gode anledninger til at nå til enighed eller fremlægge forslag for gruppen, når man arbejder med et fælles projekt. I disse stunder opstår der meget interessante og uventede samtaler om vidt forskellige emner: Børnene fortæller om nyheder, de har hørt, stiller spørgsmål, deler tvivl og oplevelser og holder deres teorier op imod hinanden … Det er vigtigt, at pædagogen også er fuldt engageret i mødet, deltager på samme måde som børnene, fortæller om egne erfaringer og fremmer udveksling og forskellige synspunkter. Disse stunder er meget værdifulde og velegnede til at skabe samhørighed i gruppen.

Nogle gange svarer børnene automatisk. Når de for eksempel kommer ud efter at have set en forestilling og bliver spurgt, om de kunne lide den, siger de undertiden alle sammen ja. Jeg mener, at det i sådanne situationer er vigtigt at opmuntre dem til at uddybe deres svar ved at stille flere spørgsmål, så de opdager, at det også er helt i orden at være uenig, og at der ofte ikke kun findes ét svar.

En meget varm sommer fortalte børnene, at man i fjernsynet hele tiden gentog, at det var meget varmt, og at skolerne havde klaget og fået ventilatorer. Det var meget morsomt, for de spurgte mig, hvorfor vi ikke kom i fjernsynet, når vi også var ved at dø af varme. Det førte til, at vi lavede en spontan demonstration rundt på skolen og krævede en swimmingpool, kold luft og juice. Vi målte temperaturen og sang sange om ventilatorer … Det var medrivende, og de var kun tre år!

Jeg mener, at noget af det smukkeste ved vores arbejde netop er disse øjeblikke, hvor børnene overrasker én med deres ideer, og man giver dem ideerne tilbage på en måde, der hjælper dem med at komme videre og udvikle sig.

Den voksnes rolle er grundlæggende for at skabe en demokratisk daginstitution. Det kræver en pædagog, som fastholder en lyttende og observerende tilgang med oprigtig interesse for og respekt for det, børnene udtrykker, som forundres sammen med dem, undgår selv at indtage hovedrollen og virkelig tror på værdien af sit arbejde.

En anden vigtig del af hverdagen i institutionen må naturligvis være legen. Sommetider bruger vi voksne lang tid på at overveje og fastlægge rum, materialer og orden. Og bagefter er det børnene, der faktisk bruger og organiserer disse rum på deres egen måde og ud fra deres behov. Også her er der brug for en fleksibel voksen, som er parat til at gentænke rum, materialer og regler.

Diego tager koglerne fra observationsbordet og bærer dem hen til tæppet for at bygge vejkanter med dem. Núria tager de små stykker glas, som er slebet glatte på stranden, og lægger dem i gryden for at lave mad … Det var ikke det, materialet skulle bruges til! … Men er det ikke interessant, det, de gør?

Nogle andre samler alt legetøjsstellet sammen og går hen i bibliotekshjørnet – åh, hvilket rod! De siger, at de skal på picnic. Andre går ud på terrassen for at gå tur med dukkevognene og dukkerne. De fortæller mig, at de skal i parken, og at de nok skal ringe til mig – de tager legetøjsmobiltelefonerne med.

Nogle piger sidder på stole og kigger i billedbøger, og bag dem er der en pige, som reder en andens hår. Jeg spørger, hvad de laver, og de fortæller, at de er hos frisøren. Og selvfølgelig: De kigger i billedbøger, bladrer i ugeblade og venter på, at det bliver deres tur! Måske er det nu, vi skal tale med dem og sammen overveje, hvilke materialer der kan berige denne leg? Indrette et nyt legehjørne? Eller måske er det også godt at lade nogle rum stå åbne og kun løst definerede, så børnene kan bruge dem til det, de har brug for.

Leire står ved den lille tavle og laver tegn og tegninger, mens tre-fire andre piger sidder og ser på og lytter til hende. Jeg morer mig over at iagttage dem; de fortæller mig, at de er i skole. Jeg undrer mig over deres billede af skolen, for de har aldrig selv oplevet den sådan.

Vi havde ikke planlagt noget af alt dette. Der er støj og rod … men hvis man ser efter og spørger, opdager man små legeprojekter i hver lille gruppe. Når børnene får mulighed for det, organiserer de sig selvstændigt i små grupper. Er det ikke også en form for demokrati? De deltager og træffer selvstændige beslutninger om deres handlinger og aktiviteter.

At tage hensyn til børnenes bidrag og lade sig lede af dem – altså at lade deres handlinger ændre vores forslag – gør pædagogens arbejde til en vedvarende kilde til overraskelse og læring.
Alle disse små ting, der sker i institutionen, er glimt af demokratisk liv, som vil hjælpe børnene med fortsat at være kritiske, aktive mennesker, der er vant til at udtrykke deres synspunkter og deltage i fællesskabets liv.



Núria bruger små sten til at lave mad

KORT BIOGRAFI

Silvia er pædagog fra Barcelona og har arbejdet med børn i alderen 3–6 år.

I mange år arbejdede hun på den kommunale skole Parc del Guinardó i Barcelona. Hun er nu pensioneret.

Silvia har skrevet flere bøger og artikler om sine erfaringer fra skolen.

Hun har også undervist på kurser for lærere i professionsforeningen Associació de Mestres Rosa Sensat.

I 13 år var hun medlem af redaktionen for tidsskriftet Infància, som også udgives af Associació de Mestres Rosa Sensat.
www.rosasensat.org



ARKIVFOTO-CJ

At deltage
- eller at være en del af fællesskabet?

At lytte til børn og give dem mulighed for at træffe beslutninger
i pædagogiske sammenhænge og i hverdagslivet.

Irene Guccione & Ombretta Zanon (CH)

»Barnets første ubestridelige ret er retten til at udtrykke, hvad det tænker, og til aktivt at deltage i de overvejelser og vurderinger, vi fremsætter om det. Når vi begynder at respektere barnet og have tillid til det, når barnet selv får tillid og taler, hvilket det har ret til, vil der være færre problemer og færre fejl« (Korczak, 2013, s. 25). Allerede i denne udtalelse fra Korczak – fra et essay, han udgav i 1929 – finder vi forløbere for den opfattelse, at piger og drenge skal respekteres som aktive hovedpersoner i deres egen udvikling i forskellige relationelle sammenhænge.

Denne opfattelse var blevet foregrebet af John Deweys og Maria Montessoris aktivitetspædagogiske tilgang og af erfaringer med fælles deltagelse i organiseringen af skolelivet, såsom forsøget på »Summerhill« (Neill, 2013), og senere af forslag i italiensk sammenhæng om demokratisk undervisning hos Mario Lodi og af Francesco Tonuccis »Børnenes by«. Ellen Key havde i en historisk betydningsfuld udgivelse fra 1906 betegnet det 20. århundrede som »barnets århundrede«. Hun placerede udviklingen i de første leveår og det pædagogiske økosystem, der kan understøtte den, i centrum for både den pædagogiske teoridannelse og det politiske og sociale ansvar. Disse perspektiver er stadig kun delvist blevet virkeliggjort på verdensplan (Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017). Senere beskrev Ariès (2006) i sit historiske værk, der udkom i 1960'erne, overgangen fra middelalderens forestilling om barnet som en lille voksen uden egen identitet til den moderne opfattelse af barnet som et handlende subjekt allerede i udviklingens første faser.

I det 20. århundrede blev dette syn på fremme af børns vilkår omsat til en række internationale dokumenter: »Genèveerklæringen om barnets rettigheder« (1924), »Barndommens charter« (1942), »Erklæringen om barnets rettigheder« (FN, 1959) og »Den internationale konvention om barnets rettigheder« (FN, 1989). I sidstnævnte dokument fastslår artikel 12 den historisk nyskabende ret til respekt for barnets synspunkter. Dermed suppleres beskyttelsen af børn med forpligtelsen til at sikre deres deltagelse.

Disse principper fastslår, at piger og drenge, også de helt små, nødvendigvis skal inddrages i organiseringen af hverdagen ved, at deres »stemme« bliver hørt. Denne stemme er ikke altid ensbetydende med muligheden for at formulere ord og tydelige budskaber, men kommer alligevel kompetent til udtryk gennem følelser, konkrete valg og adfærd. »At kende børnenes prioriteringer og forstå, hvad det betyder for dem at befinde sig et sted og gennemleve en bestemt erfaring – ikke kun med læring og deltagelse, men også med ubehag, lidelse, sygdom og vanskeligheder – hjælper de voksne til at være voksne,« fremhæver Elena Luciano, »til at reflektere over begrænsningerne i deres forståelse af børnenes liv, til at anerkende deres ressourcer og udfordringer, deres kompetencer og sårbarheder ved at lytte til børnenes egne stemmer frem for at gå ud fra, at de allerede på forhånd kender svarene, forklaringerne og løsningerne« (2014, s. 14).

Selv om der på tværs af faglige sammenhænge er stadig større og mere overbevist tilslutning til dette perspektiv på børns handlekraft – også i lyset af nyere udviklingsteorier, som har bekræftet tidlige kognitive og sociale evner allerede fra fødslen, og af en pædagogisk tilgang, der betragter uddannelse og opdragelse som udøvelse af medborgerskab (Calaprice, Nuzzaci, 2017) – konstateres der fortsat en afstand mellem de erklærede principper og den konkrete pædagogiske praksis i forskellige omsorgssammenhænge (Luciano, Savio, 2024). Ikke sjældent forbliver de valg, der præger et barns udvikling i de første leveår, de voksnes privilegium, med en overvægt af hensyn til beskyttelse og sikkerhed i forhold til omgivelser, materialer og erfaringer (Zonca, 2023). Det er derfor fortsat et vigtigt kulturelt og praktisk udviklingsfelt, hvor meget endnu står åbent. Det har også givet anledning til udviklingen af »skalaer« med kvalitative indikatorer, der kan bruges til at undersøge graden og kvaliteten af børns deltagelse i de pædagogiske og sociale begivenheder, de indgår i (Hart, 2021).

Bag denne uoverensstemmelse mellem teori og praksis kan der ligge forskellige kulturelle faktorer, som også berører pædagogiske fagpersoner, selv når de er grundigt uddannede: en underliggende overbevisning om, at deltagelse først reelt kan begynde, når barnet mestrer det verbale sprog – med henvisning til den etymologiske oprindelse af det italienske ord for barndom, »infans«, som netop betyder »ude af stand til at tale« – og dermed ikke før tre-fireårsalderen; og »myten« om, at barnet kan forstås gennem de voksnes »objektive« observation, hvorved man undervurderer, at ethvert blik uundgåeligt er delvist, også når det kvalificeres gennem kvalitative og kvantitative indikatorer. I forskellige sammenhænge med faglig udveksling og refleksion giver pædagoger og lærere desuden åbent udtryk for, at de mangler viden om narrative og projektive redskaber – billedbøger, materialer til symbolleg og konstruktion, tegninger, hånddukker osv. – som gør det muligt at få indsigt i børns perspektiver, behov og ønsker, især i aldersgruppen nul til to år.

Denne vurderende tilgang til dagtilbuddene, som er udviklingsorienteret og bestemt ikke fordømmende, får os til at understrege, at »det er tid til at integrere disse inspirationer i en fuldt udviklet småbørnspædagogik, som kan styrke handlemulighederne hos alle de aktører, der indgår i det pædagogiske økosystem omkring barnet mellem nul og seks år, både i formelle og uformelle sammenhænge« (Bobbio, Savio, 2024, s. 8).
Retten til at blive lyttet til må virkeliggøres konkret gennem en bevidst fastlæggelse af processer, praksisser og former, som giver børn en aktiv hovedrolle (Zucchermaglio, Saglietti, Cerantola, 2021). Det indebærer mulighed for at udtrykke sig og blive lyttet til, men først og fremmest mulighed for at påvirke de beslutninger, der vedrører ens eget liv (Montà, 2021; Gottschalk, Borhan, 2023), uden at dette mindsker de voksnes ansvar.

Alt dette skal »fremme en demokratisk, deltagende praksis, hvor selv det mindste barn kan bidrage til den fælles beslutningsproces« (Clark, Moss, 2014, s. 8).
Blandt de pædagogiske praksisser, der konkret kan omsætte retten til at blive lyttet til og deltage i pædagogiske sammenhænge, er samlingen i rundkreds, circle time, en af de mest udbredte og internationalt undersøgte arbejdsformer. Det gælder især i vuggestuer og børnehaver, men der er også væsentlige videreudviklinger i grundskolens første år. Udbredelsen indgår i traditionen for aktive pædagogikker, som tillægger



Ombretta Zanon



Irene Guccione

dialog, gensidighed og fælles meningsskabelse værdi.

Samlingen i rundkreds består i at skabe et fælles rum og en fælles tid, hvor børn og voksne mødes siddende i en cirkel. Denne placering fremmer gensidig øjenkontakt, oplevelsen af at høre til i gruppen og anerkendelsen af hver enkelt som en kompetent samtalepartner. Dens rødder kan spores til Friedrich Fröbels pædagogiske erfaringer og senere til de humanistiske perspektiver, som blev udviklet af blandt andre Alfred Adler, Abraham Maslow, Carl Rogers og William Glasser (Housego & Burns, 1994).

I Montessori-sammenhænge tager denne praksis ofte form af line time, »tid på linjen«, med henvisning til den ellipse, der er tegnet på gulvet, og hvor børnene samles til fælles aktiviteter. Disse møder giver plads til sang, åbne samtaler, fortællinger om personlige oplevelser, dialogisk læsning, sproglige lege, musikaktiviteter, dans og bevægelse. Sådanne erfaringer giver børnene mulighed for at dele betydninger, formulere spørgsmål, fremsætte forslag og afprøve stadig mere udviklede former for deltagelse i gruppens liv.

Set gennem deltagelsens perspektiv er samlingen i rundkreds særlig interessant, fordi den gør det muligt at overskride en snæver forståelse af det at lytte som blot at give nogen mulighed for at tage ordet. Deltagelse er nemlig ikke det samme som at udtrykke en mening. Den bliver først fuldt virkeliggjort, når børnene kan påvirke indholdet i drøftelserne, bidrage til at definere aktiviteterne og i et omfang, der passer til deres alder, påvirke beslutningerne om det pædagogiske fællesskabs liv. Dette perspektiv anerkender værdien af de mange udtryksformer – verbale og nonverbale, kropslige, gestiske og symbolske – hvorigennem børn formidler synspunkter, interesser, behov og ønsker.

Dette aktive syn på barndommen er især blevet udviklet i pædagogiske tilgange, der sætter børns deltagelse i centrum, såsom Montessori-tilgangen og erfaringerne fra Reggio Emilia, hvor det pædagogiske miljø er indrettet til at understøtte deres selvstændighed, initiativ og medansvar.

I disse perspektiver kan deltagelse ikke påtvinges: Den bør udspringe af en oprigtig invitation og af betingelser, som gør det muligt for barnet at vælge, om det vil deltage i den fælles aktivitet eller fortsætte sin egen individuelle udforskning. Som Maria Montessori understregede, bygger viljens udvikling på muligheden for at træffe meningsfulde valg og ikke på blot at rette sig efter den voksnes krav (Montessori, 1949).
Videreførelsen af disse erfaringer ud over børnehaven kan genfindes i fællesskabsorienterede praksisser i grundskolens første år. Her giver fællesmøder, klasseråd, samtalemøder og projekter med fælles deltagelse børnene mulighed for gradvist at påtage sig et større ansvar og afprøve sig selv som aktive borgere i et fællesskab. Fra dette perspektiv kan samlingen i rundkreds betragtes som et øvelsesrum for medborgerskab, hvor man udvikler kompetencer i gensidig lytten, forhandling, konflikthåndtering og fælles beslutningstagning.

Litteraturen opfordrer os dog til at undgå et idealiseret syn på denne praksis. Der er hverken enighed om dens virkning eller en fælles definition af dens pædagogiske mål (Koczela & Carver, 2023). At gennemføre en samling i rundkreds garanterer ikke i sig selv reelle deltagelsesprocesser.

Et første spørgsmål vedrører mødernes varighed. Forskellige undersøgelser viser, at for lange samlinger kan mindske børnenes engagement betydeligt. Wiltz og Klein (2001) har for eksempel påvist en sammenhæng mellem langvarige samlinger i rundkreds og børns reaktioner med frustration og uro, mens andre forskere har observeret et gradvist fald i opmærksomheden, når aktiviteten varer mere end tyve minutter (Bustamante m.fl., 2018).

Et andet aspekt vedrører det indhold, der tilbydes. De hyppigst forekommende aktiviteter i vuggestuer og børnehaver er ikke altid dem, børnene værdsætter mest. Undersøgelser viser, at sang, højtlæsning af historier, fri bevægelse, musikaktiviteter og spontane samtaler generelt er mere værdsatte (Koczela & Carver, 2023). Det giver anledning til at spørge, om vores praksisser virkelig tager hensyn til børnenes interesser og tilbøjeligheder, eller om de hovedsagelig afspejler et voksenperspektiv.

Disse refleksioner åbner desuden for et afgørende spørgsmål: Hvilke betingelser og elementer gør det muligt for alle børn at føle sig godt tilpas, inddraget og anerkendt i en fælles stund? Hertil kommer andre forhold, som kræver opmærksomhed: risikoen for, at deltagelse bliver gjort til en formel pligt, vanskeligheden ved at forene individuelle og fælles behov samt påvirkningen fra underforståede stereotyper, som kan få betydning for anerkendelsen af børnenes stemmer.

Andre undersøgelser viser desuden, at pædagoger og lærere undertiden føler sig utilstrækkeligt forberedte på at anvende disse arbejdsformer i overensstemmelse med principperne for demokratisk deltagelse. Det peger på behovet for særlige uddannelsesforløb.
I lyset af disse overvejelser er det tydeligt, at kvaliteten af deltagelsen i samlingen i rundkreds ikke afhænger af selve teknikken, men af den voksnes pædagogiske tilgang. Det centrale spørgsmål er ikke så meget, om man skal bruge denne praksis eller ej, men snarere hvilket syn på barnet, deltagelse og pædagogisk demokrati den konkret udtrykker i hverdagens praksis.

Dens potentiale kommer frem, når den bliver et rum, som børnene vælger frit at deltage i, og som giver mulighed for reel lytten, udveksling af synspunkter og fælles skabelse. Her bliver børnene ikke blot inviteret til at tale og synge, men anerkendes som mennesker, der kan bidrage til det pædagogiske fællesskabs liv.

I sidste ende fører refleksionen over samlingen i rundkreds os tilbage til et bredere spørgsmål, som i dag præger den pædagogiske debat om børns deltagelse, også i den tidlige barndom: Er det tilstrækkeligt at tilbyde børnene lejligheder til at deltage i de aktiviteter, de voksne foreslår, eller må vi skabe betingelser for, at de virkelig kan være en del af det pædagogiske fællesskab?

Forskellen er ikke kun sproglig. »At deltage« kan betyde at blive inddraget i et rum, der allerede er defineret, og hvor mulighederne for valg og indflydelse fortsat er begrænsede. »At være en del af« indebærer derimod en aktiv anerkendelse af børnene som værdifulde medlemmer af det pædagogiske læringsfællesskab, med rettigheder, synspunkter, interesser og evner til at bidrage til de beslutningsprocesser, der vedrører dem. I dette perspektiv ligger værdien af samlingen i rundkreds ikke så meget i dens struktur eller udbredelse som i dens evne til at blive en reel sammenhæng for lytten, dialog og medansvar. Udfordringen for pædagoger og lærere består derfor i at gå fra praksisser, som giver børnene mulighed for at udtrykke sig, til praksisser, som gør det muligt for dem at påvirke hverdagen i de pædagogiske sammenhænge.
I denne følsomme, men grundlæggende overgang ligger den dybeste betydning af lytten og deltagelse: ikke blot at give børnene en stemme, men virkelig at anerkende dem som en del af fællesskabet og den pædagogiske proces.

Ombretta Zanon
Psykolog og familiepsykoterapeut, ph.d. Hun har i mange år arbejdet som underviser og kursusleder ved universitetet i Padova og SUPSI (professionshøjskolen i den italienskta-lende del af Schweiz) med emner inden for småbørnspædagogik, støtte til forældreskab samt forebyggelse og indsatser for børn og familier i udsatte positioner.

Irene Guccione
Pædagog, underviser i CEMEA og ved SUPSI (professionshøjskolen i den italienskta-lende del af Schweiz).

LITTERATUR
Ariès P. (2006), Padri e figli nell'Europa medievale e moderna, Roma-Bari, Laterza.
Bobbio A., Savio D. (2024) Prefazione, in B. De Serio, L. Odini, Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico-culturali, Parma, Junior, pp. 7-11.
Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle time revisited: How do preschool classrooms use this part of the day?. The elementary school journal, 118(4), 610-631.
Calaprice S., Nuzzaci A, (a cura di) (2017), L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti, Lecce, Pensa MultiMedia.
Clark A., Moss P. (2014), Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico, Parma, Junior.
Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. International journal of early years education, 21(1), 56-69.
Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (a cura di) (2017), Il Novecento: il secolo del bambino?, Parma, Junior.
Gottschalk F., Borhan H. (2023), Child participation in decision making: Implications for education and beyond, OECD, "Education Working Paper", n. 301.
Hart S.N. (eds.) (2001), Children's rights in education, London, Jessica Kingsley.
Key E. (2019), Il secolo del bambino, a cura di Pironi T, Ceccarelli L., Parma, Junior.
Housego, E., & Burns, C. (1994). Are you sitting too comfortably? A critical look at 'circle time'in primary classrooms. English in Education, 28(2), 23-30.
Koczela, A., & Carver, K. (2023). Understanding circle time practices in montessori early childhood settings. Journal of Montessori Research, 9(2).
Korczcak J. (2013), Il diritto del bambino al rispetto, Milano, Luni.
Luciano E. (2014), Il bambino sono io. Forme di partecipazione nelle tessere di un mosaico, in Clark A., Moss P., Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico, Parma, Junior, pp. 5-23.
Luciano E., Savio D. (2024), Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6, Milano, FrancoAngeli.
Montà C. (2021), The meanings of 'child participation' in international and European policies on children('s rights): A content analysis, "European Educational Research Journal, n. 22, pp. 3-19
Montessori, M. (2024). Educazione e pace. Voce in capitolo.
Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 16(2), 209-236.
Zonca P. (2023), Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza "Cultura pedagogica e scenari educativi", vol. 1, n. 2, pp. 132-139. https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-18.
Zucchermaglio C., Saglietti M., Cerantola L. (2021), La partecipazione dei bambini e delle bambine come diritto, processo, pratica e forma. Voci, riflessioni ed esperienze dal campo dell'alternative care, "Fundamental Rights", pp. 1-34.



Udfordringer for demokratisk pædagogik

v. David Altmir (CAT)



At tale om udfordringerne for demokratisk pædagogik med udgangspunkt i foreningen Rosa Sensat giver efter min mening rigtig god mening. Rosa Sensat er en lærerforening med hjemsted i Barcelona, som blev oprettet i 1960'erne med det formål at genvinde principperne for den republikanske pædagogik, som Franco-regimet næsten havde formået at udslette.

Marta Mata og seks andre personer grundlagde foreningen. Et af de initiativer, de udviklede, var sommerskolerne, som har været organiseret siden 1966 og stadig fungerer som et sted for faglig udvikling for lærere, der ønsker at udvikle sig gennem udveksling af erfaringer.
Det var en tid med en usædvanlig vitalitet, hvor de mænd og kvinder, der arbejdede i skolen og var optaget af at lære at opbygge en demokratisk skole, udviklede sig gennem relationer til andre. Kultur og dialog med mennesker og erfaringer fra hele Europa og verden var blandt de tilgange, der hjalp dem på vej.

I 1977 kom Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci, Loris Malaguzzi og Gianni Rodari til Barcelona! I kan forestille jer, hvor vigtigt det var at møde disse personer i den politiske og sociale sammenhæng, som afslutningen på et diktatur udgjorde! Denne dialog mellem Catalonien og resten af verden har været en af modgiftene mod de udfordringer, vi stod over for dengang, og som vi stadig står over for.

Udfordringerne for demokratisk pædagogik.
Med disse refleksioner ønsker vi at udfolde de udfordringer, som vi mener, at vi i øjeblikket må tage i betragtning for at tilrettelægge en strategi, der kan skabe offentlig pædagogik og uddannelse af høj kvalitet for de mindste børn. For vores skoler hører til et sted, men først og fremmest til en tid. Og fordi vi lever i den samme tid, går disse udfordringer på tværs: De er fælles udfordringer.

Vi vil forsøge at møde hver af disse udfordringer med et håbefuldt modspil. Det er en måde at slå fast på, at vi som lærere og pædagoger må være opmærksomme på det, der sker i vores omgivelser og i vores tid, så vi kan reagere praktisk og konkret i vores skoler og institutioner. Det må være vores måde at handle politisk på: at reagere konkret på disse udfordringer og finde muligheder for handling i organiseringen af vores skoler og institutioner.

Første udfordring
— Globaliseringstankens sammenbrud
Globalisering er en proces, hvor et politisk, økonomisk, socialt eller kulturelt fænomen bliver universelt. Vi kunne sige, at globalisering er den måde, vores art har organiseret sig på, først inden for rammerne af den industrielle revolution og siden den videnskabelige og teknologiske revolution. Denne proces har gjort det muligt at forbinde steder og sætte tempoet op. Det er i denne sammenhæng, at alt i menneskets historie er blevet bragt sammen og er vokset eksponentielt.
Det har medført en række forandringer baseret på menneskers mobilitet og på tilgængeligheden af materialer og produkter til fælles brug.
Med globaliseringen er menneskeheden blevet forbundet i et hidtil uset omfang. Det har skabt en proces, hvor menneskelivets mangfoldighed ensrettes, og har bidraget til, at befolkningernes sociale og kulturelle forskellighed forsvinder.

Det er tydeligt, at hvis vi fortsætter med at følge den nuværende tendens, hvor varer har større frihed end mennesker, fører det os mod katastrofen. Det er lige så tydeligt, at vi står over for en omvæltning i vores udvikling, som skaber åbenlyse menneskelige tragedier, såsom migranternes. Mange af dem er børn – lad os ikke glemme det – som ender med at dø i vores Middelhav, mens de søger et bedre liv.

Hvilken håbefuld handling skal vi skabe i skolens og institutionens hverdag for at svare på denne udfordring? Planetarisering: at menneskeliggøre denne globale sammenhæng og give forskelligheder værdi og synlighed.
At stå på børnenes og menneskehedens side får os til at protestere og bekæmpe denne globalisering, som skaber så megen uretfærdighed og ensartethed.
Livet på planeten har netop været baseret på biodiversitet og på evnen til at udvikle forskellige svar på behovet for tilpasning. Det er den vej, vi straks må slå ind på.

Mennesker kan ikke indgå i en globaliserende strategi, der går imod menneskeheden. En strategi, som på længere sigt kan medføre lidelse og fattigdom for vores art.
I øjeblikket accelererer de beslutningsprocesser, der modarbejder balancen i Jordens system, stadig mere.
Politisering bliver globaliseringens modsætning: Mennesker samarbejder og koordinerer deres indsats for at forbedre den sociale og økologiske balance.



Sommerskole i Rosa Sensat

Det bør ikke ske gennem hierarkier og strukturer, der beslutter på andres vegne. Vi bør derimod løse det gennem samarbejde og konsensus mellem arterne. Det handler helt klart om at gøre tingene på en anden måde: mere menneskeligt.
Det er det, vi skal skabe i vores hverdag: sammenhænge, hvor det forskellige værdsættes, og hvor vi stimulerer koordinering og samarbejde, både mellem voksne og mellem børn.

Anden udfordring
— Overdreven individualisme og fremvæksten af yderligtgående højreorienterede ideer
Balancen mellem den imødekommenhed, skolen skal vise hvert enkelt barn, og den, den har pligt til at vise de grupper, barnet indgår i, er en af de vanskeligste og mest spændende udfordringer at løse.

Skolen danner og underviser børn, det er sandt, men den danner og underviser børn, der vokser og lærer i relation til deres jævnaldrende. Skolen tager derfor imod både børn og grupper. Den planlægger og organiserer sine pædagogiske strategier med denne dobbelte dimension for øje. Den voksne, der arbejder i skolen, mærker, ser og oplever det dagligt som en udfordring: at finde den rette balance mellem at tage imod det enkelte menneske og samtidig udvikle en forestilling om det fælles bedste.

Når vi analyserer samspilsprocesser, kan der opstå en modsætning mellem individualisme og kollektivisme. Denne situation frembringer en modsigelse mellem fællesskab og individualitet. I individualismen trækker individet sig frivilligt tilbage fra samfundet og forestiller sig en virkelighed, hvor kun individet selv kan påvirke sig selv. Dermed tilsidesættes menneskets sociale dimension som den drivkraft, der strukturerer vores art. Når dette individualistiske perspektiv overdrives, bliver det en af spirerne til fremvæksten af yderligtgåen-

de højreorienterede ideer, som sætter personlige interesser over fælles interesser.

Hvilken håbefuld handling skal vi skabe i skolens og institutionens hverdag for at svare på denne udfordring? Kollektiv individualitet.



At barnets identitet ikke mister gruppen af syne.
Der er opdagelser, læring og ideer, som opstår i legende arbejdsprocesser eller undersøgende aktiviteter gennem samtaler, tegninger eller fælles konstruktioner, og som vanskeligt kan tilskrives et enkelt barn. På den måde skaber skolen det, vi kunne kalde kollektiv viden eller en fælles kultur, som ender med at blive en del af hvert enkelt barns egen arv i gruppen.
Det er meget vigtigt at synliggøre denne fælles kultur for børnene selv, for os lærere og pædagoger, men også for familierne.

Denne dimension skaber solidaritet og medansvar blandt børnene. Don Milani, læreren fra Barbiana, forklarede det sådan:
Andres problem er mit problem. At komme ud af det sammen er politik; at komme ud af det alene er egoisme. (Milani, 2014)
Det er et meget vigtigt budskab om medborgerskab og demokrati, som også skal leves i de små børns skole og institution.

For os lærere og pædagoger hjælper dette budskab os med at forstå forskellen mellem en samling individer, som vi kunne kalde en gruppe, og en samling individer, som arbejder og lærer sammen, og som dermed udgør et hold, et team. Det er mere end en nuance. Det er en måde at forstå skolens rolle i dannelsen af individuelle og kollektive identiteter på.

I den forstand er budskabet også øjenåbnende for familierne, fordi det hjælper dem til at gå fra at være forældre til et barn til at føle sig som medlemmer af en gruppe. Det hjælper dem også til at forstå, at både deres sønner og døtre og de selv opdrager og bliver opdraget i dette samspil mellem individuelle og kollektive identiteter.

I en tid, hvor individualismens værdier risikerer at komme før det fælles bedste, er det vigtigt, at skolen finder måder at stille alle os, der har vores liv i den – børn, lærere, pædagoger og familier – over for dette fælles ansvar.

Tredje udfordring — Vi kan ikke frigøre os fra mandschauvinismen
En stor del af de ideer, jeg præsenterer i dag, har jeg fundet i arbejdet hos Eudald Carbonell, catalansk palæontolog og universitetsprofessor. Et af hans forskningsarbejder hedder Kønsarkæologi og handler om kvindens rolle i evolutionen.

Nu hvor vi lærere og pædagoger mangler forbilleder, og vores Loris Malaguzzi og vores Enzo Catarsi har forladt os, mener jeg, at det er meget inspirerende at søge ideer og referencepunkter på andre områder, især inden for palæontologien, og rette vores opmærksomhed mod dette perspektiv.

Professor Carbonell fortæller, at videnskabelige analyser af befolkningerne i Amerika i pleistocæn har frembragt overraskende data. Disse undersøgelser har vist, at grave med gravgaver (aixovar) indeholder våben og redskaber hos både mænd og kvinder uden forskel.
På baggrund af disse data er det vanskeligt at udlede den kønsbestemte arbejdsdeling, som man hidtil har argumenteret for.
Billedet af kvinden, som tager sig af de små i hulen, mens mændene drager på jagt og i krig, er nu en anakronisme.

Vi lever i en verden, hvor patriarkatets grundstruktur og dermed mandens sociale dominans har været fremherskende og bestemmende gennem en stor del af vores historie, både den ældre og den nyere. Desværre er denne skævhed fortsat helt frem til i dag og udgør en strukturel anakronisme i de sociale relationer og produktionssystemer hos alle menneskelige befolkninger på kontinenterne.

Hvordan kan det være, at kvindernes rolle som omsorgsgivere, opdragere og formidlere af socialt liv – hvor deres tilstedeværelse er sikret og tydelig – ikke modsvares af en tilsvarende strategisk rolle i de samfundsmæssige beslutninger, som klart domineres af mænd?

Hvilken håbefuld handling skal vi skabe i skolens og institutionens hverdag for at svare på denne udfordring? At feminisere planeten.
Det synes klart, at uddannelsesområdet, hvor ideen om fælles undervisning og opdragelse af begge køn så ud til at kunne løse denne skævhed, ikke har givet et svar på problemet.
Vi må gøre alt, hvad vi kan, for at skabe en reel menneskelig samordning mellem mænd og kvinder.

Integration mellem kønnene bør være et af vores nye mål. Denne integration må frigøres fra alle de stereotyper, som vi har set også præger studiet af vores oprindelse som art, og som strækker sig helt ind i vores daglige virkelighed. Desuden er det vigtigt at tage imod den mangfoldighed, som også beriger udviklingen af nye kønsidentiteter, der bryder med den todelte opfattelse af menneskets køn.
Ved at feminisere planeten vil vi således give alle mennesker lige muligheder for at skabe en ny og øjenåbnende virkelighed, som endnu ikke findes.
Ved at feminisere arten menneskeliggør vi planeten.

Fjerde udfordring
— Risikoen for at opgive pædagogikken ved at tillægge ideer fra eksempelvis neurovidenskaben overdreven legitimitet.
Der er en anden risiko, vi må forholde os til.
Den hænger tæt sammen med den voksende tendens til at betragte forandring og omstilling som næsten ubetinget positive værdier. Denne tendens kan blive en vej, ad hvilken meget tvivlsomme ideologier kommer ind i skolerne, og vi mister de pædagogiske referencepunkter af syne, som er nødvendige for at skabe meningsfulde forandringer og omstillinger, der kan give personalegrupper og skoler den dynamik, de behøver for at leve i denne hektiske tid.

I denne sammenhæng giver det al mulig mening at genfinde de faglige forbilleder, som i øjeblikket er glemt – måske vil nogle mene, at det er påfaldende, at de er blevet glemt.
I det 20. århundrede var psykologerne de mest indflydelsesrige personer i skolens udvikling: Piaget, Vygotsky, Bruner … Deres ideer har været et fyrtårn for mange af os, der arbejder med de mindste børn, og deres refleksioner og forskning har altid været et frugtbart udgangspunkt for at understøtte forandringer og omstillinger med henblik på at skabe en skole, der viser større respekt for alle børns identitet.

Nu hvor vi for alvor er trådt ind i det 21. århundrede, synes denne plads at være overladt til sociologer og neuroforskere. Disse to videnskaber indtager en meget vigtig position i frontlinjen af nutidens uddannelsesspørgsmål. Sociologiske undersøgelser bruges som argument for strategier, der opbygger pædagogiske netværk og alliancer mellem institutioner, som beskæftiger sig med børn, unge eller voksnes uddannelse.

Neurovidenskabelige undersøgelser kaster lys over de pædagogiske forandringer, som udråbes fra innovationens vagttårne her hos os.
To ting ved dette fanger min opmærksomhed: På den ene side fraværet af pædagogiske referencepunkter og på den anden side behovet for at underbygge forståelsen af den aktuelle undervisning med »beviselige« videnskabelige discipliner, som bygger på grundige og objektive undersøgelser. Der er en besættelse af at gøre analysen objektiv og sætte den før den subjektive vurdering, før meningen … men derefter sker der en bemærkelsesværdig vending, hvor disse videnskaber omdannes til begrundelser, ofte i den frie markedsøkonomis og et liberalt – eller neoliberalt, som det nu kaldes – samfunds tjeneste.

Jeg vil gerne understrege, at problemet efter min mening ikke er sociologerne eller neuroforskerne. Problemet er den brug, man gør af deres refleksioner, undersøgelser og forskning. Da vi talte med Philippe Meirieu om dette emne i juni sidste år, sagde han til os: »Det sker også i Frankrig. Venstrefløjen bruger de sociologiske undersøgelser, og højrefløjen bruger neuroforskerne!« Interessant!

Hvilken håbefuld handling skal vi skabe i skolens og institutionens hverdag for at svare på denne udfordring? At genvinde

de værdier, der former de pædagogiske projekter, for at stimulere udviklingen af begreber som solidaritet.
Jeg mener, at vi lærere og pædagoger må være opmærksomme i denne tid. Vi må kunne holde fast i, at vi ikke tager nogen påstand eller noget argument for givet, hvis vi ser, at der bag det ikke ligger en forestilling om et demokratisk samfund og en skole, der frigør mennesker.
Det, jeg derfor anser for afgørende, er at fordybe denne tanke om et stærkt engagement i børns og unges ret til at danne deres egen vurdering og opbygge deres eget verdenssyn. De skal gøre det som skabere og opbyggere af nye ideer, ny viden og nye syn på den verden, de lever i, frem for som forbrugere af information, hvad enten den består af viden eller nyheder.
For kun hvis vi sikrer deres ret til at udvikle viden og holdninger, sikrer vi deres ret til at kunne forandre den verden, som vi overhovedet ikke har formået at forandre.

Derfor vil jeg sige i dag: Lad os engagere os og fylde den pædagogiske etik med klare budskaber, så vi undgår goldheden i en refleksion, der kun beskæftiger sig med den tekniske side af vores profession.
Vi har pligt til med fasthed at forsvare håbet om at kunne forandre verden gennem det stærke redskab til at bygge og skabe, som pædagogik og uddannelse er.
Man kan pege på andre udfordringer, men dem lader vi ligge til en anden gang.

Som afslutning foreslår jeg nu, at vi læser en række billedtekster skrevet af den catalanske filosof Marina Garcés. Hun afslutter sin bog Escola d'aprenents – De lærendes skole – med at gengive de tekster, hun skrev til en udstilling i Barcelona i 2017 sammen med eleverne fra tegne- og kunstskolen Massana, som ligger bag markedet La Boqueria. (se næste side)

DAVID ALTIMIR SANS

Har siden 2008 arbejdet som pædagog på førskoletrinnet i den offentlige skole-institutions struktur. Arbejder i øjeblikket på landsbyskolen Heurom i Perafita.

Han har desuden arbejdet på forskellige skoler i Catalonien, blandt andet Les Pinediques i Taradell, El Roure Gros i Santa Eulàlia de Riuprimer og skolen Garbí i Esplugues del Llobregat. Tidligere var han i ti år lærer og leder på skolen Bressola Sant Galdric i Perpignan i Nordcatalonien. Forinden samarbejdede han i fire år med det pædagogiske miljø i Reggio Emilia, både i selve byen og andre steder i Europa.

Han er tilknyttet lærerforeningen Rosa Sensat, hvor han i fem år har varetaget opgaver i ledelsen. Han har været medlem af tidsskriftet IN-FÀN-CI-A's redaktionelle ledelse og har skrevet adskillige artikler til tidsskriftet. I tilknytning hertil har han også udgivet bogen Com escoltar els infants? (Hvordan lytter vi til børnene?) samt L'escola dels infants. Construir i documentar l'educació infantil (Børnenes skole. At udvikle og dokumentere småbørnspædagogikken), som han har skrevet sammen med Maite Pujol. Han er i dag medlem af redaktionsrådet for IN-FÀN-CI-A og indgår desuden i redaktionen for tidsskriftet Children in Europe Today (CIET), som udkommer på seks sprog.

Han skriver også debatklummer i dagbladet Aras tillæg Criatures.

https://www.ara.cat/firmes/david-altimiri/

david.altimir.sans@gmail.com

FRA UDSTILLINGEN

I VIL IKKE VIDE.
DET ER EN AFSLUTNING, SOM VIL FASTHOLDE, AT BØRN, NÅR DE MØDER MODGANG, ALTID FORMÅR AT SENDE BUDSKABER FULDE AF OPTIMISME GENNEM OVERSKRIDELSE AF GRÆNSER, HÅB, LEG – KORT SAGT GENNEM LIVSGLÆDE. DET ER OP TIL OS VOKSNE AT KUNNE LÆSE OG GRIBE DISSE BUDSKABER FOR AT FORSØGE AT EFTERLADE DEM EN BEDRE VERDEN AT LEVE I.

VI VIL IKKE VIDE DET, MAN SKAL VIDE.
HELLER IKKE VÆRE FREMRAGENDE, KOMPETENTE, FØJELIGE ELLER LYDIGE.

DET, VI IKKE VED, INTERESSERER OS MERE END DEN VIDEN, VI HAR. DERFOR GIVER VI PLADS TIL LÆRERNE, ÆGTE MÆND OG KVINDER, SOM FÅR OS TIL OG LADER OS TÆNKE, SOM FÅR OS TIL OG LADER OS LEVE, SOM FÅR OS TIL OG LADER OS SKABE. DISSE GAMLE LÆRERE TIL STADIG NYE PROBLEMER.

DER FINDES INGEN LÆRENDE UDEN LÆRERE OG INGEN LÆRERE, SOM IKKE ALTID OG IGEN ER LÆRENDE.

VI VIL FORME DEN VIDEN, DER BEKÆMPER UNDERTRYKKELSEN I VORES VERDEN. FOR VI VED ALDRIG NOK, HVIS DET, VI ØNSKER, ER AT SKABE EN BEDRE VERDEN. OG MAN VED ALDRIG ALT, HVIS DET, DER DRIVER OS, ER ØNSKET OM ALDRIG AT HOLDE OP MED AT FORSØGE.

DEN HAR HELLER INGEN GRÆNSER BESTEMT AF SPROG, RACE, KØN ELLER OPRINDELSE: VIDEN VÆVER VERDENS SAMMENHÆNGENDE MANGFOLDIGHED SAMMEN OG INDDRAGER HÆNDER, MATERIALER, ORD, MØNSTRE OG HORISONTER.

FOR VI BÆRER KRAFTEN I DETTE VORES ØNSKE OG RIGDOMMEN I DENNE MANGFOLDIGHED AF VERDENER MED OS. VORES STEMME ER DE LÆRENDES STEMME, STEMMEN HOS DEM, FOR HVEM DET AT LÆRE IKKE ER EN OVERGANG … MEN EN VEDVARENDE FORM FOR ENGAGEMENT.

Et miljø hvor børn kan leve som medborgere - demokrati i hverdagens detaljer



Penny Ritscher (ITA)

Demokrati er et stort tema, som vedrører hele dagen i daginstitutionen: også de tilsyneladende mindre betydningsfulde situationer og de »små« detaljer i hverdagslivet.
Jeg vil indlede disse refleksioner med et konkret eksempel: et mellemmåltid midt på formiddagen.

Der er 19 børn, som alle sidder omkring ét stort bord sammensat af flere små borde. Der er fire voksne: to pædagoger, en medhjælper og en praktikant. De står derimod bag børnene, klar til at hjælpe. De taler højt med hinanden. En pædagog hælder vand fra en stor flaske i alles glas. Medhjælperen deler kiks ud. Hun går rundt om bordet, rækker armen frem bag hvert barn og lægger en kiks foran det. »Hvem vil have en kiks mere?« spørger medhjælperen med høj stemme. »Mig!« »Mig!« svarer mange. Medhjælperen tager endnu en runde om bordet. Det tager tid at nå rundt til alle, og man må vente.

En stor gruppe siddende børn og voksne, der står op og taler højt med hinanden, mens de fordeler vand og kiks. Kun lidt samspil børnene imellem og kun lidt samtale mellem voksne og børn. Situationen minder om gamle fotografier fra tidligere tiders forsorgsinstitutioner for småbørn. Heldigvis har daginstitutionernes pædagogiske praksis nu ændret sig i store dele af dagen. Der er atelierer for små grupper, og børnene er aktive og selvstændige i deres leg. Hvordan kan man forklare denne uoverensstemmelse mellem et mellemmåltid og et atelier? Og hvad har demokrati med det at gøre?

En lang historie

Daginstitutionerne har en lang historie. Lad os kort gennemgå den, for den hjælper os med at forstå visse vaner, som stadig lever videre i dag. I årtier, fra 1925 til 1975, blev de offentlige daginstitutioner i Italien drevet af O.N.M.I. (Opera Nazionale per Maternità e Infanzia), en organisation med tilknytning til sundhedsvæsenet. Der var udbredt fattigdom i samfundet. Organisationen ydede først og fremmest hjælp til fattige familier, ugifte mødre og kvinder, som arbejdede hele dagen og ikke kunne tage sig af deres børn.

En tidligere pædagog fortæller om forholdene, da hun som ung begyndte at arbejde:
Nogle børn ankom om morgenen stadig med nattens snavs på kroppen, fordi der ikke var rindende vand derhjemme. Børnene måtte klædes af, vaskes og have institutionens tøj på, mens deres eget tøj blev sendt til institutionens vaskeri. Når familierne om aftenen kom for at hente deres barn, var det mæt, udhvilet, rent og påklædt, og det var også regelmæssigt blevet tilset af børnelægen. Det var ikke så lidt. Men det var ikke et tilbud til børn som medborgere.

O.N.M.I. blev nedlagt i 1975. I 1971 blev vuggestuerne officielt anerkendt som en del af uddannelsessystemet. I denne overgang var der dog i praksis en uklarhed. Hvad består forskellen mellem en forsorgsinstitution og en pædagogisk institution i? Hvad betyder »pædagogisk«? I praksis bestod det nye først og fremmest i at indføre en ny situation i dagens forløb: et atelier eller værksted, en aktivitet planlagt på forhånd, en tilrettelagt oplevelse eller et forløb af oplevelser. Atelieret havde prestige. Dagens mange andre situationer, de såkaldte »rutiner« – den daglige omsorg for kroppen – fik kun lidt opmærksomhed. De blev betragtet som nødvendige, men kulturelt betydningsløse stunder.



Heldigvis er rutinerne gennem de seneste årtier blevet tillagt ny værdi, især de mest tydelige: frokosten, søvnen og toiletbesøgene. I dag betragtes den kropslige omsorg generelt som stunder fulde af mening, relationer, følelser, opdagelser, praktiske færdigheder, kompetencer i stadig udvikling, selvstændighed og selvværd: »Jeg kan selv!« Det er situationer, som skal varetages med faglig opmærksomhed.

Ovenfor beskrev vi et mellemmåltid midt på formiddagen. Det varer kun kort og udgør en ganske lille del af dagen. Er det værd at reflektere over så kort en situation? Ja. For den rummer altid en bestemt pædagogisk tilgang. Den beskrevne episode viderefører tidligere tiders forsorgstilgang. Det er værd at analysere situationen, blive bevidst om den og forsøge at finde praktiske greb, så også denne korte stund giver mulighed for at udfolde medborgerskab.

Alle har en stemme

Vi taler om det sammen i personalegruppen. Jeg foreslår en anden praktisk organisering. Vi beslutter at dele det store bord op i fire små borde. Børnene fordeles i fire mindre grupper med hvert sit bord. De voksne står ikke længere op – »som en vagtpost«, siger en pædagog og ler ad sig selv. De sætter sig, én voksen ved hvert bord. På bordet står en tallerken med kiks, frugt eller noget andet. Når den voksne sidder ansigt til ansigt med nogle få børn, kan hun række tallerkenen til hver enkelt i stedet for at dele kiksene ud ovenfra. Den store vandflaske erstattes af kvartliterskander, to ved hvert bord. Børnene vil efterhånden lære selv at hælde vand op. Omkring de små borde opstår en mere nær atmosfære. Man kan samtale, mens man spiser. Der er ingen grund til at hæve stemmen. Når man er få sammen, har alle en stemme og kan fortælle og blive lyttet til. Mirco siger til pædagogen: »Ved du godt, at jeg har en lille hund?« »Ja, det ved jeg godt. Det fortalte din mor mig i morges. Hvordan er den lille hund så?« »Den slikker mig på hånden. Og den slikker mig også i ansigtet!« (Foto 1 og 2 med tilhørende billedtekster).

I daginstitutioner for de yngste børn giver det ikke megen mening at forsøge at indføre demokratiets formelle sider: forsamlinger, råd, afstemninger, repræsentation osv. Det er praksisser, som små børn har svært ved at forstå. Lad os i stedet betragte demokrati som en måde at være sammen på. Lad os forsøge at skabe et miljø, hvor børnene kan leve som medborgere og deltage i gruppens liv som ansvarlige hovedpersoner. Et miljø med møbler og genstande i børnehøjde, som understøtter selvstændighed. »Hjælp mig til at gøre det selv« er det montessoriske motto. Selv og også sammen med andre. Altså et miljø, hvor børnene aktivt kan være med til at forme deres fælles liv.



Rutinerne kan rumme en hel skat af værdifulde handlinger, der udtrykker medborgerskab. Selv meget små børn kan bidrage til gruppens liv, og det er en kilde til stolthed for dem at kunne »hjælpe«. Efter mellemmåltidet kan et barn, som endnu ikke kan gå, for eksempel stable de brugte glas på

bordet. Hvis der er blevet brugt papirservietter, kan et barn, som lige er begyndt at gå, bære dem hen til affaldsspanden. Toårige børn kan bære den tomme kande fra bordet hen til rullebordet.

Efterhånden som børnene bliver større, kan de påtage sig stadig mere ansvar. Som treårige kan de gå hen til vandhanen, fylde kanden og tage den med tilbage til bordet, selv om der måske efterlades nogle dråber undervejs – en »Tommeliden-effekt«. Som fireårige kan de have en større vandkande på bordet, en halv liter i stedet for en kvart.

Dagen i daginstitutionen er lang, og i dens folder gemmer der sig mange små rutiner, som vi kan se på med nye øjne ud fra et medborgerskabsperspektiv. Lad os gennemgå dagen igen og dvæle ved hver situation, også den mest flygtige. Lad os efterhånden finde praktiske greb, som giver børnene mulighed for at være aktive og ansvarlige medborgere.

For eksempel
Dørklokkens højde. Når et barn ankommer til institutionen om morgenen, kan det så selv ringe på? Eller sidder dørklokken for højt, så den voksne må ringe på eller løfte barnet op, for at det kan nå? Lad os placere dørklokken lavt, så børnene selv kan ringe på. Det er, som om de siger: »Det er mig. Jeg er kommet. Vil du åbne for mig?« Hvis det er for vanskeligt at flytte dørklokken ned, kan vi i afleveringstiden stille en lille bænk eller trappestige ved siden af, som børnene kan træde op på.

Dørmåtten.
Vi beder alle, store som små, om at tørre skoene på dørmåtten, før de går ind i bygningen. Det er en vane, der udtrykker omsorg for det miljø, hvor man er sammen.
Dagens menu.
Det er obligatorisk at hænge menuen op nær indgangen. Den hænger som regel i voksenhøjde og er skrevet med tekst. Der kan også være en udgave af menuen, som børnene selv kan orientere sig i. Det er trods alt dem, den først og fremmest vedrører. En menu med fotografier af dagens retter, placeret i børnehøjde og opdateret tidligt hver morgen, måske sammen med de første børn, der kommer.

Navneopråb. Det er en administrativ praksis, som ofte indgår blandt morgenens »ritualer«. Alle taler sammen om, hvem der er der, og hvem der ikke er der. I virkeligheden bliver det mange gange et udmattende ritual, og børnene mister koncentrationen og bliver urolige. Man forventer faktisk, at de venter længere, end det er rimeligt i forhold til deres alder. Et alternativ kan være at stille en opslagstavle frem sammen med en kurv med et fotografi af hvert barn. Efterhånden som børnene ankommer om morgenen, sætter hver enkelt sit eget fotografi op på tavlen. Fotografierne, der bliver tilbage i kurven, viser de få børn, som er fraværende. Man kan tale kort om dem, der ikke er der: »Susanna har feber. Det er influenzasæson. Du har også haft influenza, Antonio, ikke?« »Og far var også syg. Og min lillesøster også.«

Listen med eksempler kunne fortsætte og fortsætte. Det væsentlige er at anerkende hverdagslivet som en mulighed for at udfolde medborgerskab. Selv de allermindste handlinger, som at ringe på dørklokken, har betydning for medborgerskabet. Ingen situation er banal; hvert øjeblik fortjener omtanke. Det er vores opgave at organisere de praktiske detaljer, så børnene kan være aktive, selvstændige og ansvarlige: små medborgere, som vokser.





Billedtekster
1. Et »mellemmåltidsatelier«, tilrettelagt med blik for både praktiske og æstetiske detaljer. En lille gruppe børn, usædvanligt lille, fordi mange børn var fraværende på grund af sygdom. En stofdug. Midt på bordet en tallerken med tvebakker. En lille mælkekande, som er nem at håndtere.

Porcelænsservice, robust som på en restaurant. Til hvert barn en lille skål med marmelade til at smøre på. Og en dessertkniv, lille og uden takker eller spids.
2. Når man smører marmeladen på, må man koncentrere sig, ellers knækker tvebakken.
3. Dørklokken sidder i børnehøjde. Barnet kan selv ringe på uden at blive løftet op af den voksne, som følger det.
4. Man vænner sig til at tørre skoene på dørmåtten, inden man går ind i bygningen. Det er en handling, der udtrykker respekt for det miljø, hvor man er sammen, og for den, som gør det rent.
5. En menu med fotografier af dagens retter kan børnene også selv orientere sig i.
Tak for fotografierne
Foto 1, 2 og 4: Vuggestuen Nido Bosco dei folletti, Quarrata Kommune (PT).
Foto 3: Vuggestuen Nido Marameo, Piombino Kommune (LI).
Foto 5: Scuola Margherita Fasolo, Firenze.

Biografi
Penny Ritscher er pædagogisk fagperson, nu pensioneret, men stadig med en stor interesse for pædagogik. Hun har især beskæftiget sig med udepædagogik og hverdagens pædagogik. Gennem årtier har hun samarbejdet med lokale myndigheder om uddannelse og koordinering af det pædagogiske personale. Ud over utallige artikler har hun udgivet Coccole musicali (1994); Cosa faremo da piccoli? (2000); Il giardino dei segreti (2002); Slow school (2011), som er oversat til catalansk, spansk og tysk; »La vita quotidiana al nido« og »L'educazione all'aperto« (2020) i L'educazione al nido, redigeret af A. Galardini; »I bambini pensano durante le routine« (2025) i Dentro i pensieri dei bambini, redigeret af G. Staccioli.

Litteratur
Dewey, J., »Il mio credo pedagogico« i Antologia di scritti sull'educazione, Borghi, L. (1961), oprindeligt udgivet på engelsk i 1897.
Goldschmied, E., Jackson, S., Persone da zero a tre anni (1996).
Honegger, G., Da solo, io! (2018).
Film
»A tavola si cresce« (engelsk titel: »Growing at lunchtime«), tilgængelig på YouTube. Produceret af Fondazione Sistema Toscana, Mediateca Regionale; Firenze Kommune; Associazione Klax (Berlin).

Sammen med børnene skaber vi bedre fremtider

Refleksioner over pædagogik og barndom i en tid med forandringer

Américo Peças (PT)



»(…) Hvor du end går hen i din drøm
vil jeg gå med dig.
Du gyldne barn, jeg er din ven (…)«
José Afonso (1962)

1 Jeg forestiller mig, at mange af os har haft det privilegium at gå en tur hånd i hånd med et lille barn. På denne åbne og nærværende vandring, hvor vejen – med inspiration fra digteren António Machados ord (1912) – bliver til undervejs for både os og barnet, kan vi mærke glæden ved at være ledsagere på en berigende tur. En tur gennemvævet af spørgsmål, som vi selv har glemt, og fyldt med forundring hos den, der er helt til stede med øjne, ører, hjerte og sind, sådan som kun børn kan være det.

At gå en tur med et barn er at bevæge sig ind i verdens og erkendelsens morgengry, hvor alt er friskt, nyt og intenst. Det er at genbesøge steder og opdage andre vinkler, andre tegn og andre vidnesbyrd. Det er også at opdage børnene som dem, der for alvor sætter gang i en proces, hvor vi giver slip på de mange visheder og fordomme, der sløver vores sind og vikler vores liv ind. Når jeg fremkalder denne enkle, men intense erfaring med at gå en tur med et barn, er det for at forankre refleksionen i tre analytiske akser, som tilsammen udgør en ny forståelse af barndommen og af den lærende.

Den første akse er kommunikation og sprog. Som Vygotskij (1984) understreger: »Sproget er en skabende aktivitet, som er med til at konstituere erkendelsen, og derfor er det forandrende.« Denne betydning og grundlæggende kraft i sproget er på tragisk vis fraværende i kommunikationspraksis i mange familier og i mange pædagogiske forløb. Vi lærer i et netværk af dialoger. Vi lærer ved at lytte til den anden. Vi lærer ved at udtrykke os over for andre. Vi vokser gennem undersøgende nysgerrighed og kommer videre ved at stille spørgsmål.
Og i barndommen har stemmerne, spørgsmålene og forundringen brug for det frugtbare møde med gaden, kulturen, menneskerne, stederne, solen, jorden og dyrene.

De snævre verdensbilleder, formalismen og de indadrettede livsforløb, som mange børn er underlagt i deres hverdag, forarmer deres sind, forsinker deres forståelse af verden og nægter dem muligheden for at handle i den.

Samtalerne bliver på det pragmatiske niveau: den flygtige kommentar, udbruddet, de skabelonprægede ord. Den rige, virkelighedsskabende tale, ordet, der er svangert med liv og altid kræver nye og mere intense tilhørsforhold, bliver i dag stadig mere udskudt og kneblet. Snak, ordstrømme, selvoptagethed og det tæmmede ord berøver hvert øjeblik barnet den livskraftige trang til at kommunikere autentisk og alvorligt. Jerome Bruner (2001) lærer os, at meningsskabelse indebærer situerede møder med verden.

Det er denne dimension af situeret kultur og engageret meningsskabelse, som sikrer, at betydninger kan forhandles og i sidste ende kommunikeres. At erkende og at kommunikere er af natur indbyrdes afhængige og uadskillelige.
At omtale og anerkende barnet som lærende er også at afvise de reducerende og sentimentale fortolkninger, der fortsat fastholder et infantiliserende, barnecentreret, romantisk og falsk beskyttende syn på børn. At lære er en meget alvorlig sag. Det kræver en indsats, men er samtidig dybt engagerende og derfor i sig selv legende. Og vi ved, at erkendelse kræver intentionalitet, og at den altid og udelukkende opbygges socialt gennem de livsvigtige processer, hvor vi knytter bånd og skaber mening.

Erkendelse beskrives ligefrem som en »ændring i deltagelsen i sociale praksisser« (Lave & Wenger, 1991), hvor man bevæger sig fra »perifer deltagelse« til »fuld deltagelse« (Rogoff, 1990). Den anden akse er medmennesket. Som Jorge do Ó (2018) fremhæver, er kulturer omkring barndommen stadig overvejende præget af påtvungne paternalistiske tilgange. Børns stemmer underkendes, og som følge heraf fratages de muligheden for at handle i de sammenhænge, de hører til i.

Opdagelsen af barndommen som en biologisk, psykisk og social helhed, der viser børn som kompetente medborgere, og de erkendelsesmæssige og politiske konsekvenser af denne viden udgør imidlertid et af vor tids mest grundlæggende og udfordrende fremskridt.
Fremkomsten af et nyt paradigme for »det at være barn« kræver nye holdninger og andre forståelser af praksis. At bevæge os væk fra »det opfundne barn« og ind i »mødet ansigt til ansigt med barnet, som det er«, definerer det pædagogiske mødes grundlæggende karakter. Et møde i frugtbar dialog, båret af anerkendelsen af børn som vores medmennesker med fuldt potentiale til at være og forstå, i en gradvis proces, hvor vi bliver beslægtede og opdager det, vi har til fælles.

Kun inden for denne mødeetik, som forudsætter ubetinget respekt for barnet, anerkendelse af dets egenart og dets potentiale for at erkende verden i et berigende forhold til andre, kan den lytten opstå, som forandrer den pædagogiske relations karakter.
At lytte til et barn er noget meget alvorligt og krævende, men også meget rigt, udfordrende og grundlæggende. Både for barnet og for den, der kan lytte. Dette pædagogiske møde, båret af aktiv lytten, respekt og kærlig omsorg, åbner dørene til alle muligheder.

Et samfund, som ikke lytter til sine børn, er et samfund, der er ved at øve sig i autoritarisme. I et centralt værk om etnografisk forskning med børn (Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel, 2003) besvarer forfatterne spørgsmålet »Hvorfor lytte til børn?« således: »For at opdage mere. Hele tiden opdage mere, for hvis vi ikke gør det, vil nogen ende med at finde på noget. Faktisk er nogen sandsynligvis allerede begyndt at finde på noget, og det, der bliver opfundet, påvirker børns liv. Det påvirker den måde, børn bliver betragtet på, og de beslutninger, der bliver truffet om dem. Det, der bliver opdaget, udfordrer de dominerende billeder. Det, der bliver opfundet, fastholder dem.« (s. 12).

At lytte til barnet er en forudsætning for en læring, der bygger på demokrati og ligeværd mellem mennesker, fremmer meningsfulde og inkluderende samspil, forpligter sig på at forandre viden og sammenhænge og understøtter skabelsen af personlig og social mening. Peter Moss (2020) går endnu videre, når han betegner dagtilbuddet som »den første erfaring med et offentligt fællesskab« og peger på den reelle og nødvendige mulighed for, at erfaringen med demokratisk medborgerskab grundlægges her.
Den sidste akse er tiden. Kan vi lære at »bebo tiden«, sådan som Heidegger opfordrer os til, uden at tiden fortrænger det gode og meningsfulde liv? I en accelereret, sammenpresset og indskrænket hverdag mister vi og vores børn stadig mere forbindelsen til det autentiske og meningsfulde liv.

Børn lever i stigende grad i »metaverset«, uden kroppe, uden fysisk tilstedeværelse, uden en forbindelse båret af energi, uden organisk sammenhæng.
Den organisering af tiden, som vi gradvist bliver opslugt af, begunstiger ikke det skabende møde mellem voksne og børn – et møde, som kræver nærhed, stabilitet, gensidighed og lydhørhed.
Vi taler om meningsfuld tid, som giver mulighed for tilknytning: tid, som gør det muligt for barnet at opbygge en indre forbindelse til den voksne og støtte sig til den voksne, så det med tillid kan møde livets favntag.

Den prioritering, som ligger i vores organisering af tiden, afslører tydeligt den plads, børnene har – eller ikke har – i vores samfunds- og familieliv. Vores børns liv glider fra os som sand mellem fingrene, og med det

glider den enestående mulighed fra os for gennem dem og sammen med dem at genopdage det væsentlige i det, der betyder noget i livet.

Børns opdragelse og uddannelse kræver og inviterer til »langsom tid«, en tid, som kan defineres ved »muligheden for at eksistere«. Denne anden tid, som ikke er urets tid, skaber et »rum uden for tidens almindelige gang«, der muliggør eksistensen af »det inkluderede tredje« (Nicolescu, B., 2002). Her låner vi en frugtbar hypotese fra kvantefysikken: et rum, hvor hver enkelt kan udfolde sig fuldt ud i et kærligt møde med den anden og med verden.

Det er i denne langsomme tid, »tiden til at dvæle«[1], at det autentiske ord kan folde sig ud. Kun dette ord gør os til dem, vi er. Som António Ramos Rosa (2018) udfordrer os med i sit kendte digt Uma Voz na Pedra: »Jeg er én, der venter på at blive åbnet af et ord.«

[1] »Vagar« – at dvæle og tage sig tid – er det bærende tema i Évoras vindende ansøgning om at blive europæisk kulturhovedstad i 2027.

2 Den grundstruktur for læring, som her træder frem, indgår i fremkomsten af en ny orden, som den teoretiske fysiker David Bohm (1989) kaldte en generativ orden, »der ikke vedrører udviklingens overfladiske aspekter (…) men derimod en mere indre og dybere orden« (s. 201). Denne orden udgør et kreativt sinds væsen og forudsætning.

Denne mere indre og dybere orden kræver det, jeg kalder »en anden økologi og en anden økonomi for læring«. Det finder genklang i UNESCO-rapporten (2021), der formulerer »en ny social kontrakt« for uddannelse. En ny social kontrakt funderet i menneskerettighederne: ikke-diskrimination, social retfærdighed, respekt for livet, respekt for menneskelig værdighed og respekt for kulturel mangfoldighed; pædagogiske forløb båret af en etik præget af omsorg, gensidighed og solidaritet; og anerkendelsen af uddannelse som et fælles gode med henblik på en bæredygtig fremtid.

Denne »anden økologi og anden økonomi for læring« anerkender barnet som politisk subjekt og styrker uddannelsesinstitutionerne som åbne og mangfoldige institutioner, der reelt engagerer sig i at fremme børns, familiers og deres fællesskabers livsvilkår – sammen med børnene, familierne og de fællesskaber, de tilhører.
Lad os også anerkende, at pædagogik ikke er en eksakt videnskab og ikke alene tilhører en gruppe specialister. Den må definere sig som en videnskab med »åben dør«, fordi læringens forløb i stigende grad kalder på alle videnskaber. Kun sådan kan vi med størst mulig præcision og det mest krævende håb forstå det opløftende arbejde med at hjælpe alle børn til at opbygge frugtbare relationer til viden, videnskab og kultur og dermed udvikle et løfterigt og oplyst medborgerskab.

Denne »åbne dør« forudsætter tryghed og et solidt fundament. Den åbne dør er en invitation til dialog, til at den anden træder ind, og til at forstå, at forskellighed beriger os, at viden er fordelt mellem mennesker, og at vi kun med fuld anerkendelse af den andens anderledeshed i fællesskab kan bidrage til at udvikle bedre og klogere mennesker fra den tidligste barndom. Det er afgørende, at pædagoger bliver bevidste om, at faglig kvalitet kun kan udvikles i denne dobbelte dimension af fundament og grænse.

Fundamentet kræver, at man kan tale videnskabeligt om den pædagogiske praksis. Det kalder på, at pædagoger tager forfatterskab på sig: at de udøver deres profession som forfattere og ikke blot som dem, der anvender andres ideer og følger andres ordrer. De er forfattere, fordi de taler, går i dialog, tænker, skriver og kommunikerer og dermed udvikler professionen.

Grænsen handler om, at de anerkender den grundlæggende anderledeshed, som fagligheden er indskrevet i, og som altid kalder på andre perspektiver, andre former for viden og en stor verden. Det handler om at forstå, at det at være pædagog eller lærer er at acceptere at lære den uro, som udspringer af den generøse forpligtelse til »en uendelig opmærksomhed på den anden, på de andre« (Readings, 1996). Og om at indse, at dette kun er muligt i fællesskaber om følelser, principper, fremgangsmåder, praksis, samtaler og læring.

Dernæst kommer den kloge ydmyghed i at lytte: en generøs pædagogik, som giver tid og plads til livserfaringen, og som ikke så meget kortlægger visheder som registrerer de veje, der opstår i det meningsfulde liv og i den frugtbare dialog, som bærer det.

Som det ligger underforstået i Maria Gabriela Llansols forfatterskab, har vi brug for en pædagogik inspireret af »lysende scener«. Lysende scener er øjeblikke af åbenbaring, af intens erkendelse, som fremkalder de opbyggende knudepunkter i en fortælling, der undviger det lineære og søger poiesis: skabelsen, afdækningen, fremkaldelsen af nærvær.

Vi har brug for pædagoger, som er voksne, der begejstrer. Skabere af lysende scener! Mennesker, der har liv i sig, noget at sige og eksempler at give. For at opdrage og uddanne er at foretage en rejse gennem kulturen, erkendelsen og skabelsen. En rejse mod nye måder at se på.

Denne bevægelse har en vandret akse, som kalder på favntaget, den anden og verden, men den er måske ikke tilstrækkelig og bliver ofte ved med at kredse i tilhørsforholdets periferi. Fuld deltagelse kræver efter vores opfattelse en lodret akse, der består af tilknytning og omsorg. Tilknytningen hører til naturens orden. Til det primære. Det konstituerende. Det subtile. Den er båndet, knuden, det, der forener og forbinder. Uden tilknytning er vi ikke! Uden tilhørsforhold eksisterer vi ikke!

Og tilhørsforholdets essens er omsorg. Kun når omsorgen har forrang, bliver vi til fulde os selv – vi er og erkender i det omfang, vi drager omsorg! Omsorgsetikken må være grundpillen i småbørnspædagogikkens »eksistentielle bæredygtighed«. Denne »eksistentielle bæredygtighed« kalder på tilknytning, kærlig omsorg og hengivelse. At værne om vores fælles integritet, drage omsorg for den anden, for Moder Jord, for vores brødre dyrene og vores søstre planterne, og drage omsorg for at bevare alt liv. Det er dette håb, vi må indskrive vores pædagogiske arbejde med børnene og deres fællesskaber i.

3 Denne tid med kaos og brud, dilemmaer og uforudsigelighed, som pandemien blotlagde, og som den digitale revolution og fremskridtene inden for kunstig intelligens forstærker, kaster pædagogikken ind i en stadig mere omfattende uforudsigelighed. Det kræver omstillingsdygtig intelligens og megen fælles fordybelse af pædagogerne. »Det nye er den hastighed, hvormed fremtiden kommer os i møde«, siger professor Poiares Maduro (u.å.).

Men fremtidens uforudsigelighed må ikke få os til at miste tilknytningen til de etiske og politiske værdier, som fortsat skal være varige pejlemærker for uddannelsesinstitutionernes mening og praksis: kærligheden til viden, friheden, samarbejdet, demokratiet, fredsskabelsen og broderskabet. »En uddannelse uden håb er ikke uddannelse. Det er på denne måde, lærere kan blive intellektuelle: ved at rette blikket mod fremtiden«, skriver professor Moacir Gadotti (2006, s. 138).

Hvilken verden vil nutidens børn leve i i morgen? Hvad skal de lære for at kunne handle over for det ukendte og uforudsigelige? Mange eksperter mener, at uddannelsesinstitutionerne bør skifte fokus og først og fremmest give mulighed for at lære de fire C'er: kritisk tænkning, kommunikation, samarbejde og kreativitet (Y. Harari, 2020).
Derfor henter vi fortsat inspiration i Edgar Morins tekst Os sete saberes necessários à educação do futuro – De syv former for viden, der er nødvendige for fremtidens uddannelse (2000). Den aktualiserer og styrker skoleuddannelsens legitimitet og relevans og fungerer som en erkendelsesteoretisk, organisatorisk og etisk grundstruktur for denne indsats i vores tid.

Edgar Morin fremhæver metakognition som erkendelsens kerne. Det betyder, at det væsentlige ikke så meget er selve den viden, vi har, som forståelsen af og bevidstheden om den proces, hvorigennem viden bliver til.
Vi har alle, men især vores børn, brug for denne tid og denne erfaring med at undersøge verden og forstå os selv i den. Det kræver, at læringen uden tøven engagerer sig i at dyrke friheden til at tale og friheden til at tænke.
Edgar Morin kritiserer den faglige og organisatoriske opsplitning og opfordrer os til at forstå, at erkendelse kræver en reform af tænkningen: Den tænkning, der adskiller og reducerer, må erstattes af en tænkning, der skelner og forbinder.

Fremtidens uforudsigelighed kræver en levende tænkning, som kan tilpasse sig nye situationer, og som flytter de pædagogiske forløbs fokus fra undervisning til læring. Læring er den eneste kognitive realitet.
Vi lever, som vi alle mærker, i en verden truet af uvidenhed og ligegyldighed.

Intet er vigtigere end forståelsen mellem mennesker, funderet i frugtbar dialog og skabende følelser. Pædagogisk praksis må gøre den sociale og moralske udvikling til sit første og vedvarende formål – en udvikling, der tager form i den krævende bevægelse fra egoisme til anerkendelse af den anden.

Pædagogik er en moralsk videnskab, og pædagogers arbejde er af etisk og social karakter. Hvis vi ønsker frie mennesker, må opdragelse og uddannelse bygge på frihed. Hvis vi ønsker demokratiske medborgere, må uddannelsesinstitutionerne organiseres demokratisk. Hvis vi ønsker godhjertede mennesker, må den pædagogiske praksis bygge på samarbejde og broderskab.

Som led i denne refleksion, og inden vi afslutter, er det både rimeligt og nødvendigt at fremhæve sammenhængen, aktualiteten og den erkendelsesteoretiske holdbarhed i de to grundlæggende dokumenter, som i Portugal vejleder og inspirerer det pædagogiske arbejde med små børn frem til grundskolens begyndelse: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), læreplansretningslinjer for førskoleundervisningen, og Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), pædagogiske retningslinjer for vuggestuen. Disse dokumenter rækker langt ud over deres formelle, officielle funktion. De understøtter inkluderende og lærende pædagogiske miljøer og fremhæver kvaliteten af samspillet og den aktive deltagelse som grundpiller i meningsfuld læring. De opfordrer pædagogerne til sammen med børnene, familierne og lokalsamfundene at påtage sig rollen som aktører for forandring og udvikling i lokalområderne og til at opbygge daginstitutionerne som »steder for menneskelig udvikling«, sådan som Jerome Bruner (2001) forestillede sig dem.

Américo Peças, 2026

LITTERATURHENVISNINGER

A.I.C.E. (2013). A educação permanente: uma opção política. Entrevista a Phillipe Meirieu por Joan Manuel del Pozo (p. 249-261). In Educação e Vida Urbana: 20 anos de cidades educadoras. Torres Novas: Almondina
Bruner, J. (2001). Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed.
Casali, A. (2015). Ética como Fundamento Crítico da Educação Humanizadora. In D. Costa, A.A Zaro, & J. Costa Silva (orgs.), Actas do VI Congresso Internacional de Educação (pp.27-55). Biblos Editora.
Espinosa, B. (2007). Ética. Belo Horizonte: Autêntica.
Foucault, M. (2000). As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes.
Freire, P. (2007). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra.
Gadotti, M. (2006). A Escola na Cidade que Educa (p. 133-140). In Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional (v.1 n.1)
Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel (2003). Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Harari, Yuval (2018). 21 Lições para o Século XXI. Amadora: Elsinore.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Unesco.
Moss, P. & Cameron, C. (2020). Transforming Early Childhood in England – Towards a Democratic Education. London UCL Press.
Nicolescu, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. Albany: State University of New York Press.
Niza, S. (2012). Escritos sobre educação. Tinta da China.
Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão (pp 203-218). Revista de Educación (n. 350). www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
Ó, J. R. do. (2018). A Lisboa do futuro: Ciência, conhecimento e educação. In AAVV, Futuros de Lisboa [Futures of Lisbon] (pp. 240-259). EGEAC/Museu de Lisboa.
Passeggi, M. da C. (2020). Experiência em formação. Educação, 34(2). https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697
Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
Santos, B. S. (1998). Reinventar a Democracia. Gradiva
Serres, M. (2013). Polegarzinha: Uma Nova Forma de Viver em Harmonia, de Pensar as Instituições de Ser e de Saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
Vigotsky, L. (1998). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Demokrati

- er en skikkelig måde at være uenig på.

Søs Bayer (DK)



”Demokratiet er den mest pissebesværlige styreform, vi kan forestille os”. Sådan siger Mikkel Thorup, professor i idéhistorie ved Aarhus Universitet, Danmark i tidsskriftet Asterisk nr 113, 2026. ”Det kræver tolerance, tålmodighed, endeløs snak og hårdt arbejde med at sætte sig ind i det ene og det andet. Borgerne skal forfølge deres personlige interesser, men samtidig se ud over deres egen næsetip og kæmpe for det fælles bedste. Derfor kan demokratiet nærmest kun skuffe os.”

Og selvom demokratiet nærmest kun kan skuffe os, er det alligevel det bedst tiltænkelige af det værst tænkelige, kunne man tilføje. Derfor kan man kun være begejstret tilhænger af det. Demokratiet kan både ses som en livsform og som en styreform. Livsformen angiver, at det er en del af alle menneskelige fællesskaber – også dem vi deler med børn. Her kan de – og vi – rejse vores stemme, argumentere og diskutere og være med til at bestemme hvad der skal foregå, hvordan, hvem der må være med og hvordan reglerne for fællesskabet skal være. Det handler om at have en stemme. Som styreform handler det om at stemme. Også her at der rammer og regler – ikke mindst for hvem der må være med, altså hvem der må stemme, hvordan der stemmes og hvordan stemmerne optælles. I demokratiet som styreform er det flertallet, der bestemmer. Derfor kalder visse demokratiforskere det slet ikke for et demokrati, men et plurokrati (fx Mogens Herman Hansen). Pluro for de fleste. Et flertalsstyre.

Styreform og livsform

Men uagtet om man betragter demokrati som styreform eller som livsform, så handler det om samtale (snak), oplysning og viden (at sætte sig ind i det ene og det andet) og om at stå ved sine personlige interesser og kæmpe for det der er fælles - og det bedste – for alle. Den franske filosof Jean Jacques Rousseau kaldte det sidste for ’almenviljen’. Han mente at demokratiet måtte være baseret på mennesker, der netop kunne se udover deres egne interesser og forstå og kæmpe for det almene – det der er bedst for alle. Han var endvidere stærkt skeptisk overfor det at lade sig repræsentere og på den måde kan man sige, at han ikke var stærk tilhænger af det repræsentative demokrati, der ganske vist kun dengang i 1700-tallet var i sin vorden. Man kan ikke lade sig repræsentere, for så opgiver man at være et subjekt, var argumentationen – og så kan man ikke samtale, være vidende og oplyst og så har man opgivet at kæmpe for almenviljen, idet man ved at lade sig repræsentere af andre og lade dem kæmpe mest for partikulære interesser – altså dem man ligner og er enige med.

Man kan sagtens være uenig med Rousseau, men han påpeger noget vigtigt, der også i dag er vigtigt at tænke over og diskutere: hvem repræsenterer repræsentanterne egentlig? Og hvor blev kampen for det almene af – når det tilsyneladende ser ud som om, at demokratiet i dag primært består i at kæmpe for egne og ligesindedes interesser og overbevise andre om legaliteten i det?

Det repræsentative demokrati

Når disse betragtninger således kan bruges i dag, er det fordi de kan rejse spørgsmål om det der altid ser ud til at være det der menes med et demokrati: det repræsentative demokrati. Som siden den franske revolution er blevet demokratiet par se. Når vi alle vegne i verden taler om demokrati, er det dette. Og hermed glemmer vi eller overser, at der har været andre demokratiformer. Andre måder at organisere demokratiet på. Den gamle, græske demokrati, som der ofte refereres til som demokratiets vugge, var i sin grundlæggende form meget mere baseret på at samles til samtale og diskussion (på torvet), på lighed (blandt lige mænd, der jo ganske vist udelukkede kvinderne og slaverne) og på lodtrækning. Den der blev leder blev ikke valgt, men der blev trukket lod, idet opfattelsen var at alle kunne være ledere. Og så var der tydelige regler for hvordan man kunne komme af med den leder, der handlede i uoverensstemmelse med forsamlingen. Her kunne man godt sende en venlig tanke til de eksisterende demokratier, særligt 1, der tydeligt har problemer med at komme af med den leder, der faktisk handler imod folkets interesser, alene af den grund af han er valgt.

De andre demokratiformer, der historisk kan refereres til, hed ikke demokratier – for det navn var grækerne alene om at opfinde. Demos – for folket og kratos for lov eller regel. Før det græske demokrati så vi former, der var baseret på det man kan kalde for fællesskabets logik. Ingen kunne undværes i fællesskabet, hvorfor man måtte have regler og praksisser for hvordan alle kunne være med og bidrage til fællesskabet. Derfor også praksisser om hvordan man håndterede uenighed. Men da alle var lige vigtige og nødvendige for fællesskabet, måtte uenigheder håndteres – og måske på den måde opstod det at man stemte og at flertallet bestemte. Det fortoner sig i historien.

Fællesskaber

Disse oprindelige fællesskaber og deres ’demokratiske’ logik henviser altså først og fremmest til en livsform. Det oprindelige græske til en styreform. Med den simple konstatering at vi i dag stort set kun taler om demokratiet som en styreform. Og det er faktisk ærgerligt når talen falder på børn og unge. For deres fællesskaber i leg og aktiviteter viser os faktisk – hvis vi ser ordentligt efter – en demokratisk praksis. Det er den franske filosof Jacques Rancières, der ser det demokratiske i legen og som i øvrigt betegner den som ustyrlig. Det er imidlertid den danske legeteoretiker Herdis Toft, der særligt inspireres af ham, der formulerer dette: “at legekultur er en ‘ustyrlig’, demokratisk deltagelseskultur og dermed et livsnødvendigt fundament under vort samfund” (Toft: 26). Legen er jo ikke til at styre, fordi kun de, der leger med, kan styre, definere og forandre legen. Ingen er mere lige end andre, og selvom vi indimellem ser, at nogle børn i legens rum bliver ‘ledere’ eller lege-igangsættere, bestemmere, så kan vi også se, at i andre lege er det en anden eller andre. Legen er ustyrlig, fordi den ikke kan forudskrives, den kun kan bestemmes af deltagerne og kan bevæge sig mange steder hen. Legen kan derfor betragtes som en deltagelseskultur, der “… bliver realiseret igennem en praksis, hvor deltagerne, altså legerne, sammen gennem sociale og æstetiske læreprocesser oplever, erfarer og reflekterer over, hvordan det at overholde de i fællesskab forhandlede regler kan gå i spænd med det at overskride selvsamme regler og grænsedragninger” (Toft: 27). Alt i legen er imidlertid ikke sjovt eller for sjov. I legens rum opstår uenighed og konflikt, men også det hører med til demokrati.

At være uenige indebærer grundlæggende, at man er lige, betragter sig selv og hinanden som lige, hvorfor lighedsprincippet er en væsentlig del af en legekultur, såvel som princippet om uenighed. Begge principper genfindes i andre demokratiformer end det repræsentative. Det er vigtigt at se, at uenighed også er et demokratisk kendetegn, og at også det element er til stede i legen.



Og så er vi tilbage til titlen på denne artikel: Demokrati er er skikkelig måde at være uenige på. Et citat, der lidt forskelligt tilskrives enten Løgstrup eller Koch – begge danske teologer og filosoffer. Lighed, uenighed, samtale, diskussioner, regler bestemt af deltagerne – at have en stemme og ind i mellem også at stemme. Elementer, der er til stede i både demokratiet som styreform og som livsform – eller fællesskabsform. Taler vi om demokratiet som styreform er børn og unge ikke deltagere – de er udelukket for at være med.

Hvad er egentlig grunden til, at vi accepterer det som helt selvfølgeligt, nærmest naturligt i de fleste demokratier, at mennesker under en vis alder år ikke må stemme? Det rejser det grundlæggende, demokratiske spørgsmål om, hvem eller hvad folket er for en størrelse. Og hvem der egentligt skal bestemme hvem der må være med?

Det spørgsmål gives der mange svar på. Med hensyn til børn og unge virker argumentet ret ligetil: De er ikke endnu fuldt udviklede, de er ikke myndige, de kan ikke overskue abstrakte og komplicerede politiske emner – de er, kort sagt, endnu ikke kloge nok.

Fjolser, fruentimmere – og børn
I den politiske og demokratiske historie finder vi nogenlunde det samme, grundlæggende argument når det handler om at ekskludere nogle fra retten til at stemme: De – hvem end de så er – har ikke
forudsætninger for at træffe komplicerede, politiske beslutninger. Det gjaldt engang for de disse grupper: fruentimmere, folkehold, fattige, fallenter, fjolser, forbrydere og fremmede. I lang tid var disse grupper ekskluderet og frataget muligheden for at træffe politiske beslutninger. For fruentimmere, kvinder, gik argumentet på, at de ikke kunne handle og tænke politisk, alene af den grund, at de har en livmoder. Fattige kunne ikke, fordi manglen
på penge blev set som en karakterbrist. Men ligegyldigt hvad præmissen for argumentet var, blev konklusionen den samme: Disse grupper manglede forudsætninger for at træffe politiske beslutninger med helheden for øje. Det er i dag samme argument, der legitimerer eksklusionen af alle under en vis alder fra at deltage i demokratiet. Det starter i moderne tid med børn. Selvom de fremmede fortsat i de fleste demokratier er udelukkede fra at være med.

Det rejser dels spørgsmålet om hvem der må være med, hvorfor nogle ekskluderes og hvem der har magten eller retten til at bestemme hvem der må være med? Og dels spørgsmålet om hvordan vi så danner, oplyser, udvikler og lærer dem der må være med at have forudsætninger for at træffe politiske beslutninger med øje for de fleste – og ikke mindst hvordan vi danner og oplyser dem, der endnu ikke må være med: børnene og de unge.

Her kan vi starte med legen, der jo med al ønskelig tydelighed, i legens former, dens æstetik og udtryk, er ustyrlig – og baseret på en demokratisk deltagelseskultur, der indeholder erfaringsdannelser, der ikke kan opnås og tilvejebringes andre steder og i andre sammenhænge. Og derfor kan legen repræsentere de første erfaringer med demokratiske former – og muliggøre fortsatte og aldrig afsluttede mangfoldige demokratiske erfaringer. Men selvom vi gør det, så står spørgsmålet om hvordan vi danner børn og unge til demokratiet som styreform stadig tilbage.

Praksis og lov
Legen kan ses som en demokratisk praksisform, men også skolen og daginstitutionerne bidrager mange steder med en deltagelseskultur for børnene. En kultur eller praksis, der inddrager børnene og de unge, giver dem stemme, giver dem muligheder for at præge institutionerne og ikke mindst giver dem erfaringer med demokratiet. Såvel som der også mange steder oplæres direkte til det repræsentative demokrati gennem undervisning og målrettet læring, gennem elevråd, børneråd og andre mere formelle demokratisk former. Men et er praksis – et andet er hvordan love formulerer sig om demokrati, om hvem der må være med og om denne oplæring eller dannelse.

Sammenligner vi den italienske, den danske og den spanske lovgivning, er det mest interessante, at den danske grundlov slet ikke nævner ordet demokrati. Ligesom den spanske stat er Danmark også et konstitutionelt monarki. En blandingsform mellem monarki og demokrati. Men den spanske grundlov bruger udtrykket 'demokratisk' allerede i præamblen - 2 steder:
Garantere demokratisk sameksistens inden for forfatningen og lovene i overensstemmelse med en retfærdig økonomisk og social orden.
Etablere et avanceret demokratisk samfund …
Disse to grundlove – og den tredje, den italienske – er formulerede på ganske forskellige historiske tidspunkter og på baggrund af ganske forskellige historiske tilstande. Hvor den spanske og den italienske lovgivning følger efter diktaturer (Franco og Mussolini), var Danmark et monarki før end Grundloven blev vedtaget i 1847. I 1847 var det 'repræsentative demokrati' i sin vorden – over hele Europa. 100 år efter – i 1947- vedtages den italienske grundlov, med ordene:

§1: Italien er en demokratisk republik, grundlagt på arbejde. Suveræniteten tilhører folket og udøves af folket i de former og inden for de grænser, der er fastsat i forfatningen.

Ingen tvivl om hvem der hersker der: folket. Den spanske grundlov blev først vedtaget i 1978 og blev altså til på baggrund af et langt og omsiggribende diktatur. Disse tidsmæssige forskelle for grundlovenes formuleringer og vedtagelser er ikke uden betydning. Og man kan sige at Italien går hele vejen: et demokrati og en republik

Men hvem er da folket i de forskellige grundlove– og hvem må være med?
I ingen af grundlovene må børnene være med. Ej heller de fremmede, for der er i alle grundlove betragtninger om hvornår og hvordan man kan ses som havende den 'rigtige' nationalitet. I alle tre grundlove er stemmeretsalderen 18 år. Denne stemme- og valgretsalder har i 48 år, siden Spanien fik sin forfatning i 1978 – ikke ændret sig, hvilket vel på mange måder er bemærkelsesværdigt – ikke mindst set i lyset af om det overhovedet har været diskuteret.

18 år synes at være den magiske grænse for hvornår man må være med – og for hvornår man anses for at være voksen og dermed 'klog' nok til at være med til at bestemme. Til at deltage i det formelle og repræsentative demokrati.

Uddannelse og demokrati
Der er ingen tvivl om, at uddannelse ses som forudsætningen for et demokratisk opbygget samfund i alle tre lande. Formuleringerne er dog en anelse forskellige, men inspireres af hinanden. Det gennemgående er at uddannelse skal være fri, åben - og specielt i Italien til det højeste niveau. I Danmark sikres fri, gratis uddannelse kun til og med folkeskolen. Det vil sige i grundloven –men i praksis også til højeste niveau. Det er bemærkelsesværdigt, at Spanien er det eneste land der knytter demokrati og uddannelse sammen i grundloven:

Afsnit 27, stk. 2
Uddannelse skal sigte mod den fulde udvikling af menneskets personlighed med behørig respekt for de demokratiske principper for sameksistens samt for grundlæggende rettigheder og frihedsrettigheder.

Denne korte sammenlignede analyse siger imidlertid intet om hvordan man formulerer sig i de love, der knytter sig til skoler og institutioner. Det siger heller intet om hvordan demokrati praktiseres i de enkelte lande – og i de enkelte landes skoler og institutioner. Det kræver et andet studie, som en international rundkreds er i gang med.

Men uddannelse ses som et afgørende element i opretholdelsen af et demokrati, hvorfor uddannelse både er fri (gratis), en ret og et gode, samtidigt med at det – med lidt forskellig vægt - bygger på en forestilling om lighed.

Et demokrati må diskutere sig selv – og dermed diskutere selve demokratibegrebet, hvordan der dannes til demokrati og hvem der må deltage. Og netop ordet deltagelse er formentlig kodeordet – og det viser børn os andre steder end i skolen, ved gennem legen at praktisere et demokrati ved at deltage i det. Man lærer demokrati at kende ved at deltage i det.
Demokrati bygger som sagt på lighed - foruden frihed og 'broderskab'- og på idéen om, at alle og enhver har forudsætninger for at tage del i magten – der er, med den franske filosof Jacques Rancières ord, ingen der har en privilegeret adkomst til at regere i en demokratisk styreform. Folkets magt er alle og enhvers magt. Det kan man helt legitimt være uenig i og positionere sig imod, men så er man faktisk tvunget til at indtage en udemokratisk position. Alle argumenter for at ekskludere nogle fra folket må kunne – og skal - diskuteres – også når det gælder eksklusionen af dem under 18 år.

Litteratur – anvendt og til inspiration
Ranciere, Jacques (2013): Hadet til demokratiet. Forlag MØLLER
Rousseau, Jean -Jacques (Oprindeligt 1762, dansk 2007): Samfundspagten.
Toft, Herdis (2018): Leg som ustyrlig deltagelseskultur: eller fortællingen om det demokratiske æsel. BUKS, nr 35

Den danske, den spanske og den italienske grundlov.



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

CATALONIEN
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
mail: associacio@rosasensat.org
www.revistainfancia.org

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

TYSKLAND
Ferdinand Bostelmann-Reh
KLAX
mail: ferdinandbostelmann-reh@klax-online.de

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

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

children in europe today

TIDLIGERE UDGIVELSER


2025 RE-HUMANISERING


2024 DIGITALISERING


2023 KLIMA- OG BIODIVERSITET


2022 KØN


2020 FLYGTNINGE OG MIGRATION


2019 BØRN OG NATUR


2018 BARNDOM

REDAKTIONENS OVERVEJELSER I FORBINDELSE MED UDGIVELSEN AF TEMAET:

BØRN OG DEMOKRATI

Vores redaktionsgruppe har arvet lange og komplekse erfaringer. Denne arv rummer beundringsværdige eksempler på en "ny" eller "progressiv" pædagogik: en pædagogik med børnene i centrum, præget af kreativitet, leg, socialt samarbejde, ansvar og relationer. Men arven rummer også mørke eksempler på en autoritær pædagogik: en pædagogik baseret på orden, disciplin, individualistisk konkurrence og standardiserede mål.

Ønsket om at reflektere over pædagogiske teorier og praksisser er ikke nyt. Det har vi gjort i årtier, ja, endda i århundreder. Når vi stiller spørgsmål ved vores praksis, bidrager det til et levende pædagogisk miljø.
Gennem pædagogikkens historie har kritisk tænkning været med til at ændre bestemte praksisser og endda skabe store forandringer.

I 1800-tallet var beslutningen om at indføre undervisningspligt eksempelvis med til at tage børnene ud af arbejdsmarkedet. I dag oplever vi en omfattende debat om børn og sociale medier. En debat, der involverer både familier og professionelle pædagoger og lærere.

Det første eksempel handlede om den industrielle revolution, mens det andet handler om den teknologiske revolution. Det er to eksempler på, hvordan samfundsforandringer påvirker børns hverdag, både i hjemmet og i de pædagogiske institutioner. Bliver kunstig intelligens den næste forandring, vi skal forholde os til?

Vi i redaktionen af *Børn i Europa i dag* hilser den højlydte debat velkommen. Vi betragter den som nødvendig og sund. Denne debat er grunden til, at vi har besluttet at vie årets tidsskrift til temaet demokrati.

Vores ønske om at reflektere over demokrati i bred forstand udspringer af de mange aktuelle væbnede konflikter i verden – Ukraine, Gaza, Libanon og Iran, for at nævne dem, der er nærmest os. Som redaktionsgruppe

er vores mål at udvikle svar på den nuværende militariserede situation.

Vores bekymring for demokratiet er også en reaktion på den neoliberale samfundsmodel, der dominerer i dag. En model, som udnytter alt til fordel for økonomisk profit: mennesker, dyr, miljøet, planeten … Til gavn for de få.
Det bliver stadig tydeligere, hvad vi risikerer at miste. Vi kan ikke længere tage begreber som demokrati, fred og frihed for givet. Det er blevet nødvendigt at kæmpe for at bevare de demokratiske rettigheder.

I den aktuelle situation foreslår vi at se nærmere på nogle idéer og praksisser inden for det pædagogiske område. Hvilken sammenhæng er der mellem politik og pædagogisk praksis? Hvilke love vedrører børn? Hvilke muligheder har børn i dag for at bestemme over deres egen hverdag? Hvilke konkrete muligheder skaber vi for, at børn kan udfolde og afprøve deres evner i samspil med andre børn? Og for, at de kan lege ”blot” for at lege?

Heldigvis har vi en rig arv fra pædagogiske tænkere og praktikere, både tidligere og nulevende, som kan inspirere vores demokratiske pædagogiske institutioner.

Vores tidsskrift bygger på tre grundlæggende forudsætninger.
For det første står vi for en bestemt forståelse af pædagogik: en demokratisk tilgang, som almindeligvis kaldes progressiv pædagogik eller aktivitetspædagogik. Kort fortalt betyder det – med ord lånt fra en af den progressive pædagogiks grundlæggere, John Dewey:
”… Uddannelse er en livsproces og ikke en forberedelse til et fremtidigt liv … Uddannelsens proces og mål er én og samme ting … Skolen er en form for fællesskabsliv …”
(J. Dewey, My Pedagogic Creed, 1897).

For det andet er vi aktivt engagerede og optimistiske. Vi gør vores idéer synlige. Vi tager ordet i overbevisningen om, at vores overvejelser vil blive hørt og taget i betragtning, og at de kan bidrage til værdifulde pædagogiske projekter.

For det tredje bygger vores tilgang, som den altid har gjort, på at lytte og udveksle synspunkter. Vi lytter til andres argumenter og beslutninger og drøfter dem i fællesskab.

Vores mål er at skabe et demokratisk miljø præget af aktivt engagement og dialog. Et miljø, som vi håber kan bidrage til et bedre samfund.

Afslutningsvis vil vi benytte lejligheden til at fremhæve en modig russisk lærer, Pavel Talankin, som har samlet filmoptagelser fra sin skole i en lille by nær Uralbjergene. I hemmelighed lykkedes det Talankin at sende optagelserne ud af Rusland, inden han selv blev nødt til at flygte. I Europa har han sammen med en gruppe professionelle filmskabere omdannet materialet til en dokumentarfilm, som har vundet en Oscar for bedste dokumentarfilm. Filmens titel er:
Mr. Nobody Against Putin

Filmen viser foruroligende eksempler på, hvordan et åbent og demokratisk miljø på kort tid kan forvandles til et miljø domineret af frygt og undertrykkelse.
Vi takker Pavel Talankin og gruppen af filmskabere for at have belyst et komplekst spørgsmål: betydningen af de ”små” forandringer i hverdagen.
I Danmark kan man gratis hente filmen fra:
DR.DK